

# NEVELÉSTUDOMÁNY ALAPVONALAI

ÍRTA

MITROVICS GYULA

DEBRECEN, BUDAPEST, 1933.  
CSÁTHY FERENC R-T. EGYETEMI KÖNYVKERESKEDÉS



*FELESÉGEMNEK.*

## *Előszó.*

Nem nagy ideje, hogy *Weszely* (1923.) és *Imre Sándor* (1928) hasonló célú könyvei megjelentek. Ez kérdéssé teheti: a mi szűkös viszonyaink között van-e szükség az enyémre?" Az előbbi széles alapon induló, nagyobb szabású vállalkozás, mely még befejezésre vár. Igen nagy anyagot ölel fel s az egész tárgykör tudományos fejlődését és irodalmát ismerteti. Ezzel szemben az *Imre Sándor* könyve egy gazdag tapasztalatú pedagógusnak igen emelkedett szempontokból kiinduló gyakorlati nézeteit adja rendszeres kifejtésben. Az enyém bizonyos tekintetben mindkettőtől különbözik. Legfőbb célom elméleti alapvetés volt, főleg a lelki élmények ismertetéséből kiindulva. Az egyes kérdések tudományos fejlődéséből, az áttekintés megkönnyítésére figyelemmel, csak a legszükségesebbekre szorítkozom; viszont az egyes pedagógiai feladatokat az alapvető lelki tényekre igyekszem visszavezetni. Úgy gondolom, hogy ha a nevelő a pszichikai törvényszerűségeket, másfelől a filozófiai alapokon nyugvó teleológiai szempontokat ismeri, ezzel olyan pedagógiai gondolkozásmódra tesz szert, amely lehetőleg minden előforduló esetben útba igazítja. Kazuisztikus előadás úgy sem képes az élet összes lehetőségeit kimeríteni, A könyv terjedelme és belső szerkezete máskülönbben is csak kevésszer adhatott módot arra, hogy az aplikáció, a gyakorlati alkalmazás körére is kiterjeszkedjem. Meg kellett óvnom könyvemnek elméleti jellegét; éhez különben egyéni hajlamaim is kötöttek.

Akik tudományos törekvéseimet figyelemre méltatták, azoknak feltűnhetik, hogy az esztétika teréről ez alkalommal a

## VI

pedagógiáéra csaptam át. Ezt részemről érthetővé és jogosulttá is teszi annak a meggondolása, hogy az esztétikának és a pedagógiának is közös találkozó helye a pszichológia, mint mindkettőjüknek fontos segédtudománya. Közös művelésükre számos példát lehetne felhozni, de elegendő, hogyha *Meumann* hivatkozom. Könyvem közrebocsátását különben tanszékelem és a hallgatóim iránt való figyelem is kötelességemmé tette, melynek teljesítésében nagy segítségemre voltak fiú- és leányközépiskolákban szerzett 17 évi gyakorlatom és igen kedves emlékeim.

Ki kell még emelnem, hogy részint az anyaggyűjtés, részint az irányítás szempontjából sokat köszönhetek *Paul Barth* műveinek és *Fröbes Lehrbuch der experimeniellen Psychologie*-jének. Mindenütt a pszihikai alaptényeket kutatva, elsősorban természetesen pszichológiai műveket használtam forrásaimul.

Végül köszönettel említem meg, hogy a könyvészet összeállításában *Lengyel Imre* és *Porzolt István* gyakornokaim segítettek, a betűrendes névmutatót pedig volt gyakornokom, *Zilahy Ferenc*, tanítóképző intézeti tanár úr, állította össze.

*Kácsárd*, 1932. október hó.

*MITROVICS GYULA.*

# Tartalomjegyzék.

Előszó ..... III

## I. rész. Alapvető szempontok. Célkitűzés.

### 1. Alapvető fogalmak.

Az igazságok és a valóság egyetemes összefüggése. — A totalitásemélet. — Emberi életközösség. — Az emberi lélek fejlődése. — Emberi lélek és a külső világ ..... 1

### 2. Az ember.

Egység és összeség; egyén és „az ember”. — Általános és egyéni vonások. — Eltérések női és férfi lélek között. — Különböző típusok..... 6

### 3. A tiszta humánitás.

Az ember megkülönböztető vonásai. — Mennyei és művészi, anyagi és szellemi határozományok. — Gyermek és szülők viszonya. — A beszéd. — Szellemi életközösség. — Szellemi életfolytonosság. — Szimpatikus érzések. — Művészet. — Transzcendens kapcsolatok..... 21

### 4. Erkölcsiség, vallás.

Egyetemességre törekvés és erkölcsiség. — Pillanatok szuverenitása. — Az egyén szuverenitása a pillanatok fölött. — Erkölcsi szuverenitás. — Transzcendens életközösség..... 28

### 5. Művészet.

Üdülés és önmagunk kiélése. — A világ újjáteremtése saját szemlélésformáink szerint: művészet. — A művészet legbensőbb kifejezője a valóságnak és az embernek. — A művészet segít legmagasabbra emelni az embert. — Esztétikai és erkölcsi közösség..... 34

### 6. Erkölcsi jellem.

Egyéniség és jellem. — Szellemerkölcsi készség. — Személyiség. — Teljesség. — Egyéni méret és színvonal. — Jellem és ateizmus. — Következetesség. — Erő. — Strukturális adottság. — Gyöngesség. — Jellemtelenség..... 38

## 7. A nevelés. Lehetősége és határa.

A lélek fejlődése és a környezethalás. — A »magántanuló«. — Nyilvános oktatás. — A társadalom nevelő hatása. — Önképzés, nevelés. — Önkéntes és önkéntelen hatások. — Személyek és dolgok nevelő hatása. — Strukturális adottságok. — Pedagógiai optimizmus. — Pedagógiai pesszimizmus és az átöröklési elmélet. — Az alkalmazkodás törvénye. — Utánzás, szuggesztívó, hipnotizmus. — A nevelés hatásának vizsgálata történelmi egyégeken ..... 48

## 8. Játék és nevelés.

A játék kauzális magyarázata: az erőfölösleg levezetése.

— Teleologikus magyarázatok: gyakorlás, legyöngítés, katharizisz, kiegészítés, üdülés. — Spontaneitás. — öncélúság ..... 51

## 9. A nevelés célja.

A tiszta humanitász elérése. — A tárgyszerűségnek, az egyéni szuverenitásnak, az erkölcsi és transcendens életközösségnek biztosítása. — Társadalmi érdekek. — A nevelés korszerűsége és nemzeti jellege. — A vallás erkölcsi személyiség..... 59

## 10. A neveléstudomány.

Primitív társadalom és nevelés. — Hagyomány és nevelés. — A nevelés kiválása a család és a műveltség köréből. — Anyagközlés és módszeresség, — Anyagkiválasztás és közlési módszer..... 65

## 11. A pedagógia segédtudományai. A nevelő egyénisége.

Antropológiai tudományok: fiziológia, biológia, pszichológia, gyermek- és tömegpszichológia (az egyén szempontjai) — Etika, esztétika, szociológia (a közösség szempontjai). — Teológia (a transcendens közösség szempontjai). — A nevelő egyénisége: mintaember..... 70

## 12. A neveléstudomány anyagának felosztása.

A) A tanítás szempontjai szerint: didaktika, metodika. — B) A személyiség fejlődése szerint: egyéni, erkölcsi és vallásos nevelés. — C) Antropológiai szempontból: testi és lelki nevelés. — A lelki nevelés: I. Az értelem nevelése: tanítás. — 2. A szorosabb értelemben vett nevelés: a) az érzelem nevelése. — b) az akarat nevelése..... 76

# II. rész. Az értelem nevelése.

## 13. Az értelem nevelésének célja. Tudás és készség.

Tájékoztató környezetünkről létfenntartásunk érdekében.

— Erkölcsi eszmények és célok megismertetése; célfogalmak.

teleológia. — Az értelem kiiskolázása disciplina útján; ebben és ezzel a formális képzés. — A készség megszerzése, az előbbi eredmények igazi és teljes birtokba vétele. — Pszihikai és strukturális egység. — Pedagógiai koncentráció. .... 83

#### 14. A figyelem.

A figyelem pszichológiája. — Gátlási. támogatási, motorikus, centroszenzörikus elméletek. — Tudatszűkülés, koncentrálás. — Kiemelés. — Rendszerezés. — Típusok. — Periodikusság. — Külső és belső, érzéki és intellektuális, önkéntes és önkéntelen figyelem. — A figyelés *tárgyi* föltételei; mennyiségi föltételek: ingererő, nagyság és kiterjedés; az inger időtartama, ismétlése. Újszerű, ritka, szokatlan, változó és mozgó ingerek. A jelentős tárgy hatása. — A figyelem *alanyi* föltételei: asszociáció, érzelmek. — Matriális és formális érzelmek. — Várakozás, meglepetés, ráismerés. — Az akarat hatása. — A figyelést gátló tényezők: az idegközpont kiirtása, mérgezés, fáradtság. — Alkohol, koffein, teobromin, elhasznált levegő. — Vérszegénység. — Figyelem és fegyelmezés. — Fáradtságmérések: ergográf, aesthesiometer. Tesztek..... 96

#### 15. A szemlélet.

Pedagógiai jelentőségének a fejlődése. — Figyelem és szemlélet. — Sajátosságai: válogatás, egységbefoglalás, kiegészítés, kivetítés, tárgyasítás. — Térszemlélet. — A térszemlélet fejlődése. Térképzetek. — Időszemlélet. — Fejlődése, változatai. — Történelmi szemlélet. — Szemléltetés. — Hatásának okai: közvetlenség, érzékletesség, emócionálitás. — A szemléltetés módszerei, az érzékszervek együttes alkalmazása, mozgás. — Globális, analitikus és szintetikus mozzanatok. — Eredmények..... 124

#### 16. Az emlékezet. I. Általában.

Az asszociáció szerepe az emlékezet körében. — Dinamikus sémák. — Ezek felújítására irányuló készségek. — Mindezek pedagógiai következményei. — Judiciózus, mehanikus és ingeniózus memorizálás. — Egyéni eltérések, emlékezeti típusok. — A gyermeki emlékezet sajátosságai. — A ráismerés. — Emlékezeti csalódások..... 141

#### 17. Az emlékezet. II. A bevésés.

Bevésés és fölidezés. — A lelki állapot befolyása a bevésésre. — A kifáradás. — Az érzelmek. — A benyomások ereje, időtartama. — A hangsúly. — Ritmus. — Sorrendi változás. — A szöveg terjedelme. — Az ismétlések száma és beosztása. — Hangos vagy halk, színezett vagy színezetlen olvasás. — Komplikatív emlékezet..... 158



## 18. Emlékezet. III. A földézés.

A lelki állapot a földézéskor, — Hangulati elemek. — Spontaneitás. — Az akarat szerepe. — Perszeveráció. — Időtartam. — Reprodukciós gátlások. — Az emlékezet fejlesztése..... 171

## 19. Képzelet.

Képzelet és emlékezet. — Képzelet és gondolkodás. — A képzelet jelentősége a gyermek lelkében. — A tudományos, köz- és magánéletben. — Jellemző tulajdonságai. — Fajai. — Egyéni és tipikus eltérések. — A gyermeki képzelet sajátosságai. — Fontossága nevelési szempontból. — Fejlesztésének főbb szempontjai, eszközei ..... 188

## 20. Gondolkozás.

A gondolkozás pszichológiai és logikai szempontból. — Emlékezet, tapasztalás és gondolkodás. — Irányzatosság, — önállóság. — Targyszerűség. — Élményszerűség. — Pszihikai egység és pedagógiai koncentráció. — *Fogalomalkotás*. — Reprezentáló, sematikus képzetek. — A fogalomképzés fokozatai. — Mennyiségi, fajtfogalmak és a felsorolás. — Viszony és vonatkozás. Potenciális és aktuális fogalmak. — Elvont fogalmak. — A lélek és az istenség fogalma. — *ítéletalkotás*. — Az ítéletek evidenciája és érvényességi tudata. — Az ítéletalkotás föltételei: meglepetés és várákozás. — *Következtetés*. — Szillogizmus, dedukció, indukció. — Analógiás következtetés. — Problémaérzék. — Hangulati elemek. — Az intelligencia, — A lángelme..... 204

# III. rész. Az érzelmi élet nevelése.

## Az érzelmi élet nevelésének a célja.

Az érzelmi nevelés fontossága és nehézségei. — Érzelmek és erkölcsiség. — A kapcsolatuk ellen szóló bölcséleti elvek. — Az érzés, mint összetartó erő; — a lélek legsajátabb visszahatása; a tudat irányítója ..... 231

## 22. Az érzelmekről általában.

Az érzések, mint életszükségletek jelzői. — Biotónus-elmélet. — Az érzések, mint kiemelő, gátló és megőrző tényezők. — Perszeveráló, expanzív és diffúz természetük. — Polaritásuk. — Az érzések és az érzetek. — Az érzések, mint másnemű élmények kísérei. — Az ú. n. summációs központok. — Az ingererő hatása. — A kellemetlen érzések, mint a nevelési munka gátló tényezői. — Az inger időtartama. — Az adaptáció. — Az érzésekkel járó fiziológiai változások. — Az érzelmi élet fiziológiai központja. — Az érzelmi emlékezet. — Az érzelmeknek egymásra gyakorolt hatása. — A szervi állapotok befolyása. — Kontrasztérzések..... 235

### 23. Az érzelmi élmények felosztása.

Az indulat. — A hangulat. — Az érzületek. — Az érzések tárgyaik szerint. — Az érzések centripetális, egocentrikus, tehát individuális jelleme. — *Egyéni* érzések; elemi, funkcionális és intellektuális érzések. — *Közösségi* érzések: szimpatikus vagy erkölcsi és esztétikai érzések. — *Egyetemes* vagy transzcendentális érzések: kozmikus és vallásos érzések ..... 247

### 24. Az érzelmi élet nevelése.

Megfelelő légkör teremtése. — Az érzelmi hatások ellenőrzése. — Az indulatok kormányzása. — Érzelmi nevelés 1. a *esalád* körében. — A családi érzés fokozatos kitágulása felebaráti szeretetté. — Motívumeltolódás. — A hazaszeretet. — Érzelmi nevelés 2. az *iskolában*. — A tanításterv. — A reál- és humán szakok kölcsönös hatása az érzelmi életre. — A humanisztikus nevelés. — A természettudományok hivatása általános nevelési szempontból. — Múlt, jelen és jövő kapcsolata, mint a kulturális életközösség föltétele. — Nemzeti és emberi életközösség. — A nemzeti élet alapjai. — Nacionalizmus és internacionalizmus. — Az emberi életközösség alapértékei: *erkölcs* és *vallás*. — Erkölcsi nevelés az iskolában; testvéri életközösség. — Az osztály kollektív élete. — Kötelességre nevelés..... 255

## IV. rész. Az akarat nevelése.

### 25. Az akarat nevelésének célja.

Az akarat jelentősége. — Az akaratnevelés fontossága. — Akarat, jellem, személyiség. — A fejlődési fokozatokban az akarat szerepe. — Az akarat befolyása az értelmi és érzelmi életre. — létfenntartásunkra. — Az akaratnak 1. a megfontoltsága és egyensúlya, — 2. készsége, — 3. ereje, — 4. szívóssága, — 5. egyenletessége ..... 271

### 26. Az akaratról általában.

Az akarat heterogenétikus: értelmi és érzelmi, — auto-genétikus magyarázata. — Az akarat tulajdonságai. — Motívum-elmélet, az ok és cél. — Az akaratszabadság kérdése. — A lelki egység tétele miatt jelentőségét veszítette. — Az egyén erkölcsi felelőssége..... 279

### 27. Az akarat közvetlen nevelése.

Lélekegység és akarat. — Befolyásolható-e közvetlenül az akarat? — Az akarat közvetlen nevelésének a célja. — Annak tényezői: a felügyelet, — büntetés és jutalmazás, — mesterséges és természetes büntetés és jutalmazás. — koplalás, — be-zárás, — ütlegetés, — korholás és szidalom, — szoktatás, —

példa. — szuggesztió, hipnotizálás, — érzelmek és indulatok szembeállítására ..... 293

## 28. Az akarat közvetett nevelése.

Az ember szellemiségének következményei. — Az akarat közvetett nevelése: 1. az *emberi* életközösségre. — Egoizmus és altruizmus. — Saját tökéletesedésünk és mások boldogsága.

— Az utilizmus és Kant erkölcsi maximái. — Az érzelmek viszonya az akarathoz: a szimpatikus érzés. — Az akarat közvetett nevelése: 2. a kozmikus és transcendentális életközösségre.

— Az akarat közvetett nevelésének alaptétele. — Ismeretszerzés, világszemlélet, világnézet, valláserkölcsi eszmék és érzések: az akarat közvetett fejlesztői. — Az akarat közvetlen nevelése elsősorban a tárgyyszerű és egyéni, — a közvetett pedig a felsőbbrendű életközösségek felé való fejlesztés eszközei. —

A nevelés egységes feladat.....	311
Jegyzetek .....	317
Betűrendes névmulató .....	328
Könyvészet I.—II .....	332
Javítandók .....	339

## I. RÉSZ.

# Alapvető szempontok. Célkitűzés.

### 1.

## Alapvető fogalmak.

Az igazságok és a valóság egyetemes összefüggése. — A totalitáselmélet. — Emberi életközösség. — Az emberi lélek fejlődése. — Emberi lélek és a külső világ.

A logika szerint az emberileg megállapítható igazságok, vagy *igazságot tartalmazó tételek egyetemes összefüggést mutatnak*; ennek következtében egymásnak ellent nem mondhatnak, hanem inkább egymást kiegészítik. Ez a tények és valóságok ismeretére alkalmazva azt jelenti, hogy a létező *dolgok* sőt *történések* is valamennyien közelebbi vagy távolabbi kapcsolatban vannak egymással, azok egymást ki nem zárhatják, sőt inkább kiegészítik. Áll ez az egész szerves és szervetlen világra, a legegyszerűbb alakulatoktól a legösszetettebbekig, a legalacsonyabb rendűtől a legmagasabbig. A *teremtett világon minden egyetemes összefüggést mutat*, hogy valamennyi együtt *egy fölséges eszmei harmóniában teremtőjére utaljon*. Ebben a kozmikus életközösségben mindennek megvan a maga helye és szerepe s így alakul ki az egész világegyetem *szerves összefüggést mutató életközössége*.

Ez az u. n. *totalitáselméletnek* — az egyetemes világszemléletre vonatkozásban — a lényege és jelentősége. Ennek nagy igazsága, kissé mélyebb elgondolás mellett, nem szorul

bővebb magyarázatra. Így például egészen világos a szerves és szervetlen lényeknek — az előbbieket sorában főleg az embernek — belső kapcsolata égi testünkkel, a földdel. Hiszen erről, a külön tudományok sorában, nagyon jellemzően beszél az emberföldrajz. De közismert dolog az is, hogy földünkön minden életnek a forrása egy másik égi test, a nap; viszont a világegyetem rendjének, a csillagrendszer egybevágó örök mozgásának, biztosítója tömegeik vonzásának *egymásra* gyakorolt hatása.

Természetes dolog, hogy az egymáshoz közelebb álló valóságok egymással bensőbb kapcsolatban vannak; így a szerves lények szemben a szervetlenekkel, az állatok egymás között szemben a növényekkel; az emberek szemben az állatokkal és így tovább. Az egymásra utaltság, a kifejező mozgások, a nagyjából egyező lelki és testi szervezet, a faj- és életfenntartó funkciók közössége, a fejlődési feltételek azonossága a megkülönböztető és szétválasztó tényezők ellenére is közösségbe fűzik az egész emberiséget. Ha ilyen emberi közösség nem állana fenn, nem lehetne szó arról, hogy az emberi élet törvényszerűségeiről tudományosan tárgyalhassunk. Ha az emberi élet *egymástól elzárt egyéni élet* alakjában hullana szét, ha nem volnának az egyéneken következőket ismétlődő vonások, minden egyes egyénről külön-külön kellene szólnunk, ami teljes lehetetlenség volna. De hát tudjuk, hogy nem így van. Embertársaink kifejező mozgásait is már azért tudjuk megérteni és értelmezni, mert eme kifejező mozgások előidéző rugói mi bennünk is ugyanazoknak a ható tényezőknek a következményei és kifejezői, mint embertársainkban, íme az ember életközössége.

Ez az életközösség azonban nemcsak annyiban áll fenn, hogy hasonló élmények mindannyiunkban kifejlődnek s azoknak kifejező formái — főleg a szorosabb életközösségbe tartozók körében — bennünk az épen megfelelő értelmezést váltják ki, hanem még abban is, hogy azok ránk nézve nem maradnak közömbösek, hanem azok élénkebb vagy kevésbé élénk hatást gyakorolnak reánk. Nincsen olyan zárkózott lélek, amely egészen szentelen tudna maradni mások sorsával és életnyilvánulásaival szemben. De nincsen olyan zárt és erős

egyéniség sem, amelyik meg tudná gátolni, hogy mások életnyilvánulásai a saját életébe alakítólag bele ne folyjanak. Mi emberek egymás sorsára, sőt belső egyéniségének a kifejlődésére is, a leghatározottabb befolyást gyakoroljuk. Ugyanilyen viszony van az egyén élete és a környező világrénd között is. Nemcsak tudomást szerzünk földünk és az égi testek jelenségeiről, hanem azok irányítják is sorsunkat, megszabják fejlődésünk irányát, lehetőségét és határait is. A Mars ember-lényének például, ha vannak, egészen mások az életformái, mert mások az életföltételei: más a légnyomás, más a hőmérséklet és így tovább.

Mi az egyén és általában az emberi lélek fejlődésének a története?

Szervezetünk a külvilág benyomásaira való érzékenységgel jó a világra. Befogadja, tudomásul veszi tehát ezeket a benyomásokat, és a maga módján fel is dolgozza azokat. E benyomások állandó ismétlődése folytán bizonyos képet alkot magának a külső világról; ezt egészíti ki utóbb azokkal a tapasztalatokkal, amelyeket önmagáról, mint saját tapasztalatának a tárgyáról is, szerez magának. Természetesen a benyomások ahoz is szükségesek, hogy saját szervei is kifejlődjenek, erősödjenek és finomodjanak. Sötét szobába zárt ember látási ingerek hiányában elveszteni látóképességét, mint ahogy megvakul az olyan szem, melynek pupilláját születési hibából idegen képződmény takarja el, még ha az, a gyermeknek érettebb korában, operációval eltávolítható is, mert közben a retina és a befutó idegek elvesztették már érzékenységüket. Tehát már a fiziológiai kifejlődés is föltételezi a külső világgal való állandó érintkezést.

*Lelki életünknek alapvető elemei azok a képzetek, amelyeknek külső vagy belső érzéklés útján jutunk a birtokába.*

Azonban az ember magatartása ezekkel a benyomásokkal szemben nem pusztán szenvedőleges. Sőt már magában az érzéklésben is aktív cselekvéssel vesz részt. Hiszen egész lelki és testi életünk szakadatlan sora ennek a belső aktivitásnak. Ezen felül eme benyomásokat értelmileg és érzelmileg is feldolgozzuk. Azaz nemcsak egyszerűen tudomásul vesszük, hanem egybe is vetjük a régi benyomásokkal; saját magunkra

gyakorolt és a jövőben is gyakorolható hatását és befolyását mérlegeljük is. Továbbmenőleg, emez egyéni szempontú — már akár tudatos, akár tudattalan — mérlegelés folytán azok bennünk hangulatokat is támasztanak, sőt a mérlegelés és érzelmi kísérők együttes hatására azokkal szemben lehetőleg elhárító vagy megtartó viselkedést is tanúsítunk; avagy a jövő szempontjából óhajtjuk és várjuk, vagy ellenkezőleg, kerüljük és távol tartjuk azokat.

*Íme már az élet kezdeti korában is a külső világból lelkünkbe szűrődött képeket dolgozzuk fel s létfenntartásunkkal kapcsolatban azokat hozzuk egymással, de saját magunkkal is, viszonylatba; azokat e szerint mérlegeljük s kísérjük hangulatainkkal; sőt cselekvéseinket is ezekhez mérjük.*

De magasabbrendű lelki funkcióink során sem veszíthetjük el velők a kapcsolatokat. Tapasztalataink folyamán az azonos tartalmi jegyek ismétlődéséből következtetünk azoknak rokonságára s felsőbb fokon így alkotjuk meg fogalmainkat, helyesebben a logizmákat; majd az így szaporodó tudatelemek egybekapcsolásával ítéleteinket, mint logikai tételeket; hasonló okok föltételezésével vagy tudatában pedig következtetéseinket. Érzelmi életünk fejlődésére is döntő befolyása van annak, hogy milyen külső benyomások érnek bennünket. Némelyek kedvezőek tudatéletünk egyirányú harmonikus fejlődésére, mások kedvezőtlenek. E szerint fejlődnek ki bennünk lelkünknek a nyers benyomásokra gyakorolt visszahatásaként a kellemes vagy kellemetlen hangulatok. Es e szerint állandósulnak s erősödnek bennünk az érzelmi tendenciák derűs vagy sötét színezettel. Ámbár kiegészítésképen már itt föl kell említenünk, hogy kedélyvilágunk megteremtésében döntő szerep jut ezek mellett a velünk született hajlamnak, a konstitucionális állapotnak és a mindenkori egészségi viszonyoknak is. Eltagadhatatlan mégis, hogy a konstitucionális és az egészségi állapotok alakjában érvényesülő adottságot erősen befolyásolják a külső benyomások, élettapasztalataink és általában a külső világgal való viszonyunknak kedvező vagy kedvezőtlen alakulata.

Mindezek bőven elégségesek annak megállapítására, hogy ha egyéniségünk fejlődésének alapját és kereteit velünk született általános és egyéni adottságok teremtik is meg, *annak ki-*

*alakulása, tartalommal való megtelése másodsorban mégis attól függ, hogy mi a külvilágtól benyomásokat fogadunk el és azokra reagálunk.* Lelki életünk elképzelhetetlen volna eme benyomások nélkül. Tudatvilágunk üres lenne azok nélkül a képzetek nélkül, melyekkel tapasztalataink töltik meg lelkünket; és üres malom módjára dolgoznánk, ha nem táplálkoznánk ezekből.

*Egész testi-lelki életünk tehát egyrésztől a velünk született adottságok, másrésztől a nyert benyomások összetevődéséből és eme két tényezőnek egymásra gyakorolt hatásából fejlődik ki.* Természetesen ezt a fejlődést itt vázlatosan csak nagy vonásokban rajzoltuk fel, semmint részleteiben kifejtettük. Erre később kerül még sor (I. R. 7.) De talán ennyi is elég annak az érzékléséhez, hogy mi szerves alkotó részei vagyunk ennek a nagy mindenségnek; ennek folytán egész lényünk s árinak kifejlése is *ennek a nagy mindenségnek függvénye csupán.* Igaz, hogy ez kicsinységünket és lekötöttségünket bizonyítja. Ez talán lehangoló lehet azok számára, akik az emberben a lázadó és győzelmes Titánt keresik. Ámde akik le akarnák rázni e köteléket magukról, a magasságok felé szállva Luciferrel, a Föld szellemének szava téríti majd őket józan észre:

Ádám, Ádám, a végső perc közégig:  
Térj vissza, a földön naggyá lehetsz,  
Míg hogyha a mindenség gyűrűjéből  
Lefed kitéped, el nem tűri isten,  
Hogy megközelítsd őt — s elrontsd kicsinyül.

Nem oly könnyű országból kitörni.

Van azonban valami fölemelő is abban, hogy bármily piciny arányban is, részesei vagyunk mégis a mindenségnek. A nevelőnek pedig épen ez adja a kulcsot nagy feladatának a megoldásához: ha a születés adottságai nincsenek is hatalmunkban, és ha a külső világ minden jelensége fölött nem rendelkezünk is, annak számos elemét az ember fejlődésének épen legelhatározóbb idején, gyermekkorában, csoportosíthatjuk és kihasználhatjuk ama szempontok szerint, melyeknek érvényesülése a gyermek fejlődése érdekében a legkívánatosabb. Ez a nevelés feladata.



## Az ember.

Egység és összeség; az egyén és „az ember”. — Általános és egyént vonások. — Eltérések női és férfi lélek között. — Különböző típusok,

Az összeséggel az egység, — emberre vonatkoztatva — az emberi közösséggel az egyéniség áll szemben. Összeség és egység, közösség és egyéniség szolgáltatják a két szemben álló végleges szempontot. Többé-kevésbé azonban mind a két fogalom elvonás eredménye. Az emberiség egyes emberek összetétele, aminthogy minden létei az egyéni létei alakjában jelentkezik. Viszont, mint az előbbiekből látható, az ember egyéni élete csak kollektív életével való legteljesebb összefonódottságában fejlődhet ki, sőt képzelhető is el. Azért nevelési problémák megbeszélésénél mind a cél, mind az eszközök dolgában egyaránt figyelembe veendőek mind a kettőnek a szempontjai; sőt, amint majd látni fogjuk, a cél kitűzésénél éppen ez a két szempont — a társadalom és egyén érdekei és lehetőségei — fognak kiindulásul szolgálni, de csak azért, hogy a kettős cél elérését éppen az egységes, helyesebben korrelatív megoldás biztosítsa. Igazolva látjuk ezt a következőkben.

Mennél szervezettebb valamely létei, vagyis a fejlettségnek mennél magasabb fokán áll, egyedei annál differenciáltabbak, egymástól annál nagyobb eltérést mutatnak. A szervetlen világ egyedei — pl. azonos ásványdarabok — között legfőleg csak kvantitatív különbségek vannak: egyik nagyobb, vagy súlyosabb, mint a másik. Az egyéni eltérések, a növényeken kezdve, fokozottan erősbbödnék a szerves világban. A protofiták egyetlen sejtjükkel még alig mutatnak lehetőséget az: egyéni eltérésekre, míg a kitenyésztett kerti növények már szinte egyéni életet élnek. Más dimenzióban ugyanilyen fokozatosság van az állatvilág primitív fajtái és legfőleg az ember között. A differenciáltsággal járó fejlettségi fokozat egyik jellemző tünete az, hogy a központi szervek jelentőségével szemben a többieknek alárendeltebb a szerepük. Az állati rendfokozat alsóbb tagozatainál az elpusztult alárendelt szervek aránylag könnyen és gyorsan regenerálódnak, emlékeztetve a növényekre, melyek levágott részek dugványozásával vagy átültetésével szaporítha-

tók; más oldalról, ha rövidebb ideig is, de központi idegrészek kiirtása után is képesek tovább élni, mint a kísérleti állatoknál történik. Mind ez a lehetőség nagyon szűk keretek között áll fenn az embernél. Az ember központi idegrendszere egyrésztől annyira fejlett, másrésztől annyira hatalma alatt tartja egész szervezetét, hogy bármely központi szervnek a munkából való kikapcsolódása az egész szervezetre végzetes következményeket von maga után.

*Az emberi idegrendszer differenciáltsága az egyéni eltérések végtelenségének nyitja meg a lehetőségét.* A bonyolult apparátus egyetlen ágzatában fellépő árnyalati eltérés is már lényegbe vágó különbségek forrása lehet mindjárt a születésnél. Az egyéni *élmények* szükségképpen való különbségei pedig ezeknek az eltéréseknek a számát és méreteit elképzelhetetlen sokféleségben fejlesztik tovább.

Az egység és az összeség, egyed és a faj itt állanak tehát a legmesszebb egymástól, a teremtett lények világában. Ez azonban nem jelenti az összeség jellegzetes közös vonásai számának a megfogyatkozását az egyedekben. Épen ellenkezőleg az emberi szervezet rendkívül differenciált fejlettsége egyenesen azt vonja maga után, hogy a differenciáltság mértéke szerint *emelkedik* az embernél — szemben más lényekkel — *az egybefűző, fogalomalkotó közös tartalmi jegyek nagy száma is.* E paradox tétel mellett kell kiemelnünk azt a másik paradoxont, hogy bár az embernél szaporodtak fel az egyedi különbségek legnagyobb számmal s ehhez képest az embernél van legtöbb és legnagyobb szükség az egyéniség szabad mozgására: mégis az ember az, akinél az egyéniség — épen differenciáltságából folyó szükségleteinek kielégítésénél s fogyasztásainak a kiegyensúlyozásánál — a legjobban rászorul a közösségnek, mint szerves társadalomnak, a támogatására. Épen azért az emberi kifejlés nélkülözhetetlen következménye *a faj és egyén harmonikus összeműködése.* A kettős paradoxon most már így alakul: *mentől nagyobb eltérés van az egyes individuumok között, annál inkább kell törekedni a közösség erősítésére; továbbá mentől differenciáltabb az egyén, annál inkább kell az összeségre támaszkodnia.*

Mivel e paradox tételek egyszersmind *korrelatívok* is, a

feladat megoldásának a kulcsát is önmagukban hordják. Ugyanis *a közös emberi tulajdonok a legnagyobb egyéni különbségek mellett is megtalálhatók.* Ezt az általános pszichológia eléggé bizonyítja. Ez teszi lehetővé a pszichológiának is az alkalmazhatóságát a neveléstudományban, de, mint érintettük is már, *ez teszi egyáltalán lehetővé általában a nevelést.* Ha közös emberi tulajdonságok nem ismétlődnének az egyénben, akkor teljesen tájékozatlanul állana a nevelő az ő feladataival szemben.

Mindazáltal oly nagyok az egyéni eltérések, hogy „*egyén*” és „*az ember*” között bizonyos átmenetről kell gondoskodni. Ezt az átmenetet könnyíti meg *az embereknek csoportosítása bizonyos szempontok,* mindenesetre azonban a csoportokat összefoglaló *jellegzetes közös tulajdonságok szerint.*

Legáltalánosabb és a mellett a leglényegesebb különbségeket föltüntető csoportosítás a *nemek* szerint történhetik. Jól lehet a nemek közötti lelki eltérések nagyon is föltűnőek és köztudomásúak, mindazáltal ezeknek az eltéréseknek a megbízható megkülönböztetése a tudományos vizsgálatot nem könnyű feladat elé állítja. Ezeket a vizsgálatokat nagy körültekintéssel végezte — többek között — a hollandus *Heymans*, aki mintegy 3000 németalföldi orvos bevonásával kérdőíveket bocsátott szét annak a földérésére, hogy fiúk és lányok külön-külön milyen lelki sajátosságokat örököltek külön az anyától és külön az apától. A szétküldött különböző kérdéseket tartalmazó hatféle kérdőívre 458 család részéről érkezett be válasz 2523 egyénről, akik közül 1310 férfi és 1209 nő volt. A másik ankétot 12—18 éves iskolások között 54 németalföldi iskolában folytatta le, szintén kérdőívek alapján, 2757 fiú és 1103 leány között. A kapott feleletek alapján a következő eredmények állapíthatók meg.

A lányok sokkal gyöngébb ingerekre sokkal erősebb érzelmekkel reagálnak, mint a fiúk. Ebből s más tényekből is megállapítható, hogy a lányokat az erős *ézelmiség* jellemzi. Érzelmek gyorsabban is érik el csúcspontjukat, mint a fiúknál. Az érzelmi ellentétek is gyakrabban és gyorsabban váltják föl náluk egymást; más oldalról ritkább a nyugalmi állapot vagy épen közömbösség. Régibb kutatók a nőket jobb megfigyelőknek találták, mint a férfiakat. Heymans vizsgálatai ennek in-

kább az ellenkezőjét erősítik meg. Pontosabban meghatározva, olyan dolgoknál, melyek erősebben hívják fel a nők önkéntes figyelmét, megfigyelésük pontosabb, mint a férfiaké, ellenkezőknél már kevésbé pontos és kimerítő; viszont érdeklődésük és figyelmük sokkal nehezebben koncentrálható, ha ez a spon-taneitás hiányzik.

Az *emlékezet* kérdésében a különböző vizsgálatok eredményei nagy eltéréseket mutatnak, különösen a megtartás dolgában. Az átöröklés tárgyában szétküldött kérdőívek eredménye a férfiak javára döntött, de ugyancsak Heymansnak az iskolai ankétja jobbnak találta a nők emlékezetét; úgyszintén *Jastrow* és *Thompson* kísérletei is erre az eredményre vezettek.

*Képzelet* dolgában különösen vizuális téren a nők határozott előnyben vannak a férfiak fölött és pedig a képzeletnek mindkét értelmezésében, akár arra gondolunk, hogy beható részletességgel és konkrét formákban régi élményünket újítsuk föl, akár arra, hogy új képeket teremtsünk.

Az *intelligencia-vizsgálat* egyéb területein azonban már erősen vitatható a nők egyenlősége a férfiakkal. Heymans eredményei megegyeznek a köztudattal abban, hogy általános iskolai tudás, szorgalom, kitartás, türelem, óralátogatás, engedelmesség, rendszeret és lelkiismeretesség dolgában tanuló leányaink általában felülmúlják a fiúkat. Szorosabb értelemben vett tudományos téren azonban teljesítő képességük sokkal szerényebbnek bizonyul a fiúkénál. Mindez arra az alapvető különbségre mutat vissza, hogy a nők általában emocionális természetűek. Már képzeletük is ezért erősebb, mert tudvalevőleg a képzelet erősebben áll az érzelmek hatása alatt, mint bármely más értelmi művelet. Ez az emocionálítás azonban a többi tudományos műveleteket általában már károsan befolyásolja. Mindenesetre nehézzé teszi az annyira nélkülözhetetlen tárgyilagosságot. Az emocionálítás és a képzelet ereje arra engednének következtetni, hogy ez az összefüggő két pszichikai erőtenyező új termelésre is kiválóbban képesíti a női elmét. Ennek azonban az ellenkezője áll: a nők a leggondosabb tanulmány mellett is igen ritkán gazdagítják rendszeres új felismerésekkel a tudományt. Ha közelebbről nézzük a kérdést, ez nincs ellentétben az emocionálítással; az érzelmi rezonancia

hozzábilincseli őket a készen vett igazsághoz. Összefüggésben van ez azzal, hogy a nőket általában a perszeverációs hajlandóság vezeti, azaz tudatuk hosszasan tapad egy-egy képhez és fogalomhoz. Ennek következménye, hogy a készenkapott ítéletektől és tudományos képletektől nem tudnak szabadulni oly mértékig sem, ahogy továbbfejlesztésükhöz ez szükséges volna.

Tudományos érdeklődésük a nőket határozottan a *konkrét*hoz vonja szemben az abstrakttal. Természetesen ez is tudományellenes tendencia, de szintén emócionálitásukból származik, amennyiben a konkrét dolgok érzelmi színezete határozottan erősebb, mint az elvontaké. Az abstrakciók vértelen hidegsége rendszerint idegenül hat a nőkre. Ezért a nők többé kevésbé mindig idegenül érzik magukat a tudomány berkeiben s menekülnek is onnan, mihelyt tehetik. Ezek után nem meglepő az a tapasztalat, mellyel gyakran találkozunk, hogy természetes hivatáskörükbe, a családi életbe, visszahúzódtak a leggyakrabban teljesen szakítanak tudományos multjokkal és a sok tanulmány szinte nyomtalanul tűnik el fölöttük. Ez nem történhetik másként, csak úgy, hogy a tudomány maga önmagáért előbb sem érdekelhette őket. A tudomány számukra nem spontán érdeklődés tárgya volt, hanem csak fáradtságosan kiereszkolt munkával tették magukévá. Már csak ezért is érthető, hogy oly kevés önálló eredménnyel tették nevüket a tudomány körében emlékezetessé. Ezt még világosabban magyarázza az, hogy éppen erős emócionálitásuk miatt a nők figyelmét igen nehéz hajlamuk ellenére koncentrálni; ezért a nők szellemi élete nehezebben fegyelmezhető.

Kiegyensúlyozottság szempontjából egész gondolkozásuk, ítéletalkotásuk és következtetések is sok kívánni valót hagynak fenn. Ezt Heymans is elismeri, mindazáltal azt mondja, hogy ez nem jelenti a nők szellemi inferioritását, csak azt, hogy emócionálitásuk miatt egyes tudatjelenségeket illetően erősebben kiemelnek s ugyanezért nem engednek másokat érvényesülni. Ez helyes magyarázata a jelenségeknek; azonban a magyarázat nem változtat a tényeken, azokat csak megvilágítja. Lelki életüknek ez a tendenciája erős tudatszűkülést eredményez, ez pedig nem kedvez sem a tárgyilagos, sem az átfogó gondolkozásnak.

A nők lelki életében igen nagy szerep jut a *tudatalatti jelenségeknek*. Ennek megvannak a maga előnyei, de hátrányai is. Hátránya, hogy nélkülözi, vagy háttérbe szorítja a gondolkodás kipróbált módszerességét. Így tárt kapuja a tévedéseknek. Viszont előnye, hogy a módszerességgel járó egyvonalúság helyett módot ad az összes lehetséges asszociációk érvényesítésének; tehát olyan meggondolásoknak is, melyeket máskülönbén a módszer kiszabott útjai távoltartának. Tévedésekkel együtt tehát nagy felismerések is jutalmazták az *intuitív* gondolkodást. Voltaképen az intuitív és módszeres gondolkodás egymást kiegészítik (csak hogy a nőknél ez utóbbi leggyakrabban elmarad.) Ez magyarázza, hogy az életnek oly sok nagy gyakorlati kérdésében a nők találják el az igazságot. Férfi és nő gondolkodása között itt olyan viszony van, mint a művészi és tudományos alkotás között. Az előbbi csakúgy, mint a női tevékenység, intuitív, emocionális és tudattalan, ez utóbbi *eUenben módszeres, tudatos és objektív; természetesen a ienn-tartandók fenntartásával*.

Az *akarat* körében bizonyos mértékig az automatikus formák jellemzik a nőt a körültekintő megfontolások alapján működő és az összes körülményeket lehetőleg figyelembe vevő szorosabb értelemben vett akarattal szemben. Ezért rendszerint nem jó az időbeosztásuk, pillanatnyi lehetőségek és teendők elvonják az ő figyelmüket a távolabbiakról. Megfontolás és elvi alapok helyett akaratuk is egyoldalúlag érzelmeiknek a hatalma alatt áll. Érzelmileg erősen színezett motívumok ragadják magukhoz a nők figyelmét és nem engedik szóhoz a gyöngében motivált tényezőket; ha pedig bonyolultabb okképzetek előzik meg az elhatározást, ezek nem merülnek náluk fölszínre, hanem egyenetlenül vívják meg csatájukat a tudatalanság mélyén, ami egyúttal azt is jelenti, hogy a higgadt és módszeres megfontolások kizárása mellett. Talán innen származik nőekkel szemben a kiszámíthatatlanságnak és a következetlenségnek is a vádja. Valóban a nők gyakrabban rabjai ellentétes irányoknak, mint a férfiak, mert ellenőrizetlenül érvényesülnek náluk tudatalatti erők, melyek aztán az elhatározás pillanatában a tudatból kizárnak minden ellenkező irányú megfontolást.

Mindezzel látszólag ellentétben áll a nők *konzervatív* hajlama, ragaszkodás a régi szokásokhoz és a családi hagyományhoz. Ez azonban az eredetiség hiányából és a persze-  
 verációs hajlamokból magyarázható, mely nehezzé teszi számukra az új dolgokkal, való megbarátkozást, különösen, ha nem külsőségekről van szó. Ezt érzelmi hajlamaik is megnehezítik, mert az érzelmi tendenciák erősen megülik a lelket s azonos irányba hangolják. Innen van, hogy a nők foglalkozása és cselekvési iránya bensőbb kapcsolatban van az ő momentán egységükkel, mint a férfiaké. Az érzelmek erősebb egységbe fogják az egyszerre föllépő, esetleges ellentétes hatásokat, mint az a férfiaknál történik, akiknél a meggondolás nagyobb szerepet visz és szétágazóbb irányokba vezet. Azért ez az egység férfiaknál jobban érvényesül időben egymástól távolabb eső hatások egybefogásánál, nőknél a momentán okok közrejátszásában.

Több *oldalú* megvilágítást kíván a nőknél az *érzéki benyomásokkal szemben való viselkedés* is. Így pl. testi fájdalmakkal szemben érzékenyebbnek látszanak, mint a férfiak, mégis több szenvedést bírnak el s ezek viselésében nagyobb türelmet mutatnak. Az asztali élvezetek során nyalánkak s kényelmi okokból és anyagi érdekből mégis több lemondásra képesek ezen a téren is, mint a férfiak. A szerelem egész életüket betölti, az átlagnő mégis tartózkodóbb és lemondóbb, mint az átlagférfi. Ezeket az ellentéteket csak azon az alapon lehet kimagyarázni, hogy a fizikai ingerek nem gyöngébb hatásúak nőknél, mint férfiaknál, hanem az ezekkel kapcsolatos más irányú célok iránti fogékonyságuk erősebb, mint a férfiaké. A konyhakiadások körüli takarékoság legyőzi nyalánkságukat; a változhatatlanba való belenyugvás okos ösztöne legyőzi fájdalmukat; magasabb rendeltetésük asszonyi megérzése rendszerint megőrzi női méltóságukat. Ezért szerelmükben is általában a szeretet uralkodik a szexualitás fölött. Az emberiség egyik legnagyobb értékét pazarolja az a kor, amely a nőket ebből az alaptulajdonságából akarja kiforgatni. Mivel a szeretet lényege az önfeláldozás, az altruizmus elsőrendű női erények egyike. Csak a *barátság* dolgában szorítkozik szűkebb körre ez az érzelmi irányzat: különösen egymással szemben ritka nők között

az erős és tartós barátság. De ennek az a magyarázata, hogy náluk minden mást pótol és legyőz a család. Kapcsolatban van ez kétségtelenül a két nem küzdelmével egymás bírásáért; hiba volna mégis lényegét ebben keresni. Oka ennek is a családiasság nemes önzése. A nőnek családjára szorítókozó szeretete legfőbb alapja ennek a családi életnek, a családi élet szentségének, a családi vér tisztaságának és a gyermekek erkölcsi jövőjének. És ennek a feladatkörnek a betöltése a nőnél mindent abszorbeál. Olyan értéket nyújt tehát ezzel az emberiségnek, amellyel az bő kárpótlást kap a hidegebb baráti érzések hiányaiért.

A nők *kötelességteljesítésén* is az látszik, hogy az a családi élet szolgálatából nőtt ki: inkább az érzéseken, semmint a fogalomszerű elgondoláson alapul; nem erkölcsi abstrakciókra támaszkodik, hanem a konkrét célszerűség irányítja.

Erkölcsi téren a nőnek rovására szokták írni azt is, hogy a *valóság* iránt fogyatékosabb az érzése, mint a férfié s ártatlan és kevésbé ártatlan füllentéseket egyébként ugyanazon az erkölcsi színvonalon is könnyebben megenged magának, mint a férfi. Ennek is a hatványozott emocionálitás adja a magyarázatát. Az érzelmi valőrök erősebben zavarják szemléletének, sőt ítéletének is a tárgyilagosságát, mint a férfiakét; szemléletének jelentéktelenebb elemeit tolják előtérbe, emelik ki és így tovább. Nem a valóság tiszteletének a rovására írható ez tehát, nem is erkölcsi fogyatkozás, hanem konstituonális adottság, melynek erkölcsi mentsége legtöbbször az, hogy az ő gyöngesége a gyöngeségek fedezésére utalt gyermekek s általában a család szolgálatában áll.

Férfiak és nők lelkiségében megvannak tehát az ellentétek: ezek azonban egymást szükségképpen kiegyenlítik s a két nem különmemű hivatásából származnak. Nem a nők és nem a természet a hibás tehát, ha a társadalom olyan teljesítményeket kíván tőlük, melyek ellenkeznek a nő adottságaival. Épen azért nem is jogosult értékelési szempontból állítani szembe a két nemet. Hiányzik a mértékegység azonossága. A férfi intellektuális tevékenysége általában megbízhatóbb; igen, mert az emberiségnek erre van szüksége. De a nőknek meg az érzelmi értékei múlják felül a férfiéit; de ez is azért, mert



az emberiségnek erre van szüksége. Ha értelmi és érzelmi értékek kerülnek szembe egymással, a férfi az értelmi, a nő az érzelmi mellett dönt. De ha az embernek az erkölcsiség a legnagyobb értéke és legigazabb megkülönböztetője más teremtmények fölött, akkor mégis a női nem őrzi a legtöbb erkölcsi értéket, mert önfeláldozás, szeretet, kegyesség tőlük telik a legbővebben. Ennek pedig a forrása az, hogy az ő érzelmi életük mélyebb és gazdagabb, mint az átlagférfié.

Mindezek az eltérések bizonyára szerves összefüggésben vannak azzal, hogy a női agyvelő súlya a férfiénál átlagban 200 grammal kisebb. Éhez azonban nem lehet messzebbmenő következtetéseket fűzni, mert az anatómiai és pszichikai parallelizmus részleteiben még nincsen földerítve. Különben is az agy teljesítő képessége nem tömegétől, hanem gírusaitól függ.

A lelki eltérések azonban, mint a lentiekből is már látuk, elég határozottsággal meg vannak állapítva. Ebből igazán könnyelműség volna le nem vonni nevelési téren a konzekvenciákat. Eltérőek lévén a női adottságok, világos, hogy nem várhatunk tőlük egyenlő teljesítményeket. Ha a gazdasági és társadalmi kényszer megkívánja is a nő tevékenységének a teljes kihasználását, ez társadalmi és gazdasági eszmény nem lehet; már csak ezért sem, mert közéleti és anyai köteleességek egyesítése brutális túlterhelés. Sokan hivatkoznak a női nem újszerű fejlődésének a lehetőségére a kiválasztás és átöröklés közvetítésével. Ennek nincs alapja. Nők és férfiak egyenletesen vesznek részt az átöröklés fejlesztő hatásában: naivság azt gondolni, hogy nő a nőtől, a férfi a férfitől öröklí tovább a fejlődő sajátságokat. Átöröklés révén az eredmény csak egy lehet: a kétszeresen igénybe vett nő satnyulásával az emberiségnek is a satnyulása.

A fentiek inkább a társadalompolitika és az eugenezis körébe tartoznak. *Pedagógiai szempontból* azonban a női lélek eltérő adottságaiból az következik, hogy *másként és másra kell sok tekintetben tanítani, mint a férfit és más beosztással is*, mert fejlődésükben is nagy eltolódások találhatók. Természetesen ez az álláspont nem jelenti azt, hogy kiváló egyéniségek tudományos pályára ne lépjenek, vagy ott hátrányt szenvedjenek. Különben is vannak foglalkozások, melyek nem nél-

külözhetik a női munkaerőt. Ilyen mindenek előtt a nevelés. Mindez azt is mutatja, hogy — bár lehetnek jóoldalai is — a *koedukációnak nincs jogosultsága*. És pedig nem annyira erkölcsi okokból, mint inkább lelkiekből. Pszichológiai képtelenség eltérő lelki sajátosságok mellett az együttes nevelés. Ennek a megállapításnak a leány- és fiúiskolák tanítástervében is nagyobb különbségeket kellene előidézniök, mint a valóságban mutatkozik.

A különböző nemmel együtt járó lelki különbségeken túl nemekre való tekintet nélkül is megállapítható ellentétek vannak az egyéni hajlamokban és képességekben. Különösen a *vérmérsékleti* eltérések alapján már *Galenus* óta szokásban Van négy típusnak a megkülönböztetése; ezek a *szangvinikus*, *nervózus*, *kolerikus* és *flegmatikus* típus. Ezek közül a két előbbi, vagyis a szangvinikusok és nervózusok, közösen ismét a *szenzitív*, az utóbbiak, vagyis a kolerikusok és flegmatikusok az *aktív* csoportot alkotják *Ribéry* felosztása szerint. Az ért benyomásokkal szemben — ő szerinte — a szangvinikusokat gyors, de kevésbé intenzív, a melankolikusokat lassú, de intenzív, — a kolerikusokat gyors és intenzív, a flegmatikusokat lassú egyszersmind kevésbé intenzív visszahatás jellemzi.

Ugyancsak a temperamentum alapján csoportosít *Herbart*, mikor a három életműködési körnek: a vegetatív, szenzitív, és motorikus tevékenység erőfokának különbségeire s azok egymáshoz való viszonyára támaszkodva, hét féle típust különböztet meg; ezek közül azonban csak három: a sangvónikus, kolerikus és muzsai természetűek (die sanginische, cholerische, musische Naturen) érdekelnek bennünket közelebről, mivel a többiek, mint beteges jelenségek, a patológia és a gyógypedagógia körébe tartoznak.

*Strümpell* már a testi és szellemi élet összefüggéseiből indul ki. Mindenekelőtt három pár ellentétet állít fel: olvadékony és kemény (schmelzende und rüstige Naturen), monoton és ritmikus, filozofikus és atomisztikus egyéniségeket, vagy természetűeket különböztet meg. Olvadékony természetűnél a félelem, a keménynél, (vagy talán inkább a hirtelennél?) a harag visz vezető szerepet. Monotonnál a gondolatfolyamatokat

inkább a fiziológiai, ritmikusan a lelki jelenségek befolyásolják; a filozófiai jellegű egyént a képzet- és gondoltsorok könnyed alkotása, az atomisztikust a jelenségeknek egyedekre széttagolt felfogása jellemzi. Megkülönbözteti gyermekek közt az általa úgynevezett „tisza szellemi ösztönök” alapján a költői, prózai és historizáló természetűeket; ezek körén belül ismét a pasztikus, természetvizsgáló és esztétikus irányúakat. Végül szól még az egoisztikus és szkeptikus természetűekről s harmadikul mindkét csoport ellentéte gyanánt a teljesen passzív vízfejűség beteges csoportjáról.

Már ennél a felosztásnál is szerepeltek az *értelmi* eltérések. *Kraepelinnél* kettő kivételével a csoportosítási szempontok mind értelmi jellegűek, ezek a következők: a lelki műveletek gyorsasága, a begyakorlás képessége, a megtartás tartóssága, az emlékezetbeli különbségek az érzékszervek és fogalmi körök szerint, a fogékonyság különbsége, az elfáradás, a felüdülés, a figyelem kitartása és végül a megszokás mértéke és hasznossága tekintetében figyelembe veendő és kísérletileg is megállapítható eltérések.

Hasonlóképen vegyes a kiindulása, de azért szintén az értelmi szempontok uralkodnak a *Binét* felosztásában, ki a gyermekek között leíró, megfigyelő, érzelmes és tanult típusokat különböztet meg. Ezeket toldja meg Binét magyar ismeretítője, *Weszely*, még eggyel, amelynél a képzelet uralkodik.

*Malapert* négy típust különböztet meg, ú. m. a személytelen utánzót, a szokás rabját, az impulzív és a fanatikus embert. *Paulhan* szintén négyet: vitalist, egoistát, 'szocialistát, abstrakciós hajlamú, vagy szupraszociális típust. Az elnevezések mutatják a felosztás alapját.

Ugyancsak a különböző jelenségcsoportok egymáshoz való viszonyításával, de az értelmi erők vezetése mellett osztályoz egy alkalommal a pedagógiai irodalom régi kiváló klaszszikusa *Comenius* is. Szerinte hat csoport különböztethető meg; úgymint: éleseszűek és tanulnivágyók, — éleseszűek, de lassúak, — éleseszűek, tanulnivágyók, de makacsok, — gyöngye tehetségűek, de tudnivágyók és engedelmesek, — gyöngye elméjük, amelletl hanyagok és lusták, — végül gyöngye elméjük és egyzersmind romlottak is.

Amint az eddigiekből kitűnik, e tipikus eltéréseket különböző szempontokból lehet figyelembe venni és e szerint különböző csoportokat is lehet megállapítani. Általános nevelési szempontból talán mégis a leghasználhatóbb, ha itt is a pszichológiában nagy elterjedtségnek örvendő és könnyű áttekintést nyújtó felosztást vesszük alapul, amelyet mi is alkalmazunk majd további mondani valóink elrendezésében. Ez a lelki jelenségeknek a felosztása az értelmi, érzelmi és akarati mozzanatoknak uralkodó érvényesülése szerint. Lelki élményeink *során* hol egyik, hol másik domborodik ki erősebben. Mindazáltal vannak egyének, akiknél a három közül az egyik mozzanat gyakrabban veszi át a vezető szerepet, mint a másik kettő. Eszerint vannak kiválóan emocionális vagy érzelmi, aztán intellektuális — értelmi — s végül voluntáris — akarati — lények. Mint már láttuk a megelőzőleg ismertetett felosztásokkal kapcsolatban, azok között is nagy eltérések lehetnek, akiknek a lelki életében az *érzelmek* uralkodnak. A legismertebb megkülönböztetés szerint — mint említettem — lehetnek szángvinikusok, nervózusok, kolerikusok és flegmatikusok. Lehetnek ellágyulok és szenvedélyesek, lehetnek derűsök és mogorvák. Aaptendenciái ezek az érzelmi életnek, melyek éppen ezért hajlamosak a felújulásra és arra, hogy uralkodókká váljanak; — mégis megvan a mód arra, hogy gyöngítjük és ellensúlyozzuk tendenciáikat.

Még változatosabb lehetőségek nyílnak meg az *értelmi* típus körében. Mindenek előtt az értelmi élet tápláló forrásai szerint. Ezek az érzékszervek. Ezen az alapon indulva vannak, akiknek a lelki élete főként a szem, vannak, akiké főként a fül érzéklései alapján táplálkozik. Eszerint vannak hallási — auditív vagy akusztikus —, látási — vizuális — típusok. Embernél ez a két felsőbb érzékszerv viszi a főszerepet, szemben pl. a kutyával, amelynél a szaglás a tájékozódás főeszköze. Mindazonáltal vannak egyének, akiknél a szaglás érzékenyebb a szokottnál s ezért az difaktórikus típushoz sorozhatók, természetesen azzal a megszorítással, hogy a másik két érzékszerv mellett mégis csak kismértékű ezeknél is a szaglás jelentősége. Vannak kiválóan finom tapintású egyének — taktuálisok —, különösen a hibás látásúak, s még inkább az egészen va-

kok között. Ennek az a magyarázata, hogy a fogyatékos vagy épen hiányzó érzékeket a szervezet pótolni törekszik. Ismeretes a siketnéma-amerikai leánynak, *Keller Helénnek* esete, aki a külvilággal egyedül a tapintás útján érintkezett. Ezt oly tökéletességig fejlesztette, hogy 16 éves korában beiratkozott egy gimnáziumba; három év alatt levizsgázott és a Harvard-egyetemen irodalmat és történelmet tanulmányozhatott. Ez mutatja egyszerre mind a fejlődési lehetőségeknek szinte a korlátlanágát. — Vannak, akiknek az életében az izom- és mozgásérzetek visznek nagy szerepet; ezek a motorikus hajlamú emberek. Ilyenek természetesen mindenek előtt a táncművészek; de ide sorolhatók a jó lövők, vívók, billiard- és tekejátékosok.

Leggyakoribbak a *vegyes* típusúak. A szellemi élet szempontjából nagyjelentősége van annak, hogy a mozgáshajlamok egyrészt a hallással, másrészt a látással egyesülnek-e? Az akusztikomotorikus típusúak a nyelvtehetségek, a vizuálmotorikusok a képzőművészek és finomabb kézművesek.

Az *auditív* típusúak érzékenysége sem minden irányban egyforma. A mozgáshajlamokkal társultakat a ritmus érdekli, másokat a melódia, ismét másokat az összhang. Egész korokat jellemez az egyik vagy a másik irány. A zene kezdete és talán visszafejlődése is uralkodó ritmikus érzékenységet föltételez. A görög zenében egyes hangok igen finom hangközökben követik egymást és alkották a melódiát. A zene legmagasabb kifejlődésében világos és kifejező melódiát gazdag hangszereléssel egyesít. Erre a zeneköltészet titánjai adják a példát. Liszt-nél, Wagner-nél, Beethoven-nél mind a hangszerelés, mind a melódia csodálatos gazdagságot mutat. Az úgynevezett „modern” zenében ismét az ütem harsogása veszi át a vezető szerepet. Nem visszafelé hajlásnak a jele-e ez? Az igazi nagyoknál ma is egyesül a kettő; hogy a mieink közül a legszeleőbb fejlődés képviselőit említsük, pl. Bartóknál és Kodály-nál.

A *vizuális* típusúak is különbözőek. Vannak, kiket a vonalak és formák, vannak, kiket a színek érdekelnek. Az előbbiek — ha művészi képzelet sugallata alatt állanak — grafikusok lesznek, az utóbbiak festők s főleg koloristák. Természetesen egyik nem zárja ki a másikat és ha a kettő egyesül, a legmagasabbra lendíti a művészt. Ez az egyesülés némely-

kor új iskolákat teremt. Nem véletlen, hogy Michel Angeló szobrász is volt; ecsetjével is drámai hősöket ábrázol és szenvedélyes mozdulatokban rögzíti meg őket; de az sem véletlen, hogy ő a barokk atyja. A szobrászat is vizuális-motorikus művészet. Művészet körében egyébiránt még egy magasabbfokú egyesülésnek is közre kell játszania: gazdag érzelmi és értelmi élet terméke a művészet, mert nem élhet a művész teremtő képzelete hathatós érzelmeknek a fűtőereje nélkül. Zenében legerősebb az érzelmek szerepe s költészetben az értelemé; középen, mintegy kiegyensúlyozottan, állanak a képzőművészetek. Természetesen mindenütt rendkívül finomak az átmenetek, pl. költészetben tanító költeményektől a líraiakig, melyek már-már a zene érzelmességének a határát érintik.

Neve jellemzi a *voluntáris* típust, mely valamennyi előbivel közösen is jelentkezhetik és ettől veszi épen értékét is. Itt is lehet valaki állhatatos és akadozó, gyöngye vagy erős.

Az emberi lélek háromirányú tevékenységének mindenképpen meg lehet külön-külön a felsorolt eltéréseket állapítani még abban az esetben is, ha az illető egyébként nem is tartozik az egyik vagy a másik típusba. Valaki lehet például értelmileg akusztikomotorikus hajlamú, ha máskülönben nem uralkodóan intellektuális egyéniség is. Másfelől például nagyon gyakorói a szangvinikomotorikus egyesülés esete; egyik szinte csaknem következménye a másiknak.

Az egyes típusok javára nemek és életkorok szerint nagy eltolódások mutatkoznak. Pl. *Naumann* kísérletei alapján joggal lehet arra következtetni, hogy 14 éves korig a gyermekek általában inkább vizuális-motorikus hajlamúak. Viszont az az óriási munka, amelyet az anyanyelvnek a megtanulása megkíván, de máskülönben is a gyermekek nagy nyelvtanuló képessége akusztikomotorikus tevékenységre kell, hogy támaszkodjék. Annyi tény, hogy a szókincsen kívül a jelzett korig a gyermek ismereteit vizuális úton gyarapítja; a pusztán hallás útján való gyarapodás általában mindig nagy nehézségekkel jár és csak az iskola munkájának a közbejöttével szokják meg a gyermekek; más részről nyelvismeretének ezen az úton jut birtokába.

Első tekintetre úgy látszik, hogy minél több szempontból

kíséreljük meg az eltérések osztályozását, mivel annál több típust kapunk, annál nehezebb az áttekintés. Miután a csoportosítás a sajátosságoknak az eltérései alapján történik, osztályozásunknál természetesen az emberek között a különbségek kerülnek elsősorban a szemünk elé. Csakhogy ezzel együtt egyszersemind az egyezéseket is megállapítjuk, mert a jelzett megkülönböztető hajlamokban annak a csoportnak a tagjait épen az egyezés emeli ki a többi közül. És nevelői szempontból épen ezeknek az egyezéseknek van nagy jelentőségük. Ha sikerül megállapítani, hogy növendékünk melyik típusba tartozik, akkor már tudjuk azt is, hogy nála milyen irányú hajlamokra számíthatunk és támaszkodhatunk. És ez az osztályozás mentől több szempontból történik, annál inkább szűkül az ismeretlen tényezőknek a köre és így annál inkább tisztában vagyunk a felhasználható eszközökkel, nevelői feladatokkal és lehetőségekkel.

Nem kevésbé fontos az is, hogy a tanító is tisztában legyen avval, *ő maga* milyen típushoz tartozik? Mert a különböző típusokhoz való tartozás a tanítót nemcsak növendékének a megítélésében befolyásolja, hanem a módszerek kiválasztásában, mérlegelésében és alkalmazásában is. Így például *Eckhardt* kimutatja, hogy Pestalozzi számolási módszere az ő vizuális típusán épült fel, míg Diesterweg polémiája a vizuális alapra támaszkodó módszerek ellen Diesterweg akusztikus hajlamain alapul. Ha tehát típusok szerint már osztályoztuk növendékeinket, erősen közelítettünk osztályunk megismeréséhez és teljesen előkészültünk arra, hogy növendékeinkkel egyénileg tudjunk foglalkozni. Már pedig erről nyilvános tanításnál sem szabad megfélekedni. Ha nem férkőzünk hozzá növendéink egyéniségéhez, semmit sem csináltunk. A tanulókat nem lehet leltári számok gyanánt kezelni, mert ők nem gépalkatrészei az osztály vagy a társadalom egészének, hanem külön egyéniségek.

íme: quod erat demonstrandum: egyén és összeség viszonya annak megismerése és e megismerésből folyó következmények.

## A tiszta humanitás.

Az ember megkülönböztető vonásai. — Mennyiségi és minőségi, anyagi és szellemi hátarozmányok. — Gyermek és szülők viszonya. — A beszéd. — Szellemi életközösség — Szellemi életfolytonosság. — Szimpatikus érzések. — Művészet. — Transcendens kapcsolatok.

A világegyetem alkotó elemeinek egybefüggéséből indulunk ki. Itt kell a fonalat ismét fölvennünk.

Az ember fizikailag az állatvilágon keresztül kapcsolódik be ebbe az egyetemességbe, hogy szellemisége révén viszont túllépve az anyagnak a körét, transcendens érintkezésekig emelkedhesek. Mivel azonban az embernek még a szellemisége is biológiai közvetítésekkel érvényesül, számolnunk kell ezekkel a kapcsolatokkal. Annyival is inkább, mert magasabb rendeltetésének és életprogramjának kitűzésében is nagyon termékenyek és egyben, úgy véljük, meggyőzőnek is fog bizonyulni ez az összehasonlítás.

Keresnünk kell ugyanis azokat a *sajátságokat*, amelyek az *embernek kizárólagos és az állatokkal szemben megkülönböztető* vonásai, mert csak úgy fogjuk tudni a célt és az élet-színvonalat megállapítani, amely felé az embernek törekednie kell és amelynek a szolgálatában kell a nevelésnek is működnie. Más rendszerek ezt a felsőbbrendűséget és ezeket a célokat már maguktól adottaknak gondolják, amelyek így nem szorulnak bizonyításra. Az anyagelvű gondolkodás azonban annyira megvesztegeti az emberek észjárását, hogy mi nem tartjuk fölöslegesnek az ember magasabbrendű hivatásának a módszeres levezetését. Aligha csalódunk ugyanis abban a föltevésben, hogy eme magasabbrendűségnek az elismerése sokaknál, sőt rendszereknél is, csak kényszerű meghajlás az évszázados felfogás tekintélye előtt, távol attól, hogy mélyen járó meggyőződésből fakadna. A történelmi materializmus, a hedonisztikus realizmus és a fiziokracia — ez utóbbi már egészen leplezetlenül — csak anyagi szempontokat és célokat lát maga előtt.

Okvetlenül tisztázásra vár tehát a kérdés, vajon valóban csak az anyagi berendezkedésnek a *mennyiségi és minőségi*



*fokozatai* alkotják-e a lényegbe vágó különbséget ember és ok-talan állat között? Tehát valóban csak afélékben különböz-nénk-e a többi gerincesektől hogy eledelük legnagyobb részét a szakácművészet remeklésén keresztül menve fogyasztjuk el? hogy fizikai életünket tehnikai vívmányokkal tesszük kényel-messé? hogy az állati test külső meze — toll és szőrzet — helyett divatnak alávetett ruházatot viselünk, sőt helyel-hellyel még csak nem is viselünk? Avagy talán vannak az emberi életnek ezeknél még magasabbrendű megnyilatkozásai is, ame-lyeknek a birtokába az állatvilág semmiképpen sem juthatna el? Es ha így van, talán joggal tarthatjuk az emberi lét eszen-ciális sajátosságainak ez utóbbiakat, amelyek minden mást meg-előzően hívatottak az emberi életcélok körvonalazására?

Az embernek, mint az állatvilág tagjának, kétségtelenül vannak az utóbbival egyező tulajdonságai, ilyenek a vegetatív és fajfenntartó hivatással járó funkcionális és organikus műve-letek és tulajdonságok. De éppen ezért ezek semmiképpen sem lehetnek az emberi nemnek külön lényegét megszabó tulajdo-nai. Másrészről ezekkel kapcsolatban is találhatunk olyan vo-násokra, amelyek még ezeket is kiemelik az állatiság köréből. Ilyenek mindenekelőtt azoknak *tudatossá válása*, amivel együtt *ösztönszerűségük a minimumra csökken*. Tudatossá létükkel együtt jár azoknak végrehajtásába a *cél fogalmának bevitele*. A cél-fogalom alkalmazása egyúttal azok erkölcsi vonatkozásait is szabályozza. Tudvalevő ugyanis, hogy az ösztönök is cél-szerűek, de velük kapcsolatban nem alakul ki a célnak tuda-ta; míg az ember cselekvéseibe rendszeresen bele viszi a cél tudatos fogalmát. Ha ösztönszerű mozgásainak végrehajtási per-cében nem is, utólagosan reflexek alakjában; így pl. az étke-zés a hőfogyasztás pótlásának szempontjait figyelmen kívül hagyva torkossággá, a sexualitások a fajfenntartás kötelezett-ségeinek a mellőzésével fajtalansággá alacsonyulnak, mindkét esetben mélyen az állati élet színvonala alá. E példák azt is mu-tatják, hogy erkölcsös csak ember lehet, de erkölcstelen is csak ő — tudatosságával járó felelősségéből kifolyólag, illetőleg an-nak figyelmen kívül hagyásával.

Az ember *organikus* fejlődésében fokozatosan bontakoz-nak ki azok az életnyilvánulások, amelyek őt az élet magasabb

régióiba vezetik át. Így pl. a gyermekkor életműveletei erősen materiális jellegűek és mégis itt kezdődik már az ember magasabbrendűségének a kibontakozása. Nemcsak szellemiségének a rohamos kifejlődésében nyilvánul az meg ebben a korban, hanem magában a szülei gondosságra szoruló gyermekornak a *hosszas tartamában is*. Első tekintetre ez nemünk gyöngeségének, fogyatkozásának látszik; már pedig nemcsak magasabbrendű szellemiségünknek, hanem a családi együttélés állandóságának a forrását is jelenti és mindannak a sok szellem-erkölcsi értéknek alapjait, amelyet a családi élet képvisel. A gyermek tartós, gondos és következetes ápolásának szüksége hozza magával az apa és anya viszonyának az állandóságát is, tehát az állandó családi életnek a szükségét. Mint azt *Le Brioux* pompás drámájában, mely a „Bölcső” címet viseli, illusztrálja, a gyermek és gyermekek sorozata erkölcsileg szinte átszakíthatlan lánccal veszi körül és oltalmazza a család életét, a családi tűzhely szentségét.

De a gyermek önállóságának a kifejlődésével sem szűnik meg gyermek- és szülőknek a viszonya, A gyermek szempontjából kezdetben utilisztikus kapcsolat mind mélyebb erkölcsi értékkel telik meg, épen úgy, mint a késő öregség korában a házastársaknak egymáshoz való viszonya. A *motivumeltotódásoknak* fokozatos során keresztül a kezdetben biológiai kapcsolat anya és gyermeke között az erkölcsi kapcsolatnak válik — ember és ember között elképzelhető legtisztább, legbensőbb és legaltruisztikusabb örök példájává. Az anya vonzalma gyermekéhez kezdetben fiziológiai forrásokból, a gyermeké a létfenntartás kényszere alatt szintén ösztöneiből táplálkozik. A kényszerítő szükség szigorából hovatovább engedve, lassanként kicserélődnek a motívumok. Az anyánál a biológiai ösztönöségnek a helyébe az anya és gyermek közötti szeretet bensősége lép; gyermeknél a minduntalanul érzett gyöngeség szerető és hálás ragaszkodását a bizalomkeltő és kitartó szülei erőhöz a hála önzetlensége és az erkölcsi életközösségnek átfűtő melege követi. Utóbb, a szülők életének végén megfordul a helyzet s a szülőknél a gyöngülő akaratot, a hanyatló szellemi és fizikai erőt az érettkorúvá lett gyermek akarata és ereje egészíti ki, itt azonban már a biológiai mozzanatoknak minden árnyéklása nélkül erkölcsi magaslatra emelkedve föl.

Így válik szülők és gyermekek együttélése forrásává, nevelőjévé és élő példájává az *erkölcsi közösségnek*, melybe az egész emberiség összekapcsolódik. Ez a jelleg teljesen hiányzik az anyaállat és ivadéka között. A biológiailag teljesen önállóvá lett szervezet abban a percben, amelyben ránézve nélkülözhetővé válik az anyaállat oltalma és gondossága, elhagyja azt, de maga az anya is elveri magától és így megszűnik minden kapcsolat a két lény között. Azért nem felel meg az ember fejlődési irányának sem a platóni elgondolás, sem a bolsevizmus, melyek kiveszik a gyermeket a családi körből, s magát a családot is számításán kívül akarják hagyni.

Tehát még a fajfentartás körében is a magasabbrendű szellemiség és a hasznossági elemektől megtisztult erkölcsiség jellemzi az embert; „*az embert*”. Sőt épen eme leganimalisabb életmozzanat válik az erkölcsi életközösség leghatékonyabb forrásává, bensőségével és önfeláldozásával örök mintájává. Azért el lehet mondani, hogy a szerelemnek ilyenén megtisztult formájában emeli legmagasabbra a Gondviselés az embert, mert részesevé teszi a teremtés munkájának és az erkölcsi fölemelkedésnek.

Az ember szellemiségének másik igen hatásos eszköze *a beszéd*, amely szintén az ember sajátos tulajdona, szemben minden más állattal.

A beszéd kapcsolata a szellemiség fejlődésével egészen kétségtelen, különösen az értelmiségével. Fejlett műveltségű népeknek a nyelve érzelmi árnyalatok finomságainak a kifejezésére is alkalmas; a lírai költészet csodás szépségei igazolják ezt. Az emberi érzelmek egész mélységének és gazdagságának mégsem ez, hanem elsősorban a zene a kifejező eszköze. A nyelv hivatása kiválóan az értelmi közlés. Eszközei a szavak és kapcsolataik, képzetek, fogalmak, ítéletek, (logizmák, tételek) — megannyi logikai fogalmak és kifejező eszközök. Érzelmeké csak annyiban, amennyiben minden emberi aktusnak, így a tétel közlésének (az ítéletnek) is, megvan a maga érzelmi színezete. Mennyire összeforrott a nyelv az ember értelmi kifejezésével, nemcsak az mutatja, hogy egész a legújabb időkig a beszédet egynek vették az értelemmel és gondolkozással, hanem az is, hogy az emberi elmének minden vívmánya azonnal

megteremti szófüzésben vagy új szavakban a maga kifejezését, így valamely nyelv teljesen egyenrangú kifejezője, szinte negatív lenyomata az illető nép lelkiségének, főleg pedig értelmi és érzelmi színvonalának. A mi *Erdélyink* pl. ezen az alapon bizonyítja a magyar nyelv alapján fajunk filozófiai fejlettségét és hivatását. Teljes kölcsönösség van az embernek ama hajlama között, — amely szinte a kényszerűség erejével uralkodik rajta, — hogy bensejének minden megmozdulásáról *kifejezést adjon*, mintegy beszámoljon; továbbá, hogy embertársainak *társadalommá szervezeti csoportjában éljen*, és végül, hogy a képzetek, fogalmak, ítéletek és következtetések nyomban *megteremtsek a maguk ekvivalens nyelvbéli kifejező formáit*. Állatok között is nagy jelentősége van az akusztikus érintkezésnek. De ők erre az artikulációt nem képesek felhasználni, csak a hang primitív zenei eszközeit, a színt, erőt, magasságot, ritmust és hangsúlyt. Az ember mindezt, és még az artikulációban kifejezett érzelmi megkülönböztetés végtelen lehetőségeit is. Állat nem érzi ily mértékben a maga kifejezésének a kényszerét s eszközeinek sem lévén ily mértékben a birtokában, nincs is meg közöttük az érintkezés belsőségének, állandóságának a módja és lehetősége.

*Az állatvilágban a kölcsönös érintkezés tehát csak fizikai és élettani jellegű, míg az embernél belsővé lesz és megtelik szellemi tartalommal a kifejező eszköz, a beszéd erejéből.* Vajon megfelel-e ennek az utilista életgyakorlat, mely ember és ember között csak gazdasági érintkezést tart reálisnak, — és a hedonizmus, mely a nemek viszonyában beéri az animalis életközösséggel? Emberi méltóságunk érdekében kell tiltakoznunk ez ellen.

De nemcsak a szellemi értékek kifejezését és kölcsönös kicserélését teszi lehetővé a beszéd, hanem azok *megörökítését* is. Viszont ez kapcsolatot jelent a múlttal és jövővel. Azért míg az állati fejlődés kezdődik, de be is fejeződik az egyeddel, addig az embernél *az egyénnek nem kell mindent újból kezdenie, mert átveszi az előző nemzedékek által elért színvonalat és átörökíti utódaira is*. Mindezt a beszéd írásbeli megrögzítése által. Nemcsak az egyénnek van tehát saját múltjába visszanyúló emlékezete, hanem az egész emberiségnek is; az

emberiség emlékezete a történelem. Ez egyike legnagyobb értékeinek, mert a fejlődés kereteit az egyén életén túl kiterjeszti az emberiség egész élettartamára. Ha ez nem volna így, *nem* lehetne emberi kultúráról beszélni. Ismeretes dolog, hogy forradalmi irányok és a radikalizmus mily csekély történelmi érzéket árulnak el. Nem nehéz belátnunk, hogy ez a felfogás épen ezért az emberiség kultúráját gyökerében veszélyezteti, Progresszív gondolatok csak a történelmi evolúció alapján mérlegelve és értékesítve fejthetik ki fejlesztő erejüket.

Az embereknek mindezekben arra irányuló készsége és képessége, hogy egész bensőjét föltárhassa embertársa előtt, a szinpátikus érzések kifejlődésének nyitja meg a legtágabb lehetőséget. Hiszen embert csakis oly dolgok érdekelhetnek, amelyeket ismer, vagy megismerhet. Némely kivételesen szerencsés vagy gazdag ember csak azért nincs részvétellel mások szerencsétlensége vagy nélkülözése iránt, mert ezt az érzést nem ismeri. Az így kifejlődött *szinpátikus érzés szintén egyike az emberi lélek legnagyobb értékeinek s a társadalom nélkülözhetetlen összetartó erőinek*. A tiszta észember épen azért még nem is ember egészen. Az igazi műveltség sincs befejezve az értelmi képzéssel és gazdag ismeretanyag átültetésével. Az érzelmi élet gazdagságára, fegyelmezettségére, valamint átütő erejére nemcsak azért van szükség, mert ez közvetlen hajtóereje az akaratnak, így a cselekvésnek is, hanem talán még inkább azért, mert ez szabályozza és melegíti át embernek emberhez való viszonyát és így az egész társadalmi életet. Mint láttuk, az ember ép úgy különálló egyén, mint amennyire alkotó eleme a társadalmi közösségnek. Ezt a szerepét nem tölthetné be kifejlett és kellő finomságú érzelmi élet híjában. Gazdag, erős, fegyelmezett és emelkedett érzelmiség nélkül nem ember az ember, mert nem társas ember. A nemes paripa megropogtathatja abrakát, ha mellette társa éhen borul is fel, de hasonlóan nem tűr meg az emberi méltóság . . .

Itt kiegészítésképpen csak érintőleg említjük még az emberi alkotó tevékenységnek egy szintén nagyon jellegzetes és csodálatos gazdagságban kifejlődött nemét, a *művészi tevékenységet*. Ez is egyike fajunk jellemző sajátosságainak, mely kiemeli az állatok sorából, jóllehet bizonyos primitív elemeivel

az állatoknál is találkozunk. Csakhogy az állatnál ez csak a gyakorlati életberendezkedés keretei között marad, míg nálunk — *l'art pour l'art* — teljesen önálló forrása a lelki élvezetnek.

Az emberi élet magaslatait azonban semmi annyira nem jellemzi, mint *lelkének transcendens kapcsolatai*. A világ keletkezésének és rendjének ható erői képzeletét és gondolkozását állandóan foglalkoztatják; személyes megvalósítójával erkölcsi kapcsolatot keres, és maga számára is megteremti az *istenfiúság* fogalmát. Ezzel egyszersmind emberi méltósága számára magas életszínvonalból folyó erkölcsi kötelességeket ír elő. Ha az eddig felsoroltakra elmondhatjuk is azt, hogy belőlük kielemezhetők olyan alapvonások, melyek primitív formában az állatvilágban is megtalálhatók (pl. beszéd = kifejező mozgás; művészet = fészekrakás, énekes madarak nászdalai stb.) az istenség fogalmának megalkotására egyedül ember képes. Emberi méltóságunkat semmi annyira nem jellemzi, mint az, hogy lelkében az isten fiúság gondolatát ápolja és vallásos hite állandó forrása lelki erőinek s kiegyensúlyozó ereje vívódásaiban . . .

A tiszta humanitász fogalmát tehát micsoda tartalmi jegyekből alkothatjuk meg?

Mindenekelőtt — mint láttuk — abból, hogy organikus funkciói is magasabb életformákat és szellemerkölcsi tartalmat nyernek. Ennek iskolapéldája a szülők s gyermekek viszonyának a családi élet alakjában való megtisztulása, fölemelkedése és állandósulása. Ide tartoznak továbbá a kifejező eszközök gazdagsága és finomsága révén művészi s értelmi tevékenységének fejlődési határokat nem ismerő lehetőségei s ennek eredménye az emberi élet kiválóan szellemi jellege. Ezzel függ össze az ember fejlődésének faji folytonossága, mely nincs az egyéni élet korlátai közé szorítva, mint az állatoknál. Ennek a szellemi színvonalnak egyik oldalról jellemző vonása a *transcandens* kapcsolatok ápolása, más oldalról az érzelmi életnek, főleg a szinpatikus és értelmi érzelmeknek a gazdag fejlettsége, mely egyfelől a társasélet bensőségének, másfelől a tudományos és művészi tevékenységnek lesz a forrásává.

Nem a tehnikai vívmányok jellemzik tehát az embert, hanem a szellemiség; nem anyagi életének a gazdagsága, hanem bekapcsolódása a *transcandens* világba.

## Erkölciség. Vallás.

Egyetemességre törekvés és erkölciség. — Pillanatok szuverenitása. — Az egyén szuverenitása a pillanatok fölött. — Erkölcsi szuverenitás. — Transzcendens életközösség.

A közhelyek közé tartozik az a megállapítás, hogy az ember társas lény. Fent levezettük, hogy az egyéni tudat kifejlődése és összetétele sem képzelhető el a környezet és abban az embertársak ráhatása nélkül. Az ember lényéhez tartozik hozzá az a pszihikai anyag, mely a külvilágból szűrődik belé. Ez a hatás azonban kétoldalú. Nemcsak elfogadjuk, hanem azokkal szemben struktúránknak megfelelően bizonyos magatartást is tanúsítunk. És pedig nemcsak annyiban, hogy lelki struktúránknak megfelelően feldolgozzuk, mintegy beledolgozzuk azokat egyéniségünkbe, hanem magunktartásával, aktív vagy passzív viselkedésünkkel azokra magunk is visszahatást gyakorolunk. Egyszóval a külső világ és a mi belső világunk között kölcsönhatás alakjában szükségképen bizonyos állandó viszony fejlődik ki. Ez a viszony szabályozásra szorul, másoldalról azonban önkéntesen szabályozódik is ama törvényszerűségek alapján, melyek a kölcsönhatás folyamán érvényesülnek. Eme törvényszerűség hasonlít a természet életében érvényesülő törvényszerűségekhez, amelyeknek egészébe, mint részlet, ez is bele tartozik. Eme törvényszerűség szabályozó tényezői egyfelől emberiség és külső világ, másfelől egyén és társadalom kifejtésének a kölcsönössége.

Mint említettük, az egyetemes struktúra alkotó elemei egymáshoz mennél közelebb állanak, annál belsőbb kapcsolatra vannak utalva; így ember emberhez állván legközelebb, viszonyuk is állandó jellegűvé lesz s annak törvényszerűségei az *erkölciség* alakjában határozott formát öltenek. Eszerint az erkölciségben az embernek *az egyetemességre való törekvése* nyer kifejezést, mert ezzel szabályozza az egyes ember viszonyát embertársáéhoz, a társadalomhoz és általában az emberiséghez; sőt lefele az állatvilághoz is; végül egész egyetemes kiterjedésben a transcendentális világhoz a hit és a valáserkölcis alakjában.

Az állatvilág lelki tevékenysége kizárólag pillanatnyi szükségletek kielégítésére szorítkozik; de nincs is egyébre szüksége vegetatív szervi működésének a lebonyolításánál, amelynél egyébként életének az ösztönössége is biztos kalauza. Az ember életében az ösztönszerűség szerepe a minimumra csökkent, azért — egyik a másikat húzván maga után — az értelmi mérlegelésnek kell annak a helyére lépnie. Ez a mérlegelés okvetlenül megkívánja a jelenségek egybevetését, tehát a jelen lehetőségeinek és szükségleteinek egybekapcsolását a múlt élményeivel; sőt a cselekvés kihatásának a figyelembe vétele a jelen a jövővel is összeköti. A tapasztalatok tanulságainak a mellőzése, valamint a várható következmények számításon kívül hagyása a véletlen szeszélyeinek tenné ki az embert. Számítatlan esetben megtörténik ez — a beteges tüneteket nem említve — meggondolatlanságból, vagy a lehetőségek hibás mérlegeléséből; de legtöbbször felindultságból, amikor az asszociatív tevékenység kellő föltételei hiányoznak. Ilyen esetekben a *pillanatok szuverenitásának hatása alá kerülünk* s a véletlen sorsára bízunk magunkat.

Egészséges lelkület felszabadítja magát a pillanatok uralma alól s önfegyelmével annak szerepét a minimumra szorítja vissza; éhez képest *nagyobb életegységek* átfogására törekszik. Élmények megítélésében, elhatározások és ítéletek megalkotásában, cselekvések végrehajtása előtt minden esetben törekedni fog az ügysző tartozó tapasztalatok egybevetésére és a fogatatosítandó cselekvés kihatásának a meggondolására. Ez az egész lelki művelet, csakúgy, mint annak külső végrehajtása, legbensőbb összefüggésben lesz az egyén egész belső struktúrájával. Sőt ez a struktúra a benyomások szaporodásával és feldolgozásával együttesen fejlődik, tágul és izmosodik azoknak az alapvonásoknak a keretében, amelyek adva vannak már a születéssel. Egyszóval már fejlettségnek jele, mikor *az egyén átfogja az egymáshoz tartozó dolgokat* és ezzel megtöri a pillanatok szuverenitását.

Azonban a fejlődés itt még nem állhat meg. Az egyén igazi fejlődése ott kezdődik, amikor *ez a lelki struktúra a maga egészében veszi át a hatalmát nemcsak a pillanatok benyomása, hanem a távolabbi kapcsolatban álló nagyobb életegy-*



*ségek fölött is.* Ez más szóval azt jelenti, hogy az egyén az ő életének problémáit *nem elszigetelten*, külön-külön mérlegeli, hanem egyéni életélményeinek, céljainak és világszemléletének *összeségevel* egybevetve. Ezzel éri el az ő életének egyéni folytonosságát, melyet idáig öntudatlanul csak lelki-testi struktúrájának veleszületett diszpozíciói képviseltek. A fejlődésnek ezt a fokát szemlélteti a gyermek és az érett ifjú összehasonlítása. Míg a gyermeknél azonnal látható, hogy elhatározására csak az a jelenségcsoport gyakorol hatást, amely cselekvését, mintegy reflex gyanánt, kiváltja, addig az érett ifjúnál — ha gyakran elragadja is a pillanatnyi benyomás — általában mégis egész egyénisége áll szembe az eseményekkel, és, ha tudat alatt is, általában gondolkozásának a rendszerében, cselekvéseinek a sorozatában egységes logikai kapcsolatok szemeltartásával iparkodik mint részjelenséget, vagy akciót belekapcsolni a véleményét vagy ítéletét az új helyzetbe, esetleg cselekedetét azzal szembe állítani. Különösen feltűnő egységes célszemponthoz az érvényesülése. Akik behatóan foglalkoznak felnőtt ifjak irányításával, állandóan tapasztalhatják, hogy a felfedező mohóságával foglalkoznak saját egyéniségükkel, az ő megismerésük emez új, gazdag és rendkívül érdekfeszítő, meglepőbbnél meglepőbb újdonságokkal kecsgetető területével, hogy aztán lelkiismeretes tépelődésekkel állapíthassák meg maguktartását az új helyzetben. Szemmellátható az erőlködés, hogy az ifjú uralma aláhajtsa a benyomásokat, egyéniségének alkatrészeivé dolgozza fel azokat, strukturális fejlődésének irányvonalába kényszerítse őket. Célját éri ez a fejlődés, midőn normális viszonyok között biztosítja *az egyén szuverenitását a pillanatok benyomása, általában a kisebb életéletek fölött.*

Ám ezzel még nem jutott el az egyén fejlődése az erkölcsi szempontok hatalmi körébe. Ez akkor kezdődik meg, amikor az egyén nem áll meg a saját életéletegységének határánál, hanem önmagát zárt egésznek nem tekintve, *bekapcsolódik egész környezetének életközösségébe.* Életegysége kítágul anélkül, hogy fejlődése ebben az irányban befejezhető volna. Fejlődésének utolsó határpontjáig tágul ez a horizont; az életközösségnek mind hosszabb sugarú köreit tekintve át, erkölcsileg és eszmeileg embertársainak mind szélesebb rétegeit öleli magá-

hoz. Ekkor már nemcsak a saját szempontjait mérlegeli, hanem legalább is egyenlő arányban környezetét is; főleg természetesen embertársaiét. Sőt *nem* egyszer a mérlegelendők mérlegelésével a saját szempontjait alá is rendeli a másokénak. Ezt a fejlődési fokot meghiggadásának idején az jellemzi, hogy az egyén érvényesülését és boldogságát az emberi életközösségekben és által keresi az egyéni és az altruisztikus szempontok teljes kiegyenlítésével.

A fejlődés eme fokozatai között éles határ nem vonható sem az egyénnél, sem a fajnál. Az erkölcsi életközösség szempontjai fel felcsillannak már az egyéni szuverenitás korában is, hogy folytonosan erősödvé, és mind gyakrabban fölmerülve, utóbb állandó megvilágítás alatt tartsa az egyén és közösség viszonyát. Előterbe kerülve, uralomra jutva a fiatalos túlzás hevületével izgatja az ifjút, készen az önfeláldozásig menő nagy elhatározásokra. Új problémák kiapadhatatlan gazdagságával kínálja; nagyszerű életprogramm lehetőségeivel kecsgetteti. Ez újabb fölfedezés meglepetésében túlértékeli erőit és világboldogító tervek dagasztják a lelkét. Alig vár nevelőre kedvezőbb és fontosabb feladat, mint ennek a hatalmas áramlásnak a lendítő erejét fölhasználni. Egyénileg ezt kiismerve, egész életre szóló irányítást és lendülést adhatunk ifjainknak.

Megfelel ez a fejlődési irány annak az eszmekörnek, melyet az alapvető fogalmak között iparkodtunk vázolni; *az öntudatra, erejének és hivatásának megismerésére ébredt ember mohó vággyal kapcsolódik be a mind nagyobb és nagyobb életegységekbe, a kozmikus életközösségbe, mindig társához, sorsának osztályosához, az emberhez állván mégis a legközelebb.*

Ez az *erkölcsi közösségérzés szuverenitása* az egyéni életegység fölött. Erre az erkölcsi magaslatra jutva, kiegyenlítődnék az egoizmus és altruizmus ellentétei. Az egyénnek mély meggyőződésévé és életgyakorlatává lesz, hogy személyes boldogulását is csak a közösségekben belül keresheti, mert annak gyöngyülése saját életkifejlésének és érvényesülésének is gátat fog vetni. Viszont az életközösségekben belül is az a szellem érvényesül, amely kedvez az egyéni értékek kifejlődésének, más-különben minden elkallódott egyéni erő a köznek vesztesége.

Ez a *Herbert Spencer* elméletének, mely az altruizmus és egoizmus egyensúlyának a kifejlődéséről szól, a lényege.

Ennek a fejlődési iránynak a megerősítése ennek az erkölcsi közösségérzésnek lehető egyenes érvényre juttatásával elsőrendű hivatása minden nevelésnek. ...

A lélek emelkedése azonban az egyetemes szempontok felé ezzel még nem fejeződik be. Az emberi lélek látóereje nem ér véget az anyagi megtapasztalásnál; áttöri ennek korlátait és *transzcendentális magasságok felé törekszik*. Láttuk fennebb, hogy az istenfogalom megalkotása, az istenség megismerése emberi nemünk magasabb hivatásának egyik legfontosabb megkülönböztető jegye. A fejlődésnek már a legkezdetlegesebb fókán is bele van az emberbe oltva az istenkeresésnek vágya; és a civilizáció raffináltságában és dekadenciájában sem tudja magában elfojtani. Erre Ady költészete a klasszikus példa.

Hiszek hitetlenül Istenben,  
Mert hinni akarok,  
Mert sohse volt még úgy rászorulva  
Sem élő sem halott.

Hiszek Krisztusban, Krisztust várok,  
Beteg vagyok, beteg.

Isten, Krisztus, Erény és sorban  
Minden, mit áhítok ...

(„Hiszek hitetlenül Istenben.”)

Ennek folytán kényszerül tapasztalatainak a kiegészítésével, hiányának a betöltésével, problémáinak a megoldásával, mintegy a belső tapasztalás eszközeivel bekapcsolódni a transzcendentális világ fogalomkörébe. Ez egyaránt logikai és érzelmi szüksége az emberi léleknek. Belső tapasztalása révén éreznie kell, hogy az a lelkeség, amely már az érzéklés tényeiben és eredményeiben is jelentkezik számára, csak a legalsó, megköttött formája lehet a lelki erők hierarchiájának. Már az anyagvilág összefüggéseinek az oksorán is át, el kell jutnia a legfelsőbb lény fogalmához. Ezt megalkotván magának, azt a tökéletesség kritériumával kell fölruházni. Emellett pedig földi életünk egyenetlenségei, zökkenései, az erkölcsiség megvalósításában tapasztalható fennakadások, hézagosságok és ellentmondások már

logikailag is kényszerítenek — ép a legfelsőbb lény tökéletességéből kifolyólag — a kiegyenlítés és erkölcsi igazságszolgáltatás föltételezésére olyan létformák között, amelyek kívülről esnek külső anyagi tapasztalásunk és életformáink látókörén.

Nem, nem állhat meg az emberi lélek emelkedése az egyetemes emberiség erkölcsi életközösségbe való egybefoglalásánál sem. Létparancsa hajtja okfűzésének befejezésére, érzéklési körén túl a világegyetem urának és teremtményének lelkébefogadására, hogy ezzel kiegyenlítse földi életének hézagait és teljessé tegye az egyetemes erkölcsiség eszméinek diadalát. Ami ebből földi életének materiális tapasztalási körében hiányzik, megadatik ott, hol minden lelki erő megszabadul az anyagi terheltetésektől. Bizonyító érv: így van ez, mert másként nem is lehet. E nélkül hazugság volna az élet és nem lehetne beszélni erkölcsi igazságszolgáltatásról. Már pedig erről a kurta egyéni élet érzéki tapasztalása is kétségtelenül tanúskodik; tanúskodik arról, hogy mindent kiegyenlítő erkölcsi erő korlátlan-sága nélkül nincsen világrend; hogy ez a világrend egységes erő akarata, s végül, hogy ez egyetemes erő és akarat egyszerűsmind érvényesülésében határokat nem ismerő erkölcsiség is.

Mindez logikai összefüggések kérlelhetetlen következménye. Már pedig abból indultunk ki, hogy helyt álló tételek és igazságok egymásnak nem mondhatnak ellent. Azért ha valami túl esik is érzékeink tapasztalásának a körén, amennyiben logikai szükségesség fölismérésére vezet, és ha a logikai okfejtésben hiba nem történt, függetlenül a tapasztalástól, akkor az érvényes igazság. Ilyen igazságot tartalmaznak azok a transcendens tételek, amelyekre levezetésünkben eljutottunk. Csak a bolond szól így magában, nincsen Isten — mondja Pál apostol.

Istennek fölismérése, a vele való belső kapcsolatnak lelki életünk integrális részévé való beillesztése igaz emberi mivoltunknak ép olyan fontos alkotó eleme, mint amennyire emberi méltóságunkhoz tartozik, hogy ne legyünk a pillanatok rabjai; hogy az életet nagyobb egységekben fogjuk fel; hogy eljussunk saját létünk individuális életességének a tudatára; hogy itt meg nem állva, kapcsolódjunk bele — az erkölcsi törvények érvényessége alapján — az egyetemes emberi életközösségbe, és hogy végül — ismételhetjük — a bennünk rejlő isteni szik-

rának a föllobbantásával ismerjük föl a kozmikus életközösség egyetemességét s abban a legfőbb lénynek hozzánk való kegyelmét, magához emelő akarátát.

Mindezek emberi kifejlésünk természetes és fokozatosan jelentkező eredményei és így emberi méltóságunk elengedhetetlen követelményei. Fölemelő tudnunk, hogy a fejlődés lehetőségei korlátlanok. Az ember kutató szeme s magasra törő vágyai mind mélyebben hatolnak bele a lét misztériumába a nélkül, hogy megfejthetné bármikor is a végső problémákat. Épen ezért a magasabbrendű emberi életnek elengedhetetlen föltétele, hogy az ember megkönnyítse önmaga s főleg az egyes egyén számára szellemerkölcsi kifejlését. Ez a nevelés föladata. Azért módszeres eljárásokkal arra törekszik, hogy mentől teljesebben fejlődjenek ki az embernek eme magasabbrendű hivatás felismeréséhez és betöltéséhez szükséges képességei. De eme cél elérése érdekében másik teendője az, hogy az egyénnek — megfelelő csoportosítással és feldolgozással — mentől teljesebben nyújtsa át további felhasználásra az előző nemzedék elért eredményeit. Ezzel nemcsak az eddig elért színvonal megtartását könnyíti meg, hanem a magasabbrendű életközösségek számára is előkészíti az új nemzedéket. Ezt a látszólag kettős feladatot egységbe olvasztja az, hogy amaz első cél elérését eme másodiknak a munkálása biztosítja.

## 5.

### Művészet.

Üdülés és önmagunk kiélése. — A világ újjá teremtése saját szemlélésformáink szerint: művészet. — A művészet legbensőbb kifejezője a valóságnak és az embernek. — A művészet segít legmagasabbra emelni az embert — Esztétikai és erkölcsi közösség.

*Höfding* Etik-jében azt mondja, hogy az igazi kultúra akkor kezdődik, amikor az ember létért folytatott harcában szünetet tartva („Mussestunde”) lelki felüdülésének élhet. Nem fejlődhetik kultúra ott, hol erre a komoly életharcok időt és alkalmat nem engednek. Az egyén nem élhet kulturális életet, ha a sors ezt megtagadja tőle. Már pedig a kultúrához nemcsak

joga van az embernek, hanem az lényének egyik legsajátosabb kifejezése, átható eleme.

Ehhez a kultúrához nemcsak azok az értékek tartoznak hozzá, melyeket az emberiség nemzedékeken át életküzdelmének megkönnyítésére halmozott fel, hanem azonkívül mindaz, ami *ön maga kiéléséhez hozzátartozik, vagy pedig annak eredménye*. Az elébb már érintettük, hogy az önálló alkotásokban kifejezésre jutó művészi tevékenység is ilyen sajátossága az emberi életnek. Idáig azonban csak magát a tényt állapítottuk meg, amint az fajunk fejlődésében mutatkozik, de magyarázatával nem foglalkoztunk. Mielőtt tovább haladnánk, *ezt* kell megkísérelnünk.

A megismerés munkájában csakúgy, mint a létért vívott harcában, az ember alkalmazkodik a külvilághoz, melynek tényei, alakulatai adva vannak és azokon nincs módja változtatni. De pl. a megismerés körében abból a szempontból, hogy a dolgok fölismerése könnyebb legyen, célra sem vezetne, mert a saját megismerési föltételeinkhez alakítva a megismerés a tárgyat, azt már mássá teszi, mint amit megismerni akarunk. Itt legfőlebb csak részletekre osztásról és csoportosításról lehet szó, hogy majd ezekből rekonstruáljuk magát az eredeti dolgot. De főcél mindenestre a hűség és tárgyyszerűség. Létért való harcunkban iparkodunk ugyan visszahatni átalakítólag is a tényekre, azonban a helyzettel itt is mindenkor kompromisszumra kel) lépnünk és hiánytalanul és saját kedvtelésünkre sohasem érvényesíthetjük önmagunkat. Viszont szellemiségünk és öntudatunk táplálja bennünk a vágyat, hogy fölébe kerüljünk a környezetnek és az eseményeknek. Leküzdhetetlen az a vágy, hogy — ha másképp nem lehet — legalább saját üdülésünkre, teremtsünk egy olyan világot, amelynek a formái igazodnak a mi szemléletünkhöz és a mi megismerési formáinkhoz; amelyben mindenütt épen a mi elfogadó tevékenységünk föltételei érvényesülnek, mintegy aszerint rendezkednek be. Ez a művészet világa.

Az ember szemlélésmódjának megvannak a maga módszerei: a globális rátekintés, a részletekben való előrehaladás, majd az összefoglalás. A megismerés további munkája a megkülönböztetés fontos és mellékes között; az együvé tartozott

csoportosítása; részekre tagolás; az ellentétek szembeállítására stb. Ámde a szemléletünk tárgyául szolgáló valóság nem követi szükségképpen ezeket a mi szempontjainkat; azért *a művészet épen ezek szerint az emberi szempontok szerint alakít, csoportosít, kiemel és ellentétbe állít, mindenképpen igazodva a mi megismerési módjainkhoz, hogy az simán, fennakadás nélkül és a célnak megfelelően teljes sikerrel bonyolódjék le. A műalkotás mindenképpen igazodván a mi szemlélésformáinkhoz, maga is egyúttal egész emberi mivoltunknak, a tiszta humanitásnak, reprezentáló kifejezése lesz. Az ember legteljesebben művészetében tükröződik, mert abban mutatja meg, hogyan látja s ítéli meg a világot s arra milyen érzelmekkel reflektál. De a valóságnak is legkifejezőbb képe, mert egyénien mutatja be, legjellegzetesebb formáiban, n,*

Az igazi művészet nem nyersen adja a valóságot anyagi bilincseiben, hanem a művészi felfogás szempontjaitól idealizálva. A kiválasztás és csoportosítás mindazzal együtt, amit művészi konstruálásnak nevezünk, minden ellenkezőnek vitatása mellett is már idealizálásra vezet. A művészi ábrázolás a valóságnak — leglelkét iparkodik adni. Idealizálásával úgyszólván kettős feladatot szolgál: adja önmagát az embert és adja a természetet — mindkettőt lényegében és megtisztult formában, így jut el a művészetben az ember *önmagának is, a valóságnak is eszmei megismeréséhez és értelmezéséhez.* Istenhitében az ember földi kapcsolataitól menekülve igyekszik egyesülni a transcendens világgal, míg művészetében többé-kevésbé anyagi formák között teremti meg a saját szemléletének megfelelő eszmei világot. Nem képzelhető el tehát kultúra művészet nélkül; teljessé valamely kultúra csak oly mértékig lehet, amily mértékig művésze is kiteljesedik.

Ezért a nevelés munkájában fontos szerep vár a művészi, általában *az esztétikai szempontok* érvényesítésére. *A tiszta humanitás ezek érvényesítése nélkül ki nem bontakozhatik, már pedig mindenféle nevelési iránynak főcélja a tiszta emberiség eszményének a kiteljesítése, egyénekben és tömegekben lehető megvalósítása. A nevelés, az esztétikai szempontok irányításával vezeti el az embert leghatározottabban önmagához.*

A művészetekben jut el az ember a differenciáltságnak legmagasabb fokához; világszemlélete érzékennyé és finommá lesz, mellyel míg egyfelől a legapróbb részletekig is képes behatolni, másfelől mindig megkülönbözteti a lényegét az esetlegestől. Megismervén a részleteket és azoknak, de a nagyobb egészeknek is a jelentőségét, mindent megfelelően értékeli, ami főleg érzelmi életét gazdagítja; de nemesíti és emeli is. Olyan dolgok iránt fog egybeolvadó és meleg érdeklődést érezni, amelyek mellett odáig közömbösen haladt el; viszont jelentéktelenségét, sőt alsórendű voltát olyanoknak látja be, amelyek odáig lekötötték a figyelmét. Ezért *alig emeli valami olyan magasra és akkora intenzitással az ember életszínvonalát, mint az esztétikai érzelmek*. Azért folyomodik a vallás is az egyházművészet eszközeihez, mert segíti abban, hogy az ember lelkét Istenhez emelje föl. Aki gyakori részese művészi élményeknek, életrendjében egészen más szerepet szán pl. az asztali élvezeteknek, mint az, aki a művészeteket csak a dorbézolások kísérő zenéjéből ismeri . . .

Másik kiemelkedő gyakorlati eredménye a rendszeres és állandó művészi ráhatásnak annak nagy szociális jelentősége. Az erkölcsi életközösség mellett egy nagy *esztétikai közösségbe* foglalja az embert. A művészet azt fejezi ki, ami legtöbbször lelkében ott él vagy lappang valahol, várva vagy vágyva az érvényesülésre. És azokkal az eszközökkel fejezi ki, amelyek mindannyiunknak tulajdonai. Nem a tehnikai eszközökre gondolok, amelyeket csak a művész sajátít el, hanem a kifezési formákra, amelyek valamennyiünknek ugyanazt jelentik; a színre, fényerőre, a hang mélységeire és összetételére, a vonalak formáira, melyek valamennyien mind azt mondják nekünk, amit a művész akar velük kifejezni és azokat a hangulatokat ébresztik, amelyek a művészt munkára készítették. E nélkül nem volna művészet; aminthogy e nélkül az esztétikai közösség nélkül nem is művészet az, amely magát annak kínálja.

Ebben rejlik a művészet nagy szociális jelentősége, mely öd anélkül, hogy önmagát fogyasztaná. Érdekei tehát a legkevésbé ütköznek mások érdekeibe. A nagy galériák értéke aszerint nő, minél többen osztoznak a főlemelő gyönyörben, amelyet nyújtani tudnak.



## Erkölcsei jellem.

Egyéniség és jellem. — Szellemerkölcsi készség. — Személyiség. — Teljesség. — Egyéni méret és színvonal. — Jellem és ateizmus. — Következetesség. — Erő. — Strukturális adottság. — Gyöngesség. — Jellemtelenség.

Az erkölcsről szóló fejezetben vázoltuk az egyénnek a fejlődését azokban a fokozatokban, amelyekben a magasabbrendű életegységekbe — a legfőbb lényvel való belső egyesülésig — mintegy belenövi magát. Ezek a fejlődési fokozatok: kiemelkedés a pillanatok uralma alól, — az egyéni életegységnek a megalkotása; a szinpatikus érzelmek vezetésével az ember társadalmi és erkölcsi életközösségének a fölismerése és vállalása; végül a kozmikus együvértartozás fölismerésével az istenfiúság kötelezettségeinek és következményeinek az elfogadása. Több-kevesebb világossággal, öntudatossággal és teljességgel ez minden normális embernek a fejlődési lehetősége. Ezeken a fejlődési fokokon keresztülmenve és ezek eredményeit elérve fejlődik ki a jellem.

A jellem tehát egészben a benső egyéniséggel azonos és *a gondolkodás-, érzés- és cselekvési hajlamoknak bizonyos határozott irányát képviseli*. Ezenfölül — de ebből lolyólag — *a fölvelt sajátos irányban állandó készséget* is jelent mind a gondolkodásban, mind az érzésben, mind a cselekvésben. *Az egyéniség* tehát az embert alkotó, — főleg szellem-erkölcsi értékek — összesége, míg *a jellem* — ha megkülönböztetéssel akarunk élni — *a szellemerkölcsi készségnek* a neve. A legmagasabbrendű szellemerkölcci közösségekbe olvadással az *egyetemesség* elvének az érvényesítésére törekszik, de ép ily határozottsággal mindezt az *egyéniség életformái* közt teszi; sőt az ú. n. „erős” jellem egyúttal nagyon is határozottan egyéni jellegű. Mindemez emberi értékeknek a tulajdonába jutott egyént illetik Schneller, Makkai Sándor és a személyiség pedagógiájának külföldi hívei *személyiség névvel*. *Az egyeiemességi elv belső átélése és érvényesítése ép úgy hozzátartozik az emberi jellem teljességéhez, mint a személyiség lehető legteljesebb kiélése. E kettő egyesítése emeli a jellemet erkölcsi színvonalra. Az erkölcsi jellem s ezzel a valláserkölcsi személyiség elérése*

legmagasabb foka az egyéni fejlődésnek, és mivel a fejlődésnek mind a három fokozatára egyéni, emberi, isteni életközösség — kiterjed, ebben az értelemben a *teljesség* jellemzi. Erkölcsi jellem nem képzelhető el anélkül, hogy egyéni élete ne mutatna következetes folytonosságot; de anélkül sem, hogy ne érezné az emberi életközösségbe való tartozását s abból folyó kötelezettségeit. De félszeg és tökéletlen volna akkor is, ha megtagadná Istenhez való kapcsolata!; beomlott ház, magasra törekvésében csonkán maradt gúla volna.

A fentiekben röviden azt fejtettük ki, hogy *a jellem három dimenzióban fejlődve, bontakozik ki a maga teljességében*. Ennek a fejlődésnek azonban a *méretei* egyénileg a legkülönbözőbbek lehetnek. A legkülönbözőbb emberek és társadalmi vagy néprétegek jelleme is érintheti mindhárom fokozatnak a határait, sőt ezeken belül meglehetősen tagozottságot is mutathat; színvonala, belső értéke szempontjából azonban mégis nagyon alacsony maradhat. Így pl. az egészen egyszerű, szűk látókörű, földműves emberek erkölcsisége általában vallásos jellegű, istenfogalma azonban a legtöbbször nagyon egyszerű, sőt naiv. Ehhez képest erkölcsisége is, mert jobbára csak a vallás büntető szankciói szabályozzák és nem a léleknek belső kényszere. Még inkább áll ez a primitív népekre és korokra, mikor a nép transcendens világát egészen babonás és totemikus elképzelések töltik ki s erkölcsiségét is kizárólag az ezektől való félelem szabályozza. A jellem értékmérője tehát nem lehet egyszerűen csak az a szempont, vajjon fejlődése átnyúlt-e mind a három dimenzióba? Mérlegelendő az is: mind a hármon belül — egyéni, erkölcsi és vallásos — milyen tagozottságot és milyen színvonalat mutat.

Sokat vitatott kérdés, amelyről szintén itt kell megemlékeznünk, az atheista lehet-e erkölcsös? Embertársaival szemben fennálló kötelezettségeit kétségtelenül gyakorolhatja; épen ezért nem is így kell voltaképpen a kérdést fölállítani, hanem, mint láttuk, *a jellem teljességének a szempontjából*. De épen ezért súlyosan befolyásolja a jellemnek a *színvonalát* is. Nemcsak a gondolkodás áll meg kisebb magasságoknál, hanem az akarat is sokat veszít az érzések lendítő erejéből, hiszen hiányzik abból az istenfiúság magabízása, útmutatása és kiegyensúlyozó szerepe szemben a csalódásokkal.

De még az embertársi kötelességek fölfogásában is sokat jelent, ha ezt a különbséget a materiális „észember” érzi a materiális észemberrel szemben, vagy az istenfűség érzésében testvér szemben a testvérral.

Tovább menve, az erkölcsi jellem teljességéből folyik annak *következetessége*. Ez a következetesség annyira vele jár a jellemmel, hogy fejlődésének már az alsó fokán is elérhető, midőn még nem jutott el az erkölcsi szuverenitás színvonalára. Jellem következetes lehet akkor is, mikor még csak önmagához következetes. Cselekedetei egymásból folynak, megfelelnek az ő egyéniségének és így mintegy előre kiszámíthatók, — de nincsenek tekintettel másokra, nem illeszkednek be az erkölcsi szolidaritásba. Mennyivel gazdagabbá válik ez a következetesség, mikor az egyéni mellett altruista indítékoknak is az eredménye?!

Az erkölcsi értékekben teljes és amellett állhatatosan következetes jellem akkor válik igazi kincsévé a társadalomnak, amikor magatartásából a megfelelő *erő* sem hiányzik. Az erő a jellemmel kapcsolatban nemcsak azt jelenti, hogy saját életirányából el nem téríthető, hanem azt is, *hogy ezt az élelirányt megfelelő nyomatékkal érvényesíti is*. Tehát nemcsak a *helyes mérlegelési*, hanem a megfelelő *cselekvési készséget is* magában foglalja.

Elsősorban tehát mindig készségről lévén szó, a jellem struktúális tulajdona a léleknek. Klasszikus irodalmi példája ennek Twist Olivér, aki rablók környezetébe jutva is megőrzi jelleme tisztaságát. De világtörténelmi példája az élő Mussolini, aki szocialista környezetből, a társadalmi nyomor kísértéseiből nőtte ki magát az olasz nemzeti állam és történelmi imperalizmus örök hőségévé. A *velünk született lélekalkat* adja meg tehát alapvonásaiban a jellem irányát és méreteit.

A jellem strukturális eredetével van összefüggésben annak *erőfoka* is. Erős kötésű egyéniségnek a jelleme is erős; a benyomásokkal szemben ellenállóbb, mert nem ezek, hanem saját életegysége, annak tudata, tudatos és tudattalan tendenciái viszik a vezető szerepet. Ez a jellemerő azonban nem azonos az *erkölcsi* jellemmel. Erős lehet oly embernek is a jelleme, akinek a fejlődése megállott már a társadalmi közösség érzé-

sének a kialakulása előtt. — Strukturális tulajdonság lévén, *a jellem ereje a legkevésbé áll befolyásunk alatt*. Mégis vannak eszközeink ennek alakítására is. Így nevezetesen befolyásolhatjuk abban az irányban, hogy fejlődésével haladjon végig mind a három fokozaton. Mint máskor is lehetséges, úgy még inkább megtörténhetik itt is, hogy az eredmény nem lesz kielégítő. Megtörténhetik, hogy mindig hiányozni fog az átfogó erő a magasabbrendű közösségek —, vagy éppen az egyetemességgel szemben. Az is megeshetik, éppen az egyéni tendenciák fokozottsága miatt, hogy megőrzi az egyén szembeállását — az összesimulás helyett — az egyetemessel szemben. Mindazáltal a gyakoribb lehetőség, hogy a közösség szempontjaira minden adott alkalommal felhívott figyelem megragadja azokat és azoknak méltánylása maradandóan, sőt uralkodóan befolyásolja az erős egyéniséget is. És ezekből válhatnak az emberiség nagy héroszai. Feltehetőleg tehát minél erősebb jellemű egyénnel állunk szemben, annál több alkalmat kell számára nyújtanunk az egyéni kívüli szempontoknak, általában a közösségi és egyetemességi elveknek, mozzanatoknak és indítékoknak a megismerésére; ezzel szinte lehetetlenné kell rá nézve tennünk, hogy értelmisége, de ezzel együtt érzelmei is, elkerüljék, figyelmen kívül hagyják az altruisztikus és transzcendens igazságokat.

Az erős jellemmel szemben áll a *gyöngye* jellem. Ha szemben áll vele, akkor természetesen ez a folytonosság hiányát jelenti, ami viszont egy a benyomásokkal szemben való túlérzékeny viselkedéssel. Ennek folytán a gyöngye jellemű ember a pillanatok szuverenitásának a rabja s magatartását nem viszonyítja korábbi viselkedéséhez és szempontjaihoz. A gyöngye jellemű ember annyiban erkölcsös is lehet, amennyiben érzékel bírhat a közösség érdekei iránt, de más szempontok, pl. hirtelen fölbukkanó érzése vagy féltékenysége, ezt könnyű szerrel háttérbe szoríthatják. A gyöngye jellem azért ingadozó, megbízhatatlan. Megedzése nehezebb, mint az erős jellemek kezelése: hiányzanak benne a fejlődés strukturális föltételei. Azért a gyöngye, befolyásolható jellemeknek is vannak tendenciái; ezek közül a megfelelőeknek az állandósítására és általában a jóirányúak kialakítására kell törekednünk. Mind ez észrevéte-

lek mutatják, hogy tömegnevelésnél, tehát az iskolában sem hiányozhatnak az egyéni szempontok. Növendégeinket azért lehetőleg itt is egyénileg kell kiismernünk, mert csakis így tudjuk őket befolyásolni.

Nem szóltunk idáig a *jellemtelen* emberről; és pedig azért, mert ilyen nincs is. Nincs ember, akinek valamilyen jelleme ne volna. Mindenkinnek van jelleme: erős vagy gyöngye, jó vagy rossz irányú, egyensúlyra törekvő vagy egészen önös; de olyan nincs, kinek jelleme, ha az negatív értékű is, ne volna . . .

Láttuk több ízben már, hogy az ember strukturális és szerzett tulajdonságok összetétele. A jellemnél is csak keretéről, tendenciákról, erőfokról és a fejlődési lehetőségek határáról lehet beszélni ebben a vonatkozásban, tartalommal azonban az életbenyomások töltik meg. Ezért vár nagy feladat jellemképzésnél is a nevelésre, amint erre alkalmilag már eddig is rámutattunk. A nevelés főadata, hogy az egyén figyelmét *az élet nagyobb egységeire* ráterelve, a növendékek lelkét megtöltse *az egyéni határon túleső szempontokkal; a társadalmi és transcendentális világ képzeteivel és tendenciáival és az ezeknek megfelelő érzelmekkel; ezeken fölül hozzá adze az életküzdelmekhez, vagy ellenkezőleg meglágyítsa ott, hol az egyéni folytonosság akarásának ereje útjában áll altruista vagy transzcendens szempontok érvényesülésének.* Az ember jellemét a környezet, — tehát a nevelés is — ha strukturális irányából nem tereli is el, ha erőfokát lényegesen nem módosítja is, minden esetre hatékonyan befolyásolja. P. Barth a jellem fejlődését találóan hasonlítja a *nyelvérzék* képződéséhez. Minél szorosabban áll valaki ugyanazon nyelvhasználat következetes és egyirányú hatása alatt, abban az irányban, annak a nyelvnek körében, annál határozottabban kifejlődik az. A jellem is abban az irányban fejlődik és erősödik, amely irányban állandó hatások érik és oly irányban lesz ingadozóvá, amely irányban ellentétes irányú hatások érik. Mégis van egy nagy különbség. A jellem határozott iránynak és erőfoknak a hajlamával illetőleg latitűdjével jön a világra. Ezt nagyon kevésbé lehet elmondani a nyelvérzékéről. Ha egy csecsemő idegen nyelvű környezetbe kerül, az így elsajátított nyelv-

vet anyanyelv módjára beszéli. Vagyis a jellem felerészben strukturális tényező, a nyelvérzék pedig egészében szerzett tulajdonság. Azért annál nehezebb a jellemfejlesztés főladata, de annál felelősebb, mert annál többet kíván a nevelőtől.

## 7.

## A nevelés. Lehetősége és határai.

A lélek fejlődése és a környezethatás. — A „magántanulók”. — Nyilvános oktatás. — A társadalom nevelő hatása. — Önképzés, nevelés. — Önkéntes és önkéntelen hatások. — Személyek és dolgok nevelő hatása. — Strukturális adottságok. — Pedagógiai Optimizmus. — Pedagógiai pesszimizmus és az étöröklési elmélet. — Az alkalmazkodás törvénye. — Utánzás, szuggesztió, hipnotizmus, — A nevelés hatásának vizsgálata történelmi egyéneken.

Az eddigi fejtegetések már magukban is elvezetnek bennünket a nevelés kérdéséhez. Végig kísértük az *egyéni lélek* fejlődésének a fokozatait. Nagy vonásokban ezzel párhuzamos *egész emberi nemünk* evolúciója. Láttuk, hogy a születés bizonyos adottságokkal bocsátja útjára az embert. Ezeknek hordozója, kitermelője és fenntartója fizikai organizmusunk. Ennek keretében az idegrendszer, az érzéklések útján, állandó kapcsolatot alkot az ember és külvilága között; de arra is képesít, hogy az így nyert benyomásokat saját életföltételeinek megfelelően földolgozza.

Egyszóval az ember kifejlődésének lényeges föltételei a külső benyomások. Ezek nélkül ember el sem képzelhető. Ennek következtében *egyén és környezet válhatatlan kapcsolatban fonódnak össze oly bensőleg, hogy épen ezért magának az egyéniségnek a fogalma is részben az elméleti, részben a naiv gondolkodásnak elvont eredménye, abstrakciója*. Kiterjed ez a kölcsönös hatásközösség — mint láttuk is már — az egész teremtett világra. Így például a csecsemő a holdvilág, mint közelinek vélt tárgy és általában a fény és zörej felé fordul; azokról magának képet alkot és azokhoz való viszonyát, öntudatlanul is, megállapítani törekszik. Érdeklődésének élénk mozdulatokkal ad kifejezést s annak tárgyait, még a holdvilágot is,

magához akarja ragadni, így tájékozódik ő a térben, amelyben magának is el kell, legalább szemléletével, helyezkednie. Így tanulja megmérni hang-, fény-, izom- és tapintásérzeteinek a segítségével a távolságokat, melyeket befutnia, esetleg kezével elérnie kell; avagy kikerülnie a tárgyakat, hogy beléjük ne ütközzék. Ezért tűzte ki a nagy *Comenius* a kisdednevelés úgynevezett anyai iskolájában, a schola maternában, célul az érzéklés fejlesztését. Az első kísérleteken túl, melyek a gyermeknek környezetében való elhelyezkedését biztosítják, ismeretes, hogy mennyire összeforrott az ember sorsa környezetével; testi fejlődése, kulturális és gazdasági élete mennyire függ földjének termékenységétől, a légköri viszonyoktól és a földrajzi helyzettől. Nem véletlen dolog, hogy a görög műveltség a görög, a római a latin félszigeten, és általában a mai kultúra a mérsékelt földvön fejlődött ki. Természetesen földrajzi elhelyeztettségének annál erősebb rabja az ember, minél kevésbé van fölfegyverkezve a kultúra eszközeivel. Mai eszközeinkkel már inkább vagyunk képesek idegen éghajlatok alatt is meghonosítani mérsékelt égövi kultúránkat. Csakhogy ennek is megvan, és mindig meg is lesznek a maga határai és latitúdjei.

A külső világgal való kapcsolat korlátozza az embert; ez azonban egyúttal szerencséje is, mert ez teszi lehetővé a nevelés munkáját is! (V. ö. I. R. 1. ). Ha a környezetnek a maga természetes véletleneiben is ilyen óriási hatása van az emberre, mennyivel nagyobb lehet ezeknek a tervszerű felhasználásával! Mert ha az esetlegességek is irányítják az embert, miért ne lehetne válogatni belőlük, tömörítve a jóhatásúakat és távol tartva a rosszakat?! És valóban, erre törekszik a nevelés.

Természetes dolog, hogy, főleg nevelési szempontból — bár ma már nem osztozhatunk a *Sokrates* felfogásában, aki nem szeretett a városon kívül sétálni, mert, mint a Platon Phaidrosában mondja, a fáktól és a vidéktől nincsen mit tanulnia — embernek emberre gyakorolt hatása a legfontosabb. Nemcsak azért, mert ez a legerősebb és mert ezt tudja legjobban gyümölcöztetni, hanem azért is, mert ezt áll módunkban leginkább szabályozni.

Az embernek környezetéhez való viszonyából önként következik, hogy lényét, a *tiszta humánitást, a tiszta emberies-*

séget, csak saját fajával való legbelsőbb közösségben, tehát a társadalom keretein belül, fejlesztheti ki. Épen azért, mert az ember a legfejlettebb, tehát a legdifferenciáltabb lény, fokozott életföltételei az egyéni élet zárt keretei között semmiképpen sem volnának kielégíthetők; fenntartásuk csak a legbensőbb életközösségben biztosítható. Másrészt, ha az egyéniség túltengése vagy beteges széthúzása a társadalom kereteit szétfeszíti, nemcsak a társadalmi életközösség omlik össze, hanem az emberi kultúra és erkölcsiség is. Ha az egyén szembe kerül a társadalommal, és ez rendszerré lesz, megszűnik a moralitás. Mindezekből önként következik, hogy *az emberi életközösség számára az emberi életközösség által kell nevelni*. Ezért nem sikerül rendszerint az olyan nevelés, amely ezen a közösségen kívül, attól mintegy féltve a gyermeket, igyekszik megoldani a nevelés föladatait. Ez történik az ú, n. „*magántanulók*” esetében. Erre takarékosági szempontokon túl főleg két ok szokta a szülőket rábírní. Az egyik a gyermek testi gyöngegsége, amely mindig egyéni elbíralás alá esik. A másik a rász hatástól való megóvás. Ennek a komolyságát csak egészen kivételes esetekben ismerhetjük el. Jobbára a legelőkelőbbek körében szerepel ez a megoldás, amikor a magasabb életszínvonalat akarják ezzel megóvni. Azonban erős a meggyőződésünk, hogy épen ezen az úton sikerülhet, helyes értelmezés mellett, a legkevésbé. Ha bizonyos faragatlanságotól megóvjuk is a gyermeket, ezért súlyos árat kell fizetniök. Amikor ugyanis a nevelői gondoskodás megszűnik, annál védtelenebbül, mert kritikátlanul, áll az ifjú az élet súlyos felelősséggel járó kísértéseivel szemben. Talán nincs túlzás abban a föltevésben, hogy a felsőbb rétegek vagyoni helyzetének a megrendülésében, sőt az esetleges erkölcsi megsiklásokban is, ennek van a legtöbb része. Az ifjúnak szüksége van azokra a kisebb következményekkel járó ballépésekre, melyeket másokon vagy magán tapasztal és átél, — hogy kikerülhesse a súlyosabbakat. Az iskolai élmények hozzászoktatják a helyzetek és magatartás mérlegeléséhez. Akik ezeken az élményeken a nyilvános iskolákban át nem esnek, váratlanul és előkészület nélkül szakad rajok az élet felelőssége. Üvegházi növények ök» kik bármely évszakon is túlkorán kerülnek ki a szabadba.



*Szüksége van tehát a nevelésnek az iskolai élet szűkebb-körű és szabályozott nyilvánosságára, mert a gyermek számára ez képviseli a társadalmi életközösséget. Már pedig, mint láttuk, ebből az életközösségből meríti az ember emez életközösség folytatásához szükséges eszközöket; cselekvéseihez a nyilvánosság hátterét; az abban rejlő ellenőrző és ösztökélő erőt; az összetartozás érzését; a különböző megítélési szempontokat és annak tudatát, hogy az egyén csak egyetlen és pedig csak épen kiegészítő tagja ennek a közösségnek. Az iskolai élet közössége nyújt alkalmat a szimpatikus érzéseknek is a kifejlődésére. Már pedig az erkölcsi cselekvésnek — helyes mérlegelés mellett — ez az egyik alapja és legfőbb mozgató rugója. Valóságos életközösségben kell élnie annak, aki erkölcsi életet aksr élni, mert csak így tudja megérteni a mások életét és szükségleteit és csak így szokik hozzá erkölcsi téren a helyes távlatokhoz, események és helyzetek mérlegeléséhez, valamint saját erőinek is a helyes megítéléséhez. De csak így tudja elevenen tartani saját érzéseinek is a melegét, amelyek őt a cselekvésre előkészítik.*

Ámde az iskola falai a gyermeket nem zárják el légmentesen. Ha az iskolán kívül nem gyűjti is a gyermek tervszerűen és tudatosan a tapasztalatait, mint ahogyan nyújtja számára azokat az iskola, mégis föltárja előttük lelkének minden érzékenységet. Ezért kitörölhetetlen nyomokat hagy hátra nála ez az élettapasztalat. A gyermeknek egész életére szólnak ezek az élmények. Nemcsak azért, mert az ifjú lélek nagyon is érzékeny, hanem azért is, mert minden közvetlen tapasztalásnak úgyszólván fizikailag is kényszerítő ereje van. Szuggesztív erejűek ezek a közvetlen átélések. A gyermek megérzi azt a különbséget, amely az iskola tervszerűen, tehát mesterségesen létesített, másfelől az élet közvetlen, tehát természetes élménysora közt van. De annak is nagy jelentősége van, hogy iskolán kívüli benyomások spontán érik az ifjút; lelkét azok ragadják meg, melyeknek épen a legkisebb ellenállást kell náluk legyőzniök, amelyek lelki akcióinak áramlásával — mert máskülönben egyszerűen mellőzi azokat — a legpárhuzamosabb irányban haladnak, míg az iskolai munka előirt szabályosságával *kényszeríti* őt a befogadásra és belső cselekvésre. Végül az iskola igen

sokszor u. n. reproductív képzetekkel dolgozik, ami azt jelenti, hogy közvetlen érzéklés és közvetlen átélés helyett emlékezeti képekre és csak ritkább esetben, pl. a természettudományokban és bizonyos fokig a nyelv és irodalom tanításában, a közvetlen érzéklésre vagy tapasztalásra. Ezzel szemben az iskolán kívüli élményeket a közvetlenség és, hogy úgy mondjuk, az „érzéketesség” jellemzi. Nem csoda hát, hogy egész lélekkel engedi át magát ezeknek az élményeknek. De azt se felejtsük, hogy csak néhány órát tölt a gyermek naponta az iskolában és a többi azon kívül.

Épen azért a gyermek és serdülő ifjú környezete óriási befolyást gyakorol az ő jövőjükre. Vele szemben tehát az *erkölcsi életközösségnek minden felelősségét éreznünk kell*. Ezzel nemcsak az ifjú személyének tartozunk, hanem ő rajta keresztül a társadalomnak is. Nemcsak a szülők és nevelők felelősek tehát a gyermekért, hanem mindnyájan, az egész társadalom. Mindenkinek úgy kellene azért viselkednie, — ez az erkölcsi követelmény — hogy *minden* gyermeknek követendő például szolgálhasson. Diszkrétül kell tehát korának jogait mindenkinek a gyermekkel szemben gyakorolnia. Ne feledkezzünk meg a parancsról: *tiszteld a gyermeket!*

Összefoglalva az eddig mondottakat, az elképzelhető nevelő hatások két csoportba tartoznak, az elsőt a véletlen *környezethatások* alkotják, a másodikat a tervszerűen dolgozó *nevelői munka*. Ez utóbbi eredete szerint ismét kétféle lehet, u. m. *önképzés* és a mások által végzett *szoros értelemben vett nevelés*. Valamennyiben külön-külön nagy szerepet visznek mind a *dolgok*, mind a *személyek*. Hangsúlyoznunk kell még a nevelően vagy fejlesztően ható tényezők között egy nevezetes eltérést aszerint, amint azok önkéntesen, helyesebben spontán, avagy szándékosan, tervszerűen érvényesülnek a gyermek életében. A spontán hatások igen sokszor tervszerűtlenek is; ezek sorában különös fontossága van a gyermek fejlődésében a *játéknak*; épen ezért erről külön fejezetben fogunk majd szólni.

Mind a tervszerűen, mind a tervszerűtlenül csoportosuló hatásoknak, mind a dolgoknak, mind a személyeknek befolyása *kész adottságra* talál az embernél, egy *hajlamaiban* és *fejlődési törekvéseiben kész struktúrára*. A nevelői ráhatások tehát sok-

szor ércfalra bukkanak az *átöröklésben*. Az átöröklés hatásának a figyelmen kívül hagyásával mindazonáltal sokáig élt rendületlenül a nevelői optimizmus az emberek lelkében. A klasszikus ókor erkölcsi intellektualizmusából önként következett ez a pedagógiai optimizmus. *Sokrates* szerint a jó cselekedetek a képzetek és fogalmak helyes megalkotásától függenek; aki tehát tudja a jót, az már cselekszi is. Az erkölcsi nevelés így hát lényegében tanítás. *Platon* szerint is tanítható az erény; hiszen még a vitézség is az ész dolga, mert nem egyéb, mint helyes *megítélése* annak, mitől kell félni és mitől nem. Jóllehet már Platónnál megjelenik az átöröklés fogalma, mikor azt ajánlja, hogy az állam kormányzására rendelt örök (phülakes) osztályában a legkiválóbbak a legkiválóbb nőkkel házasodjanak, hogy biztosítsák az utódok kiválóságát, egészben véve Platon mégis a neveléstől várja az állam virágzását. *Campanella* is döntő szerepet szán ideális államában a közoktatás miniszterének. *Ratke* rendszerének érvényesítésétől Németország egyesítését várta, hitéletében, nyelvében és államszervezetében. — *Leibniz* azt mondja: adjátok kezembe a nevelést és egy század alatt Európa képét megváltoztatom! Turbóinak már, királyához intézett beadványában, elég tíz esztendő ahoz, hogy hazája újjá születhessek. *Kant* is meg van győződve arról, hogy az embert emberré a nevelés teszi. A szentírásnak is mind az ó-, mind az újszövetségi könyvei is rendületlenül bíznak a nevelés sikerében; csak a módszer kérdésében van nagy eltérés a két rész között, amennyiben az ótestamentum a megtorlást, az új a szeretet krisztusi eszközét hirdeti a leghatásosabbnak. A XIX. század derekán jelentkezik először az aggodalom a nevelés lehetőségével szemben, amikor, csaknem egyidejűleg *Schopenhauer* pesszimizmusával, föltűnik a természettudományok körében az *átöröklési* problémának a jelentősége. *Schopenhauer* szerint az emberrel vele születik az ő intelligibilis karaktere és ez változhatatlan. A jellem képzésének tehát nem lehet több eredménye, mint a velünk született ösztönöknek és hajlamoknak a megismerése és rendszerezése. Azért a hitvány jellemet a nevelés csak előrelátóbbá teszi, viszont azonban a rossz példák és helytelen nevelés sem ronthatja el a jót. Csak kivételes nagy megrázkódások változtathatják meg az életirányt, mint assisi sz. Ferencnél, aki világfiból lett aszkétává.

Amint látszik, már Schopenhauer elméletén is egészen az átöröklés végzete uralkodik. Ezt a felfogást erősítette a *Darwin* evolúciós elmélete a fajok keletkezéserői, amely szerint ennek kettős tényezője van ugyan, ú. m. az *átöröklés* és az *alkalmazkodás*, ez utóbbinak azonban elenyészően csekély a szerepe, mert egy nemzedéken át igen csekély változást tud előidézni. Megfigyelései alapján meg *Broca* azt állapítja meg, hogy az emberek nemcsak fajok, hanem élettípusok szerint is legyőzhetetlenül különböző eltéréseket mutatnak. Egyik szélsőség a bünöző típus. Ezt a tételt aztán *Lombroso* fejlesztette tovább, de már *Darwin* is kiemeli, hogy a társadalomellenes hajlamok sokaknál kiütkeznek a társadalomelőtti ősökre való örökletes visszaütés alakjában. Ezt már ő *atavizmus* névvel jelöli meg.

A forradalmi idők egyoldalú racionalismusával szemben, amely korlátlan bizalommal fordult a nevelés lehetőségei felé, óriás változást jelentett ez a pesszimizmus, melyet a leszármazási elmélet támasztott a gondolkozásban. A nevelési lehetőségek számára fennmaradó perspektívát aztán még inkább elsötétítették azok a tanulmányok, melyekkel az átöröklés kérdéséről *Weismannál*, *Ribotnál* és másoknál is találkozunk.

Az kétségtelen, hogy a szervezet öröklött struktúrájában olyan tényezővel találja szemben magát a nevelés, amelyen nem áll módjában változtatni, vagy amelyet csak nagyon kevéssé befolyásolhat. Viszont azonban az átöröklési elmélet is hivatkozik az *alkalmazkodásnak* a tenyérére. Ha az élő szervezet nem volna képes körülményeihez alkalmazkodni, elpusztulna. Maga, létének valósága, bizonyítja az alkalmazkodás tényét és jelentőségét. *Az alkalmazkodás pedig már lényegében befolyásolást jelent* és ezzel adva van a lehetőség olyan befolyás gyakorlására is, mely a nevelés oldaláról történik. Maga az a mód, ahogyan a lélek kifejlődik, ahogyan tartalommal megtelik — amint a fentiekben több alkalomból vázoltuk — az alkalmazkodás bizonyosságát erősíti. *A nevelői hatás lehetősége tehát az elmondottak után nem szorul további bizonyításra.* Mégis meg kell emlékeznünk arról, hogy a tudományos lelkiismeret kénytelen volt foglalkozni a pedagógiai pesszimizmus elvi megcáfolásával. Erre különösen szemléltetően hasz-

nálták fel az *utánzásban*, *szuggesztióban* és a *hipnotizmusban* rejülő példákat. Többé-kevésbé valamennyinek széles körben ismeretes a hatása. Azért elég, ha egészen röviden utalunk rájuk. Kipróbált dolog, hogy ha hűdött embernek, gyakorlás közben, mozgási képességének visszanyerése érdekében, a kívánt mozdulatot az orvos megmutatja, képes valamennyire utána csinálni, míg a nélkül a hűdött rész erőlködés mellett is mozdulatlan marad. A szuggesztív jelenségek között ismeretesek a történelemből a tömeges lelki epidémiák, amelyek a flagellánsoknál s más hasonló esetekben ismétlődtek. Sok esetben a szuggesztió rovására irhatok némely fajta vallási rajongás, csodás gyógyulások, testi elváltozások; úgyszintén az iskolák tömeges együttélésében kifejlődő pszihikai ragályok: vitustánc, köhögés, gummirágás, stb. Míg a szuggesztiónál általában önkéntes átengedésről van szó, már erőszakosabb beavatkozást jelent a lelkiségbe a hipnotizmus, amikor a hipnotizált egyén képzetfűzése, sőt akarata is egészen a hipnotizáló önkényét követi. Ezek is mutatják, hogy embernek emberi lélekre való hatása igenis lehetséges; ha pedig lehetséges, evvel a nevelésnek élni nemcsak joga, hanem kötelessége is.

Eredményes *vizsgálatok történtek* abban az irányban is, vajon *ismert egyének fejlődésével mily mértékben igazolható a nevelés hatása?* 1895-ben *Odin* 6384, 1300 és 1830 között élő egyén fejlődését vizsgálta meg ebből a szempontból és úgy találta, hogy a nevelésnek és a környezetnek volt a legtöbb esetben döntő hatása az átörökléssel szemben. Számos bizonyosság szól amellet is, hogy még elmebajok sem öröklődnek minden esetben. Sok betegségnél pedig az átöröklés nem egyenes irányban történik. Minden nevelő tapasztalatában fordulnak elő esetek, amidőn egészen tehetségtelen szülőknek vannak igen szép és gyors fejlődésű gyermekeik — és természetesen ennek az ellenkezője is ép oly gyakran megtörténik.

Mindezek az esetek azt mutatják, hogy a nevelés nem áll lebilincselte kezekkel az átöröklés törvényének kérlelhetetlenségével szemben. Igenis az átöröklés tény, amellyel számolni kell. De nem szabad vele szemben feladni a küzdelmet. Hiszen minden egyes emberben az ősök végtelen sorának a potenciális erői lappangnak és egyetlen nevelő sem tudhatja, me-

lyik fog ezek közül fölszínre kerülni kedvező nevelői ráhatás következményeként. Egyáltalában nem bizonyos, hogy a legközelebről ismert előd tulajdonságai ismétlődnek-é? Erről a legtöbb nagy ember utódai tesznek bizonyosságot, kik szerény képességeikkel nyilván távolabbi elődök örökösei; viszont a lángelmék közvetlen elődei is legtöbbször jelentéktelen, igénytelen emberek. Egyetlen nevelőnek sincs tehát joga bárkit is elveszettnek tartani, avagy a szülőkről nyert benyomás alapján végsőleg dönteni a növendék egyéniségének az értékéről, vagy fejlődési lehetőségéről. Másrészt azonban kétségtelenül tanulságosak és sok esetben útbaigazító jelentőségűek a leszármazási adatok.

Minden amellet szól tehát, hogy *a nevelés igenis lehetséges feladatra vállalkozik* és arra az emberiség jövőjének az előkészítésében döntő feladat vár. Csak természetesen nem kell tőle lehetetlenségeket várni. *Egyéniségeket nem változtat meg.* Bűnöző típusokból nem csinálhat erényhősöket. Patologikus elváltozásokkal nem szállhat szembe. *De az erőket kifejlesztheti, a hajlamokat megerősítheti* és így kétségtelen az értékfejlesztő, rendszerező és megőrző jellege. Csak természetesen nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy *a társadalom támogatása nélkül a nevelés munkájának nagy része kárba vész;* ezért a jövő nemzedék sorsáért a társadalomnak a neveléssel közösen kell vállalni a felelősséget.

## 8.

**Játék és nevelés.**

A játék kauzális magyarázata: az erőfölösleg levezetése. — Teleologikus magyarázatok: gyakorlás, legyöngítés, katharzis, kiegészítés, üdülés. — Spontaneitás. — Öncélúság.

*A nevelés a természetes fejlődés irányítása és elősegítése.* Egészséges szervezetben ennek a fejlődésnek a lehetőségei már önmagában is adva vannak. *A fejlődés eszköze a szervezet erőinek a cselekvés gyakorlásában való kifejtése.* Ezt az önmagát érvényesítő cselekvést lelki-testi organizmusunk nevelő ráhatások nélkül is szükségképen gyakorolja. Az egyén cselek-

véssorozata életének első pillanatával megindul, és amikor a nevelő átveszi a szerepét, hogy a maga akcióorozatával irányítsa és siettesse ezt a fejlődést, nem tesz egyebet, mint folytatja a gyermek cselekvéssorozatát, csak hogy a maga fejlett öntudatának és kitűzött céljának megfelelőleg tervszerűen és nevelői célok szolgálatában. Így lényegében a nevelés — ebből a szempontból — nem egyéb, mint *két vagy több léleknek egymásra hatásában érvényesülő kölcsönös aktivitása*. Nincsen nevelői hatás, ha ez az aktivitás a nevelő részéről egyoldalú; ha nem egészíti ki a növendék is a maga lelki akcióival, lelkének élményszerű magaátengedésével.

Ámde igen nagy különbség van a gyermeki lélek akciói és a nevelőé között. A nevelési rendszereknek és a nevelői ügyességnek egyik legsúlyosabb föladata e kétféle akcióiránytátongó hézagának az áthidalása. A gyermek cselekvése önkéntes — spontán —, a nevelőé szándékolt; a gyermek cselekvését önmagáért a cselekvésért hajtja végre, a nevelő magasabb célok szolgálatában; egyszóval a gyermek egész lelkét eltöltő cselekvés — *játék*, a nevelőé *munka*. Nem akarom mondani, hogy „komoly” munka, mert ez nem jelent a kettő között megkülönböztetést. A gyermek játéka is komoly dolog; képes érte a végsőig is elmenni. Nagyon kevés felnőtt végzi olyan halálos komolysággal élethivatását, mint a gyermek a maga játékát. Viszont valaki minél nagyobb és komolyabb játékos volt gyermekkorában, jó nevelés mellett, rendszerint annál komolyabb és lelkesebb munkás válik belőle.

A gyermek életét a táplálkozáson kívül a játék tölti ki, mindaddig, míg ebben meg nem zavarja őt a nevelés.

A nevelésnek meg kell találnia itt az átmenetet a játéktól a munkához; egyszersmind azonban a nevelőnek tanulnia is kell ettől a játéktól, és pedig mindenképp előtte azt, hogy a játék spontaneitása, tehát a *spontaneitás*, biztosíthatja legteljesebben a tanulói munkának is a sikerét. Továbbmenőleg azonban talán arra nézve is tud a játék útbaigazítást nyújtani, hogy mivel lehet a gyermeknek ezt, a munka sikere érdekében annyira szükséges spontaneitását megnyerni a céltudatos munka számára is? Éhez mindenképp előtte magával a játékkal kell lehetőség szerint tisztába jönnünk.

Többféleképpen kísérelték meg a játék igazi mivoltának a magyarázatát. Némelyek *okának* a földerítésével, mások *céljának*, helyesebben *eredményeinek* a vizsgálatával törekedtek tisztázni a kérdést. Az előbbi a kauzális, az utóbbi a teleologikus magyarázat. Tekintve az ok és cél egymáshoz való fogalmi közelségét, amely szerint a cél elérésének a vágya, akár szándékos, akár önkéntelen, rendszerint ott található a cselekvés kiválta motívumai között, tekintve továbbá, hogy a két fogalom nem egyszer fölcserélődik, — ezek a magyarázatok általában nem alternatív jellegűek abban az értelemben, hogy vagy egyiket fogadjuk el, vagy a másikat, hanem inkább azt mondhatjuk róluk, hogy legtöbbje egymást kiegészíti. Az áttekintés megkönnyítése céljából azonban egyelőre tartsuk fenn köztük a megkülönböztetést.

Mindenek előtt *kauzális* természetű a *Spencer Herbert* magyarázata, amely szerint az *erők fölöslegét vezeti le* a játék. A magasabbrendű állatok ugyanis rendszerint bővebben táplálkoznak, semmint így keletkezett erőiket mind szükségük volna létküzdelmükben fölhasználni. Ezen fölül a magasabbrendű állatoknál különböző erőközpontokban különböző erő áll rendelkezésre; ezeknek hol egyikét, hol a másikat használják föl életküzdelmükben, miközben a fölhasználatlan erő fölszaporodik a nem foglalkoztatott központokban. Ha már most a szervezet kívülről jött ösztönzésre nem használja el az így fölhalmozott erőket, akkor *annak a mozgásnak az utánzására* fordítja azt a szervezet, amely mozgásnak a központjában az erőiölösleg fölhalmozódott. Főleg pedig azokat a mozgásokat utánozza a játék, amelyek az életfenntartás szempontjából bírnak kiválóbb fontossággal. Az oki magyarázatnál a hangsúly tehát azon van, hogy *a felhalmozott erőfölöslegeket* külső vagy belső ingerek, — mely utóbbiaknak a forrása épen a kisülésre váró erők fölhalmozódása, — *kiváltják* és — emez elmélet szerint jobbára utánzó — *mozgásokban vezetik le*. Világos, hogy ezek a mozgások, ha előre látott célhoz nem vezetnek is, célszerűtlenek semmi esetre sem lehetnek, mert ha más célt nem is érnek el, az magában is határozott eredményt jelent, hogy elvezetik ezeket az erő fölöslegeket és ezzel megszabadítják a szervezetet a káros izgalmaktól; ezzel egyszersmind a



mozgás kétségtelenül jelenti az illető szerv gyakorlását és erősítését is. Ezek a megfontolások azonban már átvezetnek bennünket a magyarázatok teleologikus csoportjához. Egyszermind azt a fenti tételünket is igazolják, hogy a két magyarázó csoport egymást kiegészíti.

Teleologikus szempontból tehát legtermészetesebbnek látszik az a megfejtés, hogy a játék célja a *gyakorlás*, olyan szerveknek és mozgásoknak a gyakorlása, amelyekre a fejlődő organizmusnak szüksége van az életfeltételek biztosításánál. A fejlettebb életszínvonalú állatok ugyanis életük kezdetén erre maguktól nem képesek, éhez tehát magukat először be kell gyakorolniok; éhez meg kell erősödniök. Minél magasabb fokára hívatottak a fejlődésnek, annál nagyobb szükségük van erre a gyakorlásra. Az erre irányuló mozgások aztán kétfélek lehetnek, ú. m. vagy egyszerűen *utánzó* vagy *kezdeményező*» Az előbbi a faj és saját, már megszerzett képességeit erősíti s ezért konzerváló jelentőségű; az utóbbi már előbbre viszi a fajt és az egyént. Minél magasabbrendű fajhoz tartozik valamilyik egyed, vagy minél magasabb rendeltetésű egyénileg is valamelyik lény, annál nagyobb szerepet visz annak életében és játékában is a kezdeményezés. Ennek alapján különbözteti meg a kítűnő állatpszichológus, *Camillo Schneider* az ösztönállatokat — Instinkt tier — a kezdeményező — Initiativ tier — állatoktól. Hozzá kell azonban tennünk, hogy az utánzó és a kezdeményező mozgások mellett szükségképen vannak olyan mozgások is, amelyek sem nem utánóznak, sem nem kezdeményeznek semmit, hanem központi ingerlésre egyszerűen levezetik az erőfölösleget, például a nyújtózkodás. Élő lények első napjaiban főleg ez utóbbiak érvényesülnek. Később fokozatosan az előbbi kettő. Jellemző például, hogy rabságban élő gazella és kecske sík földön is „bakugrásokat” végeznek gödölye korukban, faji ösztönükből készülődven bokrok és sziklák átugrására. Gyermeknél fokozott szerepe van mind az utánzásnak, mind a kezdeményezésnek, illetőleg kísérletezésnek. Járás tanulásánál kísérletezik a mozdulataival és siker esetén nagy örömet érez. Hasonló az eset beszédtanulás közben nehéz hangoknak, pl. az „r”-nek a kiejtésénél. Ha egyszer sikerült, szüntelenül azt ropogtatja és más mássalhangzók helyett is azt használja.

A játéknak egy másik teleologikus magyarázata az ú. n. *legyöngítési elmélet*. Ez épen ellentéte az előbbinek, amennyiben e szerint a játékos mozgás az atavisztikus, durva és káros hajlamok levezetésére szolgálna azzal, hogy azok végrehajtásában kifárad a szervezet. Az előbbi felfogás szerint tehát a játék, mint gyakorlás *megerősíti* a szervezetet, sőt meghatározott irányban ügyesebbé és kitartóbbá is teszi, míg itt *ellenkező eredmény* van föltételezve. Valóban a játékban sokszor ontogenétikus fejlődése tükröződik a faj biogenétikus fejlődésének, és így kétségtelenül atavisztikus elemeket újít fel. Az is bizonyos, hogy okos ellenőrzés és irányítás az eféle játékokat a különböző eredmények látszólagos ellenmondása mellett is kihasználhatja káros hajlamok legyöngítésére. Ilyenek például a harci játékok. A gyermekek magukra hagyva igen gyakran indulatos verekedéssel végzik — eredeti motívumaiknak megfelelően — a harci játékot, ellenben önként vállalt szabályok közé szorítva fegyelmező eszközzé válik a testedzés mellett. Így lesz a sport is gyűlölködő versengés helyett nemes mérkőzéssé.

A legyöngítési magyarázathoz közel áll a *katharzisz-elmélet*, melyet a tragikum fölött érzett esztétikai tetszés köréből terjesztettek ki a játék értelmezésére. Jelentősége, más elnevezéssel, csaknem azonos, mint az előbbi legyöngítési elméletnek. E szerint a játék értéke abban állana, hogy olyan ösztönök, melyek kulturális életviszonyaink között többet árthatnak, mintsem használnak, ártatlan kielégülést találjanak.

A célirányosság szempontjából ötödik magyarázata a játéknak a *Lange kiegészítési elmélete*. Mivel a kultúra munkafelosztást kíván, ez pedig egyoldalúságot von maga után, ezen segít némileg a játék, amennyiben kiegészíteni törekszik az egyoldalú fejlődést. Amennyiben a játék valóban testi foglalkoztatást jelent az iskolás kor szellemi elfoglaltsága mellett, ennyiben valóban helyt áll ez a magyarázat és a felnőttek sportüzésére is alkalmazható.

Végül sokan az *üdülésben* látták a legfőbb célját a játéknak.

E különböző magyarázatok fölött szemlét tartva, úgy látjuk, hogy a kiegészítési elmélet csak egyik bővebb kifejtése a

gyakorlási elméletnek, mert lényegében a képességek kiegészítésére való törekvés sem más, mint gyakorlás. Viszont a katharizis-elmélet meg a káros törekvések legyöngítése, tehát emekettő is egybe foglalható. Így maradna az oki magyarázat, amely szerint a játék célja az *erő levezetése*; — és a teleologikus magyarázathoz három, u. m. a *gyakorlás*, *legyöngülés* (mondhatnók így is: megtisztulás) és az *üdülés*. Mivel az oki magyarázat csak a szempont fölvetésében különbözik a második csoporttól, az eredmény ugyanaz, ha úgy állítjuk föl a témát, hogy a fölös erők levezetésében a cél az ok megszüntetése. Viszont ez az ok, mint hajtó erő, a teleologikus magyarázatoknál is ott szerepel.

*Mi hát a nevelés álláspontja a játékkal szemben?* De így is kérdezhethetők, mi a teendője a játékkal? Eggyel azonnal tisztában lehetünk: semmi *esetre sem az elfojtás*, hanem annak a *fölhasználása* irányítással és alkalmas mederben tartásával. Maradjunk azoknál a szempontoknál — vagy talán így is mondhatnók: célkitűzésnél — amelyeket a fenntartott négyféle magyarázat elibénk tár.

A nevelő munka alig kerülheti el a sablonokat; ezt már csak azért sem teheti, mert akarva nem akarva sokat kell bíznia a véletlenre és magára a természetes fejlődésre is. Így föl-tétlenül fog a leggondosabb nevelés is felhasználatlanul — de fejlesztetlenül is — hagyni erőket, melyek természetes kifejlésére s ezzel levezetésre várnak. Ezt végzi el a játék akkor, amikor az oki magyarázat szerint az *erőfölöslegeket* levezeti. És alkalmat is kell erre hagynunk, hogy elvégezhesse. Mert elmaradás esetén nemcsak értékek maradnának a gyermekben kifejtetlenül — amire eleven példa minden félszeg, félénk és ügyetlen magatartású gyermek, amilyen igen sok akad épen az agyon-nevelt fajtájúak között — hanem a visszafojtott erőfölösleg állandó izgató anyagként halmozódik, és gátolja a gyermeket a szemmel tartott cél körül figyelmének és akaratának a koncentráálásában. Ezzel lehetetlenné teszi a gyermekre a komoly munkát s a nevelőre az eredményes ráhatást.

A második és harmadik szempontnak, a *gyakorlásnak* és a *legyöngülésnek*, az erők harmonikus fejlesztésénél van igen nagy szerepe. A nevelésnek ugyanis elsőrendű föladata

nem szakembereknek a képzése, hanem ezt megelőzőleg *harmonikus egész embereknek a nevelése*. Ebben lesz nélkülözhetetlen segítőtársává a nevelésnek a játék. A nevelés nem gondolhat mindenre. De nem is tudhatja, a növendék teljesítő képessége mely irányban erősebb; ennek folytán, mivel a nevelés, főleg pedig az iskolai nevelés, mindig erőátlagokra számít, nem tudhatja egyenként, kinél milyen irányban és mennyiségben maradt erőfölösleg kihasználatlanul. Ennek levezetésére hivatott az önként és jószerint tudattalanul is vállalt egyéni foglalkozás. Ebben az egyéni foglalkozásban pedig korban lefelé mind nagyobb szerepet visz a játék, fölfelé a sport — amely szintén játék, csakhogy szabályok közé szorított játék — és a tudatos önképzés.

De igen nagy erkölcsi irányban is jelentősége a játék legyöngítő tendenciájának, különösen a pubertás korában és attól fölfelé a teljes érettség idejéig; sőt azon túl is az önmegtartóztatás érdekében. Az energiahalmozódásnak különösen nagy a hajtó ereje a szexuális érvényesülés körében. A szellemi élet tisztasága mellett döntő szerepe van itt a *sporinak*, mint fegyelmezett játéknak. A teljesítő képesség határáig vitt szellemi foglalkoztatás mellett nélkülözhetetlen a fizikai kifáradás is. Ennek eszköze pedig nem lehet más, mint ismét a sport és sportszerű játék, valamint a *cserkészzet*. A cserkészzet a legerősebben egyesíti a játék spontaneitását és a nevelés fegyelmét; így kiegyenlíti a serdülő ifjú szabadságvágyát, cselekvő hajlamát, valamint mások megsegítésében természetes emberszeretetét. De önbizalmát is fokozza s hatalmi vágyát karitatív szolgálatokra fordítja.

Ha valakinek a lelkében mélyen él a családi szentélynek, különösen pedig az édes anyának a képe a gyermeki szeretet eszményi felmagasztosultságába emelve, és e mellett a professzionális gladiatori egyoldalúságaitól okosan távoltartott sport és cserkészzet fárasztja ki benne a materiális erőket, lehetetlen, hogy magát megóvni ne tudná a szexuális élet fertőitől. Rá kell azért itt mutatnom az egyetemi élet szabadosságára, amely szabadságával élni nem tudó annyi sok ifjúnak és szülei reménységnek válik örvényévé. A szigorú középiskolai disciplina után a szabadság egy igen nagyszámú

kivétel számára az idő és erők pocskolását jelenti. Emez utóbbit annyiban, hogy *a szellemi tétlenség, ha még fizikai fáradtság sem ellensúlyozza* rendszeres sport alakjában, előbb-utóbb a túltengő ifjú erők óriási fölhalmozását eredményezi és így nyerne levezetést. — Erkölcsileg még azért is nagy a sportnak a nevelő hatása, mert a játékoság természetét megtartva, a szabályozottság formáit ölti magára és ezzel jelentékenyen fegyelmező hatású. Ugyanezzel a társas érzést és bajtársiasságot is fokozza. — A cserkészlet is egészen párhuzamos hatású, de ezen fölül alkalmas atavisztikus hajlamok levezetésére is. Ezek sorában a természettel való belső egyesülésnek a vágya és a kalandorhajlamok nyerne poétikus, üdítő és erősen jellemfejlesztő kielégülést a cserkészletben.

Ami végül a játékkal kapcsolatban az *üdülést* illeti, az semmi bővebb magyarázatot nem kíván. Csak hangsúlyoznunk kell ezen a ponton is, hogy itt sem szabad a nevelőnek kiejtenie a kezéből a játék irányítását. Zsenge korban elég, ha ez a mérséklet kereteinek a fenntartására szorítkozik a felügyelet alakjában és csak nagyon kis mértékben avatkozik bele szabályozólag; később azonban igyekeznünk kell arra, hogy a játék mint üdülés is a sport vagy cserkészlet beszabályozott formáit öltse magára...

A gyermekkorban épúgy a játék fejezi ki legteljesebben a gyermeknek igazi mivoltát, mint érettkorú emberét a művészet. Épen azért, ha eredményt akarunk a gyermek nevelésében elérni, arra kell törekednünk, hogy lehetőleg ugyanazzal az odaadással végezze az ő komoly feladatait is, mint a játékát. Ezt a játékot a *spontaneitás* és az *öncélúság* jellemzik a leghatározottabban. Erre az öncélúságra már *Kant* is erősen rámutatott. Ezekkel van összefüggésben, hogy a figyelem legteljesebb odaadásával végzik azt a gyermekek. A nevelőnek azt kell tehát a *játektől eltanulnia*, hogy hogyan játszhatja át *ezt a spontaneitást*, ezt az *öncélúságot* a gyermek komoly munkájára is, és hogyan teheti azt *figyelmének a középpontjává*? A nevelő minden törekvésének arra kell irányulnia, hogy a gyermek iskolai munkáját is a spontaneitás teljes odaadásával végezze; az *iskolai munkát is*, csakúgy, mint játékát, *önmagáért szeresse* s mindezek eredménye gyanánt *figyelmének*

állandóan a középpontjában tartsa meg. Csak ezeknek a törekvéseknek a lehető megvalósításával lesz eredménye a nevelés és az iskola munkájának, mert így fog ez a munka párhuzamosan haladni a gyermeki lélek akcióirányával, akcióképességével és valóságos akciófolyamatával is.

Könyvünknek ebben a részében a nevelési törekvéseknek a kijelölése volt a feladatunk. Szemlét tartva a játék fölött, a magasabbrendű nevelési célok szolgálatában közelebbfekvő célkitűzésekkel találkozunk. Miképen érhetjük el ezeket, miképen vihetjük be a gyermek munkájába a spontaneitást, miképen adhatjuk meg annak az öncélúság lendületét és miképen állíthatjuk be a mi törekvéseinknek megfelelő gyermeki tevékenységet az ő figyelmüknek a középpontjába — ezekre a kérdésekre könyvünk további fejezeteiben fogjuk keresni a feleletet

## 9.

### A nevelés célja.

A tiszta humanitász elérése. — A tárgyszerűségnek, az egyéni szuverenitásnak, az erkölcsi és transcendens életközösségnek biztosítása. — Társadalmi érdekek. — A nevelés korszerűsége és nemzeti jellege. — A vallás-erkölcsi személyiség.

A nevelés célja az előbbiekből önként következik, A nevelésnek nem lehet más célja, mint az, hogy végigvezesse az embert azon az úton, amelyen eléri a tiszta humanitász kifejlődését. Ennek a fáradságos útnak a jutalmául elnyeri az erkölcsi jellem értékeit; az igazi személyiség méltóságára emelkedik és megközelíti ezzel az ő istenfiúságának az ideálját. Ezzel a legmagasabb céllal áll összefüggésben az a nevelői kötelezettség, hogy ennek az útnak az egyes szakaszait *megrövidítse és megkönnyítse*. Ez azonban nem azt jelenti, hogy a növendéknek az erkölcsi terhein könnyítsen; nem eféle kényelmi szempontokról van szó itten. Itt az a meggondolás vezet, hogy rövidítve az időt, mellyel a pálya egyes részeit a növendék megfutja, annál messzebb érhet el; és könnyítve a terheket, annál nagyobb mélységekre szállhat alá, annál mélyeb-

ben és igazabban élheti magát bele emberi méltóságával járó nagyszerű feladatainak a teljesítésébe. A nevelőnek tehát kötelessége, hogy megkönnyítse növendékeinek a dolgát, de nem azért, hogy az erőkifejtéstől megkímélje, hanem azért, hogy maradjon ereje és ideje magasabb célok elérésére.

A tiszta humánitás fölfelé vezető útján a fejlődésnek négy fokozatával találkozunk. Az első az volt, amikor az ember az esetenként fölmerülő dolgokat nem a maguk teljes elszigeteltségében fogja fel, hanem a hozzájuk tartozóknak az összekapcsolásával. Ezt nevezhetnők a *tárgyszerűség* állapotának, — szemben a pillanatok hangulatával — amikor a tárgyhoz tartozó lehetőleg összes vonatkozások érvényesülnek; ez a körültekintő tárgyszerűség a cselekvésre is rányomja a maga bélyegét. Teendőink sikeres elvégzésének ez a tárgyszerű felfogás nélkülözhetetlen föltétele; épen azért a nevelés elengedhetetlen föladata, hogy képesítse az egyént a dolgoknak ilyen tárgyszerű felfogására és feladatainak körültekintő elintézésére. Figyelembe vegye mindazt, ami a dologhoz hozzátartozik; azaz ne legyen hézagos sem az appercepciója, sem a cselekvése; merítse ki mindazt, ami ahhoz a tárgyhoz hozzátartozik. Tehát legyen pontos és lelkiismeretes.

A tárgyszerűség állapota azonban magában, mint tudjuk, még nagyon kezdetleges foka a személyiség erkölcsi fejlődésének. Még az ezután következő *egyéni* fejlettség fokozata is, de amelyen az embernek szintén keresztül kell fölfelé vezető útjában haladnia. Ekkor az egyén tervszerű tudatossággal viszonyítja a dolgokat és cselekvéseinek hatását önmagához, és a saját érdekei szerint irányítja azokat. Ennek erkölcsi jogosultságát a *létfenntartás* érdeke adja meg. Az egyén erőire szüksége van az erkölcsi közösségnek. Csak erős, a maga helyén megálló egyének egyesülése lehet erős, mint társadalom is. Azért a nevelésnek nemcsak hogy nem szabad elnyomnia az egyéniség jogosult szempontjait, de megfelelő határok között elő is kell azok kifejlődését és érvényesülését segítnie. Csak-hogy itt már igen kényes határkérdésekhez jutunk s ezek között óvatos körültekintéssel kell a nevelőnek eligazodnia. Az egyén erőit a lehető legteljesebben és legharmonikusabban kell kifejlesztenie, de egyidejűleg állandóan ébren kell tartania an-

nak a kötelességnek a tudatát, hogy emez erők érvényesülésének nemcsak szabjanak határt a mások érdekei, hanem a saját érdekeik kielégítését egyenesen mások szolgálatában, vagy azal legalább is nem ellentétben kell keresnie. Szükséges, hogy itt az érdekközösségnek az élénk *tudomása* állandó fényben világítsa meg a helyzeteket, de ép oly mértékben szükséges az is, hogy a *szimpatikus érzéseknek a melegsége* egyenesen elviselhetetlenné tegyen az egyén számára minden olyan megoldást, mely mások jogos érdekeit sérti. Ezt intellektuális oldaláról *Kant* erkölcsi alapföltétele fejezi ki legáltalában: cselekedjél úgy, hogy a te akaratod maximája mint egy általános törvényszabás alapelve is érvényes maradjon.

A nevelésnek abban a céljában, hogy az erkölcsi életközösség törvényét elfogadtassa, minden komolyan számba vehető bölcséleti és nevelői irány egyet ért. Így *Platon* is már azt látja a nevelés céljának, hogy az ember megértse a jónak eszméjét és azt meg is valósítsa. *Herbart* az erkölcsi jellem képzésében, *Basedow* a közre hasznos, hazafias és boldog élet lehetőségének a biztosításában kereste a célt; az újkori humanisták, vagy filantropikusok az emberiességre, a humanizmusra, *Schleiermacher* az együttes élésre való nevelésben vélték azt megtalálni. *Kant* erkölcsi maximájának megfelelően azt mondja, hogy minden embernek a saját tökéletesedésére és a mások boldogságára kell törekednie. Ettől a felfogástól még legmeszebb tér el az *utilizmusé*, amely első vonalba a saját boldogságunkat állítja oda, a másokét csak annyiban kívánja meg, amennyiben az a magunkét is előmozdítja. Ez tökéletes megfordítottja annak a követelményünknek, hogy saját boldogságunkat és boldogulásunkat a másokéval összhangzásban, a másokénak a keretein belől munkálhassuk. Sokat enyhít azonban ez utilisztikus felfogáson egyik nagysúlyú hívünknek, *Benthamnek* a magyarázata, amely szerint az erkölcstelen cselekedet csak számítási hiba, melyet saját érdekeink szempontjából elkövetünk; ez más szavakkal nem jelenthet egyebet, mint azt, hogy erkölcstelen cselekedeteink önmagunknak is ártanak, tehát saját jól felfogott érdekünkben áll az erkölcsiség követése. — A többi utilisták efelé a felfogás felé még inkább közelítenek. *Stuart Mill* szerint magasabbrendű célunk a mások boldogsága.



*Herbert Spencer* szerint is állandó kötelességünk az altruizmus, és a fejlődési tendenciák az altruizmus és egoizmus jövőendő teljes kiegyenlítésére vezetnek.

Ezzel már eljutottunk az emberiség és az egyén erkölcsi fejlődésének *harmadik fokozatához*, amikor az egyén átengedi magát embertársai *erkölcsi életközösségének*. Arra kell tehát törekednünk, hogy a nevelés ezt a fejlődést elősegítse és szilárdá tegye az egyénben és a társadalomban. A legszilárdabb alapot itt, meggyőződésünk szerint, az fogja alkotni, ha az egyén életében a *szimpatikus érzések* veszik át a hatalmat. A maga helyén majd részletesebben fogjuk látni, hogy a cselekvések közvetlen rugói az érzések; ezek ellen nagyon nehéz cselekedni; ez csakis akkor sikerülhet, ha ellenkező irányú megfontolás másnemű érzésekkel tolja félre az előbbieket. Végeredményben tehát itt is csak érzés érvényesül szemben egy másik érzéssel. Azért fontos eszköze az erkölcsi nevelésnek, hogy *megfelelő érzelmi irányokat* teremtsen és állandósítson, és amellet megerősítse az embert arra is, hogy ezeket az érzelmeket képes legyen megfelelően szabályozni is értelmi megfontolások közvetítésével. Ez természetesen azt is kifejezi, hogy az értelmiség tartsa meg a maga primátusát. De épen ez a lehetőség könnyíti meg a nevelő feladatát. Az érzelmi élethez közvetlenül nem férünk hozzá, ellenben az értelmi ráhatások inkább módunkban állanak. Mivel pedig minden értelmi jelenségnek megvan a maga többé-kevésbé erős érzelmi kísérője, ezen keresztül a növendék érzelmi életét is befolyásolhatjuk. A növendéket állandó hatásoknak téve ki, állandósíthatjuk érzelmi tendenciáit is.

A nevelés erkölcsi céljai természetesen magukba foglalják a *társadalmi* szempontokat is. Az erkölcsi szempontok az emberi közösség szempontjai, az erkölcsi törvények a társadalmi együttélés törvényei. Erkölcsiség el sem képzelhető az emberiség életközössége nélkül. Erkölcsi eszményeink megvalósítása tehát csak a társadalom keretein belül biztosítható. Ezért jelent erkölcsi feladatot ennek az életközösségnek a szolgálata. Az erkölcsi célkitűzés tehát már a nevelés szociális törekvéseit is magában foglalja. Vagyis az erkölcsi nevelés mindig a társadalom érdekében és szolgálatában áll. Következésképpen az er-

kölcsi nevelés körében jutnak kifejezésre a nevelés szociológiai törekvései. Némelyek, így *Barth* is, de régebben *Basedow* és még inkább *Schleiermacher* a nevelés társadalmi feladatait tolták előtérbe. *Barth* szerint a nevelés célja egyenesen a *társadalom szellemi életfolytonosságának* a biztosítása. Valóban ez az egyik célja, de ez olyan másodrendű cél, mely a nevelés erkölcsi törekvéseiben elvszerűleg már eleve szükségképpen teljesen bennefoglaltatik. A szociológiai célok megvalósítása az emberi fejlődés harmadik fokozatában, az erkölcsi életközösségre nevelésben, teljesen benne rejlik és annak megvalósításával a társadalom életfolytonossága is biztosítva van.

Mindazonáltal *szükséges a társadalmi érdekeknek a hangsúlyozása*, mert még további, kiemelendő szempontokra világít rá. Az életfolytonosság a kulturált ember faji életének a *folyamatosságára* mutat rá, vagyis arra, hogy tragikus következmények nélkül a kultúra embere *nem szakíthat múltjával* s jövőjébe nem léphet át szakadékokon át vezető halálugrásokkal. De ebben benne rejlik a *társadalmi változatokra* való utalás is. Minden kornak társadalma nemcsak az időbeli, hanem a nemzeti eltérése vet is lényegbe vágó tulajdonságai gyanánt érvényesíti. A történelem nem ismer még olyan társadalmat, melyet jellegzetes *nemzeti vonások* ne különböztettek volna meg ugyanannak a kornak más területen élő társadalmától. A középkor egyetemes keresztyén-latin kultúrája sem tudta elosztatni a nemzeti eltéréseket és ha évszázadokig nem jutott is öntudatra a nemzetiség elve, mint egyik legerősebb ható tényező ott élt az minden társadalomnak a lelkiségében. *Korszerűség* és *nemzetiség* eltörölhetetlen jellegei mindenféle társadalomnak. Az idő és fejlődés ebben csak árnyalati változásokat idézhet elő a tér és idő távolságainak a legyőzésével; ezeket a karakterisztikumokat azonban el nem törölheti. Az éghajlat hatáskülönbségét, a hőelosztás arányváltozásait, a termények kalorikus és vitamin-értékeit és a napfény violántúli sugarainak bőségét vagy szegénységét a kultúra semmiféle vívmányával nem fogja tudni lényegesen megváltoztatni. Ezek pedig mind komponensei az emberi fejlődésnek.

A társadalomnak nevelvén, számolnunk kell ezekkel a körülményekkel. Azért mindenféle nevelésnek *korszerűnek és nem-*

zetinek kell lennie, mivel mindenféle társadalom magán viseli ezeknek a bélyegeit. Légüres tér számára nem nevelhetünk embereket.

Egyén és faj fejlődése *transcendens kapcsolatainak a kultuszával* lesz teljes. Mint láttuk azonban, a *teljesség* magában még nem jelenti a fejlettségnek legmagasabb fokát. A legprimitívebb népeknél is van valamelyes erkölcsi rend és vallásos élet. Viszont teljesség nélkül nem képzelhető el egyéni és faji fejlődés. Mikor Hellas és Róma istenei megbuktak, hanyatlásnak indult kultúra, állam és társadalom. A renaissance körül is örvények kavargottak, mikor a klasszikus értékekről nem tudta lefejtetni a paganizmust. s új vért kapott, mikor keresztyénség és klasszikus értékek között megtörtént a belső kiegyezés. Azért a *legmagasztosabb hitrendszernek*, a keresztyénségnek érzés- és gondolatvilágában mozgó *vallásos neveléssel* tetőződik a nevelés föladata. Természetesen nem elégedhetik meg a szertartásos keresztyénséggel; célját csak akkor éri el, ha a legfőbb lényvel való személyes kapcsolatát a lélek belső élményévé tudja elmélyíteni s az egyén érzelmi életében a felebaráti szeretet emelkedik uralkodó erőre.

Végig tekintve az elmondottakon, úgy találtuk, hogy a nevelés céljának a megállapításához a tiszta humánitász fejlődésének az útján juthatunk el. Ennek a fejlődésnek az eredménye pedig a *valláserkölcsi személyiség*, amely a lehetőség mértékéig kifejlesztett erőit kora *nemzeti társadalmának* szolgálatába állítja be. Röviden tehát így is mondhatnók: *a nevelés célja az embernek a nemzeti társadalom szolgálatában álló valláserkölcsi személyiség méltóságára való emelése. A személyiség* fogalma kifejezi egyrészt az egyéni erők lehető legteljesebb kifejlesztésének a jogát és kötelességét, de másrészt azt is, hogy ezt az erőt az emberi közösség életfolytonosságának a szolgálatába kell beállítania. A személyiség egyaránt jelenti tehát az egyént, mint a társadalom felelős tagját, és az életnek valláserkölcsi színvonalát.

Mindezzel megfeleltünk arra a kérdésre is: praktikus legyen-e a nevelés, vagy ideális? Szakiskolákban mindenesetre gyakorlati célokat szolgáló ismeretek és készségek elsajátítása elengedhetetlen. Csakhogy ezeknek is bele kell illeszkedniük

az *egész ember* nevelésének a fentiekben vázolt egyetemesebb szempontjai alá. A nevelés más területein azonban a nevelési eszközök megválasztásánál kizárólag a nevelés vázolt céljait kell szem előtt tartanunk. Csakis az így értelmezett pedagógiai idealizmussal szolgálhatjuk igazán a nevelésnek a praktikus céljait is.

## 10.

### A neveléstudomány.

Primitív társadalom és nevelés. — Hagyomány és nevelés. — A nevelés kiválása a család és a mívesség köréből. — Anyagközlés és módszeresség. — Anyagkiválasztás és közlési módszer.

A nevelés kötelessége természetes következménye a családi életnek. Sőt, amint láttuk, a nevelési szempontok figyelemmel tartása minden felnőttnek és az egész társadalomnak is erkölcsi kötelessége a gyermekekkel és serdülőkkel szemben. A nevelés tehát minden felnőttnek természetből folyó joga és egyben erkölcsi kötelessége is. Ebből kifolyólag kívánatos volna, ha ahhoz mindenki, aki ezt a jogot és kötelességet gyakorolja, értene is. Kezdetleges társadalomban nem tűnik föl ennek a föladatnak nagysága és nehézsége. Primitív körülmények között nem tűnik föl az aránytalanság a feladat nagysága és az arra való alkalmatosság között, mert nincsen nagy eltérés az emberek foglalkozása, sőt a különböző korúak feladatai között sem. A testi erő fejlettségének megfelelően a serdülők is végzik azt, amit a felnőttek. Így maga *az életgyakorlat volt az ő nevelőjük*. Amíg csak testi ügyességek és az úgynevezett *készségek*, pl. a beszéd, vagy rovásiírás, fejlődéséről volt szó, nyugodtan bízhatták ezt a fejlődést az időre, mely az éptestű ifjúnak ezt úgy is magától meghozta. Nem volt szükség tehát nevelői fogásokra és tudatosan kifejlesztett módszeres eljárásokra. Az ügyetlenség vagy restség természetes következményei bőséges alkalmat nyújtottak az okulásra és a szükséges igyekezet kifejlesztésére.

Természetesen a kezdetleges társadalom sem mellőzhette azt a szempontot, hogy az ifjút alkalmas tagjává tegye az ő

életközösségüknek, tehát akaratát is megnyerje az ő közös céljaik harmonikus szolgálatára. De ennek a közösségnek a szolgálata is könnyebb volt akkor, mint szövevényes társadalmi élet keretében, mert ez a közösség nagyon szűkkörű, céljai, eszközei és érdekei áttekinthetőek; ezért magához az egyénhez is közelebb állottak a közösség érdekei. Amennyiben pedig a mesterséges fegyelmezésnek a szüksége mégis fölmerült, az egyszerűen a megtorlásban állott, amihez a megfontolás helyett elégséges motívumul szolgáltak a mulasztás vagy kártétel által fölgerjesztett indulatok. A fegyelmezés rugója kezdetleges embernél ma sem a megfontolás, hanem a harag; a cél nem a javítás vagy megelőzés, hanem a megtorlás. Ezen a színvonalon minden pillanat külön-külön megoldja a maga feladatát. Fokozatosan változott már a helyzet akkor, amikor a kézművességgel szemben változtak az igények; amikor tehát már nem minden család maga gondoskodott külön-külön a maga ipari szükségleteiről, hanem azokat a házi ipar köréből kiemelkedő kézművesség elégítette ki. Ekkor már külön kellett gondoskodni a különböző kézművesfoglalkozások begyakorlásáról. Bármily kezdetleges fokon is, de ekkor már kezd kiválni a sajátosan tanítói és nevelői munka az élet hétköznapi gyakorlatából. Talán ezzel egyidejűleg indulhatott meg a vallásos szertartásokra való oktatás és gyakorlás munkája egy külön papi rendnek a kiválásával, már akár úgy, hogy az családonként volt örökletes, mint feltehetőleg a kézművesség is, akár pedig kiválasztott személyekhez kötve. A mindezekhez szükséges ismereteket és készségeket nem meríthették önmagukból a vállalkozók és nem is taníthatta bárki a vállalkozókat. Itt már megkezdődik a differenciálódás, amin nem változtat az, hogy az illető foglalkozást űzők ugyanazok, akik egyúttal tanítják is a jövő nemzedéket. Még nincs tehát külön tanító rend, de már van külön, bizonyos mértékig szakszerű tanítás. Az ipar múltjából, de különösen a céhek történetéből jól tudjuk, hogy a műhely körében folyó tanításnak épen úgy megvoltak a maga beosztása, hagyománya és fokozatai, mint a későbbi iskolai nevelésnek. A különbség itt csak az, hogy az előző nemzedékek eredményeit élő hagyományok alakjában vették át az új nemzedékek és nem rendszeres irodalmi összefogla-

lásban. Ez azonban nem érinti a lényegét. Amint a feladatok komplikálódtak, nem lehetett tovább nélkülözni a többé-kevésbé rendszeres és szakszerű oktatást, de nem lehetett nélkülözni — és ennek a megjegyzése különösen fontos — az előző nemzedékek mindinkább szaporodó eredményeit sem. Az élő hagyomány már jóval az írás használata előtt létesíti a kapcsolatot a múlt és jövő között, megteremti tehát az emberiség időbeli életfolytonosságát.

Ha már a fejlődés első lépéseiben sem nélkülözheti a kultúra a nevelői munka differenciálódását és az előző nemzedékek tanulságainak megőrzését, mennyivel kevésbé teheti ezt az élet mai megoszottságában és a fejlődésnek mai magaslátán! Természetes, hogy amikor az élet még kevés igényvel lépett föl munkásaival szemben, a hagyományok az oktatás körében is kevésbé a módszerre, mint inkább az elsajátítandó *anyagra* vonatkoztak. Az iparos formákat és fogásokat, tehnikát örökölt és adott át tovább; amint azonban ezek a formák, fogások és technika mind összetettebbé váltak, nem lehetett nélkülözni tovább azoknak *átadásánál* sem a módszerek ügyeskedéseit és fogásait. Minél több átadni való volt, annál fejlettebb módszerek felhasználására volt szükség ezek átadásánál. Amint pedig szellemi téren is szükségessé lett az élet küzdelmeire való felkészülés, ahogyan azt a világi nevelés kifejlődésénél mind erősebben látjuk a középkor végétől, mind égetőbbé vált a tanítás megfelelő módszereinek a kialakítása, azoknak megőrzése és fokozatos továbbfejlesztése.

A kultúra mai kifejtésében és sokrétűségében a legnagyobb gondot okozza nevelői szempontból a kultúrártékek legszükségesebb és legnevelőbbhatású elemeinek az összeválogatása az ifjúság számára. Vaskos tévedés volna azt hinni, hogy az anyag kiválasztásához elegendő magának a tudományos anyagnak az ismerése, tehát a szűkebbkörű szakképzettség. Átfogó, egyetemes szempontok érvényesítésére van itt szükség és annak a célnak a mérlegelésére, amelyet annak a tárgynak a tanításával elérni akarunk. De azt is tudnunk kell: minek milyen hatása van a lélek fejlődésére? Ezeket senki sem merítheti önmagából, sem tárgyának egyoldalú ismeretéből. Ezek a tudnivalók a világnézeti tudományoknak a tárgyai;

elsősorban a filozófiának, etikának, szociológiának, esztétikának, pszichológiának és a pedagógiának. Ezt csak a Schulmeisterek tagadhatják, akik fától nem látják az erdőt; és azok, akik iparilag üzük a tudományos foglalkozást és alkalmatlanok arra, hogy szintetikus szempontokat érvényesítsenek. Lehet» hogy szakjukban jó mesteremberek, de nem tudósok!

Túlzás nélkül mondhatjuk, hogy ma a kultúra a maga egészében szinte önterhe alatt roskadozik. Ez vezetett a szakrendszer kifejlődésére; de ma már a legtöbb szak művelője nem képes saját szakjának elért eredményeit sem teljes egészében áttekinteni. Ezen további specializálódással segít magán. De mit csináljon a nevelés? A szigorú válogatáson *kívül* nincs más menekvés, mint a *legmegfelelőbb módszereknek a kidolgozása és alkalmazása*. Amily mértékben nő a kulturális feladatok nagysága, úgy nő azért a nevelésnek is a fontossága és magának a nevelésnek a körében is a módszeres eljárásoknak a jelentősége. Ez egészen természetes, mert nagyobb feladatok megoldása mindig nagyobb felkészültséget kíván. Így nő folyton a neveléstudománynak a jelentősége.

Ezek a fejtegetések elegendő cáfolatot nyújtanak arra a meglehetősen közkeletű felfogásra, hogy aki a nevelésre rászületik, annak nincs szüksége a neveléstudomány tanításaira, mint ahogy a logikus gondolkozáshoz nincs szükség a logikára. Az kétségtelen, hogy a nevelői érzék sokat jelent, de ez még nem minden egymagában. Valamint az is csak feladatainak egy és pedig nem is épen a nehezebbik részével van tisztában, aki tárgyának szakismereteit elégségesnek tartja a tanítás sikeréhez. Ez kétségtelenül nélkülözhetetlen előfeltétel. De nem csak azt kell ismernünk, *amit*, hanem azt is, *akit* és azt is, *ahogyan* kell tanítani. Ha csak szaktárgyunkat ismerjük, még csak az elsővel vagyunk tisztában. De akkor még csak azt sem tudjuk, hogy miért tanítjuk és mi szerepének kell nevelői munkánkban lennie épen annak a tárgynak; tehát a *mi* kérdéssel legszorosabban összefüggő *miért* kérdése is ismeretlen előttünk. Már pedig érhetünk-e el eredményt a cél ismerete nélkül? Hiszen az eredmény lényegében a cél elérése. Egyetlen tárgyat sem önmagáért tanítunk tisztán, mert magasabb nevelői céljaink vannak vele, mint a pusztá tárgyismeret.

Azt semmiféle pedagógiai dilettantizmus sem meri állítani, hogy a növendék alapos ismerete nélkül lehetséges bárcsak magában az oktatásban is sikert elérni. Viszont tudományos komolysággal és felelősségérzés mellett azt sem állíthatjuk, hogy növendékeink megismerése körül mindent megtettünk, ha egyszerűen emberismeretünkre, mint valami misztikus kilencedik érzékszervünkre hivatkozunk. Szükségünk van tehát annak a hatalmas komplexumnak az áttekintésére, amelyeket az emberiségnek immáron több évezredes nevelői tapasztalata fölhalmozott. Láttuk ugyanis, hogy az állati és az emberi lélek fejlődési lehetőségei között épen az alkotja az egyik alapvető különbséget, hogy az állati lélek fejlődése *kezdődik az egyénnél*, de *végződik is az egyénnél*, míg az emberi kultúrának *az egész faj életének a tapasztalása* rendelkezésére áll. nemcsak diszpozíciók öröklésének az alakjában, hanem szellemi értékek hagyományos megőrzésében is.  $\Lambda$  *pedagógia*, mint rendszeres tudomány, *az emberi nem eme pedagógiai tapasztalásán:k a letéteményese, gyűjtője, megrostálója és rendszerezője*. Ezredéves tapasztalás kiválogatott és felhalmozott értékeiről mondana le tehát az, aki a neveléstudomány tanácsait azon a címen, hogy nevelői hajlam, gyakorlás és egyéni tapasztalat a forrásai a tanítói sikernek, nem venné segítségül. A pedagógia útbaigazításai nélkül az egyén nevelői tevékenységének jó feleideje meddő kísérletezéssel vész kárba és azon túl sem fogja elérni azt a színvonalat, amelyre máskülönb hajlamai képesítenék. De mindennél nagyobb kár, hogy növendékek esnek ennek áldozatul; és ez a veszteség helyrehozhatatlan! Aki tehát pedagógiai tájékozottság, azaz elődök tapasztalati eredményeinek a hasznosítása nélkül akar lépni a nevelői pályára, nemcsak *hatalatlan lelkiismeretlenséget követ el*, {csakúgy, mint a kuruzsló, aki szakismeretek nélkül fog a gyógyításhoz}, hanem foglalkozását *állati színvonalra süllyeszti le*, mert az ember szellemiségének értékmérője az állattal szemben épen az, hogy *cselekvéséi a faji tapasztalás előzményeihez fűzi*. — Mindez nemcsak a hívatásos tanítórendre áll, hanem többé-kevésbé mindazokra is, akik a felnöttek nevelésével és irányításával foglalkoznak, első renden tehát mindenestre a papságra.



## A pedagógia segédtudományai. A nevelő egyénisége.

Antropológiai tudományok: fiziológia, biológia, pszichológia, gyermek- és tömegpszichológia (az egyén szempontjai). — Etika, esztétika, szociológia (a közösség szempontjai). — Teológia (a transzcendens közösség szempontjai). — A nevelő egyénisége: mintaember.

Maradjunk ismét azon a nyomon, amelyen a tiszta humanitás kifejlődését kerestük. Az embernek először önmagát mint egyéniséget, mint individuális természeti lényt, kell kifejlesztenie, illetőleg ebben a nevelésnek őt elősegítenie. Ezért kell a nevelőnek *magát az embert* alaposan ismernie. Így tehát első sorban az *anthropológiai* tudományok kell, hogy segítségére jöjjenek a nevelésnek. Mindenek előtt a fiziológiai és elemi pszichikai képességek kifejlődésére kell ügyelnünk; de később is, a testi fejlődés előrehaladottabb korában, csakhogy akkor már leginkább abból a szempontból, hogy a megerőltetés alakjában erőnkkel vissza ne éljünk, sőt inkábbba beosztott munka azok további fejlődését segítse elő.

Például a tanítás tervének a megkészítésénél nem szabad megfélekednünk azokról a kérdésekről, hogy mit, mikor és mennyit bír meg a gyermeki lélek? Es a megfelelő korban milyen ismeretanyag fog rá megfelelő hatást gyakorolni? így például *Meumann* azt állapítja meg, hogy az iskolaköteles korban (6—14. év, t. i. a németeknél) még távolról sem éri el a gyermek memorizáló ereje fejlődésének a befejeződését és így az iskolát épen akkor hagyja el, amikor annak legtöbb hasznát vehetné. Azért azt ajánlja, hogy az elemi iskolát toldják még meg egy kilencedik osztállyal. — Vagy itt van az ú. n. *túlterhelés* kérdése. Már Széchenyi 8 órában állapította meg a felnőtt ember napi munkaidejét. A francia közoktatásügyi miniszter 1888-ban összehívott ankétje a középiskola kezdő éveiben a munkaidőt 6 órában, a végsőkben 8 órában határozta meg. Ezzel szemben nálunk a gimnázium I. osztályában csak a tanítási órákból egy napra átlagban több, mint 4 és fél esik. Világos, hogy a házi előkészületre nem elég másfél óra. — Az is közismert dolog, hogy leányok és fiúk szellemi fejlődése nem párhuzamos: a leányoké gyorsabb, de hamarabb befeje-

zódik; továbbá teljesítő képességük is eltérő irányú. És a tanítástervben ez még sem jut megfelelő kifejezésre. — Régebben a tornaórákat a szellemi kifáradás ellenszeréül tűzték a nehéz tárgyak közé; ma már tudjuk, hogy szellemi kifáradás után nem testi fáradságnak, hanem pihenésnek kell következnie. A túlterhelésen pedig csak úgy segíthetünk, ha egyfelől már a tanítástervek készítésénél is fokozottabb figyelemben részesítjük a szellem higiénikus követelményeit, másrészt az anyag teljes feldolgozásáról és asszimilálásából már a tanítási órákon gondoskodunk és korlátozzuk a házi munkának a jelentőségét, legalább az alsó fokozatokban.

Mindéhez ismernie kell a nevelőnek mind a testi, mind a lelki szervezetet, annak fejlődésmenetét s eme fejlődésnek a föltételeit. Így hát a *fiziológia* és *biológia* alapjaival egyrésztől és a *pszichológiával* más részről kell tisztában lennünk, természetesen, hogy különösen a *gyermekpszichológiával*. Egészen természetes ez, ha meggondoljuk, hogy az *emberi lélek* fejlesztése a mi feladatunk. Ebben a munkában feladatunkat nagyon megnehezíti az a körülmény, hogy a *lélek* nevelésénél nem térbeli valóságról van szó, hanem állandó folyamatosságról, melynek részletei és fordulatai kiszámíthatatlanok. Állandóan meglepetéseknek vagyunk tehát kitéve, amelyek ellen csak állandó felvontsággal védekezhetünk, abban az esetben is, ha ismerjük eme lelki történések általános törvényszerűségeit. Azért nehezebb föladat pszichológiailag egy elemi- vagy középiskolai óra sikeres levezetése, mint az egyetemi előadás maga, mert minden pillanat úgyszólván állandóan újabb és újabb föladatok elébe állíthatja a tanítót, amelyre nem lehet előre kellően fölkészülnie. Itt csak egy segíthet: a *teljes pszichológiai iskolázottság*. El nem képzelhető olyan kimerítően teljes nevelés- vagy módszertan, melynek kazuisztikája minden eshetőségre képes volna a tanítót előkészíteni és minden helyzet fölmerült kérdésére előre megadni a feleletet. Ellenben ha megvan a megfelelő pszichológiai iskolázottságunk, ha bele éltük magunkat a pszichológiai gondolkodásba, lehetetlen, hogy lélekjelenlétünk kellő időben meg ne találná a helyes megoldást, még a legnehezebb és legkényesebb esetekben is.

A lélektudomány a *törvényszerűségek keresésében* és a

nevelés eme *törvényszerűségek alkalmazásában* egészen párhuzamos munkát végez: mindkettő a *fejlődés* princípiumát érvényesíti. A lélek maga állandó fejlődésben vagy visszafejlődésben lévő alakulat; így hát a lélektudománynak a teendője is ennek a fejlődésnek a végigkísérése és törvényszerűségeinek a megállapítása; a nevelésnek pedig feladata ennek a fejlődésnek a befolyásolása, megkönnyítése, elmélyítése és irányítása. Ez a fejlődési elv különösen kiemelkedik a gyermekkorban és így párhuzamosan a gyermekpszichológiában. Ezért érvényesülnek a gyermekpszichológiában kiválóan a lélektudomány sajátos vonásai. Ezzel ismét párhuzamos az a jelenség, hogy a nevelési elvek is leginkább a gyermekek irányításában nyernek alkalmazást, jóllehet egészséges és erős társadalom nem veszi le gondját a felnőttek irányításáról sem; a felnőttek oktatása, az egyház lelki gondozása tulajdonképpen a gyermekkori nevelés okosan átgondolt folytatása. Ellenben jelentékeny eltérés pszichológia és pedagógia között az, hogy míg az előbbi nem vegyít értékelési a maga vizsgálódásaiba, hanem minden rendű lelki jelenséggel egyaránt foglalkozik, addig az utóbbi a megelőző fejezetek szempontjai szerint értékeli a lelki folyamatokat és értéküknek megfelelően igyekszik azokat befolyásolni. Az értékelési szempontokat első sorban az *erkölcstudomány* szolgáltatja a nevelői munkához.

Ez már átvezet bennünket *az emberi fejlődés második fokozatához*, mely az ember erkölcsi, vagy társadalmi közösségét juttatja érvényre. Ezt a közösségérzést jelentékenyen fejleszti *az esztétikai kultúra is*; amellet, mint láttuk a differenciálódás útján az élet nemesítésére is lehető legjobb hatású; végül a valóságnak és önmagunknak a megismerését is előmozdítja, hiszen az ember legjobban művészetében éli ki magát. Mindezek miatt fontos szerepre hívatott az ember fejlődésében az esztétikai nevelés, A céllal itt az *esztétika* ismerteti meg a pedagógust; ez azonban egyszersmind egyik eszköze a helyes emberismeretnek is.

Tovább haladva, mivel ez az emberi közösség mindig valamely nemzetnek és korszaknak a keretében alakul ki, mint láttuk, a neveléstudomány célkitűzésének szempontjai között igen jelentékeny szerep jut a korszerűségnek és a nemzeti

szellemnek. Ezt ismernie kell minden nevelőnek, de különösen annak, aki a nevelés elveinek a rendszerbe foglalását tűzi ki célul. Ismernie kell tehát korának szellemét és saját nemzetének múltját, természetesen kapcsolatban és állandóan összehasonlítva más nemzeti életnek a kifejlődésével. Tagadhatatlan azonban, hogy az emberi együttélésnek, a társadalomnak, vannak általános érvényű törvényei is, melyek az általános emberi tulajdonságokból fakadnak, színezve az együttélés sajátos következményeivel. Azért fejlődött ki az egyéni és általános lélektudomány mellett is a *tömegpszichológia* és az emberi közös feladatokról és közös életjelenségekről szóló tudományok mellett (közgazdaságtan, néprajz, stb.) a *társadalomtudomány*, *szociológia*. Mivel megállapítottuk, hogy a nevelés föladatai közé tartozik a társadalom életfolytonosságáról való gondoskodás, világos, hogy a nevelőben kell szociális érzéknek lennie és szükséges, hogy a szociológiában jártas legyen. Sajnálatos, hogy a szociológia maga még meglehetősen új tudomány és így eredményei is sokszor még ingadozók és megbízhatatlanok.

A szellemi élet problémáinak legfelsőbb összefoglalása a *filozófia* föladata. A pedagógia nem mellőzheti bölcséleti kérdéseknek a megbeszélését és eredményeik alkalmazását. Lehetőleg egész embereket akarván nevelni, a nevelés kérdését a világnézeti problémák összeségébe kell beágyaznunk. Határozott világnézet nélkül nem lehet valaki jó nevelő, mert biztos lépésekkel, határozott irányba, csak olyan nevelő vezetheti az embert, aki tudja, hová kell mennie és ismeri „az embernek” egész anyagi és szellem-erkölcsi környezetét. Ismernie kell „az embert és világát” — amint a mi Böhmünk filozófiai rendszerének az összefoglaló címében kifejezte. De meggyőződésének kell lennie abban az irányban is, amely túlvezeti őt saját lényének anyagi körén, és szellemiségének legmagasabbrendű igazolása: a világnézeti érdeklődés, feleletet vár, vagy legalább is kérdéseket vet föl a legfőbb lény valóságáról és az embernek hozzávaló viszonyáról is. Nem véletlen dolog, hogy a németeknél a *teológia* alapvonalai is tárgyai a tanári vizsgálatnak.

Összefoglalva a mondottakat, a tiszta humánitász kifejlődésének két első fokozata az *anthropologiai tudományokban* kívánja meg a nevelőtől a nevelés *tárgyának*, az embernek a

megismerését, a másik két fejlődési fokozat a *célfogalmakét*. Azért a pedagógia segédtudományainak első csoportját az *anthropológiai tudományok* alkotják a nevelés *anyagának* és *eszközeinek* az ismertetésére; a második csoportot a *szellemi és világnézeti tudományok* a *teleologikus* szempontok szolgálatában. A két csoport között az az *esztétika* és a *szociológia*. Ez utóbbi az embert szerves együttélésében ismerteti és így a nevelő számára célkitűző tudomány is; az előbbi az ember igazi lelki képét tárja fel és így szintén nevelési eszményeket tartalmaz, de egyszersmind nevelői eszközöknek is igen gazdag tárháza.

Láthatjuk, hogy a pedagógia igen széleskörű tudomány, amelyik igen sok forrásból táplálkozik. Ez a megállapítás egyszersmind arra a kérdésre is világot vet: milyennek kell lennie annak, aki a neveléstudomány céljainak a szolgálatában áll. Azzal még nagyon keveset mondunk, ha azt kívánjuk, hogy szakismeretei mellett alapos és mély meggyőződésen alapuló világnézete is legyen és ismerje a pedagógiának a fentiekben áttekintett egész tárgykörét. A pedagógusnak, amellet, hogy korának legműveltebb emberei között kell helyet foglalnia, mint egyéniségnek a „mintaember” eszményét kell szem előtt tartania. Aki erre magában erkölcsi erőt nem érez, nézzen azonnal más foglalkozás után, mert visszaél a legmagasabb bizalommal, amellyel a társadalom és a szülők feléje fordulnak, mikor a társadalom jövőjét, a szülő pedig legföltettebb kincsét, gyermekét bizza gondozására. A rossz és lelkiismeretlen tanító a társadalomnak legvégzetesebb terhe.

A nevelőnek mindenek előtt megingathatatlanul tartania kell az emberi fejlődésnek azt a magaslatát, amelyet növendékével is meg akar közelíttetni: a *vallás erkölcsi személyiség méltóságát*. Általában a maga egészében élnie kell a maga teljességében, erejében és szellemi tisztaságában az emberi életnek azt a színvonalát, amelyet a tiszta humánitász fogalmában akartunk kifejezni. Feladatául vállalt célja — ő maga választja hivatásául — embereszményeknek a megtesfésítése tanítványjaiban. Mérges a cél és nem a latin, német, vagy a földrajz tantervi anyagának a bedresszúrázása. Hogyan tudja ezt a célt megközelíteni, ha ő maga nem szolgál ehhez például; hogy ha egész élete nem ennek a célnak szolgálatát sugározza ki

magából? Példaadás nélkül nincs nevelés. Természetes, hogy ennek a példaadásnak nem szabad a tanterem falai közé szorítkoznia. Megvetésre érdemes az olyan tanító, akit magasrendű kötelességérzése nem kísér túl az iskola kerítésén. Világos, hogy kötelességérzésének tanítványaival szemben kell a legérzékenyebbnek lennie, de ennek a kiemelése nem jelentheti rá nézve az élet színvonalának a kétféleségét.

Mivel a nevelő egy bizonyos kor és nemzet társadalmának a szolgálatában áll egyenesen azzal a célzattal, hogy annak a szellemi folytonosságát biztosítsa, világos, hogy a nevelőnek magáévá kell tennie annak a társadalomnak életszínvonalát, törekvéseit, világnézetét és eszményeit, de mindig azzal a tendenciával, hogy azt inkább emelje, semmint ő maga ereszkedjék hozzá alá; inkább előtte járjon, semmint utána kullogjon. Aki extravagáns célokat és eszményeket vall és mégis elfogadja korának nevelői megbízását, az szintén visszaél ezzel a bizalommal. A vétség nem kisebb, ha valakit erkölcsi eszményeitől fosztunk meg, mintha Wertheimsekreányát ürtjük ki az alatt, míg őrzésével voltunk megbízva. Nem árt ezt hangsúlyozni ma, amikor világtörténeti változások közepette a múlt és jövő harca szokatlan élességgel érvényesül. Jogosult ez a harc, de *ennek helye nem az iskola*. Világnézeti küzdelmek eldöntése csak akkor lehet szerencsés irányú, ha *érett* elmék viaskodásának eredménye; a gyermek fejlődés alatti egyénisége nem képes tárgyilagos kritikával kísélni az ellentétes érvelések csatáját. A keresztes háborúk idején is a szerencsének a legkisebb reményével azok indultak el a szent földre, akik gyermekeket toboroztak zászlóik alá. Természetes, hogy átmeneti kort mindig nehezebb képviselni, mint olyat, mely határozottan megválasztott egyenes irányt követ. De azért várunk ma alaposabb előkészületet a nevelőktől, mint talán régebben.

Mindeme magasrendű kötelezettség alól nem adhat fölmentést sem az, ha az erkölcsi, sem az, ha az anyagi elismerés a társadalom részéről nincsen arányban a tanító rend nagyszerű hivatásával. A munka önkéntes vállalása teljes érvényű kötelezettséget jelent. Különb is a nemzet nevelőinek hivatása, hogy a nemzet társadalmát ránevelje a legmagasabbrendű munkának megfelelő értékelésére. Kötelezettségben az elsőség

a tanítórendé; ennek előbb-utóbb bekövetkező eredménye kell, hogy legyen, ennek a munkának a megbecsülése. Ezt kétségtelenül megnehezíti az elismerés hiánya, főleg ha arra gondolunk, hogy bizonyos dolgoknak vannak nélkülözhetetlen anyagi feltételei. De hogy ezek nélkül sem lehetetlen, mutatják az emberi kultúra hősei, kik mindnyájan úttörők voltak, és mutatják az egyházak nagy tanító mesterei az önfeláldozás örök példáival. A legbecsesebbet a világ úgy sem tagadhatja meg: annak öntudatát, hogy az emberiség jövőjét bízta ránk s ezzel még méltányos ellenszolgáltatás mellett is örök lekötelezettjévé teszi az emberiséget a tanító rend. Minél többel marad adósa, annál inkább!

Voltaképen minden tanárra állani kell annak, amit *Finánczy* az igazgatók személyiségéről mond: ... „abban sok minden, ellentétesnek is látszó személyi tulajdonság kell, hogy egyesüljön. Sokoldalú műveltségnek párosulnia kell legalább egy bizonyos művelődési terület behatóbb ismeretével; elméleti készségnek gyakorlati érzékkel; összefoglaló erőnek elemző képességgel; elmélyedni tudó figyelemnek mindenre kiterjedő, disztributív figyelemmel; a nehéz esetekben magát gyorsan feltalálni tudásnak a higgadt megfontoltsággal; . . . éles elmének meleg szívvel”.

## 12.

### **A neveléstudomány anyagának felosztása.**

A) A tanítás szempontjai szerint: didaktika, metodika. — B) A személyiség fejlődése szerint: egyéni, erkölcsi és vallásos nevelés. — C) Antropológiai szempontból: testi és lelki nevelés. — A lelki nevelés: 1. Az értelem nevelése: tanítás. — 2. A szorosabb értelemben vett nevelés: a.) az érzélem nevelése; — b.) az akarat nevelése.

Az elmondottakból már sejthető, hogy a neveléstudománynak a tárgyköre nagyon széles lehet. Épen azért az áttekintés szempontjából, de egyébként is, nagyon fontos kérdés, hogy ezt az anyagot milyen szempontok szerint fogjuk felosztani, majd tárgyalni. Két ellentétesnek látszó dologra kell azonban még megelőzőleg a figyelmet ismételtén fölhívni. Az első az,

hogy a nevelés tárgya az *egész* ember és célja is az *egész* embernek a kifejlesztése. A másik az, hogy minden munkának *részletekben* kell előrehaladnia; továbbá, hogy a részletek megfigyelése nélkül nem ismerhetjük meg az egészet. Ez az egész emberi megismerésnek a problémája. Mindenféle megismerés globális rátekintés után a részletek felé tereli a figyelmet, hogy ezeknek földolgozása után a részletismeretekből ismét az egészet szerkeszthesse meg. Az egésznek, a strukturális egységnek, a megismerése és ilyen gyanánt való kezelése kétszeresen fontos a nevelésnél, amikor oly nehéz embernél a konstitucionális egésznek a felbontása; amikor mindig egységes életirányokkal és tendenciákkal van dolgunk, és amikor minden egyes életjelenség úgyszólván kibogozhatatlanul szövevényes száznak az összetétele.

Első felosztási alapul mindjárt azok a már érintett kérdések kínálkoznak, melyek a tanítás anyaga körül csoportosulnak: *mit*, — *miért* — és *hogyan* tanítsunk? Ezek a problémák azonban a pedagógiai tudományok körében önállóan csoportosultak, mint a *didaktikának*, vagy oktatástannak és a *metodikának*, vagy módszertannak a tárgyai. A didaktikának feladata az, hogy az általános neveléstudomány, a pedagógia által megállapított elvek alapján a fejlődés egyes korszakainak megfelelően összeválogassa azokat a tárgyakat és azok köréből is a megfelelő anyagot, amelyek a legalkalmasabbak abban a korban és abban az iskolanemben a növendéknek egyfelől az általános fejlődését, másfelől szakképzését előmozdítani. Némelyek ezt a problémakört, mint például a nálunk is jól ismert *Willmann*, a neveléstudomány központi kérdésének tekintik, és épen a megnevezett szerző is, didaktika címen adta ki nagyszabású pedagógiáját. Ezzel kapcsolatos annak a vizsgálata is, hogy milyen tanítási *módszerek* a legalkalmasabbak az illető anyagnak az átadására és pedig nemcsak az elsajátítás megkönnyítése és az ismeretek alapos elmélyítése szempontjából, hanem, ami még majdnem fontosabb, abból a szempontból is, hogy az elsajátított tárgyismeret és magának az elsajátításnak a módja is, a növendék fejlődésére, általános emberi mivoltának a kifejtésére a lehető legkedvezőbb legyen. — Ezzel behatóan a módszertan vagy *metodika* foglalkozik.



A felosztásnak másik alapjául kínálkoznak azok a fejtegetések, amelyeket az ember *erkölcsi kifejléséről* adtunk egyik előző fejezetben. Ezek szerint célul kell kitűzni mindenképp azt, hogy a növendék 1. *egyed életföladatait a maga tárgyi összefüggéseinek a figyelembevételével oldja meg*; 2. *állítsa be a saját életességébe*; 3. *továbbá az emberi életközösség erkölcsi életességébe*; 4. *végül a legmagasabbrendű transzcendens életközösségbe*, azaz cselekedeteit ne csak embertársaihoz fűződő erkölcsi szempontok szerint irányítsa, hanem saját isteniúságából származó kötelességből, a mindenséget legfelsőbb életközösségbe fűző legfőbb szellemnek megfelelően. — *Ez a négy szempont az ember, még szabatosabban, a személyiség fejlődésének négy fokozatát képviseli*, de a célkitűzés szempontjából elvileg összefoglalható három pontban, az *egyéniesség, erkölcsiség és vallásosság* fogalmi körül. Nem képzelhető el ugyanis olyan világnézet, amely megelégednék avval, hogy a nevelés arra terjeszkedjék ki csupán, további és magasabb feladatot ne ismerjen annál, hogy az egyén képes legyen életének egyes föladatait pillanatnyilag jól-rosszul elvégezni, de a többi feladatokkal és a saját életcéljaival való minden kapcsolódás nélkül. Ez még az önzésnél is lejjebb áll és nem emelkedik túl az állati életszínvonalon. Ezért az első fejlődési fokozatot, a célkitűzés szempontjából bátran elejthetjük. Ha aztán az egyén elérte fejlődésének három másik fokozatát, önmagához és emberi mivoltához méltó *személyiséggé* vált.

Ezen az alapon a neveléstudomány anyagát feloszthatók három részre; ezek az *egyéni nevelése, az erkölcsi és vallásos nevelés*. Mind a három a nevelés *céljának* a szempontjából indul ki; a nevelés anyagának ilyen csoportosítása tehát az anyag *teleologikus* felosztását jelenti. Ez a felosztás kétségen kívül igen helyes és mindenképp jogosult szempontot érvényesít és termékenynek is Ígérkezik. Egy *általános* neveléstudomány felosztására mégsem volna a legalkalmasabb. És pedig azért nem, mert ha célul az erkölcsös és vallásos nevelést tűzzük ki, akkor kétségtelen, hogy minden egyént erkölcsösnek és vallásosnak kívánunk — életszínvonalának lehető legmagasabb kifejlesztése érdekében — nevelni. De éppen

ezért az egyén nevelésének a kérdését nem lehet különválasztani az ő erkölcsi vagy vallásos nevelésétől; másfelől az erkölcsi és vallásos nevelés bármily sokat foglaljon is magában, mégsem öleli fel az egész anyagot. Egész nevelésünk kell, hogy ezeknek a legmagasabb céloknak álljon a szolgálatában; épen azért nem terheljük azt részfeladattá, mert ez azt jelentené, hogy csak egyszer-egyszer érvényesül. De ha arra nem alkalmas is, hogy a nevelés összes szempontjainak és anyagának — legalább alapvonalaiiban — a feldolgozására törekvő neveléstudomány anyagfelosztásának váljék alapjává, arra mégis alkalmas, hogy eme szempontok szerint gyümölcsöző pedagógiai monográfiák kiinduló pontjául szolgálhasson.

A nevelésnek a tárgya az ember. Így hát mégis talán az *ember fogalmánál* kereshetjük legtöbb joggal az embernek emberré nevelésénél a feladatok osztályozó szempontjait. Föl kell ugyanis tennünk, hogy a lehetőségekre és az eszközökre is itt, nevelési munkánk legszorosabb értelemben vett területén, fogunk rátalálni. Hiszen már a fentiekben jelzett célfogalmakra is az *ember fogalmának a vizsgálása közben* bukkantunk rá. Az embert kell tehát alaposan ismernünk, hogy sikerrel nevelhesük, és pedig nemcsak erkölcsi emelkedésének lehetőségeiben, nemcsak erkölcsi célkitűzésében, hanem *élettani* és *pszichológiai* mivoltában is. Ezért annak a tudománynak a felosztása is, amelynek főadata eme fiziológiai és pszichológiai lehetőségek kifejlesztése — és pedig a tiszta humánitás eszményének megfelelően magas erkölcsi célok szolgálatában — fiziológiai és pszichológiai alapon kell megtörténnie.

E kettős meghatározás mindjárt rámutat — közös és egyékes célok mellett is — a feladat kettősségére: a *test* és *lélek* nevelésére. Az előbbi annyira sajátos feladat, hogy tárgyalását egy általános neveléstudomány körében bátran mellőzhetjük. Nem azért, mintha nem volna fontos, mintha nem kellene állandóan szem előtt tartani, hanem azért, mert kiválóan egészségügyi és testfejlesztési kérdésekkel foglalkozván, első sorban orvosokra és a testgyakorlás tanítóira, valamint a szülékre tartozik, mint akik a testi fejlődés legkényesebb korszakában irányítják a nevelést. Az általános neveléstudomány, amelynek a kérdéseivel mi foglalkozunk, már a fejlettebb gyermeknek

a nevelési szükségleteit tárgyalja, amikor a gyermek túl a kritikus korszakon, félig kiválik a szülői körből s testi fejlődése mellett a szellemiek lépnek kiválóan előtérbe.

Marad tehát feladatunk gyanánt a szorosabb értelemben vett lelki nevelés. Fejtegetésünket épen azért a lélektudomány tárgyfelosztásán kell kezdenünk. A pszichológia felosztása a különböző lélektani irányoknak és céloknak megfelelően több szempontból lehetséges. A pedagógiának az előbb kifejtett okok alapján tehát pszichológiai felosztást kell alapul elfogadnia, azt választván ki közülök, amelyik leginkább megfelel a nevelési célnak. Ilyen megkülönböztetése a lelki cselekvéseknek: az *értelmi* tevékenység, az *érzés* és *akarás*. E szerint a nevelői feladatokat is feloszthatjuk az *értelem*, *érzés* és *akara* nevelésére. Ezek azonban távolról sem jelentenek egymástól független feladatköröket. A lelki élet szétválasztása működési körökre csak azt jelenti, hogy abban egyik vagy másik körben a másik kettő fölött uralkodó szerepet visz az, amelyikről nevét kapta. Ha tehát nevelői munkáról van szó, egyiknek a helyes irányú fejlesztésével jótékonyan befolyásoljuk a másodikat és harmadikat is, és így tovább. Eszerint bármelyiknek is az elhanyagolása vagy helytelen irányítása a növendék egész lelki életének a fejlődésére káros hatású. De ebből a felosztásból helytelen következtetést vonna le az is, aki arra gondolna, hogy bizonyos sorrendet lehet megállapítani itt a feladatok között. Nem, ezeket a feladatokat nem lehet egymástól így szétválasztani, tehát sorrendet sem lehet közöttük megállapítani. Fejlesztőleg hatva az egyikre, fejlesztőleg hatunk a másokra is. A gyermek helyes vagy helytelen nevelése egyszerre történik, mind értelmi, mind érzelmi, mind akaratni téren; csak legfőlebb arról lehet szó, hogy egyiknek vagy a másoknak a szempontjait akaratlanul is elhanyagoljuk vagy rosszul választjuk ki. Ha szabad hasonlattal élni, igen gyakran úgy járhatunk, mint a gyakorlatlan porcellán- vagy freskófestő, hogy nedvesen felrakott színei égetés vagy száradás után más árnyalatot kapnak, mint ahogyan ő elgondolta. Előre számítanunk kell tehát arra, hogy a nevelői hatás, amelyet bizonyos irányban alkalmazunk, a gyermek lelki életének az együttesében milyen akcentust kap, hogyan alakul át. Mint ahogyan nem a porcellán-

lap, hanem festői kéz avatatlansága az oka, ha idegen színek kerülnek a vázára, úgy nevelésnél is a nevelő a felelős az eltévesztett hatásokért. Egy, és pedig jogosulatlanul, gyengébb hírű iskolából úgynevezett szigorú intézetbe került egy fiú. „Nálunk az ottani jelesekből igen könnyen lesznek elégtelenek” — mordul a szigorú igazgató a szepegő diákra ... és év végére valóban csak úgy hemzsegett a sok szekunda és gyöngé elégséges. „Minek tanultam volna — mentegetőzik az elvesztett évek után a visszaemlékezések hatása alatt a komollyá serdült diák —, mikor gyerekésszel akkori hitem szerint az új kiváló intézetben én már predesztinálva voltam a rossz tanulóvágra.” Eldobjuk a követ s nem tudjuk, hol esik le!?

Nem lehet eléggé hangsúlyoznunk a *lélek egységének* az elvét. Ebből önként következik, hogy fejlesztésének, nevelésének is egységes szempontok szerint, tehát *az egészre tekintettel*, keli történnie. Hogy mégis részletekről beszélünk, az a már fentebb érintett általános ismeretelméleti okokon kívül azért is történik, mert föladatainkat és eszközeinket itt sem ismerhetjük meg máskép, mint részleteiben.

A korábbi, u. n. asszociációs pszichologia, melynek főleg az angoloknál és különösen a pedagógiában, Herbartnál volt nagy jelentősége, tényleg egyoldalú volt, mikor szem elől tévesztette a lelki műveletek egységes összefüggését, a részletek mozaikjából mintegy alulról akarta megszerkeszteni a lélek egészét. Így szerves egység helyett ebben a sajátos lélekfogalomban lelketlen mehanizmust látott; de azért már a struktúraelmélet fölbukkanása előtt is nyomatékkal mutatott rá a lélektudomány a *pszihikai egység* törvényére, mint a sok föltevés és ingadozás között legszilárdabb pszihikai tételre. A pedagógiai gyakorlatban nem is e körül a kérdés körül volt a legtöbb baj, hanem inkább a miatt, hogy az értelmi képzést — minden tekintet nélkül a pszihológiai elméletre — legtöbben öncélnak tekintették és még ennek körén belől is, a szakrendszer kifejlődésével, a középiskolában igen sokan saját szaktárgyaiknak az összefüggésekből kiszakított betanítását tekintették egyetlen föladatnak. Ezek a lelki élet alaptételéről feledkeztek meg. Pedig egy régibb pszihológus találóan hasonlította kifeszített vászonhoz a lelket, melyet bármely pontján

érintenek is meg, annak egész fölülete mozgásba jön. A lélek, melynek fejlesztésével foglalkozunk és amely tárgya a pszichológiai kutatásnak, mint láttuk, okozati összefüggésben lévő cselekvéseknek — akcióknak, — állapotoknak és diszpozícióknak szerves kapcsolata, s így reá gyakorolt minden legkisebb benyomás annak egészére érezteti hatását. Nevelésben a felelősség annyival nagyobb, mert a lelki élet egésze több komponenseinek összegénél; tehát mindig számítanunk kell arra, hogy a benyomás, melyet alkalmazunk, hatásában módosított sokszorosa lesz előidéző közvetlen okának.

## II. RÉSZ.

# Az értelem nevelése.

### 13.

## Az értelem nevelésének célja.

### Tudás és készség.

Tájékoztató környezetünkről létfenntartásunk érdekében. — Erkölcsi eszmények és célok megismertetése,” célfogalmak, teleológia. — Az értelem ki iskolázása a disciplina útján; ebben és ezzel a formális képzés. — A készség megszerzése, az előbbi eredmények igazi és teljes birtokba vétele., — Pszichikai és strukturális egység—pedagógiai koncentráció.

Önmagunk megismerésének a szüksége és a vágya, amelynek a nevelés munkáját a tanítóknál okvetlenül meg kell előznie, nem volna kielégíthető, ha önmagunkat, általában az embert, mindig a maga egészében vizsgálónók. Rendkívül bonyolult összefüggései már eleve földéríthetetlenek maradnának, ha összetételének egyes szálait nem kísérelnők meg összefüggéseiből kibontani és így vetni vizsgálat alá. Ez teszi szükségessé, hogy az ember *értelmi tevékenységét is* külön elemezzük. Ez már csak azért is kikerülhetetlen, mert a nyilvános nevelés, *az iskolai munka* — helyesen vagy helytelenül — főleg az értelem fejlesztésével foglalkozik; és az oktatás — sajnos — sokszor csaknem nélkülözni látszik minden más szempontot. Természetesen egy percre sem szabad szem elől téveszteni, hogy ez az értelmi tevékenység, ha lehetőség szerint elszigetelten vetjük is vizsgálat alá, okaival és következmé-

nyeivel, valamint a kísérő jelenségek révén, állandóan a legbensőbb kapcsolatokban marad a többi lelki jelenséggel.

Külön vizsgálva tehát az értelem nevelésének a feladatát, mindenekeelőtt tisztáznunk kell a kérdést: *mi vele a célunk?*

Amint láttuk, az embert lehetetlen másként fognunk fel, mint az *egyetemes életközösségnek a tagját*. Az életközösségben való ez a részesedés határozza meg az ő természeti kifejlését is. Vagyis ebben az együttesben, ennek a hatása alatt és ennek részeséül nő fel és nőtt fel már természetes ősi primitív állapotában is. Lényegében ezen mit sem változtat a civilizáció. Amennyiben mégis változást hoz létre, bizonyos értelemben ez inkább hátrányára van; csakhogy az új helyzet egyidejűleg azonnal megteremti — előnyére — a kiegyenlítő eszközöket is. *Hátrányos* változás a *természettől való eltávolodás* és ezzel kapcsolatban az *ösztönök* biztosságának a megingása és így szerepöknek is a háttérbe húzódása. Mindezt azonban bő kárpótlást nyújt az, hogy az ember közben rabjává, céljainak eszközévé teszi jórésztben a természetet, másfelől életének az ösztönösségéért is kárpótlást nyer *kifejlett öntudatában*. Kifejlett és iskolázott öntudata a rendszeres tudás eszközeivel fegyverezi föl.

Mindezek már a mi feladatainkat is körülírják. Igaz ugyan, hogy az ember ösztönszerű alkalmazkodásával is elhelyezkedik környezetében; ez azonban a környezet előnyeinek nagyobb kiaknázásával történhetik meg *rendszeres irányítás és támogatás mellett*, mintha az életnek csupán a véletleneire bízunk magunkat. Az állatokkal szemben az ember nevelésében a tudatos és tervszerű munkára már csak azért is szükség van, mert kárpótolnunk kell önmagunkat azokért a veszteségekért, amelyeket a civilizációnak kell áldozatul hoznunk.

*Ennek a munkának az elvégzése az értelmi nevelés feladata.* Okfejtésünk egyúttal azt is magában foglalja, hogy bármily magas fokán álljunk is a kultúrának, büntetlenül sohasem lehet messzebb eltávolodnunk a természettől, mint amennyire az épen kikerülhetetlen. Ez Rousseau-nál a civilizáció tulságai-val szemben föllépő reakciónak az egészséges alapföndolata. Emil bevezető soraiban ugyanis azt olvassuk, hogy „minden jó, mikor a dolgok Alkotója kezéből kikerül; minden megrom-

lik az ember kezei között.” Arra kell tehát neveléskor ügyelnünk, hogy a nevelés ne rontson a teremtés munkáján, hanem inkább elősegítse az ember igazi mivoltának teljes kifejtését.

Az értelmi nevelés legközvetlenebb föladata tehát, hogy az oktatás vagy tanítás útján a szükséges tárgyi ismeretek nyújtásával megismertessen bennünket lehetőleg mindazzal, amire nekünk a környezetünkbe való beilleszkedésünk során, létfenntartásunk érdekében, szükségünk van *Legközvetlenebb föladata tehát az ismeretnyújtás*. Léteünkért folytatott küzdelmünkben szükségünk van arra, hogy környezetünket megismerjük. E nélkül nem volnánk képesek alkalmazkodni hozzá; nem tudnók fölhasználni a céljainkhoz szükséges dolgokat és nem tudnánk védekezni azo4ellen, amelyek ránk nézve ártalmasok. A megismerés tehát a létfenntartás parancsa.

Azonban az emberi életnek a tiszta humanitász lényegéből folyó magasabbrendű eszményisége *nem állhat meg a puszta létfenntartás követelményénél*. Mint láttuk, igazi lényünk-ből, vallás erkölcsi személyiségünk-ből folyó követelmény, hogy teljesítsük embertársainkkal szemben fennálló kötelezettségeinket is, amelyek *az erkölcsi életközösség* folyamányai; sőt az is, hogy istenfűségünk *leg magasabbrendű eszményiségét is* betöltsük. De hogy bizonyos kötelezettségeket betölthessünk, bizonyos magasrendű eszményiséghez alkalmazkodni tudjunk, mindenekelőtt azok fölismerésére van szükségünk. *Magasabbrendű erkölcsiség nem képzelhető el magasabbrendű értelmiség nélkül*; sőt bizonyos mértékig — bár a vallás elsősorban nem a belátás, hanem a hit dolga — *a magasabbrendű vallásosság is az értelem látókörének egyetemességével van kapcsolatban*. Az előbbi fejezetek során ezt bővebben kifejtettük. Azért ha egyoldalú is a görög bölcselőknek, főleg pedig *Sokratesnek és Plafonnak* az ethikai intellektualizmusa, amely szerint az erény tudva már gyakoroljuk is, ez mégis igazságot fejez ki annyiban, hogy magasabbrendű erkölcsiség nem képzelhető el az erkölcsi célok és erkölcsi eszmények ismerete nélkül. A bűnügyi lélektan bizonyítja, hogy a bűnöző típusok rendszerint értelmi fogyatékoságban is szenvednek. Néhány évvel ezelőtt egy kiváló magyar gyárost fogyatékos elméjű fia ölte meg. Barth említt egy klinikai esetet, midőn egy beteg, ki elvesztette emlé-



kezőképességét, arról panaszkodott, hogy édesanyja emléke iránt sem tud megfelelő kegyelettel viseltetni és elvesztésének fájdalmát erősebben csak akkor érzi, ha erre valaki, vagy a körülmények újból emlékeztetik. Általános tapasztalat, hogy vannak emberek, kik hozzátartozóik körében erősen érzik és érvényesítik összetartozandóságuk következményeit, egymástól megválva azonban egymás iránt való kötelességeikről megfedkednek. Tudjuk, hogy az erkölcsi kötelezettségek vállalására sokan rábírhatók, ha kötelezettségeket megfelelő módon lelkük elé tárjuk; maguktól azonban nem gondolnának rá. Ezen alapul minden agitáció, jótékonycélú mozgolódás.

Mindezek azt mutatják, hogy egyfelől ismernünk kell az erkölcsi célokat és a belőlök folyó feladatokat; másfelől pedig állandóan azok tudatában élve, azokat *érzelmileg is magunkévá kell tennünk*, mert csakis az érzelmi megmozdulás adja meg a hajtóerőt eme célok tettekkel való szolgálatára.

Ezzel a kérdés újabb fordulatához jutottunk el.

Érzelmünk belső kapcsolatban lévén értelmi világunkkal, *az érzelmi gazdagság kifejtése is értelmiségünk differenciálódásától függ*. A velünk született konstitúciónak megvan ugyan a maga állandó hangulati iránya, azonban még ezt is erősen befolyásolják esetenként az élmények; tehát tartalmilag és kiindulásukban érzelmeink is értelmi jelenségekre vezethetők vissza. Maguk az egyes érzelmek ugyanis, melyek végsőleg döntenek magunktartása fölött, azok hangulati velejárói gyanánt mindig, esetenként adott intellektuális élményekhez csatlakoznak. Az élmények tehát kiindulásukkor mindig értelmi jelenségek, akár külső vagy fizikai, akár belső vagy pszichikai, illetőleg reprodukív jelenségekről van is szó. Séta közben díszes virágágy szín pompája ragadja meg figyelmemet. A színgazdagság, az egyszerű üde szépség gyönyörűségével telik meg a lelkem. A kiváltó ok látási képzet, tehát érzéki, külső jelenség tudatosítása volt. Olvasmányaim fölött elmélkedve, Hegel fölséges gondolatrendszere az intellektuális érzések legmagasabb nemét idézi elő bennem. De reprodukált képzetek, tehát értelmi okok szerepelnek akkor is, ha egy zenemű hangjainak egymásutánját a melódiát — és hangszerelését elevenítem föl emlékezetemben. Elmúlt fájdalmaim emléke is csak úgy újulhat

meg, ha eme fájdalmakat előidéző eseményeknek az emléke is felújul. Ritka eset, mikor maga az esemény tudat alatt maradva, közvetlenül kísérő hangulata kerül elő a feledésből. Ez utóbbiaknál belső pszihikai jelenségek, reprodukált képzetek szolgálnak kiindulásul; de mind az első, mind a második csoportba tartozó érzelmek megegyeztek abban, hogy *értelmi* természetű dolgokhoz csatlakoztak.

Természetes dolog, hogy mindegyik értelmi élmény, legyen az a legrokonabb természetű is, egymástól eltérően színezett érzéseket vált ki. Nincsen két teljesen egyforma értelmi élmény és e szerint nincsen két teljesen egyforma érzelmi élmény sem. Másfelől pedig mennél eltérőbbek az értelmi élmények, annál eltérőbbek lesznek az érzelmi élmények is. De azt is ki keli emelnünk, hogy mentől erősebbek, mélyebbre hatolok, érzelmi kísérőik is annál melegebbek és annál hevesebbek lesznek. Még egy más dologról sem szabad megfeledkezni: mennél összetettebb intellektuális képletről van szó s az mentől gazdagabb és finomabb árnyalatú asszociáció eredménye, annál összetettebb, annál gazdagabb és finomabb árnyalásúak lesznek — természetesen az egyén érzékenységének eleve megszabott keretein belül — a kísérő érzelmek is. Mindezekből önként következik, hogy lelki világunk értelmi gazdagsága, változatossága, intenzitása, tagoltsága vagy differenciáltsága a strukturális diszpozíciók határai között az érzelmi élet gazdagságát, változatosságát, intenzitását és tagoltságát vagy differenciáltságát is maga után vonja; illetőleg mindezt oly mértékig kifejti, amily mértékig azt az illető egyén érzelmi kapacitása megengedi.

Ha ilyen szoros kapcsolat van értelmi és érzelmi élet között, értelmi úton természetesen lehet befolyásolni az érzelmeknek a körét, tartalmát, jellegét és erejét is. Olyan érzelmek fognak nagyobb arányban jelentkezni, amelyek megfelelnek az őket előidéző értelmieknek. És ezeknek irányában *hajlamok és vágyak alakjában bizonyos tendenciák tudat alatt is kifejlődnek*.

Ilyen alakban tehát *befolyásolni* lehet értelmi úton növendékeinknek az érzelmi életét is. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy bizonyos érzelmekre „megtanítjuk” őket. vagy azoka: „előírjuk” nekik. Ezzel szemben csak annyi lehetséges, hogy olyan védelmi műveletek lebonyolítására nyújtunk nekik

alkalmat, amelyek megfelelnek az érzelmi nevelés céljainak; ilyenek szaporításával és ismétlésével aztán állandósíthatjuk bizonyos fokig emez érzelmeknek megfelelő' hangulatokat és tendenciákat. Ennek azért van nagy jelentősége, mert az érzelmek maguk közvetlenül elő nem hívhatók. Mivel pedig — ezt bővebben ki fogjuk fejteni a maga helyén — erkölcsi életünket érzelmeink erősen befolyásolják, az értelmi képzés az erkölcsi nevelésnek is egyik leghatékonyabb eszközévé válik olyan képzetek és gondolatok beültetésével és kitermelésével, amelyek nemcsak megteremtik az erkölcsi világfelfogást, de a megfelelő hajtóerőt is magukkal hordják érzelmi velejáráókban.

Erkölcsi és nevelési szempontból tehát az oktatás-tanításnak egyik legfontosabb célja, hogy olyan fogalomrendszerrel ismertessen meg, melyből megkonstruálhatja növendékünk nemcsak a saját világvképét, hanem ezzel együtt *egyéni életének erkölcsi eszményeit* s ezeknek megfelelően alkalmmilag a saját életégységébe beillő, de az egyetemes életközösséggel is harmonikus *erkölcsi célfogalmakat is*; másfelől azonban egyidejűleg megteremti a *megfelelő érzelmi diszpozíciókat* is. Egészen kétségtelen ugyanis, hogy emelkedett, módszeres eljárásokhoz szokott s a tiszta humanitás légkörében mozgó *értelmi élet érzelmeivel és cselekedeteivel is* tiszta és nemes eszmények körében fog maradni. Magasan szálló sas nem érezheti jól magát földalatti csatornákban. Az ilyen embert világszemléletének távlatai, életének megszokott méretei távöltartják a kisszerűtől, az aljastól.

Az értelmi tevékenységnek, az oktatás-tanításnak tehát az ismeretanyag nyújtásán kívül, melynek első feladata a környezetről való tájékoztatás, van még ennél értékesebb eredménye is, nevezetesen *magának az elmének* okszerű és módszeres kiművelése. A tudásanyag megszerzése és helyes megvilágítása közben fölismeri az összefüggéseket, a jelenségek okszerű kapcsolatait, a cél fogalmában az ellentétes erők összeegyeztését, egyszóval a világvjelenségek belső törvényszerűségeit. Állandóan kiérezve ezeket a törvényszerűségeket, azok alkalmazását olyan esetekre is megszokja, amelyekben számára hiányzó vagy ismeretlen tényezők várnak beiktatásra vagy magyarázásra. Így ismeretlen összefüggéseket is sikerül

a valóságnak megfelelően vagy legalább is megközelítőleg — következtetés útján az oki vagy teleologikus szempontok hipotetikus érvényesítésével — megfejteni avagy rekonstruálni. Ezzel ránézve nemcsak homályos jelenségek és nemcsak a műit válik érthetővé, hanem a jövőre is képes következtetni. Mig az előbbieknél főleg a tudomány, az utóbbiaknál életküzdelmei körében veszi hasznát; előkészül az eseményekre, azok elhárítására, vagy előidézésére. Egyszóval megszokja, második természetévé válik, hogy eszme- és képzettársításáiban helytálló logikai elveket érvényesítsen. Ezeknek a belső törvényszerűségeknek az alkalmazása nemcsak okfejtésében fog érvényesülni, hanem képzeletét is távoltartja az okszerűtlen föltevésektől és kalandos csapongásoktól, s őt a valószínűség erejével bíró alkotásokra kényszeríti.

De nemcsak a felsőbbrendű szellemi műveletek körében érvényesül ez az önfegyelem, hanem annak úgyszólván már az előkészítő fokozatain is. Így mindjárt a *figyelésnél*. Ennek jelentősége éppen nem kicsinyelhető; nem pedig azért, mert máskülönbén itt is érvényesül a legkisebb ellenállás Spencere-féle törvénye. Ez azt jelenti, hogy figyelmünk is abba az irányba terelődik, amelyben a legkisebb ellenállást kell legyőznie. Pl. zajban nehéz olvasmányunkra figyelni, mert a fizikai ingerek erősebbek olvasmányunk pszichikai ingereinél. Már pedig minden munka sikerének az a föltétele, hogy lehetőleg megosztatlan erővel végezzük; ezért ha figyelmünket valami vagy megosztja vagy időnként eltereli, munkánk értéke nagyot csökken. Ezzel szemben az értelmi munka fegyelmeztségének egyik nagy eredménye a figyelem lehető központosításának és szakadatlanlanságának a megszokása. A mnemoteknikai megfigyelések arra is engednek következtetést, — ami szintén a figyelés fegyelmeztségével lehet kapcsolatban, — hogy, főleg azonos képzet- és fogalomkörben, emlékező munkánk értéke éppen ezért növelhető.

Az elmondottakból láthatjuk, hogy az ^oktatásnak, tanításnak, általában tehát az értelmi nevelésnek nemcsak az a célja és eredménye, hogy ellát bennünket a szükséges ismeretekkel és így értelmileg fölfegyverez az életküzdelemre; nem is csak az, hogy érzelmi életünk gazdagításával és elmélyíté-

sével magasabbrendű erkölcsi életünket is megalapozza: hanem sokkal inkább az, hogy *egész lelki habitusunkra jótékonyan fejlesztő hatású*. Vagyis az oktatás, a kiválogatott ismeretanyagok tanítása, nevelési rendszerünkbe csak akkor illeszkedik be szerves rész gyanánt, ennek megfelelően célját is csak akkor éri el, ha *érzelmi életünk nevelő eszközévé válik*. Ezért is választottuk címül „oktatás” vagy „tanítás” helyett az „*értelem nevelését*”; ez az elnevezés már azt is magában foglalja, hogy nem tudományanyagok pusztá átadásáról van szó, hanem az érzelmi életnek *összes vonatkozásaiban és kapcsolataiban való fejlesztéséről*. És ezt sohasem szabad szem elől tévesztenünk. Pedig a nevelő munka minden szakaszán — azaz mind a tanítási anyag kiválasztásában, mind magában a tanításban — igen gyakran történik hiba ebből a szempontból. Nem szabad tehát felednünk, hogy *nevelői munkánkban a tanítás sohasem lehet csupán öncél!* Ezt téveszti szem elől sok iskolamester és kulturpolitikus! Egy iskolafaj munkakörének a megszabása alkalmával csakúgy, mint a tanításterv megkészítésekor, mindig annak kell irányadó szempontul szolgálnia, hogy a *fölvett tárgyban és tanítástervben feldolgozásra előírt anyag mily mértékben segíti elő a nevelés egyetemes, átfogó céljának megközelítését az értelem fejlesztése által* és nem annak, ami a tanügyi kormányzat intézkedéseit is sokhelyt befolyásolja, hogy az illető tárgykörnek vagy tanulási anyagnak közönséges értelemben milyen a gyakorlati haszna? A két szempontnak az összeegyeztetésére törekednünk kell ugyan, de *a hasznosság gondolatának sohasem szabad előtérbe nyomulnia*; nem főleg a tudományos pályákra előkészítő középiskolában, de az általános „*embernevelést*” célzó más intézetekben sem. Ebből a szempontból csak a szakiskolákban lehet jelentékenyebb engedményt tennünk.

A *főcél itt a szellemi erők formális kiképzése, tehát magának az embernek, az emberi lélek képességeinek, az összhangzatos fejlesztése*. Az életre való előkészítés munkájában tehát az ismeretanyag nyújtása csak eszköz a szellemi disciplina megadása közben, és nem aféle hadi muníció, amellyel az egyént megpakoljuk. Ezért mindig meg kell különböztetnünk a tanítási anyag *formális képzőerejét* az életben felhasználható

*tárgyi értékétől.* Régebben csak ez utóbbira voltak tekintettel újabban a tudományos és gyakorlati pedagógia megfelelő figyelemben részesíti az előbbit is. Csakhogy idők folyamán az egyes tárgyaknál ebből a szempontból eltolódások történtek.

Nézetünk szerint ezért a pedagógia föladata az is, hogy *minden tárgynak egyaránt kidomborítsa a formális képzőerejét.* Ne különböztessünk tehát olyformán, hogy iskolai tárgyaink egy részének föladata a formális képzés, tehát csupán az elme disciplinája, másiké pedig a hasznos ismeretek nyújtása. Mindeniknek a célja *mind a kettő;* vagy legalább is így kellene a tárgyakat összeválogatni és feldolgozni. E kettős cél szolgálata elől egyetlen tárgy tanítója se mentesítheti magát, ha komoly és lelkiismeretes pedagógus. Ez egy volna azzal, mintha valaki azt mondaná: én nem akarok a nevelés munkájával bíbelődni, mert én feladatomból egyedül a tudományos ismeretek terjesztését vállalom; vagy mintha a másik ellenkezőleg ez utóbbtól szabadkoznék és azt mondaná, én egyedül pedagógus akarok lenni.

Ebből a szempontból az egyes tárgyak között csak abban lehet különbség, hogy pl. a természetrajz az osztályozás, ugyanaz meg a földrajz és fizika a megfigyelés, az utóbbi és a történelem az okozati kapcsolatok, főleg a hazai történet a közösségérzés, a hitfan a kozmikus közösség és a tapasztalati tanulmányok elégtelenségének, az irodalom és művészetek az érzelmi értékek, a matematika és logika a formális tételek, a klasszikus nyelvek a kifejezés nyelvbéli formáinak s az emberi lélek több évezredes szellemi életközösségének illusztrálása és fejlesztése körül vihetnek nagyobb szerepet. Ezeknek bármelyike nélkül is alig képzelhető el ma az emberi lélek magasabbrendű és harmonikus kifejlése. Természetesen mindezzel távolról sem merítettük ki az egyes tárgyaknak formális képzőerejét, mert egyrészt a tárgyak felsorolásában teljesek nem is lehetünk, másrészt meg mindenik tárgy több irányban is kihasználható és kihasználendő. A bővebb részletezés azonban az egyes tárgyak didaktikája körébe tartozik.

Az elme disciplinájával kapcsolatos az ú. n. *készségek* kérdése is. Nem szabad ugyanis elfelednünk, hogy nemcsak *fizikai,* hanem *lelki* készségek is vannak. — De általában mit értünk készség alatt?

A készségnek a szerepe a legvilágosabb a fizikai munka körében. Vegyünk pl. mindjárt egy *tornagyakorlatot*. Két elem áll már itt is szemben egymással. Mindenesetre ismerni kell annak a gyakorlatnak az alkotó részeit; pl. hogy milyen a mozgások egymásutánja? Azonban ez még könnyebb része a feladatnak; sokkal nehezebb azt megcsinálni. Hiába emlékszünk a mozgási vonalakra, mitsem ér, ha megvalósításukat nem próbáltuk. A végrehajtás sikere a mozgás gyakorlásától függ; s mikor már a mozgás egészen ügyesen megy, nem is többé a mozgási vonalak látási képzetére. A szellemi részre már gondolnunk sokkal nehezebb feladatot jelent valamely zeneműíró-játszásakor, de végül az is akkor sikerül teljesen, amikor a művész már nyugodtan bízhatja rá magát mozgásinnervációira. Úgy is mondják a perfekt zongorajátékosra: „egészen benne van a darab az ujjában.” A tudatos emlékezeti munkának a kikapcsolásával ilyenkor a művész egészen átengedi tehnikáját a színezés különböző nemeivel az érzelmek tolmácsolásának. Épen ezen a ponton van a legszembeűnőbb különbség műismerő és művész között: az előbbinek hiányzik a készség, a technikai képesség a lejátshoz; hiába van világos képe a darabról.

A készség a technikai kivitelől függetlenebb *szellemi teljesítményeknél* sem nélkülözhető. Hiába ismerné valaki a logikai elveket, ha alkalomadtán nem tud élni velők. Hiába ismerné valaki krónikás sorrendben a történelmi eseményeket, ha pragmatikájukat kutatva, az egyes adatok nem akarnak a csoportosítás új rendjén szemé elé kerülni. Hiába tudja valaki a fizikai törvényeket, ha szükség esetén nem tudja őket alkalmazni és nem képes a jelenségek magyarázásához felhasználni. A szorzótáblát sem elég csak gondolkodva tudni, mert gyors alkalmazására van szükség. Úgyes számolók szemé csak végigsiklik a számokon s máris összeadta őket. Legszembeűnőbb azonban a készségek szerepe a nyelvhasználat körében. Valaki ismeri a nyelvtant, sok szót is tud, de azért még nem érti meg a nyelvet; vagy értheti is, olvassa is, de beszélni mégsem tudja. A nyelvészek a legtöbb kultúrnyelv struktúráját, sőt szókinsét is ismerik, mégsem olvasnak, még kevésbé beszélnek valamennyin. Mindezekben az esetekben a készség hiányzik, vagy fogyatékos. Jellemző dolog, hogy a

nyelvhasználatnál döntő szerep jut a mozgásképzeteknek és pedig nemcsak a beszédben, hanem a halk olvasásban is. És készség híjában ebben fogyatékos az ember.

Ismereteink és képességeink felhasználásánál tehát *tudás és készség kölcsönös egymásra utaltsággal támogatják egymást; kell, hogy támogassák.* Tudás készség nélkül holt tőke. Készség tudás nélkül üres malom. Valami hasonló viszony van közöttük, mint egyéniség és jellem között. Viszonylag a tudás passzív, a készség aktív valami. A *készség bármely szükséges és adott pillanatban felújulásra és érvényesülésre kész tudás.* Megszerzésében jelentékeny része van az *akaratsnak*; ennek révén természetesen a közvetlen rugóul szolgáló *érzelmi feszültségnek.* Harmadik tényezőül azonban minden esetre a *tudás teljes biztosságát* kívánja meg; már abban az arányban, amint a tudásra egyáltalán szüksége van. Mert a cselekvésnek minéi primitívebb neméről van szó, a tudás annál kisebb szerepet játszik föltételei sorában. Akármilyen részben osztozik is azonban a tudás a készség mellett, ennek föltétlen biztosságát követeli meg. Ennek a biztosságnak a mértékét pedig leginkább az jelzi, hogy a készség fokán a tudás rendszerint már tudat alá merül. Értékesítés, vagy végrehajtás percében rendszerint nem gondolunk a tudásbeli előzményekre; vagy ha igen, az legtöbbször ingadozásra, avagy a végrehajtás bizonytalanságára, bátortalanságára vezet. Megakad a beszéd, ha a nyelvtani szabályra gondolunk. De kivételkor ugyanaz a helyzet másutt is.

Tudás és készség egymáshoz való viszonyában bizonyos fokozatot lehet megállapítani. Valamely teljesítmény minél közelebb áll a testi munkához, azaz mentől inkább rá van utalva, annál nagyobb szerep vár a készségre a tudás mellett. Így legtöbb szerepe van a készségnek a torna és a sport, majd az ipari foglalkozás körében. Még mindig nagy szerepet visz a készség a képzőművészetek körében; de már kisebbet az előadóművészetekben, ideszámítva a szónoki előadást és magát általában a beszédet is. A készségnek legkevesebb része van a lebonyolításnál az elvont szellemi munkában. De hogy itt sem nélkülözhető teljesen, fentebb már említettük.

A tiszta humanitás fokozatos kifejlésével jár együtt, hogy minél magasabb fokot ér el benne a szellemisség, tehát a tu-



dás, annál erősebben támaszkodik a készség is a tudásra, még olyan foglalkozások körében is, melyekben a készségé a vezető szerep. Így pl. primitív fokon a művészkedés csaknem kizárólag a kézügyesség dolga, míg a zene tehnikájában már szinte eltörpül a mesterségbeli rész. Hasonlítsuk csak össze a régi monoton görög zenét a mai filharmonikus, vagy operai zeneművei. Milyen óriási zenei tudást kivan ma az utóbbi, főleg a karmestertől, de minden egyes zenésztől is. Fejletlenebb társadalomban épen ezért általában a készség, tehát a készségre való nevelés vezet. Ósfoglalkozásoknál szemmel látható ma is ennek a jelentősége még a földművelésnél is. Hát még a kezdetlegesebb halászat s vadászat körében! Azért ahol a készség viszi az irányadó szerepet, a nevelés is megmaradhat és meg is marad a család körében, ahol a készségbeli fogások és ügyességek apáról fiúra öröklődtek. Ellenben, amikor a fejlettebb szükségletek differenciáltabb követelményekkel léptek föl, a készséget is fejlettebb és a részletekbe hatoló tudásnak kellett megelőznie és ettől kezdve a család sem végezhet kizárólag magában az életre való előkészítés munkáit: mint segítőtárs megjelenik az első szakember, a pedagógus, majd az iskola. Ezt a fejlődést megkoronázni látszik a tanításban is a szakrendszer kifejlődése, amikor az egyes tárgycsoportokat külön ezekre készülő szakemberek tanítják.

Az emberi életnek mai nagyon is összetett tehnikája mellett bármennyire is kifejlett a tudásbeli résznek jelentősége és szerepe, voltaképen *a tudást is csak a készség biztosításával vesszük végérvényesen birtokunkba és csakis ezzel tesszük kamatozó tőkévé.* Ennek mély átértése komoly pedagógiai kötelezettséget ró a nevelőre és pedig azt, hogy a tudás *begyökerezett biztosságát megadni el ne mulasszuk.* Tanításkor nem elégedhetünk meg tehát az egyszerű *megismerés* mértékével; a tudás-anyagot az egyszerű megismerésen túl az *elsajátítás* fokára kell emelni; *tudattalanul is* érvényesülő tulajdonává kell tennünk növendékeinknek ismereteiket, mert csak így lehet gyakorlati hasznuk belőle és csak így termékenyítheti meg egész lelki életüket is. Egyébként pedig portatív anyag, egyszerű tehertétel marad a tudat számára. Ez a megállapítás a tanításterv készítőitől azt kívánja meg, hogy ebből a szempontból

mérleljék a tanulók teherbíró erejét; a tanítókra pedig a lehető legalaposabb begyakorlás és alkalmazás kötelezettségét jelenti. A nyilvános és közös nevelésnek tehát — amely egy csoportban a legkülönbözőbb képességű növendékekkel foglalkozik, — nagyon megnehezíti a feladatát az, hogy kénytelen átlag-követelményt megállapítani. De abban az egyébként helyes gondolatban is rejlik valami veszedelem, hogy a tanításterv eszmei magaslattal képviseljen; félreértve ugyanis gyakran járhat azzal a veszedelemmel, hogy a *megismerés* fokával beérve, kénytelen a tulajdonképeni *elsajátítás* követelményét elejteni. Ebből a szempontból különösen végzetes, hogy a boldogulásra törekvés és a minősítési törvény gyöngye képességeket is a tudományos középiskolai típusokba kényszerít. Ezért tömegekben kerülnek ki az iskolából olyanok, akik csak homályos emlékeket hoznak magukkal az ismeretek köréből, távol attól, hogy azok a készség eleven hajtóerejévé válhatnának. Innen a sok eredménytelenség és sikertelenség ú. n. műveltjeink életpályáján és közéleti vagy gazdasági tevékenységében. De származik ebből még súlyosabb baj is: a kötelességérzés és így a jellem elhalványulása. Már az iskolában megszokják a megalkuvást és a féleredményeket. Ez azonban már más fejezet alá tartozik.

Mivel az értelmi neveléssel, azaz a tanítással is az *egész* embernek általános fejlesztése a cél, az egyes tanítási tárgyakat sohasem szabad önálló egészeknek tekintenünk. Állandóan szem előtt kell tartanunk azoknak nemcsak egymással való szoros kapcsolatát, hanem az emberi léleknek az egészére való együttes hatását is. Növendékeink *pszichikai egységével*, mint *strukturális egésszel* szemben tehát a *pedagógiai koncentrációnak* kell, mint *ekvivalens nevelési eszköznek* érvényesülnie. Ez azzal a követelménnyel jár, hogy állandóan tartsuk éberem a tárgyaknak egymásra utaló kapcsolatát; ezt módszeres értekezleteken könnyítsük meg és ellenőrizzük. Továbbá érvényesüljön ez a tanításterv készítésekor az anyag kiválasztásában, osztályonként való csoportosításában, sőt még az órarendben és a tanmenetben is. Egy és ugyanazon iskolafaj összes tanítási anyagának homogén egészet kell tehát alkotnia, mind az ismeretanyagnak, mind azok érzelmi és erkölcsi hatásának az ösz-

széjatszásában. Természetesen ennek a teljes összhangnak a megteremtése minden egyes tanítómesternek fegyelmezett, öntudatos és mély felelősségérzéssel párosult egyetakarását kívánja meg.

## 14.

### A figyelem.

A figyelem pszichológiája. — Gátlási, támogatási, motorikus, centroszenzorikus elméletek. — Tudatszűkülés, koncentráció. — Kiemelés. — Rendszerezés. — Típusok. — Periódikusság. — Külső és belső, érzéki és intellektuális, önkéntes és önkéntelen figyelem. — A figyelés *tárgyi* feltételei; mennyiségi feltételek: ingererő, nagyság és kiterjedés; az inger időtartama, ismétlése. Újszerű, ritka, szokatlan, változó és mozgó ingerek. A jelentős tárgy hatása. — Összetett benyomások. — A figyelés *alanyi* feltételei: asszociáció, érzelmek. — Matriális és formális érzelmek. — Várakozás, meglepetés, ráismerés. — Az akarat hatása. — A figyelést gátló tényezők: az idegközpont kiirtása, mérgezés, fáradtság. — Alkohol, koffein, theobromin, elhasznált levegő. — Vérszegénység. — Figyelem és a fegyelmezés. — Fáradtságmérések: ergográf, aesthesiometer, testek.

A külső világ a figyelem kapuján lép be a lélekbe: sőt a saját magunkról szóló tapasztalatok is megfigyelésnek eredményei. Ha nem figyelünk valamire, ez a kapu rendszerint becsukódik s azon át csak alig észrevehető nyomokban szűremkednek be a benyomások, vagy pedig erőszakos betörés alakjában. Egészséges lelki szervezet azonban éber állapotban sohasem tétlen teljesen és sohasem csukódik be annyira, hogy benyomások ne érnék.

De hogyan működik a lélek a figyelés aktusában? Milyen a figyelő tevékenység lefolyása? Mik a feltételei? Egy szóval: mi hát igazában a figyelem?

Ezekre a kérdésekre a feleletet többen több irányban keresték. Az ide vonatkozó elméletek közül a legfontosabbak a következők. A *gátlási* elmélet szerint a figyelem mindazt kizárja, amit nem kíván körébe bevonni. *Wundt* külön apercepció központot feltételez, amely az összes gátlásokat eszközli. A *támogatási* elmélet szerint bizonyos előkészítettség segíti elő a figyelem körébe kerülő ingerek érvényesülését. Ez-

zel kapcsolatos a *motorikus* elmélet, amelyet *Ribot* fejtett ki legalaposabban és főleg amerikai pszihológusok körében örvendő népszerűségnek. E szerint a figyellel kapcsolatos vázomotorikus és kifejező mozgások, valamint a lélekzésben beállott változások nem egyszerű kísérő jelenségei a figyelésnek, hanem lényeges alkotó részei, amelyek elősegítik, támogatják a figyelem működését. *G. E. Müller* és *Pilcecker centrosensorikus* elméletének a lényege az, hogy az idegfolyamatok az idegközpontba befutva, ott már megfelelő izgalmi állapotot találnak, így pl. emlékezeti anyagra figyelésnél a megfelelő idegközpontban ugyanaz az állapot ismétlődik, amely akkor állott fenn, amikor a most figyelmünk erejével visszaidézendő tárgyat első alkalommal tudatosította. Végül *Ebbinghaus pályaelmélete* abból indul ki, hogy a különböző idegszálak, melyek az izgalmat a központhoz vezetik, harántpályákkal vannak egymással összekötve. Ez az izgalmak szétáradásának a lehetőségével megnehezíti a benyomások befutását a központba; tehát az idegizgalom már diffúz alakban jut el a központba. Ez a helyzet az ingerek ismétlődése folytán fokozatosan módosul úgy, hogy utóbb már ezeknek a kereszteződéseknek a gátlása nélkül futhat be a gyakrabban ismétlődő inger a centrumba, mert mintegy kijáródik emez ingerületek számára a megfelelő idegpálya; ennek folytán a kereszteződéseknél mind kevesebb ellenállást kell az ingernek legyőznie. Természetesen így a központban is egyre világosabb lesz a kép. *Fröbesnek* *Ebbinghaus* emez elméletére tett az a megjegyzése, hogy ez inkább a gyakorlás jelentőségét emeli ki, semmint a figyelem lényegét magyarázza, élesen emeli ki ennek az elméletnek a jelentőségét a *nevelés szempontjából*. Ez mutatja, hogy a szoktatásnak és az azonos jellegű benyomások következtetés ismétlődésének milyen nagy a jelentősége.

Ha ezeken az elméleteken végigtekintünk, nem nehéz meggyőződni, hogy ezek között nem igen *van* ellentét, sőt inkább egymás kiegészítői és továbbfejlesztői. Kétségtelenül a figyelem tevékenységének lényege egyrésztől bizonyos dolgok kiemelése, másrésztől minden másnak egyidejűleg a tudatból való kizárása. Ha nem volnánk képesek tudatunktól távoltartani oly dolgokat, amelyekre pillanatnyilag nincs szük-

ségünk, vagy amelyek tevékenységünket zavarják, nem is tudnánk másokat kiemelni sem. Már pedig fegyelmezett gondolkozású ember mindig képes arra, hogy távol tartsa magától, a figyelését zavaró asszociációkat. Ha ez a fegyelem meglazul, a határozott irányba szegzett figyelem megszűnik s helyet ad a gondolat vagy képzelet csapongásának, a terv és irány nélküli való asszociációknak. A figyelem szétszórtságának gyakori oka az is, hogy sokaknál teljesen idegen a tárgy, melyre figyelniök kéne és a dolgok ismeretlensége miatt nem fűzi őket azokhoz semmi érdeklődés. De sok embernél az is megtörténik, hogy vagy vérmérsékletük élénksége, vagy a játék magyarázatánál érintett erőfölöslegek, vagy a foglalkozási hajlam szerteágazása az oka a figyelem csapongásának. Fejlett korban, sokat tapasztalt, vagy nagy tanultságú embereknél pedig ellenkező a helyzet, mert ezeknél éppen az ismeretanyag gazdagsága indítja meg az asszociatív munkát s tereli el kitűzött irányától a figyelmet. Világos, mert itt a gátló apparátusnak nagyobb feladatot kell végeznie, hogy kizárja a figyelem útjából a zavaró társulásokat: ennek következtében könnyebben bekövetkeznek a kitérések és félreccapongások. Innen van, hogy nagy anyaghalmoz fölött rendelkező tudósok alkotásaiban — főleg magasabb korban, amikor a gátló apparátus működése meggyöngül, — sok esetben gyöngye a kompozíció, nem egyirányú a vonalvezetés. Hasonló okokból még gyakrabban találkozunk ilyen jelenségekkel az ő szabadelőadásáikban. Látni fogjuk azonban másfelől azt is, hogy a *megfelelő mederbe* irányított asszociatív tevékenység ép oly mértékben elősegíti a figyelés munkáját; sőt éppen a megfelelő asszociációs lehetőségeknek van előnyös befolyásuk a figyelem mélységére és intenzitására. Az asszociációs tudatképződmények így hát a figyelésnek lényeges föltételei.

A *gátlások* szerepét különös élességgel emeli ki *Wundt* érintett tanítása az egyetlen appercepció központról. Ez zel szemben azonban sokkal inkább föltehető, hogy a központi idegrendszer bármelyik részében lépnek is fel a figyelmet fölhívó ingerek, ugyanott az azt kizáró ellenállások is érvényesülnek s a kettőnek egyensúlyozódásából alakul ki, azoknak mintegy az eredője gyanánt, a tudatélet iránya, rászöge-

ződése a figyelés hatásaira; tehát következetes figyelés, avagy ezzel ellentétben ennek ingadozása a különböző hatások között. A figyelés iránya és annak fenntartása mindenesetre a tudatba lépő ellentétes hatások küzdelmének az eredménye.

Mindazzal, amit idáig a gátlásokról szóltunk, nincs ellentétben a *támogatási* elmélet, amely föltételezi, hogy a tudatéletben és az idegrendszerben meglévő adottságok ép oly mértékben megkönnyítik, tehát támogatják a tudat felé törekvő ingerek érvényesülését, mint amilyen mértékben az ellenkező hatások meggátlását. Ennek tetszetős fiziológiai magyarázatául szolgál a vazomotorikus tevékenységre való hivatkozás. Ugyanis egészen világos, hogy a megfelelő központok erősebb táplálkozása a vérkeringés útján bizonyos határok között azoknak tevékenységét fokozhatja. Többé-kevésbé ugyanaz áll a figyelést kísérő külső mozgásokra is. Ezen a ponton azonban mégis óvakodni kell a messzemenő következtetésektől, mert kísérletek igazolták, hogy a figyelésre jellemző mozgások mesterséges előhívása a figyelésre semmi befolyást nem gyakorol.

A *cenirosensorikus* elmélet is lényegében mindig alkalmazásra került, valahányszor a figyelésről és annak eredményeiről szó volt. Emlékezeti élmények újraéledése másképpen el sem képzelhető.

Tanulmányozták a figyeléssel együttjáró külső mozgásokat is, főleg pedig természetesen az arkifejezéseket. Azonban nincsen földerítve: ezek szükséges velejárói-e a figyelésnek? Abban sincs mindenben egyetértés: egyes jellegzetes mozgások milyen figyelési aktusokkal kapcsolatosak. Az illető mozgások más úton, például villamosárammal előidézve, nem vonták magukkal vagy fokozták egyúttal a figyelést is; viszont azonban az elnyomásukra fordított fáradtság csökkentette a figyelem intenzitását. Ennek valószínű oka nem az, hogy az illető mozgás szükséges a figyeléshez, hanem inkább a munkaerő megosztása a figyelés és az illető mozgás *kizárása* között. Nevelési szempontból tehát csak annak a megállapításnak van jelentősége, hogy a figyeléssel bizonyos kifejező mozgások párhuzamosan jelentkeznek s ezeknek az elfojtása csökkenti a figyelést, b mozgások nagy része arkifejezések alakjában jelentkezik ugyan, de másnemű testmozgások is gyakoriak. Azért a merev mozdu-

latlanság inkább az érdektelenségnek, közömbösségnek jele egyeseken és egész osztályokon is, semmint a figyelésé. A Schulmeisterek erről, különösen régebben, gyakran megfeledeztek.

A figyelésnek az a sajátja, hogy egyes tudatjelenségeket kiemel, középpontba állít, másokat pedig kizár a tudatból, teljes hasonlóságot mutat a látási szemlélethez. Ha valamit jól megfigyelünk, szemeinket egyetlen pontra szegezzük és e pont körül a térben kifelé elhelyezkedő dolgokat csak fölületesen, nagyjából látjuk. A „látásmező”-höz teljes hasonlóságot mutat a figyelmünk körébe eső, attól mintegy megvilágítóit „tudatmező”, amelynek világossága, rajzának élessége, fokozatosan csökken a perifériák felé közeledve. Innen van, hogy tanítás és szemlélet közben is csak fokozatosan haladhatunk az érdeklődésnek központi tárgyairól a távolabbiakra, amelyek talán kevésbé fontosak, vagy kevésbé megvilágító erejűek. Mindebből az is következik, hogy a figyelés *tudatszűküléssel* jár. Mentől szűkebb a figyelem köre, rendes körülmények között, annál pontosabb és intenzívebb annak megvilágítása. A *figyelem intenzitása tehát fordított viszonyban áll körének terjedelmével*. Régibb pszichológusok, mint *H. Spencer* és *Taine*, úgy gondolták, hogy a figyelem középpontjában mindig csak egyetlen tárgy lehet: e szerint megfigyelésünk tárgyai mintegy libasorban vonulnának tudatunkon keresztül. Ennek azonban már az is ellene mond, hogy pszichikai feldolgozás szempontjából az u. n. „egyetlen” tárgy is nagyon sokféle elemből van összetéve, pl. mondjuk csak egy szónak, vagy betűnek a leírását. Nem lehet megszabni, hol kezdődik az egység és hol az összetétel.

Tachistoscopikus mérésekkel folytatott kísérletek meglehetősen egyhangúsággal azt mutatják, hogy 4—5, legfőleg 6, egymással *kapcsolatban nem lévő* tárgy fölismerésére és megjegyzésére képes egyszerre a figyelem. A befogadóképességet az egymás után, tehát szukcesszive ható ingerekkel szemben metronómütésekkel mérték és itt ismét 6 volt a maximális szám. Ha az egységek csoportokba rendeződtek s így bizonyos alapot nyertek, vagy rendszert alkottak, a befogadható egységek száma igen jelentékeny emelkedést mutatott. Ekkor a figyelem

ugyanabban az időben csaknem annyi csoportnak az átfogására mutatkozott alkalmasnak, mint amennyi egységnek a befogadására csoportbafoglalások nélkül. *Fröbes* szukcesszív hatásoknál 40-re, momentánoknál 100-ra teszi az így befogadható elemeknek számát. Ez mutatja a tanításban, főleg pedig a szemléltetésben, mindennemű *csoportosításnak, rendszerezésnek* és *egybefoglalásnak* óriási jelentőségét. Kiegészítőleg meg kell jegyeznünk, hogy gyermekek és felnőttek között ebben a tekintetben igen nagy a különbség. Az egyszerű tárgyakból^ évesek csak két-három és tizenkét évesek is még csak három-négynek a befogadására képesek. Ezért nincsen nekik érzékük semmi olyan iránt, ami nagyobb egységekbe-foglalással jár.

Azonban nemcsak a gyermekek és felnőttek között és nemcsak kvantitatív szempontokból van nagy *eltérés a figyelem teljesítőképessége között*. Ebben a tekintetben különösen a nevelőknek nem szabad megfélekedezniök az egyéni eltérésekről sem. Beteges rendellenességeket nem számítva, már *Meumann* két típust különböztet meg a tudatszűkítés szempontjából, u. m. a *fixáló* és a *fluktuáló típust*. A fixáló tudatmezeje szűk, azonban tárgyait világosan fel tudja fogni és objektív megfigyelő. A fluktuáló ellenben egyszerre nagy területeket tekint át, de nem oly világos, és megfigyelése inkább szubjektív jellegű. A szűk és tág tudatmezőhöz már régebben azt a föltevésemet fűztem, hogy emez eltérésekből az egész elme működésének is jelentékeny különbségeire lehet következtetni. Az az egyén, aki egyszerre több jelenséget tud figyelmével átölelni, természetesen könnyebben jut el helytálló következtetéshez s majd egyetemesebb jellegű alapelvekhez is. Azért föltevésem szerint a tág tudatkörű egyének inkább filozofikus hajlamúak, szemben a szűkebb tudatkörűekkel, akik az ezzel együtt járó perszeverációs hajlam miatt inkább a részletek megfigyelésére alkalmasak. Azért eme tulajdonságok inkább a természetvizsgálat szükséges föltételei. Az iskolában nagy gyakorlati jelentősége volna annak, ha megfelelő eljárásokkal növendékeinkről ebből a szempontból kétségtelen adatokat tudnánk megállapítani, s így őket típusokba csoportosítani; ez az ő egyéni kezelésüket és irányításukat nagyon megkönnyítené. Ebben az irányban



a reakciós idő mérésével folytatok kísérleteket. Fölvételeimből azonban idáig végső következtetésekhez még nem juthattam.

A figyelés körében azonban az egyéni eltérések még más szempontból is nagyjelentőségűek lehetnek. Így nevezetesen nézeteltérés van a felől is, vajjon a figyelem a tudat nullpontjáról a *koncentráció* legmagasabb fokára fokozatosan emelkedik-e, vagy pedig, mint *Titchener* véli, a tudatnak két régiója van, amelyek közül az egyik a figyelem belső, a másik pedig a figyelemnélküliségnek a külső tágabb köre; a figyelem aztán nem lassanként, hanem egyszerre lép át egyikből a másikba, vagyis egyszerre emelkedik a legmagasabb fokra. *Giessler* és *Dallenbach* kísérleti személyei általában éhez a típushoz tartoztak, de az ellenkezőre is volt példa. Talán azt lehet mégis megállapítanunk, hogy gyakoribb az eset a fokozatos átmenetre. Mindenesetre az egyéni eltéréseknek a tágabb lehetőségére kell számítanunk és erről a tanítónak sem szabad megfeledkeznie. Végzetes tévedés volna, ha nem tudná megérteni, hogy nem minden növendék figyelme kapcsolható át előkészület nélkül egyszerre a kívánt új irányba.

Az az *időtartam* is egyéni eltéréseket mutat, amelyre a figyelésnek szüksége van, hogy a kívánt tárgyat hatalmába kerítse. Kísérleteknél 1—2 másodpercet tett ki általánosságban. Az itt mutatkozó eltéréseknek aztán egyik föltűnő következménye, hogy egyik ember azonnal teljes energiával tud új feladatkörbe belemerülni, a másik csak lassanként és fennakadásokkal.

A tárggyal szemben a figyelem *kitartása* is különböző lehet egyénileg. *Pfänder* a figyelem ingadozásának három nemét különböztette meg, u. m. 1.) az *intenzitás* szempontjából, amely szerint a figyelem, vagy gyöngébben, vagy erősebben ragadja meg a tárgyat; 2.) ha a tárgy változtatása szerint a figyelem az egyikről a másikra *csapong*; végül 3.) a figyelem *körére* vonatkozólag. Ilyen ingadozás egyes egyéneknél mind a három szempontból bekövetkezhetik a lelki organizmus pillanatnyi dispoziója szerint; egyeseknél azonban, különösen is jellegzetesen lép föl ezek közül egyik vagy a másik. De nemcsak pillanatnyi körülményektől — pl. a kifáradástól, a hangulatok különböző fokától, életkortól, (a gyermekek figyel-

me általában csapong) — vagy egyéni adottságoktól függ a figyelem kitartása, hanem attól is, hogy a tárgy milyen közel áll az illető lelkéhez? Ha foglalkozási köréhez tartozik, több alkalom van rá, hogy a tárgyhoz közelálló asszociációk révén a figyelem is tovább kitartson mellette. Így ha műértő néz valamely műtárgyat, hosszasan elidőzik mellette, mert sok szempontja van, amelyekből meg akarja vizsgálni, amelyek még mindig a tárgy mellett maradván, újabb és újabb asszociációs lehetőségeket nyújtanak. Ezért van, hogy a laikus múzeumlátogatót azonnal fölismerjük, mert hamarosan eltelve távozik egy-egy műtárgy mellől.

*Meumann* szerint a figyelem különböző tulajdonságai gyakorlás útján *fokozhatók és javíthatók*. Így pl. akinek figyelme lassan alkalmazkodik új tárgyhoz, gyorsabban alkalmazkodóvá tehető; akinek figyelme csekély ellenállású és ellenkező hatások könnyen megzavarják, szoktatás útján veszíthet a zavarásokkal szemben való érzékenységből.

Fejleszthető lévén a figyelem, a nevelőnek a gondját erre is ki kell terjesztenie. Ennek a célnak szolgálatában ismernie kell azokat az eredményeket, amelyek a figyelem fokozódásával járnak. Ilyen mindenekelőtt, hogy az érzetek sokszor sokkal világosabban és tisztábban tudatosulnak, ha feszült figyelemmel, mintegy várjuk őket, mint ellenkező esetben; és így természetesen világosabb képzetek is maradnak utánuk. Erősen ráirányított figyelem oly erősen ragadja meg a képzetet, hogy sokszor az alapjául szolgáló érzet is, hallucináció módjára, megjelenni látszik. Ha az élmény a figyelem hiánya vagy lankadtsága miatt már maga halvány volt, erős utólagos ráfigyeléssel sem lehet élénk formában felidézni. Ez alól csak beteges exaltáltság esetei alkothatnak kivételt. Tehát a képzetek emlékezeti felújításának is az eredeti megfigyelés hűsége az előfeltétele. De magának a felújításnak processzusa is attól függ, a figyelésnek milyen élénk rászögezésével emeljük ki a tudattartalom felhalmozott anyagából az egyes képzeteket. Ha aztán már a szellemi tevékenység alapjául szolgáló képzetalkotásnak és képzetfelújításnak a sikerére is ilyen nagy befolyással van a figyelem intenzitása, könnyű elképzelni, milyen nélkülözhetetlen föltétele ez a magasabbrendű szellemi műveleteknek, amelyek-

ben a szellemi tevékenységnek az összes tényezői előfordulnak a legelemibb képzetfelújítástól a legösszetettebb műveletekig. Tekintve a tudatjelenségek belső kapcsolatát, amely egész lelki életünket, mint strukturális egészet, teljes szimultán és szukcesszív egységbe fűzi, egészen természetes, hogy az intellektuális élet kísérő jelenségei, az *emocionális* élmények, sem bontakozhatnak ki a figyelem odaadó támogatása nélkül. Ha fölületesen siklunk el az események mellett, máskülönben bármily jelentősek legyenek is azok reánk nézve, bennünk érzelmi rezonanciákat nem támasztanak. A lelkiismeret hangja is igen sok emberben éppen azért nem szólal meg, mert nem ismeri föl a dolgok jelentőségét és saját magának azokhoz való viszonyát; nem szentel nekik megfelelő figyelmet s ezért érzelmileg sem dolgozza fel őket: így maradnak el az értékelő, vagy akarati következmények. Értelmi és érzelmi motívumok ilyen belső kapcsolata miatt legcélszerűbb erős felindulás, csalódások és csapások átszenvedése után foglalkozásba, szakadatlan tevékenységbe temetkezni; mert ezzel a figyelmet eltereljük a lesújtó, vagy éppen tragikus eseményektől s ellensúlyozzuk azoknak érzelmi hatását, vagy legalábbis tudat alá merítjük őket. Hogy ennek a megállapításnak és lehetőségnek a nevelésre milyen fontos következményei vannak, majd az érzelmi nevelésről szóló részben fogjuk bővebben kifejteni.

A figyelem működésének egyetemesen jellemző tulajdonsága az ő *periodikus jellege*. A figyelem tárgyához tapadva, azt nem tartja mintegy egyenletes nyomás alatt, hanem a vele való foglalkozás mint periodikus lüktetés mutatkozik. Működésében nem lépnek föl azonban szükségképpen kihagyások, hanem inkább csak a működés intenzitása árul el periodikus változásokat, így a kifáradás sem jár föltétlenül kihagyásokkal, sokszor csak az intenzitás csökkenése mutatja. Egyébiránt a kifáradás dolgában is helye van az egyéni eltérésnek. Aki egy bizonyos körbe magát beledolgozta, abban az irányban figyelve kitartóbb lesz. Ennek magyarázata egyrészt az érdeklődés által fölébresztett asszociáció közrehatása, másrészt ennek az asszociatív tevékenységnek a fokozottabb lehetősége és az, hogy az idegpályák abban az irányban már jobban ki vannak járva.

Már érintettük egy helyt, hogy a figyelem irányulhat külső hatásokra, de saját belső élményeinkre is. Ezért a figyelem tárgya szerint már a XVIII-ik századtól megkülönböztettek *külső*, vagy érzéki és *belső*, vagy intellektuális figyelmet. E mellett lehet szó *önkéntelen* és *önkéntes* figyelemről. Többen azonosítják a külső, vagy érzéki figyelmet, az önkéntelennel és a belső, vagy intellektuális figyelmet az önkéntessel. Ez azonban nem helyes, mert a külső figyelem is lehet önkéntes és a belső is lehet önkéntelen. Ha hozzánk tartozóinkat várva kocsizörgésre figyelek, ez önkéntes figyelés és mégis külső zörejre irányul; viszont álmatlan éjszakákon tépelődve, rabja lehetek gondjaimnak és gondolataimnak és ezek mégis belső élményű tárgyai a figyelmemnek.

Nevelési szempontból a figyelésnek mindenik nemére nagy szerep vár. Növendékeink figyelmét új dolgokra kell terelnünk, hogy lelköket gazdagítsuk. Amde itt nagy akadály, hogy lelkükben jobbra hiányoznak ama jelenségek, amelyekhez az újak csatlakozhatnának; amelyek figyelmüket az új anyaghoz bilincselhetnék. Így tehát mintegy mesterséges úton, módszeres „fogásokkal” kell figyelmüket reá terelnünk az új ismeretanyagra; tehát az önkéntes figyelemre kell támaszkodnunk. Viszont az önkéntes figyelésből hiányzik a spontaneitás ereje, melege és kitartása: az energiák egy részét nem magának a tárgynak figyelése, hanem a figyelemnek erőszakolt ráirányítása köti le. Azért arra kell törekednünk, hogy az önkéntes figyelés mennél előbb adja át helyét az önkéntelennek. Hasonló itt is az eset ahoz, ami egy részről a készséggel történik szemben a tudással, másrészt a jellem önkéntelenül is követett útján szemben a kiszámított cselekvéssel. Akkor szilárd a jellem, mikor önkéntelenül is következetesen cselekszünk, és akkor ingadozó, mikor mérlegelnünk kell, — nem magukat a teendőket, — hanem az erkölcsi irányt, melyet cselekvéseinkkel követni akarunk. És akkor biztos a tudásunk, mikor gondolkozás nélkül is eltaláljuk a valót. A motívumok mindkét esetben tudat alatt fejtették ki hatásukat. Így történik ez az önkéntelen figyelés körében is: az indítékul szolgáló célfogalom tudat alá süllyed s így a lélek megszabadul szem előtt tartásának gondjától. Ettől kezdve önkéntelen cselekvésről, lelki cselekvésről van szó.

Már pedig köztudomású, hogy az önkéntelen cselekvés sohasem olyan fárasztó, mint az önkéntes, a szándékolt. Viszont a spontán cselekvésben mindig több az odaadás, mint a szándékosban. Törekedjünk tehát arra, hogy az önkéntes figyelést minél hamarabb kövesse az önkéntelen. Keresnünk kell azért a módjait annak, ami előidézi a figyelést, helyesebben az önkéntelen figyelést.

A figyelésnek mindenesetre vannak *tárgyi* és *alanyi* föltételei. Az előbbieket során sok függ a külső ingerek *mennyiségi határozmányaitól*. Ilyen mindenekelőtt az ingernek *ereje*. Köztudomású, hogy az ingernek bizonyos erőfokot kell elérnie, hogy átlépje a tudatküszöböt. Mennél nagyobb az inger ereje, ez, rendes viszonyok közt, annál könnyebben és biztosabban bekövetkezik. Hangos beszédet könnyebben és biztosabban meghallunk, mint halk beszédet; ez utóbbi megértéséhez esetleg már erőlködésre van szükség és ez könnyen vezet a figyelem kifáradására. Mindezáltal az ingererő csak egyik tényezője a figyelem fölkeltésének; azt más föltételek erősen befolyásolják. A kvantitatív határozmányok körébe tartozik ezek közül még a *nagyság* és *kiterjedés* is. Nagyobb tárgy könnyebben magára vonja a figyelmet, mint a kisebb. Ezt a köztudomású igazságot használja fel *Platon Politikájában*, amidőn az igazságnak és a boldogságnak viszonyát akarja megmagyarázni. Szerinte boldogabb az igazságos, mint az igazságtalan ember. Csakhogy közvetlenül nehéz bizonyítani, mert csak nagyon éles szemű ember ismeri föl egyszerre a valóságot. Platon hasonlathoz folyamodik. Azt mondja, ha az apró betűt messziről nem tudjuk olvasni, ugyanazt a szöveget nagyobb betűkkel felírva kell megkeresnünk. Azért azt is, hogy mi az igazságos és igazságtalan dolog, a nagy közösségből, az állam életéből kell megtudnunk, mert itt nagyobb méretekben található meg, mint az egyes ember életében. — Innen magyarázható plakátokon az alakok és idomok túlméretezése; iskolában is vetítéseken a szükséghez képest növeljük a természetes nagyságokat, nemcsak azért, hogy távolról is szemlélhetők legyenek, hanem azért is, hogy a jellegzetes vonások kiemelkedjenek. Különösen célszerű állati belsőrészeknek és növényorganizmusoknak nagyítása papírmasé ábrázolásokon. Ki ne emlékeznék a

Penkala-írószerék nagyfülű hősére, amely ábrázolás asszimmetrikus túlzásával ízléstelen volt ugyan, de föltétlenül magára vonta a figyelmet. Ez azonban már az újszerűnek figyelemébresztő hatásával is kapcsolatos.

Az inger *hosszas jelenléte*, ha kezdetben nem vonja is föl mindjárt a figyelmet, végül mégis kiköveteli azt magának; viszont azonban megszokottá is lehet. Velem is megesett, hogy egyszer Drezdában egy gőzüzemű asztalosműhely közelében véve szállást, a fűrészfűrész állandó zúgását annyira megszoktam, hogy reggelente 6 órakor már épen arra ébredtem föl, mikor munkások váltásakor megszűnt az egyhangú zaj. — Másrészt, ha kezdetben nem figyelünk is a villamoscsengő hangjára, ha a látogatóban van kitartás, végül mégis meghalljuk a csöngetést.

A figyelés mennyiségi határozmányai közé tartozik végül az *ismétlés* is. Az ismételt ingernek még nagyobb a hatása, mint a megszakítás nélkülinek. Ez a figyelem periodicitásában leli magyarázatát. A periodikus hatóinger teljesen párhuzamosan érvényesül a figyelem periodikus működésével,

A figyelemkeltő külső tényezők sorában külön csoportot alkothatunk az *újszerű, ritka, szokatlan, változó* és a *mozgó* jelenségekből. Lényege valamennyinek a módosulás, változás közvetítésével az *ellentét*. Az előbbi benyomásokkal szemben fiziológiai oka lehet a lefolyás átváltása más központi idegsejtre, Erre már *Müller* is rámutatott (1873). A reklám s általában a kereskedelem bőven él ezeknek a hatásoknak mindenikével. Ilyenek a sűrűn változó és mozgó kirakatok, telve a legföltűnőbb újdonságokkal. Ezért követelünk változatosságot iskolában is az órarend és óraterv készítésében. De nemcsak az anyag összeválogatásában és beosztásában kell annak érvényesülnie, hanem a feldolgozásban és a tanítás hanglejtésében is. Az imént láttuk, hogy a hang ereje egyik figyelemébresztő tényező, de az állandóan emelt hang közömbösítő és untató is. Nemcsak azért kell tehát változtatni a hang erején, magasságán, valamint a beszéd ritmusán, hogy ezzel is alkalmazkodjunk az ismertett tárgyhoz és kifejezővé tegyük a hanghordozást; hanem azért is, hogy éljünk az ilyen beszéd-módban érvényesülő ellentéteknek a figyelemre ébresztő hatá-

sával és elűzzük az egyformaság unalmát. A beszéd muzikális változata a maga művészi erejével rendkívül élénkíti a figyelmet, csak maradjon meg a természetesség határai között. — Egyébként sincsen tárgy, amelyiknek alkalmá ne nyílne a változtatosság elvének érvényesítésére. Már magában az is állandó alkalom erre, hogy általában minden óra több részből áll, u. m. az előző óra számonkérése, az új anyag előkészítése, feldolgozása, ismételtetése. Ehez járul kísérleti tárgyak körében a változtatosság újabb mozzanata gyanánt a kísérletek végrehajtása; szellemi tudományok körében általában a belső mozzanatok és ellentétek kiemelése; irodalomban a költői mű egyes alkatrészeinek szószerinti bemutatása, esetleg művészi előadás alakjában, aztán vetítések, dramatizált részek párbeszédés előadása. Elméleti tárgyaknál az elméletet követi a gyakorlati alkalmazás külön-külön mind a kikérdezésben, mind az új anyag tárgyalásában.

Az u. n. munkaiskolák különösen kifejlesztik ezt a rendszert, amennyiben mindenbe bevonják a növendékek foglalkoztatását, így fokozottabb mértékben lehet a tanítás és még inkább a nevelés eszközévé tenni a kézügyességet. Én magam is, ha csak lehetett, megépíttettem növendékeimmel Julius Caesar rajnai hídját, a catapultákat és egyéb hadi szerszámokat. Azért volna üdvös dolog a növendékek rajzkészségének is a fokozottabb kifejlesztése, mert számos tárgy körében lehetne azt a figyelem élénkítése és ellenőrzésére fölhasználni, nem is említve a szemléltetés és közvetlen élmény egyéb előnyeit. Itt kell föl hívnom a figyelmet arra a hibás gyakorlatra, hogy az iskolák bizonyos szemléltető képek egész sorozatát állandóan kifüggesztve tartják a folyosón és a tantermekben. Ez nem helyes eljárás. Még jobbik eset, ha a növendékek megszokják, mert ez azt jelenti, hogy egyszer vagy többször már végigtanulmányozták. Csakhogy ez ritkán következik be. A legtöbb esetben egyáltalán nem törődnek vele, mert gondolhatják, hogy bármikor máskor lesz még módjuk azokat sorra venni. De még azért is, mert nincsenek meg az asszociatív lehetőségek. Ehez az impulzust bent a tanteremben kapják egyszer-egyszer magyarázat közben. Ámde a képek kint vannak a folyosón. Az egyedül helyes eljárás az volna, — amit én

felsőbb leányiskolában eredményesen alkalmaztam is az irodalomtörténeti szemléltető képekkel, — hogy a tárgyalás alá kerülő ábrázolatokon a szóbeli tárgyalásnak megfelelően időszakonként más és más képek legyenek kiállítva; a kirakott képek tehát alkalmazkodjanak a tanítás menetéhez. Ekkor már adva vannak az asszociációs lehetőségek, de az újdonság és a változatosság varázsa is megteszi a maga hatását.

Nemcsak az újszerű, hanem az ismerős tárgy is fölkelte az érdeklődést; valamennyire ismert, mindenesetre jobban, mint teljesen ismeretlen. Csakhogy különbséget kell tennünk ismeri és *megszokott* között. Ezért fokozza növendékeink munkakedvét a tárgykörrel való behatóbb megismerkedés. Ennek a megállapításnak negatív formája az a tétel, hogy idegen képzetnek a távolléte is előnyös a figyelésre. Csakhogy az iskolákban épen ilyeneknek a bevonására van szükség, mert legtöbb esetben az a célunk, hogy új anyaggal gazdagítsuk növendékeinket. A nehézségeket úgy győzhetjük le, ha — mint már többször is volt róla szó — belső kapcsolatot létesítünk az ismert ó és az ismeretlen új tétel között.

Természetesen a legszerencsésebb az eset akkor, ha maga az ismertető tárgy olyan *jelentős* a gyermek szempontjából is, hogy figyelmét önkéntelenül is megragadja. Erre azonban nem lehet mindig támaszkodnunk.

Végül a figyelés tárgyi föltételei között emlékezhetünk meg arról, — ami azonban már az alanyiakhoz vezet bennünket — hogy mennél több érzékszerv, mennél több oldalú érintésre alkalmas az ingercsoport, annál intenzívebb figyelés fölbresztésére alkalmas. Jellemző példa lehet erre a térkép-használat. Csak szimbolikusan jelzi a földrajzi helyeket és mégis megkönnyíti a szóbeli magyarázat megfigyelését és emlékezetbevését. A szövegtanulás, főleg pedig idegen nyelvek elsajátítása, sokkal könnyebben megy fennhangon, mint csak szemmel olvasva. Itt a látási és hallási képzetekhez még mozgásinnerváció járul; de ugyanazon érzékszervek benyomásai iránt is jobban érdeklődünk, ha azok körén belül is különmemű ingerek érvényesülnek. Például a színes kép nagyobb hatású, mint a rajz, zenével kísért ének, mintáz utóbbi, vagy az előbbi egymagában. A hatást ilyen esetekben az intellektuális benyomások erősebb érzelmi színezése fokozza.



A motívum-összetétel figyelemébresztő hatása legfokozottabban érvényesül akkor, amikor a külső és belső hatások együtt lépnek föl, amikor tehát tárgyi és alanyi eredetű azonos tendenciák egyesülnek együttes hatás kiváltására. Ez az eset, amikor a növendék belső érdeklődéssel várja a tudnivalókat. Voltaképpen ennek a jegyében kell minden tanító és nevelő munkának lefolynia. Azaz tegyük érdekfeszítővé a tárgyat is: leljük meg a módját annak, hogy a külső motívumok maguk is felpattanhassák a figyelem kapuját; — de ugyanakkor másrésről készítsük elő erre magát a lelket is; teremtsünk megfelelő hangulatot: létesítsünk abban megfelelő tendenciákat. De hogyan?

Arra már utaltunk, hogy a figyelés munkáját megkönnyíti a *képzettársítás*: ha az új ismeretanyagot megfelelő régiekhez kapcsoljuk. Azért mindenekelőtt a társulásra alkalmas képzeteket kell előhívni növendékeink lelkében. A megfelelő tárgykörrel való foglalkozás — ha ez a foglalkozás valóban belső élményt jelent, ha valóban önkéntes elfoglaltságnak eredménye — vágyik annak kiegészítésére. Ezért szívesen, sőt mohón fogad minden olyan újdonságot, amely erre alkalmas, akár várt rá, akár nem; akár kereste azt, akár meglepőleg hat rá annak fölismerése, hogy azok összetartoznak; akár érezte a hiányát, akár nem. Ezért kell mindig öntudatossá tenni a tanulóra nézve azt, amit tanul. Vagyis rá kell tereelnünk a figyelmét arra, hogy miért kell neki most épen ezzel foglalkoznia. Ennek nemcsak a tárgyi ismeret szempontjából veszi hasznát; nem is azért, mert az új ismeret elhelyezését könnyűjük meg számára; nem is csak a formális képzés szempontjából — mert a tudományos rendszerezéshez szoktatja hozzá —: hanem leginkább abból a módszeres szempontból, hogy *ezzel fokozzuk érdeklődését*. Ezzel már rámutattunk arra a *hangulati elemre*, amely nélkülözhetetlen motívuma minden igazi érdeklődésnek, tehát valamely tárgyra irányuló figyelemnek is. Ez az eleinte önkéntes figyelést utóbb fokozatosan önkéntelenné alakítja át.

A benyomások hangulati színezetének *Barth* olyan jelentőséget tulajdonít, hogy főleg az önkéntes figyelést, általában csak két okra vezeti vissza, úgymint 1. az érzéki benyomásnak az erejére és 2. ezeknek, vagy a gondolatoknak, vagy azok

kapcsolatainak érzelmi kísérőire. *Ribot* pedig az önkéntelen figyelem egyedül lehetséges okának tartja az érzelmeket. Ezzel ellentétben *Herbart* s még inkább követője, *Ziller*, nagyonjellemzően az egyoldalú racionalizmus pedagógiai rendszerére, nem is említi az emocionális elemeket a figyelem okai között. Előre kell bocsátanunk, hogy bár a struktúra egységéből kifolyólag a tudatélet összes alkotó elemei kapcsolatosak egymással, az érzelmekre különösen jellegzetes mozzanat, hogy azok lényegükben kísérő jelenségek.

Érzéseket egyaránt ébresztenek bennünk az egyes *dolgok*, illetőleg az azokról lelkünkben visszamaradt *képzetek* és *ezeknek a képzeteknek a kapcsolatai*: ébreszthetnek egyes gondolatok önmagukért és önmagukban és azoknak a kapcsolatai is, már ezeknek a kapcsolatoknak az érdekessége miatt. Lehet, hogy valami önmagában nem alkalmas emóciók, érzelmek támasztására, mással kapcsolatban azonban már igen. Egy nagyon buzgó protestáns ember pl. közömbösen veheti egyik-másik uralkodóház protestáns vallását, de már megütődik azon, ha megtudja, hogy annak egyik ága, mint pl. a román Hohenzollernek, katolikus. Természetesnek találja, hogy több uralkodóház katolikus, de fájjalja, hogy a nagy többségben protestáns Szászországnak királyi családja már katolikus volt stb. Ebből a szempontból az érzelmeket két csoportba oszthatjuk. Az elsőbe tartoznak azok, amelyek közvetlenül a dolgokhoz, képzetekhez, vagy gondolatokhoz fűződnek, a másodikba azok, amelyek ezek kapcsolataihoz. *Ebbinghaus* az előbbieket *materiális*, az utóbbiakat *formális* érzéseknek nevezi.

Nevelői gyakorlatban egyaránt nagy a jelentősége az érzelmekek mindkét nemének. Behatóan és kítartóan csak olyan dologgal tudunk foglalkozni, amelyek iránt érdeklődünk, amelyet kedvelünk. Ezért mondja a római példabeszéd: *amor omnia vincit*. Ez pedig más szavakkal azt teszi, hogy érzelmeinket árásszuk ki a tárgyra, amellyel foglalkozunk; vagy még helyesebben: az a tárgy erős érzelmi rezonanciákat vált ki bennünk és azért tudunk vele behatóan foglalkozni, azért nem ununk rá. Azért a tanítói ügyességre váró legfontosabb feladatok egyike, hogy ezeket *az érzelmi rezonanciákat fölébresszük*. Ebből „kettős eredményre számíthatunk. Az egyik, hogy erős

érzelmi akcentusú tárgyak erősen lebilincselvén a figyelmet, emlékezetben könnyebben megragadnak; a másik, hogy lelkünk integrális elemévé válván, megtermékenyítik a gondolkozást és érzéseinket, befolyásolják érzéseinket és világnézetünket — egy szóval teljes mértékben kifejtik nevelő hatásukat. Azért sok igazság van a *Ribot* és *Barth* álláspontjában, mikor a figyelemébresztés szempontjából döntő jelentőséget tulajdonítanak az *érzelmi* hatásoknak.

Csakhogy vannak ám dolgok, amelyek a gyermek előtt teljesen színtelenek érzelmileg és mégis nélkülözhetetlenül szükség van rájuk. Ilyeneknél kell sorát ejtenünk a *formális* érzéseknek, ha azt akarjuk, hogy az illető tárgyak érdektelenségük ellenére is mélyebben vésődjenek bele a gyermekek lelki világába. Ha tehát a tárgyak maguk nem képesek érzelmi hatásokra, állítsuk őket olyan kapcsolatokba, hogy eme kapcsolatok révén kaphassák meg a megfelelő érzelmi akcentust. Részletes útbaigazítások nyújtása az egyes tanítási tárgyak módszertanához tartozik és nem az általános neveléstudomány feladata. Mégis utalhatunk arra, hogy mikor a tanító a számtani feladatokat költött mesékbe burkolja, mikor az iskolaépületben és az udvarban mérési gyakorlatokat végeztet, voltképpen a formális érzéseknek figyelemébresztő hatására számít, mert a számtani műveleteknek és az elvont geometriai ábráknak magukban véve teljesen színtelen tételeit hozza begyakorlás közben az alkalmazással olyan konkrét kapcsolatokba, amelyek így lehetővé teszik ezeknek a formális érzéseknek a fölkeltését.

Ebből láthatjuk, hogy a formális érzéseknek a tanításnál még jelentékenyebb a hivatása, mint a materiálisuknak, mert a tanító jobban rájuk van utalva. A materiális érzések rugója magukban a tárgyakban rejlik és azok úgyszólván maguktól is kifejtik hatásukat. Legtöbb esetben csak arról van szó, el ne rontsa a tanító a dolgot: balfogásaival útját ne állja azok kifejlődésének, sőt ha teheti, még inkább elősegítse. Természetesen, ha bizalmatlanság, rettegés, vagy ellenszenv fejlődött ki növendékek és tanító között, ez a már adott lehetőség is eredmény és haszon nélkül indul veszendőbe. Ilyen körülmények között még kevesebb lehetőség e van a formális érzések kifej-

lődésének, mert itt nem csekély találékonyásra van szükség. Aki maga is nem él egész lélekkel a tanításnak, annak a kezében a módszeres fogások, minő a dolgok összekapcsolása is a formális érzések érdekében, unalmas szürke sablonná változnak és már eleve hatásukat veszítik.

Formális érzések különös jellegzetességgel és erővel lépnek (el a *várakozásban*, ennek ellentétében a *meglepetésben* és a *ráismerésben*. A *várakozás* leírásának klasszikus példája Kemény „Szerelem és hiúság”-ában található. A kis regény hősnője, Sarolta, számtalanszor találkozott már lovagjával, Romvayval; most mégis, midőn agarászatról várja vissza, bár máskülönben a találkozásnak láthatólag semmi tárgyi jelentősége nem mutatkozik, ránézve izgatóan érdekessé válik. A költő a lélek rejtett mélységeibe való mély betekintéssel boncolja a várakozás nagy pszihikai jelentőségét. A gyermek számára is kínzóan unalmas lehet az egyes latin esetragoknak a megjegyzése és mégis érdekessé tehetjük, ha fölkeltjük várakozását pl. olyanformán, hogy a többes akkuzatívuszi „s” ragnak a fordítása vájjon másszor, így az adott esetben most is, be fog-e illeszkedni mondatszerkezetünkbe, ha a magyarban többes „k”, és „t” tárgyraggal adjuk vissza? Az érdekességet fokozni fogja, ha rávezetjük, hogy nemcsak egy, de valamennyi deklinációban ez lesz a többes akkuzatívusznak ismerető jele, tehát mindenkor ez felel meg a magyar többes- és tárgyragoknak. Fizikai kísérletek erre még világosabb példát szolgáltathatnak. A villamos kisüléseknek tárgyilag fölségesebb jelenségeivel találkoznak egy nyári zivatarban, zárt tanteremben az előidőzés körülményei mégis érdekessé teszik a villamoserő egyszerű megvillanását. — Hogy a *meglepetés* mily hirtelenséggel tudja áttörni a közömbösségnek szürke takaróját, annak példáit is bárki magán tapasztalhatta. Hogy egyebet ne említsünk: idegenben véletlen találkozás egészen közömbös honfitársakat is milyen kedvessé tehet egymás számára! Sokszor talán csak utcai ismeretségről van szó s otthon talán nem is köszöntik egymást, idegen városban mégis meleg barátsággal ünneplik a találkozást. Hasonló ujjongással fogadják a gyermekek, ha külön-külön mutatják be nekik a fémek keménységi fokát s ötvözetüknek mindkettőtől eltérő ke-

ménységét; vagy ha a mondat értelméből kihámozzuk neki a latin kettős tagadásból az erős állítást. De ha ezeket taxatívén „adjuk be” nekik, súlyos és gyűlöletes munkává válik számukra, amelynek eredményét elfelejtik, mihelyt csak elfelejthetik. — Azt is számtalanszor tapasztalta minden tanító, milyen örömmel kiáltanak föl gyermekeink, ha valami már ismert anyagra bukkannak rá a sok újnak tanulása, vagy magyarázása közben. Mindezek fokozzák a rájuk kényszerített szellemi munkának a belső élményszerűségét, amely más szavakkal azt is jelenti, hogy az önkéntes figyelésből egyszerre belecsöppennek az önkéntelen figyelés spontán átengedéssel élvezett kellemes állapotába. Itt kezdődik aztán a belső egybeolvadás a munka anyagával. Akkor ez elől elhárult már az utolsó akadály is, amelyet a figyelés akarati jellege képviselt, amikor csak az állandóan szem előtt tartott elhatározásnak volt az eredménye . . .

Magától érthető azonban, hogy az *önkéntes* figyelésnek legjelentékenyebb fölébresztője és fenntartója az *akarati*. Ezt tehát szintén oda kell sorolnunk a figyelem forrásai, vagy előmozdítói közé. Jelentőségével az elmondottak során már tisztába jöttünk. Az akarat befolyása a figyelemre mindig csak közvetett s azért távolról sem olyan intenzív, mint az érzésé; bár végső fokon itt is az érzés mozgatja az eseményeket. Csak hogy míg az önkéntelen figyelésnél az érzés közvetlenül magára a figyelemre hat, addig az önkéntesnél az akarat közvetítésével. Amott az érzés magának a figyelemnek a tárgyára irányul, míg itt egy közvetítő képzetre, vagy fogalomra, nevezetesen valamely célképzetre, amely a figyelmet kapcsolatba hozza a tárggyal. (Pl. jól meg kell figyelnem egy fizikai tünetem, hogy holnap szekundára ne feleljek.)

A nevelőnek azonban nem csak azokat a tényezőket kell ismernie, amelyek elősegítik a figyelést, hanem azokat is, amelyek *gátlólag* hatnak működésére. Ezek lehetnek *fiziológiai*- és *pszichológiaiak* egyaránt. A figyelést gátló fiziológiai tényezők a következők: az idegközpont kiirtása, mérgezés, kifáradás. Az első természetesen kívül esik a nevelés körén s mint ilyen, ránk kevésbé tartozik. Annál inkább a másik kettő, már csak azért is, mert lényegében, és mint a kísérletek mutatták, a kifáradás

sem más, mint mérgezés.

A szorosabb értelemben vett *mérgezés* esetei közül az élvezeti cikkek által elkövetett mérgezések szerepével kell közelebbről foglalkoznunk. Ezek az alkohol, a tea és a kávé. Hatásukra egészben véve ma is érvényesek *Kraepelin* megállapításai. A *teáról* kimutatta, hogy nemcsak az érzéki benyomások felfogását könnyíti meg, hanem a képzettársítást is; a mozgásra azonban csak annyiban gyakorol befolyást, amennyiben az alsóbbrendű központok alá tartozó izmok mozgását könnyíti meg. A *koffein* a tea hasonló anyagával, a theobrominnal, mutat közeli rokonságot. Teljesen ellenkező az *alkohol* hatása, amennyiben minden szellemi munkát megnehezít, lassítja az asszociációkat is, a külső társításoknak — minők a rokonhangok, rímek stb. — kivételével. Ellenben az alkoholmérgezés kezdeti állapotában megkönnyíti a mozgást, de nem úgy, mint a theobromin és a koffein, az izmokra gyakorolt hatás útján, hanem az idegközpontokon keresztül; a képzetek keletkezésére is csak közvetve hat a kiejtett szavak *mozgásingerei* útján. Egyébiránt a mozgásinnervációk közvetítésével, és nem akusztikus úton, könnyíti a hangasszociációt is. Ezt igazolja, hogy költemények hangos felmondása jobban sikerül, mint halk végiggondolása, — a beszélőszervek mozgatása miatt. Bor mellett a dallamot is csak kiénekelve tudják rekonstruálni. Mindezt megerősíti a hétköznapi élet tapasztalata. Látzat szerint ennek csak a kezdeti állapotnak („Nobelspitz”) nagyobb szellemi élénksége mond ellen. Azonban pontosabb megfigyelés mellett kitűnik, hogy itt is a mozgások szolgálnak indítékul és emellett a felfokozott emócionálítás, amely *átmenetileg* az asszociációkra élénkítőleg hat. Azonban, amint erre *Kraepelin* is utal, ezek az asszociációk nem nyomon járók, hanem rendszertelenek, csapongók, tehát semmi esetre sem jelenthetik a komoly szellemi élet fokozását. Az alkoholnak így már pillanatnyilag is sokkal több a káros, mint a hasznos hatása. Ezzel szemben a theobromin és koffein, mint láttuk, több irányban kedvezőleg hat; végsőleg azonban mégis gyöngítik az idegrendszert, mert álmatlanságot s ezzel végül is kimerülést idéznek elő. Azért az alkohol ellen határozott és állandó harcot kell folytatnunk és felnőtteknek is csak a legmértékletesebb

élvezését ajánljuk. A tea és a kávé használatát is csak a legszűkebb körre szorítsuk és különösen óvjuk növendékeinket attól, ami felnőtt diákoknál elég gyakori eset, hogy azzal vizsgálatokra készüléskor visszaéljenek, mert hosszú időre kihatólag, károsan befolyásolják a szellem rugalmasságát.

A mérgező anyagok sorában az iskolai életben nagy szerepe van még a *szénsavnak*, amely a szoba *elhasznált levegőjét* teszi ártalmassá és rohamosan csökkenti a figyelmet. Ezzel kapcsolatban arról sem szabad megfeledkezni, hogy különösen sok szénstavat áraszt magából a *fáradt szervezet*. Ezért szükséges iskolában nagy légtérrel, állandó ventillációról és gyakori szellőztetésről gondoskodni. Szénstavval terhelt levegőben lehetetlenség fenntartanunk a figyelem élénkségét. Ellenben szellőztetés és szabad levegőn való időzés után gyorsan felélénkül a figyelem.

Az iskolának mégis a legtöbb figyelemmel kell lennie a csökkentő és gátló tényezők során a *kifáradásra*. A már eddig elmondottak ugyanis mindenkit meggyőzhetnek arról, hogy a figyelem állandó felvontságot s teljes aktivitást jelent, amely szubjektíve a feszültség érzésével jár. Természetes következménye ennek a fokozatos kifáradás. A fáradtság még sokkal inkább hátráltatja a figyelem munkáját, természetesen, mint az elhasznált levegő, annyival is inkább, mert a fáradtság maga is a szervezet kisebbfokú mérgezésével fejt ki hatását. Ugyanis az idegek és izmok munkaközben az elhasznált anyagok bomlási termékei gyanánt toxinokat választanak ki; ezeket a vérkeringés anyagcsere és lélegzés útján távolítja el, megelőzőleg azonban szét is hordja a szervezetben. Ennek következménye, hogy az egyik szerv kifáradása maga után vonja a másikat is, majd az egész szervezetét. Ezt igazolja az is, hogy ha a kifáradt kutyának a vérének átömlesztik egy kipihent állatba, az is a fáradtság jelét árulja el. Ennek az ellenkezője még inkább megerősíti a megállapítást, t. i. ha kimerült állatba pihent állat vérének viszik át, ez rá nézve nem jár felüdüléssel, mert a toxinok még benne vannak a vérkeringésében.

A fáradtság beállásának időpontja, mértéke és fokozatai *egyéni* egészen eltérőek. Éppen azért legyünk óvatosak gyermekeink megítélésében. A figyelem lazulásának mindig meg

van a maga oka, vagy mibennünk, vagy a gyermekekben. Igen sokszor mibennünk nem találtuk el a hozzá vezető utat. Ha aztán szigorú önbírálat — amelynek állandóan alá kell vetnünk magunkat — felment minket a vád alól, akkor kell külső körülményekben, vagy a gyermek fáradtságában keresni az okot. Ha nem az egész osztályon mutatkozik a fáradtság, akkor természetesen egyénenként kell a helyzetet mérlegelni. Itt is lehet egyénileg a kifáradás *időszerű*, akkor rövid pihenés vagy szórakozás azonnal segít; vagy lehet *állandó jellegű*, krónikus. Ez utóbbinak is két oka szokott lenni: az idegrendszer gyöngesége és a vérszegénység. Természetesen ezek is kapcsolatosak egymással. Valamennyi esetnél egyet kell megjegyeznünk: a figyelmetlenséget csak egészen kivételes esetekben lehet *fegyelmi ügynek* tekinteni. Igaz, hogy bármily okból mondja fel valamelyik növendék figyelme a szolgálatot, igen könnyen válik a fegyelem meglazítójává. Ennek megelőzésére azonban az illetőt közvetlenül kell bevonni az osztály munkájába és ez nem tévesztheti el a hatását. Ha tapasztalja, hogy gyakrabban felszólítjuk s részt kell vennie a kérdések megoldásában, az ismert dolgokról közvetlenebbül kell neki magának beszámolnia, akkor már az osztály közös munkája magához bilincseli az eltévedni kezdő figyelmet és vonja magával az óra, vagy az egész tanítási idő végéig. Természetesen itt vár nagy feladat a nevelői türelemre és bölcseségre.

Vannak azonban, mint említettük már, a figyelmetlenségnek, fáradékonyságnak sokszor olyan egyéni okai is, amelyek igen gyakran függetlenek a tanuló szervezeti állapotától, de a tanítói munka színvonalától is. A növendék életének otthoni apró, de nem egyszer súlyos gondjai elhódítják lelkét az iskolától. Ilyenkor legyen a nevelő keresztyén felebaráttá, karitatív emberré és szerető apává.

Igen gyakori a *vérszegénység* esete. Régebben főleg Iá nyoknál és városi gyermekek közt fordult elő, most azonban az országos nyomorúság miatt általános iskolai betegséggé lett. Ilyenekkel szemben hiába fogjuk a gyepőt szorosabbra, hiába a legszigorúbb fegyelem: az ő egyéni szempontjukból úgynevezett „túlkövetelés” csak rontja a helyzetet. Felsőbb leányiskolai igazgató koromban nem egy esetem volt, amikor



a szülők maguk panasztartották, hogy nem bírnak a leány „hanyagosságával”, érdektelen közömbösségével megbirkózni, pedig külön órákat is adatnak neki; korán fölkeltek, késő estig tanul, sőt néhány jobb módú szülő a különböző tárgyakra a házi nyelvmesternő mellé még külön szaktanítót, vagy tanárt is alkalmazott. Meglepte őket a tanácsom, hogy egyelőre hagyjanak fel mindezzel; vegyék ki az iskolából a gyermeket; jó ideig könyvet és tanárt se lászon és kérjék ki a házi orvos véleményét. Pár hónap múlva törekvő jó leányka lett a korábbi hanyag, szétszört figyelmű, közömbös gyerekből, akinek alig lehetett más baja, mint a vérszegénység és még talán az, hogy egy kicsit agyon is volt nevelve. Felnöttek lelkének is olykor magára kell maradnia, függetlenül az élet és kötelesség fegyelmező kényszereitől; mennyivel inkább a gyermeknek, aki a spontaneitás törvényei alatt áll!

A tanítási óráknak a figyelemre fárasztó hatását három féle módszerrel is iparkodtak megállapítani. U. m. a *Mosso*-féle ergográf-fal, az aestesiometerrel és testekkel. Az *ergográf-fal* eszközölt mérések lényege az, hogy az egyik kéz behajtott középső ujjával súlyt kell emelgetni bizonyos ütemben, amíg csak bírja az illető. Bizonyos idő múlva mindig kisebb fokú lesz az emelés, míg végül már egészen észrevehetetlen marad. A munkateljesítmény kilogramméterekben fejezhető ki. A magasság különbségének grafikus föltüntetése adja az *ergogrammot*. *F. Kemsies* ezzel az eljárással iparkodott felsőbb iskolai tanulókon az egyes iskolai órák után a fáradságot megállapítani. A tanítási órák után a legtöbb tanulónál „túlterhelést” (talán helyesebben kimerültséget) állapított meg, még olyanoknál is, akiknél a közérzés „elég frisseséget” mutatott. Ennek alapján arra a következtetésre jut, hogy 10—12 éves gyermekeknek 4-nél, 12—14 éveseknek 5-nél a napi óraszámot nem szabad magasabbra emelni. *Kemsies* a tanítási órák fárasztó hatásának a fokozatát is megállapította, a sorrend szerint emelkedve: torna, matematika, idegen nyelvek, vallás, anyanyelv (német), természettudományok és földrajz, történelem, ének és rajz.

Az *aesthesiometer* alkalmazása abból a föltevésből indul ki, hogy a bőrön megállapítható tapintási érzékenység párhuz-

zamosságot mutat az egész szervezet élénkségével, vagy kimerültségével. A bőr érzékenységet pedig már *E. H. Weber* (1829) azon az alapon állapította meg, hogy két tapintási ingernek milyen távolságra kell érnie — pl. egy körző két szárának az alkalmazásával — a bőrt, hogy kettős érzés keletkezzék, vagyis, hogy az így keletkezett tapintási érzetet a bőrnek megkülönböztethető két pontján tudjuk lokalizálni. A legkisebb távolságot, amely mellett még két nyomást érzünk, *térküsöbnek* nevezzük. Már *Weber* szerint legnagyobb az érzékenység, tehát legkisebb — egy mm. — a térküsöb a nyelv hegyén; legkisebb az érzékenység — vagyis legmagasabb a térküsöb, t. i. 68 mm. — a hátnak, a felsőkarnak és a felső lábszárnak a közepén. Közbeesnek az ujjak belső oldala: 2 mm., az ajak széle, 4 mm., az arc 11 mm., a homlok 23 mm., a kézfej 31 mm. Megjegyzendő még, hogy bármely testrészen hosszirányban általában kisebb fokú az érzékenység, mint hárántosan. Ha az ingerek egymásután hatnak, a térküsöb jóval kisebb. Ezért meg kell különböztetni a szukcesszív és a szimultán térküsöböt. — Az érzékenység gyakorlással fokozható, amint azt *Dresslar* megállapította.

Ha tehát párhuzamosság van a bőr érzékenysége és a szervezet fáradtsága között, minél nagyobb távolságra kell az aesthesiometer két pontjának érinteni a bőrt, hogy azt két érintés gyanánt fogjuk fel, annál nagyobb, e föltevés szerint, az agynak is a kifáradása. *H. Griesbach* mérései szerint a bőr csökkenő érzékenysége a legnagyobbinak mutatta a szellemi kimerültséget a legtöbb esetben a harmadik munkaóra után, amennyiben a körző szárait háromszor oly tágra kellett már szétnyitnia, hogy a két érintési pont megkülönböztethető legyen, mint a tanítás megkezdésekor. Az 5 órás tanítási idő után még két órai pihenés elmúltával sem árult el az aesthesiometer felfrissülést. Tornaóra után — tíz eset között egyet kivéve — lemérhető fáradtság nem mutatkozott, sőt nem egyszer felüdülést sikerült megállapítani.

Ebben az irányban tovább folytatta a kísérleteket *Ludvig Wagner*, aki úgy találta, hogy tanítás előtt két pont érzékléséhez 10 mm. távolságra volt szükség a mérési helyen, míg 5-ik óra végén délelőtt ugyanott már 15 mm.-re; közben azon-

ban a fáradtság már nagyobb távolságok alkalmazását is megkívánta. A fáradtságot jelző grafikon tehát görbe vonalat mutat, ezt egyébiránt már *Griesbach* is megállapította. *Wagnernél* azonban a tornaóra a növendékeknek csak egyharmadánál eredményezett viszonylagos üdülést, a többinél tornaóra után is határozottan jelentkezett a kifáradás fokozódása. A játék és a tornaórák eredménye egyébiránt egyezett. Az ötödik óra, ha különben rövid szünetek voltak közben, már nem okozott nagyobb kimerülést, mint négy. Wagner végül úgy tapasztalta, hogy a tanítási óra után 3 órával még a pihenés eredménye a megvizsgáltak 84%-ánál nem mutatkozott. *Michote* már 10 percnyi munka után is megállapította ezen az úton a fáradtságot és ugyancsak 10 percnyi pihenés után az üdülést. — Az egyes iskolai tárgyak fárasztó hatásának megállapításában is nagy eltérések vannak *Griesbach* és *Wagner* között. A kimerültség maximumát 100-al fejezve ki, *Wagnernél* a matematika 100, a latin 91, a torna és görög: 90, a történelem és földrajz: 85, a francia: 82, természetrajz: 80, rajz és vallás: 77 indexszámot mutat. *Wagner* azonban megjegyzi, hogy a *tanító személyisége* erre sokkal nagyobb befolyást gyakorol, mint maga a *tanítási anyag*. Ha az osztály írásbeli munkát végez, ez a növendékeket jobban kimeríti, mint bármilyen más — természetesen, mert az állandó foglalkozás kényszere nem engedi a figyelem meglazulását sem pihenési szüneteket. Azért ilyen órák után *Wagner* hosszabb szünet tartását ajánlja.

*Leo Burgerstein* számításokkal végzett kísérleteket. Közben 5 percnyi szünettel 4-szer ismételve 10-10 percig szorzást és összeadást végeztetett négy osztályban átlag 11—13 éves korú, összesen, 162 tanulóval, úgy, hogy a feladatok mindvégig egyforma nehézségűek legyenek. Az elvégzett feladatok száma növekedett, ami a gyakorlás befolyását mutatja; ellenben növekedett a hibák, és a növendékek által eszközölt javítások száma is. Az eredményt a következő számok mutatják, megjegyezvén, hogy az első a jól vagy rosszul megoldott feladatok, a második a hibák, és a harmadik a javítások százaléka; tehát az első turnustól a másodikig 14.8% — 51.5% — 58.2%; az első turnustól a harmadikig: 25.3% — 130.3% — 162.8%; az első turnustól a negyedikig 39.5% — 177.3%

és 194%. További adatok azt is mutatják, hogy előbb jól és kitartóan dolgozó tanulók a harmadik és negyedik negyedórán már nem a legjobb munkát végezték. — *L. Höpfner* egy osztályban 2 órás anyanyelvű (német) diktátummal kísérletezett s a hibák száma kezdetben csökkent, majd arányosan emelkedett. Mindebből *Burgerstein* azt a következtetést vonja le, hogy az iskolai higiéné érdekében a tanítási órák rövidítésére volna szükség.

*Ebbinghaus* háromféle már ismert módszerrel kísérletezett. Első alkalommal tanítási óra előtt és után 10 sor egy szótagú 6—10 számot kell leírni a tanító egyszeri elmondása után. Ez volt az *emlékezeti* módszer. Másodszor óra előtt és után a növendékek könnyű összeadási és szorzási feladatokat végeztek. Ez volt a *számoltatási* módszer. A harmadik, a *feomplikációs* módszer szerint pedig olyan szöveget kellett diktálás után írni, amelyben egyes szavak hiányoztak, vagy csak a kezdőbetűjük volt meg és a növendékeknek kellett a hiányzó szót pótolni. Az emlékezeti módszer a fáradtság semmi nyomát nem árulta el, ami voltaképpen csak azt mutatja, hogy az emlékezetre nem volt hatással a kifáradás. A számoltatási módszer a tanítás kezdetétől végéig 1.10—1.90 % az első, vagy második óra végétől az utolsó óra végéig 1.5—1.6—1.9% hibát mutatott. Ezek nagyjából egyeznek a kombinációs rendszer eredményeivel. Ez utóbbi egy gimnázium és egy leányiskola alsóbb osztályaiban átlagban mintegy 11—12 éves növendékek között az első órától a negyedikig általában a kitöltött szótagok számának egyenletes csökkenését, ellenben a középső és a felső osztályokban egyenletes emelkedését mutatja; egyidejűleg az alsóbb osztályokban a hibák száma jobban emelkedett, mint a középső és a felső osztályokban. Az alsó osztályokban az eredmény a tanítási idő végén csak  $\frac{2}{3}$ -a volt a kezdetinek. *Ebbinghaus* mindebből arra következtet, hogy a középső és felső osztályokban, ha befolyásolja is a tevékenységet a fáradtság, ezt ellensúlyozza a gyakorlat, míg ugyanezt az alsó osztályokról már nem lehet elmondani. Azért az alsó osztályokban az 5-ik órának már kisebb értéke van a tanítás szempontjából, mint az előzőknek, s így szerinte vagy mellőzni kellene, vagy csak egészen könnyű tárgyakra felhasználni.

Magunk részéről hozzátehetjük, hogy ez azt is illusztrálja, hogy serdültebb korban a szándékosságnak, fegyelmezettségnak már nagyobb szerepe van, mint a zsengebb korban. — *Ebbinghaus* kísérleteit többé-kevésbé hasonló eredménnyel folytatta a holdandus iskolákban *E. Wiersma*.

*Kraepelin* a saját felnőtteken végzett kísérletei és *Höpfneré* alapján teljesen magáévá teszi azt az álláspontot, amelyet *Burgerstein* még bizonyos tartózkodással érvényesített, amennyiben egyenesen narkózisnak nevezi azt a hatást, amelyet az egymásra halmozott iskolai órák maguk után vonnak.

A kiváló módszerességei végzett kutatásoknak azonban nem sikerült véglegesen tisztázni azokat a kérdéseket, amelyek a kísérletezések közben felmerültek és amelyeknek a megoldása lett volna feladatuk. A tisztázásra váró kérdések egyike az is, vajon szellemi fáradtság után testi foglalkozás, testi kimerültség után a szellemi munka pihentető-e? *Locke* és *J. St. Mill* erre a kérdésre még igenlőleg feleltek. *S. Betmann* kísérletei mutattak rá először, hogy a testi munka ép oly fárasztó a lélekre, mint az azzal felcserélt szellemi tevékenység és viszont; továbbá, hogy a fáradtság általános állapota a szervezetnek és az idegeket és az izmokat egyaránt érinti. Ezt különben *Ludwig Wagner* is megerősíti. Az újabb kísérletekkel szemben azonban *G. Richter* és *Johan Volkelt* és mások is joggal hozzák fel azt, hogy egészen más a száraz kísérleti órák hatása, mint az anyagában és módszerében változatos tanítási óráké; ez utóbbi a spontán figyelésre támaszkodik és így iparkodik távoltartani a tudatos erőszakolásnak minden zavaró és fárasztó mozzanatát. A kísérleti eljárás eredményeit saját eszközeivel cáfolta meg, t. i. a bőr tapintási érzékenysége körül végzett vizsgálatokkal, *J. H. Leuba*. Húsz éven fölül, tudományosan képzett két férfin és egy nőn végzett kísérletekkel az egyes és a kettes érintési pont érzéktüszöbét állapította meg. Mindkettőnél meghatározta az érzéktelenség mesgyéjét is. Így tehát egyenként mindenütt 4 adat áll rendelkezésre. A mérések 3 napon át történtek, miközben délelőtt 4 s délután 4, vagy 5 órát dolgoztak. A délutáni munkaidőt 2 óra pihenés szakította meg. Ugyanezeket a méréseket összehasonlítás céljából 3 munkanélküli napon is megismétel-

te. A mérések munka kezdete előtt (9 óraker) majd 10 és fél, 1, és 5 óraker, valamint végzésekor (9) történtek. Ugyanekkor mérték az érzékenységet a 3 pihenő napon is. Az ezen az alapon megszerkesztett grafikon azt a meglepő eredményt mutatta ellentétben *Griesbach* és *Wagner* eredményeivel, hogy *nincs különbség a munka- és pihenőnapok fáradtsági görbéje között. A munkás napok délelőtti mérései 12 grafikonja között (amennyiben a vonal emelkedése mutatja a kifáradást) 6 még alacsonyabb volt munka után. Egy kezdő magasságban maradt és e szerint csak 5 emelkedett; tehát felénél nem mutatkozott a tapintási érzék fáradtsága. A pihenőnapok 12 görbéje közül 6 szintén alacsonyabb, mint kezdetkor; 2-ben nincs változás és csak 4 mutat emelkedést. Ez az eredmény azt mutatja, hogy a tapintási érzékenységet nem a munkát követő fáradtság befolyásolja, hanem az a szervezet egyéb működésével kapcsolatos, mint ahogyp. bizonyos mértékig a lázmérő által kimutatható hőmérsékek, változások is a nap különböző szakáiban.*

*Leuba* második kísérletsorozatát 6 18—21 éves egyetemi leányhallgatón 5 órás nehéz délelőtti munka után végezte úgy, hogy most már tényleg csak arra a legkisebb távolságra volt figyelemmel, amely mellett a kísérleti személyek a kettős nyomást valóban kettőnek érezték. Az eredmény itt is az volt, hogy a bőr érzékenysége csaknem egyenes arányban növekedett a munka tartamával; 26 grafikus vonal közül csak 5 emelkedett munka után, azaz csak ez az 5 mutatott fáradtságot. Mindebből *Leuba* azt következtette, hogy a bőr érzékenysége tapintási ingerekre nem mértéke a kifáradásnak, mert arra bármi más erősebben hat, mint a fáradtság. Ami magát a tornaórát illeti, *Shiller* felfrissülést tapasztalt alsóbb osztályokban egy-egy félórás játék után.

*Kerschensteiner* is jó hatást tulajdonít a müncheni kísérleti iskolákban hetenként 4 napon alkalmazott 20—20 perces délelőtti tornagyakorlatnak. Ezek kiegészítéséül *Paul Barth* hivatkozott a keleti gyakorlatra, nevezetesen a Korán-tanulókra, akik hajbókolva végzik a leckétanulást; *Erhardt Weigel*-re, aki szintén ajánlotta nyelvtanulóknak a „hintázva tanulást”. Hivatkozott a filantrópikusokra, akik nagyobb növendékeknek naponta 9—10-ig táncot és lovaglást, kisebbeknek 3—4-ig tán-

cot iktattak a tanítási órák közé. Idézi R. *Baerwaldot*, akinek az a megfigyelése, hogy „szómotórikus” képzetek és érzetek könnyebben felújulnak mozgás, mint ülés közben. Valóban az is általános tapasztalat, hogy nehéz kérdések megoldása, valamint súlyos fogalmazás közben gyakran felállunk, hogy sétálással könnyítsünk a feladat nehézségein. De nézetem szerint ez inkább az illető kérdések erős érzelmi akcentusával van kapcsolatban.

Míndez elegendő ok arra, hogy a következőket állapíthassuk meg: 1.) óvatosak legyünk a szellemi kifáradás ellen-súlyozása szempontjából a torna és sport alkalmazásában. Ezekről hirtelen felüdülés nem várható és ezért inkább a szellemi és testi erők egyensúlyozása, egyenletes fejlesztése érdekében fontos tényezői a nevelésnek. Természetesen ebből a szempontból ügyelnünk kell, hogy egyik a másikat túlsúlyával háttérbe ne szorítsa. Amint régen a gladiátorság majdnem azonos volt a szellem lefegyverezésével, úgy ma is a sport és az atlétika túlhajtása okvetlenül káros hatású volna a szellemi és testi egyensúly kifejlődésére. 2.) A kifáradás gyógyszer nem a munka fölváltása, hanem a pihenés. 3.) Helyesen emeli ki *Barth*, hogy a kísérletezéseknél és az iskolai gyakorlatban is figyelni kell arra, hogy a szabadlevegő döntő tényező mind a szellemi munka sikerében, mind a testi felüdülésben. *Barth* arra is felhívja a figyelmet, hogy a tornára kedvező eredményű kísérletek a jobb levegőjű kisvárosokban történtek, míg a kedvezőtlen kimenetelűek a rosszlevegőjű nagyvárosokban. Ez is azt igazolja, hogy tornától s általában a fizikai foglalkozástól jó hatást csak üde levegő mellett várhatunk.

## 15.

### A szemlélet.

Pedagógiai jelentőségének a fejlődése. — Figyelem és szemlélet. Sajátosságai: válogatás, egységbefoglalás, kiegészítés, kivetítés, tárgyasítás. — Térszemlélet. A térszemlélet fejlődése. — Térképzetek. — Időszemlélet. — Fejlődése, változatai. — Történelmi szemlélet. — Szemléltetés. — Hatásának okai: közvetlenség, érzékletesség, emocionáltság. — A szemléltetés módsze-

rei, az érzékszervek együttes alkalmazása, mozgás. — Globális, analitikus és szintetikus mozzanatok. — Eredmények.

Amint láttuk, figyelmünket külső és belső tárgyak egyaránt magukra vonhatják. Figyelhetünk zörejre, zenei hangokra, térben elhelyezett tárgyra, színes és rajzolt dolgokra, a virág illatára, ételek ízére; de figyelmünket önmagunkra is ráterelhetjük, saját belső élményeinkre, gondolatainkra, hangulatainkra, tépelődéseinkre egyaránt. Ha figyelmünkkel kitartóan és bizonyom rendszerességgel külső tárgyak felé fordulunk, ennek az eljárásunknak *szemlélet* a neve.

A szemléletnek, a szemléltetésnek, a modern pedagógiában különösen nagy jelentősége van. Bár jelentőségét egyesek korán fölismerték és öntudatosan hangsúlyozták régebben is, az elvont észbeli tudást mégis elébe tették annak, amit tapasztalás útján szerezhethetünk. A racionalizmus felfogása szerint az érzékek csak homályos és téves ismereteket közvetítenek számunkra; ennél fogva tudásunk annál világosabb, mennél függetlenebb az érzékektől és mennél inkább a tapasztalat nélküli tiszta észre támaszkodik. Ez a racionalista felfogás hivatkozott a logikára, a matematikára és a metafizikára, amelyeknek, mint a tiszta észből táplálkozó tudományoknak, a legkétségtelenebbek az igazságai. Ez az egyoldalú racionalizmus úgyszólván az egész középkort jellemezte és átnyúlik egészen a modern természettudományok föllendülésének koráig. A humanizmus nem sokat változtatott tehát ezen, jóllehet a középkori skolasztikus tankönyveket kicserélte jobbára római klasszikusokkal. Azért épűgy a szóismeretekre támaszkodott, mint a középkor. Az volt a felfogás, hogy a szóval megjön a dolgoknak is az ismerete. A klasszikus iskolarendszerek egyik legjelentékenyebb megszervezője, *Sturm* is azt mondta, hogy inkább akar a nyelvnek, mint az értelemnek a tanítómestere lenni. Azt gondolták ugyanis, hogy a gyermekek is előbb tanulnak természettől fogva beszélni, mint gondolkodni és ítélni. *Melanchton* szerint is a beszélőképességet követi a belátás, mint testet az árnyék. A középkornak és a humanizmusnak ezen a felfogásán mit sem változtat, hogy elvéve találkozzunk ellenkező gondolatokkal is. *Erasmus* is hangsúlyozta pl. annak a szükségességét, hogy a szavakat kapcsoljuk össze a jelen-



tésüket kitevő képekkel. *Vives-* és *Montaignenél* már határozottan kifejezésre jut az a kívánság, hogy a puszta szavak helyett inkább a dolgok szemléletére kell támaszkodnunk.

A pedagógiai irodalomban *Ratke* és *Comenius* voltak az elsők, akik tervszerűen és öntudatos határozottsággal hangsúlyozták a szemléletnek a jelentőségét. *Raffee-nél* már aféle gondolatokkal találkozunk, hogy „először jöjjenek a dolgok maguk és azután a módok a dolgokról”; hogy „az egyes esetekben tanítsák az általános fogalmakat” (*universalia docentor in singularibus*); hogy az indukció és a kísérlet adja meg mindennek a bizonyosságot (*per inductionem et experimentum omnium cessitudo*); hogy a tanulónak mindent a látásból és a hallásból kell merítenie (*discipuli omnia hauriant visu et auditu*) stb. Ennek megfelelően *Ratke* a latin nyelv tanításánál *Terentius* olvasásából és értelmezéséből indult ki és *Terentius* hat vígjátékának a feldolgozása közben adta a szükséges nyelvtani szabályokat. *Ratke* azonban ezt az elvet a latin nyelv tanításánál nem viszi tovább, másrésről pedig értelmetlen egyoldalúsággal túlzásba megy.

*Comenius* abból a már régebben hangoztatott elvből indul ki, hogy értelmünk tevékenységét megelőzi az érzékek tapasztalása. (*Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu.*) Ez a gondolat természetesen már az ó-koriak előtt sem volt ismeretlen, miga keresztyén gondolkodók sorában *Herbert Cherbury* *Tractatus de veritate*-jában fordul elő először (1624). *Descartes*, *Meditationes de prima philosophiá-jában* találkozunk ismét vele 1642-ben. 15 évvel később pedagógiailag gyümölcsözteti ezt *Comenius*, a *Didactica Magna*-ban. *Comenius* módszere és célkitűzése több irányban nagy fejlődést mutat *Ratke*-ével szemben, pansophistikus törekvéseit nem számítva, anynyiban is, amennyiben ő nem elégszik meg egyszerűen a nyelvtanításának fejlettebb és belső élményekre támaszkodó módszerével, hanem a reáliákra is kiterjeszkedik. Azt mondja, hogy az ember ne csak a könyvekből merítse a bölcsességét, hanem magából a természetből, és ne elégedjék meg másoknak a dolgokról szóló megfigyeléseivel. *Comenius* nevelési elveit is egyenesen a természet útmutatásai alapján állapítja meg. Ezek között hangsúlyozza, hogy a taní-

tás az érzékek működésére legyen alapítva. Ennek megfelelően a szavakat is a dolgokkal kapcsolatosan kell tanítani. Azért az érzékek tervszerű kiművelését az első hat év házi nevelésének (schola materna) feladatául tűzi ki. A részletekre nézve is utasításul adja, hogy ahol a dolgok maguk nincsenek kéznél, modelljeiket kell felhasználni a közvetlen szemlélésre; vagy képeket és rajzokat kell helyettük alkalmazni, hogy így tanítás közben azok önkéntelenül is bevésszék a gyermek emlékezetébe. Bár az iskolai munkában ez az elmélet még a legutóbbi időig nagyon nehezen és lassan vált gyakorlatié, elméletben most már ettől kezdve sűrűn találkozunk vele. Ismeretes *Locke* bölcséletének empirikus jellege, amelyet teljes mértékben érvényesít nevelésről szóló könyvében is. Még tovább megy *Rousseau*, aki még a képeket is elveti s még élesebben hangsúlyozza a dolgok szemléletének szükségességét. A filantropisták is csak szükségből engedik meg a képek használatát, s magukat a tárgyakat vagy modelljeiket ajánlják szemléltetésre. A szemléltetés gondolatának filozófiai avatását is megadja *Kant*, amidőn hangsúlyozza, hogy a gondolatok tartalom nélkül üresek és a szemlélet fogalom nélkül vak.

A gyakorlatban *Pestalozzi* érvényesítette teljes eréllyel a szemléltetés elvét. Ugyanő irodalmilag is küzd a hitvány betűk és a szótudásba vetett nagy bizalom ellen, szemben a szemlélet igazi erejével és azzal a biztonsággal, amelyet a tudás szempontjából nekünk az előttünk levő dolgok nyújtanak. Már az anyáktól azt követeli, hogy kicsinyeiket szemléltetés útján tanítsák az első ismeretekre s a gyermekeknek a teste legyen a legelső tárgya a szemléltetésnek. Hármaskövetelése a számról, alakról és a nevekről, mint ismereteink alapvető elemeiről, voltaképpen a dolgok szemléletéből indul ki.

Má már teljes mértékben el van ismerve a szemléltetés jelentősége. A lélektani ismeretek fejlődésével kapcsolatban az oktatási módszerek egyik alaptételévé vált az a meggondolás, hogy a gyermekek még különösebb mértékben támaszkodnak magukra a szemléletekre, mint a felnőttek, és hogy ismereteiket és szellemi értékeiket átlagban a 14 éves korig kizárólag szemléleteik útján szerzik. Asszociációik is inkább vonatkoznak a dolgokra, mint a szavakra és az előbbieket sorában is inkább

az individuális konkrét megjelenési formákra. Egészben véve ez áll még azokra a felnőttekre is, akiknek gondolkozását az elvontságokkal való foglalkozás kevésbé iskolázta ki. Egyebekben is mindenféle tudás, melynek végső alapja tapasztalati valóság, sokkal elevebben és színesebben él lelkünkben, sokkal inkább sajátos tulajdona a léleknek, ha a tapasztalás közvetlen élményein alapul. A népköltészetnek a közvetlensége és a benne érvényesülő benyomásoknak az üdesége is abból magyarázható, hogy közvetlenül szemléleten és személyes tapasztalati élményeken alapul.

Nem szorul magyarázatra, hogy a *figyelem* és a *szemlélet* fogalmai részben azonosak, természetesen azzal az értelmezéssel, hogy itt a szemlélet az alárendelt fogalom. A szemlélet tehát részben kevesebbet, de részben többet is jelent, mint a figyelem. Kevesebbet, amennyiben csak külső dolgok a tárgyai, de többet, amennyiben már a benyomások teljes feldolgozásával jár együtt. A szemlélet szótári értelme elsősorban a látás körére vonatkozik ugyan, valóságban azonban az érzéklés egész körére kiterjed. Azonban a szemlélet jóval több még annál is, mint amennyit érzékszerveink közvetítenek. A szemlélet munkájában a lélek többé-kevésbé egész tartalmát és feldolgozó képességét beleviszi, mintegy hozzáadja, az érzetekhez, érzékszerveink közvetlen munkájának eredményeihez.

A szemlélet tehát még annál is jóval több, mint amennyit a szó, első meggondolásra, bővebb értelmezés mellett is jelent. Mindenekelőtt jelneheti az érzeteknek bizonyos, olykor egész tudattalan szempontok szerinti kiválogatását, megrostálás után az egységbefoglalását; jelenti továbbá az így kialakult képzeteknek mintegy a kivetítését, az az a külső tárgyi valóságra való vonatkoztatását, kapcsolatát. Ebben a körülírásban ép oly fontos a *válogatás* és az *egységbefoglalás* mozzanata, mint a *kivetítésé*, amely tehát ebben a kapcsolatban *távgyisítést*, objektíválást jelent. Ennek folytán egyszerre tisztában vagyunk azzal, hogy szemléletünknek a külső világban egységes tárgy felel meg. Így tehát csak az elméleti elemző megismerés fogja fel lelki élmény, tehát belső aktus gyanánt a szemléletet és bontja fel alkotó elemeire, az érzetekre. Az érzetektől azonban magukból nem tudnók megkonstruálni a szemlélet

fogalmát. Ezek közül a megállapítások közül kizárás alakjában az egységesítés gondolatával már a figyelemről szóló fejtegetésekben is találkoztunk. Ezek már természetsszerűleg mindig egyéni járulékok a szemlélet körében. A különböző irányban fejlődött individuális tudat mindig másokat von bele a szemlélete körébe, állít azok középpontjába és más- és másféleképpen egészíti is ki az így kialakuló képzeteket. Ez nemcsak *o* szemlélet *egyéni jellegzetességét* domborítja ki, hanem egyszersmind annak jelentőségét is pedagógiai szempontból, amennyiben rámutat a nevelői befolyás lehetőségére. És ha befolyásolhatjuk az ifjú léleknek ezt az anyaggyűjtő tevékenységét, amely a szemléletben jut kifejezésre, akkor ezzel egész lelki világának a fejlődését is befolyásolhatjuk. Már a figyelésnél láttuk, hogy az érdeklődés fölkeltésének különböző eszközeivel különböző irányokba terelhetjük azt, de utaltunk arra is, hogy a figyelem tárgyait is különböző szempontok szerint dolgozhatjuk föl. Ez még több határozottsággal érvényesül a szemléltetés körében, amelynek határozmányai úgyszólván fizikailag befolyásolhatók és előteremthetők.

Mindenesetre megteremtjük a kapcsolatot még a szemléltetést megelőzőleg a gyermek tudatélete és a szemléltetendő tárgy között. Mintegy személyes viszonyba hozzuk vele. A kapcsolatnak ez a közvetlensége az érzelmi hatások erejével fűzi hozzá a tárgyhöz. De maguknak a dolgoknak is épen azokat a részleteit fogjuk bemutatni, melyekre *legnagyobb szükségük* van a gyermekeknek a lelki fejlődésnek azon a fokán, amelyen akkor állanak. Fölvetett kérdésekkel mindig újabb és újabb szempontokra terelhetjük a figyelmet s egyszersmind arról is meggyőződhetünk, hogy a növendékek figyelme nem lankad-e el és hibás útra nem jutott-e? A kihagyás, vagy a tévedés a kezünkben tartott szemléltetési módszerrel azonnal elárulja magát. Az így irányított szemléltetés a *rendszerezés munkáját* is megkönnyíti, amennyiben olyan összefüggésekben és sorrendben tesszük föl a kérdéseket, hogy azok után a növendékek újonnan szerzett ismeretei tudatukban fontosságuk és összetartozandóságuk rendje szerint igazodjanak egymás mellé. Ugyanakkor a mellőzött kérdések megszabadítják a gyermek szemléletét a fölösleges anyagtól, ezzel aztán a *lényeg és a*

*lényegtelen megkülönböztetésére* is fokozatosan rászoktatjuk a gyermekeket.

Mindezekon fölül a szemléltetés az eddigieknél még pozitívabb munkát végez, mert a növendék a sajátjából *ki is egészíti* a szemléleti képet. Az elmondottak alapján ennek az irányítása is hatalmunkban áll. A kiegészítéshez a részleteket a tudat emlékezeti anyaga szolgáltatja. Itt is kezünkben van a hatalom, hogy ezek sorából a növendékkel épen az idetartozókat emeltessük ki. Példának okáért a kocka szemléleténél csak a szemben álló élt látjuk, a gyermek mégis kiegészíti az ellenkező oldalon lévő s azért nem látható éllel is. A szemléltetésnek szükséges kiegészítő része tehát, hogy fölhívjuk az ilyen részletekre a figyelmet. Ezzel elérjük, hogy, mint jelen esetben is, plasztikus képet alkothat magának a kockáról; és hogy a szemlélet útján szerzett képet máskori tapasztalásának a felhasználásával nemcsak vizuálisan, hanem a maga egészében, összes dimenzióiban megismeri és így fogja fel. Hogy ennek a lehetősége is megvan a gyermeknél, ezt igazolják a gyermekrajzok. Ezek nem felelnek meg a közvetlen szemléletnek, mert azzal ellenkező kiegészítéseket találunk rajtuk; ilyen például az oldalnézetű arcon a szemben látott szemek. Ezeket árulják el a primitív népeknek a rajzai is. De a kiemelés tényére is rámutatnak ezek a primitív rajzok, amennyiben a fontosnak vélt idomrészek a valóságtól eltérő hangsúlyozottságot nyernek: nagy fej, vastag törzs, egyes vonallal ábrázolt végtagok, szétálló és aránytalan hosszú ujjak.

Természetesen a szemlélet kiegészítésére elsősorban a tudatunkban épen akkor jelenlévő *immanens* tartalmak alkalmasak. Ezért van, hogy utcán nem egyszer összetévesztjük a szemben jövőt annak arcával, akivel abban a pillanatban foglalkoztunk. Legszemléletesebben ez a várákozás eseteiben tapasztalható, amikor a legkisebb erejű és quantitative is legcsekélyebb inger elégséges ahoz, hogy valamely tárgyról éles képet alkossunk, mert a tudatunkban jelen lévő alakulatok azt megfelelően kiegészítik. De erre kell gondolnunk akkor is, amikor nyomdai javítás közben a hibákat figyelmen kívül hagyjuk, mert a hibásan szedett szöveget várákozásunknak megfelelően egészítjük ki és ezt a szemlélet közvetlenségével ruház-

zük fel. Nem szükséges mondani, hogy ennek a pszihikai ténynek is milyen nagy a jelentősége tanítási szempontból, Mindenesetre élesen szemlélteti azt a lehetőséget és azt a teendőnket, hogy a valóságban bemutatott szemléleti tárgynak a pontos és megfelelő tudatosítását segítsük elő a *tanulók lelkének megfelelő előkészítésével*, vagyis azzal, hogy a megfelelő kiegészítő részek mintegy váraкоzzanak már a fizikai érzéklés által előhívandó élményekre. Mellékesen megjegyezhetjük, hogy az esztétikai műveltség is ezen az úton járul hozzá a megfelelő esztétikai élvezetek létrehozásához és elmélyítéséhez az esztétikai szemlélet egyéni kiegészítése által. Ennek a megállapításnak közelebbi kiaknázása azonban már a gyakorlati pedagógia feladata. Elég, ha minlegy csak illusztrálásul hívjuk fel a figyelmet arra, hogy az iskolai *tanulmányi kirándulásokat* a növendékek figyelmének előzetes preparálása útján a benyomásokra, tehát a szemléltetésre, elő kell készíteni. Ezért kell megfelelően előkészíteni tanítási órákon is, nemcsak a különböző pl. fizikai kísérleteket és a természetrajzi bemutatást, hanem a történeti illusztrációkat s mindenek fölött az irodalmi és művészeti példákat is. Ezeknek sohasem szabad azonban általánosságokban oldódnia fel, hanem az alapvető kérdésekbe való beillesztés után mentől gyorsabban közelítsünk velük az egyedi konkrét vonatkozásokhoz, hogy így azok közvetlen kapcsolatot találjanak magához a bemutatáshoz, tehát a közvetlen szemlélethez. Megfelelő előkészítés elmaradása egészen kérdésessé teheti a szemléltetés eredményét. Mindenesetre nagyon megnehezíti, mert minden egyes szempontot akkor külön-külön kérdéssel kell kiemelni, hogy azokra a növendéknek a figyelmét rátereljük. Ezzel a spontaneitás nagybecsű előnyeiről mondunk le; kérdéseinkkel mintegy kikényszerítjük a hatást, és az önkéntelen figyelmet az önkéntes figyelés mesterségesebb neme fogja csak pótolni. Ha a szemléltetés előkészítéséhez és keresztülviteléhez ilyen módon helyes és állandóan alkalmazott módszereket használunk, ennek nemcsak az egyes adott esetekben lesz meg a kívánt hatásuk, hanem az állandóság jellegével mintegy be is iskolázza növendékeinket a helyes, gondos, pontos és kimerítő szemléléshez. Így tehát a pillanatnyi didaktikus előnyök

mellett óriási a nevelő hatása általános formális szempontból is. A belső élménnyé vált szemléltetésnek meg lesz az előnye is, hogy erős érzelmi színezetet nyer, mélyen belevág lelki életfolyamatunkba s azok irányítására és kiépítésére maradandó befolyást gyakorol. Így tehát a közvetlen oktatási, vagy tanítási eredményeken fölül általános nevelői hatása is kiszámíthatatlan.

A szemléltetés rendszerező és csoportosító eredményeivel kapcsolatban kell kiemelnünk ennek mintegy a továbbértelmezése gyanánt azt, hogy a tudatnak *alakszemlélő* és *alakformáló* tevékenysége és eredményei is ezzel vannak kapcsolatban. Ennek a lényege pedig az, hogy a szemlélet egyes elemei a tudat feldolgozó tevékenysége közben egymással viszonyba kerülnek. Szemléletesen illusztrálja ezt példának okáért a dallamban az egyes hangoknak az egymáshoz való viszonya. Ha nem egységekül fogná fel ezeket szemlélet közben a tudat, tehát ha rendező tevékenységet nem fejtene ki, az egyes hangok külön-külön, egymással való minden kapcsolat nélkül, tudatosulnának, és így a dallam érzése nem alakulhatna ki. A zeneileg műveletlenek azért nem képesek bonyolultabb klasszikus zenei műveletekből ezt az alakkvalitást kiérezni, mert ezt a kapcsolatot nem tudják belevinni a hangok egymásutánjába. A dallam ugyanis a hangoknak egymáshoz való szukcesszív viszonyát jelenti. Ezt a viszonyt, tehát ennek következtében magát a dallamot is, a tudat rendező tevékenysége viszi bele akusztikus szemlélet közben a hangok közé. — A részleteknek egymással kapcsolatba hozását a látási szemlélet is megteremti. Ha a vizuális szemlélet nem volna képes egymással kapcsolatban fogni fel az egyes érzeteket, akkor ezek sem tömörülnének az egészre kitévő alakokká. Az egyes érzetek tudatunkban szétesnének és azoknak tapasztalatilag semmi hasznát nem vehetnők, mert a külső világról nekünk nem nyújtának hűséges és megbízható képet. Hogy mennyire a tudat rendező tevékenységétől függ az *alakkvalitás* kialakulása, mutatják az eféle találós rajzok: hol a macska a fán? A macska körvonalait a levelek „véletlen” szándékosságú elrendeződése adja meg, ránk nézve azonban csak akkor, ha megfelelő „beállítottsággal” szemléljük; egyébként eltűnik sze-

meink elől s ismét csak a falomb rendezetlen vonalait látjuk. Ezt a *beállítottságot* tehát a szemlélet viszi bele az ábrázolásba. Az ezekben a példákban kifejtett alakkvalitást tehát, amely a külső világban való tájékozódásunknak és az ismeretszerzésnek is nélkülözhetetlen föltétele, egyenesen a tudat rendező tevékenysége alkotja meg a külső világból reánk ható ingereknek a feldolgozása közben. Az *alakkvalitás* megteremtése is tehát egyik lényeges eredménye a szemléleti élménynek. A csecsemő szemlélő tevékenysége is akkor indul erősebb fejlődésnek, mikor tapasztalásának eredményei alakokba ömlenek át, mikor tehát megindul nála az alakkvalitásnak a fölismerése, vagy helyesebben megteremtése. Érdekes, hogy ez meglehetősen korán elkezdődik náluk és az egész gyermekkor nagy érzékenységet mutat az alakkvalitások iránt. Ennek a megállapításnak azért van nagy pedagógiai jelentősége, mert ez is mutatja a gyermeki lélek fejlődési lehetőségeit; de kezünkbe adja az eszközt is, amelynek útján az fejleszthető. Más szavakkal ez azt jelenti, hogy az alakviszonylatok a gyermekeket mindig érdeklik, és ezt az érdeklődést föl kell használnunk szemléletüknek a fejlesztésénél és eredményeik feldolgozásánál és gyümölcsöztetésénél. —

A szemlélet *térben és időben* történik. Még a térbeli jelenségeknek az élményformája is azonban a lélek számára az időbeliség, mivel minden lelki élmény időben folyik le. Minden emberi megismerés részletekben történik egymás után; ezek a részletek időről-időre előre haladva válnak sajátunkká. Ezért a térbeli szemlélés tárgyainak a feldolgozásához is időre van szükség. Vagyis, gyakorlatilag alkalmazva, nem elégedhetünk meg a szemlélet tárgyainak egyszerű felmutatásával, hanem, amint azt más szempontból már láttuk, részletekben kell beható megismerés tárgyává tenni, ez pedig bizonyos időt kíván meg. Ha ez az idő nem elégséges, a szemlélet eredményei ismét kárba vesznek. Hiszen a figyelem kérdésével kapcsolatban láttuk, hogy a jelenségek tudatosulása is bizonyos időtartamot kíván.

A *szemlélés formái* tehát a tér és az idő, amint Kant óta az már köztudomású. Ezt azonban nem úgy kell érteni, hogy vagy térben, vagy időben folyik le, tehát bizonyos szemlélet-



nek formája kizárólag a tér, másoké kizárólag az idő; hanem a két szemlélés-forma rendszerint együttesen érvényesül, amint az a fentiekből is már kitűnik — és pedig nemcsak alanyi, hanem tárgyi szempontból is. A szemlélésnek a ténye mindig időbeli. A szemlélésnek a *tárgyai* azonban lehetnek kiválóan térbeliek vagy kiválóan időbeliek. A fizikai jelenségek igen sokszor térben helyezkednek el, mint például egy kísérletemhez felhasznált műszer. Azonban alkalmazása mégis időt kíván, s azért az előhívott jelenségek már határozottan időbeliek. Azért az illető problémáról szóló ismeretünk nem volna teljes, ha nem ismernők a szükséges műszer térben elhelyezkedő formáit és részleteit; de természetesen nem volna teljes akkor sem, hogyha az előhívott kísérletek, amelyek pedig már időben folynak le, elmaradnának. Ezért itt is, mint annyi más esetben, a tér- és időbeliség kategóriáit a szemlélet egészéből a tudományos megismerés megkönnyítésére csupán csak az abstraháló elemzés választja szét ...

Ami a *térszemléletet* közelebről illeti, a csecsemő térben való első tájékozódásának a kifejtését 3 rövid korszakra oszthatjuk fel. Az első, amikor a gyermek *ajkainak* érintésével ismerkedik meg a legközelebb eső terület tárgyaival; a második, amikor kezeit már kinyújtja a homályosan észrevett tárgyak felé s végül a 3-ik, amikor csúszkálással ránézve már a spon-tán *helyváltoztatás* is lehetővé válik s ugyancsak kezeivel már távolabb eső tárgyakat is, hogy úgy mondjuk, megtapasztal. Mindhárom fejlődési korszakban mind élesebb megkülönböztető és összefoglaló erővel van segítségére a gyermeknek a mozgás- és tapintásérzetek útján szerzett tájékozódásában a látási szemlélet is. Ez egyszersmind azt is mutatja, hogy a térben való tájékozódásnak nem a szem az egyedüli műszere, hanem, legalább kezdetben, ép oly mértékben a tapintási és a mozgási vagy izomérzetek is. Kezdetben a látás azért visz csekélyebb szerepet, mert magát a szemet sem tudja abszolút tájékozatlanságában megfelelően beállítani, másrésről, de részben épen ennek folytán, a vizuális benyomásokat sem szétválasztani, összeegyeztetni és értékelni. Később a látási szemlélet teljes diferenciálódásával a térben való tájékozódásban a vezető szerepet átveszi a szem, azonban később sem mellőz-

heti a többi érzékszervek segítségével sem. Így a már fölemlítettéken kívül a hallás is hozzájárul a térben való tájékozódáshoz, de a mozgásérzetek itt is kiegészítik az auditív benyomásokat. (A fejnek, állatoknál a fülnek a mozgatásával.) Mindezekből látható, hogy a szemléltetésnél szemem és fülön kívül a többi szervek kiegészítő működését sem szabad figyelmen kívül hagynunk. Így pl. nagy hiba volna, ha a geometria elemi tanításakor megelégednénk a távolságoknak milliméterekre való áttételével és az így nyert alakqualitásokat nem vinnők át a térbeli valóságra. Különösen elemi fokon tehát meg kell lépni azokat a távolságokat, amelyekkel számítás és mérés közben dolgozunk, mert máskülönben növendékeinkben a térfogalmak nem alakulhatnak ki helyesen és megbízhatóan.

De nemcsak a térképzetek helyes kialakulása teszi szükségessé ilyen módon a látási szemléletnek a kiegészítését, helyesbítését és fejlesztését, hanem egész térérzékünknek további *fejlődésére* és biztonságára is jótékony hálása van ennek. Ha a növendék megszokja az ilyen módon mindenképpen kiegészített szemléletnek a beállítását a tér egészébe, akkor új és még nem ismert távolságok megbecsülésére is mind alkalmasabbá lesz. Ebben a tekintetben a látás műszerének, a szemnek, az érzékenysége is fokozható.

Általában az egész vonalon igen nagy tere nyílik a szemlélet fejlesztésének gyakorlat és tapasztalás útján. Így a „fent” és „lent” képzetei is tapasztalat útján alakulnak ki úgy, hogy a fent vagy a lent levő tárgyak helyzetét testünk helyzetéhez viszonyítjuk. Ennek tulajdonítható, hogy szemlélet közben nem okoz zavart a látási tárgyak megfordított vetülete a retinán. A függőleges irány megállapítása sem kizárólag látási szemlélet közvetlen eredménye, hanem, mint Bühler gondolja, künaesztetikus és statikus értékelés eredménye. Ezért ha egy függőleges vonalat oldalt hajtott fejjel nézünk, az a függőlegestől elhajtott fejjel ellentétes irányban látszik elhajlani. Nem nehéz belátnunk azt sem, hogy mind a vonal, mind a szintárvlatnak az értékelése szintén csak tapasztalás eredménye, mert csak tapasztalatból érezhetjük meg, hogy a színek a távolság arányában milyen tónusváltozáson mennek keresztül. Így érthetővé lesz, hogy a térszemlélet az emlékezet és a figyelem se-

gítsége mellett öntudatlan következtetések közbejöttével alkotja meg a térképzeteket.

Ami az *időszemléletet* illeti, annak a fejlődés első időszakában, csak úgy mint a térnek, alig vannak dimenziói. A csecsemő eredetileg *csak a jelen* érzékeli. A változás ténye — melyet táplálkozási vágy és lehetőség alakjában éreznek meg a csecsemők — jelenti számukra a jelen időszemléléséből a *jövő* kiválását. A *múlt* megérezésének első nyomaait pedig abban kell keresnünk, hogy a változás és a táplálkozási vágy, öntudatlan homályosságban elmúlt élményekre kell, hogy támaszkodjék az éhség szervi érzése mellett. De az a példa is azt mutatja, amire majd az emlékezet kérdésében fogunk hivatkozni, hogy a gyermek már pár napos korában megéri a felvizezett tejet és nem akarja elfogadni.

A múlt és a jövő megkülönböztetésében és értékelésében az emberi élet különböző korszakaiban jelentékeny eltolódások következnek be. A *csecsemő* a jelennek él és csak nagyon kevésbé a közeli jövőnek; az erősebb öntudatra ébredt *ifjú* vágyaival és ábrándjaival a jövőbe siet előre; az *élet végén* pedig a múlt idők értékeibe kapaszkodunk. A nevelőnek ezzel is számolnia kell. Ebből az a nevezetes tanulság bontakozik ki, hogy az ifjaknak több érzékük van a jövő számára, mint a múlt tanulságai iránt. Ezzel egészen párhuzamos a nemzetek életében az a tapasztalat, hogy minden olyan korszakban, amikor valami rendkívüli megrázkódtatás újabb erők viharos föllépését váltja ki, ez a nemzedék szinte nekiszabadult energiával törtet a jövő felé. Igyekszik egészen újból alaponni meg a nemzeti jövőndőt. Primitív népeknek pedig egyáltalán nincsen történelmi öntudatuk, csakúgy, mint a gyermekeknek. Ellenben régi nemzetek kiélt kultúrájukkal inkább a múltban, mint a jövőben élnek. Vallási életük is inkább a történelmi szertartások és emlékek felújításában és kissé mesterkélten fenntartásában áll. Ilyenkor járják a művészetekben is a történelmi stílusok, az archaizálás, régi formák iparszerű kultiválása. A nemzetnevelőknek az egyes korszakoknak eme tanulságait föl kell használniuk, mert a történelmi folytonossággal való szakítás a forradalmi összeomlások katasztrófaiban épp oly könnyen holtpontra juttathatja a nemzetek életét, mint

az egyoldalú történelmi szemlélet. Ismert dolog ugyanis, hogy forradalmi időkben elveszítik az emberek történelmi érzéküket, a múlttal való szakítás pedig mindig megszerzett értékek rombolását jelenti. A nevelőnek állandóan a mérleg nyelvén tartva tekintetét, gondolnia kell az ellentétes irányok kiegyenlítésére. A megcsontosodott történelmi dogmatizmussal szemben az élet lüktetésére kell terelnie a figyelmet. A tapasztalati jelenségek, lehetőségek és szükségletek bőséges anyagot nyújtanak neki a szemléltetéshez. Forradalmi korszakokban pedig, a történelmi folytonosság megszakításának lázas napjaiban, a szuggesztív hatás fokozott erejével varázsolja elő a multat, mint a jelennek az előzményét, emberi küzdelmek törvényszerűségeinek a példatárát, tehát mint az élet tanítómesterét.

Természetesen tévedésekre vezetne a párhuzamok erőszakolása az egyén életkora és a történelmi korszakok, az egyéni és a nemzeti élet fejlődésmenete között. Mindazáltal kétségtelen, hogy a gyermekek csakúgy, mint a primitív népek és forradalmi idők, nem sok történelmi érzéket árulnak el. A gyermekeknél még a történelmi események is csak arra valók, hogy konkretizálják hőseik küzdelmének elképzelését, tehát egy momentán lefolyó élményt segítsenek náluk elő. Magát ezt az érdeklődést azonban nagyon eredményesen használhatjuk fel a jelen háttéréül szolgáló múltnak a kiérettetésére. Ezzel elősegítjük nála a múlt elképzelésének a kialakulását. A gyakorlati nevelés tényleg így is értékeli az iskolai elbeszéléseknek a jelentőségét, amennyiben ú. n. tanulságoknak az, illusztrálására, vagy levonására szokta felhasználni; ezek pedig a jövőre vonatkoznak, a gyermek erkölcsi egyéniségének, vagy a jövőjének a kifejtésére és irányítására. Ez az iskolai gyakorlat is a szemléltetésnek a jelentőségét igazolja, amennyiben az erkölcsi, vagy vallási elveket konkrét érvényesülés alakjában tárja a gyermekek szemébe elé. Természetesen itt már nem közvetlen érzéki szemléltetésről van szó, mint inkább belső szemléletről, elképzelésről, az eseményeknek a belső lelki átéléséről. Világos azonban, hogy az elbeszélés hatása annál erősebb, minél inkább tudjuk illusztrációkkal is kísélni. A multat *magáért*, a gyermekkoruk már meglehetősen fejlett szakában, kezdjük tanítani a középiskolában az ó-korral. A népisko-

lában is rendes tárgy ugyan a történelem, ebből azonban alig-ha merítenek igazi történelmi világszemléletet, mert a történelmi események legjellegzetesebb karakterisztikumát, az összefüggést a folytonosságot nem képesek a maguk számára megalkotni s így azok inkább mint tanulságos események érvényesülnek számukra.

A nevelői munka azonban mégse mondhat le a történelmi szemlélet érvényesítéséről, mert — amint az előbbi fejezetekben bőven kifejtettük — a nevelőnek egyik lényeges föladata, hogy a növendékek lelkében mennél nagyobb egységek kialakulását segítse elő s lehetővé tegye számukra az életet egész összefüggésében, minden kapcsolataiban fogni fel. Megkülönböztettük a pillanatok, az egyéni életegység, és az erkölcsi szuverenitás, valamint a transcendens életközösség tudatának a kialakulását; ezek fokozatos kifejlődéséhez nélkülözhetetlen a múltba való bekapcsolódás. Eme fejlődési fokozatoknak a megközelítése elsősorban magasabbrendű értelmi tevékenységnek az eredménye ugyan, de már a szemléltetés fokán is tekintettel kell lennünk ezekre a magasabbrendű célokra. A szemléltetést erre a szemléltetési anyag *egyedi és konkrét* formája, a hatások ezzel járó *közvetlensége*, és erős *érzelmi akcentusa* teszi alkalmassá. Ezek segítségével mélyebben hatolva bele a szemlélet anyaga a növendékek egyéni életébe, alapos feldolgozáson mennek át s minden irányban alakítólag és továbbfejlesztőleg hatnak a növendékre.

Mindezekben rámutattunk a szemléltetés mélyebb hatásának az *okaira* is. Röviden ezeket a következőkben foglalhatjuk össze. A szemlélet tárgyaiban az elvek és tételek, — amelyek tulajdonképeni tárgyai a tudományos megvilágításnak és a valóság egységes rendszerű megismerésének, — konkrét és egyedi formában jelentkeznek, úgy, mint az életben. A szemléltetés tehát kiválógatott, kiválóan jellegzetes formáiban magát az életet viszi a növendék elé, így tehát *az élet közvetlenségével* hat. Ez a közvetlenség legerősebb hatásának titka, mert az élet is mindig egyedi és konkrét formában jelentkezik. A hatások másik forrása a szemléltetésnek az *érzékletes jellege*, röviden *érzékletessége*. A szemléleti tárgyak természetsszerűleg mindig érzékeink útján hatnak, a közvetlen érzé-

ki szemléletek pedig rendszerint gazdagabb hangulati elemekkel társulnak, mint azoknak emlékképei. Innen van, hogy a szemléletek a gyermekekben is mindig nagy érdeklődést váltanak ki; azoknak ők rendkívül örvendenek s hosszabb ideig alkotják náluk gondolkozásnak és beszélgetésnek a tárgyát. Azért beszélhet Shakespeare a gondolatok halványságáról szemben a tapasztalati élmények, tehát a szemléletek, érzékletes közvetlenségével és erejével. A szemléleti képek konkrét egyedisége, érzékletessége és ezekkel együtt járó *érzelmi hatása* a forrása a szemléltetés rendkívül nagy pedagógiai jelentőségének.

A *szemléltetés módozatainak* az ismertetése már metódikai feladat, amely kívül esik a mi megbeszéléseink körén. Általánosságban azonban megjegyezhetjük, hogy mindaz hozzátartozik a szemléltetés sikeréhez, ami magának a figyelésnek is a föltétele, vagy fokozója lehet. Így egyebek között *minél több érzékszervet* foglalkoztat a szemlélet tárgya, annál élenkebb hatást hagy maga után. Hasonlóan fokozza a szemléltetés sikerét, hogyha az *mozgással* párosul. A mozgás ugyanis megfelel a lelki történések időbeli jellegének s ezért szemléltetés körében is hozzájárul ez az ekvivalencia a benyomások élnkítéséhez. Így példának okáért, hogyha valami gyártmánnal akarjuk — tegyük fel a kereskedelmi iskolában — megismertetni a növendékeket, a szemléltetés hatása sokkal nagyobb lesz, hogyha nem egyszerűen a nyersanyagot vagy félgyártmányt mutatjuk be nekik, hanem végig vezetjük őket magán a gyártelepen s ott kialakulás — tehát mozgás — közben egyik helyről a másikra haladva mutatjuk be az összes fázisokat. Voltaképen ennek a megállapításnak a továbbfejlesztése az, hogy a megismertetendő anyagot lehetőleg kialakulás közben, tehát annak mintegy az evolúcióját mutassuk be. Ez még költői előadásban is sokkal hatásosabb, mint a puszta leírás. Gondoljunk a paizscsinálás jelenetére az Iliászban és Jókai nagyszerű leírására a Hortobágyról, amely a Hortobágy érdekességeit és szépségeit egy kirándulás élményei során ismerteti.

Ami még magának a szemléltetésnek a *részleteit* illeti, itt is szem előtt kell tartanunk az emberi megismerő eljárásnak

a hármasságát, amely szerint *globális rátekintéssel* kezdődik, a részletek *analizáló feldolgozásával* folytatódik és az így megismert részleteknek tudatos *összefoglalásával*, tehát *szintézissel*, végződik. Ennek felel meg a szemléltetésben a bevezető érdekkeltetés és előkészítés után a tárgynak a *bemutatása* és azután a figyelemnek a *részletekre* való felhívása és végül a kiemelt, megkülönböztetett és értelmezett részleteknek, *szerves egységbe és egészbe való összefoglalása*.

Arról már megemlékeztünk, hogy a részletek feldolgozását kérdésekkel kell elősegíteni. Azonban a növendékek egyéni tevékenységének is helyet kell adni; azért a kérdés csak akkor következzen, amikor a növendékek megakadtak a részletvizsgálatban, vagy helytelen útra, esetleg helytelen megállapításokhoz jutottak. Az eredmények összefoglalásakor és a képegség megalkotásánál eljárásunkban fokozatosan szakadjunk el a tárgy szemléletétől és végül igyekezzünk most már emlékezetből is rekonstruáltatni. Mikor mindezzel végeztünk, helyezük el a szerzett új anyagot a növendékek ismeretanyagának az összeségében; iktassuk be a kapcsolatos ismeretanyagok sorába, részben a könnyebb és biztosabb megtartás szempontjából, részben pedig azért, hogy ezzel a növendékek világszemléletét is mintegy organizálni segítsük. Így ebben az ismeretrendszerben mind feljebb és feljebb emelkedve, mind gazdagabb világnézet fog lelkükben kialakulni. Ezzel mind alkalmasabbá válnak arra, hogy az életet állandóan nagy egységben fogják fel, és munkálják annak a transcendens életközösségnek a kiegészítését, amelynek a megvalósítása a vallás-erkölcsi nevelésnek egyik legmagasabb célja.

A szemléltetésnek eme legmagasabb szempontokon kívül formális képzőereje is igen nagy jelentőségű. Természetesen csak akkor, ha nem gépiesen történik, hanem a megfelelő módszerességgel. Ha nem kérjük számon növendékeinktől szemléletüknek az eredményét, könnyen megszokják a fölületességet. Ellenben, hogyha az új megismerés részletei iránt minden megfelelő alkalommal érdeklődünk, akkor ellenkezőleg a lényeges alkotórészek és összefüggések megfigyeléséhez iskolázódnak. Ebből a szempontból még többet ér, hogyha alkalmunk nyílik növendékeinkkel a megfigyelésekről rajzban

kérni be az elszámolást. A rajznak a hiánya és fogyatékosága, egyszerre rámutat a megfigyelésnek is a hiányára és fogyatékoságára, és ezzel, mintegy kényszeríti a növendéket, hogy megfigyelését kiegészítse és iparkodjék szemléletében a teljességre. Míg a rajz egy síkban ad vissza, a plasztikus modellezés mindhárom dimenzióról beszámol. Ezért volna ideális dolog, ha a szemlélet eredményeiről való beszámolást legalább egyszer-egyszer plasztikus ábrázolásban is megkívánhatnók.

## 16

### Az emlékezet.

#### I. Általában.

\ Az asszociáció szerepe az emlékezet körében. — Dinamikus sémák. — Ezek felújítására irányuló készségek. — Mindezek pedagógiai következményei. — Judiciózus, mehanikus és ingeniózus memorizálás. — Egyéni eltérések, emlékezeti típusok. — A gyermeki emlékezet sajátosságai. — A ráismerés. — Emlékezeti csalódások.

Amidőn az értelmi jelenségek során az emlékezettel külön foglalkozunk, különösebben is van alkalmunk meggyőződni, hogy a tudatjelenségek mennyire összefüggenek, hogy mennyire egységet alkotnak, hogy az emberi lélek strukturális egészéből mennyire nem lehet azokat kiragadni. Ha pedig a tudatjelenségek széttagolását mégis megkíséreljük és a természettudományokból átvett elszigetelő eljárással az emlékezeti tényeket közelebről iparkodunk megismerni, akkor egyszer-egyszer már meg is változtattuk őket. Az emlékezeti vizsgálatok mégis igen tanulságosak, mert egyrészt a jelenségek elszigetelése még leginkább itten sikerülhet és mert másrészt a nagyszámú vizsgálatok ezen a téren tényleges eredményekre vezettek és azok a figyelembe veendő problémákat igen élesen megvilágították. Épen azért azonban ezeket az eredményeket az emlékezetnek a tudatélet egységében lefolyó tevékenységére, tehát a valóságban, mégis csak a legnagyobb óvatossággal és mindig csak bizonyos fenntartásokkal lehet alkalmazni. Ennek pedig az az oka, hogy a tudatélet egyes jelenségei, összefüggéseiből kiragadva, sokszor a lényegét is érintő változásokat



mutatnak. Ezt hagyta számításon kívül a régi asszociációs lélektudomány, mely a tudat-”elemek” mozaikjaiból kísérelte meg a lélek egészének összerakását. Ez a pszichológia az emlékezet munkájában sem látott egyebet képzettársításnál.

Az kétségtelen, hogy az emlékezeti tevékenységben jelentékeny része van az asszociációnak. Képesek vagyunk ugyanis az újakhoz hasonló régiebb élményeinket, mint már ismert dolgokat fölidézni, másfelől pedig hasonló, lényegében azonban új benyomásainktól megkülönböztetni. Szemmel látható, hogy itt az új és régi benyomásoknak valamelyes társulásáról vagy érintkezéséről van szó. Azért az asszociációs törvényt gyakran nevezik az emlékezet törvényének (Gedächtnisgesetz). Ebben az esetben azonban ezt a szót: „emlékezet”, szélesebb értelemben veszik pszichológiailag használatos jelentésénél. Egyébiránt a „képzelet”-tel szemben is nehéz megvonni a határvonalat. Az is asszociatív tevékenység, csak hogy ebben egészen újszerűek az összetételek. Némelyek így például az emlékezeti kép élénk kiszínezését, múlt jelenségek eleven és egyéni formákkal kitöltött rekonstruálását is még emlékezésnek veszik, pedig ez már inkább a teremtő képzeletnek művészi és költői alkotása.

Az asszociáció voltaképpen minden magasabbrendű értelmi tevékenység, sőt még az érzelmi és akaratjelenségek körében is érvényesül. A szorosabb értelemben vett emlékezeti folyamat lényegét nem meríti tehát ki magában az asszociáció: az emlékezés több, mint pusztán asszociációs folyamat. Ribot találóan úgy jellemzi, hogy az emlékezet a szellemi állapotoknak nemcsak a megőrzésére és felújítására, hanem arra is törekszik, hogy azokat a múltba helyezze vissza. Fontos tehát, hogy még ha bizonytalan is ez az időpont, a *múltba való beillesztés világos érzésével* járjon ez a tevékenységünk. Ezért természetesen a múltba való kihelyezés pontosságának megvannak a maga fokozatai a pontos meghatározástól kezdve egészen addig, amikor már csak homályos érzéseink vannak az egykori átélésről.

Az az érzés azonban, mely a múltba való kihelyezés élményét kíséri, nem fejlődik arányosan a tárgy megismerésével, emlékének a megőrzésével és felújításának az erejével. A ki-

sérő érzés lassanként átmegy itt is az önmagától érthetőnek az érzésébe s az ismerési aktus is lassanként tudattalanná lesz, mint valójában minden igazában tulajdonunkká vált lelki érték. Az asszociációs pszichologia szerint az emlékezeti munka alig egyéb, mint egyes fölédzett és egymással összefüggésben levő képzetek összetevése és azoknak fokozatos, ily módon történő felújítása. Eszerint tehát az emlékezet a tudatban egyszer már megfordult képzeteket rak össze, mint mozaikmunkás egyes szemekből az idomokat, ugyanolyan módon, ugyanabban a sorrendben, ugyanolyan méretekben és arányokban, mint azt egyszer már átéltük. Ami az eredetileg átélt kapcsolásoknak a *sorrendjét*, valamint az *alkotó részeknek a méreteit és arányait illeti*, azt a régebbi felfogásból *a mai lélektudomány is megtartotta*; a felidézés módját és az emlékképeknek a rekonstruálását illetőleg azonban a mai felfogás a réginek épen az ellenkezőjét tanítja. A mai lélektudomány szerint, amely a léleknek a valóságban felbonthatatlan egységéből *indul ki, az emlékezet szerves egységet* mutató összefüggéseket *ragad ki* a felújítási lehetőségek halmazából. Ezek *Bergson* kifejezésével élve, *dinamikus sémákat* alkotnak. Az elnevezés azért szerencsés, mert valóban összetartó erő rejlik abban a törekvésben, hogy az egymáshoz tartozó, a képletnek egységet alkotó részletei szét ne hulljanak, azok együtt, egymást kiegészítve jelentkezzenek. És a felejtés és a szórakozottság tényleg ezt az összefüggést lazítja meg egész odáig, hogy aztán annak alkotó részei végül is széthullanak. Ha aztán a tapasztalatilag már egyszer átélt élményeknek egyes részleteit is rekonstruálni akarjuk, csak akkor következik be, hogy figyelmünkkel a részletek felé fordulunk. Így például milyen biztosak vagyunk barátaink, ismerős házak, lakásberendezések emlékének globális felújításában! Reájuk gondolva, emlékezetünkben mindezeknek képe *a maga egészében egyszerre* bukkan föl. És mégis, mikor a részletek felújítására kerül sor, mennyiszor tévesztünk, és mennyiszor érzünk hiányt emlékezetünk munkájában?! Mutatja ez, hogy a visszaemlékezés általában globális képpel kezdődik és csak ezután következik a részletezés. De ez a sorrend felel meg az ismeretszerzés módjának is; annak az eljárásnak, amellyel környezetünkben tájékozódunk. Először mindig együtt-

tes benyomást szerzünk, és ezt követi figyelmünk rátapadása az egyes részletekre. A szemlélet, ismeretszerzés és emlékezés között tökéletes a párhuzamosság.

Nem is annyira kész képzetcsoportok várnak az emlékezés úlján felújulásra, mint inkább a felújításukra irányuló készségek és tendenciák aktiválódnak. Tényleges felújulásuk alkalmával sem képzetek társulnak képzetekhez, mint inkább képzetkomplexumok dispoziói képzetkomplexumok dispozióihoz. És így az emlékezet fejlődése és megerősítése sem egyéb, mint ezeknek a képzetdispozióknak a megerősítése, vagyis Bergson szavaival élve, a dinamikus sémák megalkotásának a megkönnyítése. Mikor aztán emlékezetünk sorról sorra halad a képlet egyes részletein, voltaképen ezt a dinamikus egységet váltja át az eredeti élménynek megfelelő képzetsorozatra. Már ebből is látható, hogy nem egyszerű mechanikus művelet folyik itten, hanem olyan lelki tevékenység, amelybe a gondolkodás is erősen belejátszik; nem mechanikusan összekapcsolt részek vannak itt, amelyek egymást mechanikusan, mintegy láncszemmel összekötve, fölszínre vonják, hanem szerves összefüggések, amelyek csak belső, organikus tevékenység eredménye gyanánt jelentkeznek ismét organikus kapcsolataikban. Ez ismét csak azt mutatja, hogy az emlékezeti munka is egy konstitucionális egésznek abból ki nem szakítható, többi összefüggéseitől el nem különíthető tevékenysége.

Ennek pedig az a magyarázata, hogy tudatéletünk elválaszthatatlan egészen belül az egyidejűleg, vagy közvetlenül egymásután átélt lelki folyamatok részegységeket képviselnek, melyek után összefüggő dispoziókomplexumok maradnak hátra. Ha emez összefüggések bármelyik alkotó része felújul különböző arányokban, az érvényesülési törekvés különböző nyomotékával rendszerint aktualizálódik a többi részeknek is a törekvése a felújulásra. Ez az asszociációnak is, de az emlékezetnek is az alaptörvénye. Evvel a felújulással kapcsolatban azonban erősen kell hangsúlyoznunk két megjegyzést. A „megisméltődés” vagy „felújulás” kifejezés nem fedí itt teljesen a szóban forgó lelki jelenséget, mert azok sohasem újulnak meg vagy ismétlődnek a szó igazi jelentésében. A lelki jelenségeket csakúgy, mint a történeti eseményeket az „egyet-

lenség” jellemzi, hogy Kornis találó műszavával éljünk. A reproductív kép vagy élmény mindig csak a régivel többé-kevésbé megegyező, de lényegében mindig más, tehát új lelki élményt jelent.

A másik megjegyzésünk az, hogy a dispozició háttérében lappangó képzetek sohasem holt leltári tárgyak módjára vannak tudatéletünkben föl raktározva. Eme képzetek határai elmosottak, egymásba átmenők. Tudatéletünkre is áll *Herakleitos* tanítása: *πάντα φεῖ*, minden folyik. Ebben az állandó hullámban a szemlélet egyes eredményei kiemelkednek, mások elmosódnak és másokkal olvadnak össze. De a szemléleten kívül más akciók is résztvesznek az idomítás munkájában: összehasonlítások, vonatkoztatások, hangulati elemek, amelyek nagyítják vagy kicsinyítik az eredeti képet; sokszor egyenesen meg is változtatják, torzítják, avagy eszményítik, így hát nem is az asszociáció az összefűző és rendtartó elem első sorban emlékezetünkben — bár kétségtelenül ez is —, hanem érzelmeink és értékelésünk; vonatkoztatunk mindent önmagunkra és az általunk kiemelt szempontokra s figyelmünkkel is, de elménk megtartó erejével is afelé fordulunk, amit érdekesnek és értékesnek tartunk. Az érzelmi és értékelési szempontok eszerint érvényesülnek nemcsak az eredeti átéléskor, hanem az ú. n. „felújulásnál” is. A földidézés idején a földidézésnek mind az irányára, mind a tartalmára döntő hatású lesz az egyénnek akkori egész lelki állapota is, főképen pedig akkori *érzelmi iránya*. Eszerint fog a tudatalanságból részleteket kiemelni és elhalványítani, összekötni és képzeteket egyesíteni, vagy egymásba átömleszteni, valamint átalakítani.

Nem nehéz belátni, hogy mindeme pszichológiai megállapításoknak milyen pedagógiai következményei vannak az emlékezeti képeknek mind a gyűjtése, mind a földidézése körül. A tanítás sikere szempontjából ugyanis nem lehet közömbös a *növendékek lelki állapota* sem a szorosabb értelemben vett tanítás, sem a kikérdezés idején. Amilyen dispoziciókat teremtünk és amilyen tendenciák felé hangoltuk tanítványaink lelkét, olyan irányú és erejű lesz az ő megfigyelésük is és annak megfelelően fogják csoportosítani, hangsúlyozni, kiemelni képzeteiket és azok alkotó elemeit, és olyan dispoziciók és ten-

denciák fognak bennük azokról vissza is maradni. És ennek teljesen megfelelő lesz növendékeink lelki készsége akikérdés, illetőleg felújítás, ismétlés órájában is. Csakhogy éhez járul még az ő akkori lelki hangoltságuk, amely első sorban szintén tőlünk, tanítóitól függ. A tanítási óra céljaihoz összehangolt teljes együttműködésre van tehát szükség diák és tanár között. Hogy ez mindkét fél részéről teljes és állandóan felvont aktivitást kíván, nem szükséges ezek után bővebben magyarázni.

Az előrebocsátottak után nem szenved kétséget, hogy az emlékezés fejlettebb és értékesebb fokozataiban már szerves kapcsolatban jelentkezik a *gondolkozás* felsőbbrendű tevékenységével. És ha ebből, amint már említettük, tudományos megfigyelés céljából mesterségesen kiszakítjuk, a megfigyelésnek így elért eredményei már nem mutatják a teljes valóságot. Mindazáltal ebben az irányban az emlékezés lefolyásában is vannak fokozatok. Amikor az emlékezés tevékenysége teljesen egybeolvad a gondolkozással és az emlékezetileg helyreállítandó képzetsort okozati vagy más összefüggések alapján rekonstruálja, ez a judiciózus *emlékezés*. Amikor nincs mód arra, hogy a gondolkozás elmélyítse a dispozíciók között a kapcsolatot, amikor a dinamikus séma lényegét merő külső összefüggések alkotják, aminők pl. az érzéki észrevétel egymásutánja vagy bizonyos szenzuális elemek hasonlósága, akkor érvényesül a *mehánikus emlékezés*. És amikor ez utóbbi kapcsolatainak a megerősítésére mesterségesen szaporítjuk a lehetőségeket, akkor áll elő az *ingeniózus emlékezés*. Az emlékezeti funkcióknak ilyenén felosztása judiciózusra, mehánikusra és ingeniózusra *Kanttól* származik.

Mivel a képzetdispozíciók elhalványodása esetében is képes igen sok esetben a judiciózus emlékezés egyszerű következtetések útján is rekonstruálni a képegységeket, és mivel az összefüggések állandósítása is sokkal könnyebb a belső összefüggések kiemelésével és tudatosításával, természetesen az emlékezésnek ez a neve viszi szellemi életünkben a vezető szerepet; azért arra kell törekednünk, hogy növendékeinket is erre szoktassuk rá. Mindazáltal vannak olyan emlékezetileg okvetetlenül megrögzítendő tudnivalók is, amelyeknek az alkotó

részei között belső összefüggés nincsen, pl. idegen szavak; vagy pedig az összefüggés nem szembeötlő és csak hosszas levezetéssel vagy kereséssel állapítható meg pl. logarszámok, algebrai tételek, Ludolf-szám ( $3 \cdot 14159$ ). stb. Ezeket már csak mehanikus memorizálással tehetjük sajátunkká. A mehanikus megrögzítésnek azonban nemcsak nyelvtanulásnál, mennyiségek és évszámok begyakorlásánál s hasonló esetekben van nagy jelentősége, hanem épen az emlékezés törvényszerűségeinek a földerítése érdekében folytatott pszichológiai kísérletezéseknél is, A jelenségek elszigetelésének a módszerét ugyanis, mint már említettük, jelentékeny eredménnyel alkalmazták a lélektudományban és pedig talán a legtöbb sikerrel az emlékeztetvizsgálatoknál. Értelmetlen szótagsorokat tanítottak be azért, hogy minden egyes kísérleti személy számára ugyanazon fokú nehézséget jelentsenek a memorizálásnál. Mert ha értelmes szöveget kellene megtanulni, egyik számára annak kapcsolatai bensőbb és szokottabb összefüggéseket képviselhetnének, mint a másik kísérleti személy számára.

Érthető, hogy amennyire csak lehetséges, menekülni igyekszünk tanulás közben a ránk nézve legalább értelmetlen összefüggésektől s ezért, ha belső, logikai kapcsolat nincs a részek között, mesterségesen igyekszünk ilyeneket belevinni. Pl. „silva” = erdő; egy nagyobb „szilvás” is olyan, mint egy kisebb erdő. A veszfáliai béke évének — 1648 — utolsó két száma azonos a mi utolsó szabadságharcunk kezdő évszámával; az aranybulla kibocsátási évének — 1222 — három utolsó számjegye fele a várnai csata három utolsó számának, 1444. A német Fichtelgebirge folyóinak, Main, Eger, Naab, Saale kezdő betűi a „mens” szót alkotják, stb.

Az ingeniozus memorizálás megkönnyítésére hivatott u. n. kisegítő képzetek *önként* is fölmerülhetnek, de még több esetben *mesterségesen* hívjuk elő azokat. Az *önként* fölmerülő képzetek alapulhatnak egyaránt külső és belső hasonlóságon. Különösen az előbbieket jelentenek nagy könnyítést pl. Itália. Zemplénavármegye térképi ábrázolása lovag csizmához hasonlít; a gyermek ezért nem felejtí el. A szintén önként fölmerülő, de már belső hasonlóságon alapuló kisegítő képzet bonyodalmasabb lelki művelet eredménye s épen azért ritkább és ke-

vésbbé előnyös segítség. Ilyenek voltak a már említett történeti évszámok. Vagy pl. könnyű emlékezetbe vésni Petőfi halálának évét, mert mindenki tudja, szabadságharcunk mikor végződött. Ha aztán már azt is tudja a tanuló, hogy a költő 26 éves korában halt meg, amit nem nehéz megjegyezni, könnyű megállapítania és megtartania a születési évét. Sokkal erőltetettebb a *mesterségesen* létesített képzeteknek az alkalmazása, amire már szintén láttunk példát; de ilyen még ez is „ápjunszenó” a harmincnapos hónapok megjegyzésére, vagy az „úri ima” sorkezdő szavainak a megtanulása.

Ilyeneknél, de általában is az ingeniózus memorizálásnál, vigyáznunk kell, hogy a segítség meg ne nehezítse a tanulást: Épen azért, mihelyt csak lehet, vezessük át a tanulót a judicious memorizálás területére. Különösen sok alkalom nyílik erre költemények tanításánál Tudjuk, sok nehézséget okoz a versszakok sorrendje. Pedig ezt könnyű áthidalni, csak ki kell fejteni az összefüggéseket, nyilvántartani a költemény menetét pl. a „Szózat”-nál, vagy a „Himnusz”-nál. Ezek mellett különösen szemléletes példa az itt ránk váró föladata a „Szondi két apródja”, ahol párhuzamosan, egymást váltogatva halad az esemény és a párbeszéd. A kettős cselekménynek a szétbontása nélkül igen nehéz megjegyezni a versszakok sorrendjét, de ha szétbontjuk a kettős fonalat, minden nehézség megszűnik. Pedig tapasztalatom szerint ezen a téren sok mulasztás történik. Még ma is sokan vannak, akik félnek hozzányúlni pl. egy lírai költemény iskolai elemzéséhez.

Azonban nemcsak abból a szempontból lehet és szükséges különbséget tenni emlékezet és emlékezet között, hogy a gondolkozást mily mértékben és milyen alakban veszi segítségül, hanem *egyéni tulajdonságok* szerint is. Ismeretes, hogy vannak, akik gyorsan tanulnak, de legtöbbször gyorsan is felejtjenek; vannak, akiknek az emlékezete lassú, de tartós és vannak, akiknek pontos, vagy kihagyó és fölületes. Ezek mind egyéni adottságokon alapulnak, bár gondos ellenőrzés és cél tudatos gyakorlás mellett az emlékezet erői fokozhatók, gyöngéi csökkenthetők.

A minőség és erő szempontjain kívül *tárgykör* és *irányzat* tekintetében is nagy eltéréseket találunk. Itt utalnunk kell

azokra a típusokra, amelyeket tanítványaink könnyebb és behatóbb megismerése érdekében az „Ember”-ről szóló fejezetben (8—20 l.) részleteztünk. A különböző típusba tartozók lényeges eltéréseket mutatnak emlékezetük tárgykörében és tendenciáiban is. Ez egészen természetes is, mert az emlékezet a tudatélet olyan köreiből táplálkozik leginkább, amelyek legérzékenyebbek, így a vizuálisak emlékezete a látási, az akusztikusaké a hallási képzetekre emlékeznek a legkönnyebben és a legpontosabban. Ezek körén belül is vannak különbségek aszerint, hogy pl. némelyek a rajzra, mások a színre, ismét mások a melódiára vagy a hangszerelésre tudnak pontosabban visszaemlékezni. Barabás évek múlva emlékezet után is a legpontosabb rajzot tudta készíteni ismerőseiről. *Diamandi* görög számvirtuóz is a vizuális emlékezeti típushoz tartozott, mert a feladatot leirattá előbb s azután szembehunyva átfutotta a számítást és ismét írásban adott számot az eredményről. Egyébiránt vizuális elemek erősen érvényesültek az alább ismertetendő Franki Móric esetében is. *Inaudi* ellenkezőleg 14 éves koráig írni sem tudott. Hét éves korában ötjegyű számokkal fejből szorozott. Később is zavarták számolásában az irott számjegyek. Egyébiránt ugyanez az *Inaudi* 25 számjegyből álló számsort 45 másodperc alatt tanult meg, míg *Diamandi* 3 egész perc alatt, *Inaudi* emlékezete íme már auditív hajlamú. *Dodge* pszihologus ismét más típus embere, mert, mint önmagán megfigyelte, zeneművek dallamát mozgdsinnervációk alapján jegyzi\* meg és nem hallás útján. *Strieker* pszichológus is úgy találta, hogy nála a szóképzetek felújulásának az alapjai a mozgásimpulzusok. Egyébiránt ez a *Strieker* és a francia *Charcot* alapították meg először emez egyoldalú emlékezeti típus létezését. *Mozart* 14 éves korában a Sixtus-kápolnában hallotta *Aliegre Misererejét*, amelynek lejegyzését pápai parancs eltiltotta. *Mozart* egyszeri hallásra emlékezet után pontosan lekotázta. A híres prágai zeneszerzőnek, *Dworak-nak* egyéves leánya dajkájával eldúdolta a *Fatinica-indulót*. A szóemlékezetnek is csodálatos példáival találkozunk. *Mitridates* 22 nyelven értett; *Mezzofanti* bíboros 36 nyelven tökéletesen, 11-en kevésbé, 7-en rosszul beszélt és 12 nyelven olvasott — nyelvismerete tehát 66 nyelvre terjedt ki. A magyarországi *Frankl*



*Móric* rengeteg történelmi évszámot tudott, de más a történelemből nem is érdekelte. Több sor számnak rövid számítás után ugyanabban a sorrendben leírta s megmondta a másod- és harmadhatványát és a gyökét. Az egész alig tartott tovább, mint amennyi fizikai idő a leíráshoz és elmondáshoz kellett. Ugyanő a jelenlévők sorából 10—14 egyéntől megkérdezte élesüknek fontosabb évszámait és napját; sorban, hiba nélkül elismételte, megtoldva azzal, hogy az a nap a hétnek melyik napjára esett. Egyéniségét az erős koncentráció jellemezte. Egyetlen pontra szűkített figyelmét mereven a tárgyhoz tapasztotta s teljes önfeledtséggel irtózatot haragra lobbant, ha valami ebben megzavarta. Produkciói után öntudatlan hosszas kimerültség s mély álmok következtek. Mindezek erősebben világitanak rá a lelki műveletek ökonómiájára.

A számvirtuózok természetesen még nem szükségképpen matematikus-zsenik. Ha az emlékezeti munkának iben döntő szerepe volna, akkor a fogadók kapusai a legnagyobb nyelvészek és a nagy repertoárú színészek volnának a legokosabb emberek. Mindazáltal nem egyszer egyesül lángelme és virtuozitás; így a matematikusok sorában Gerasnál, Amperénél és Gausznál. Az is bizonyos, hogy a gyors és pontos emlékezet kiváló segítségével minden szellemi munkának. Nyelvész valóban nem lehet el kiválóbb szómémória nélkül és zenész sem, ha emlékezete nem érzékeny a hangok iránt. Azt is láttuk már, hogy emlékezet és erkölcsi színvonal is kapcsolatosak. Jelentősége minden esetre csökkent a könyvek olcsóbodásával, tehát a könyvnyomtatás óta, szemben azokkal az időkkel, mikor minden szükséges adatot és anyagot csaknem egyedül az emlékezet őrzött meg számunkra és amikor éppen ezért méltán kapta az a portatív memória elnevezést. Ma már ilyenén terhünk nagy részét nyugodtan bizhatjuk kézi könyveinkre (Ezek az u. n. Hand- und Nachschlagbücher).

A vizuális és akusztikus emlékezés határai gyermekkorban még nagyon ingadozók. *Netschajeff* 687 9—18 éves tanulóval kísérletezett. 12 vizuális benyomásról kellett beszámolniuk, azután külön ismét 12 akusztikusról. Az eredmény meglehetősen egyforma volt fiúknál és leányoknál, és pedig a látási emlékezés javára. Abban is különbség volt még a kí-

sérletek között, hogy a tárgyak vagy jelenségek maguk szolgáltak ingerül — ezek intuitív jellegűek; vagy pedig maguk a tárgyak vagy közvetlen jelenségek, hangok helyett azoknak a neveik — ezek a szignitív jellegűek, Ez utóbbi megkülönböztetés sem módosított az eredményen. A szignitív sorozatban a szavak egyrésze érzelmi, másrésze akarati jelentésű volt. Az érzelmi jelentéssel szemben 9—10 éves korban föltűnően kevés érzékenység mutatkozott, még kevesebb, mint az elvont kifejezések iránt. Ez az érdeklődés fiúknál 13 éves korig föltűnően gyors emelkedést mutat s egy színvonalon marad a 16. év kezdetéig, amikor ismét emelkedni kezd. Az emelkedés a lányoknál 11 és 12 éves korban akad meg. *Lobsien* kísérletei hasonló eredményre vezettek. *Meumann* kísérleteiben már különbség mutatkozik a tárgy- és szóképzetek között; t. i. tárgyképzetekkel való kísérletezésnél a legtöbb kísérleti személy a látási típushoz látszott tartozni, míg a szóképzetekkel való kísérletezésnél az akusztiko-motoriushoz — mégis azzal a megjegyzéssel, hogy mind az intuitív, mind a szignitív kísérleteknél az első iskolai évben minden gyermek inkább vizuális típushoz közelített. *Meumann* szerint általában a 14. életévig a gyermekek inkább vizuális képzetekkel élnek és pedig tárgy- és nem szószemlélet alapján. A akusztiko-motorikus képzetek hatása inkább az iskolai tanítás befolyása alatt fejlődik ki. Mindezzel lényegében egyezik *Stern W.* tapasztalata, aki szerint 2- 3 éves gyermekek emlékezete csaknem kizárólag látásilag érzékelt megfigyeléseken alapul. Ennek azonban más oldalról ellene mond az a körülmény, hogy erre az időre esik a fejlődő kor legnagyobb teljesítménye, a beszéd elsajátítása, amely viszont akusztiko-motorikus tevékenység, és ha ebben az irányban érzékenység a gyermeknél nem mutatkoznék, *nem* is volna képes beszélni megtanulni.

Az auditív szemlélet és emlékezés korai kifejlődésének a lehetősége mellett bizonyít az is, hogy zene körében oly gyakoriak a csodagyermek; már szinte nem is mennek meglepetésszámba. *Willy Ferrero* mint karmester mutatkozott be hét éves korában a cári udvarnál 1914. Grieg-féle táncdarabot, Boccherini menüettjét, majd a Tannhauser-nyitányt vezényelte, végül Bizet Farandolóját, s ez utóbbinál is ott tükrözött a vi-

haros zenéju darab minden mozgalmassága a gyermek arcán. Általában mindig látszott rajta, hogy a darabot egész mélységében átérti és átérzi, sőt, mielőtt vezényléshez kezdett volna, szabatosan megmagyarázta a zenekarnak, hogyan játszó s mit kell kiemelnie. A mi *Vecsey Ferencünket* is egyenrangú mesterként fogadta a nagy Joachim már kilenc éves korában, amikor előtte bemutatkozott. *Kubelik* tizenhat éves volt, amikor impresszáriója diadallal hurcolta körül a nagyvilágban. Hubay mesternek nem egy ilyen kora érettségű mestertanítványa akadt csak az utóbbi időkben is. Pedig épen a hegedűhöz kell a legtöbb egyéni képesség, mert minden egyes hangot magának a játékosnak kell kitermelnie. Hogy nem minden zenecsoda váltja be a hozzáfűzött reményeket, már más lapra tartozik,

Mindezekből általában azt az eredményt lehet megállapítani, hogy átlagos gyermekeknél nem igen lehet szó egyik vagy másik érzékszervnek az előtérbe nyomulásáról. Ellenben kétségtelen, hogy érdeklődésükkel általában a *közvetlenül érzékelhető* konkrétumok felé fordulnak a gyermekek, tapasztalataikat ezek köréből gyűjtik s ennek megfelelően emlékeztük is ezek sorából táplálkozik. Elvontságok iránt fiúk érdeklődése csak a 14. év körül mutatkozik erősebben. Vizuális vagy akusztikus irányú eltérések lényegbe vágó különbséget már nem jelentenek. Azt, hogy némely kísérletek látási szemléletek javára billentik a mérleget, bőven ellensúlyozza a beszéd akusztiko-motorikus eredete és a zenei képességeknek oly gyakran mutatkozó korai föllépése. A súly tehát a *konkrétságok közvetlen tapasztalására esik*. Innen van az is, hogy az első iskolai évben az intuitív kísérletek több eredménnyel járnak, mint a szignitívek. A szavak, még ha konkrétumokat jelölnek is, a gyermek számára nem pótolják a közvetlen tapasztalást; jelentésük szétfolyó, határozatlan és sajátosan egyéni jellegű. Viszont amennyiben kétségtelen a látási képzetek előnye a hallásiak fölött, ez azért van, mert először is a mondottak miatt ez utóbbiak sorából — mint nem közvetlen tapasztalási motívumok, — a szavak kikapcsolandók; másodsor a gyermek tudathatárát látási képzetek ostromolják a legnagyobb mennyiségben, életszükségletüknek legtöbb érdekeltségével és

fejlettségük fokának megfelelően a földolgozásnak a legtöbb lehetőségével...

A gyermek emlékező tevékenységének a kezdeteiről és a felnőttkéhez való viszonyáról kell még szólnunk. A csecsemők nagyon kevésbé képesek bármit is emlékezetükben megtartani. Az emlékezet fejlődése mindazáltal már az első napokban megkezdődik. *Preyer* említi, hogy két napos gyermeke a hígított tehéntejet minden ellenállás nélkül megitta; négynapos korában már csak akkor, ha megcukrozták. Ennek a magyarázata csak az lehet, hogy ekkor már módjában volt ösztönyszerűleg egybevetni az édes anyatej ízét a cukrozatlan tehéntejével. Ez pedig nem történhetett anélkül, hogy ezekről a tapasztalatokról nála homályos emlékképek ne maradtak volna vissza. Ugyancsak a *Preyer* följegyzése szerint a csecsemő életének második évnegyedében, ha idegen szobába viszik, arckifejezése megváltozik s elbámul, de ha visszaviszik az ismert szobába, korábbi arckifejezését visszanyeri. A *Baldwin* által felhozott kísérlet szerint egy dajka öt hónapi szakadatlan együttlét után a gyermek hat és félhónapos korában távol maradt tőle három hétre. Visszatérése után első alkalommal, megbeszélés szerint, a szokott ruhában hangtalanul jelent meg a kisedel előtt; távozása után visszatérve, rendes hangon megszólalt előtte; végül a gyermek előtt gyakran dúdolt, de távolléte óta nem hallott dalát énekelte ismét. Első esetben semmi jelét nem adta a fölismerésnek azon kívül, hogy nem idegenkedett tőle; a második kísérlet semmi eredményt nem mutatott; ellenben a dal éneklésére dajkáját teljesen fölismerte. Ez azt mutatja, hogy egy hat és félhónapos csecsemő a hangalaki kvalitása alapján képes a fölismerésre. Anyját a gyermek egyébiránt hatvan napos korában már ismeri.

A gyermekek emlékezete az első évre általában nem nyúlik vissza. Erre a pszichológiai irodalom alig egy néhány esetet ismer. Saját megfigyeléseim köréből egy rajztanár leánya 11 hónapos korában látta az iskolaszolgát; két éves korában látta ismét és ráismert, sőt nevén szólította. A nevet ismétellen hallotta otthon, de az arc megjegyzése a 11. hónapra nyúlik vissza. Egyik fiam harmadik életévének negyedik havában visszaemlékezett arra, hogy az ő 15. hónapjában nagyszülei

házában hol állott a sütemény, Másik fiam 17. hónapjában látta utoljára nagyszülei házát s egy év múlva ráismert.

Sokat vitatott kérdés: a gyermekek emlékezete erősebb-é, vagy a felnőtteké? Quintilianus óta a köztudat azt tartja, hogy a gyermekek emlékezete fölülmúlja a felnőttekét. A kísérletek ennek az ellenkezőjét látszanak bizonyítani. *Ebbinghaus* megfigyelése szerint felnőttek ugyanazon idő alatt hosszabb értelmetlen szótagsort képesek megjegyezni, mint a gyermekek. Ezt mások is megerősítik. A pubertász kora a fejlődésben megállást jelent, de később a 25. évig ismét növekszik. *Meumann* is emelkedőben látja gyermekeknél az emlékezés fogékonyságát. *Groos K* leánya már 12 éves korában egy hosszabb komikus költeményt 3 felolvasás után 24 óra elteltével szószerint elmondott. Egyik fiú tanítványom 11. évében egy nyomtatott hársábnyi prózai szöveget egyszeri hangos olvasásra csaknem teljesen szószerint mondott el, mikor tartalmi ismertetését kértem tőle. Ez annál föltűnőbb, mert földrajzi leírás volt és nem elbeszélés, íme az értelmetlen szótagsorral és az értelmes szöveggel folytatott kísérletek eredményei egymásnak ellentmondanak. Ha ezt eloszlatni akarjuk, arra a magyarázatra kell gondolnunk, hogy az összefüggő szöveget a gyermekek önkéntes érdeklődéssel kísérték, míg az értelmetlen szótagsorral szemben ez az érdeklődés hiányzott. Az érdektelenséget tehát a gyermek akarata nem tudta legyőzni, míg a felnőtté igen; minél inkább előre halad tehát a gyermek akaratának fejlődése korával, általában annál nagyobb emlékezetének is a teljesítő képessége, míg előzőleg csak a spontán érdeklődés termi számára gyümölcsseit. *Groos* is erre az eredményre jut, midőn megállapítja, hogy felnőtteknél a siker magyarázatát nem a jobb emlékezetben, mint inkább a nagyobb önfegyelemben és erősebb koncentrációban kell keresni. Gyermekkorban tehát a spontaneitás, felnőtteknél az önfegyelem játsza a főszerepet. A nevelőre ebből az az örvendetes tanulság származik, hogy itt nyitva áll az út a fejlődés és a fejlesztés lehetőségére.

Az emlékezet köre tágabb, mint amennyire az emlékezeti felújítás kiterjed. Vannak a múltból élményeink, amelyeket nem vagyunk képesek fölidézni, még akkor sem, ha emlékeztetnek reá, ellenben azonnal ráismerünk, ha szemlélet alakja-

ban újra elébünk kerülnek. Például ismerős *nevet* hallunk, de nem tudjuk az illetőnek arcát s alakját magunk elé képzelni, ellenben ha találkozunk vele, azonnal ráismerünk s esetleg a neve is eszünkbe ötlük.

Ez a *fölismerés* vagy *ráismerés* szemben egyrészt a *fölidéssel*, másrészt a megismeréssel. *Komis* megkülönböztetése szerint ez az *emlékezés*, szemben az előbbieken vázolt *emlékezettel*. Ugyanő igen találóan mondja, hogy az *emlékezés az átéltség tudatának aktuális élménye*, vagyis annak a tudata, hogy a fölidezés tartalmát egyszer már átéltük. Gyermeknél ezzel a fölismeréssel kezdődik az emlékezet tevékenysége, s először abban nyilvánul, hogy bizalmat érez és mutat az ismerőssel szemben. Az előző benyomások még nem egyesültek, nem olvadtak össze nála reprodukálható emlékezeti képpé, de az új észrevételhez már az ismerősség érzése társul. Az első benyomások után már visszamaradtak nála dispoziciók, de ezekből még hiányzik a spontán felújulási készség.

Fölismerés és reprodukció tehát nem teljesen azonos fogalmak. A reprodukció azt föltételezi, hogy az asszociáció elérjen egy bizonyos erőfokot, míg a fölismerés vagy ráismerés ennél jóval kevesebbel is beéri. Az természetes, hogy a kettő között mégis szoros kapcsolat van, mindkettő ugyanazon fejlődésnek a különböző fokozata. Minél jobban emlékezünk valamire, természetesen annál pontosabban is ismerjük föl és minél könnyebben ismerünk föl valamit, annál közelebb áll a fölidezés lehetősége. Ebből következik az a módszeres gyakorlat, hogy a végleges megrögzítés céljából mennél többször nyújtsunk alkalmat a tárgy fölmutatásával annak fölismerésére. A két jelenség között levő párhuzamot mutatja az is, hogy nem egy esetben törvényszerűségeik is azonosoknak bizonyultak. Erre *Fröbes* többek között azt is felhossa, hogy ráismerésnél csakúgy, mint a fölidezésnél egyforma szerepe van a sorrendnek. Így 15 felmutatott kép közül az elsőt 84 %, a többi átlagosan már csak 56 % ismerte föl. Másrészt azonban a fölismerés és fölidezés különbözőségét még mutatja az amnesis bizonyos esete, mikor t. i. a beteg fel tudja ugyan a tárgyakat idézni emlékezetében, de ha azokat neki felmutatják,

még sem ismer rájuk.

Ráismerésnek is alig lehet más magyarázata, mint a korábbi tapasztalatok utóhatása; ennek következménye, hogy könnyül és gyorsul az appercepció és hogy az új tapasztalatokhoz kapcsolódnak a régieknek a reziduuma. Mindennek következtében az ismert dolog hatása egészen más, mint az ismeretlené.

Ki kell még emelnünk, hogy a ráismerésnél kiváló szerepe van a tárgyak alakviszonyának, az ú. n. *alakkvalitásnak*, (V. ö.: A szemlélet. 132. 1.) függetlenül a tárgyak anyagától, pl. mértani idomoknak, különböző hangnembe és hangerőbe átadott dallamoknak stb.

Meg kell emlékeznünk az emlékezetnek a hibáiról, az *emlékezeti csalódásokról*. Áttekinthetőség szempontjából ezek között megkülönböztetünk *kvantitatív* vagy mennyiségi és *kvalitatív* vagy minőségi hibákat vagy csalódásokat. Az előbbiek sorába tartozik az, amikor a falusi vagy kisvárosi ember, aki általában a kis méretekhez volt szokva, hosszas nagyvárosi tartózkodás után haza kerülve, a házak és utcák régen olyan megszokott méreteit most már szűkeknek és kisszerűeknek találja, ami azt mutatja, hogy nagyobbaknak értékelte őket azelőtt s most összehasonlítás után csalódás éri. Ezeknek a csalódásoknak a tendenciáit kísérletekkel is igyekeztek földeríteni, végleges eredményekre azonban még nem igen lehet rámutatni. Úgy látszik, a kísérleti személyek a rövidebb vonalakat nagyítani, a hosszabbakat kicsinyíteni szokták. Keresték azt a középösszhosszúságot is, amelyet már változatlanul ad vissza a gyermekeknél a memória, de itt sincs határozott eredmény, mert *Binet* és *Henri 15*, *Lony 30* milliméternél vélték azt megtalálni; sőt utóbbi 30 mm.-nél azt tapasztalta, hogy alsóbbosztályú növendékek között a rövidítési hajlam első reprodukálásnál nem, csak később lép föl.

Egyenes vonalakkal szemben föllépő hibáknak az iskolában nincs nagy jelentőségük; azonban hasonló tévesztések szögekkel szemben is előfordulnak: így 30—40 foknál a szöget nagyobbak rajzolják; távoli hegyoldalakat erősebben lejtve, csúcsaikat kihegyezve ábrázolják a gyermekrajzok. A részek közötti arányt is megváltoztatja az emlékezet.

Didaktikai szempontból a szuggesztív befolyásoknak van

jelentősége. Így *Groos* rövidebb-hosszabb vonalakat emlékezet után olyan lapokon rajzoltatott, amelyeken az eredetnél egyszer hosszabb, másszor rövidebb vonalak voltak már felrajzolva. Ahol az eredetnél hosszabb vonalakat látott a kísérleti személy, ott kellett hosszabbra, hol rövidebbet, ott kellett rövidebbre rajzolni a kívánt vonalat. A szuggesztív hatás, mint alább látni fogjuk, a minőségi eltérések körében is erősen érvényesül,

A *kvalitatív* tévedéseket rendszerint idegen elemek közbecsúszása idézi elő. Ezt értelmetlen szótagokkal való és másnemű kísérletek egyaránt igazolják. Így például, ha különböző tárgyakat felmutatásuk után emlékezetből kell felsorolni, rendszerint nem csak az fordul elő, hogy egyeseket kihagyunk, hanem az is, hogy régiebb és másnemű szemléletünk köréből iktatunk be közéjük idegen elemeket. A fölidézésnél előforduló hibákat szuggesztív kérdések erősen befolyásolják. Így ha föl nem mutatott tárgy jelenléte után tudakozódunk, többen fogják azt is besorozni a látottak közé; úgyszintén ha nemlétező tulajdonságok meglétével föltételezi a kérdés (pl. „milyen volt a szakála?” — pedig a felmutatott férfiarca borotválva volt), arra pozitív választ kapunk („szőke oldalszakált viselt”). Ennek nagy a pedagógiai jelentősége, mert lehetővé teszi megfelelő kérdésekkel a növendék emlékeztetésének a támogatását. Ezek a kérdések nemcsak a fölidézésnél, hanem a bevésésnél is segítségére vannak; ezekkel kell tehát elősegíteni a megjegyzésre különösen érdemes részleteknek a kiemelését.

Ide tartoznak a *vallomások* tévedései is és pedig mind a bűnügyi mind az iskolai vizsgálatok sorában. Ezekből a tévedésektől a jóakaratság és az intelligenciának bármely magas foka sem őrzi meg az embert. Ismeretes az a büntetőjogi szemináriumi eset, midőn a professzor előre kitervelt esetet játszott el az erre kizemelt hallgatókkal s a be nem avatottakkal azonnal elmondatra az esetet, azok a legkülönbözőbb eltérésekkel számoltak be róla. Ezek után érthető, ha alsóbbfokú iskolákban mindennapiak az eféle esetek. De éppen azért kell nagyon óvatosoknak lennünk fegyelmi és más esetekben is a növendékek vallomásainak megítélésében, mert a rokon és ellenszenv s a legkülönbözőbb hangulati állapotok a növendékek legnagyobb jóhiszemősége mellett is a legferdítőbb hatással vannak események emlékének a fölidézésénél.



## 17. Az emlékezet.

### II. A bevésés.

(Bevésés és fölidézés. — A lelki állapot befolyása a bevésésre. — A kifáradás. — Az érzelmek. — A benyomások ereje, időtartama. — A hangsúly. — Ritmus. — Sorrendi változás. — A szöveg terjedelme. — Az ismétlések száma és beosztása, — Hangos vagy halk, színezett vagy színezetlen olvasás. — Komplikatív emlékezet.)

Hogy emlékező tevékenységünk teljes sikerrel járhasson, szükséges, hogy először birtokába jussunk a fölidézendő anyagnak, s másodsor, hogy azt föl is tudjuk idézni. Az emlékezeti művelet során tehát abban két részt különböztetünk meg, u. m. a *bevésést* és a *fölidézést*. Bevésés közben benyomásaink dispoziciókat hagynak maguk után; egyszersmind eme dispoziciók között kapcsolatok, asszociációk keletkeznek. Ez utóbbiak avval járnak, hogy a társult dispoziciók bármelyikének a felújulása megkönnyíti a többinek is a fölújulását. De a fölidezésnek, vagy reprodukciónak is megvannak a maga sajátos föltételei, mert a dispoziciók tömegéből a reprodukció pillanatában lelkünkben uralkodó tendenciák szerint fognak a megfelelő asszociációk kiválni és érvényesülni. Ismernünk kell tehát mind a bevésésnek, mind a fölidezésnek a föltételeit. A tudatélet strukturális egységéből azonban természetszerűleg következik, hogy a kettő merev szétválasztása még sem sikerülhet. Hiszen a bevésés — avagy az oktatásra alkalmazva, a megtanulás — sikere már a fölidezés lehetőségét jelenti. Azt is meg kell azonban jegyeznünk, hogy az emlékezet tevékenysége nem jár mindig a fölidezés teljes sikerével, mert például valamire ráismerhetünk anélkül, hogy emlékezetünkbe azért fölidézni tudnók. Emlékezetünk köre tehát, mini már másutt is láttuk, szélesebb, mint amennyire a fölidezés képessége kiterjed.

A *bevésés* sikere mindenekelőtt függ a momentán *lélektálapottól*, és pedig elsősorban a *figyelem* erejétől és kitartásától. A figyelem, mint láttuk, csak részben áll az akarat uralma alatt, mert igen nagy befolyásuk van arra a különböző *érzelmeknek* is. Amennyiben pedig az *akaratnak* még is van hatalma a figyelés fölött, ennyiben az emlékezet munkáját is erő-

síthetjük mind a hűség, mind a tartósság szempontjából. Sőt amennyiben, mint majd látni fogjuk, némileg érzelmeinket is befolyásolhatjuk, módunk van az emlékezetre ezen az úton is hatást gyakorolnunk. Az erős érzelmi színezetű benyomások maradandó természetűek; *tanítás közben törekednünk kelt tehát arra, hogy a tanítási anyag megkapja a maga érzelmi akcentusát. A száraz leckéltetés már csak ezért sem járhat sikerrel.* Közfelfogás szerint a kellemes érzelmekkel kísért benyomások maradandóbb hatást gyakorolnak, mint a kellemetlenek. Ezt a fölfogást erősíti az *emlékezeti optimizmus*, amely szerint emlékezetünkben inkább megőrizzük a kellemes, mint a kellemetlen dolgokat; sőt ez utóbbiak fölidézését, ha csak lehet, elkerüljük. Ez a lélek okos védekezése a fájdalmak emésztő hatása ellen. Innen van, hogy a múlt emléke rendszerint derűs fényben ragyog; innen van, hogy oly szívesen dicsérrjük a múlt időket! Mindebből a tanítóra az a kötelesség származik, hogy *állandóan derűs hangulatról gondoskodjék és ezen csak akkor változtasson, ha kikerülhetetlen fegyelmi vagy más szempontok kívánják meg ennek az ellenkezőjét.* Ennek a nyomasztó hangulatnak azonban nem szabad sokáig tartania, mert megüli a lelkeket s ha állandóvá lesz, valósággal mérgezőleg hat. Ezért nem csak a memorizálás sikere, hanem általános nevelési érdekek is megkívánják nevelő és diák viszonyában az állandó derűt és bizalmat. Ebből a szempontból is szükséges, hogy a pedagógus időnként vesse magát bírálat alá.

Az egyéni állapotnak az emlékezetre való hatásánál kell megemlékeznünk a *kifáradás* kérdéséről is. A fáradtság károsan befolyásolja a bevésést, de a fölidézést is. Ez egyébiránt mind a testi, mind a szellemi munkának az egészére jellemző. A bevéséssel kapcsolatban legkézzelfoghatóbban igazolják *Ebbinghausnek* arra vonatkozó kísérletei, vajjon lehetséges-e egyhuzamban végzett tanulással valamely szöveget hosszabb időre elsajátítani. Megállapította, hogy hibátlan felmondáshoz hány-szor kell ismételní valamely értelmetlen szótagsort; megállapította továbbá, másnap hány-szori ismétlésre van még szükség, hogy a 24 óra alatt bekövetkezett felejtés pótolva legyen. A következő kísérletnél ugyanolyan hosszúságú szótagsort annyi-val többször ismételtetett el az első tanuláskor, amennyiszor

kellett a másodnapos ismétléskor újból elmondani, hogy a felmondás ismét hibátlan legyen; ennek ellenére 24 óra múlva még sem tudták hibátlanul a szöveget a kísérleti személyek, hanem megint szükség volt az első tanuláshoz hibátlan elmondást eredményező ismétléseknek 35 %-ára, hogy az egész szöveget hibátlanul birtokukba vehessék. Vagyis *egyszeri megtanulással nem lehet valamit tartósan emlékezetbe vésni*; az ismétlések nem nélkülözhetők. Ennek oka a *foglalkoztatott agysejtek fokozatos kifáradása, s ennek folytán a figyelem ki-merülése*.

A *benyomásoknak* nemcsak a kellemes vagy kellemetlen színezete befolyásolja a bevésést, hanem *ereje* is. Általában az erősebb benyomások maradandóbbak. Azért amiket meg akarunk erősebben jegyeztetni, emelt hangon, vagy erősebben színezve, avagy írásban, rajzban más színnel vagy aláhúzással emeljük ki a többi közül. Általában sokat tesz itt a környezetből való kiemelés; hogy mily módon, az másodrangú kérdés. Azért néha a halk beszéd fogja az erősebb hatást gyakorolni. Éppen azért az állandóan emelt és erős hang általában célját téveszti. A kiabáló szónok utóbb elveszti hatását, sőt erőlködésével a nevelés veszedelemre fenyegeti. Ugyanez a helyzet az iskolában is. Azért van szükség *hanglejtésben is a változatosságra*.

Befolyással van a memorizálásra a *benyomásnak az időtartama* is. Valamit odaadó és elemző figyelemmel mennél tovább szemlélünk, emléke — a fenntartandók fenntartásával — annál erősebben, határozottabban és annál tovább marad meg. A gyors elolvasás egyúttal fölületes is. Mindez azonban csak bizonyos határok között áll. Azért nem lehet fenntartás nélkül elfogadni azt, amit *Komis Schöneberger* nyomán mond, hogy leghosszabb expozíciójú sor kívánja az ismétléseknek a legrövidebb idejét. *Ebbinghaus* Schiller-féle stancákkal kísérletezett, percenként 200, 150 és 100 jambust olvastatva. A hibátlan megtanuláshoz első esetben 138, a másodikban 148, a harmadikban 183 másodpercre volt szükség. Hasonló volt az eredmény ismétléskor is, amennyiben leggyorsabb olvasáskor hibátlan felmondáshoz 90, középgyorsaság mellett 89 és a leglassúbb olvasás mellett 99 másodpercre volt szükség. Gazdaságos tanuláshoz ugyanis nem az ismétlések száma, hanem a

szükséges idő a fontosabb tényező, amennyiben a kettő nem esik együvé. Mindazáltal Ebbinghaus is azzal a fenntartással él, hogy *leggyorsabb tempót csak ott lehet ajánlani, ahol a tartalom fölött egészen uralkodunk*, tehát könnyen értjük; ellenben ahol ebben az irányban nehézségek vannak, ott ajánlatosabb a *közepes gyorsaság*.

Ennek az a magyarázata, hogy a figyelem működése nem egyenletes nyomáshoz, hanem ritmusos, tehát szakadozott, ug-rásszerű mozgáshoz hasonlítható. Ez más szavakkal azt jelenti, hogy megkövetel bizonyos változatosságot, s ezért nem fokozza az eredményt korlátozás nélkül a hosszas expozíció; ilyenkor föllép már a kifáradás. Meg kell azonban jegyezni, hogy Ebbinghaus kísérleténél egymással kapcsolatos, összetartozó dolgokról volt szó. Ha különálló benyomások kergetik egymást, az emlékezet nem működik pontosan, mert itt már tényleg hiányzik a bevéséshez a szükséges minimális időtartam. Tisza István figyelte meg önmagán, — és ezt bárki megerősítheti, — hogy sürgős és súlyos teendők halmozása mellett is lehet azokat helyesen elintézni, de nem lehet rájuk pontosan visszaemlékezni (Sass *Béla* professzor följegyzése). A figyelemnek idegen fogalomkörbe való gyakori átváltása kimerülést okoz s ez gátolja az emlékezeti megrögzítést.

A figyelem s így az emlékezet munkájának is lüktető, ritmikus haladását mutatja, hogy a szemléletnek nem minden részletét ragadja meg egyforma erővel. Kísérletek, de a gyermeknyelv megfigyelése is, azt mutatják, hogy a figyelem a beszédnek első s második, valamint utolsó és utolsóelőtti tagjait emeli ki s rögzíti meg emlékezetileg; így verslábaknak is az elejét és végét. Ezekben van az ú. n. *kezdő és befejező hangsúly*. Gyermeknek is szavaknak vagy az első, vagy az utolsó szótagját tanulják meg és használják először. Ezzel van összefüggésben ritmikus verselésünk, általában a verseknek felosztásai metszetekre és lábakra, hangsúly és időmérték szerint. Figyelésünk ritmikus tagoltságát legerősebben érzékelhetjük útközben, mikor a vonat kerekei zakatolnak a fülünkbe. Ez a zakatolás teljesen egyenletes hangon történik; mégis úgy találjuk, hogy egyes hangok kiemelkednek az egyformaságból s ezért ütemességet érzünk ki belőlük. Azt vesszük észre gyakran, hogy ismert ritmusok

hangzanak ki a vonat kerekei alól. Ezt mi visszük bele a hangok egyformaságába figyelésünk periódikusságával: figyelmünk felvont pillanatai kiemelik a zörejt, az ernyedtek elmosódni engedik s így válik a különben egyhangú dübörgés ritmikussá. Elősegítik ezt azok a zökkenések, melyeket a sínvégek találkozásai idéznek elő, a valóságban is periodikussá tagolva a különben teljesen azonos nyomatékú zörejsort.

Mindez legbensőbb kapcsolatban van saját életünk ritmusával. Nemcsak figyelmünk, egész szellemi sőt testi életünk is ilyen tagoltságot mutat; érverésünk, léleketztételünk, gyomrunk s beleink perisztaltikus mozgása mutálják életünk folyásának periodikus előhaladását. Ezt színezi szellemisségünk azal, hogy a periódusok egyes tagjainak kiemelésével ebbe a szürkességbe ritmust kever bele s ezzel mintegy — lényünknek megfelelően — átszellemíti. Azért érthető, hogy *Bücher* pompás könyvet szentel ennek a kérdésnek s ő és mások is kimutatják, hogy a ritmusnak milyen nagy szerepe van az ember életében, főleg pedig a munkájában. Mindnyájan tudjuk, hogy lépteinket könnyíti, ha taktust verünk hozzá, vagy épen élénk ritmusú énekre gyújtunk rá. Azt is tudjuk, hogy kézi cséplésnél a hadaróval, kovácműhelyben a tüzes vas idomításánál élénk ütemet vernek ki a munkások. Fáradtan menetelő csapatok könnyebben lépnek, ha megszólal a dob, vagy a fűvös zenekar. Nem véletlen alkotta a harci zenét s menetelő csapatok mellé a zenekarokat.

Élményeinket részekre tagoljuk s ezért részekben hatol előre nálunk a megismerés is. Annyira ösztönös és mélyreható életrendünknek ez a követelése, hogy ezt a felosztást élményeinknek nemcsak tartalma szerint végezzük el, hanem külső, formális szempontok szerint is az anyag ritmikus felrészelésével. Természetes, hogy ez az emlékezeti munkában is érezteti hatását. Ezek a belső törvényszerűségek az okai annak, hogy a legrégebb irodalmi emlékek — még a tudományosak is — jobbára verses alakúak, így például a görögöknél a Sokrates előtti idők bölcséletének emlékei. Ez a magyarázata a versus memoriales nagy divatának. Margaret K. *Smith* egyenesen kísérletileg igazolta, hogy ha a beszéd ritmikus elemeit a tanulásból mesterségesen kizárták, a könyv nélkül tanulás sokkal

hosszabb ideig tartott. Ezzel párhuzamos, amit a tudat momentán befogadó képességére vonatkozó kísérlet eredményezett. Tudatunk ugyanis 16 hangbenyomást képes egyszerre befogadni; de ha a kísérletek ritmikus hangokkal történtek, ez a szám felszökött 40-re. *Müller* és *Schuman* kísérletei rámutattak ennek a magyarázatára is, amennyiben ugyanazon ütem utolsó szótagja erősebb tendenciát ébreszt emez ütem első szótagjának, mint a következő ütem első szótagjának a felújítására. Ez azt mutatja, hogy a ritmikus tagolás voltaképpen egységekbe tömöríti a hangképzeteket s így a széthulló elemek számának csökkentésével könnyíti az emlékezés munkáját. Ezen fölül azonban határozott sémákat is teremt, kereteket alkot. Ez ismét azzal a könnyítéssel jár, hogy az emlékezetileg kieső részről már föltétlenül tudjuk, hogy a szöveg fonetikai és ritmikus egységében milyen szerepet kell betöltenie; ez pedig a helyreállítást, a szöveg rekonstruálását jelentékenyen megkönnyíti.

Az utolsó szótagban ha gyöngébb is a felújító tendencia a másik ütem első szótagjával szemben, fölkelti mégis a várakozás érzését — és ez nagyon fontos — ama ritmusérték iránt, melynek a következő ütemben következnie kell; ebben mégis megadja az áthidalást s felidézés számára a könnyítést. A verses alak ritmikus struktúrája egészben él a tudatunkban s a várakozás segítségével állandó dispozíció gyanánt segíti elő az emlékezés folyamatát. A ritmikus struktúra tehát egységes, megszabott formába önti a hangképzetek szétfolyó áradatát, és kiegészíti a tartalmi összefüggés egységét. Ezért megerősíti a tartalmi összefüggés egységét. Világos, hogy ahol az értelmi hangsúly is érvényesül a vers zenei elemei között, mint a magyar verselésnél, tartalom és alak ott bensőbben egyesülnek; ez még jobban megkönnyíti a bevést, megtartást és felújítást. Ugyanilyen okokból a rím is sokat segít: tömöríti a sorok egységét és áthidalja azok emlékezeti hézagait.

Tudatunk szemléletnél, tehát tapasztalatgyűjtésnél, sőt az értelmi feldolgozásnál is mindig globális felfogásra, egységek alakítására törekszik. A verses alak könnyítő befolyásának is abban találtuk a magyarázatát, hogy megkönnyíti egységes kép-

letek és egységes dispoziciók keletkezését, tehát a globális tömörítést. Szemléletünk eredményeinek a belső földolgozásában tehát bizonyos jegecedési folyamat megy végbe, amelynek a megzavarása az emlékezetbe-vésést és földidézést is megnehezíti. Azért az olyan változtatás is, amely nem sért értelmi összefüggést, az emlékezés szempontjából már káros lehet: megzavarja a globális egység kialakulását. Ilyen minden *sorrendi változtatás*. Felsorolásoknál tehát a tanuláskor nem közömbös, hogy azok begyakorlásánál *megtartjuk-é az eredeti sorrendet*, vagy pedig, mivel az úgylis közömbös az értelem szempontjából, mellőzzük. *Ebbinghaus* kísérletei azt mutatták hogy a változtatott sorrend megtanulása csaknem annyi időbe került, mint ha teljesen új szótagsor lett volna, sőt a két sorban előforduló azonos elemek még nehezítették is a bevésést, és pedig azért, mert az eredeti asszociációk emléke zavarta az új sorrendben lévő kapcsolatok megrögzítését. Tanítványainkat tehát szoktatnunk kell arra, hogy *felsorolásoknál tartsák meg tanulás közben az eredeti sorrendet*. Ezt összefüggő *Szövegnél is* ajánlhatjuk olyankor, amikor arra van szükség, hogy az idézet pontosságára törekedjünk, pl. meghatározásoknál, alapvető tételeknél, de bármikor is, hol a kifejezések szabátossága nagyon fontos, avagy gyakran szükséges a tételre hivatkozni. Ilyenek többek között a mondattani szabályok. Célszerű azért, ha az induktíve elért eredményt mindig *azonos szavakkal foglaltatjuk össze* és azonos *szöveggel ismételtetjük* is. Nem az értelmi helyesség követeli ezt első sorban és kizárólag, hanem a *bevésésnek*, tehát a tanulásnak a *megkönnyítése*. A sorrend kérdéséhez kiegészítésül még azt kell megjegyeznünk, hogy emlékezetünknek *előrehaladó* a tendenciája és a sorban *visszafele haladáshoz* általában nincsen érzékenysége. Jól begyakoroltuk például az alárendelő kötőszavak felsorolását és visszafele mondva mégsem sikerült azok elmondása. *Ebbinghaus* kísérletei, melyekre fentebb hivatkoztunk, egyenesen arra az eredményre vezettek, hogy ugyanazon értelmetlen szótagsornak megfordított sorrendben való megtanulásához csaknem annyi idő szükséges, mintha teljesen új elemekből volna összetéve. Ennek alig lehet más magyarázata, mint az, hogy tanulás közben még érezteti hatását az előző szótag

auditív képze, ellenben nincs még benyomásunk a következőről. Azért ha bármi okból szükség van felsorolásnál *a megfordított rendre, ezt külön kell növendékeinkkel gyakoroltatnunk.*

Mivel tudatunk globális egységek kialakulására törekszik, ennek megfelelően emlékezetünk is *nagyobb egységek diszpozícióit őrzi meg.* Ebből következnek, hogy hosszabb szöveg megtanulása is gazdaságosabb lehet, azaz rövidebb idő alatt történhetik meg, ha globálisan, vagyis az egész szöveget egyszerre tanuljuk, mintha részekre osztva. Ezzel azonban szemben áll az általános gyakorlat, amely szerint a legtöbben összefüggő kisebb részekre osztják a szöveget, s azokat először egyenként, frakcionálva tanulják meg és csak ezután fogják össze az egészet és tanulják együtt. Ezzel a gyakorlattal szemben azonban az értelmetlen szótagokkal folytatott kísérletek a globális tanulás javára billentették a mérleget, tehát az előbb jelzett elméleti következtetést igazolták. *Ebbinghaus* önmagán folytatott kísérletei mindenekelőtt azt az önmagától is érthető tételt erősítették meg» hogy a szótagok számának növekedésével *aránytalanul* nőtt a hibátlan elmondáshoz szükséges ismétléseknek a száma. Azért *Ebbinghaus* még azt ajánlotta, hogy fölrészelve, parciálisan kell tanulni a szöveget. *Stefens Lotti* költemények és értelmetlen szótagok betanításával kísérletezett, s ő már úgy találta, hogy egészben tanulással gyorsabban lehet eredményt elérni, mint részletekben haladva. A globális tanulás javára az eredmény sok esetben igen nagy volt. Ez tehát már az elméleti következtetés helyességét bizonyítja, mindazáltal azzal a fenntartással, hogy ez a szabály csak egyenletes nehézségű szöveg megtanulására áll; más a helyzet, ha a szöveg egyes részei már ismertebbek vagy ellenkezőleg nehezebbek pl. idegen nyelvű szövegek vagy szavak, esetleg kevés összefüggést mutató felsorolások beékelődése miatt. *Stefens Lotti*val egyező eredményre jutott *Meumann* és *Ebért*, valamint *Largier* is, az előbbieket értelmetlen szótagokkal folytatott kísérleteikkel.

A gyakorlatban tehát célszerű azt az eljárást követni, hogy *az egyforma nehézségű szöveget egészben tanuljuk; ha ellenben egyes részei a memorizálásra nehezebb feladatokat rónának,* miután előzőleg az egészet alaposan áttekintettük,



értelmileg szinte birtokba vettük s így róla magunknak — emlékező tehetségünk természetének megfelelően — globális képet alkottunk, térjünk át a *nehézebb rész betanulására, itt is részletezve, vagy együtt*, ahogy a nehézségek megkívánják. Stefens is ezt ajánlja. Természetesen, ha a részletek nehézségein a tanuló túlesett, *vegye elő ismét egészében a szöveget*. Jóllehet, az így értelmezett egészben való tanulásnak az előnye egészen kétségtelen, attól a tanulók rendszerint mégis visszariadnak. Ennek az az oka, hogy az egészben tanulásnál a kezdet nehézségei igen nagyok. Első egy pár elolvasás után úgyszólván semmi eredmény nem mutatkozik, míg a részletekben való tanulásnál a fölvetett kisebb rész egyszerre birtokunkba jut s megvan az eredmény.

Azon kívül, hogy a globális tanulás, mint láttuk, megfelelő tapasztalásunk nagyobb egységekre való törekvésének s általában mindannak, amit a dinamikus sémákkal kapcsolatban elmondottunk, tehát tudatéletünk alaptermészetének, még az is magyarázza az egészben tanulás előnyeit, hogy ennél *káros asszociációk nem keletkeznek*, mint a részletekben való tanulásnál. Itt ugyanis emlékezetünkben a tanulás közben ismételt részleteknek az utolsó tagja az elsővel társul és ez az asszociáció gátolja azt, hogy egészbe-foglaláskor a részletek utolsó tagja a következő részletnek első tagjához kapcsolódjék. Ezek azok a káros asszociációk, amelyek megnehezítik a szükséges asszociációk kialakulását, Az asszociációs gátlások jelenléte egészen szembevethető költemények felmondásakor, amikor a gyermekek elakadnak ott, ahol végződött az együtt tanulásra fölvetett szakasz, sőt nem egyszer előlről kezdik annak felmondását. Természetesen az egészben tanulásnál kikerüljük az ilyen káros asszociációknak a keletkezését.

Az emlékezeti munka keretében a kifáradással kapcsolatban megállapítottuk fentebb, hogy egyszeri tanulóval nem lehet tartósan és hibátlanul elsajátítani valamely szöveget, ismétlés nélkül tehát nincsen alapos tanulás. Az sem közömbös azonban, az ismétlések milyen időközökben kövessék egymást? Vagyis hogyan állandósítsuk az anyagot emlékezetünkben? Mivel biztosíthatjuk a megtartást? *Ebbinghaus, Jost* és Stefens kísérletei azt mutatják, hogy *az ismétlések*

száma minél hosszabb időben oszlik meg egyenletesen, a tartós megrögzítéshez annál kisebb számú ismétlésre van szükség. Különösen szemléletes Jostnak a kísérlete, aki 12 szótagból álló sort 24-szer ismételtetett és pedig 2 nap, naponként 8-szor, majd 4 nap, naponként 6-szor, s 12 nap, naponként 2-szer. Az eredmény legjobb volt az utolsó esetben és ezt követte az utolsóelőtti. Ajánlatosabb tehát több napon át naponként kevesebbszer ismételni ei valamely szöveget, mint kevesebb napon át, de naponként többször. Ez áll nemcsak akkor, ha az ismétlés több napra elosztva történik, hanem akkor is, ha arról van szó, hogy egyetlen napon, de többször ismételjük. Wreschner 12 tagú sorokat memorizáltatva kedvezőbb eredményt ért el, ha naponta hatszor ismételtetett egy-egy percnyi közbeeső szünettel, mintha két ízben háromszor ismételtetett közbeeső három percnyi szünettel, Ennek azt a magyarázatát adják, hogy — mert az első ismétlésnek a bevésési értéke a legnagyobb — ha ugyanazon ismétlési szám hosszabb időben egyenletesen oszlik meg, természetesen az első, azaz a leghatékonyabb ismétléseknek a száma szaporodik. Mindebből önként következnek azok a tanácsok, amelyeket növendékeinknek adnunk kell és amelyeknek a megtartását is meg kell tőlük követelnünk. Mindebből azonban talán szabad arra is következtetnünk, hogy a *tanár is ossza el az anyag feldolgozása és begyakorlása közben arányosan az ismétlési lehelőségeket* s ne azt az eljárást kövesse, hogy egyfolytában mindig újat vesz fel, majd egyfolytában mindig, ismételtet. *Gyakran, minden szakasz befejezése után, térjünk hát rá az ismétlésre.* Ezért nem volt szerencsés a magyar középiskola közeli múltjában az évharmados rendszer, melyben az alaposabb ismétlés év végére, az utolsó harmadra maradt. Okosan kell beosztani az ismétléseket, hogy a már meglazult asszociációkat megerősítsük, az ezután föllépő lazulásokat pedig meggátoljuk.

A bevésés kérdésénél nem lehet figyelmen kívül hagyni azt sem, *olvasás és felmondás vagy recitálás fölváltás-é egymást a tanuláznál, avagy elegendő a bevéséshez pusztán olvasás?* Witaschek úgy véli, hogy a *kettő együtt vezet a legjobb eredményre.* Ezzel egyenlő értékű, ha olvasás után halkán átgondoljuk a szöveget. Ennek előnyét G. E. Müller a figyelem

nagyobb feszültségéből magyarázza. *Meumann* azonban éhez azt a helyes megjegyzést fűzi, hogy ez csak felnőtteknél ajánlható és nem gyermekeknél, mert az ő figyelmük könnyen elkalandozik, s nem képesek maguk sem magukat ebből a szempontból ellenőrizni. *Alexander Kühnnek* is helyt áll az a megjegyzése, hogy voltaképpen memorizálás nincs is recitálás nélkül, mert öntudatlanul is szüneteket tartunk az olvasásban és ezt halk recitálásra használjuk fel.

Itt kell röviden arra is kitérnünk, *milyen legyen az olvasás és a felmondás?* Halk-e, vagy erős? Színezett-e, vagy egyhangú? Tanulásnál mindenesetre elengedhetetlen, hogy hang- és — vele együttjárólag — mozgásképzetek keletkezzenek, mert csak ezek fogják a szóképzeteket kétségtelen kontúrokkal ellátni; ezek nélkül szóképeink elmosottak lennének. Viszont a fogalmaknak és az ítéleteknek a szóképek adják meg a határozott és állandó formát. Gyermekeknél célszerű tehát *a letompított fennhangon való tanulás*, mert szóképeit így tudja ömaga is sikeresen ellenőrizni. Erős hang azért nem célszerű, mert fizikailag fáraszt és elvonja a figyelmet. A hangsúlyozás emelje ki kellően az értelmet, de ne színezzé azt erősen, mert ekkor a művészies kifejezésre való törekvés szintén elvonja erősebb érzelmi akcentusával a figyelmet a tartalomtól. *A színezésből kevés mégis nem árt*, épen azért, mert érzelmi melegséget ad a munkához,

Míndez már a *komplikatív memorizálás* kérdését érinti. Voltaképpen a gyakorlatban nem is fordul elő olyan benyomás, mely egyetlen érzékszerv körében maradna meg. Még kísérletnél is alig vagyunk képesek a teljes elszigetelésre. Már ha pl. zongorán fogunk is ki egy hangot, a hangképzethez mozgásképzetek is csatlakoznak, egyetlen hang kiejtésénél is innervációs érzetek. Látszólag egészen egyszerű lelki élmények vagy cselekmények is rendkívül összetett jelenségeknek bizonyulnak. Ennek következtében természetesen a rájuk való visszaemlékezés is több érzékszervre és benyomásra támaszkodó dispozició föléledésével jár. Ez azonban nem nehezíti, hanem ellenkezőleg megkönnyíti az emlékezet tevékenységét. Mennél több forrásból táplálkozik az, annál gyorsabban és pontosabban működik. Ezért könnyebb fennhangon, mint olvasva, — halkán

olvasva, mint csak egyszerű rá gondolással recitálva tanulni; amott hang- és mozgásképzetek, emitt mozgásképzetek támogatják az emlékezést; az utóbbiaknál is, de szenzórikus benyomások helyett csak reprodukív képzetek alakjában. Mennél több érzékszervre, mennél több benyomásra támaszkodhatunk, annál könnyebb a tanulás. Mint láttuk, ebben rejlik a szemléltetésnek is az óriás előnye minden más tanítási módszer fölött: az érzéklés benyomása általában erősebb, mint az elképzelésé; — konkrétságé, mint az elvonté; — intuitív képzeteké, mint szignitívéké; — tapasztalaté, mint az értelmi kifejtésé.

Ezzel kapcsolatban még egy kérdéssel kell itt foglalkoznunk, bár elvileg nincsen kapcsolatban. Ez az *együvé nem tartozó mozgásoknak a társulása másnemű munkánkhoz*. Tanácskozást hallgatva, papirosunkon kusza vonásokat hagyunk magunk után; telefonálás közben is foglalkoztatjuk kezeinket. Gyermekeknél sem mindig figyelmetlenség jele a mozgás, firkálás, és a könyv szélének a besodrása. Munka közben, még ha csak szellemileg dolgozunk is, általában kikerülhetetlen a mozgás. Ezek aztán kétfélék lehetnek; vagy hozzá tartoznak a tervezett cselekvés megvalósításához, vagy egyszerűen csak kísérő mozgások, tehát a cél szempontjából mellőzhetőek volnának. Mindazáltal ez utóbbiak sem hagyhatók figyelmen kívül. Az idegizgalmak, melyek vele járnak a cselekvéssel, vagy éppen kiváltják, áterjednek az érintkező centrumokra s a perifériákon mozgást hoznak létre. Ezek leküzdése munkába kerülne; minden esetre elvonná a figyelmet a célul kitűzött cselekvéstől. Elnyomásuk tehát több kárral jár sokszor, mint haszonnal. Némelykor a tanulók kísérő hangulatának a kifejezői; éppen erőlködésüknek, odaadásuknak, izgalmuknak, felhangoltságuknak, lelkességüknek a kifejező mozgásai. Azért megelégedhetünk annyival, hogy megfelelő korlátok között tartjuk ezeket a mozgásokat, mert elhatalmasodva fegyelmet bontanak, s könnyen megeshetik, hogy erőre kapva, központi cselekvésé válnak és kiszorítják a tudatból a voltaképeni cél szolgálatát. Ilyen mozgás tanulás közben a járkálás is, gondolkodás közben a halk dúdolás. Egy nőrokonom harisnyakötés közben mindig regényt olvasott, s annál gyorsabban szedte kötőtűjével

a szemeket, minél izgalmasabban kergették egymást könyvben az események. Azért a teljes merevség az osztályban nem mindig odaadó figyelemnek a jele; a gyereksereg, ha részt vesz a közös munkában, érdeklődésének mozgással is kifejezést ad.

Ezzel a kérdéssel kapcsolatban *Josef Weber* a taktusszerű ritmikus mozgásokat tette vizsgálat tárgyává, amelyekkel szintén sokan kísérik a tanulást. Mikor ezek mellőzését kívánta, a hibák száma szembetűnően megnövekedett. Erős szoktatás segített ugyan a dolgon, de ha a memorizálásnak valami akadálya támadt, a mozgások ismét jelentkeztek. Valami éhez hasonlót én is tapasztaltam. Ha az idegen szavakat jelentésükkel együtt kis cédulákra írjuk s úgy tanuljuk, mindig alulra téve a már elolvasott vagy eltalált szavakat, az illetén kézmozgással járó tanulás eredményesebb, mintha ilyen mozgások nélkül a szokásos szószedetből tanulja valaki a szócsoportokat. A mozgást munkánk megkönnyítésének a szolgálatába állítjuk. *Meumann* tesz említést egy francia festőről. Mikor növendékeivel emlékezet után rajzoltatott, szemléltetés közben ujjakkal kísérték a rajzolásra kiszemelt tárgy körvonalait. De ide vág a görög iskolamestereknek is az az eljárása, hogy a viasz táblára vésett betűknek a vonalain gyakoroltatták írás előtt íróvesszőjüknek, a stílusnak, alkalmazását. A mozgásnak különös jelentősége van különben is a gyermekeknek még a szellemi fejlődésében is. *Earl Barnes* és *Peter Vogel* kísérletei és tanulmányai arra az eredményre vezettek, hogy mozgásokkal és mozgásképzetekkel erős vonatkozásban áll a gyermekek fogalomképző törekvése. De elég, ha a beszédre utalunk, amelynek az elsajátítása a gyermekornak csudálatos teljesítménye. Köztudomású a motorikus elemek jelentősége a beszédben és a nyelvtanulásnál; valamint az sem véletlen, hogy a normális gyermek járni és beszélni egyidőben tanul, illetőleg a járásra és beszélésre való erősebb törekvése egyszerre jelentkezik. Gyorsbeszédű emberek rendszerint élénk mozgásúak is és megfordítva . . .

Mindezekből látható, hogy ha egyeseknél az emlékezet egyik vagy másik érzékszervre jobban is támaszkodik, avagy egyeseknél egyes tárgykörök iránt az emlékezet és az érdek-

lődés is fokozottabb érzékenységet mutat, egészben véve emlékezetünk a tapasztalás összes forrásaiból merít s ezért azt mentől több oldalról alá kell támasztanunk. Az emlékezeti bevézés ismertetett törvényszerűségeinek némelyikét már régibb pedagógusok is fölismerték, így pl. *Comenius* azt tanácsolta, hogy tanulásnál, amennyit csak lehet, annyi érzék-, szervünket foglalkoztassuk. *Quintilianus* a lokális emlékezés; jelentőségét is fölismerte, midőn ajánlotta, hogy a szónoklatot arról a viasztábláról kell tanulni, amelyre fogalmazzuk. *Ratke* figyelme pedig arra terjedt ki, hogy az ember könnyebben tanul fennhangon, mint halk olvasással.

## 18.

**Emlékezet.****III. A fölidézés.**

(A lelki állapot a fölidézéskor. — Hangulati elemek. — Spontaneitás. — Az akarat szerepe. — Perszeveráció. — Időtartam. — Reprodukciós gátások. — Az emlékezet fejlesztése —)

Az előzőkben jobbára a bevézésről volt szó, természetesen már eddig is kapcsolatban azzal, hogy a megtartás föltételeit is kielégíthessük. A továbbiakban a *fölidézésről* kell még a legszükségesebbeket elmondanunk. A fölidézés lehetőségénél fogva természetesen első föltétel a benyomásoknak maradandó jellegű bevézése. Ezenkívül azonban nagyon sok függ attól is, milyen *lelki állapotban* van pillanatnyilag az egyén a *fölidézés idején*? Esetleg még gyöngén bevésett benyomások is fölidézhetők, sőt spontán is fölidéződnek, ha egyes alkotó elemeik megfelelnek a fölidézés lelki állapotának. A bevézés eredményein és körülményein kívül tehát nagyban függ a fölidézés a mindenkori tudatállapottól, az immanens tudattartalomtól és annak tendenciáitól. Erre jellemző a tréfás kérdésre adott felelet: *hogy van németül mese? Fabel. Hát villa? Gabel. Ki volt az első testvérgyilkos? Abel. Világos, hogy itt a kérdésekkel megszabott iránya a képzettársításnak erősen fonetikus jellegű, a fonetikus egyezések érvényesítésére törekszik s ezért*

szívja mintegy magához a két emlékezetileg asszociált szó: Kain és Ábel közül ez utóbbit. Innen származnak az irányzatos történetírásnak még önkéntelenül, jóhiszeműleg is bekövetkező tévedései, másításai, beállításai és hamisításai. Innen van, hogy minden kor és társadalmi osztály lelkében különböző módon és saját felfogásuknak megfelelően tükröződnek a történelmi események. Elkerülhetetlen lelki törvényszerűségnek a következménye ez, nincs hozzá szükség szándékos ferdítésre és a legszigorúbb módszeresség mellett is bekövetkezik.

Nem csak arról van tehát szó itten, hogy vannak-é egyes olyan képzetek tudatunk előterében, amelyek a felidézendőkkel társulhatnak, hanem képzetkomplexumoknak és azok haladó folyamatainak az egészéről, amelyek így bizonyos fejlődési tendenciákat mutatnak és amelyek a fölvetett irányban kiváló hajlandósággal bírnak a kiegészülésre. Fontos didaktikai következményei vannak ennek, amennyiben arra utalnak, hogy tanításnál nem elég egyes tételeket mintegy bedobnunk a többi közé, várva, hogy ez fölébressze, magához vonja azokat, amelyekre a továbbhaladáshoz épen szükségünk van. Olyan *léggört* kell teremteni, mely a földítéshez már eleve megteremtse a kedvező tendenciákat. Nyilván erre gondol *Paul Barth* is akkor, mikor a történelem tanításával kapcsolatban azt mondja, hogy a tanárnak szellemidézőnek kell lennie, mert csak így tudja a gyermek képzeletét magával ragadni s ennek segítségével őket abba a korba, amelyet tárgyalnak, áthelyezni. Ezért a szemléltetés eszközei, az eredeti tárgyak vagy szurrogátumaik, nemcsak azt szolgálják, hogy a tanulók személyes tapasztalatokat szerezzenek, hanem azt is, hogy lelki mozgalmuk állandó irányt kapjanak megfelelő képzetdispozíciók előhívására. Innen van a *szuggesztiónak* is igen nagy szerepe a tanításnál.

Ezek a tendenciák természetesen erősen függenek az egyén *hangulati állapotától*. Látni fogjuk, hogy az érzelmek erősen diffúzív jellegűek: egész lelkiségünket elárasztják. Hozzá tapadnak értelmi munkásságunkhoz is és azt határozottan irányítják. Közös hangulati színezettel kísért értelmi tudatjelenések felújítják egymást még akkor is, ha képzettartalmuk nem rokonmű. Ilyen esetekben tehát nem képzetek társulnak,

közvetlenül, hanem érzelmek és ezeknek a közvetítésével idéződnék föl az ő előidéző képzeteik. Nem nehéz tehát ebből is belátni, *milyen óriási jelentőségük van az érzelmeknek még magában az értelmi képzésben, az oktatásban is!* Ellentétes érzelmek az emlékezeti tevékenység működéséhez szükséges dispoziciók keletkezését föltétlenül meggátolják. Azért ha a tanár nem tud megküzdeni ezzel a feladattal vagy éppen kedvezőtlen atmoszférát teremt az osztályban, a gyermekek állandóan ilyen gátlásokkal küzdenek, még akkor is, ha máskülönben odahaza a leggondosabban elkészültek is a föladatra. Pl. túlszigorú tanár rettegető föllépésével, vagy a szekundák rémével állandóan működésben tartja az eféle gátlásokat. De gátló tényező magában már az is, ha a tanár kalkulusra feleltet, mert a a tanári „notesz” állandó spanyolfalat von a diák és a tanár közé, s megakadályozza, hogy a gyermek lelke fölnyíljk efőtte, és hogy teljes odaadással és fesztelenséggel, minden másnemű gondtól mentesen, odatapadjon a tárgyhoz, mellyel foglalkoznia kell. Arra kell tehát a tanárnak s tanítónak törekednie, hogy tárgy és tanuló közé semmi idegen képzet vagy érzés közbe ne ékelődjék s a tanuló egész hangulati életét ebben a pillanatban a tárgyból kisugárzó u. n. materiális érzések (bővebben lásd az érzelmi nevelésről és a figyelésről szóló résznél) árásszák el. Csakhogy itt sok függ az érzelmek erőfokától. Túlerős érzelmek ismét gátolják az értelmi működést, tehát az emlékezést is, még akkor is, ha egyébként megfelelő intenzitás mellett kedvezőek volnának, Ez természetes is, mert bizonyos középokon túl egyik lelki élmény elnyomja a másikat; innen származik, az uralkodó elemek érvényesüléséből, a lelki jelenségeknek a felosztása és elnevezése. Túlerőre emelkedett érzés mellett már nem érvényesülhet az értelmi élmény annyira, hogy az élménynek az a része mélyebb nyomokat hagyjon hátra és arról nevezhessük el azokat. Ezért nem ajánlottuk szöveg tanulásnál a művészies előadást. Viszont beteges izgalmak fokozhatják az emlékezet élénkségét (hyperamnesis). Erre pathologusok és pszichológusok számos jellemző példát tudnak fölidézni. Így akik halálos veszedelemből szabadulnak meg, egyhangúan vallják, hogy élet és halál mesgyéjén egész életük folyását végigfutották. *Fröbes* említi,



hogy egy kovácsmester lázas delíriumában görög verseket szavalt; ennek az volt a magyarázata, hogy mellette egyszer egy gimnazista lakott és hozzá áthallatszott, amikor görög verseket tanult. Ez egyúttal arra is világot vet, hogy figyelmünkkel el-mellőzött benyomások is hátrahagynak — teljesen tudattalanul — dispoziciókat s megfelelő erős hatásra azok fõlszínre kerülnek, mint maró szerek alkalmazásával kódexlapokról lekopott vagy lesúrolt szöveg. Természetesen nevelõnek nincsenek tennivalói az eféle túlzó eszközökkel; de annál inkább az emlékezet természetes segítõtársaival, növendékeinknek egészséges érzelmi életével.

Amint a figyelésnél megkülönböztettük a szándékos és önkéntelen figyelést, úgy az emlékezet munkája is lehet *spontán*, vagy az *akarat uralma alatt álló*. Az akaratilag fegyelmezett emlékezés szerepét láttuk a bevésés kérdésében, ahol meggyõződhattunk arról, hogy a felnõttek elõnyét épen az akarat fokozottabb érvényesülése biztosítja. Ugyanilyen szerepe van az akaratnak földidézésnél is. Az emlékezetünkben önként fölmerülõ képzetársítás legtöbb esetben alig egyéb álmódosásnál, mert abból hiányzik az egyirányú fejlődés és a céltudatosság. Ellenben, ha komoly szellemi munka érdekében foglalkoztatjuk emlékezetünket, akkor mindig valamely komoly földadat megoldása érdekében történõ célkitûzést követ az emlékezet. A *Kornis* szabatos meghatározása szerint a determináló képzet kiválasztólag hat a földidézésre, azaz olyan képzeteket enged felújulni, amelyek céljainkat szolgálják. Ez a legtöbbször eltér tapasztalásunk kronologikus sorrendjétõl, pedig az eredeti asszociációk csakis így keletkezhetnek. Mutatja ez, hogy akaratunk — különleges céljaink szerint — egészen más rendezési elvet visz be emlékezetünk földidézõ tevékenységébe. Mindezek következtében korán kell szoktatni tanítványainkat arra, hogy uralkodó szempontokat vigyenek be tanulásukba; hogy tisztában legyenek a gondolatmenet fejlődésével, a tanult részletek jelentőségével és szerepével, azoknak ismeretrendszerükben elfoglalt helyével. A legnagyobb mértékben szükséges tehát, hogy növendékeink aktív tevékenységét megnyerjük és sem mi, sem õk ne elégedjenek meg a többé-kevésbé passzív elfogadással. Ez az, amit már a régibb nevelés

is kívánatosnak tartott a tanultak asszimilálása címén. Ma már ismerjük ennek pszihikai értelmét és föltételeit is, tehát annál könnyebb növendékeinket erre rávezetni. A föladat által kitűzött szempontok, mint rendezési elvek érvényesülnek az akarat uralma alatt működő emlékezetben, és a képzettársulások sokféleségéből azokat emelik ki, amelyek leginkább megfelelnek céljainknak; ekként az emlékezeti anyag mehanikus összefüggéseit organikus kapcsolatokkal váltja fel, és a szerint segít azokat átrendezni. Tapasztalati eredményeinknek ilyenén átcsoportosítása nélkül nem alakulhat ki világnézet; már pedig ez a legmagasabb célja az oktatásnak. Ilyen módon megszokja az ifjú szintetikus szempontok alkalmazását nemcsak emlékképeinek a rendezésében, hanem azok megítélésében is; így nemcsak egységes világnép kifejlődését segítjük elő az iskolában, hanem az egész életre elégséges irányítást adunk *szempontjainak a kiválasztásához* és *élményeinek is a mérlegeléséhez*.

Urkodó szempontoknak akaratszerű érvényesítésére azért is szükség van az emlékezet szabályozásánál, mert lelki állapotunk, de szükségleteink is, mások a fölidezés, mint a bevésés idején. A bevésés aszerint lesz gyöngébb, vagy erősebb, amint irányítottuk szemléletünket s magának a bevésésnek is a munkáját és amellet még aszerint is, amilyen volt akkori lelki állapotunk. Ezen fölül maguk a benyomások is kisebb vagy nagyobb intenzitásúak lehetnek. Mindettől, tehát a bevésés körülményeitől és következményeitől, függetleníteni kell lehetőleg magunkat a fölidezés közben, hogy azt kizárólag a célszempontok uralma alá helyezhessük. Erre annyival inkább szükség van, mert vannak perszeverációs *képzetek*, sőt *perszeverációs típusú egyének* is. A perszeverációs képzetek erősebb hajlammal bírnak a felújulásra, mint a többiek, és a perszeverációs egyének erősebben állanak ezeknek a perszeverációs képzeteknek az uralma alatt, mint mások. Az ilyenek nagyon könnyen lesznek rögeszmék rabjai. Általában kevés szempontot érvényesítenek szemléletükben és világlátásukban, ítéleteik megalkotásában s nehezen győzhetők meg érveléssel. Epen azért nem lehet eléggé ajánlanunk, hogy ebből a szempontból is tanulmányozzuk növendékeinket s ellensúlyozzuk perszeve-

rációs hajlamaikat; általában is küzdünk a perszeverációs képzetek ellen. Erre az eszköz önként adódik kezünkbe. Valahányszor új mesgyére térünk, mindig föl kell hívni az átváltásra a figyelmét azoknak, kikben perszervációs hajlamokat vettünk észre; emeljük ki előttük az új tételnek vagy új szempontnak, igazságnak a jelentőségét s hozzuk kapcsolatba a régiekkel; hadd lássák, hogy ezekkel okvetlenül szükséges amazokat kiegészítenünk. Lehetetlen, hogy a gyakori ismétlés és kiemelés meg ne rögzítené ezeknek az emlékezetében is azokat az intellektuális elemeket, amelyek nála uralkodóakká válhatnak. Nem szabad azonban megfeledkeznünk arról sem, hogy a perszeverációs képzeteknek legtöbbször erős érzelmi akcentus adja meg az erejét; ezért aztán mi is érzelmi aláfestéssel adhatjuk meg a kiegészítő képzeteknek a jelentőséget. Segítő eszköz lehet még a tartósabb időzés is az újszerű képzetek mellett, hogy azzal is segítsük kiemelni a holtpontról a tapadó tudatot. Ugyanezek lehetnek ellenkező esetben is a segítő társaink. T. i. a perszeverációs típussal szemben áll az asszociációs típus, akiknek a figyelmét állandóan új benyomások foglalják le. Ezeknek az emlékezete nem lehet sem állandó, sem pontos. Fegyelmetlen elméjű növendékeinknek legtöbbje éhez a típushoz tartozik. Ezeknél is a benyomások sokszoros ismétlődésével és számonkérésével lehet védekeznünk a felületesség ellen.

Általában törekedjük gyakorlás útján arra, hogy növendékeink az emlékezeti anyagnak föltétlen birtokába jussanak, hogy így a fölidézés gyors is és pontos is legyen, Erre nemcsak időnyerés és megbízhatóság szempontjából van szükség, hanem azért is, mert ez a magasabbrendű gondolkozást folyamatot is elősegíti. Az emlékezeti munka mehanizálása lehetővé teszi a kihagyásokkal való gondolkodást. Ez az emlékezeti munka körében azt jelenti, hogy az asszociált képzeteknek nem minden egyes tagját kell emlékezetünkben világosan fölidéznünk, hogy célhoz érjünk egy távolabbi tagnak az előhívásával, hanem kihagyásokkal, „A” képzetről esetleg „B” és „C” képzetnek a kihagyásával juthatunk el „D”-hez. Mondanunk sem kell, hogy ez mennyire megkönnyíti az áttekintést és a csoportosítást, végső fokon pedig akár a gondolkozást is,

közelebről például a következtetést. Ha jól ismerjük például a szillogizmus menetét, végső tételhez a közbeesők egyikének vagy másikának a kihagyásával is eljuthatunk, mert az, vagy azok tudat alatt — mellőzésük esetében is — érzetik hatását. A gyors észjárásnak ez az alapja és magyarázata; viszont a lassúnak pedig az, hogy nem nélkülözheti az összes közbeeső tagok felsorolását. Nagyon megkönnyíti ezt a gyorsulást az, ha az emlékezeti munkát, legalább ott, ahol lehet, mehanikussá tehetjük mély bevéséssel.

A földezésnek az *időtartamára* kell még egy pillantást vetnünk, jóllehet itt egyénekenként a *legnagyobb eltérésekkel* találkozunk s azért a tanítónak türelmesnek kell lennie növendékeivel szemben. Általánosságban annyit mégis mondhatunk, hogy kb. 0.1 mperctől többmpercig ingadozik az emlékezeti földezéshez szükséges idő még olyankor is, mikor nincs szükség kimondottan keresésre. Továbbá az is megállapítható, hogy gyermekeknél rendszerint hosszabb időre van szükség, mint felnőtteknél s ezért sem szabad őket magunkhoz mérni.

Hívó szóval végzett ú. n. reprodukciós kísérletek azt mutatják, hogy a részképzetek gyorsabban idézik föl az egész képzeteket, mint megfordítva. Ennek az lehet a magyarázata, hogy előbbi esetben az emlékezet helyes működése mellett általában csak egy eshetőség van, míg ha az egész képzet van adva, több részlet közül kell kiemelni a keresett képzetet.

Egészen érthető, hogy minél nagyobb az ismétlések száma, annál rövidebb a földezés időtartama, és hogy minél régebben történt a bevésés, annál hosszabb idő szükséges a földezéshez; ámbar *Müller* és *Pilzecker* kísérletei azt mutatják ugyan, hogy a bevésett szótagok földzési ideje annál rövidebb, minél rövidebb az időköz a bevésés és földezés között, — de csak tíz percen belül, azon túl pedig már kisebb időköz eltérést nem mutatott. A *reprodukciós gátlások* azonban növelik a földezéshez szükséges időközt. Ilyen eset pl. ha az emlékezetnek több lehetőség közt kell választania. Például hozza fel erre *Kornis* azt, hogy hosszabb idő alatt kapunk feleletet arra a felszólításra, hogy nevezze meg a diák egyik művét valamelyik költőnek, mint arra: nevezze meg az első művét.

A reprodukciós időre befolyásuk van végül a képzetek

*érzelmi színezetének.* Általában az érzelmileg közömbös képzetreprodukciókhoz rövidebb időre van szükség, mint az érzelmileg erősen színezettekéhez, aminek az lehet a magyarázata, hogy az érzelmek erősen perszeverációs jellegűek s lekötik a lelki tevékenységet. Tanítás közben erről sem szabad megfeledkeznünk, Másrésről a hangulatilag kellemes színezetű képzetek gyorsabban idézhetők fel, mint a kellemetlenek, ami összefügg a már említett emlékezeti optimizmussal.

Végül föl kell még említenünk, hogy az alkohol csökkenti, a koffein, theobromin és nikotin — bizonyos határok közt — fokozza a fölédzés gyorsaságát. Azonban, távolabbi káros következményekre tekintettel, ez utóbbiakkal szemben is a legnagyobb óvatosságot kell ajánlani, az alkohollal szemben pedig állandó harcot keli az iskolának folytatnia.

\*

Az emlékezettel kapcsolatban a neveléstudomány körében önként fölmerül a kérdés: fejlesztető-é hát az emlékezet? Ezzel a kérdéssel is foglalkoznunk kell tehát, nem csak az emlékezet helyes és gazdaságos használatával. Hiszen erősen hangsúlyoztuk, hogy a nevelésnek nem csak az a föadata, hogy oktasson, tehát hogy egyszerűen csak fölhasználja a lelki organizmust, hanem az is, hogy azt harmonikusan fejlessze is.

*Meumann* úgy tapasztalta, hogy az iskolai tanulmányok körében az emlékezet terén a gyermekek teljesítménye igen gyöngé. Kísérleteknél kilenc éves korban igen nagy fáradtság árán is csak 14 értelmetlen szótagból álló sort voltak képesek megtanulni. Ez a szám évek alatt is csak nagyon kevésé emelkedik. De ha kísérletek közben szorították a gyermekeket rendszeres gyakorlásra, az eredmény gyors emelkedést mutatott, és pedig nem csak az idő, hanem a pontosság szempontjából is. A gyermekek teljesítő képességét sikerült kétszeresére, sőt háromszorosára is fölemelni. Így például tíz szótagú sort 23—31-szeri ismétléssel sajátítottak el egy bizonyos kísérleti csoportban a gyakorlás kezdetén, utóbb elég volt éhez 2—5 ismétlés. Értelmes szövegnél már nem volt ilyen nagy haladás, amennyiben a kezdeti 17—36 ismétlés mellett a végső ered-

mény is csak 5—14 ismétlés szüksége volt. A látási emlékezet is 24—43 ismétlésről 6—7-szeri ismétlés elégséges voltára csökkent. Természetesen értelmes szöveg tanulásánál nagyon fontos, hogy kezdetben nagy gondot fordítson a tanuló az anyag! helyes fölfogására és megértésére. Egyebek között ez is magyarázza az egészben való tanulás előnyét a részletekben való tanulás fölött. — Már *Netschajeff*, s több régibb pszichológus is megállapították, hogy a speciális emlékezeti anyagok szűkebb körében folytatott gyakorlás általánosságban is javítja az emlékezetet. *Meumann* pedig értelmetlen szótagok emlékezeti bevéásával 54—72 napon át tartó gyakorlás után, számok, betűk, szavak, költemények és próza tanulásánál is igen jelentékeny javulását állapította meg az emlékezetnek. *Meumann* összeállításában az eredményt a következő százalékszámok/mutatják: Költemény tanulásánál az eredmény 37.33%, szótagoknál 60%, bölcséleti szövegnél 65.43%, értelmetlen szövegnél 6.5, illetőleg 77.25%.

Az a körülmény, hogy bármely körben végzett gyakorlás fokozza — habár különböző mértékben — az emlékezet teljesítő képességét minden más kör számára is, mutatja, hogy az emlékezet munkája egységes tevékenység és nem lehet külön sajátos emlékező erőről beszélni, melynek külön-külön területe volna. De mutatja azt is, hogy az emlékezet teljesítő képessége fokozható és ezért erre az iskolában teljes gondot kell fordítani. Szükséges ezt hangsúlyoznunk ma, amikor korábbi idők reakciójaként, hajlandók vagyunk a megértés fejlesztése mellett az emlékezet fejlesztését egészen figyelmen kívül hagyni. Ez jogosulatlan túlzás, annyival is inkább, mert egyfelől, mint láttuk, az emlékezet fejlesztése lehetséges, másfelől pedig az emlékezet munkája értékes, sőt egyenesen nélkülözhetetlen.

## A képzelet.

Képzelet és emlékezet. — Képzelet és gondolkodás. — A képzelet jelentősége a gyermek lelkében. — A tudományos, köz- és magánéletben. — Jellemző tulajdonságai. — Fajai. — Egyéni és tipikus eltérések. — A gyermeki képzelet sajátosságai. — Fontossága nevelési szempontból. — Fejlesztésének főbb szempontjai, — eszközei.

A képzelet működése még jobban mutatja a lelki jelenségek összefonódottságát, ennek következtében a lelki élet teljes egységét, mint azt az emlékezet körében láttuk. Különösen kitűnik ez a képzeletnek egyfelől az emlékezethez, másfelől a gondolkodáshoz való viszonyából. Az emlékezet képzetfelújítás; a képzelet is képzetfelújítással dolgozik. Az emlékezet asszociatív tevékenység, és a képzelet is az. A benyomások között válogat az emlékezet is, a képzelet is, s mindkettő az egyéni természetnek megfelelően emeli ki s dolgozza föl az érzéki benyomások közül azokat, amelyekre pillanatnyilag szüksége van. A képzelet mégis magasabbrendű és összetettebb tevékenység, mint az emlékezet. Az emlékezet működése ugyanis a képzetdispozícióknak már előbb létesült asszociációin alapul, míg a képzelet itt nem áll meg, hanem a *hasonlóság* alapján egészen új kapcsolatokat létesít. A hasonlóságon alapuló ezeket a képreprodukciókat tartja *Ribot* épen a teremtő képzelet legnagyobb teljesítményének. A képzeletnek ez a tevékenysége az *analógián* alapul, amely lényegében nem egyéb, mint a legkülönbözőbb tárgyak egyes részei közt levő hasonlóságnak a fölismerése. Nagyon találóan jellemzi azért a képzelet jelentőségét *Komis*, midőn azt mondja, hogy „a képzelet nemcsak a megszerzett tudásra támaszkodik, hanem azt túlhaladja; analógiáival, a lehető helyzetek elképzelésével a tapasztalatot előre látja, mintegy megtakarítja vagy anticiálja.”

A képzelet tevékenysége tehát kiindulása ellenére is jó részben függetleníti magát a tapasztalástól; tudva és tudataltalanul új és önálló célokat szolgál. Azért *Meumann* úgy határozza meg a képzeletet, hogy az kombináló képzetetevékenység, amelyben a lelki munka célja eme képzeteknek a megalko-

tása. Ebből a szempontból válogatja össze az emlékezetanyagból a szükségeseket és teljesen önállóan szerkeszti össze egészen új egységekbe. Föltételezi ezeknek az új egységeknek a lehetőségét és azután meg is konstruálja őket. Ebben a munkájában aztán már a gondolkozás magasabbrendű műveleteivel mutat meglepő rokonságot. Azért *Müller-Freienfels* a képzelet alkotó tevékenységét pszichológiaiilag egynek veszi a gondolkozással; ha ugyanis a lelki tevékenység akár gyakorlati, akár elméleti célzattal a külső világból származó benyomások csoportosítására irányul, ezt már gondolkozásnak nevezzük. A tudós, mikor új problémák megoldásán fáradozik, hipotéziseket állít fel, és tudásanyagából kiemelve a hozzátartozókat, tételről-tételre haladva, föltevését igazolja, valóban nem cselekszik mást, mint a képzőművész, mikor megragadja egy gondolat s az emlékezet képzetanyagát régi kapcsolatai alól feloldva, más csoportosulásra kényszeríti és így megteremti új alkotását. Es mégis amarra azt mondjuk, hogy alkotása gondolattermék, emerre, hogy képzelet teremtménye. Már ebből is láthatjuk, mind a képzeletnek, mind a gondolkozásnak a lényege egyaránt a tudatelemek újszerű összetétele, szemben az emlékezettel, amely az eredeti élményekhez híven, eredeti kapcsolataiban ismétli meg az első ízben átélt összefüggéseket. Abban is egyeznek, hogy mindkettő összefüggő, szerves egységek alkotására törekszik. A nyelvhasználat mégis élesen megkülönbözteti a képzelet és gondolkozás tevékenységét és, idáig legalább, a pszichológiai kutatás is külön-külön foglalkozott velük. Pedig törvényszerűségeik egészen azonosak. Ha mégis különbséget akarunk köztük tenni, azt kell kiemelnünk, hogy a képzelet tevékenysége érzéki szemléletek eredményeihez fűződik, azaz *érzékletes* képekből, képzetekből indul ki, azok újszerű összetevésével alkot az emlékezeti anyagtól egészében teljesen eltérő új egységeket, míg a gondolkozás nem mindig érzékletes képekből, hanem inkább kisebb gondolategységekből, elméleti elgondolásokból alkot újat, azonban szintén új kapcsolatok létesítésével, tehát régi emlékezeti összefüggéseknek a fölbontásával. Abban is eltérnek egymástól, hogy, szemben a tudományos képzelettel, a szorosabb értelemben vett képzelet



alkotása sohasem gyakorlati értékek megvalósítására törekszik, míg a gondolkodás mindig valamilyen célra felhasználható vagy ilyen célból tovább fejleszhető alkotásokat teremt, legyen az anyagi, műszaki vagy tudományos jellegű. A gondolkodás eredményeinek tehát mindig *valóságértéke* van, míg a képzelet teremtményei kívül esnek a valóság körén és annak igényével nem is lépnek föl. Ezeken fölül a képzelet tevékenységét az érzékletesség jellemzi, amennyiben szemléletekből indul ki; a gondolkodást pedig céljában és kiindulásában is az elvontság. A két lelki tevékenység tehát *lefolyásúban* általában egyezik, ellenben *tárgyaik* és *anyagjuk* különböznek, mert amaz elvont gondolatélményekkel, emez érzékletes szemléletekkel foglalkozik.

A képzeleti és gondolatélményeknek ez a belső kapcsolata a nevelés szempontjából rendkívül nagy jelentőséget kölcsönöz a képzeletnek. A képzelet gyermekkori fokozott tevékenysége nélkülözhetetlen előiskolája a gondolkodásnak. Az ifjú és az érett ember gondolkodásában ugyanis nagyjából azok a törvényszerűségek fognak érvényesülni, amelyek gyermekkorában a képzeletét irányították. Aszerint lesz nyomonyjáró vagy kihagyásos; összefüggő vagy ugrándozó; okszerű vagy összevissza; szerves egészet alkotó vagy töredékes. Mindezt ebben az egyetlen alternatívában is összefoglalhatnók: reális, vagy irreális. Gyakran tapasztalhatjuk, hogy akinek az elképzelésében nincsen belső összefüggés, képzelete belső kapcsolatok nélkül csapong, és abban nem érvényesülnek a valóságos élet tapasztalatai, annak a gondolkodása sem fog felhasználható eredményeket elérni; föltevéseinek és következtetéseinek nem fognak az élet realitásai megfelelni. Zabolátlan képzeletének rendszertelen, zavaros gondolkodás az ikerpárja. Még az álomképek képtelenségei sem mindig a fizikai állapot tükrözői; gyermeknél s felnőttél ezek rendszerint együtt járnak a gondolkodás szervezetlen és irreális összevisszaságaival.

A gyermek lelki szervezetét egyebekben is jellemzi a differenciálatlanság, az élményeknek szétválaszthatatlan egybeolvadása. Azért a gyermekkorban képzelet és gondolkodás még annyira sem különülnek el egymástól, mint az érett korban.

Azért, ha jellemezni akarnók a gyermek lelki életét, azt kellene mondanunk, hogy képzelete uralkodik gondolkozása fölött, sőt igen sok esetben azt pótolja is. Érthetővé teszi ezt mindenkéül a képzelet érzékletes jellege és erős érzelmi színezete, amelyek teljesen megfelelnek a gyermeki fejlődés állapotának. A gyermekben ugyanis nagyon kevés hajlandóság és képesség van az elvonáshoz s éppen azért még tanulságait is konkrét alakba öltözteti. Ugyanezt teszi munkája közben a képzelet is. Az állatmese elmondója, és a gyermek szerint is, a holló kiejti csőréből a sajtot, mert hiú a hangjára; így fogalmazza meg azt a tételt, hogy a hiúságnak bűnhődnie kell. A Néró kutya igen hűséges őrizője az ő házuknak és nagyon haragszik a tolvajokra; ezzel fejezi ki azt az igazságot, hogy a kutya hűséges és hasznos háziállat. Annál érzékenyebb a gyermek külső be-; nyomások iránt, melyek felé szinte kielégíthetetlen mohósággal fordulnak érzékszervei. A gyermeknek egész lelki tevékenységét kimerítik azok az élmények, amelyeket számára az érzékszervek által közvetett szemléletek nyújtanak. A képzelet is ezekből meríti anyagát. Mindezt nála erős érzelmek kísérik. Indulatait észrevehetetlen semmisségek fölingerlik és egy rongyokba begöngyölt fadarabnak megörül, mert pólyás babát lát benne, és egy szál vesszőnek, mert az az ő fáradhatatlan háta lova. A gyermek lelki tevékenységét egészen betölti a szemléletek gyűjtése, tehát az anyagi tapasztalás; továbbá ezeknek a megőrzése az emlékezetben, és végül a képzelet útján a képzeteknek változatos és újszerű összekapcsolása. De mindez nem ebben a fogalomszerűen pontos szétválasztásban, hanem többé-kevésbé mindig összefonódva; gyakran fölületes az ő szemlélete, ilyenkor aztán a hézagokat vágyainak megfelelően képzeletével tölti ki. A gyermek tevékenységét betöltő játék sem egyéb, mint a szemléleti benyomások továbbfűzése a képzeletben. Az egyik kuruc, a másik labanc; a szalmakazal a vártorony, lécdarab a kardja s a hullott gyümölcs a löveg, amellyel a várat ostromolják az alatt állók. Ezek az asszociációk mind a képzeletnek és nem az okoskodásnak a termékei. És ha iskolai tanulmányaira gondol is, akkor sem szoros logikai következtetéssel vonja el a tanulságot, vagy fűzi tovább a kezébe adott fonalat, hanem egyéni formában, alak-

jainak és az eseményeknek a továbbcsoportosításával. Mi lenne a hőssel, ha még ez, meg ez bekövetkezett volna?.. a fákkal, ha csakugyan járni tudnának?

Párhuzamos ezzel az a tapasztalat, hogy egyszerűbb emberek is képzeletük segítségével oldják meg problémáikat. Sároraljaújrhelyt azért hívják úhelynek, mert földrengés elsüllyesztette a régi várost és a lakosság *új* helyre költözködött. A tudás és gondolkodás helyét a népnél is a képzelet foglalja el; az elégtí ki kíváncsiságát és az pótolja a gondolkodás hézagait. Ugyanezt tapasztaljuk fejlődésének nagy epikus korszakaiban, amikor mithoszok és legendák hősei alapozzák meg messze jövődjét. Ebben a vonatkozásban így igazolódik a filogenetikus és ontogenetikus elmélet. Ezért lehet gyermekek és primitív emberek lelkéhez legkönnyebben a képzeletén keresztül hozzáférni és ezért van nagy jelentősége a képzelet szerepének a nevelésben. Ezért vannak helyükön a gyermekek és a nép olvasmányjaiban népmesék fantasztikus alakjai.

A képzelet szerepének a jelentősége azonban nem ér véget az egyes ember és a népek fejlődésének gyermekkorával. A képzelet tevékenységének érzékletes és szemléletes, valamint erősen emocionális jellege őt arra predesztinálja, hogy a feli nőttek művészi tevékenységében is vezető szerepe legyen. Itt nem áll gyakorlati szükségletek szolgálatában, mert nincsen más célja, mint az esztétikai élvezet fölbresztése és ezzel belső élmények átélése. De a képzeletre, — amint az az elmondottakból önként következik, — nem kevésbé fontos hivatás vár a tudományos élet körében sem. Az ő közreműködése nélkül nincsen tudományos haladás; ő a forrása minden új megállapításnak és fölfedezésnek. Nélküle csak ismétlésekről és utánzásokról lehetne beszélni. Még a történelem körében is a képzelet segítségével hidaljuk át a hézagokat, találjuk meg az okozati összefüggéseket, és teszszük elevenné a hősoket és eseményeket. Természetesen tudományonként más és más a szerepe a képzeletnek, pl. a fizikában konkrétebb, mint a matematikában, de azért még ez utóbbiban sem nélkülözhető a megoldások módjainak a fölkutatásában. Föltevések nélkül egyetlen tudomány sem lehet el; ezeknek a lelki műszere pedig a képzelet. Világos, hogy a

tudományok kezdő korában mindig több szerepe van a képzeletnek, mint fejlettebb állapotukban, mert több föltevással dolgoznak. Példa erre ma a pszichológia. De ebből a szempontból nagyon jellemző az áltudományok szerepe is a tudományok történetében, mint az alchimiáé és az astrológiáé stb., amelyek tisztán képzelgéseken alapultak és mégis jelentékenyen elősegítették a komoly tudományoknak a kifejlődését.

Mindezekből kétségtelenül kitűnik a képzelet szerepének jelentősége a tudományok művelésében, még inkább pedig azok továbbfejlesztésében. Szegényes fantáziával nagyon nehéz új megállapításokkal gazdagítani a tudományokat. Az ilyenek külön típusát alkotják a tudósoknak. Az ilyenek birtokukban lehetnek szaktudományuk egész anyagának, ismerhetik a helyes módszereit, ő nekik azonban rendszerint nincsenek problémáik. Ismerhetik a vitás kérdéseket, azok megoldásához azonban kevésszer járulnak hozzá, mert képzeletük nem mutat rá a lehetőségekre és a célhoz vezető utakra. Ha azonban kész megoldások kísérleteivel találkoznak, azokhoz illetékesen tudnak hozzászólni és ezzel, általában kritikai tevékenységükkel, leginkább szolgálhatják a tudományt. Csakhogy önmaguktól is gyakran fájlalt terméketlenségük sokszor teszi őket keserűvé, és e miatt jóindulatú kritikusok helyett igen sokszor válnak kritikászterekké: lesnek a vakmerőkre, akik elhalásszák előlük a feladatokat és sietnek agyon dorongolni...

A képzeletnek a szerepe gyakran nem tűnik ki ilyen világosan a kézi könyvekből, mert azok csak a már megoldott problémákat, kész eredményeket adják; de annál inkább az egyes tudományok történetéből és a különböző vitás kérdések tárgyalásából, amikor kipróbáljuk az összes lehetőségeket kísérletekkel, levezetésekkel, indukciókkal, amelyek mélyebb betekintést engednek a tudomány műhelyébe. Azért van a problémák ismertetésének olyan nagy jelentősége a tudományos nevelés szempontjából.

Még szembeűnőbb a képzelet szerepe a *fölfedezések* körül, ahol a kitűzött célok megoldására vezető eszközöket a tudomány által nyújtott összes lehetőségek sorából kell kiválasztani és épen azért a lehetőségeknek úgyszólván végtelen áiaigy számát csak a megoldás tudományos elképzelése, mintegy

gondolatban való előlegezése csökkentheti, itt éppen olyan élénk elképzelésre van szükség, mint a műalkotás körében. A különbség csak az, hogy a cél világos tudata, a világosan körvonalozott célfogalom sokkal inkább megszabja a képzelet útját itt, mint a művészetben.

De egész köz- és magánéletünk intézésében is ilyen döntő a szerepe a képzeletnek. E nélkül célszerűtlen bolyongás, sötétben tapogatózás volna egész életünk. Nem kell-e a közéleti küzdelemben a jövő összes lehetőségeit és a megoldásra választott elhatározások összes következményeit átgondolnunk, helyesebben, magunk elé képzelnünk, hogy a közre és magunkra egyaránt hasznos vagy legalább elviselhető utakat válasszuk? Ismernünk kell és éles megvilágításban magunk elé képzelnünk a választott módozatoknak az érdekeltekre gyakorlandó hatását, azok közreműködésének a mértékét és erejét. Saját magánéletünkkel is így vagyunk. Ha ennek intézésében is nem tudjuk előre elképzelni az összes várható következményeket és lehetőségeket, legjobb szándékú cselekedeteinkben is csalódás ér csalódás után. Tervezgetéseinkben állandóan a képzelet és gondolkozás határmesgyéin járunk, ahol a szemléletes képzelet élességével és a gondolkozás hideg kiszámítottságával kell látnunk mindent előre. Fokozott mértékben áll ez az üzletemberre, akinek sikere annyi ezer tényező ki-egyenlítő hatásától függ. —

Tisztán látva most már a képzelet jelentőségét az emberi életre, ha ezek után össze akarnók foglalni a képzeletnek a jellemző tulajdonságait, a már eddig is érintett vonások közül ki kellene emelnünk annak kiválóan *egyéni* jellegét, amely szerint a képzelet mindig egyéni hajlamok szerint válogatja ki alkotásainak elemei gyanánt az emlékképeket; továbbá a képzelet alkotásainak *szemléletességét* és erős *érzelmi* karakterét. Az emocionalitás mindenek előtt ott szerepel a képzelet tevéységének a rugói között: a képzelet legfőbb hajtó ereje az érzelm; ez hozza létre az újszerű képzetösszetételeket. Tárgyi szempontból különböző képzetösszetételeket is szerves egységbe kapcsol a képzelet, ha egyforma az érzelmi velejárójuk. Ebből kifolyólag az érzelmeknek kettős szerepük van a képzelet működésében. Az egyik az, hogy tevékenységre sar-

kalják, mintegy fokozzák a tevékenységét és teljesítő képességét. Példa erre a szerelemnek s bármely más erős érzelmenek a hatása a költői képzeletre; az első szerelmek kora a legtöbb ifjút költővé teszi. *Brahms* német rekviemjét anyja halála fölötti bánatában szerzette. Az erős érzelmelek továbbá gyakran szolgálnak nemcsak maguk is a költészet tárgyául, hanem a közös hangulati kísérők a velük járó tárgyakat is bevonják a művészi alkotás körébe.

Öntudatos művész képzelő tevékenységében nagy szerepe jut az *akaratnak* is; annál inkább a tudományos és gyakorlati élet körében. Vannak költők és művészek, mint Arany és Goethe, akik tervszerűen irányítják képzeletük tevékenységét, a doctus poéták. A lángelme műalkotása sem pusztán ösztön-szerű tevékenység eredménye. A „determináló törekvések erejét és kitartását” W. Stern is a képzelet eredményes működésének a föltételei közt említi és épen azért hangsúlyozza, hogy ahol a képzelet működésében ennek a hiányát látjuk, s ennek következtében csapongást, vagy ellenkezőleg egyhangú tapadóságot, perszeverációi, ott a nevelőnek ezekkel, mint az akaratgyöngöseség jeleivel számolnia kell és a képzelet fejlesztése érdekében is gondoskodnia az akarat energikus neveléséről.

Az akaratnál azonban a képzelet működésében sokkal jelentékenyebb szerepe van a *spontaneitásnak*. Ezt az is mutatja, hogy a képzeleti működés legnagyobb részben *tudattalanul* bonyolódik le. Erről tanúskodnak művészeknek és költőknek a vallomásai. Tudósok is hasonlókat figyeltek meg önmagukról. Mindezek közül igen tanulságos gyűjteményt állított össze nálunk *Kornis* ismert nagy pszichológiai munkájában. Mindezzel van összefüggésben a képzelet működésének *intuitív* jellege is. Egyébiránt az intuíció fölfogásunk szerint nem egyéb, mint fokozott szellemi erőknek tudattalan és mégis hatalmas megmozdulása. Ha ehhez az érzelmi elem erős fellobbanása csatlakozik, az eszmék és képek gyors áramlása indul meg. Ez az *inspiráció* állapot. Mindez első sorban a lángelme lehetőségeit mutatja, azonban jelentkezik, természetesen kisebb mértékben, másoknál is. Intuíció esetében rövid előkészületi idő előzi meg az inspirációt, amikor egyszerre tőlbukkan a megoldás. Itt az eszme globálisan merül föl s a kép-

zelet és gondolkozás ezután mélyed el a részletekbe. Az eredményt tehát mintegy előlegezi és csak ezután következik annak az igazolása, vagy kidolgozása. Ez az *intuitív típusú* képzelet vagy gondolkozás tevékenységének a jellegzetes lefolyása. Emellett a *reflektáló típus* különböztethető meg, amelyik ellenkezőleg a részletekből indul ki és abból építi föl a gondolat egészét. E kétféle eljárás azonban a legtöbb esetben kiegészíti egymást. Természetes, hogy az előbbi inkább a művészi, az utóbbi a tudományos zsenik körében gyakoribb.

A szorosabb értelemben vett képzelet körében, mint láttuk, az érzéki elemnek jut a főszerep, mind a kiindulásnál, mind az eredményekben. Régebben az volt a képzeletről az általános hiedelem, hogy teljesen önmagából merít s nincs szüksége kiindulásában sem szemléleti elemekre. Ebben az értelemben gondolhatta magáról Arany, hogy neki gyöngye a képzelete, mivel, mint írta, téglára és malterre van szüksége, hogy építhessen. A tapasztalati elem szükségessége egészen természetesen következik a képzelet érzékletességéből. Ha az érzékletes elemekkel, az érzéki képekkel szemben képzeletelemek jutnak túlsúlyra, és a szemlélet csak épen megindítja a folyamatot, bekövetkezik az *illúzió*. Voltaképen ilyen illúziós állapot a képzelet lefolyása. Minél inkább a képzelet uralma alatt áll tehát a lelki tevékenység, annál inkább az illúziók világában folyik az le. Ezért ez az illuzionizmus különösen jellemzi a gyermekkort, amikor a való világ szemléletét léptenyomon képzeletével egészíti ki s gondolkozását is inkább a képzelete helyettesíti. Ennek következtében a gyermek maga is képzelgéseinek szubjektív körében él s ezért az objektív és szubjektív világ megkülönböztetése is csak lassú fokozatokban halad nála előre. Természetesen rendes fejlődés mellett képzelet és gondolkozás viszonya mindinkább megváltozik s csökken ennek megfelelően az illúziók gyakorisága is. Átvesszi vezető szerepét a gondolkozás. — Az illúzió és inspiráció misztikus erejére azonban nincs mindenkor szüksége a képzeletnek. Átlagembereknél a képzelet is megfontolt és lassú munkával erőszakolja ki — az akarat erejéből — az eredményeket. Ilyenkor gondos előkészítés, igen gyakran pedig a *véletlen* segíti elő a sikert.

A képzelet működésében nemcsak az életkor fejlődési eltérései tesznek különbséget. Ha tevékenységében a kombináció tudatos célzatossággal történik és érzelmeinknek vagy törekvéseinknek a kifejezése az általa alkotott szemléletes képeknek a föladata, *teremtő képzeletnek* hívjuk, a *passzív képzelettel* szemben, amely már az emlékezethez áll közelebb. Ezenkívüli *egyéni* és *tipikus* eltéréseket is mutat a képzelet. És pedig ezek az eltérések első sorban a felhasznált képzetek alapján állapíthatók meg. Növendékeink körében is tapasztalhatjuk nevezetesen, de méginkább a gyermekszobákban, hogy egyesek inkább a látási, mások inkább a hallási képzeteket foglalokoznak képzeletükben, illetőleg ezek segítségével fejezik ki hangulataikat és töltik játékos kedvüket. A képzettípusok szerinti emez eltérés ismét egyik közös tulajdonság emlékezet és képzelet között. *Ribot* szerint, különösen a művészi képzelet körében, *plasztikusan tiszta* és *szétfolyó*, diffúz alakokat teremtő képzelet különböztethető meg. De még inkább lehetne *alakteremtő* és *érzelmi* indítékokkal élő ellentéteket állítani föl a képzeletben, amaz a képzőművész, emez a zenész vezető talentuma. Amazt *statikus*, emezt *dinamikus* képzeletnek is nevezhetnők. Természetesen ugyanazon művészet körében is lehetnek kor- és fejlődésszerű elhajlások egyik vagy másik irány felé; így a barokkban, bár leginkább a statikus jellegű képzőművészetben érvényesült, sok dinamikus elem van. Ezeneken fölül *Müller-Freienfels* megkülönbözteti még azokat, akik egyes részletek, és azokat, akik típusok iránt érdeklődnek s ennek megfelelően képzeletük is emez ellentétes irányokban működik. Végül az egyéni különbségek során azt kell még kiemelnünk, hogy a *zsenit* kiválóan azok a tulajdonságok határozzák meg, amelyeket épen a képzelet neve alatt szoktunk összefoglalni; a lángelmében tehát a képzelet tulajdonságai kiválóan érvényesülnek. Ezek az *intuáció* mélysége és melegése, képzetek *szemléletes élénksége*, a *spontaneitás* kirobbanó ereje, a *sokoldalú változatosság* úgyszólván az egyetemesség egész körére kiterjedőleg, és így tovább. A lángelmében tehát a képzelet mindig szokatlan élénkséggel, nagy termő erővel és a tudományos vagy művészi igazságot mindig eltaláló realitással dolgozik. Alkotásai tehát belső összefüggést, élethűs-



get és természetes törvényszerűséget árulnak el.

Az egyéni és tipikus eltéréseken kívül a fejlődési fokozatoknak megfelelően gyermek és felnőtt képzelete között nemcsak annyiban van eltérés, hogy gyermekkorban képzelet és gondolkodás között a képzelet, majd mindinkább a gondolkodás viszi a vezető szerepet, hanem a kvalitatív sajátosságok arányaiban is. Így bizonyos képzetek mellett a *gyermek*ek fantáziája hosszabb ideig kitart mint a felnőtteké; jellemző tehát gyermekkorban a *perszeveráció*. Ezek bizonyos irányban *tartós beállítottságot* vonnak magok után, A *perszeverációval*, mint láttuk, felnőtteknél is találkozunk; csakhogy itt inkább a gondolkodás irányát szabja meg, míg gyermekeknél, egészen természetesen, a képzeletét. Így például állandó nevet kap a baba, vagy rokonsági viszonyba hozza valakivel s mint ilyennel foglalkozik vele hosszabb ideig, vagy bármi más állandó szerepet vagy sajátosságot tulajdonít neki.

A gyermekek képzelő tevékenységében szintén nagyon gyakori jelenség az *ugrándozás*. Képzeletének alakjai álomképekhez hasonlóan, ugyanabban az elbeszélésben vagy játékos elképzelésben is a legszeszélyesebben változtatják szerepüket, korukat és alakjukat. Ez a *mozgalmasság* nagyon jellemzi a gyermeki képzeletet. Mivel pedig egészen képzeletük uralma alatt állanak, a gyermekek képzelete *spontánabb*, mint a felnőtteké. Képzéleti képek annyira élesek és szemléletesek, hogy azok teljes *illúziót* ébresztenek bennük. A füstvezető cső forgóját erősen mozgatta a szél; nyolc éves kis vendégünk azt kérdezte, ki van a ház tetején és miért mozgatja úgy a fejt? Mutatja ez: valóság és képzelet mennyire összefonódnak a gyermeknél. Mindez avval jár, hogy teljes odaadással él képzeletvilágában s ebbe vetett hitét csekélységekől nem engedí megzavartatni. Kritikai érzéke itt teljesen hiányzik és szemléletének a tárgyait is csak egy-egy pillanatra méltatja, sőt gyakran hosszabb vizsgálat mellett is homályosan és bizonytalanul fogja fel azokat. A valóság tárgyainak csak egy-egy tulajdonsága kapja meg őket: a lovat lovagolják, azért egy vessző az ő képzeletében egészen kitölti a lónak a helyét; a baba dunnába van kötve, azért a begöngyölt fadarab már egészen takaros baba az ő szemében. A gyermek valósággal be-

leéli magát képzeletének alakjaiba; de szemléletének a tárgyaiba is beleviszi a saját érzéseit. A repkény az ő szemében valóban „kapaszkodik”; a torony „emelkedik” fölfelé. Ha valahol, a gyermeki képzelet jelenségeinek a magyarázásában van helye a németek sokat vitatott és a művészetelméletben nem egyszer túlzásba vitt „*beleérés*”-elméletének (Einfühlung). Fantáziaképeit a gyermek a *hallucináció* erejével valóságnak látja, mint az a kis barátunk, aki az üres istállóban határozottan látta is, amint a ló farkával legyezi magát. Fejlődés jele, amikor a köztük levő különbséget észreveszi; ekkor a fantázia-kép szimbólummá válik. W. Stern mindezt igen szellemesen az élmények, benyomások, tárgyismeret és tapasztalás utáni olthatatlan szomjúságból magyarázza. Mint érzékszervei az érzéki ingerek után, úgy vágyik a gyermek lelke az után, hogy egészében is megteljen tartalommal. És amint az érzékszerveket gyakorolja és fejleszti azok szüntelen foglalkoztatásával, úgy lelki organizmusának is az iskolázására és megtöltésére használja fel képzeletének játékos foglalkoztatását. Azért sok igazság van Wundt felfogásában, amely szerint mindez nem a gyermeki képzeletnek a nagyságát mutatja, hanem inkább azt, hogy egyelőre nagyon kevéssel is megelégszik. Nem a képzetek gazdagsága tehát az alapja, azok fantasztikus összetételének, hanem a képzelet közvetlen rugójának, az érzelmi életnek a nagy intenzitása és könnyen izgatható természete. Természetesen eme lelki organizmus érzékeny működése épúgy a lélek gazdagodására vezet, mint a test szerveinek a foglalkoztatása azok kifejlődésére.

Sokszor gondoltak a *gyermeki és művészi képzelet* összehasonlítására. Azonban kettő között lényegbe vágó különbség van. Talán csak az illúziókeltés erejét lehet közös vonásnak tekinteni, csak hogy ez is külön okra vezethető vissza amott és emitt. Az illúzió alapja gyermeknél a valósággal való egybevetésnek a csaknem teljes hiánya és az éhez szükséges objektív szemléleti anyagnak a fogyatékossága; művészetben pedig éppen ellenkezőleg a valóság és ábrázolás adekvát jellege. Ezen fölül a művészet célja saját élményeken keresztül értéktermelés, míg a játék élménye öncél csupán. A nevelő minden esetre kísérje figyelemmel ebből a szempontból is

a gyermek képzeletének a fejlődését és megnyilatkozását, hogy, ha művészi arravalóságokat árul el, megfelelően irányíthassa. Egyik fiam még iskolás kora előtt játékfestékdobozából egy csószkunyhót festett le egy eternitpala darabkára, Ablakát sárgás-vörössel, meszelt falát kékes fehérrel adta vissza. Mikor ennek okát kérdeztem, nagy határozottsággal azt felelte: „Nem látod, hogy a hold világít? (a hold nem volt a képen). Akkor ilyenek látszik a meszelt fal.” „De hát miért sárgás-vörös az ablaküveg?” „Mert belől petróleumlámpa ég”. Ettől kezdve különös figyelemmel kísértem próbálkozásait; később művészek-től tanult rajzolni, olajjal és vízzel festeni és rendkívül gyors haladása nagy feltűnést keltett szakkörökben, míg egy korai diabetes tizenhét éves korában jogos reményeinktől meg nem fosztott.

Ami a gyermeki képzeletnek a *fejlődését* illeti, Ribot abban két korszakot különböztet meg. A *tiszta, játékos, álmodozó* képzelet a gyermek- és a korai ifjúságra esik, a játékban éli ki magát, történetekkel és fantasztikus kitalálásokkal egészíti ki a szemlélet világát, miközben párhuzamosan mindinkább kifejlődik a gyermek értelmi ereje is. Az ifjú kor végén lép fel a képzelet fejlődésének a *második* kora, amikor az jelentékeny átalakulásokon megy át. A képzelet hovatovább racionalizálódik s játékosága lassanként helyet ad a közönséges élet prózájának. Ekkor az ifjú képzeletével új tárgyak felé fordul. De többeknél az is megeshet, hogy tovább folytatja a képzelet a maga játékos tevékenységét és pedig magáért a játékért. Ez aztán már a művészi hajlam megnyilatkozása.

Mindezekből láthatjuk nemcsak a képzelet tevékenységének legkiemelkedőbb sajátosságait, fajait s a gyermeki fejlődés folyamán bekövetkezendő változásait, hanem nagy jelentőségét is általában az ember lelki életében, különösen pedig vezető szerepét a gyermekkorban. Mindez eléggé meggyőzhet bennünket arról, hogy milyen óriási a jelentősége nevelési szempontból is. Ha erről az oldalról nézzük a kérdést, mindenek előtt azzal kell számolnunk, hogy *uralkodó szerepet* visz a gyermek lelki éleiben és hogy vele szoros kapcsolatban fejlődik ki a gyermek gondolkodása is. Olyan tényezővel állunk tehát szemben, amellyel a nevelőnek számolnia kell.

de amely más részről eszközöket is bőségesen nyújt egész lelki életének irányítására. Nem szabad azonban szem elől tévesztenünk azt sem, hogy az ő lelki erői még szétbontatlanul, *differenciáltság* nélkül szolgálják céljaikat; továbbá, hogy mindebből kifolyólag a képzelet is a gyermeknél a felnőttekétől, mint láttuk, sokban *eltérő tulajdonságokat* mutat.

A képzelet uralkodó szerepéből önként következik, hogy a gyermeki lélek *egészére* is a képzelet segítségével kell hatnunk; anélkül ez megközelíthetetlen. Régen fölismerte ezt a nevelői gyakorlat s azért alkalmazza a tanítás alsó fokain jó sokáig a gyermekmeséket, mondákat, vallásos elbeszéléseket. A képzeletnek, mint nevelési eszköznek, használhatóságát erősen fokozza az a körülmény, hogy annak jellegzetes sajátosságai a gyermekkorban fokozott mértékben vannak kifejlődve, így mindjárt hivatkozhatunk a képzeleti tevékenység erős *emocionalitására* általánosságban, de még inkább a gyermekkorban. A gyermek maga is a maga egészében csupa hangulat. És a képzeleti alkotások is érzelmekből fakadnak és érzelmeket fakasztanak. Azért semmivel sem befolyásolhatjuk annyira a gyermekek *érzelmi* életét, mint képzeletének a foglalkoztatásával és viszont ezt is érzelmeivel irányíthatjuk. Még közvetlen szemléltetés nélkül is képesek vagyunk maradandó és mély hatásokat előidézni. Erre a célra szolgálnak mindenek előtt a megfelelő elbeszélések. De hogy ezekkel célt érhesünk, okvetlenül szükséges eseményeiben biztosítanunk a *konkrétumok* erejét és közvetlenségét, valamint alakjaiban az *egyéni* jelleget. Gyakorlottságot és biztos *tömörséget* kíván mindez az elbeszélésben; s részletező szétáradás helyett csekélyebb számú, de jellegzetes és éles *körvonalakat*. Gyermek előtt szóban is csak kontúrokkal dolgozzunk, de ne legyenek ezek még sem általánosító sablonok. Csak olyan részleteknél időzhetünk tovább, amelyek szimpatikus érzéseinek a fölébresztésére alkalmasak. *Szuggesztív* erővel kell szembe elé varázsolnunk a mások bajait, szenvedéseit, fájdalmát, hogy azokba magát, mint fentebb érintettük, beleérezhesse. Azért is van erre szükség, mert gyakran találkozunk gyermekeknél kárörömmel. Egy rendes fejlődésű, élénk képzeletű és gyors észjárású 8 éves fiúnál tapasztaltam a következő esetet. Papiros-

ból kis emberi alakokat nyírt ki és a falra szögezte őket. Mikor megtiltottam a fal rongálását, azt mondta: „Szeretném, hogy ha ezek igazi emberek volnának. Akkor én kiszögezném őket a falra és eltemetném”. Ha föltárjuk előtte, hogy mennyire szenvednének ők ekkor, bizonyára megborzadna kegyetlen vágyától és elröstelné magát. Ugyanezt az esetet Krisztus szenvedéseire utalással vallásos nevelésre is felhasználhatjuk. Ez utóbbi csak arra szolgáljon például, hogy az alkalmat nem szabad elmulasztani, mert azok igen jó nevelő mesterek ... Elbeszéléseink hőseinek örömét leginkább abban az alakban használhatjuk ki, hogy annak *másokra* gyakorolt boldogító hatását mutatjuk be a környezeten. Ebben az esetben mintegy magát is közjük képzelettel, „beleérzi magát” az elbeszélésbe, míg ha maga a hős marad elbeszélésünk középpontjában, itt is könnyen érdektelenné válik, mint harmadik személy, és hatástalanná lesz az annak örömeiről adott kép.

A következmények, ú. n. *tanulságok* levonása jobb, ha elmarad. Ez már abstraháló munkát jelent, már pedig úgy találtuk, hogy a gyermeknél a szorosabb értelemben vett gondolkodás még nem bontakozott ki a képzelgések köréből. Elég, ha konkrét esemény alakjában domborítjuk ki, mintegy hangsúlyozzuk a következményeket. Ez viszhangot kelt nála s ott marad nyoma a lelkében. Lassanként talán elhalványodik a konkrét esemény emléke, de ott marad nála és fokozatosan mind elvontabb alakot ölt a tanulság. Így válik külön a képzelettől fokozatosan maga a gondolkodás is. De ezt a folyamatot nem lehet siettetnünk. Amíg a gyermek képzeletének érzékletes alakjai között él, a gondolatok is csak egyes esetek szemléleteiben élnek nála. Ha pedig erőszakoljuk azoknak elvont fogalmak alakjába való átöntését, ezzel csak azt érhetjük el, hogy figyelme megoszlik elvont fejtegetésünk és a konkrét esemény között s emiatt ez utóbbit sem tudja elég élesen bevésni és a maga módján feldolgozni, viszont az előbbi, az elvont forma, képességeinek inadekvát volta miatt, máskülönben sem válik tulajdonává.

Mint a szellemi élet alkotó tényezői, úgy a test és lélek — *verba valent usu* — funkciói is szinte a megkülönböztetlenségig összefonódtak. Innen a gyermek lelki életében

az *érzéketesség* és *szemlélet* uralma; innen a képzelet vezető szerepe és így tovább. Épen ezért a szemléltetésnek, mint annak helyén már kifejtettük, olyan nagy a szerepe a nevelésben. A képzelet fejlesztésénél is le kell vonnunk ennek a tanulságait. Amit erősen el akarunk képzelteni, nemcsak leírásnál, hanem elbeszélésnél is, azt megfelelő ábrázolatban mutassuk is be neki. Többszörös célt közelítünk meg ezzel, melyek a képzelet fejlesztésében is egyaránt fontosak. Így mindenképp el kell szabnunk a képzeletnek az irányát és biztosítjuk az eltévedésektől. Továbbá a szemlélet az érzéklés erejével mélyíti el a hatást, mind a megrögzítés, mind az érzelmi feldolgozás szempontjából. Azonban itt is kell két dologra ügyelnünk. Az első az, amit más kapcsolatban már fentebb érintettünk, hogy t. i. az illusztráció — ha erről van szó — nem részletekig menő pontos kidolgozás legyen, hanem lehetőleg csak kontúrrajzot adjunk, a színes képen pedig a csak nagyjából természetű színezés nagy valószínűséggel mutasson. Ez a már mondottakon kívül azért is fontos, mert alkalmat nyújt a saját fantáziatévékenység kifejtésére is a hiányok kiegészítésével. A másik pedig az, hogy az illusztráció szorososan a tárgyhoz illő legyen. Ezt a *pedagógiai koncentráció* elve követeli meg. Ha csak henye kapcsolat van illusztráció és szóbeli vagy írott szöveg között, ez a lelki erők összetartása helyett szétszórtságra vezet. Ebben a tekintetben illusztrált műveink igen sok kívánni valót hagynak fenn; kevésbé a tankönyvek. Ezekben azonban sokszor az a hiba, hogy fényképekről készült sűrű és zavaros kliséket adnak. Célszerű az eredeti fölvételeknek az átrajzolása, amint ez újabb kiadványokban már többször megtörténik.

Mivel az akarati elhatározásokat közvetlenül mindig valami érzelem váltja ki, a képzelet emocionalitása az *akarat* fejlesztésére is fölhasználható. A dolgok képzeleti kiszínezése mindig megteszi a hatását a gyermekek érzelmi világára. Ez a legjobb alkalom tehát akaratuknak is az irányítására. Ezen alapul, ha a gyermek kívánatos viselkedésének várható következményeit élénk színezéssel tárjuk képzelete elé. Nyilvánvaló, hogy akarátát óhajtuk ezzel a kívánt irányban befolyásolni, egyelőre képzeletének a fölcsigázásával, valójában azonban a lölkeltendő képzetek érzelmi hatásával.

Ügyelnünk kell azonban, hogy a gyermekek belső élményei önkéntesen, *spontán* kövessék egymást. Már csak ezert sem szabad minden részletet mintegy rátukmálni a gyermekekre. A kiindulásul szánt tényezőket csak addig adogassuk elé, amíg magától is bele nem kezd a képzeleti kiegészítésbe a megadott irányban. Itt támaszkodnunk kell a képzeletnek *analógiákat* kereső hajlamára. Elég, ha előadásunk vagy rajzunk egyszerűen csak fölhívja a figyelmet az analóg esetre; a párhuzam kifejtését, a kapcsolat kiépítését bizzuk rá a gyermek képzeletére. Túlzásba megy az az irány azonban, amelyik kiejti a gyeplőt és kizárólag a gyermek érdeklődésétől teszi függővé egész nevelői és tanítói munkánkat. Ezzel nevelésünk tervszerűségéről mondanánk le, már pedig feladataink ismeretében annak érvényesítése elengedhetetlen.

A spontaneitás érdekében kell arra ügyelnünk, hogy ne tárjuk fel azt a lelki gépezetet, amellyel mi a gyermek számára élményeit előkészítjük. Meg kell tartanunk annak a látszatát, mintha a *mi részünkről is* önkéntesen bonyolódna le a dolog. Ezzel segítjük megőrizni a gyermekeknél a képzeleti munkának annyira jellegzetes *intuitív* jellegét és elősegítjük *illúzióit*. Azért nem kell anticipálni, hogy most így lesz, vagy amúgy lesz; most ezt, majd amazt csináljuk. Hadd fejlődjenek az események önként, mintegy függetlenül a mi akaratunktól, de a gyermekek önmegfigyelésétől is zavartalanul.

Hogy a gyermekek képzeletének *egyéni és tipikus sajátosságait* nem szabad figyelmen kívül hagynunk, egészen természetes. Intuitív gyorsaságát és bátorságát nem szabad egyszerűen leinteni, csak túlzásaitól, könnyelműségeitől óva kell korlátok közé szorítani. Reflektáló, lépésről-lépésre előrehaladó tempóját sem szabad sietésre kényszeríteni; türelemmel kell bevárni és elősegíteni fejleményeinek kibontakozását. *Intuitív* típusnál azonban kérdéseinkkel segítsük elő a részletek kidolgozását; biztosságának a megerősödését viszont a *reflektálónál* egy-egy fontosabb részletre való utalással a lényeg gyors megvilágítását, hogy képzelete azt azonnal megragadhassa. Hasonló a feladatunk az *alakteremtő és érzelmi, a plasztikus és szétfolyó típus* kezelésében.

Mindezek olyan sajátosságai a képzeletnek, amelyek ve-

zethetnek ugyan egyoldalú továbbfejlődés esetén félszűzségre, képzeletbeli és gondolkozáshibákra, rendes fejlődés mellett azonban csekély értékbeli eltéréssel járnak. Vannak azonban a képzelet fejlődésének rendellenes, sőt határozottan beteges irányai is. Ilyen mindenek előtt annak következtelen *csapongása*. Valószínű, hogy ez is a figyelem gyöngeségével van kapcsolatban, föltehetőleg tehát szintén vérszegénységből származik. De lehet az oka általános ideggyöngeség is s ekkor már nem olyan egyszerű a dolog. Mind a két esetben a nevelő részéről is különös figyelmet érdemel. Azért a nevelő szemléltesse a tanuló számára a képzelet csapongása folytán előálló hézagokat és másnemű hibákat. Ez azonban magában még nem elégséges. Ha már mintegy értelmileg meggyőztük arról, hogy képzeletének munkája hézagos, vagy más hibában szenved, és azt segítségünkkel kiegészítette, meg kell annak is a módját találnunk, hogy maga ez a tevékenység erősebb érzelmi nyomatókat kapjon és ezzel a tárgy iránt a maga egészében, aztán pedig a részletek, főleg pedig eme részletek összefüggése iránt fokozott érdeklődést támasszunk diákunkban. Természetesen ettől a munkától, bármily gondosan és türelemmel végezzük is, gyors eredményt várni nem lehet. Különösen abban az esetben nem, ha egy bizonyos állandó lelki adottság a hibák forrása. Esetenként a hibát korrigálhatjuk, — s már ez is nyereség, — de az alaphiba, a képzelet ideges csapongása, igen hosszú ideig megmarad. A hajlam erre mindvégig meglesz, kitartó munkával mégis elérhetjük, hogy mintegy állandó ellenőrzés alá helyezi növendékünk lelki szervezetének ezt a súlyos fogyatékoságát.

A gyermeki képzelet, mint láttuk, gyakran lép fel a *hallucináció* erejével. Ez a korai gyermekkorban természetes jelenség; de ha fokozatosan le nem marad, a gyermeki képzelet működésének ez a járulékos sajátossága a lelki életnek már beteges fejlődését mutatja, ami ellen erősen kell küzdeni. Ennek az okát is az idegélet rendellenességeiben kereshetjük; azért nekünk, nevelőknek, vele szemben a megfigyelésen túl nincs más teendőnk, minthogy az idegorvosnak a kezeibe adjuk a gyermeket. Egyebekben fokozatosan érvényesítjük a képzelet reális működése érdekében az ú. n. reáliák erejét és



a beteges képzelgésekkel szemben érzékszerveihez föllebbezünk s általában belső látomásait ezeknek ellenőrzésébe ajánljuk.

Csakúgy, mint a hallucináció, a *perszeveráció* is hozzátartozik a képzelet rendes természetéhez; tartósabb megmaradása azonban szintén beteges tünet és a kényszerképzetek erejével léphet fel. Ebben az esetben szintén kívül esik a pedagógia terén. Mindenesetre gondolnunk kell arra, hogy a jelenségek fontosságuk arányában legyenek megvilágítva. Az ériékelés párhuzamosan haladjon a szemlélettel, általában a tapasztalással és a képzelet működésével. Így kiküszöböljük az aránytalanságokat és eltolódást a lelki élmények hatásában és érvényesülésében. Amint korban halad a gyermek, úgy keik arra törekednünk, hogy a képzelet szerepe fokozatosan szoruljon háttérbe nála a szellemi élet egyéb műveletei között és engedjen mind nagyobb szerepet a józan mérlegelésnek, a megfontolt tapasztalásnak és okfejtésnek. Ezzel elősegíthetjük a természetes fejlődést és elő is kell segítenünk. De nem szabad siettetnünk ezt sem. A gyermeknek joga van képzeletének játékaikhoz és illúzióiban bűn volna megzavarni. Azért mondja az írás: tejnek itálával tápláljátok a gyermeket.

Az egyéni eltérések körébe tartozik, ha a képzelet fejlett korban is megőrzi alakteremtő erejét és továbbra is vezető szerepet visz az illető szellemi életébe. Ez a művészi hajlam szent bélyege. Ha áldott sorsa megadja hozzá a kifejlődés föltételeit, kibontakozik benne a művészi erő. Mennyire hajszálakon függ az ilyenek jövője! Más pályára lépve igen sok esetben örök tévelygés a sorsuk és üres ábrándok kergetésével állandó sikertelenség szerez számukra csalódást és kicsinylést az emberek részéről. Lionardó széklábat farag, és Michel Angelót sorsa kukoricám térdepelteti. Nagyra hívatott lelkek megmentése vár itt a nevelőkre s éles tekintetük és atyai gondosságuk életek szerencsésjét és boldogságát mentheti meg a helyes fölismeréssel, és a sikertelenség és elégedetlenség martalékául hagyja rövidlátásuk vagy gondatlanságuk.

Természetes, hogy képzelet és gondolkozás *párhuzamos* fejlesztése minden növendékünkkel szemben elengedhetetlen feladatunk — a művészi hajlamúakkal szemben is. Nem azért,

hogy letörjük a fantáziát, hanem azért, hogy az értelmet és a képzetet egymás támogatására képesítsük. A képzelet a szellemi, a köz-és magánélet küzdelmeiben is csak akkor válik segítségére az értelemnek, ha nem hiányzik belőle bizonyos realitás. Különben nem lesz megbízható segítőtársa a lehetőségekre való előkészületben. Ezt a realitást a művészi képzelet sem nélkülözheti. A művészi képzeletnek ugyanis csak olyan alkotásai nyerhetik meg a tetszésünket, amelyek megfelelnek általánosságban az emberi lélek és a természeti jelenségek törvényszerűségeinek. Azért ebből a szempontból állandóan kísérik figyelemmel a gyermeki képzelet munkáját és figyelmeztessük tévedéseire. Kítűnő nevelő eszközök éhez a megfelelő ifjúsági olvasmányok, a jeles írók alkotásai, melyekben megtaláljuk ezt a realitást és törvényszerűséget. Még a fantasztikus elbeszélésekben, nép- és tündérmesékben is. Az nem okozhat zavart, hogy a természetfölöttiség, a csodássággal, olyan nagy szerepet visz bennök. Azért érvényesítik ezek a belső törvényszerűséget és ha túlméretezve is, az eredeti sajátosságok kifejezői. A táltosok repülnek, amint hogy a valóságban is ezzel fejezzük ki a paripák gyorsaságát; tüzet fújnak és a valóságban is tüzesnek mondjuk. A mesék hősei előtt nincsenek akadályok, ami az erő és kitartás természetes következménye; legtöbbször ez jóságuknak is a jutalma és arra való, hogy legyőzzék a gonoszt, vagy hogy a gonoszok mentől magasabbról zuhanjanak alá. Az állatmesékben emberi tulajdonságok érvényesülnek kiélezetten, koncentrált erővel és csak körvonalakban fölvázolva. De hiszen azt mondtuk, hogy a gyermek beleéli magát az élettelen dologba is és azoknak cselekvést vagy legalább is tendenciákat tulajdonít. Valamire való elbeszélő azonban bizonyára nem az oroszlánt fogja rávasztnak feltüntetni, mert ez nem felelne meg a belső realitásnak; és az illusztrátor sem a görbe vonalat fogja támasztó- vagy erőtartó szerephez juttatni. Azt is láttuk, hogy a gyermeki képzelet szívesen mellőzi a részleteket és nagy valóőröket keres színben és vonalakban. Egyszerűen önmagukból saját belső törvényeik alapján nőjjenek ki a fejlemények mind a szó-, mind a rajzbeli előadásban. Ha felszabadulnak is olykor a természet hétköznapi törvényei alól, mégis meg lesz ben-

nők a belső okszerűség és következetesség. Ezekkel kis hallgatóikban és szemlélőikben is megerősítik az életnek és tapasztalásnak emez áthághatatlan törvényeit. Egyelőre mellékes, hogy egyben-másban természetfölöttiek; mi is megbocsátjuk ezt az epikai hősnek. Így ha nem hű is minden valóságához, mégis valószerű lesz; ha nem megtörtént dolgokat hall is a gyermek, sőt még csak megtörténhetőt sem, mégis igazságokat égetnek azok bele a lelkébe, mert az életnek, az erkölcsiségnek és a gyermeki képzeletnek a belső igazságait.

Nagy hatással lévén az olvasmányok a gyermekekre, szabályozni és ellenőrizni kell nemcsak az iskolai, hanem a házi olvasmányait is. Erre az irodalmi tanításnak egyébként is támaszkodnia kell és már csak ezért sem nélkülözhető. Irodalmi tanítás nem képzelhető el rendszeresen végzett házi olvasmányok nélkül. De azzal is számolnunk kell, hogy saját kedvtelésére is olvas a mai diák. És ezt a hajlamot táplálja és irányítja az iskola. Ezt főleg a képzeletre gyakorolt élénk, elhatározó és épen azért nem egyszer végzetes hatása miatt sem szabad szem elől téveszteni. Tanácsolójag legyünk ott mindig a tanuló mellett külön olvasmányainak a megválasztásánál. Robinsonádok, exotikus és indiántörténetek kielégítik és táplálják képzeletét, mert az ifjúság élményszomját és kalandvágyát is kielégítik. Ha igazán irodalmi színvonalú a könyv, nem lehet ártalmára az ilyen, mert a természetesség törvényei érvényesülnek benne. De épen azért vigyázzunk rá, hogy olvasmányának mindig meglegyen a irodalmi színvonala.

Amennyire termékeny lehet az ilyen könyvek hatása, oly veszedelmes a gyárilag készült munkák olvasása. Ilyen a legtöbb detektívregény, bűnügyi krónika, sexualitásokat tudományos mezben vagy leplezetlen szemérmertlenséggel tárgyaló pornográfia. Izgalmukkal, a képzelet fölcsigázásával a legfehérebb lelkeket is bemocskolja. Nincs meg hozzá bennük még a lélek ellenállása, hogy hatásuktól megóvják magukat. Ilyenek a bűnügyi tárgyalásokról szóló hírlapi tudósítások, általában a válogatatlanul kapott újságközlemények. Az irodalmi nyilvánosság mai korlátatlansága amilyen hatalmas eszköze lehet a kultúra gyors fejlődésének, épen olyan nehézé teszi

a gyermeklelkeknek a megóvását a káros befolyásoktól. Azért nem lehetünk eléggé gondosak, hogy gyermekeinket magán-olvasmányaik mérgező hatásától megóvjuk. És ez a káros hatás leginkább a képzelet útján érvényesül.

Az irodalommal idáig csak a színpad vette föl a versenyt. Kevésbé a művészetek. Pedig megfelelő válogatással él-nünk kell velők. Ezekhez járul most a mozgósínház. A szülőknek itt is ellenőrizni kell a gyermek szórakozását. De az úcca 'és a kirakatok sem hagyhatók figyelmen kívül. Jó volna azért, ha az illetékes hatóságok nemcsak az általános rendszet, hanem a nevelés szempontjait is érvényesítenék intézkedéseikben. Ugyanez áll a nyilvános és a közös fürdőkre is.

Végül mint a képzelet nevelésének nagy nyereségét kell főlemlítenünk a cserkészetet. Mint már jeleztük is, ez a gyermekek kalandos hajlamát és a természettel való teljes egyesülés utáni ősi vagyát is számításba veszi. Mindkettő hatalmasan izgatja a képzeletet. A cserkészet mindebből megvalósítja azt, ami megvalósítható. Viszont a lehetőségnek és a gyermek teljesítő képességének a határait is rámutat és ezzel a képzelet elé a szükséges korlátokat állítja oda. Viszont pillanatnyilag fölmerülő szükségletek a leleményességét fokozzák és reális feladatoknak a szolgálatába állítják.

## 20.

**A gondolkozás.**

A gondolkozás pszichológiai és logikai szempontból, — Emlékezet, tapasztalás és gondolkozás. — Irányzatosság. — Önállóság. — Tárgyszerűség. — Élményszerűség. — Pszihikai egység és pedagógiai koncentráció. — *Fogalomalkotás*. — Reprezentáló-, sematikus képzetek. — A fogalomképzés fokozatai. — Mennyiségi-, fajfogalmak és a felsorolás. — Viszony és vonatkozás. — Potenciális és aktuális fogalmak. — Elvont fogalmak. — A lélek és az istenség fogalma. — *ítéletalkotás*. — Az ítéletek evidenciája és érvényességi tudata. — Az ítéletalkotás föltételei: meglepetés és várakozás. — *Következtetés*. — Szillogizmus, dedukció, indukcio. — Analógiás következtetés. — Problémaérzék. — Hangulati elemek. — Az intelligencia. — A lángelme.

Mielőtt a gondolkozás fejlődésének és fejlesztésének a kérdésével közelebről megismerkednénk, mindenek előtt kü-

lőmséget kell tennünk a gondolkozás *pszichikai folyamata*, másfelől annak *logikai törvényszerűségei* közt. Beszélhetünk ugyanis egyes gondolati aktusokról, amelyek pl. szemléletekkel és képzetekkel kapcsolatban tudatunkban lefolynak, avagy ezeknek egészen hosszú sorozatáról, a gondolkozást folyamatokról, amelyeket mindig valami benyomás, vagy más pszichikai ok vált ki. Ezek között *okozati* — kauzális — összefüggés van. De beszélhetünk ezeknek az egyes aktusoknak és folyamatoknak az *eredményeiről* is, a gondolatokról, amelyek között azonban már *logikai, tehát racionális* összefüggések találhatók. Ezek függetlenek a pszichikai gondolkozás lefolyásának a mikéntjétől, azok időbeliségétől abban az értelemben, hogy helyességük vagy helytelenségük, tehát az érvényességük, nem függ elgondolásuktól, elgondolásuk mikéntjétől, egyáltalában elgondolásuknak a megtörténtétől sem.

A nevelő feladata kétségtelenül az, hogy helytálló, tehát érvényes, gondolatok alkotásaira vezesse rá és képesítse növendékeit; azért azok logikáját is ismernie kell, mert az a gondolkozás helyességének a mértéke. Elsősorban mégis a *gondolkozás pszichikai lefolyásával* és az erre vezető lehetőségek kifejlődésével kell foglalkoznunk, növendékeinkben ennek az útját kell figyelemmel kísérnünk és befolyásolnunk.

Sokszor említettük már, hogy a gyermek lelki élete hosszú fejlődés folyamán differenciálódik. Különösen a gondolkozás kibontakozásánál nem szabad erről megfeledkeznünk; annyival kevésbé, mert a különböző gondolatélmények és fokozatok egymásba erősen átnyúlnak. Így azt már az emlékezet és képzelet fejlődésének ismertetésénél láttuk, hogy magasabb nemeiben mind a kettő belenyúlik a szorosabb értelemben vett gondolkozás körébe. Az emlékezet ugyanis kezdetlegesebb alakjában az együtt átélt elemek eredeti tapasztalás eredményét újítja fel; magasabb rendű tevékenységében azonban már az emlékezet is kiemel és elhalványít, sőt válogat is részleteket az élmények sorából az intencionális tárgy irányítása szerint. A képzelet működésére még jellemzőbb eme determináló tendenciáknak, céloknak és feladatoknak az uralma. A gondolkozás folyamatában pedig már épen ez a célosság és határozott aktivitás uralkodik. *Ranschburg* és mások meg-

állapítása szerint a sajátképen való gondolkozás akkor kezdődik, mikor a képzettársulás számára többféle lehetőség kínálkozik, amikor tehát le kell térni az emlékezet kitaposott útjáról. Vagyis ha pillanatnyi lelki szükségletünket teljesen kielégíti a birtokunkba jutott képzeteknek változtatás, fölcserélés és hozzáadás nélküli, tehát eredeti kapcsolatainkban való felújítása, mégis azonban valamely intencionális tárgynak a kiemelésével vagy irányításával: akkor *emlékezeti* munkát végzünk. De ha ez nem elégséges, sőt esetleg talán még az sem bizonyos, mely irányban kell ezeket a kapcsolatokat keresnünk vagy felújítanunk: akkor előáll a *gondolkozás* parancsoló szüksége. Ebből is látható, milyen fokozatos a különböző jellegű pszichikai élmények között itt is, mint általában mindenütt, az átmenet; mennyire hajszálakon függ szellemi tevékenységünknek az emlékezés, elképzelés vagy a gondolkozás iránya felé való fordulása!

Az uralkodó tendenciák érvényesüléséből önként következik, hogy a gondolkozás sokkal *több aktivitást* mutat, mint az emlékezet, és *több irányzatosságot*, mint a képzelet. A kettő együtt, aktivitás és irányzatosság, a gondolkozás élményszerűségét a legteljesebb mértékben kifejleszti. Szorosabb értelemben ugyan, mint tudjuk, egyik lelki jelenség sem passzív, mert még a legönfeledtebb szemléléshez, tehát a legreceptivebb művelethez is, a lélek aktív hozzájárulására és tevékenységére van szükség. Ennek a tevékenységnek az önállósága azonban a gondolkozás körében fejlődhetik ki leginkább, főleg az által, hogy a saját magától megválasztott és mindenkorai szükségletnek megfelelő célt követi és az egész műveletet ennek szolgálatába állítja be. Ennek következtében a gondolkozás, a szemléleten és emlékezeten túl mindig egészen és sajátosan új értékek termelésére vezet. A gondolkozásra-nevelésnél tehát az *önállóság* és *tárgyszerűség* egymást kiegészítő indítékok.

Ezeknek követelményei gyanánt növendékeinket hozzá kell szoktatnunk ahoz, hogy gondolatfűzésükben el ne szakadjanak a megismert tárgyi valóságtól; azzal ellenkezésbe ne kerüljenek, és az azok kapcsolatából kiismert törvényszerűségeket alkalmazzák gondolkozás közben is az új kapcsolatok létesítéséhez. A dolgok valóságértékét tehát élményszerűleg;

kell sajátukká tenniök. Ez mutatja, hogy a gondolkozásra nevelés szempontjából milyen csekély értéke van az olyan ismeretnek, melyet a növendék úgyszólván csak a tanító hitelére fogad el, anélkül, hogy annak valóságértékét élményszerűleg magáévá tenné. Ennél csak az érhet kevesebbet, mikor még a mester tekintélye sem támasztja alá az ismeret hitelét és egyszerűen csak mint mehanizált anyag kerül be a portatív emlékezet lomtárába. Pedig ez a kérdésnek még csak az egyik oldala, mert másrésztől ahoz is hozzá kell növendékeinket iskoláznunk, hogy a tapasztalati eredményekkel szemben önállóan tudják érvényesíteni az általános életcéloktól, vagy a pillanatnyi szükségletektől irányított szempontokat, azaz hogy, habár csak tudat alatt is, a növendék részéről azonnal induljon meg az anyag földolgozása a maga sajátos szempontjai szerint, analógiákkal, csoportosításokkal, kiegészítésekkel, meglévő tételeinek a megerősítésével és újaknak az előkészítésével vagy megalkotásával. Ennek hangsúlyozására azért van szükség, mert sokan vannak, akik fától nem látják az erdőt s a tapasztalati tények halmaza eltakarja előlük az átfogó törvényeket. Ennek folytán az életjelenségek sokféleségének egyenkénti mérlegelése megnehezíti nagyobb egységekbe való csoportosulásukat. Olyan hiba ez, mely a hétköznapi és szűk látókörű embereknek a körén túl sokszor még kiválóbbakat is hatalmába ejt. Különösebben is megtörténhetik ez nagyobb emlékező erejű emberekkel, akiknél az emlékezeti anyag gazdagsága, fölidézésük bősége és bizalmat keltő pontossága feleslegessé látszik tenni azok gondolati továbbfejlesztését. 4 tudományok életében ilyen eset, mikor egy hisztorikus elme kapja azt a feladatot, hogy dolgozza ki valamelyik problémának az *elméletét*. Könnyen megeshetik, — amit a saját működésem körében is volt alkalmam tapasztalni, mint egy kéziratot mű bírálatára felkért szakember — hogy elméleti ismertetés és továbbfejlesztés helyett a problémának pusztán csak a történetét adja, tehát a kérdés tudományos megfejtésének és továbbvitelének csak az előzményeit.

Természetesen már a mindennapi élet gyakorlata sem elégedhetik meg a pusztá tapasztalással; mert az emlékezeti anyagot mindenkinek arra kell fölhasználnia, hogy azokból

kiismerje az életnek a törvényeit, a reá váró feladatok megoldásának a helyes módjait, hogy a körülményekkel szemben életérdekeinek és életcéljainak megfelelően tudjon viselkedni, velők szemben kárhóztatólag foglaljon állást, vagy pedig megtartásukra és továbbfejlesztésükre célszerű terveket és elhatározásokat tudjon kialakítani. Az iskolának tehát, a tudományos érdekektől függetlenül is, elsőrendű feladata a gondolkozásra nevelés. Ezt a feladatát hanyagolja el, ha megelégszik az ismeretanyag egyszerű elsajátításával; ha talán nem ismer más célt, mint az egyes tantárgyak betanítását. Ennél a puszta „oktatás” szó is sokkal többet kíván, mert rámutat a tények okszerű összefüggésére, tehát az összetartozandóság fogalmára, amelyekhez az oksági láncolat során és a logikai szükségszerűség alapján el kell és el is lehet jutnunk.

Elméneknek az a törekvése, hogy a tapasztalás végeláthatatlan sokféleségét *egységbe* foglalja, ősi adottsága az emberi léleknek. *Ranschburg* egyenesen ebben látja mind értelmi, mind érzelmi életünk megfejtésének a kulcsát, amidőn azt mondja: „Az elmében találkozó tartalmak egyformaságuk mértékének arányában igyekeznek egyetlen tartalommal egyesülni.” Mint láthatjuk, ebben ő a hasonlóságra, tehát az analógiára helyezi a súlyt, azaz az egyenkénti élmények per analogiam összetevődésére. A tételnek ezzel a vonatkozásával szemben azonban meg kell gondolnunk a következőket. A gyermeki lélek teljes differenciálatlansága azt hozza magával, hogy benyomásaik nem válhatnak szét elemekre és még kevésbé tevődhetnek össze azokból. A gyermeki lélekben csak egymásba folyó összbenyomásokkal számolhatunk. Ebből a helyes felfogásból indul ki *Kornis*, midőn azt mondja, hogy a gyermeknél a tárgyak egész csoportjára vonatkozó általános képzet korábbi, mint az egyes képzet, vagy, amint *Aristoteles* mondaná „az egész előbb van, mint a rész”, mert a gyermek a dolgokról először csak sematikus képet nyer. Ennek következtében a fogalomalkotás módját is abban kell keresnünk, hogy bizonyos tartalmakból a szemléletes vonások fokozatosan elhalványodnak, a fogalmiak rovására. Az egyén megismerő munkája a kifejltség állapotában is kétségtelenül globális benyomásokkal kezdődik és csak azután tér rá a rész-



letek kielemezésére, hogy aztán ismét szintézisben egyesítse szemléletének eredményét. Eme séma szerint fejlődik fokozatosan a gyermek megismerő tevékenysége is. Csakhogy míg felnőttél a megismerés aktusának hármasság tagozata *szorosán* követi egymást, noha nem egyszerre folynak is le, addig gyermeknél hosszabb fejlődésnek egymástól időszzerűleg elválasztott fokozata külön-külön a tagolódásnak minden egyes állomása.

Szellemileg és koránál fogva, minél fejlettebb valaki, annál határozottabban és annál öntudatosabban törekszik ismereteinek, benyomásainak illetően egységekbe foglalására. Ezt az emberi lélek strukturális alkotása határozottan megkívánja; abból önként következik, mert máskülönben szétbomlana annak organizált egésze. Ez az u. n. *pszihikai egység* (V. ö. 81.1.) törvénye. Ezt kell állandóan szem előtt tartania a nevelés tervszerű szolgálatában álló oktatásnak is. A pszihikai egység törvényének azért reciprok tétele a *pedagógiai koncentráció* elve (V.o. 195.). Ennek alkalmazásával az a célunk, hogy meg ne zavarjuk növendékeink lelkének strukturális egységét, sőt azt tovább fejlesszük és egész gazdagságában kifejlődni segítsük; ismeretanyagának gyarapodása világfelfogását mélyítse és gazdagítsa; de ne feszítse szét annak kereteit és ne tegye ingadozóvá; művelődésének és egész egyéniségének fokozódó differenciáltsága ne szüntesse meg annak integráltságát. Az egyes ismeretelemek között kezdetben talán mutatkozó ellenmondásokat valamely felsőbb elv kiegyenlítő egységébe olvasszuk bele; valamint emocionális életében is teremtsünk összhangot. Ezt nemcsak az iskola egész szellemének kell általánosságban munkálnia, hanem a tanítástervnek és a kivített előíró utasításoknak a kidolgozásában, az órarend megszerkesztésében, az egyes tanítási órák eltervezésében és az egyes osztályok tanítási tárgyainak egymáshoz való viszonyában is állandóan szem előtt kell tartani. Ezek mind külön részletkérdései a pedagógiai koncentráció alapvető problémájának.

A pedagógiai koncentrációnak tehát érvényesülnie kell a tanítás egész munkájában és annak részleteiben is külön-külön, mert az elme fejlődése maga is ilyen koncentrációra törekszik kisebb fogalmi egységek megalkotása után mind nagyobb egy-

ségeknél a megkonstruálásával. Ilyen legkisebb egységek: a szemléletből lassanként leszűrődő képegység, a *képzet*, majd a *fogalom*. Gyermeknél a fogalomalkotás lehetősége akkor következhetik be, mikor a megismerésnek sablonosán fentebb vázolt fejlődése eljutott a harmadik fokozathoz, a globális rápillantás és a részletek elemzése után azok összetevéséhez. Csakhogy gyermeknél e hármassal egyes tagjainak a szerepében arányos eltolódás történik. Fejlődésében előbbre haladva, a globális észrevétellel mind kevesebbet kell törődnie, figyelmével hamarosan átsiklik a részletekre; ezeket a részleteket aztán különböző szempontok szerint dolgozza fel, igyekszik belőlük valami szemléleti egészet alkotni. A gyakrabban látott jelenségek elkülönülnek a ritkábbaktól, és a szintézis munkájában egyik vagy másik részlet vagy csoport, együtt is és külön-külön is, különböző változatokban egyesül. A fejlődésnek ezen a fokán tehát a fejlődéses pszichológia (Entwicklungspsychologie) már *Ranschburgot* látszik igazolni, amennyiben ebben az értelmezésben gyermeknél az absztrakt gondolat tartalma már konkrét képzetek köréből nőhet ki és ehhez a fejlődési alap a hasonlóságok megrögzítése lehet. Ugyanis a közös csoportot alkotó tapasztalati tárgyak közös vagy hasonló tulajdonságai szemlélésük gyakorisága miatt gyorsan és könnyen felújulnak; annak következtében az egyéni és konkrét emlékezetek és emlékezeti képzetek eltérő tulajdonságai közül emlékezetileg fokozatosan kiemelkednek. Lényegében ezzel egyezik *K. Groos* felfogása is, amennyiben pszichológiailag a fogalmat azoknak a tulajdonságoknak a rendszere vagy csoportja gyanánt magyarázza, amelyeket hasonló élmények sorában bennük azonosaknak gondolunk. *W. Stern* úgy találta, hogy a gyermekekben az a képesség, amely megfigyeléseinek sorában a közös elemeket általános tétellé sűríti össze, az ötödik életév vége felé már jelentkezik; odáig szerinte ilyen értelemben induktív tevékenységről nem lehet beszélni. Az azonos elemek egymásmelletti sűrű felújulása fokozatosan sematikus képzetté tömörül pl. ember, állat, madár stb. — De még ennél is egyszerűbb és korábbi megnyilvánulása ennek a törekvésnek gyermeknél a *reprezentáló* képzeteknek a használata, amelyeknek általános értelmet tulajdonít;

pl. erre a kérdésre: mi a tárgy? Így felel: az asztal. Még egy felsőbbosztályos középiskolás meghatározása is így hangzik: okosság az, ha az ember kimelegedve vizet nem iszik. A fogalomképzés fejlődésében *Berkeley* ezeket nevezi „helyettesítő” képzeteknek. A sematikus képzet a szemlélet szempontjából hiányos ugyan, mert nem fedi mindenben a közvetlen érzékelés útján keletkezett képzeteket, azonban első lépés a fogalomalkotás terén. A második lépés az, hogy az így keletkezett élmény lehetőségig megtisztul zavaró érzelmi színezetétől & ezzel együtt az akarati velleitásoktól is, amelyek erősen hozzátapadnak a közvetlen szemlélet konkrét és egyéni formáihoz, így lesz a gyermek elméjében a „fecské”-ből madár és a „ló”-ból állat. A gyermeknek ez a sematizáló hajlama nagyon korán megnyilvánul, amiért korábban gyakori a tévedés is, pl. a légyre is azt mondja: „madár”.

Mindez a nevelőnek nemcsak a bátorságot adja meg arra, hogy óvatos lépésekkel rávezesse a gyermeket a fogalomképzés nehéz útjára, de eljárásának a módozatára és lehetséges fokozataira is rámutat. Megtudjuk, hogy a gyermek lelkében megfelelő formában és bizonyos korlátok között mégis csak megindul az abstraháló munka az imént leírt jegecedési folyamaton keresztül. Ennek eredménye azonban először nem a tiszta fogalom, hanem csak egy bizonyos *sematikus képzet*. Megtudjuk azt is, hogy itt fontos szerep vár a lelki tevékenység objektíválódására, miközben megtisztul a járulékos érzelmi és akarati elemektől. Ebből látható, hogy azért kezdetben itt is nagy szerepük van az emocionális tényezőknek. A spontán élmények mindig ezekkel keverten mutatkoznak s ezektől csak később, már magasabb fejlődési fokon, szabadulnak meg. Eleinte ezek irányítják a figyelmet és az egész tevékenységet. Azért kell tehát itt is különös érzelmi nyomatékkal látni el a szemlélet amaz elemeit, melyek a gyermeket az analógiák kiemeléséhez spontán hozzásegítik. Amint a figyelésnél és az emlékezésnél már láttuk, nem elégedhetünk meg tehát azzal, hogy csakúgy általánosságban támasszunk érdeklődést, hanem a kiemelő részleteknek külön kell megadni az érzelmi akcentust.

Látjuk most már azt is, hogy a gyermeki gondolkodás

erejét messze fölülmúló ugrás volna képzetekről, mint a szemlélet közvetlen eredményeiről, egyenesen az absztrakt fogalmakra térni át. Annnyival is inkább, mert lassú folyamat eredménye azoknak a kategóriáknak a kifejlődése is, amelyeknek mintegy a kereteibe, eme kereteknek a kitöltése végett, a fogalomképzés megindulhat. W. Stern itt három fokozatot különböztet meg, u. m. *szubsztanciálisat*, amikor a megfigyelt személyek és dolgok szétválaszthatatlanul „egybeolvadva” jelentkeznek a gyermek számára (Substanzstadium), amikor tehát a macska nem általában a macskát, hanem mindig az ő macskájukat, a bábu nem általában a bábút, hanem csak az ő bábuját jelenti; — a *cselekvésit*, amikor a személyek és dolgok cselekvései külön is megragadják már a figyelmet (Aktionsstadium); — végül a *viszony szerűségeket*, amikor tulajdonságait és azok kapcsolatait már különállóan is megfigyeli, elgondolja és mérlegeli (Relations- und Merkmalstadium). Termé-, szefesen ezek a fejlődési határok erősen összefolynak.

A *mennyiségi* és a *fajfogalmak* már a viszonyyszerűsége fejlődési fokán a vonatkozásos gondolkozás körében, tehát meglehetősen későn, alakulnak ki. Ezeknél a „több”-ről szerzett benyomás, — annak fölismerése, hogy valamiből több van, — alkotja az átmenetet a fogalomhoz. Akkor, amikor a gyermek többszörösen ismétlődve, egymással csaknem teljesen azonos, mindenesetre egymáshoz igen hasonló dolgokkal találkozik, előbb vagy utóbb okvetlenül föltűnik előtte ez a hasonlóság vagy azonosság, tehát közös tulajdonságoknak az ismétlődése; ennek folytán az azonos tulajdonságok erősen bevésődnek nála és egységbe tömörülnek. Még határozottabban megtörténik ez akkor, hogyha ezek az azonos, vagy hasonló dolgok egyszerre, ugyanabban az időben tárgyai szemléletének.

Ez az alapja annak, hogy a mennyiségi fogalom kialakulásában, amint azt a] gyermeknyelv megfigyelése is igazolja, nagy szerepet visz a *felsorolás*, ilyenképen: „nekem is van egy almám, neked is, neki is;” — és még innen is hosszú az út a háromig. Ebből is látható, hogy elemi fokon milyen gondos pepecselésre van szükség a számfogalmak szemléltetésénél. A nehézségeket növeli, hogy kis gyermekek a számokat töb-

bé kevésbé bizonyos adott tárgyak tulajdonságai gyanánt fogják fel és csak lassanként tudják általánosítani. Ez az általánosítás nem is következhetik be előbb, csak akkor, mikor a gyermekek a mennyiségeket megfosztják a tárggyal való kapcsolatuktól. Azért nehéz a bemutatott tárgyak megnevezett mennyiségéről megnevezetlen mennyiségre térni át. Elemi fokon mindennapi tapasztalat, hogy a gyermekek nem tudnak felelni a kérdésre  $2 \times 2 = ?$  holott előbb már megszámlálták, hogy két alma meg két alma annyi, mint négy alma. A türelmetlen tanító ilyenkor figyelmetlenséggel, vagy gyöngelméjséggel vádolja a gyermeket, pedig természetes fejlődési állapotról van szó. Ezt a fejlődési állapotot figyelembe kell venni, és ahhoz alkalmazkodni kell. Jelen esetben ez akként történhetik, hogy ugyanazt a számviszonyt számos különböző tárgyra alkalmazzuk. A számok szemléltetésének a helyes módja tehát nem az, hogy ugyanazon tárgyak mellett változtassuk a számokat, hanem az, hogy ugyanazon számokat alkalmazzuk változó tárgyak mellett, pl. 2 alma, 2 kocka, 2 gyufa stb. Ez már csak azért is célszerűbb, mert máskülönbben is csak szűkebb körben mozoghatunk a számokkal, viszont számos érzékelhető tárgy tartozik bele érdeklődésük körébe. Így fokozatosan megszokják, hogy ugyanaz a szám több dologhoz is hozzátartozik, tehát nem állandó és nem sajátosság járuléka a dolognak; az alma akkor is alma, ha egy, akkor is ha három van belőle. Így fokozatosan elszakíthatjuk a mennyiségeket a tárgyképzetektől, mintegy megfosztjuk anyagi kapcsolataiktól, „tárgy tála ni tjük”. Ezzel fokozatosan elősegítjük a gyermekekben a tiszta *viszonyszerűség* fogalmának is a kialakulását. A *viszony* és *vonatkozás* fogalmának a tisztázása egyébként is nagy nehézségekbe ütközik a gyermeknél; azért annak alkalmazását, ha csak teheti, kikerüli. A névmások helyett a gyermeknyelv azért alkalmazza a neveket; pl. „én” helyett azt mondja: „a baba”; nem mondja „tied”, hanem „a mamáé”. Nem tudja megérteni, hogy a bátyja vagy az anyja egyszer „te”, másszor „ő”. Ha nem tudja kikerülni, rendszerint összetéveszti a változó viszonzyszókat; azért nehéz a gyermekekkel megértetni a tegnap, ma és holnap fogalmát is. Természetesen a felsoroltak a gyermekszoba gondjai.

De nagyobb áttételekben a nehézségek eféle forrásaival fel-nőttebeknél is találkozunk. Gondoljunk csak a különböző szint-taktikai viszonyokra, amelyek a különböző nyelvekben ugyan-annak a tartalomnak a kifejezésére a legkülönbözőbb szem-pontokat alkalmazzák; pl. *aequare aliquem* = felér *valakivel*, *decet aliquem* = illik valakihez, *fidere alicui* = bízik valakiben, *persvadere alicui de aliqua re* = rábeszél valkii valamire, *consulere aliquem* = tanácsot kér valaki/ő/, és *alicui* = gon-doskodik *valakiről*; vagy a németben *verzichtet auf etwas* = lemond *valamiről*. Ilyen esetekben mindig rá kell mutatni az eltérő nyelvhasználat sajátos szempontjaira, és nem szabad azokat magyarázatlanul hagyni, hogy a gyermek mintegy értelmetlenségnek tekintse ezeket a kifejezéseket. Így közben megbarátkozik azzal, hogy egyértelmű tartalom mellett is, leg-alább nyelvhasználatban, különböző viszonylatok érvényesül-hetnek.

A fogalmak kialakulásában gyermekeknél is meg kell különböztetnünk Groosra támaszkodva a potenciális és aktu-ális fogalmakat. A *potenciális* a tudaton kívül, mintegy megszokásból, spontán begyakorlottságból szerzett és felhasznált, — az *aktuális* a tudatosan, ítélet eredménye gyanánt lehetőleg definiált fogalom. Pl. anélkül, hogy az állat fogalmát tudatosan meghatároznók, mind a felnőttek, mind a kicsinyek meg tudják különböztetni az élettelen dolgoktól. A gyermek, különösen a beszélés kezdeteinél, már csak azért is kénytelen beérni ezekkel a potenciális fogalmakkal, mert sem szóban, sem gondol-tatban nem képes kialakult ítéletek alkotására. Az ítéleteket nála egyes szavak pótolják s ezért teljesen háttérbe szorul az ítélet lényeges alkotó eleme, a viszonyítás. Azért hát közön-séges életben a felnőttek is a leggyakrabban, a gyermekek pedig állandóan ilyen potenciális fogalmakkal dolgoznak. A nevelésnek mégis elengedhetlen föladata, hogy rásegítse a gyermekeket az *aktuális fogalmak kialakítására*, ha nem logi-kai definíció befejezett alakjában is, de legalább a fogalom tartalmi jegyeinek az összegyűjtésével. Ezt az iskola rendszeresen meg is kezdi már *beszéd- és értelem, gyakorlat* keretében. Éhez a tanításnál kiinduló pontot ad a potenciális fogalmak jelentkezése a gyermekek értelmi tevékenységében. A tanító

feladata, hogy megragadja az ilyen alkalmakat, kiemelje *m* gyermek vallomásaiból a felhasználható elemet, megfelelő-súlyt adjon azoknak s elősegítse a logikai sorrend kialakulásai-Természetesen a definíció a leggyakrabban elmarad, de el ismeradhat. Az ma már nem olyan nélkülözhetetlen része a tanításnak. A tudományban is sokszor megvagyunk nélküle.

A viszonyítás vagy vonatkozás alkalmazásával a gondolkozás az érintett módozatokon és előkészületek után már a gyermekkorban is eljut *a fogalomalkotásig*.

De már a definíció is jelentkezik, primitív módon, a gyermeknyelvben is *a névadó ítéletek* alakjában. Amikor verébre,, légyre, denevérré egyaránt alkalmazza a „madár” elnevezést,, ezzel annak adott kifejezést, hogy mindezek valamennyien repülő állatok, fogalmilag tehát együvé tartoznak. A gyermekek egyébiránt nagy névadományozók s ez a szemlélő és ítélő erő hatalmas megindulását jelenti. Egy-egy elnevezés magában már egész ítélet: fogalom és ítélet tagolatlan tömörítése. Mind ez azonban azt árulja el, hogy a gyermek nem világos fogalmak, hanem összbenyomások alakjában dolgozik.

*Meumann* felhívta a figyelmet arra, hogy a gyermekek meghatározási kísérletei kapcsolatosak az ösztönszerű és akaratú reakciók motorikus jelenségeivel. Ezért visz nagy szerepet a gyermekek meghatározásaiban a célfogalom. *Earl Barnes* amerikai kutató ebből a szempontból 37.136, összesen 2000,6—15 éves leány és fiú gyermektől származó meghatározást dolgozott fel. Ennek alapján megállapította, hogy főként cselekvésre,, vagy valamely célra való utalások érvényesültek bennök; érettebb korban azonban fokozatosan másnemű tényező is mind több szerephez jutott. Ezt a helyzetet, kapcsolatban az életkorral, a következő percentszámok mutatják: 79 % — 68 % - 67 % - 64 % - 57 % - 44 % - 34 % - 33 % - 31 %. — Ebből önként következik az az utasítás, hogy a gyermekek fogalomalkotó tevékenységét a motorikus szempontok és a célfogalmak érvényesítésével segíthetjük elő a fejlődésnek abban a korában is, amikor egyébként már más szempontok érvényesítésére is képessé vált.

Ezek a megállapítások önként adják kezünkbe a fonalat, amely rávezet bennünket gyermekeknél a helyes fogalom képzés

elősegítésének a módszerére. Mindenek előtt tehát a cél szempontjából kell megközelíttetni velük a fogalmakat, másfelől mozgás alakjában vagy lehetőségében mutatni be a dolgokat. Mindez főleg a slójd, rajz, plasztikus kimintázás és egyéb kézügyességek felhasználásával történhetik a legcélszerűbben, de a cserkészzet nagy jelentőségének is ez az egyik magyarázata.

A fogalomképzés módszerében nagy jelentősége van még az egymás alá-, föl- és mellérendelés kérdésének. — *Vogel* népiskolákban fiúknak és lányoknak hívó szavakat adott fel azzal a kívánsággal, hogy írják alá azokat a szavakat, amelyek ezekről eszükbe jutnak. 32.628 szó került így össze 3539 cédulán. *Vogel* ezek alapján megállapította, hogy az egymás alá rendelés viszonya sokkal nagyobb arányban érvényesült a gyermekek eljárásában, mint bármi egyéb kapcsolatot. Ezután még gyakori a kettős — dichotomikus — csoportosítás, pl. „érdes és sima” üveg; ezek között azonban csak két kontradiktórium („tarka és nem tarka” madarak) vonatkozást talált. Annak a megállapításnak, hogy a hívó szóra a gyermekek jobbra alárendelt fogalmakkal feleltek, reciprok tétele az a másik eredmény, hogy a fölrendelés viszonyát ritkábban alkalmazták a kísérleti személyek. Három korosztályba csoportosítva őket, hét éveseknél 43 eset közül egyikben sincs utalás a genus proximusra; 8 éveseknél azonban 56 közül efélével már 38, 9 éveseknél pedig már 104 közül 97 esetben találkozunk. Ebből joggal vonja le *Vogel* azt a következtetést, hogy gyermeknél kezdetben nem igen van hajlandóság arra, hogy a speciálisból kiindulva eljusson a fajhoz, hanem inkább megfordítva, az általános fogalomból képes következtetni a speciálisra. Ezt a megállapítást mások is megerősítik. Ez a tanításnak jelentékeny nehézségeire utal rá: a csoportosítás akadályaira, amennyiben ennek föltétele az, hogy a speciesek egymáshoz tartozandóságát a fölfeből helyezendő fajfogalom kialakítása és megértése tegye szemléletessé. Ugyanis a szemléltetés csak a speciesek összegyűjtésére ad alkalmat és nem arra, hogy a fajból vezessük le a specieseket; ezért azoknak rendszeres és teljes föl-sorolására dedukció mellett a gyermekek körében alkalmunk a'em nyílik. Természetesen mindez egyfel több ok arra, hogy



annál nagyobb gondot fordítsunk a csoportosítás végrehajtására, mert csak így sikerül legyőzni az akadályokat. Már pedig a csoportosítás nélkülözhetetlen eszköz világszemléletünk eredményeinek nagyobb egységekbe való foglalásánál.

A viszony szemléletek tisztázása, valamint a vonatkozások alkalmazása legnehezebb *elvont fogalmaknál*. Erre különösen jellemző az *emberi lélek* és az *istenség* fogalmának a kialakulása, mint amelyek a legelvontabb gondolkozást kívánják meg. Ezért volt nagyon lassú az emberi kultúra történetében is ezeknek a fogalmaknak a kifejlődése. A lelki erők sejtelmének egyik megnyilvánulása volt a kezdetleges embernek az a hite, hogy a természeti jelenségek emberfölötti személyes lények akaratának a szüleményei. Azonban már ez is fejlődési eredmény, mert hogy ilyen személyes léttel bíró s mégis láthatatlan lényeket elképzelhessen, először saját magának a lelkiségéről kellett valamelyes képet alkotnia, és csak azután vihette át azt természetfölötti lényekre. Ebben pedig őt az *álom-, tükör- és árnyképek* segíthették elő, melyeket úgy foghatott fel, mint saját szellemi lényének, saját lelkének a jelentkezéseit. Éhez járulhatott az a tapasztalata, hogy saját lelki mozgalmainak a kifejezései mások arcán is *hasznló kifejezéseket* csaltak ki, mintha valami éterikus fludium átható áradása kapcsolná össze testeiket. Mindezzel egyidejűleg elősegítette, de egyúttal kifejezésre is juttatta a lélek különállásának a hitét és elképzelését a *halottak kultusza* is, amelyet azonban természetesen még igen sok materiális vonatkozás szőtt keresztül-kasul. Homeros és Platon között megy végbe a lélek fogalmának lassú és fokozatos megtisztulása. Homerosnál a lélek még csak imbolygó és áttetsző árnyék, mintegy reflexe a testnek, ellenben már Platon hirdette a lélek halhatatlanságát és azt tanította, hogy lélek és test külön valami. Azért a Phaidonban Kritonnak arra a kérdésére, hogyan akarja magát Sokrates eltemettetni, Sokrates ajkára, midőn a mester kiüríti a méregpoharat, ilyen feleletet ad: „Nem bírom elhítenni Kritonnal, hogy Sokrates én volnék, aki itt most beszélgetek; ... azt hiszi, az vagyok, akít nemsokára holtnak fognak látni.” (LXIV.) — Itt már a lélek fogalmilag külön vált a testtől s lényege a gondolkozás, az értelmi tevékenység. — Szent Ágoston is tagadta, szemben a

régi egyházi atyákkal, hogy a léleknek kiterjedése volna, míg aztán *Descartesnál* eléri a lélek fogalma legtisztább kifejlődését. Descartes a lélek lényegét a tudatban kereste s azért a korábbi elnevezést: „anima”, hogy a hozzátapadt középkori fejtegetésekkel szemben a félreértést kikerülje, saját felfogásához hiven a „mens” szóval cseréli föl. Éhez áll közel az újkori lélektudomány gyakorlata, mely a „lélek” szót a „tudat”-tal helyettesíti és a mi Ranschburgunk szóhasználata, aki „Az emberi *elme*” címmel adja a saját pszichológiai rendszerét.

Nincs szükség arra, hogy túlhajtsuk a filogenetikus és ontogenetikus fejlődés párhuzamának az elméletét, mikor hangsúlyozzuk a *gyermek egyéni fejlődésében* is az emberi lélek fogalmi kialakulásának a nehézségét, ő is a saját énjének a fokozatos megismeréséből indul ki, melyhez az első indításokat életének már az első pillanataiban megkapja a hideg és más kellemetlenségek megérezésével. Ezt folytatják életérzései, szükségleteinek, éhségének, szomjának megérezése; majd az ellenállások, melyekbe akarátának a végrehajtásával beleütközik. Ezek miatt kénytelen tudomásul venni a külső világgal szemben a saját különállását. Természetesen ez sok zavarral jár, mert fektében fölemelt lábát is magától idegennek látja. Saját énjének érvényesülése nyilatkozik már *okaratosságában*, mellyel mintegy ezt a külön ént hangsúlyozza a másokéval szemben. Ez már az első életévben jelentkezik. A második év elején már önérzetének a nyomai is felismerhetők. W. Stern említi egy ilyen korai esetet. Egyéves és három hónapos gyermekük tréfásan megütötte az anyját. Erre büntetésből az apa megérintette az arcát és édesanyja a kezét. A gyermek fájdalmas sírásban tört ki s duzzogva dugta el szüleitől az arcát. Mivel a büntetés testi fájdalmat nem okozhatott, itt csakis önérzetének a megbántásán érezhetett felháborodást. Azt is tudjuk, hogy a gyermek szereti produkálni magát, máskor meg szégyenletében épen ellenkezőleg megtagadja ezt környezetétől. Mindkettő annak a jele, hogy közönségét, mint vele szemben állót, tudomásul veszi. Mindez mutatja, hogy a gyermek egyénisége kezd kibontakozni környezetéből és hogy lelkiisége kezdi sugalmazni magatartását. Az öntudat fejlődésének az útján így fokozatosan, egész az önzésig és az ezzel járó erkölcsi egyol-

dalúságokig, elkülönül környezetétől, sőt nem egyszer szembe is kerül vele.

A gyermek lelki világában magasabbrendű fejlődés akkor indul meg, mikor érdeklődése önmaga felé fordul, amikor önmaga lesz tárgya megfigyeléseinek, amikor fölfedezi önmagát. Ez a lélek megszületése az ifjú számára, amikor tulajdonképpen önmaga teremti azt meg önmagának. Amint a filogenetikus fejlődés során láttuk, ez az öntudatra ébredésnek a koronája, a betetőzése. Ekkor alakul ki tudatában a lélek fogalma. Hatalmas lökést kap ehhez a nemi érés korában, amikor szexuális érzései idáig nem tapasztalt erővel és új vágyakkal lépnek föl benne és, bár rohamosan gazdagítják és erősen színezik szellemi életét is, mégis éles szögben állítják szembe testi életét a lélekkel és mindazzal, amit idáig ahoz a jelenségsoporthoz sorakoztatott, amelyet most az élet emez új tüzeinek a világánál inkább, mint bármikor idáig, léleknek tart, hisz és nevez.

Könyvünk beosztása és terjedelme nem engedheti meg, hogy ezt az alkalmat a *szexuális nevelés* gyakorlati szolgálatában hosszabb fejtegetésre használjuk fel. Mégis hangsúlyoznunk kell, hogy az életerőknek ezt a hatalmas nekiiramodását, a gyermek látóhatárának ezt a hatalmas kitágulását és szomjúságok újabb forrásainak ezt a megnyílását föl kell használnunk arra, hogy nemes irányú komoly fejlődésnek válják mindez a hajtó erejévé. Saját énjének végleges kiformalódása a lehetőségek, váradalmak és szent akarások változatos és káprázatos fényzuhatagában, olyan alkalom avatott nevelő kezében, amely úgyszólván korlátlan lehetőségeket nyit meg fejlesztő és lélekformáló munkájához. Az ifjú, szívének jogait megismerve, nemcsak követeléseit állítja föl az étellel szemben, de áldozatra készsége is fölébred és kész a pazarlásra. Miután Ígéretes és pompázó egységbe fogta saját életerőinek lehetőségeit, keresi másokhoz való viszonyának a tisztázását, s törekszik az egész teremtett mindenségben saját helyének az elfoglalására és a betöltésére. Szülők és nevelők! szent ihlettel és Isten előtt éryett felelősséggel nyúljatok az ifjak kezei után, hogy az élet szakadékein és eme lázas esztendők lángtengerén — mely íáplálhat, de emészthet is — baj nélkül vezethessétek kereszt-

tül az életfelfogás és világszemlélet ama magasságai felé, melyeknek elérését könyvünk első részében célul kitűztük! — Az érettségnek ezen a fokán a fogalom- és ítéletalkotás viszonyában jelentékeny változás következik be. A beszélni kezdés korában potenciális fogalmak alakjában egyes szavak, mint eme fogalmak akusztikomotorikus jelei, képviselték nála az ítéleteket. Most tudatosan végrehajtott ítéletek formálják ki és állandósítják fogalmaikat, amelyek így mind élesebb és mind\* állandóbb körvonalakat nyernek s ítéletek járulván hozzá kialakulásukhoz, aktuális jelleget öltenek. —

A fejlődési és a gyermekpszichológia megállapítja, hogy a szavakkal megfelelő alakba öntött ítéletek előtt, sőt részben ezekkel egyidejűleg is, dolgozik az elme mondatokban meg nem formulázott ítéletekkel. Ezt már láttuk fentebb, mikor arról volt szó, hogy beszélni tanuló gyermek egyetlen szóval egész ítéletet fejez ki, jóllehet ezek a szavak azért mégsem mindig ítéletmegállapítások, hanem még gyakrabban egyszerűen saját kívánságok kifejezői. Ilyen például akkor, ha felkiált, hogy „tej 1” vagy „kalap 1”, amelyek azt jelentik, hogy enni akar, vagy a szabadba vágyik. Ez is tehát a gyermeki lélek differenciálatlanságát mutatja, amikor egy az alakja az ítélet és a kívánság kifejezésének. A gyermeki lélek differenciálatlansága mellett azonban ezt már csak a miatt a belső viszony miatt is természetesnek kell találnunk, amely van ítélet és fogalom között. Nézetünk szerint itt van a lényeges oka annak az ellentétes felfogásnak, amely az *Ítélet kialakulása* körül mutatkozik szavakba foglalásának, a mondatnak, a konstruálásával kapcsolatban. *Wundt* szerint például az ítélet valamely „összképzetnek”, gondolatnak a felbontása részleteire, míg *Siegwart* szerint az ítélet ellenkezőleg a szétbontott alkotórészek összefoglalása. Itt voltaképpen ugyanaz az ellentét mutatkozik, amellyel a fogalomalkotásnál találkoztunk a különböző szerzők között.

Pszichológiaiilag iskolázott elméjű emberek önmegfigyelése minden esetre azt mutatja, hogy az emberi elme megnyilatkozás és ítéletalkotás előtt már egy bizonyos tudategységnek van a birtokában. Hogy ez globális egységet alkot mibennünk, az is mutatja, hogy tudatéletünk tendenciáiban ekkor bizonyos

fordulat áll be: élményeinket eddig *megállapításra*, ezután a *kifejezésre való törekvés* jellemzi. Ez a megfigyelés *Wandt*-nak látszik igazat adni, mert azt mutatja, hogy amikor a tudattartalmak ítélet alakjába való öntése megkezdődik, akkor már a tudatküszöbön annak globális anyaga rudimentális tagolatlanságban készen várakozik a fölbukkanásra és kényszerítőleg hat a kifejező apparátusokra. Vagyis tehát itt is az történik, amit már a megismerés körében láttunk, t. i. a globális egység megalakulása után következik annak analizálása, és nyomban azután a mondat szintetikus egységébe való összefoglalása. Csakhogy a beszédben ez utóbbi kettő időbelileg összeesik és a gondolatelemzés csak mint logikai priusz előzi meg a mondatba foglalást. Téves tehát az a felfogás, amely az ítéletélmény lényegét asszociációs cselekvésben látja, abból indulva ki, hogy *logikailag* az ítélet alany és állítmány egységének, vagy még helyesebben azonosságának a megállapítása. Vagyis tehát a *Wundt* meghatározása a mondat keletkezésének a pszichológiáját, a *Siegarté* a mondat *logikáját* adja. Eme megállapításoknak pedagógiai szempontból döntő jelentőségük van.

*Pszichológiailag* az ítéletet minden eddigi értelmi élmény mellett a tudatnak legnagyobb aktivitása jellemzi, amely különösen kiemeli az ítéletnek élményszerűségét. Ennek az élményszerűségnek különösen jellegzetes alkotó elemei az ítéletnek az *érvényességi tudata*, másfelől az *evidenciája*; azaz az ítélet megállapításával vele jár az is, hogy azt az ítéletet föltétlenül érvényesnek, helytállónak tartjuk. Sokszor megtörténik azonban, hogy logikai módszerességgel nem tudnók igazolni az ítélet helytállását, vagy legalább is nincs szemeink előtt ennek az igazolásnak a menete, igazsága felől még sincs semmi kétségünk. Ez az evidencia, az érvényességnek ez az erős átérzése természetesen nem kísérhet olyan ítéleteket, amelyekel készen veszünk át másoktól; amelyeknek a kialakulását legalább nem revidéáltuk magunk számára átvételük előtt; amelynek a kifejlődését állomásról állomásra magunk is újból át nem éltük.

Mindez mutatja, hogy a tanítás minden egyéb lehet, csak nem a tudat egyoldalú passzivitásba való szorítása. Itt tehát

!

nem lehet szó arról, hogy az egyik fél tanít, a cselekvés teljességét végzi; a másik meg tanul, elfogad, beemléz a passzivitásnak szintén a teljességével. A közlött tételek passzív elfogadása, még ha egyáltalában lehetséges volna is, semmivel sem mozditja elő a nevelés céljait. A nevelésnek ugyanis az egyik célja a nyers ismeretanyagok átnyújtása, a másik a gondolkodás, világszemlélet és ama képesség fejlesztése, hogy adott helyzetekben és feladatokkal szemben a növendék föl tudja magát találni. Ennek alapja a helyzetek alapos megítélése. Erre pedig csak annak az ismeretanyagnak a földolgozásával lehet a növendékeket képesíteni, amellyel őket tanítás közben foglalkoztatjuk. De máskülönben is a közlött anyag nem egyéb, mint ítéletek láncolata, ezek pedig csak akkor válnak ítéletélményekké a növendékek számára is, ha saját mérlegelésük alapján is feldolgozták őket. A pusztán emlékezetileg elsajátított tudományos tételekben hol van az érvényességi tudat és az evidencia erős átérzése? Már pedig ezek nélkül nincsen ítélet. Az érvényességi tudat és az evidencia átérzése nélkül emlékezetileg elsajátított tudományos tételeknek a növendék számára semmi értéke nincs, mert lelkileg asszimilálni nem tudja; ez rá nézve egyenesen lehetetlenség; következtetésképpen semmiféle nevelési célt nem szolgál az ő lelki kifejlődésében. Ha mégis azt keressük, mit jelent rá nézve az így betanult tételeknek a sorozata, erre más feleletet találni nem lehet, csakis azt, hogy lelkét idegen, hozzá nem tartozó anyaggal terheli és teljesen elidegeníti attól az eszmekörtől, amelynek sorából azt reá erőszakolták. Emlékezetileg ő ezeket átvehette tankönyvírójától vagy tanárától és bizonyos ideig meg is tarthatja őket, azonban pusztán tartalom és következmények nélküli emlékezeti benyomások maradnak számukra. Amint A. Messer megállapította, itt az értékelési mozzanatok egészen háttérbe szorulnak, sőt sokszor el is tűnnek és csupán a begyakorlás után elért mehanizálódás tisztán asszociatív jellegű eredményei. De mivel még mint asszociációk sem élményszerűek, mert nem a gyermek saját asszociatív munkájának a primer eredményei, hanem csak másodkézből veszik azokat, *KarL Groos* találóan nevezi Őket pszeüdoasszociációknak. Ha tehát arra van gondunk, hogy a növendékek közvetlen ítéletaktusok — tehát vo-

natkozásélmények — nélkül, mechanikus úton sajátítsák el a közlött anyagot, ezzel csak az ő passzív emlékezetüket terheltük meg, nevelőhatást azonban egyáltalán nem gyakoroltunk. Nem lehet ugyanis a nevelőknek eléggé figyelmükbe ajánlanunk a szorosabb értelemben vett oktatás munkájában sem azokat a megállapításokat, amelyeket *Groos* az ítéletélménnyel kapcsolatban olyan szerencsésen juttat kifejezésre. Hangsúlyozza ugyanis *Groos*, hogy az ítéletaktus igen sokkal több, mint pusztán asszociáció és hogy az ítélet létrehozásában igen jelentékeny szerepet visznek a *meglepetés* és a *várakozás* formális érzései; a szokatlan fölötti meglepetés és a szokottra való várakozás. Ezt *William Stern* is megerősíti. Vajon lehetséges-e tehát színtelen és száraz anyagközléssel a lélek élő tartalmává tenni az ismereteket, mikor ítéletélmény nélkül nincsenek hasznos ismeretek, az ítéletélmények keletkezésében pedig, ime, mindig belejátszik a várakozás és a meglepetés kedves érzése.

Hogy hogyan tehetjük a tanítási anyagot növendékeink valóságos ítéletélményévé, arra nézve eredményes következtetéseket fűzhetünk ahhoz az elemzéshez is, amellyel *Komis* a teljes ítéletélményt négy alkotóelemre bontja fel; ezek: 1. a *tárgynak* a tudata; 2. annak a tudata, amit a tárgyra *vonatkoztatunk*; 3. a kettő között való viszony tudata; 4. az. a meggyőződés, hogy ez a viszony valóban *fennáll vagy nem*. Ez azt az eljárást írja elénk, hogy külön-külön juttassuk el, vezessük át növendékeinket az ítéletélményeknek mindezen állomásain. Vagyis vegyenek tudomást az ítéletnek a *tárgyáról*; aztán arról, amit reá *vonatkoztatni* kívánunk; majd állapítsuk meg, hogy valójában *milyen viszony van hát közöttük* (csak épen példa képen egy néhány lehetőséget legyen szabad felémlíteni: egyenlőség, különbözőség, okság; birtokviszony; tulajdonság, alárendeltség és így tovább); végül ennek a pozitív vagy negatív viszonynak az *erős meggyőződése* alakuljon ki a növendék lelkében, és ne csak a fegyelem kényszeréből, vagy tekintélyünk hatására fogadja el azt. Mivel ezek, ha nem tudatosan is, mégis együttvéve alkotják a teljes ítéletélményt, valamelyiköknél a hiánya már lehetetlenné teszi, hogy az így keletkezett tudatjelenséget ítéletélménynek nevezhessük. Pedig tanítás közben igen sokszor csak a két első lebonyolításáig ju-

tunk el tanítványainkkal és elmarad náluk a két utolsó: a viszonyító aktus és az elismerés vagy az elvetés *élménye*, mint saját maga által bensőleg kifejlesztett lelki folyamat. Azaz más szavakkal: összekapcsolja ugyan az alany- és az állítmányban található fogalmakat, de csak emlékezetileg és nem ismeri fel, sőt még csak nem is vizsgálja kapcsolatuknak a lényegét és a jogosságát; így tehát nem is alkothat véleményt az ítélet érvényességéről. Ennek következtében, mint a saját tudatéletében organizálatlanul elhelyezett idegen elem, abban építő hatást nem fejthet ki s ezért a lélek ettől, mint idegen elemtől igyekszik megválni — elfelejti.

A dolgok egymáshoz való viszonyának a rendjén a gyermek igen korán megismerkedik az *ok fogalmával* és ez jelentékeny rugójává válik értelmi működése körében az ő okoskodásának. Már kezdettől asszociálja a saját mozgásával járó érzeteket az azok által előidézett cselekvéssel s közöttük fokozatosan fölismeri az okozati összefüggést. Mindenesetre szemmel látható, hogy a gyermekek is mindig valamely ok hatásának fogják fel a tapasztalati körükben jelentkező eseményeket. Természetesen ez az *egyéni tapasztalás* körébe tartozó események kauzalitása. Mindazáltal a gyermek már nagyon korán jut arra a megállapításra, hogy az, amit valamely jelenség okának ismert föl, ismét csak egy másiknak az okozata; továbbá, hogy ezt a kauzális láncolatot bármily messzire kíséri visszafelé, annak utolsó tagjához tapasztalatilag sohasem fog eljutni. Ez fokozatosan azt a meggyőződést támasztja benne, hogy ez az okviszony saját egyéni élményei körén messze túlhaladó, egyetemes érvényű törvényszerűséget alkot, amelynek hatása mindenre kiterjed. Ez nincs nála ilyen világosan megfogalmazva, de mint érvényes igazságot, mégis alkalmazza: játékszerét szétbontja, hogy megismerje az okot, amelynek alapján bábujából hangokat tud kicsalni, avagy a vasúti mozdonyt útnak indíthatja. Ez nemcsak annak a jele, hogy képes az ok felismerésére és arra, hogy az oksági törvényt érvényesítse, de annak is, hogy kutatására őt bensa okok kényszerítik. Viszont ez a nevelőnek azt teszi kötelességévé, hogy a gyermekeknek illetően lelki szükségét kielégítse, másrésztől pedig ne kínozza olyan dolgokkal, amelyekkel



szemben nála ezek a problémák föl nem merülnek és érdeklődése föl nem ébreszthető. . .

Íme a fogalom- és ítéletalkotás egymást kiegészítő elménye az okozati összefüggések láncolatán a tapasztalásnak mindig több és több exakt egységét fűzi össze s teszi lehetővé\* a világszemlélet és a világfelfogás körében is mind nagyobb életegységek összefoglalását. Részben a tapasztalástól függetleníti, részben sietteti a szellemi kifejlést az ítéletek egybekapcsolása következtetéssé. Általánosságában a *következtetés* a gondolkozásnak továbbhaladása a meglévő ítéletről egy újra. A kérdés csak az lehet, következtetésnek minősíthetjük-e mindazt az élményt, amelyben valami újra eljutunk, anélkül, hogy az eljárás egyes tételei határozott ítéletformál öltenének? Gyermekes gondolkozásában kétségtelenül az utóbbiak vannak túlsúlyban, de a premisszáknak, főleg az altételnek a mellőzése, helyesebben az elhallgatása, felnőtteknél is gyakori. Mindezt ügyeimen kívül hagyva is, a következtetéseknek nem mindenik nemével él a gyermeki elme. Épen az alaptípus, a *szillogizmus*, játszik a gyermek gondolkozásában a legkisebb szerepet. *Dedukcióval* általában ritkán él, és pedig főleg azért, mert érdeklődése és tapasztalása egyes konkrét jelenségekhez fűzi és csak ritkán van alkalma a kérdések általános előzményeivel, egyetemes elveivel foglalkoznia; legfeljebb olyankor, ha felnőttek társaságában erre őt a kérdések rávezetik. Több szerepe van már az *induktív* következtetésnek; ámbár itt is megvan az az akadály, mivel fenntebb találkoztunk, hogy t. i. az egyes esetről a fajhoz emelkedés képessége csak később fejlődik ki nála. A gyermeki gondolkozás legsajátabb, leggyakoribb nemét az *analógiás* vagy „áttételes” következtetések alkotják. Ez utóbbiak nála az egyenlőség, a különbözőség és hasonlóság alapján keletkeznek, már a harmadik évtől kezdve. Természetesen kezdetben ezek nála nem általános, hanem csak egyes ítéletekhez vezetnek. Mindazáltal nehéz a határt megvonni, és pedig, mint W. Stern megjegyzi, azért, mert könnyen és gyakran megesik, hogy az áttételes gondolkozás közben két egyes ítélet között már egy általános ítélet is érzeteti hatását. Mindazáltal nagyon lassú a fejlődés odáig, míg az így meginduló induktív gondolkozás az ötödik életév körül, elvezet valamely általános tételhez.

Mikor a gyermeket a középiskola átveszi, már megvan nála a lehetőség a következtetés valamennyi nemének a végrehajtására — természetesen az ő saját fogalmi körében. Ez a fejlődési sorrend mindazáltal rámutat arra, hogy fejlettebb korban is analógiás következtetésekkel él a legszívesebben; továbbá arra, hogy a rávezető módszert is csak gondos irányítás mellett képes követni. Ezt még a középiskolában is eléggé tapasztaljuk. Az a kísérleti eredmény, hogy hívószóra könnyedséggel sorolják fel az alárendelt képzeteket és kezdetben csak egész Jricsiny számban a fölérendelt fogalmakat, rámutat a nehézségre, amellyel az indukciónak meg kell küzdenie. Viszont emez eredmény másik következménye az volna, hogy boldogulni kellene a dedukcióval. Voltaképpen nem is a módszerrel van baj, hanem, mint láttuk, azzal, hogy a következtetések körében a deduktív lehetőségek kívül esnek az ifjak élményein: az élet individuális jelenségekben mutatkozik számára és nem elvont általánosságokban. Azért mégsem lehet eléggé ajánlani, hogy az indukciót mindig egészítsük ki dedukcióvá; azaz ha megtaláljuk a szabályt, azt azonnal alkalmazzuk, illetőleg iparkodjunk a ránézve megközelíthető és értékes dedukált tételeket is levezetni.

Arra már rámutattunk, hogy a gondolkozást az akadályok vagy meglepetések váltják ki és nem az asszociációk sima lefolyása. A tudatéletnek egyénileg általánosságban is, pillanatnyilag is, megvan a maga állandósulásra törekvő iránya; ha ez akadályokra talál, akkor indul meg aktív jelleggel a gondolkozás. A tudat irányát itt bizonyos *célok és törekvések* szabják meg, amelyeket erős *hangulati elemek* kísérnek. Mindkettő egyaránt fontos rugója a gondolkozásnak: a célosság és az érzelmi színezet. A cél mindig valami gondolati probléma alakjában jelentkezik. Ha már most itt fennakadásra talál, ez nyugtalanító érzést, bizonytalanságot ébreszt, amely ennek kiküszöbölésére készlet. Azért az olyan embereknek, akik mindent természetesen tartanak, nincsenek problémáik és a jelenségek fölött egyszerűen napirendre térnek. Azért a *problémaérzék* különösen nagy szerepet visz a tudósok életében és általában a tudás megszerzésében. Helyesen emeli ki *Komis*, hogy a tudományos nevelés ennek a problémaérzéknek a fejlesztése.

Megfelelő arányban azonban mindenkinek szüksége van erre, mert minden életnek megvannak a maga problémái. Az általános nevelésnek sem szabad tehát ezt a feladatot elejtenie. De hogyan fogjunk hozzá?

Jó nevelő eddig is megmutatta az utat, amelyen a legközelebbi lépéseket tenni akarták. Rámutatott arra, hogy az eddigi eredmények még milyen kiegészítésre várnak és milyen távolabbi célok elérésével kecsegtetnek. A történelem eleven példája a célkitűzésnek s a törekvések jó vagy balsikerének. Azért kell lehetőleg már korán az események pragmatikus ismertetésére térni át. A történelemnek erősen képző ereje időbeli jellegével kapcsolatos, amennyiben problémáit kifejlődésük alakjában mutathatja be. Azért, ha csak lehetséges, a többi tudományokban is alkalmazzuk ezt a módszert, amire különösen alkalmas a fizika. Lehetőleg törekedjünk tehát kész eredmények helyett problémafejlődéseket mutatni be, amelyek a cél elérése után az eredményeken túl további problémákra is rámutatnak.

A célosság és tendenciák mellett fentiekben arra is rámutattunk, hogy a problémák fölmerülése és a kérdések megoldásának a vágya az okfejtés folytatására kényszerítő érzésekkel jár. Íme itt is rábukkanunk az affektív, *érzelmi elemek* nagy szerepére! Problémák nincsenek érzelmi affektusok nélkül; vagy ha értelmileg előállnak is, emezek híjában csakhamar alámerülnek a közömbösség temetőjében anélkül, hogy megoldásukra kísérlet történt volna.

A probléma azonban csak mint kérdőjel merül fel és *Komis* továbbfejtése szerint még kialakításra vár, azaz meg kell a kérdést formulázni. Erre nemcsak az értelmi továbbfejtés és megoldás érdekében van szükség, hanem érzelmi alátámasztása miatt is. A kérdés részletei mutatják meg ugyanis annak a jelentőségét, és kedvünket is csak ezek fokozhatják és hajthatják a megoldás felé. Másrészt a megoldás is részletekben történhetik. Mindezek miatt elodázhatatlan a kérdés, föltagolása részletekre. Sohasem dobhatjuk tehát a kérdést növendékeink elé csak úgy nagyjából oda. Meggyőződésem szerint az írásbeli dolgozatok sikertelenségének magyarázatát éppen itt kell keresnünk. Tanítás közben kényszerűségből is-

rá kerül a sor a részletekre; de az írásbelin magában nyúlódó diáknak nincsen alkalma önmagától ráakadni a részletekre, ha erre közös megbeszélések folyamán előzetesen már rá nem mutattak. Csak a részletkérdések megvilágítása után következhetik be a problémáknak a megoldása. Itt is az a főszempont, hogy a növendék részéről ez is élményszerűen történjék és ne másoktól vett asszociációk alakjában, mehanikus memorizálással. — Vészül szoktassuk rá diákjainkat arra is, hogy megoldott feladataikban is mindig új kérdések csiráját ismerjék föl.

Fokról-fokra haladva, a részletes munkába soha bele nem fáradva, vezethetjük rá növendékeinket a módszeres gondolkozásra és annak gyümölcseire. Számos példa van ugyan arra is, hogy ez a nevelésnek rendszeresen és módszeresen kifejtett hatása nélkül is bekövetkezhetik. Csakhogy ilyenkor legtöbb esetben az intézményes nevelést az önképzés pótolja. Ez azonban sokszor hagy hátra hézagokat és félszégeket; hiánytalanul csak a kivételes lángelméknél végzi el a munkát. Átlagembereknek a rendszeres fejlődése nem igen halad túl azokon a méreteken, amelyekhez az alapokat az iskolai, vagy magánnevelés rakja le. A nevelő munkának a kötelessége tehát, hogy elérje az egyén kifejlesztésével az egyén adottságaiban körülírt lehetőségeket. Ennek a munkának az eredménye aztán jobb esetekben az *intelligencia* kifejlődése.

Ennek az *intelligenciának* körülírását többféleképpen ki sereitek meg. Érthetjük alatta általában az asszociáció gyorsaságát; ezzel összefüggésben az új helyzetekhez, követelményekhez és feladatokhoz való gyors, könnyed és sikeres alkalmazkodást; a helyzetek és feladatok helyes és gyors fölismérését és mérlegelését; továbbá a megfelelő emlékezeti anyag készségét a felújulásra a szükség pillanatában; az ítélő erő önálló alkalmazását; és végül, talán mindezek gyümölcseként, kevés pozitív anyagból is értékek, új tételek megállapítását. Vezető tényező mindig a gondolkozás és annak eredményei. Azért mértéke is ez. Tehetségesebb gyermeknél az intelligenciavizsgálatok mindig fejlettebb korúak teljesítményét állapították meg. Az intelligencia természetesen a legbensőbb kapcsolatban van az elme valamennyi képességével. De még mozgulataik is ügyesebbek a többiekénél. Figyelmük energikus, erősen kon-

centrál. Emlékezetük is készségesen szolgáltatja az anyagot, mint láttuk; bár — ezt is láttuk — az emlékezet egyoldalú tevékenysége gátolhatja az intelligencia fokozatos kifejlődését. Iskolai tapasztalat szerint a jó tanulóknak az emlékező tehetsége legalább is közepes; azonban az elvontabb dolgok körében kitűnő tanulóknál az átlagon felüli. A képzelet is élénk tevékenységet árul el és ez lehetővé teszi kevés és hiányos anyag felhasználása mellett is eredmények elérését. Az intelligens gyermek olvasási és írási készsége fokozott. Kiváló számolási készségű egyének intelligenciája is rendszerint magas, bár sok gyöngé tehetségű embernek, vagy éppen gyöngé elméjűnek van nagy számemlékezete, ami azonban még nem egy a kiváló számolással. Másfelől azonban nem minden kiváló intelligenciájú vagy éppen nagy elméjű ember jó számoló; nagy gondolkozók között nem egy gyöngé számoló akad, pl. Goethe, Schopenhauer és Kant. Az intelligencia mégis központi jellegű és általános irányú szellemi erő, melynek fő tünete a vonatkozások gyors fölismerése és érvényesítése s ezzel új kombinációk és új tartalmak létrehozása. Gyakorlati pedagógus ezen az alapon ismerheti föl és különböztetheti meg az egyszerűen csak jó tanulótól, akinél pedig az emlékezet és az előadó készség működik kiválóan.

Mivel ilyen éles határ vonható egyfelől az intelligencia, másfelől a jó emlékezet, tehát az eszes és egyszerűen csak szorgalmas és jó memóriájú diák között, ez elől a megkülönböztetés és fölismerés elől csak a lelkiismeretlenség térhet ki. Vigyázzon hát az iskola, hogy föl ne cserélje a kettőt; ellenben mindeniket becsülje meg a maga helyén! Minden egyes pedagógus, külön-külön, személyesen érezzen felelősséget minden intelligens elme kifejlődéséért! Mert az intelligencia csak részben természeti adottság, igen nagy részében fejleszthető. Mivel nem annyira az alkotás ereje, mint inkább a külső adottságok helyes mérlegelése és okos kihasználása jellemzi, el kell látni anyaggal, hogy módja legyen magát gyakorolnia a mérlegelésben és a választásban. Ezért a rendszeresen végzett szellemi munka és annak eredményei a legerősebben fokozzák az intelligenciát; másrésről a szellemi értékek hézagossága, egyenetlenségei és félszégei fejlődését visszatartják, sőt el is ferdíthetik.

Az intelligenciával kapcsolatos tulajdonságok a legfokozottabb mértékben találhatóak fel a *lángelmében*. Kevésbé engedvén mások befolyásának, a nevelői hatásokkal szemben függetlenebb. Azért míg az intelligencia inkább eredmény, mint adottság, a lángelme inkább adottság, mint eredmény. Ennélfogva önállóság és egyéni jelleg uralkodó vonásai. Mivel pedig az egyéniség a művészetben érvényesülhet leginkább, azért a lángelme igen sokszor revelálódik a művészetben. És a bölcséletben, mely a szellemi tulajdonságoknak a csúcsait kívánja meg és szintén nem nélkülözheti az emberi szellemnek azokat a protuberanciáit, amelyek csak az egyéniség alakjában lángolnak fel.

Míg az intelligenciában a képzeletnek csak kisegítő szerepe van, addig uralkodik a lángelme tevékenységében. Mivel pedig a képzeletnek hajtó ereje az érzelmi átfűtöttség, a képzelet működésének fokozott arányában dolgoznak a zseniben az affektusok hajtó erői is. A lángelme rendszerint az érzések kényszerítő ereje alatt áll s munkájának minden közvetítő elem kirekesztésével engedi át magát. Ezért a spontaneitás jellemzi és a tudat alatt működő hajtó erők titokzatos és hatalmas apparátusa. Innen a lángelme intuitív jellege. Öntudatlanul alkot, mint a természet, ahogy már *Kant* megállapította.

A lángelme erői sem terjednek ki mindenre, bizonyos fókáig mégis jellemzi az egyetemesség, főleg abban az értelemben, hogy tárgyának körében lehetőleg az összes szempontok alkalmazására és feldolgozására törekszik, másfelől széleskörű szintézis útján tevékenységét és eredményeit a legmagasabb egységek szervezettségében foglalja össze. Az igazi lángelme éppen azért ép oly mértékben analitikus, mint szintetikus erő. Azért ha a gondolatélményt az aktivitás és vonatkoztatás jellemzi, legteljesebb mértékben a zseni szellemi életére áll ez. A lángelme kicsinyiségekben is mindig megmutat valamit lényének egészéből, mint a harmatcsepp fénytörése a napfény egész színeképét; viszont mindig erejének a teljességével fekszik neki a dolgának. Azért erősen koncentrált; figyelme, apercepciója hézagok nélkül, hiánytalanul működik. Ez nem jelenti, hogy előrehaladásában nincsenek ugrások; sőt közönséges ember éppen ezért nem tudja nyomon követni a gondolkozását; de

tudat alatt azért az összes közbeeső erők, látszólag kihagyott gondolatsemek, jelentőségük mértéke szerint hiánytalanul kifejtették hatásukat. Ezért lehet gyors a gondolatmenete; ezért látszik cikázónak, villámlás- és meteorszerűnek a ragyogása. Ezért gyors az indukcója, biztos és teljes a dedukciója. Ösztönös biztossággal sokszor már egyetlen esetben is fölismeri a keresett törvényszerűséget és annak fonálára egy rápillantással fűzi össze az odatartozó eseteket s azonnal megvan a konklúzió; a zárótétel egyébiránt a dedukció végrehajtása nélkül is egyszerre föltárja előtte egész tartalmát, a magában foglalt összes lehetőségeket. Mindez az átlagember számára szemképráztató gyorsaság, amely nem enged betekintést a titkaiba. Innen a lángész misztikuma.

Mindezek miatt nagyon nehéz a lángelmét elemezni; annyira kompakt, masszív jelenség, hogy alkotó elemei, amelyeket fölismernünk sikerült, csak tört fényt bocsáthatnak a tünemény egészére. Azért pszichológiai leírása sohasem lehet teljes még csak megközelítőleg sem. Természetes, hogy még hozzáférhetlenebb a természettudományi módszerek számára. Valószínű, hogy a neuronok enormis mennyisége és érzékenysége, kapcsolatainak a variáció összes lehetőségeit kimerítő szövevényessége, vérbőségük és oxigénnel teltségük adhatnak némi magyarázatot. — Leginkább alkotásaiból, eredményeiből ítélni lehetjük meg.

Messzebb lát, mint más és jóval többet és tisztábban; ezért föltehető, hogy a benyomások földolgozásához nagyon kevés reakciós időre van szüksége. Vonatkoztatásai mégis bővebbek és újszerűbbek, mint másokéi, mert a távoli, új és mások által észre nem vett, lefelrejtettebb kapcsolatokat is fölismeri. Mindez rányomja bélyegét alkotására, mely újszerű, gazdag, méreteiben hatalmas, konstrukciójában monumentális, és — mint megnyilatkozás — szélesbbíti az emberiség látókörét és a számára megnyíló lehetőségeket.

Természetes, hogy a lángeszű ember mindig erős egyéniség, nemcsak abban az értelemben, hogy erői szokatlanul robusztusak, hanem abban is, hogy mindenki mástól különbözik méreteiben és tulajdonságokban is. Azért többet ad, mint vesz, s ezért nyomja rá a bélyegét korára.

A zseni isten lelkének legfényesebb sugara, mely földünkre is eljut; azért az égnek legdrágább adománya. A porból lett és porrá váló embernek ezért nehéz őt megérteni, és ezért húzzák sokszor keresztre. Ez azonban kisebb baj; nagyobb, ha észrevenni sem képesek; ha elhallgattatják, vagy ha lehetlenné teszik kifejlését. A legvégzetesebb öncsonkítás, mit az emberiség magán elvégezhet. A legnagyobb pazarlás, mert nem lehet pótolni. Minden zseni egyetlen a maga nemében; minden zseni más, azért csak magáért áll helyt.

A zseni születik és a nevelés nem termelheti ki. De meg kell tudni becsülni, mert csak így válhatik az emberiség értékeinek a gyarapodásává. Aztán egészen lehetetlen körülmények között, és ha magában a zseniben, a lelkének állandó ragyogásra termett ékkövében, egy kis repedés van — mert hiszen ő is ember — el is kallódhatik. Azért kell ismernünk a tulajdonságait, hogy segítsük lehetővé tenni a kifejlését. Éhez alig is járulhatunk hozzá egyébbel, mint hogy meg ne gátoljuk abban; el ne vonjuk fejlődésétől a mégis nélkülözhetetlen föltételeket. Mert ez könnyen megtörténhetik az iskolában is. Mivel nem olyan, mint más, avatatlan nevelő könnyen félreismeri. A társadalom ellen súlyos bünt követ el, ha egy-egy zsenit elkallódni enged. Élénk fényt vethetne erre a problémára, ha elismert nagy elmék iskolai élményeit tennők tanulmány tárgyává. Erre a célra, csak épen példa képen, kiválóan alkalmas *Evarist Galois*, francia matematikai zseninek a sorsa; az ő halálának épen könyvünk megjelenésekor van a centennáris éve. Legfőbb vágya volt, hogy bejusson az *Ecole polytechnique*-be. Többször tett erre kísérletet, de mindannyiszor alkalmatlannak találták. Egyszer az írásbelin bukott meg, mert nem elég módszerességgel dolgozta ki feladatát. Más alkalommal eljutott ugyan felvételnél a szóbeli vizsgáig, de tanára ostobaságnak minősíti tételének a táblára fölvázolt levezetését. Utóbb megelekedett volna már a tanárképző intézettel is, de egy dolgozatára ott már azt mondták, hogy érthetetlen. Szegény Galoisnak azonban a tudósokkal sem volt szerencséje. Korának legünnepeltebb matematikusa. Conchy, fölismerete ugyan akadémiai bemutatásra szánt munkájának a nagy



jelentőségét, mégis „megfeledkezik” róla és a dolgozat elkal-  
lódik. Egy más alkalommal hiába fejt meg a párizsi Akadé-  
mia pályatételét, mert ekkor a főtitkár halála miatt tűnik el a  
kézirata. Halála stílusos befejezése volt ennek a viszontagsá-  
gos életnek. 21 éves korában párbajban esik el. Halála előtti  
éjjel hevenyészve állítja össze gondolatait az ú. n. algebrai  
egyenletekről, melyek a négy alpművelet és a gyökvonás se-  
gítségével oldhatók meg. Halála után kiadott dolgozatai után  
csak 70 évvel talált tudósunk megfelelő interpretátorra, ekkor  
azonban egész könyvtárra valót írtak össze tételeiről.

\*

Az értelmi nevelés elméletének részleteivel az *oktatás-  
és a módszertan* foglalkozik, a valóságban való keresztülvite-  
léhez pedig a *tanítástervek, módszeres utasítások* és az e-  
gyes *óratervek* rakják le az alapokat.

### III. RÉSZ.

## Az érzelmi élet nevelése.

#### 21.

### Az érzelmi élet nevelésének a célja

Az érzelmi nevelés fontossága és nehézségei. — Érzelmek és erkölcsiség. — A kapcsolatuk ellen szóló bölceleti elvek. — Az érzés, mint összetartó erő. — a lélek legsajátabb visszahatása; — a tudat irányítója.

Az érzés jelentőségére többször kellett hivatkoznunk már az előzőkben is; ez mutatja uralkodó szerepét egész lelki életünkben. Világos tehát, hogy pedagógiai jelentőségével minden nevelőnek meg kell ismerkednie; azzal állandóan foglalkoznia kell, hogy a nevelői fölhasználására vonatkozó lehetőségeket mindenki önmagában is tovább fejlesztesse. Erre azért is szükség van, mert az érzelmek pszichológiai földolgozásában ma még nagyon sok hézag, találgatás és igazolatlan föltevés van. A pszichológiának ez a fejezete nagyon sok kérdést hagy ez idő szerint tisztázatlanul s ezért igen sok feladat vár megoldási a jövő kutatóitól. Érthető tehát, hogy a pedagógiai irodalomban és a gyakorlati nevelésben miért nem jutott el ez a probléma idáig a fontosságát megillető szerephez.

Az érzelmek nevelésének elhanyagolását még bizonyos bölceleti elméletek is elősegítették. Így ismeretes a *kantiánusok* felfogása, amely szerint az igazi erkölcsi cselekvésben nincs szerepük az érzelmeknek. Az erkölcsi törvényt az ész egymagában adja az akarat számára. Az erkölcsi maximák egyetemes észtörvények, melyeknek megvalósításában egyetlen rugó

magának ennek az erkölcsi törvénynek a tisztelete. És ha ebbe már valami érzelmi tónus belejátszik, viselkedésünk a moralitás magaslatáról az alantabb eső legalitás színvonalára száll alá. *Kant* egyetlen érzelmi momentumot ismer el magasabb rendű erkölcsiség körében jogosultnak: azt a tiszteletet, amellyel az erkölcsi törvény előtt meghajlunk; de ennek is eszünk alkotásának kell lennie.

Természetesen még határozottabban kirekesztették a nevelés ható tényezői közül az indulatokat és a szenvedélyeket. *Helvetius* volt az első, aki ezzel a felfogással szemben eltérő nézetének adott kifejezést. Azt mondja: hagyjatok fel már a szenvedélyek irtogatásával, hiszen azok már az állami élet alapjai! *Jean Paul* is fölismerte jelentőségüket, midőn azt mondja, hogy az ember tudjon szenvedélyes is lenni, de azért maradjon ura szenvedélyeinek. *Herhart* túlzó intellektuáлизmusa is kénytelen számolni az érzelem szerepével; csakhogy ez nála nem saját nevén, hanem mint érdeklődés vagy részvét jut szóhoz a nevelési feladatok különböző részleteiben. *Ziller* is ezen a néven szerepelteti. Később a nevelés kérdésével foglalkozók körében különböző elnevezések alatt mindinkább fokozódik az érzelmek jelentősége. *Schopenhauer* az emberi életközösségnek vagy egységnek alapjait keresi bennük, *J. St. Mill* a pesszimizmussal szemben a nép egészséges lelki életének a biztosítását látja érzelmiségének a fejlesztésében; de az erkölcsi élet támasztékát is ebben ismeri fel. *Kerschensteiner* szerint az intelligibilis jellem alapjai részben az érzelmi mozgalmak; viszont az erkölcsi jellemet az intelligibilis jellem-ből tartja kifejleszhetőnek.

Az érzés — emóció, affektus — minden emberi cselekvésnek a közvetlen rugója, még akkor is, hogyha megfontoltság és erkölcsi törvény ennek a cselekvésnek alapjai. Más oldalról embertársainkhoz való viszonyunkat is közvetlenül érzéseink szabályozzák. Vérszegény és az erkölcsi elvek megvalósításában sikertelen morális életünk érzéseinknek a hajtó ereje nélkül épen úgy, mint színtelen és terméketlen embertársainkhoz való kapcsolatunk is. Önmagunkban, önmagunkkal szemben is uralkodó szerep illeti az érzéseket. Értelmünkkel ugyanis csak azt ragadjuk meg, ami bennünk érdeklődést

támaszt, tehát aminek érzelmi akcentusa van. Ezért életünket csak az tölti meg tartalommal, ami megkapja érzelmi tónusát, amit érzéseink átmelegítenek: élményeink. Egész énünknek *összetartó* ereje tehát érzésvilágunk. A lelki folyamatok során az érzések leginkább sajátaink. Azért mondják olyan nagy egyetértéssel *Goethe* és *Schiller*: „amit tudok, azt mindenki tudhatja, de szívem csak az enyém”; és „amit tudsz, az mindenkié, sajátod csak az, amit érezel”. Azért tanácsolja a mi Eötvösünknek is az édes anyja: „ne higgy oly gondolatnak, aminek a szíved ellent mond”. Az érzések lelkünkben keletkeznek és lelkünkben is érnek véget. Egyfelől a külső világ benyomásaihoz, vagy azokból eredő, azokhoz fűződő értelmi műveletekhez kapcsolódnak, másfelől akaratumk rugóivá válnak. A megismerésnek, gondolkozásnak és akarásnak tárgyai általában rajtuk kívül esnek. Egyedül az érzés az, amelynek az okai és céljai is saját élményeink. Azért érzéseinket mindig saját magunkra vonatkoztatjuk, és nem vetítjük ki a külvilágba, a külvilág tárgyaira, mint az íz-, szag-, színes másnemű érzeteket. Ha tehát önmagam, vagy mást az élet teljességére, az egyéniség kiélésére akarok képesíteni, az érzelmi élet fejlesztését számításon kívül nem hagyhatom. Az érzelmi élet elhanyagolása vagy eltévesztése az egész életnek az eltorzulását vonja maga után.

Mindebből következik, hogy rám nézve bárminek az értékét is az adja meg, hogy milyen érzelmi vonatkozásba kerül én hozzám. Emberi színvonalunkat ez etikai szempontból emeli-e vagy nem, — más kérdés; ennek megvitatása nem ide tartozik. De ezt, mint tény, mint valóságot meg kell állapítani, mert különben félrevezetnők önmagunkat. Ennek bővebb kifejtésére majd később lesz alkalmunk.

Mivel életünk belső egységét, mint láttuk, érzéseink adják meg, életünk egész irányét is érzésvilágunk szabályozza. Ez állandósítja abban a tendenciákat is jó vagy rossz irányban; alacsonyabban vagy magasabban; ilyen vagy amolyan tartalommal. Életünk számára érzéseink bizonyos kereteket állítanak föl, amelyek bővíthetnek, vagy szűkülhetnek, struktúrájuknak lényege azonban mégis állandó marad. Ismereteink ezek között a keretek között mint vándorok haladnak keresz-

tül. Tapasztalatainkat, ismereteinket elfelejtjük, ha érzéseink nem ragadják magukhoz; de tulajdonunkká tesszük őket, ha megkapják élményeink során az érzés marasztaló melegét. Azért a léleknek igazi gazdagsága elképzelhetetlen az érzéseknek gazdagsága nélkül. Figyelmünk csak azt ragadja magához, emlékezetünk csak azt tartja meg, képzeletünk csak azt színezi ki s dolgozza át, ami érdekli, azaz amin áthatol az érzés melegsége. Már pedig minél szélesebb irányú és minél kitartóbb érdeklődésünk, tudásunk is annál erősebben gyarapszik, értelmi világunk is annál gazdagabbá válik. Értelmi értékeink viszont érzelmi életünkre hatnak vissza; azok mélyítik el és gazdagítják; a célfogalmak szaporításával pedig akarati életünket teszik változatosakká. Innen van, hogy az emberiség történetébe azok vésik be legmélyebben a nevüket, akiknek egyéniségében az érzelmség elfoglalta a maga helyét a többi értékek sorában. A történelem legnagyobb alakjai mind igen nagyszívű emberek voltak és a legnagyobb az istenember, a Megváltó, aki a legmagasztosabb érzést, a szeretetet, a legfenségesebb igazságok formájában közölte az emberiséggel.

Mindezekből önként következik, hogy az érzelmi élet legfőbb javaink közé tartozik és pedig nem csak önmagáért; azért, hogy élményeinket gazdagítja, hogy ráknézve nélkülözhetetlen már magában is: — hanem azért is, mert nélküle lelki életünk többi elemei is értéküket veszítenék s passzivitásra volnának kárhóztatva. Amilyen nagy a befolyása a lelki életre, ép úgy hozzátartozik fizikai létünk kifejléséhez is. Az érzések tehát szükséges föltételei mind fizikai, mind szellemi életünk teljes kibontakozásának. De nem csak az egyén szempontjából van meg a jelentősége, hanem az emberi közösség irányában is. A szimpatikus, erkölcsi érzések kapcsoló erői az ember erkölcsi életközösségének.

Mindezek előírják az érzés fejlesztése körüli teendőinket és céljainkat. Az érzelmi élet fejlesztésére szükségünk van. nemcsak azért, mert önmagában is nélkülözhetetlen kiegészítő része, mondhatnánk betetőzője az egyéni életnek, hanem azért is, mert többi életértékeink kiélésének is nélkülözhetetlen föltételei, és végül, mert az erkölcsi eszmények megvalósításában tevékenységünknek hatalmas és nélkülözhetetlen rugói.

## Az érzelmekről általában.

Az érzések, mint életszükségletek jelzői — Biotónus-elmélet. — Az érzések, mint kiemelő, gátló és megőrző tényezők. — Perszerváló, expanzív és diffúz természetük. — Polaritásuk. — Az érzések és az érzetek. — Az érzések, mint másnemű élmények kísérői. — Az ú. n. summeciós központok. — Az ingererő hatása. — A kellemetlen érzések, mint a nevelési munka gátló tényezői. — Az inger időtartama. — Az adaptáció. — Az érzésekkel járó fiziológiai változások, — Az érzelmi élet fiziológiai központja. — Az érzelmi emlékezet. — Az érzelmeknek egymásra gyakorolt hatása. — A szervi állapotok befolyása. — Kontrasztérzések. —

Az érzéseknek a jelentőségével, általánosságban, már az előbbi fejezetben foglalkoztunk. Itt közelebbről mindenekelőtt arra kell rámutatnunk, hogy az érzések általánosságban *megközelítően jelzik a lelki-testi szervezetünkre káros vagy hasznos befolyásokat*. Ezen a téren azonban az érzések még sem mindig abszolút biztosságú tanácsadóink, mert vannak hasznos fájdalmak kellemetlen érzésekkel és vannak káros élvezetek. Ennek a kérdésnek igen nagy irodalma van s részletezés helyett itt egyszerűen csak erre utalhatunk. Amily mértékben vesztettek biztosságukból ösztöneink, oly mértékben csökkent az érzések kárt vagy hasznot jelentő hatásának a megbízhatósága. Ezért a civilizált ember ösztöneinek és érzéseinek ilyen irányú jelzéseit mindig csak az ész ellenőrzése mellett követheti. Mindamellett az érzelmek körében is kétségtelen a pszihikai és fiziológiai jelenségek között az összefüggés, így *Lehmann* és *Ranschburg* meggyőzően fejtik ki, hogy az érzések kellemes vagy kellemetlen irányának fiziológiailag az érző központok ingerülete által megkívánt *energiaszükséglet* és a rendelkezésre álló *energiafedezet viszonya felel meg*. Az energiaszükséglet és fedezet viszonyát egy szóval bioiónusnak nevezve, az érzések kellemes vagy kellemetlen volta tehát fiziológiailag a neuronok biotónusától függ. Ha pedig az energia felhasználását disszimiláció, pótlását asszimiláció névvel illetjük, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy fiziológiai szempontból az asszimiláció és disszimiláció egyensúlya kellemes, a disszimiláció túlsúlya ellenben kellemetlen érzésekkel jár.

Természetesen életünk irányításában a szükséges fenntartások mellett is igen nagy szerep vár az érzésekre; így minde- nek előtt mint *kiemelő, gátló és megőrző tényező* szerepel a tudat életében. Biológiai alapja valamennyi szerepének az, hogy az érzelmileg hangsúlyozott tudatjelenségek a megfelelő központokban oxigén- és vérbőséget idéznek elő s ennek folytán azokat fokozatos tevékenységre sarkalják és képesítik. Ennek tulajdonítható, hogy az érzelmileg hangsúlyozott képzetek, képzetsorok vagy gondolatmenetek erősen lekötik a figyelmet és így azok részletes földolgozására és bevésésére vezetnek. Az érzelmeknek a befolyása a gátlásokra, tehát kizárásokra is, szintén ezzel van összefüggésben. Az erős hangulati elemekkel kapcsolatos tudatjelenségek mintegy megszállva tartják a tudat központját; abba idegen elemeket be nem bocsátanak, és helyüket asszociatív hatásoknak engedve csak fokozatosan adják át a velük társult tudatélményeknek. Ami pedig a megőrzést illeti, a mindennapi tapasztalattól igazolt megállapítás, hogy érzelmileg erősen átélt jelenségek nem hagyják cserben emlékezetünket, és főleg hasonló tónusú élményekhez társulva, a legkönnyebben felújulnak.

Az emlékezetnek mind ez a szerepe, mind a többi tudat-élményekre gyakorolt befolyása szorosan összefügg az érzelmeknek *perszeveráló, expanzív és diffúz* természetével. Mindhárom jelenségnek a közös alapja a perszerváció; az a jelenség, hogy az érzelmeknek nem sietős az útjuk, hozza létre az érzelmeknek mind az expanzióját, mind a diffúzióját. Az expanzió lényege abban áll, hogy a tudatba bekerült új képzetek és képzetkomplexumok a tudat hangulati irányát nem változtatják meg egyszerre, mert a tudatban talált korábbi érzelmi irány átterjedni törekszik az új képzetsorra is. Természetesen ez szélsőséges esetekben nyilvánul meg a legjellegzetesebben; így pl. nagyon fel- vagy lehangolt lelki állapotban nem vagyunk hajlandók befogadni vagy méltányolni az új benyomásokat, főleg ha azok ellentétes érzelmi irányúak. Mindenki tapasztalhatta ezt gyászoló családok körében. Ilyenkor a korábbi gyászos élmények sötét hangulata kiterjed az újabbakra is és azokra rányomja bélyegét. Gyakorlatilag ez abban is érvényesül, hogy a figyelem is csak hasonló tónusú jelensége-

ket ragad ki a többiek sorából vagy elevenít föl az emlékek közül. Az expanzió momentán érvényesülése az érzelmi perszeverációnak. A diffúzió viszont állandó jellegű tendencia és azt jelenti, hogy az érzések nem maradnak meg kizárólag csak tárgyaik mellett, hanem az őket előidéző értelmi tényzőkön kívül is fokozatosan terjednek át tudatunk egész akkori tartalmára; sőt lassanként egész testi-lelki állapotunkat behálózják, hatalmuk alá kerítik. Azok tehát egész lényünkön szétterjednek, s utóbb, mint látni fogjuk, mint hangulat szállja meg az érzéskomplexum a lelket. Ebben az alakjában aztán, mint állandó tendencia, hozzájárul életegységünk irányának és törekvéseinek a kifejlődéséhez.

Ebben a néhány megállapításban egész nagyságában kibontakozik az a feladat, amelynek a megoldására az érzelmelek befolyásolásával vállalkoznunk kell. Tudjuk, hogy nevelői munkánkban nem elégedhetünk meg azzal, hogy növendékeink egyéniségére és fejlődésére csak addig gyakoroljunk befolyást, amíg az iskola falai között előttünk vannak; célunk az, hogy egész életükre irányítást kapjanak. Most már láthatjuk, hogy ez csak úgy történhetik meg, ha az óhajtott irányban célunknak megfelelően maradandó érzelmi irányzatiokat teremtünk a lelkükben. Ezek nemcsak attól függenek, hogy miket és milyen terjedelemben tanulnak az iskolában, hanem még inkább attól, hogy ezeknek a segítségével is, de tanítómestereiknek a hatása alatt, mennyiben váltak és milyen színezettel azok az ő érzelmi élményükké. A régi klasszikus középiskola hiába verte bele diákjaiba az aorisztusokat; ha nem tudott ellenállhatatlan vágyakat és élvezeteket ébreszteni bennök a klasszikus szellem szépségei iránt, semmit sem csinált. Sőt inkább eltakarták szemök elől azoknak a kiapadhatatlan élményeknek a forrásait, amelyeket nemesebb ízlésű emberek számára máig is képvisel a klasszikus világ, mert az unalom és a sivárság gyűlöletes hangulatát tette a tanultakkal szemben otthonossá a máskülönbben fogékony szívekben. A mai természettudományi irányzatnak sem azért van sikere, mert a matematikai levezetések ellentmondást nem tűrő háttározottsággal teszik tételeit logikai bizonyosságokká, hanem azért és annyiban, mert a *kísérletek* személyes élményekké



válnak az *élményeknek* egész érzelmi gazdagságával. Természetesen fejlett korban a matematikai levezetések is erős hangsúlyt kapnak az általuk fölidézhető *formális érzések* alakjában, amennyiben kiegészítik, igazolják és más oldalról is megvilágítják a tapasztalati élményeket és amellet rámutatnak az egész mindenségnek nagyszerű belső összefüggéseire és föllebbentik a fátyolt a legmélyebben meghúzódó belső törvényszerűségekről is.

Az érzelmekkel, mint a lelki élet döntő jelentőségű tényezőivel, mindezek miatt pedagógiai szempontokból közelebről is meg kell ismerkednünk. Egyik legfeltűnőbb tulajdonsága az érzelmeknek — a már felsoroltak mellett — *polaritásuk*, azaz az a tulajdonságuk, hogy kifejlődésük csak két, egymástól folyton távolodó ellentétes irányban képzelhető el. Ugyanis bármi is, érzelmi reakciók szempontjából, csak vagy *kellemes*, vagy *kellemetlen* lehet, középben indifferens, érzelmileg közömbösnek és színtelennek látszó ponttal, amely átmenetül szolgálhat a két ellentétes irány felé. Mindezzel ellentétben *Wundl* három dimenziót föltételez, amennyiben a kellemes és kellemetlen irányok mellett még az *izgató* és *megnyugtató*, továbbá a *feszítő* és *feloldó* érzelmek ellentétes irányait is megkülönbözteti. A lelki élményeknek ezek az alkotó elemei azonban kívül esnek az érzelmek körén és jobbára az érzetekkel magukkal vannak közvetlenül kapcsolatban; a feszültség pedig az akarat elemi élményei sorába tartozik.

Ezek után tisztáznunk kell az érzéseknek a *többi tudatjelenségekhez való viszonyát* is. Sokáig kétséges volt az *érzéseknek a megkülönböztetése az érzetektől*. A kettő között a fogalmi különbség azonban már az elmondottakból is egészen világos. Az érzetek a külvilág tárgyairól kiinduló ingereknek az eredményei, míg az érzéseket maguk ezek az érzetek váltják ki bennünk. Az érzések tehát lelki világunknak legsajátabb visszahatásai az őt ért benyomásokra. Ennek következtében az érzések mindig *szubjektív* jellegűek, míg az érzeteket mindig a külvilágra vetítjük ki, ennek folytán azok objektíválnak. Az eddigiekből azt is láttuk, hogy az érzéseket olyan sajátos tulajdonságok különböztetik meg, amelyek más tudatjelenségekre nem alkalmazhatók, mint aminő az ő polaritásuk. Az érzetek

és érzések elkülönítése mellett szól azonban az is, hogy az érzet és érzés nem mindig egyszerre lép be a tudatba; legtöbbször később fejlődik ki az érzés, mint az érzet, bár van eset az ellenkezőre is. *Meyer* és *Orth* kísérletileg is megállapították, hogy a reakciós idő meghosszabbodott, amikor a képzetekhez erősebb érzelmi színezet is társult. Kóros elváltozások is előidézik az érzetnek és érzésnek egymástól való elkülönülését; így pl. a tapintási érzetek iránti érzéketlenség — anaesthesia — nélkül is bekövetkezik az analgesia, amikor a tapintási érzetek tudatosulása mellett sem érez a beteg fájdalmat akkor, mikor a normális egyén már erről panaszkodnék. A gerincvelő hátsó fonalának az átmetszése után pedig a tapintási érzékenység szűnik meg a hátsó testrészekben, ellenben megmarad az érzékenység a fájdalommal szemben. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy újabban anatómiailag beigazolódott, hogy a *testi fájdalmak és a testi örömök*, tehát kéjes jérézések, nem tartoznak az érzelmek körébe, mert azok nem érzések, hanem az érzetek külön fajtái. A fájdalomérzetnek *Oppenheimer* és *Frey* vizsgálatai szerint a bőr alatt külön perifériás érzékszervek felelnek meg, melyek nem azonosak az érintés-, nyomás-, izom- és ízületérzeteknek megfelelő idegekkel s külön fájdalomérző idegközpontok is megállapíthatók. — Az érzelmek különállását az is erősen igazolja, hogy ha megfigyelés tárgyává akarjuk tenni, az érzelmek helyett csak az azok kiindulásául szolgáló értelmi jelenségek maradnak meg tudatunkban. *Komis* nagyon szellemes kifejezésével élve, az elemző szándék az érzelmeket mintegy szétfújja s helyettük csak a színtelen gondolatot ragadhatjuk meg.

Ámbár az érzések különállása ilyen módon megállapítható, önállóan, egymagukban, más tudatjelenségektől függetlenül még sem jelentkeznek, hanem mindig értelmi jelenségek kísérői gyanánt, s megfelelő erőre jutva, az akarati mozgalmak megindítói lesznek. Az *érzések tehát mindig másnemű élményekhez csatlakoznak*: külső benyomásokhoz, tehát végső elemzésükben érzetekhez; vagy belső lelki élményekhez és a benyomások földolgozásából származó képzetekhez; vagy végül magasabb rendű elmeműveletekhez. Így már a Goethe-féle színvizsgálatok rámutattak arra, hogy ugyanaz a tájék különböző színű üve-

geken át szemlélve különböző hangulati benyomásokat ébreszt. *Schuyten*, *Lobsien*, *Engelsberger* és *Anna Martin* vizsgálatai nagyjából azonos eredményekkel azt is megállapították, hogy gyermekeknek legjobban a kék, piros és ibolya színek tetszenek; kevésbé a narancs, a fehér, fekete, barna és a szürke, melyeket sokszor határozottan kellemetlennek találnak. *Martin* vizsgálatai szerint a pirosat is inkább a leányok, a kéket a fiúk kedvelik jobban. Ennek a megállapításnak *Ritook Emma* vizsgálatai sem mondanak ellent, amelyeket *Ranschburg* laboratóriumában végzett, azzal a hozzáadással, hogy a tiszta sárga szín csak a legfiatalabb gyermekeknek tetszett. A zöld különböző árnyalatai ébresztették az ő vizsgálati személyeinél a legerősebb nemtetszést. Mindenesetre tanulságos *á\og* pedagógiai szempontokból, hogy általában a tarka színek tetszenek a gyermekeknek; azok bennök, szemben a közömbös színekkel, meleg érdeklődést váltanak ki. Ebből az is megállapítható, hogy az érzetek *kvalitatív eltérései* különböző érzelmeket keltenek, de önként következik az is, hogy a gyermekek érdeklődésének fölébresztésében a színhatások élénk szerepet játszanak. Azért ott, ahol csak lehetséges, az anyagi és technikai eszközök megengedik, a dolgokat színes valóságukban mutassuk be nekik. Egyéb vonatkozásokban is, megkülönböztetések tételénél, csoportosításoknál, kiemeléseknél, a színeket lehetőleg bőséggel alkalmazzuk rajzban és tipográfiailag egyaránt.

Nevelési szempontból nagy jelentősége van annak, hogy bizonyos képzetekhez és képzetcsoporthoz állandóbb jelleggel társulnak bizonyos érzések. Azért ha ezeket a képzeteket és képzetcsoporthoz, általában az ilyen értelmi élményeket, következetesen tápláljuk és ismételten fölidézzük, nem csak magukat az értelmi elemeket dolgozhatjuk ki ezzel részletesebben, ennek folytán nemcsak az értelmi vonatkozásokat gazdagíthatjuk, hanem a hozzájuk fűződő emocionális elemeket is. Ilyenformán az így állandósult érzelmi állapotnak állandó központjaivá válnak ezek az intellektuális alakulatok. *Störring* ezeket nevezi az *érzelmi állapotok summúciós központjainak*. Kiegészítésül megjegyzi, hogy ilyen gyűjtő központok gyanánt ítéletélmények és vonatkozásos gondolkozás is

szolgálhatnak. Erre például hozza fel az erkölcsi elveknek tiltó vagy parancsoló érzelmi hatását. Ennek a megállapításnak tehát az erkölcsi és vallásos nevelésben van nagy jelentősége, amidőn a gondolkozás központjába vallási és erkölcsi elveket és fogalmakat állítunk oda, és ennek következményeként erkölcsi és vallási érzéskomplexumokat állandósítunk; mind ez az egész életirányát befolyásolhatja a növendéknek.

Hasonló belső kapcsolat van az *ingererő* és érzés között. Ennek folytán a mérsékelt erejű érzetek kellemes érzéssel járnak, melyek egy bizonyos erőfokig emelkednek. Bizonyos határon felül az inger, illetőleg az érzet kvantitatív fokozása kellemetlen érzést kelt. Erre már a fentebb érintett *biotónus-elmélet* is elégséges magyarázatot ad. Ebből következik, hogy minél erősebb az érzetek kellemes hatása, velük szemben érzékenységünk annál gyorsabban eltompul és érzelmileg közömbössé válik. Az érzelmi velejárónak illetően elhalványulása nem olyan gyors akkor, ha az érzetnek a hangulati kísérője kellemetlen érzés volt. Egészen gyenge ingerek kevés vagy épen semmi érzést nem keltenek, ellenben a túl gyenge érzetek, tekintet nélkül kvalitatív tulajdonságukra, kellemetlen színezetet nyernek. Biológiai magyarázat szerint a kellemes érzés oka az, hogy — mint láttuk — az idegközpontban az általa keltett bomlás az engergiakészletet, illetőleg annak pótlását nem emészti fel. A kellemetlen érzést pedig az ilyen módon az anyagcserében beállott hiány idézi elő. Ez egészen szemléletes teszi, mennyire lehetetlenség — már csak biológiai okokból is — tanítási eredményt érni el kedvező hangulati állapotok nélkül. Azt már láttuk, hogy az érzelmek gátló és kiemelítő tényező gyanánt szerepelnek, azaz távoltartják, vagy bevonják a figyelem és emlékezeti megrögzítés körébe a kívánatos ismeretelemeket; jelenlegi megállapításaink pedig azt jelentik, hogy *idegrendszerünknek állandóan energiahányokkal kell küzdenie olyankor, amikor szellemi munkánkat megfelelő érzelmek nem támogatják*. Munkánk ilyenkor tehát nemcsak eredménnyel nem járhat, hanem egyenesen a lelkierők *tékozlását* jelenti. Ennek a helyzetnek szélsőbb példája az, amikor a fegyelmet a rettegés tartja fenn s a tanulási kötelezettség érzése egyedül az osztályozástól való félelemből táplálkozik. Ilyenkor

nemcsak a félelemmel járó idegen érzések tolják ki a tudatból a tanuláshoz tartozó élményeket, hanem egyenesen fizikailag szereli le a tanulót ez az idegállapot.

Jelentékeny befolyást gyakorol a benyomás hangulati velejárójára az ingerlésnek, általában az egész ráhatásnak az *időtartama*. Hosszas ráhatás mellett kellemes benyomások is kellemetlenné válnak és pedig minél intenzívebb a kellemes hatás, az eltompulás, majd a kellemetlen érzésbe való átváltás annál gyorsabban következik be. Tovább tart a kellemes hatás a benyomás periodikus megszakítása, illetőleg ismétlése mellett.

Az eltompulás magyarázata az *adaptáció*, vagy alkalmazkodás, amidőn a kifáradással járó hiány elkerülése végett a szervezet mind a központban, mind a periférikus szervekben a reagálás csekélyebb fokával, tehát bizonyos eltompulással, védekezik az erők kimerülése ellen; ilyenkor a neuronokban máskülönbösen föllépő bomlásfolyamat meglassul. Így fokozatosan föllép a közömbösség, melyet csakhamar az unottság követ. A közömbösségnek és a kedvtelenségnek oscillálása, mint átmeneti állapot, idézi elő az unottságot. Az unalom azonban tartósan üli meg a lelket s így már hangulati jelenség. Ezért nem szabad visszaélni az érzelmi elemekkel az iskolában. Az érzelmek erősebb hullámozása nemcsak azért káros, mert fontosabb értelmi élményeket tol félre a tudatban, hanem azért is, mert gyors kimerülést okoz. Megfigyelhetik ezt azok, kik színpadi szerepet, vagy szónoklat szövegét tanulva, közben azt állandóan színezik; ilyenkor azt veszik észre, hogy a színes és érzelmes előadás rabjaivá lesznek maguk is s a tartalom az emlékezeti megőrzítés szempontjából a figyelem körében második vonalba kerül s ezért megtanulása hosszabb időt kíván; mindéhez járul még a gyorsabb kimerülés.

Figyelmünket ki kell még terjesztenünk az érzésekkel járó *testi, helyesebben fiziológiás változásokra* is. Itt nem a szorosabb értelemben vett kifejező mozgásokról lesz szó, mint amilyenek az arcjáték és a taglejtés; azokról tapasztalatilag, mint az emberi kifejezés általános eszközeiről, mindnyájunknak megvannak a helyes ismereteink. Itt különösen azokra a *térfogatváltozásokra* kell kiterjeszkednünk, amelyeket az érzelmi hatások az agyvelőre, a külső fejrészekre, a hasúri

szervekre, a végtagokra és végül a *vérnyomásra* idéznek elő. A vérnyomásmérések eredményeit *Bickel*, a többít *Weber* összeállítása szerint a következőkben ismertetjük. *Szellemi munkánál* térfogatemelkedés van az agyvelőben és hasúri szervekben a vérnyomás emelkedésével; ellenben térfogatcsökkenés a külső fejrészekben és a végtagokban. *Ijedtség* esetében térfogatemelkedés az agyvelőben és a hasúri szervekben, csökkenés a külső fejrészekben és a végtagokban. *Kellemes érzéseknél* térfogatemelkedés az agyvelőben, külső fejrészekben és a végtagokban, emelkedő vérnyomással, ellenben térfogatcsökkenés a hasúri szervekben. *Kellemetlen érzéseknél* térfogatemelkedés a hasúri szervekben, a vérnyomás fokozódásával, csökkenés az agyvelőben, külső fejrészekben és végtagokban. *Alvás közben* térfogatemelkedés az agyvelőben és végtagokban, ellenben csökkenés a hasúri szervekben. Föltűnő, hogy a külső fejrészek és a végtagok magatartása egyforma a benyomásokkal szemben; továbbá az agyvelő és hasúri szervek térfogata is egyformán emelkedik, kivéven a kellemes érzések esetét, amidőn a hasúri szervek térfogata csökken, ellenben a külső fejrészeké emelkedik a végtagokéval együtt; és a kellemetlen érzéseknél, amikor a hasúri szerveké emelkedik, ellenben csökken másutt. Még azt is ki kell emelnünk, hogy a kellemes érzéseknél a térfogat mindenütt emelkedik a vérnyomással együtt, a hasúri szerveket kivéve, míg a kellemetlen érzéseknél szintén emelkedik a vérnyomás (ami az ütőérelmeszesedés esetében katasztrófával járhat) és a hasúri szervek tágulása; ellenben csökken a tágulás az agyvelőben, külső fejrészeknél és végtagoknál. A tágulást természetesen mindenütt a helyi vérbőség idézi elő. Az agyban előálló pluszt a másutt föllépő mínusz egyenlíti ki. Az agy vérrel való telítése azonban nem egyenletesen történik, amennyiben, mint *Bechterev* kimutatta, az agy különböző területein a véredények különböző arányban tágulhatnak.

Az az ellentét, amely a vérrel telítettség dolgában kellemes és kellemetlen érzések hatásánál fennáll, fiziológiailag is mutatja, hogy a kellemes érzések mennyire kiegészítő részei a siker föltételeinek a szellemi munkában is és azt mennyire korlátozzák a kellemetlen érzések. A fiziológiai méréseknek emez

eredményei teljesen megerősítik azokat a megállapításokat, amelyeket előzően ezzel teljesen egyértelműen már felsorakoztattunk. Másrészt a vérnyomás emelkedése kapcsolatban a szellemi munkával, intelmet nyújt arra, hogy annak túlhajtása ifjakkal is nem kívánatos eredményre vezethet; mindenesetre az idegrendszer és az egész szervezet megerősítését jelenti. Egyik fiam vérnyomása szigorlataira készülés közben a normális 120 helyett állandóan 175 fokot mutatott, ami egy 22 éves fiatal szervezetben mindenesetre rendellenes változást jelent. Erről a szemponttól az ú. n. túlterhelésnél nem szabad megfélekednünk. Már pedig a középiskolában igen sokszor több órai munkát követelünk a fejlődő szervezettől, mint a meglettkorú embertől. — *Bickel* úgy véli, hogy az érzelmek a figyelem feszültségére irányuló hatásukkal gyakorolnak befolyást a vérkeringésre. Ez a figyeléstről szóló fejezetünkben foglalt azokat a megállapításokat támasztja alá, amelyek szerint a figyelésnek is nélkülözhetetlen tényezője az érzelmi hangsúlyozottság.

Az előzőekben kiemeltük az érzelmeknek központi jellegét és az emberi életet egységbe foglaló jelentőségét; továbbá több ízben szóba került az érzéseknek a vérkeringéssel való belső kapcsolata. Így tehát annak a kérdésnek is nagy jelentősége van, hogy a neuronoknak és általában a szervezetnek a vérrel való táplálása milyen szerv közreműködésével történik. Régebben az volt a felfogás, hogy az egész állati szervezet vázomotorikus központja a nyúlt agyban van. *Weber* anatómiai és állatkísérleti vizsgálatai azonban megállapították, hogy az agyrendszer számára a nyúltagy központon kívül még egy más magasabb rendű központi apparátusnak is léteznie kell. Ha tehát belső kapcsolat van egyfelől az érzelmi élet és annak iránya, másfelől a neuronoknak a vérbősége között, akkor ennek a központi vázomotorikus szervnek a létezése fiziológiailag is igazolja az érzelmeknek az ember lelki élete szempontjából — és így nevelési téren is — a központi jelentőségét.

Véleményünk szerint az agy vázomotorikus centrumával van kapcsolatban az a kérdés, vajon az érzelmi élet számára is kimutatható-e egy ilyen sajátos központi szerv? Tekintettel

arra, hogy *Wundt* az érzelmekben az appercepció visszahatását látta, viszont az appercepció központja gyanánt a homlokagyi központot föltételezte, ebből következőleg eme fölfo-gás szerint az érzelem központját is itt kellene keresni. Mivel *azonban* az anatómiai vizsgálatok *Wundt* föltevését nem igazolták, a hozzá fűzött következtetések is elesnek. *Oppenheimer* a látó telep központját gondolta az érzelmi élmények agyidegforrásának is. Ennek ellentmondó észleletek *azonban* ezt a föltevést is megdöntik. Ilyen központ föltevése ellen szól egyébként az a tapasztalat is, hogy az agy különböző részein föllépő bántalmak esetében is keletkeznek érzelmek. Mivel az érzések közvetlen biológiai tényezője az agysejtek vérrel való ellátottsága, ebből önként következik, hogy amennyiben érzelmi fókuszról egyáltalában szó lehet, ilyen gyanánt az agynak vázomótorikus centrumát lehet tekinteni. —

Az érzéseknek az értelmi tevékenységgel való kapcsolata vet világot arra a pedagógiailag rendkívül fontos kérdésre is, hogy egyszer már átélt érzések, illetőleg azokhoz hasonló élmények, újból felidézhetők-é? *Röviden ez az érzelmi emlékezetnek* a kérdése. Vannak esetek, amikor ugyanazok, vagy legalább is nagyon hasonló élmények az embert ismételten fölkeresik, amikor ennek az érzelmi állapotnak a tulajdonképeni okát nem is tudjuk megtalálni. Egészen kétségtelen *azonban*, hogy érzéseinknek ekkor is megvannak a maguk intellektuális alapjai, csak hogy ebben az esetben tudat alatt fejtik ki a maguk hatását. Épen azért szorgos kutatás után a valódi okra rá is találhatunk. Rokon ezzel az a másik kérdés is, hogy az *érzések* képesek-é tehát közvetlenül *érezéseket föltámasztani*, illetőleg egymást közvetlenül befolyásolni. A megoldás itt sem lehet más, mint az, hogy a rokontermészetű és egyirányú érzések alkalmasak arra, hogy alapul szolgáló kép-zeteiket és intellektuális élményeiket fölidézzék, helyesebben: azok fölidézését elősegítsék. Az érzelmi élmények továbbfejlődésének az útja ugyanis az, hogy rokon hangulati elemekkel járó képzetek, általában az ilyen intellektuális folyamatok közös érzelmi velejáróik révén egymást könnyebben fölidézik; továbbá a hangulati elemekben lévő árnyalati eltérések az érzelmi élet további hullámzását ébresztik föl, amely aztán vé-



gül lassú fokozatokban az ellenkező irányba is átcsaphat. Mivel az érzések között csak egyetlen különbség képzelhető el, szöges ellentét egymást közvetlenül föl nem idézheti, azaz az élvezet közvetlenül nem okozhat kellemetlenséget és a kellemetlenség viszont nem élvezetet, örömet. Itt az átalakulás tehát, — mint fentebb jeleztük — csak átmenetekben következhetik be. Azért az érzésekben a kvalitatív különbséget mindig az alapul szolgáló intellektuális tényezők hozzák létre.

Figyelembe veendő tényezők még a *szervi állapotok*, amelyek szintén határozott és mindig ugyanazon irányba terelik az érzelmi hangoltságot. Természetesen ezeknek igen erős a befolyásuk. Kellemetlen közérzetek mellett máskor kellemes tapasztalatok is színtelenné válnak; ezért az értékelés folyamán is elvesztik jelentőségüket olyan élmények, melyeket más közérzet, tehát más érzelmi diszpozíció mellett jobban tudnánk méltányolni. Már csak ezért sem lehet közömbös nevelési szempontból növendékeink érzelmi diszpozíciója.

Ezekből a megállapításokból, de a tudatélet egységének az általános törvényéből is, önként következik, hogy az egymást követő tudatélmények, így tehát az érzelmek is — mint láttuk — befolyásolják egymást. Azért bármely tudatélmény érzelmi színezete erősen függ attól, hogy milyen érzelmi színezetű tudatélmény előzte meg. Ez vet világot a *kontrasztérzések*, az érzelmi ellentétek, keletkezésére. Így nevezetesen két ellentétes hangulattal járó élménynek alapokául szolgáló intellektuális benyomásokban mentől több hasonlóság és egyenmőség van, a kísérő érzelmek ellentéte annál erősebben érvényesül. Pl. a kontrasztszínek érzelmi ellentéte sokkal nagyobb, mint hogyha valamelyik szín kellemes hatását valamelyik hangérzet kellemetlen hatásával hasonlítjuk össze. Általában azonban a kedvérés mindig nagyobb, ha kellemetlen érzést követ, és megfordítva is. Ugyanazon irányú érzések hatása pedig akkor fokozódik, ha az erősebb követi a gyöngébbet és nem megfordítva,

## Az érzelmi élmények felosztása.

Az indulat. — A hangulat. — Az érzületek. — Az érzések tárgyaik ezerint. — Az érzések centripetális, egocentrikus, tehát individuális jelleme. — *Egyéni* érzések: elemi, funkcionális és intellektuális érzések. — *Közöségi* érzések: szimpatikus vagy erkölcsi és esztétikai érzések. — *Egyetemes* vagy transzcendentális érzések: kozmikus és vallásos érzés. —

Az érzelmi élmények osztályozásánál leghelyesebb abból a szempontból kiindulunk, hogy figyelembe vesszük-e azoknak a tárgyat, vagy nem? Ha a tárgyra való minden tekintet nélkül kíséreljük meg az érzelmi élmények osztályozását, akkor indulatokat, hangulatokat, szorosabb értelemben vett érzelmeket és végül érzületeket különböztethetünk meg.

*Indulat* alatt általában az érzelmi élmények heves kitörését értjük; *hangulat* alatt a tudatnak bizonyos irányban való tartósabb emocionális beállítottságát akkor is, amikor az objektív élmények már elmúltak; ezzel szemben a szorosabb értelemben vett *érzések* nyomban társulnak a tárgyi élményekhez, általában mindvégig a legszorosabb kapcsolatban vannak értelmi okaikkal; végül az *érzületek* ismét a tendenciák állandóságát jelentik, de bizonyos határozott tárgyak irányában, azonban az érzések aktivitásának szükségképen való jelenléte nélkül.

Az *indulatokat* többen a legszorosabb kapcsolatba hozták a szervi érzetekkel. *Störning* egyenesen a szervi érzések egyik nemének mondja. *Lehman* is elismeri, hogy az indulatokban jelentékeny szerepük van a szervi érzeteknek, olyannyira, hogy a biotónusnak megfelelő és jellegzetes módosulásokon fölül ilyenkor még más intenzív változások is föllépnek a szervezetben, ő azonban mégsem ezekben látja az affektív jelenségek okát, mert mér ezeket is járulékos jelenségeknek tekinti, hanem magában a testi, szellemi és szociális „én”-ben. Egészen ezt a felfogást teszi magáévá *Ranschburg* is. Akármelyik föltevés mellett is azonban számolnunk kell a szervi érzetek erős föllépésével. Ezek aztán akár mint ok, akár mint okozat szerepeljenek is, erősen befolyásolják és színezik az élményeket, egyszersmind alkalmatlanná teszik az objektív

mérlegelésre, az intellektuális irányban való fejlődésre és a többoldalú teljes kibontakozásra. Azért nevelési szempontból általában hasznavehetetlen, sőt káros érzelmi élmény, és pedig mind a szorosabb értelemben vett indulat, mind válfaja, a *szenvedély*. Az indulat aktuális lelki élmény; ezzel szemben a *szenvedély* állandó és pedig erős *hangoltság*, tendencia, tehát, mint *Kornis* mondja, habituális indulat. Mindkét formájában már jelenlétével is alkalmatlankodik nevelői munkánkban. De lehetőleg távol kell tartanunk őket más szempontokból is. Gondolhatnánk ugyan arra, hogy, mint a bűnnel szemben föllépő megvetés, vagy mint hivatásunk teljesítését biztosító állandó hangoltság, talán fölhasználható volna iskolántúli nevelő hatások földözésére. Azonban ilyen alkalmazásban is kétélű fegyver, mert korlátozást nem tűrő féktelenség jár vele, s emiatt hatása és eredménye kiszámíthatatlan: sohasem tudjuk, hol végződik.

Másrésről az indulatoknak mindig megvan az erős tárgyas kapcsolatuk; mindig határozott tárgyra irányulnak s azzal kapcsolatban határozott cselekvésre kényszerítenek. Ez a cselekvés egyaránt lehet aktív és passzív irányú, de mindig robbanó hirtelenséggel és erővel tör ki.

Az indulatok fajai között *félelem* és *harag* a legjellegzetesebbek. A nevelésnek ezekkel szemben más feladata alig lehet, mint hogy valóságukban és következményeikben megismerkedve velük, elhárításukra, szabályozásukra és legyőzésükre előkészítsen. Éhez hozzátartozik, hogy mutasson rá romboló erejükre és arra, hogy a legexpanzívabb élmények közé tartozván, egész lelki-testi szervezetünket hatalmukba kerítik és azért képtelenné tesznek az önuralomra és okos cselekvésre.

Míg az indulatokat az érzelmiség erős aktivitása jellemzi, addig a *hangulat* passzív jellegű emocionális állapot. Ebben még ha megmaradtak is az érzelmi rezonanciák, azok nem irányulnak többé határozott tárgyra, mégis minden megvilágításuk alá kerülő dolgot sajátos színükkal vonnak be. Tárgyatlanságuk mellett is többé kevésbé határozott irányt ad nekik a jelenlévő szerv-érzetek erős befolyása. Különösen az utóbbiak szerepére élénk fényt vetettek az utóbbi idők pato-

lógiai vizsgálatai. Némely következtetések, így különösen *Pende* szerint, patológikus esetekben a pajzsmirigy hormonjai, főleg pedig az adrenalin, fokozzák az indulatokat, amennyiben az agykéreg és recehártya véredényeinek szűkítésével az értelem elhomályosodását okozzák; ez a jelenség pedig mind a félelemnél, mind a haragnál megállapítható. Mindé hatást fokozza még a mellékvese váladéka is. Emez elmélet szerint tehát a testi jómagazérés föltétele, hogy a mellékvese valamennyi hormonja megfelelő mennyiségben jusson el a szervezetbe; ellenkező esetben megromlik a közérzés és zavart lesz a kedély egyensúlya. *Sancte de Sanctis* végső következtetése szerint is a hangulat kóros zavarai onnan indulnak ki, hogy a belek, a gyomor, a máj és az ivarszervek kóros elváltozása és hibás működése miatt azok szekréciói, felszívódásuk folytán az agyvelőre kóros hatást gyakorolnak. De hogy itt is ezek mint ok vagy okozat szerepelnek-é, erre a kérdésre a pszihopatológia ma még adós a biztos felelettel. Az azonban már is kétségtelennek látszik, hogy e párhuzamos jelenségek között belső kapcsolatnak kell lennie. Ebből pedig a normális lelki élményekre is következtetést lehet levonni. Itt is azt kell mondanunk, amit már fentebb, t. i. akár ok, akár következmény a hormonok hatása, azok jelenléte általában épúgy, mint bármely testi változás, mindenesetre fokozza a lelki élmények erejét és jelentőségét. Egyébként a pszihokémiai megállapításokon kívül, melyek, mint láttuk, jobbára patológikus esetekre vonatkoznak, normális körülmények között is hasonló föltevésekre vezettek a lélekezés és érverés változásait meg rögzítő grafikonok. A testi változások mindenesetre annak a jelei, hogy jelenlétök jellemzi a hangulatot, mint érzelmi állapotot; ennek egy bizonyos irányban való tartósságát emeli ki és teszi érthetővé. A nevelőnek tehát nagy segítséget jelent, ha iránya kedvező a kitűzött cél szolgálatára; de épp oly mértékben gátló erő, ha ellentétes irányú. Csak a lelkiismeretlenség kicsinyelheti tehát azt a kívánságot, hogy a hangulati tényezőket okvetlenül figyelemre kell méltatni, következképen tehát okvetlenül gondoskodni kell a céljainknak megfelelő hangulatról. Viszont azt is megfelelő figyelemmel kell kísérni, hogy egyeseknél a hangulatváltozások a tárgyi alapon túl nem

egészségi okokra vezethetők-é vissza? Ez szemléletes példa tehát arra is, hogy a testi és szellemi nevelés szempontjai erősen összekapcsolódnak. —

Ha élményeinknek most már azokat az *intellektuális elemeit* vizsgáljuk, amelyekhez érzelmeink csatlakoznak, helyesebben, amelyek érzelmeket vonnak maguk után, akkor *tárgyaik szerint* csoportosítjuk érzelmi élményeinket, tehát az előhívó motívumok alapján. Természetesen a külső szempontok és célok szerint itt is különböző lehet a csoportosítás. Itt mi a *nevelés céljaira* vagyunk első sorban tekintettel és azokra a szempontokra, amelyek már korábbi fejtegetéseinkben is irányítottak bennünket.

Már idáig is megkülönböztettük azokat az érzéseket, amelyek a dolgok *kapcsolatához* fűződnek, azoktól, amelyeket élményeinknek a *tárgyai maguk* ébresztenek föl bennünk. Amazok a *formális* vagy *alaki* érzések, emezek a *tárgyi, anyagi* vagy *materiális* érzések. Ezekről most már nem kell bővebben szólanunk, mert a maguk helyén elmondottuk róluk a szükségeseket. (V. ö. 111. 1.) — Csak a formális érzéseknek a nagy pedagógiai jelentőségét kell ismételtén is hangsúlyoznunk, főleg oly esetekben, mikor vagy maga a tárgy esik még nagyon messze a növendék érdeklődésétől, tehát szorosabb értelemben vett tárgyi érzések már csak azért sem fűződhetnek hozzá, — vagy egyáltalán közömbösek a tárgyak az érdeklődés szempontjából, minők pl. a számok, nyelvtani alakok, idegen szavak stb.

Csoportosításunk másik alapját azok a *fejlődési fokozatok* szolgáltatják, amelyek szempontjaink tágulását és emelkedését eredményezik. Három főfokozatot küiömböztettünk meg világszemléletünk fejlődésében, aszerint, amint az ember mind magasabb egységekbe foglalja össze világszemléletének és általában élményeinek eredményeit. Ezek az *egyéni, társadalmi, (közösségi vagy erkölcsi-)* és *transzcendenlális* fokozatok (V. ö. 60. és köv. 11.). Már láttuk, hogy a gyermek kezdetben pillanatnyi benyomásoknak és indulatoknak rabja és csak később hozza azokat egymással kapcsolatba. Így fejlődnek ki nála lassanként az általános képzetek és az általános érzések. Csak igen hosszú fejlődés eredménye, amidőn saját életének összes él-

ményeit több-kevesebb tudatossággal egységbe foglalja és így mindenre kiterjeszti a maga individuális szempontjait. Így keletkezett élményének érzelmi velejárói is erősen individuális természetűek.

Ezen a ponton azonban óvakodnunk kell a félreértéstől. Az érzéseket úgy írtuk körül, hogy azok lelki organizmusunknak legsajátosabb visszahatásai az őt ért benyomásra. Érzéseink azért mindig erősen *centripetális*, tehát *egocentrikus* jellegűek; ezért egyszersmind mindig szubjektívek és individuálisak, még abban az esetben is, hogyha előhívó tárgyaik nem egyéni, hanem közérdekűek, általános természetűek. Még hogyha társainkról vagy a társadalom egészéről van is szó, akkor is egyéniségünk legsajátosabb feldolgozásában, önmagunkra való vonatkozásban fejlődnek ki érzelmi élményeink. Az érzelmi élményeknek a *tárgyai* azonban határozottan elkülönülnek a szerint, hogy elsősorban reánk tartoznak e, vagy embertársainkra, vagy végül a világ egyeteméhez való viszonyunkra vonatkoznak? Ezzel az értelmezéssel kell tehát megkülömböztetni *individuális* vagy *egyéni*, *közösségi* vagy *társadalmi* (erkölcsi) és *egyetemes* vagy *transzcendentális* érzéseket.

Az *egyéni* érzések ismét lehetnek *elemi*, *funkcionális* és *intellektuális* természetűek. Az *elemi* érzések az *érezékelés* eredményeihez, az *egyes érzetek*hez fűződnek. Láttuk fentebb a színvizsgálatokkal kapcsolatban (239—40 11.), hogy az egyes érzetekhez különböző érzelmi árnyalatok társulnak. Szín-, szag-, fény- és hangérzeteink valamennyien vagy kellemesek vagy kellemetlenek. Természetesen ezekre az elemi érzésekre is állanak azok a megállapítások, amelyeket a lélektudomány az érzetek elszigeteléséről állított fel. Ennek értelmében az érzetek elkülönítése többé kevésbé mindig csak elméletileg sikerül, amennyiben lelki élményeink mindig globális egységet alkotnak. Ezek az elemi vagy egyszerű érzések azonban épen az összetettebb élményekhez való tartozandóságuk révén mindannyiszor erősen befolyásolják emocionális életünket; különösen nagy szerepük van az esztétikai élmények körében.

A *funkcionális* érzések organizmusunk működésének kísérői és különösen az életerzés vagy közérzés alakjában visznek nagy szerepet. De azokon túl is, mint láttuk, főleg az in-

dulatokkal vannak szoros kapcsolatban. Általánosan hangolják lelki életünket derűsen vagy borongós irányban, cselekvésre vagy tétlenségre kedvezőbben. De határozottabb színezetet is nyerhetnek, egyes orgánumok működésének vagy változásainak fokozottabb érvényesülésével. Köztudomású az emésztőszervek zavarainak befolyása a kedélyre; a légzőszervek bántalmai pedig határozottan a szorongás érzelmeivel járnak. Midőn pedig a gyermekek játék vagy torna óra után vagy az óraközi szünetekből a tanuláshoz visszatérnek, fölhangoltságuk, élénkségük, vidámságuk, aktivitásuk s megfelelő fegyelmelés mellett, rövidebb szétszórtság után elméjüknek fokozottabb ébersége ilyen ún. funkcionális érzelmi hangoltságnak az eredménye és pedig a vérnek oxigénnel való fokozottabb telítettségén kívül főleg az izom- és mozgásérzetekkel kapcsolatos emóciók miatt. Természetes dolog tehát, hogy eme funkcionális vagy életérzések kell, hogy a figyelemnek méltó tárgyai legyenek.

Már átmeneti ponton állanak az egyéni érzésektől a magasabb rendű érzések körébe az *intellektuális* érzések. Az intellektuális érzések ott kezdődnek, ahol az érzékelés eredményei képességekbe tömörülnek, tehát a képzeteknél. Ettől kezdve végig kísérik egész értelmi életünket a legmagasabb gondolatfolyamatokig. Ezeknek a szerepével már esetenként szintén találkoztunk (159., 172., 186., 195., 223., 327. slb. 11.). Láttuk, hogy különösen nagy szerepük van a képzelet tevékenységében; de amennyiben a szorosabb értelemben vett gondolkozáshoz is finomabb átmenetek vezetnek a képzelettől, annyiban a hűvösebb jellegű értelmi műveletekben is megvan az értelmi érzelmeknek a megfelelő szerepük, és pedig igen gyakran formális érzések alakjában. Ebből látható egyszersmind, hogy az érzéseknek emez osztályozási rendszerében a formális és materiális érzések részint összefonódva, részint egymást fölvaltva jelentkeznek. — Lelki háztartásunkban az érzések jelentőségét mérlegelve, számtalanszor hangsúlyoztuk tanulmány körében is azok nagy jelentőségét; de itt is ismételnünk kell, hogy akár kész ismeretanyagok átvételéről van szó, akár okoskodás alakjában azok továbbfejlesztéséről vagy alkalmazásáról, az intellektuális érzéseket a leghatékonyabban bele kell; kapcsolni tanító

munkánkba. Az emlékezettel kapcsolatban azt állapítottuk meg, hogy mind a bevésés, mind a földézés lassúvá és foglyatékossá lesz emocionális elemek segítségével; a gondolkozást is akadozottnak és céltalanul vergődőnek láttuk ezek hiányában; uralkodó szerepüket kimutattuk az intuitív munkában, a magasabb rendű intelligencia tevékenységében és a lángelménél. Az intellektuális érzések különleges szerepét a lángelme kritériumai között erősen hangsúlyoztuk; és amint magával ragadja a gondolkozást a legmagasabb és legmerészebb röpülésében a zseninél, megfelelő arányban épen úgy erősíti és fokozza az átlagelméknek is a teljesítményét.

Az intellektuális érzéseket bizonyos mértékig átmenetieknek jeleztük az egyéni és *közösségi érzések* küszöbén. Ez azért természetes, mert a megismerés tárgyai általában rajtunk kívül esnek és társadalmi vagy anyagi környezetünkre vonatkoznak. Ez a jelleg azonban még határozottabban kidomborodik egyrészt a *szimpatikus* vagy erkölcsi, másfelől az *esztétikai érzések* körében. Jóllehet az esztétikai érzések a legegényibb jellegűek, amennyiben a művészi alkotásnak a tárgyai és megalkotásuk módjai is jellegzetesen egyéniek — de ép annyira egyéni maga az esztétikai élvezet is —: mindazáltal ép oly mértékben erősen szociális természetűek, mint a szimpatikus vagy erkölcsi érzések. A művészetről szóló fejezetben láttuk, hogy a művészet a tiszta humanitász kifejezése, épen úgy, mint az erkölcsiség a tiszta humanitász szolgálata és ugyancsak érvényesülése is. Ennek a tiszta humanitásnak a megismerési forrása önmagunkon kívül az emberi életközösség épen úgy, mint az erkölcsi megismerésnek is. De célja is mindkettőnek a tiszta humanitász, amennyiben a művészi tevékenység is arra irányul, hogy a művész ennek az életközösségnek a számára kifejezésre juttassa azt a képet, amely az ő lelkében a tiszta humanitásról a legkülönbözőbb fénytörésekkel tükröződik. És ez erkölcsiségnek is ez a törekvése; nevezetesen az, hogy ezt az életközösséget szolgálja, erősítse és tágítsa. Mindezek bőven igazolják, hogy mind az erkölcsi, mind az esztétikai érzések az emberi életközösség körében bontakoznak ugyan ki, de túlvezetnek az egyéni élet körén s ezért erősen társadalmi, általános jellegűek. Emaz érzések tehát - általános szubjektivitásuk



mellett — céljaikban és tárgyaikban az általános emberit tartják szem előtt.

Ami közelebről illeti az *erkölcsi érzéseket*, azok határozottan szimpatikus természetűek. Így is mondhatnók: az erkölcsi élet legfőbb rugói és tápláló forrásai a szimpatikus érzések. Ebből következik, hogy az *erkölcsi nevelés lényegében a szimpatikus érzések fejlesztésén és fejlődésén fordul meg*. A szimpatikus érzések álfűtő ereje nélkül el lehet képzelni erkölcsi megismerést, az erkölcsi élet törvényeinek rendszeres megismerését, de *nem magát az erkölcsi életet*, amelyben az erkölcsi elvek ismeretén kívül maga az erkölcsi cselekvés is nélkülözhetetlen. Ennek az erkölcsi cselekvésnek a forrásai ezek a szimpatikus érzések.

Legszorosabb kapcsolatban vannak velük az *esztétikai érzések*. A lélek esztétikai elfinomulása fokozza a leghatározottabban az erkölcsi érzékenységet is. De erkölcsi céloktól függetlenül az emberi méltóságnak és az emberi élet színvonalának a leghatározottabb kifejezései. Az esztétikai élmény sem pusztán az esztétikai megismerésben áll, bár ez is hozzá tartozik; az esztétikai élmény, mint esztétikai élvezet, az esztétikai érzésekben tetőződik. Az esztétikai kifejezés alakjában, a művész alkotó munkájában pedig ez az esztétikai érzés nélkülözhetetlen hajtóerő. A művész, aki nemcsak az esztétikai megérzésnek fokozottabb erejében, hanem abban is különbözik a műélvezőtől és műismerőtől, hogy ezeknek az érzéseknek a kifejezéséhez szükséges eszközök is rendelkezésére állanak, nem áll meg az érzelmeknek a passzív kiélésénél, hanem azok kifejezésével azokat pozitív alkotásokba önti bele.

Az egyén intellektuális és érzelmi fejlődése az egyetemes, sőt transzcendentális világszemlélettel tetőződik be, Ezekhez fűződnek az *egyetemes* vagy *transzcendentális érzések*. Egy mindenre kiterjedő nagy egyetemesség tagjának tudjuk és érezzük magunkat, és ezt a fenségesnek megdöbbenéssel és fölemeléssel járó érzése kíséri. Fölemelő ez az érzés, mert az egyetemesnek a mérhetetlenségébe és korlátlanágába kapcsol bele bennünket; de megdöbbenő is, mert érezzük egyéni lététünknek a végességét és gyöngéit. Ez a megdöbbenés vagy lehangoltságra vagy cinizmusra vezet, ha az egye-

ternes léteihez való tartozandóságunkat csak a materializmus szempontjából nézzük. Ellenben megnyugvássá lesz, ha ez a tudat az Isten-eszme formáját ölti magára. Azért kell különbséget tenni *kozmosz* és *vallásos* érzés között. A kozmosz érzést a legalacsonyabb anyagelvű tudományos felfogás is magával hozza; mert az is rámutat az egyén egyetemes kapcsolataira. Csakhogy ez transcendentális érzéseink körében a nyugalmat nem adhatja meg. Azért van szükségünk a vallásos érzésre, hogy megmentse lelkünket az összhangtalanságtól és kiemelje a cinizmus örvényéből. Megteremtése elsősorban a vallásos nevelés feladata, de munkálnia kell azt a többi tárgyak tanítóinak is. És ha valaki erre magát képesnek nem érezné, legalább Diogenes tanácsát fogadja meg: „Ne vedd el, amit nem adhatsz.” Akinek lelkéből kiköltözött az élő Isten, ha egyáltalán nevelő akar maradni, tagadásával legalább ne rontsa a mások munkáját. Ezzel meggyőződésén sem tesz erőszakot, mert, mint pozitívista, kimondottan csak olyannak lételet tagadhatja, amelynek nem lételet bizonyítani tudja. Erről pedig itt szó sem lehet.

## 24.

### Az érzelmi élet nevelése.

Megfelelő légkör teremtése. — Az érzelmi hatások ellenőrzése. — Az indulatok kormányzása, — Érzelmi nevelés 1.) a *család* körében. — A családi érzés fokozatos kitágulása felebaráti szeretetté. — Motívumeltolódás. — A hazaszeretet. — Érzelmi nevelés 2.) az *iskolában*. — A tanításterv. — A reál- és humánszakok kölcsönös hatása az érzelmi életre. — A humanisztikus nevelés. — A természettudományok hivatása általános nevelési szempontból. — Múlt, jelen és jövő kapcsolata, mint a kulturális életközösség föltétele. — Nemzeti és emberi életközösség. — A nemzeti élet alapjai. — Nacionalizmus és internacionalizmus. — Az emberi életközösség alapértékai: *erkölcs* és *vallás*. — Erkölcsi nevelés az iskolában; testvéri életközösség. — Az osztály kollektív élete. — Kötelességre nevelés. —

A gyermekek érzelmi nevelése a lehető legnehezebb és igen sok körülményt kívánó feladat; nemcsak azért, mert nehéz körvonalazni a célokat is, amelyeket megközelíteni aka-

runk, hanem azért is, mert az érzelmek maguk közvetlenül hozzáférhetetlenek. Ebben a tekintetben ugyanaz a helyzet, ha reájuk hatni akarunk, mint megismerésüknél: kicsúsznak a kezeink közül. Azt mondhatjuk tehát, hogy általában csak az őket előidéző értelmi élmények útján befolyásolhatók. Azaz *vonjuk el előlük azokat az élményeket, amelyek nevelési céljainkra hátrányos emóciókkal járnak, s viszont idézzük fel az ellenkezőket.*

Az érzelmek nevelésénél legelső feladatunk *olyan légkör teremtése*, amely alkalmas nemcsak a szükséges ismeretanyagok értelmi földolgozásához, hanem megfelelő hangulati élmények átéréséhez is. Nem elégedhetünk meg azonban ilyenén föltételeknek a kitűzésével csak így általánosságban, hanem az érzelmi élményeknek határozott irányítására is ki kell terjeszkednünk. Biztosítanunk kell, hogy a nyújtott ismeretanyagokkal épen azt az érzelmi célt érhessük el, amelyet elérni akartunk: ugyanolyan érzelmi rezonanciákat váltunk ki velük, aminőket kiváltani akarunk. És ha a szorosabb értelemben vett tanítási munkának egy jelentékeny részét annak vizsgálata alkotja, hogy elsajátították-e növendégeink a közlött anyagot, itt is igyekezzünk meggyőződni arról, hogy vajon a *kívánatos célt elértük-e?* Itt nehéz volna általános érvényű módszeres utasítást adni, minő pl. az oktatás körében a kikérdezés, vagy a begyakorlás; azért a helyes eljárást mindig esetenként kell fölismerni és eltalálni. Ha a növendék spontán magatartásából nem tükröződik vissza a hatás, olyan kérdések föltevésével kísérletezzünk, amelyek a föltételezett érzelmi eredmények által kiváltható inntellektuális tendenciákra vonatkoznak. Ha ugyanis elértük a kívánatos eredményt, akkor a növendék gondolatmenetét az általunk fölidézett érzelmi élményeknek kell befolyásolniuk. A növendékek gondolkodásának ismeretében finomabb lelki analízissel eltalálhatjuk, hogy ezeknek az érzelmi tendenciáknak milyen gondolatokat kell náluk fölvetniök, azok az ő gondolkodásukat milyen irányba terelhetik? Ha a nyert feleletek közömbösségről tanúskodnak, avagy nem árulnak el olyan tendenciákat, amelyeket az érzelmi hatás sikere esetében föltételeznünk lehet, akkor ez annak a jele, hogy célunkat nem értük el.

Kedvező atmoszféra megteremtése és az emocionális mozgalmak irányítása mellett igen gyakran még az *indulatok kormányozását* is feladatunkká tehetik a körülmények. Természetesen ilyen feladatokkal a tanítási órákon ritkán találkozunk, mert nincs alkalom arra, hogy a növendékek indulataiknak prédáivá lehessenek. Mindazáltal a nyilvános nevelés körében is gyakran megtörténik, hogy szembe kell állanunk növendékeink indulatoskodásaival. Még inkább azonban a családi nevelés körében. Internátusokban, óráközi szórakozások alkalmával, kirándulásokon stb. avagy a gyerekszobában, testvérek viszálykodása közben gyakran kell pert osztanunk. Itt nem elégedhetünk meg azzal, hogy egyszerűen kimérjük az igazságot, vagy a büntetést; hanem a léleknek megnyugtatóására is kell törekednünk. Az indulat megüli és megmérgezi a lelket; gyűlöletté vagy irigységgé fajul és ezzel az iskola vagy család körének a testvéri életközösségét ronthatja meg. De az indulat állapotában különben sem alkalmas a lélek a még oly méltányosan megállapított igazság mérlegelésére sem. Azért első teendőnk az indulatok lehűtése és csak a második az igazság kimérése, esetleg az ítékezés. Azért leghelyesebb eljárás, ha az indulatoskodó feleket mindenek előtt *szétválasztjuk egymástól*. Ekkor aztán rájuk lehet bízni, hogy jelentkezzenek panaszaikkal, ha már lehiggadtak és úgy érzik, hogy most már tárgyilagosan el tudják mondani. A legtöbb esetben erre *J nem is* kerül sor; de ha jelentkeznek, már *megvan az alkalmas* lelkiállapot, hogy a kérdést kölcsönös megértéssel tisztázzuk. A rögtönítélő bíráskodásnak semmi értelme sincs a felhevülés pillanataiban. A korholás és szidalom, mellyel ritkábban a nevelők, de annál többször a szülők szokták kárpálni az indulatoskodó gyermeket, határozottan csak olaj a tűzre; azért minden egyes esetben ki kell kerülni. Indulataiktól megtisztult állapotukban a gyermekek rendszerint elég okosak és méltányosak ahoz, hogy igazságos bíró vezetés mellett maguk is helyes világításban lássák az eseményeket és saját maguktartását.

A megfelelő érzelmi légkör teremtése különösen nagyjelentőségű a *családi nevelés* körében. Éppen azért itt ebből a szempontból semmit sem szabad figyelmen kívül hagyni és

látszólag csekély dolgokat sem szabad lekicsinyelni. Legelső feladat, hogy a szülők érintkezését egymás között már ebből a szempontból is szabályozzák. Kifejezésre jusson a kölcsönös tisztelet és szeretet az érintkezés formáiban is. A gyermekek érezzék ki abból nemcsak az egyéni értékek méltányos becslését, hanem az egyéniség jogainak tiszteletben tartását is.

Az életszínvonal emelésére nagyon jótékonyan hat bizonyos *vallási szokásoknak és életgyakorlatoknak* állandósítása. Fölkeléskor és lefekvéskor, étkezés előtt és étkezés után, avagy csak egyik vagy másik alkalommal, ima; katolikusoknál keresztvetés; általában házi istentiszteletek különösebb alkalmakkor, állandóan biztosíthatják a családi élet légkörének tisztaságát és erkölcsi emelkedettségét. Amelyik ház istentiszteleti cselekményekkel templommá van avatva, ott az életszínvonal nem válhatik alrendűvé. Ha étkezés előtt vagy után imádkozunk vagy keresztet vetünk, táplálkozásunk aligha válik torzkodássá; ha ajkainkat csak az imént nyitottuk imára, azon nem igen fog a következő órában szitok vagy káromlás elhangzani; ha kezeinket imára szoktuk összekulcsolni, nehezen emelkedik fel ütlegelésre. Ezek az istentiszteleti cselekmények soha sem válhatnak gépiesekké annyira, hogy ne szabályozzák az életszokásokat. Azért ha valakinek a lelkéből elszállott is már a vallásos érzés melegsége, ne fossza meg attól már eleve is a gyermekeket és az asszonyi lelket.

A családban az emberi közösség társadalmi élete tükröződik. Kicsiben, de annál intenzívebben. A társadalmi sőt transzcendentális életközösség gyökereivel már innen táplálkozik. A gyermekeknek egymáshoz való viszonya szélesedik ki felebaráti szeretetté és az embertársak életközösségévé. A gyermekeknek a szülőkkel szemben táplált szeretete és bizalma pedig transzcendentális méreteket öltve válik a keresztyén istenhit forrásává. Az ember, mint gyermek, szüleiben látja a szeretet kiapadhatatlanságát és abszolút önzetlenségét; a testvérek viszonyában az összetartozandóság teljességét, annak minden melegével és egymást támogató erejével. Hogy ez a családi élet a nemes-emberré nevelés célját komolyan szolgálhassa, valóban olyannak kell lennie, amilyenek a fentiekben röviden vázoltuk. Az a világ, amelyet

a gyermek számára a család jelent, fokozatosan tágul és mind több és több idegen elemet von be a szív életének érzelmi körébe. Ennek megfelelően azt a szeretetet és bizalmat, melyet a testvérek egymás iránt tápláltak, — habár veszítve is intenzitásában — de mind szélesebb körre terjeszti ki. Aki szeretni tudja testvéreit, fogja tudni szeretni barátait és később bajtársait is, hogy utóbb az a keresztyén felebaráti szeretet magaslatait is elérje. És aki élete fogytáig élvezte a szülői szeretet napsugarát és megtanulta azt méltányolni is, az nem fogja tudni nélkülözni a legfőbb szeretet és a „mindenek atyja” fogalmát sem.

Mindeme lehetőségek kifejlődését a *motívumeltolódás* elmélete teszi kézzelfoghatóvá. Ez egyúttal kétségtelen cáfolat azokkal szemben is, akik az altroizmu3ban sem látnak mást, mint az egoizmusnak egy fejlettebb faját.

A motívumeltolódás elméletének lényege az, hogy cselekedetünk okai, de céljaink is, kicserélődnek, miközben okból cél, célból ok lesz; viszont az okká vált cél ismét új célok indítékaul szolgálhat. Erre igen jellegzetes például szolgálhat — mint láttuk (23, 1.) — az anyai szeretet fejlődése. Ez kétségtelenül szervézetekkel kapcsolatos. Bizonyítja ezt olyan állatok anyai gondossága, melyeknek soha sincs módjukban ivadékaiknak a megismerése. Fejlettebb fajoknál a fiziológiás érzéseken túlmenőleg az anyai szeretetet táplálja a gondosság érzése is, mellyel a leszármazottak épségét és fejlődését esetről esetre biztosítani akarja. Embernél ez a cél mindinkább megszabadul biológiai vonatkozásaitól és fiziológiai kényszerítő, sőt az apánál ez kezdettől fogva hiányzik is. Utóbb állandó életprogrammá válik a gyermekkel való benső foglalkozás. Az eredeti motívum eltűnt tehát s helyébe lép a pusztá szeretet. A esecsemőt szeretjük, mert erre szüksége volt a létfenntartásának; utóbb pedig gondoljuk a felnőtteket is, mert szeretjük őket.

Intenzitásukban gyöngülve, ugyanezeket az érzéseket át-  
visszük — már teljesen mentesen a fiziológiás érzésektől — a családi kör távolabbi tagjaira is. A motívumeltolódás itt is kifejti hatását. Másokról gondoskodva, vagy másokon segítve, saját lehetőségeink tágulását, saját hatalmunk fölöslegét, mint-

egy saját személyiségünk kiszélesbbülését érezzük és élvezzük. Ez az oka magunktartásának, esetleg áldozatos cselekvéseinknek. Ez az ok utóbb még tudat alatt is elhalványul s okká itt is embertársunk szeretete lesz. Eféle történik a pénz- és hatalomvágy túlzásaiban is, amikor az eszköz lesz cél. Nem azért törekszünk pénzre vagy hatalomra, hogy magunk s mások javára éljünk vele, hanem csak azért, hogy birtokunkban legyen mások és esetleg önmagunknak is a sanyargatására.

Az egyén és társadalom vonatkozását tehát a motívumelmélet sem tünteti el egészen, csak a fejlődés útjára mutat rá az egoizmustól a legtisztább altruizmusig. Ezzel biztosítja az altruiztikus, tehát szimpatikus érzéseknek is a teljes megtisztulását. Erkölcsi értékét nem csökkenti ez a vonatkozás a kettő között, mert csak az élet egységét és összefüggését bizonyítja; már pedig összes fejtegetéseink, valamennyi problémánk megoldása, ebből az elvből indultak ki.

Amint a család melegágya az emberszeretnek és vallássosságnak, úgy a közvetlen környezethez való ragaszkodás, annak megismerése, szépségeinek és kedvességeinek szeretete, lesz kialakítója a *haszaszeretnek*. Azért nagyon jó nyomon jár a német pedagógia, amidőn a haszaszeretet alapjává a köznevelésben a *honismeretet* (Heimatskunde) teszi. Ez megkezdődhet már a családi nevelés körében, — de szükségképpen meg is kezdődik. A gyermek érdeklődik a szomszédok és az egész falu dolgai iránt, kezdetben a maga szűk, de mindinkább táguló képzet- és fogalomkörében. A tájék összefoglaló szépségei iránt a gyermeknek és a primitív embernek nincs ugyan még érzéke, de mégis ismeri a dűlőket és azoknak az értékét; a föld terményeinek a becsét és a kiránduló helyeket; emlékei innen táplálkoznak és ezek egész életét kitöltik. Okos vezetés mellett mindez a haza egészévé tágul ki a lelkében, s a faluból kiinduló honszeretet haszaszeretetté tágul. A lélek minüethez a körvonalakat a zsenge korban, tehát az első családi nevelés idején, kapja meg. Mivel azonban csak nagyon fölületesen és hiányosan nyomulnak be a lélekbe a családi nevelés idején, elmélyítések és kiegészítések későbbi időknél és főleg az iskolai nevelésnek a feladata.

Ami az érzelmi nevelés szempontjából az értelmi és ér-

zelmi elemek viszonyára áll a családi körben, ugyanaz még fokozottabb mértékben áll az *iskolai nevelés* idejére, noha a család körében még inkább akad alkalom arra, hogy valami módon közvetlenebbül férjünk hozzá a gyermek emocionális életéhez. Ugyanis zsengebb korban az intellektuális és emocionális élmények nem válnak szét még egymástól határozottan. Annál alapvetőbb jelentőségű feladatok várnak az érzelmi nevelés szempontjából az iskolában a *tanítási terv* készítőire. Ezt már érintettük egy alkalommal az értelmi nevelés egészének az érdekében (206. l.); ezt keli most az érzelmi nevelés szempontjaival kiegészíteni. Az élet- és világgfelfogás egysége és emelkedettsége érdekében azt tartottuk a maga helyén kívánatosnak, hogy az ismereteknek nemcsak a tárgyi értéke döntson a tanítástervben szerepük megállapításánál, hanem inkább az, hogy mily mértékben alkalmas az illető ismeretanyag a a növendék világszemléletének és életfelfogásának kialakítására (85—90.11.). Éhez most azt is hozzá kell tennünk, hogy mily mértékben alkalmas olyan érzelmi rezonanciák támasztására, amelyekre az istenfűség eszméjének megközelítésénél van szüksége az ő magasabb rendű hivatásának. Ebből a szempontból mindenek előtt a *red/-* és *humánszakok egymáshoz való viszonyát* kell röviden vizsgálat tárgyává tennünk.

A reális tudományok a világegyetemhez való viszonyukat tisztázzák szemben a humánus tudományokkal, amelyek a múlt, jelenre és jövőre kiterjeszkedve az emberi életközösség miljöjébe illesztik bele a jövő emberét. Ebből a rövid megállapításból is kétségtelenül következik, hogy ezeket a tudománycsoportokat nem lehet egymással ellentétbe állítani; ezek tehát nem tölthetik be egymás szerepét; egymást nem helyettesíthetik, hanem csak kiegészíthetik. A legvégzetesebb tévedések egyike volna annak a tételnek az érvényesítése, hogy egyének és nemzedékek kultúrája egyaránt kifejlészthető, akár a humaniorákkal, akár a reáliakkal, külön-külön. Ez az egyoldalúság nem jelentene egyebet, mint azt, hogy vagy csak a természeti jelenségekkel hoztuk kapcsolatba kultúránkat, ellenben elhanyagoltuk az emberi életközösséggel való viszonyát, — vagy pedig teljesen tájékozatlanul és fegyverzetlenül hagytuk a természeti adottságokkal szemben és egyedül a társadalommal szemben



iparkodtunk tisztázni a helyzetét. Ez utóbbira a keresztyén kor szakok neveléstörténete nyújt tanulságos példát. A régi keresztyén iskolázás kizárólag szellemerkölcsi célok szolgálatában állott, ellenben teljesen elhanyagolta a materiális kultúrát; már csak azért is, mert az tudományos téren sem volt kifejlesztve. A tudományos ismeretek akkori állapotában nem is történhetett másképen; viszont pedig a gazdasági és társadalmi élet elvadultságával szemben az emberiségnek éppen erre a szellemerkölcsi kultúrára volt akkor legnagyobb szüksége. Először magát az embert kellett meghódítani és csak azután lehetett gondolni a természet legyőzésére. — A másikra, a materiális kultúra egyoldalúságaira, történelmi példával még nem igen szolgálhatunk. Azonban félni lehet tőle, hogy ezt a világtörténeti példát napjainkban az amerikanizmus készíti elő és talán a távoli kelet szigetországa, mely a klasszicizmus és krisztianizmus mellőzésével kultúránknak éppen csak materiális értékeit olvasztotta bele a sárga faj reneszánsz munkájába. Ez a materiális kultúra a felvirágzásnak minden eszközét kezünkbe adhatja; beilleszthet bennünket az általa nyújtott ismeretek révén a kozmikus életközösségbe, de semmivel sem járul hozzá amaz érzelmi források föltáráshoz, amelyek embernek emberhez való viszonyát jótékonyan befolyásolják. Sőt ellenkezőleg, amennyiben az anyagi érdekek iránt teljes egyoldalúsággal fejleszti ki az érzékenységet, az embert szembe állítja az emberrel; az individuális életegységet a magasabb rendű társadalmi és erkölcsi életegységgel. Erre már van példa a kapitalizmus és indusztrializmus életében, — és ez a manchesteri liberalizmus. Láttuk fentebb a szimpatikus és erkölcsi érzések szoros kapcsolatát, amely egyenesen arra utal, hogy az erkölcsi cselekvésnek ezek a szimpatikus érzések, azaz embernek embertársával szemben táplált érzelmei, a forrásai. A reális tudományok pedig egyenesen kikapcsolják az embert, mint ilyet, vizsgálódásaik köréből; megbízhatóságuk egyenesen megköveteli a műszerek részvétlenségének az érzelmi szintelenségét. Éhez sajátlagos vizsgálódási körében még a pszichológiának is ragaszkodnia kell. Azért van szükség arra, hogy az emberrel szemben a közömbösség objektív álláspontjára helyezkedő reális tudományok nevelői hatását a tanításterv valamennyi is-

kolatípusban kiegészítse a *humántudományok* hatásával. Ezeknek ugyanis összefoglaló alaptulajdonságuk, hogy az emberről, annak jelenéről, múltjáról és jövőjéről, egymáshoz és a világegyetemhez való viszonyáról és mindarról szólnak, amelyek materiális határozmányokkal úgyszólván kifejezhetetlenek; amelyeknek nincsennek materiálisán kifejezhető mérőeszközei; amelyeknek eredményei szellemi, erkölcsi és érzelmi értékek. A görög plasztika kánonjai nélkül is tudnánk például hőenergiákat teremteni, de nélkülük esztétikai örömeink szegényebbek  $\chi$  volnának; az esztétikai élet finomságai nélkül erkölcsi életünk sokkal durvább volna. Már pedig embertársainkhoz való viszonyunkban ezeket a finomságokat nem nélkülözhetjük. Az emocionális élet nemes érzékenysége az alapja a szűkebb és tágabb életközösségek keletkezésének és fennmaradásának. — Az iskolai nevelés részletfeladata, hogy a család erkölcsi életközösségének az alapján növendékei lelkében folytatólagosan kiépítse a *nemzeti és egyetemes* emberi életközösség érzéseit. Mindez ma sokkal nehezebb, mint egyszerű társadalmakban. A kultúra kezdetlegesebb fokain ugyanis a társadalmi rétegződés egyszerűbb és a nemzet közkincsét alkotó művelődési anyag is differenciálatlanabb. Ezzel szemben a mai társadalom a végtelenségig tagozott; de az egyes társadalmi rétegekhez tartozó egyének tulajdonságai is a legnagyobb eltéréseket mutatják. Sőt nemcsak tagozott ez a társadalom, hanem egyenesen áthidalhatatlannak látszó ellentétek választják el egymástól az egyes társadalmi osztályokat kultúrájuknak épen materiális jellege miatt. A tudományos műveltség és az egész szellemi élet is szinte áttekinthetetlen tagozódást mutat, Ennek a tagozódásnak az elemeit végzetes szakadékok mélyítik el a kiegyelíthetetlennek látszó ellentétek miatt. Mindez többé kevésbé természetes következménye a kulturális fejlődésnek. Ezzel mégis mint kikerülhetetlen valósággal, számolni kell. Ennek folytán a jövő fejlődés érdeke annál erősebben kívánja meg, hogy a differenciáló erők szétűzásával szemben az összetartó erők minden lehetőségét megpróbáljuk; mert szétbomlik az a társadalom, összeomlik az a kultúra, amelyben az integráló és differenciáló erők nem találják meg egymás egyensúlyát,

Az iskolának is elsőrendű feladata, hogy ebből a kiegyenlítő munkából kivegy a részét. Ebben pedig az *érzelmi nevelést* illeti az elsőség. Meg kell teremteni az érzelmi élet egységét vagy közösségét a *társadalmi osztályokon belől* és azoknak egymáshoz való viszonyában; meg kell teremteni az érzelmi egységet az *állami és nemzeti élet keretében*; és végül meg kell teremteni az *egyetemes emberi életközösség világtársadalmában*.

Amint már érintettük, a széthúzó erők forrását két ponton kell keresni: az egyik kultúránk materiális egyoldalúsága, — a másik a szellemi élet tagoltsága. Ez utóbbi abban is kifejezésre jut, hogy az utolsó időkgig tudományos téren a részletkutatásokra esett a súly és pedig igen sokszor a szintetikus munkára való figyelem nélkül. Ebben a tekintetben azonban mintha most némi változás előtt állanánk. Szintézisnek és elemzésnek mindenesetre a tudományos életben is ki kell egymást egyensúlyoznia. Ezzel kapcsolatban a materiális kultúra nagy eredményeinek az elismerése mellett is rámutattunk már a humanisztikus kultúrában rejlő kiegyenlítő erőre. A részletek vizsgálatánál azonban ennél még tovább kell mennünk.

Amint az egyéni lélek egysége is momentán és szukcesziv elemekből van összetéve, úgy általánosságban is az emberi kultúra. Ez más szavakkal azt jelenti, hogy nem elégséges a *jelen* életfolyamat foglalni össze egységbe, hanem az emberi élet múltjával is meg kell találni a kapcsolatot, hogy a mi jelenünk ennek a múltnak legyen a folytatása. Ez minden kultúrának kétségtelen kritériuma. A családi élet körében a gyermek ezt megkapja a jelenet illetőleg a családi szokásokhoz való alkalmazkodásban, a múltra nézve pedig a családi hagyományok átvételével. A nemzeti életközösség és életfolytonosság biztosítása azonban a köznevelés idején elsősorban az iskola feladata, természetesen a családi élet állandó támogatásával. A nemzeti életközösség *jelenének* és *jövőjének* az alapjait az iskola azoknak a közös tudományos és közhasznú ismereteknek a nyújtásával adja, amelyek mint elméleti problémák, részint pedig mint gyakorlati feladatok, állandóan foglalkoztatják a nemzet közvéleményét. A *múlthoz* való áthidalás munkáját pedig a humanisztikus, főleg pedig a történelmi

tudományok végzik el. De jelent és múltat sem szabad egymással szembeállítani, mint ahogy a reáliákat és humániórákat sem, mert az előbbieket a jelent szolgálják, az utóbbiak első sorban a múlttal való kapcsolatot s így egymást kiegészítő feladatokat oldanak meg. Mert történeti fejlődés nélkül kultúra és kultúrközösség el nem képzelhető; a materiális kultúra is saját terhe alatt omlana össze a történelmi életközösség biztos alapjai nélkül.

Miben kell keresnünk a nemzeti életközösség lényegét? A nyelvnek a közössége nagyon fontos, mert az érintkezés egyetemességét könnyíti meg és biztosítja; de azért magában mégsem minden. (L. a dán—norvég és izlandi, továbbá a szerb—horvát ellentéteket; a catalán-mozgalmakat; a múltban a Spanyolország és Portugallia, továbbá egyfelől Portugallia és Spanyolország, másfelől Brazília és Délamerika, valamint Anglia és Északamerika szétválását 1 stb.) Némileg talán pótolható is más érintkezési nyelv elsajátításával. Az igazságszolgáltatás, a gazdasági kultúra közös érdekei, vagyon-, jogi- és életbiztonság oltalma is fontos feladatok és életcélok; csak hogy mindezeknek a kérdéseknek is megvannak a maguk történelmi előzményei, a fejlődésnek a múltból öröklött fokozatai. Mindezeket átérteni, mindezekhez hozzászokni csak a múltba visszanyúló életközösség tudatával és megbecsülésével lehetséges. A múltból öröklött intézményeink és aspirációink, melyek alapjai vagy rugói a fejlődésnek, érthetetlenek, idegenek, sőt ellenszenvesek lehetnek a történelmi életközösség élénk átérzése nélkül.

A történelmi és az állami életközösségnek mintegy a hivatalos kötelekei kívül a nemzeti léleknek és a faji életközösségnek megvannak még a maga természetes tényezői is, amelyek tudatos befolyások nélkül is önként érvényesülnek. A természeti és éghajlati hatásokon kívül, — amelyek idáig is már bőséges tárgyalásban részesültek más tudományágak körében is — ilyenek mindennek fölött a mindennapi életnek az állandó befolyása. Ugyanegy vidéken és ugyanegy környezetben élő emberek nagyjából valamennyien ugyanazon tapasztalati élményeknek vannak kiszolgáltatva; ennek következtében lelki életük is egészben véve azonos képzetkincsből táplálkozik. Természetesen ezek az intellektuális hatások az egyé-

ni eltérések mellett is egyező érzelmi kísérettel járnak és ezek egységes irányt szabnak az életközösség számára. Az iskolában tanított történeti, elméleti és természettudományi tárgyak kétségtelenül sokat tágítanak a mindennapi élet élményei által illetéknéppen nyújtott látókörön; kiindulópontul mégis mindig a „ma” életének a személyes élményei szolgálnak, ezzel kapcsolatban a hazai élet tapasztalatai és feladatai. A tanulmányok mindezen annyit változtatnak, hogy azokat tudatosabban teszik és elmélyítik.

A világpolgárság és az internacionalizmus hívei az emberi életközösség fokozatai közül ki akarják kapcsolni a haza és a nemzet fogalmát. Amint látjuk, ez nemcsak logikai lehetetlenség, hanem annak úgyszólván a fizikai adottságok is ellene szólnak. A gyermek, majd ifjú, egy bizonyos erkölcsi és fizikai környezetbe kerül már születésénél fogva, amelyből kiemelni, amelytől elzárni teljes lehetetlenség, és ez csak *Rousseau* költői képzetének sikerülhetett az ő „Emil”-jében. Ele-tének jövődő folyamata is a megadott mederben folyik tovább. Nem lehet azért szembe állítani fajt és emberiséget, hazát és világpolgárságot; egyik a másiknak szükségképen való tartozéka, mint a lélek és a test, vagy az egymás alá rendelt fogalmak. Egyik sem lehet el a másik nélkül; egyik a másiknak iskolája és alapföltétele. Az egyetemes emberiséggel szemben is hazánkon keresztül teljesíthetjük szolgálatainkat, mint ahogy nem teljesíti kötelességét hazájával szemben sem az, aki családját elhanyagolja.

Azonban amint a technika legyőzi az idő és tér akadályait, úgy a szellemi kultúra is fokozatosan csökkenti a népek lelki világa között régebben áthidalhatatlan távolságokat. Erről a történelemnek és kultúrának egész fejlődése tanúskodik» A nevelésnek ezen a téren is megvannak a maga nagy feladatai. Így mindenek előtt az, hogy a történelemből a nagy emberi alkotások fejlődését és erkölcsi eredményét tartsa számon és csak a szükségnek, meg a történelmi hűségnek megfelelően tárgyalja a háborús eseményeket; aztán még abból a szempontból, hogy azok az önfeláldozásnak és a férfierényeknek az eleven példái. Ehez képest mindenkor emelje ki az emberi közösség szempontjait és érdekeit, — de ne a nemzeti életföltételek ro-

vására és ne a nemzet és emberiség fogalmainak összekuszálására. Ez olyan baklövés volna, mintha az egyéni fejlődés hátráltatásával akarnók az emberiség közös érdekeit szolgálni. Az életben nincsen ugrás — mondja a római példabeszéd; a fejlődés és a létezés közbeiktatott tényezőit sem lehet erőszakosan kiemelni vagy elsúlyesztetni, mert ez életcsonkítás és öngyilkosság volna.

Ilyen kiemelkedő közös kincse és állandó értéke az egyetemes emberi életnek az *erkölcs* és a *vallás*. Ezért ezek az egyetemes emberi eszme érvényesítésénél is a legnélkülözhetetlenebb nevelési eszközök. Az erkölcsi és vallási életnek az erkölcsi és vallási *érzések* az alapjai. Egy ilyen érzelmi habitust kell tehát a nevelőnek növendékei lelkében megteremteni. A részletek kifejtése a módszertan feladata. Azért itt csak néhány alapvető elvet lehet hangsúlyozni. A szimpatikus érzések szerepéről már volt szó, ennek fejlődését különösen a növendékek egymáshoz való viszonyának az ellenőrzésével kell szabályoznunk. Éljenek ők testvéri életközösségekben. Pedig gyakran van alkalom ennek megzavarására. Minden osztályban vannak — okkal vagy ok nélkül — népszerű és népszerűtlen, sőt állandóan gúnyolt alakok. Ezt nem szabad túrni. Lehetőleg szüntessük meg az okot és ha ez az üldözött fél gyarlósága, hassunk rá, hogy kiforrhassa magából. Azt pedig határozottan és azonnal gátoljuk meg, hogy a népszerűtlenségnek vagy ellenszenvnek áldozatai legyenek. Úgyszintén azt is, hogy felkapott legénykék grasszáljanak az osztályban. Mindezekkel biztosítanunk kell és lehet az osztály testvéries életközösségét; visszafejlesztjük az elbizakodottságot; megmentjük a kiszemelt áldozatoknak lelki harmóniáját és önbizalmát. Lelki erőit is megnöveljük azzal, hogy fogatkozásainak leküzdésében a saját lelkiismeretét és önfegyelmező erejét hívjuk segítségül. Ilyen lélekmentésre kell vállalkoznunk az úgynevezett „rossz tanuló” kötelességérzetének a fölkeltésével is. Meg kell ízleltetni vele a sikernek és a teljesített kötelesség felett érzett meglepődésnek örömét. Természetesen könnyebb valamit tanácsolni, mint megcsinálni. Én igen sok esetben azzal értem célt, hogy előre jeleztem, mikor fog részletesebben „felelni”. Tőle telhetőleg elkészült és öröme volt az eredményben. Ezt megismételtem

többször vele. Néha kihagyásokkal, utóbb váratlanul is be kellett számolnia és így fokozatosan megszokta a kötelességteljesítést; nélkülözhetetlen lelki táplálékává lett a siker élvezése és a kötelességteljesítés fölött érzett megelégedés.

Mindebben a munkában nagy segítségünkre lehet egy bizonyos „osztályszellem”-nek a kialakulása, amely mindenkire rányomja a maga bélyegét és ezért többé kevésbé mindenkire színezőleg hat. Az „osztály” minden tanuló szemében magasabb fogalomná válik, s annak akarata, felfogása és magatartása irányító lesz cselekedeteire. Az osztály *kollektív életet* él, amely csakúgy, mint minden másnemű tömeg is, nem azonos teljesen egyes tagjai életének összességével. A diák más az osztályban és az osztályon kívül; és ezzel minden tanítónak számolnia kell. A diák másképpen beszél és cselekszik társai között az osztályban, mint külön-külön társaitól elválasztva. Emlékeztet ez *Forel* harcoló hangyáira, melyek társaiktól különválasztva csendesekké lesznek s egyszerre elfelejtik korábbi ádáz haragjukat még ha különben együtt hagyjuk is őket. Erről nem szabad sohasem megfeledkezni. Az osztályban mindig más pontról kell megválasztani a perspektívát a diákhoz, mintha magában van. Ha így szem előtt tartjuk az egyéni és tömegléleknek egymáshoz való viszonyát, az egyéni lélekre gyakorolt nevelő hatásunkban az osztály épen olyan engedelmessé válhat, mint alkalmas nevelő kezében maga az egyéni lélek. Ha megfelelő légkört teremtünk az osztályban, az maga segít nekünk a fegyelmezésben, a hanyagság és kötelességmulasztás elítélésében, kiküszöbölésében és megtorlásában csakúgy, mint a szorgalom és erény elismerésében és megjutalmazásában. Az osztály fegyelmezi önmagát és tagjait. Csakhogy éhez mesteri kézre van szükség; aki pedig ennek nem mestere, az ne kontárkodjék az iskolában.

Általában a *kötelesség hiánytalan teljesítéséhez* kell szoktatnunk mindenkit. Ez bárminél fontosabb feladata a nevelésnek, amely mellett a pozitív tudás értégyarapodása és jelentősége egészen elhalványodik. Már csak ebből a szempontból is nagyfontosságú dolog, hogy minden növendék képességeinek megfelelő iskolafajhoz jusson hozzá. Ezt mai iskolarendszerünk majdnem lehetetlenné teszi, amikor 10 éves korában egész

életére kihatóan kell középiskolai pályáját megválasztania. Ezért fölfogásom szerint a közös alpból szétágazó középiskolai rendszeré a jövő.

Ettől a kérdéstől függetlenül is megnehezíti a tanítástervek néhány túlkövetelése azt, hogy a köteleességteljesítés kérdését állítsuk nevelői munkánk élére. De még több legyőzhetetlen akadályt gördít elénk az osztályok túlnépessége. A tanításterv a módszeres feldolgozás lehetőségét tartja szem előtt, midőn színvonalát megállapítja; ezzel szemben, főleg napjainkban, az osztályok zsúfoltsága már eleve lehetetlenné teszi megfelelő módszerek alkalmazását. Ez előbb vagy utóbb csőd elé viszi közoktatási rendszerünket. Megfelelő létszám mellett is erősen próbára teszi tanárt és tanítót az a körülmény, hogy minden tanításterv az átlagon fölüli képességeket veszi figyelembe; valóságban pedig az osztály egy része annak alatta marad. Ezen középiskolában segít a kiselejtezés. De nem aféle eszközökkel, mint aminőre már volt példa nálunk a trianoni korszak kezdő éveiben, amidőn a negyedik osztálynál állítottak fel különleges akadályokat. Ez egészen pedagógiaellenes eljárás volt. A növendékeket nem egyszer-egyszer bekövetkező különleges erőlködésekre kell rákényszeríteni, nem is a zsenge korban megokolatlan és veszedelemes megrázkódtatások útján kell az oda nem valókat eltávolítani, hanem egyenletes és állandó szigorral, amely évenként és naponként érvényesíti a maga hatását és szorítja rá a gyermekeket kötelességök teljesítésére. Ha a naponként érvényesülő követelményekkel szemben érzi magát gyöngének, alkalmatlan voltát ő maga is belátja s tanárai és szülei támogatásával nyugodtan megcsinálja a számadást önmagával szemben és nyugodtan vonja le annak a következményeit. Még az a lépése is nevelő hatással lesz rá, hogy elhagyja az iskolát és az ő gyöngébb egyéniségéhez szabott kötelezettségek vállalásához kezd. Ellenben a selejtező vizsga után mindig ott marad lelkében a keserűség, hogy őt eltávolították a tanulástól, és hogy talán igazságtalanok is voltak vele szemben. A selejtező vizsga és az egyenletesen érvényesülő szigorúság között olyanféle viszony van, mint aminőt majd a mesterséges és a természetes büntetések között fogunk látni a következő fejezetben.



A részletekről visszatérve fejezetünk főtárgyára, itt az összefoglalásban is hangsúlyoznunk kell, hogy az érzelmi éle fejlődése az értelemmel van a legszorosabb kapcsolatban. Azért az érzelmi élet fejlődését is az értelmi élet olyan irányú fejlesztésével érhetjük el, amely alkalmas az általunk célszerűnek ítélt érzelmi tendenciák létesítésére és lehetőleg állandósítására. Itt aztán nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy az erkölcsiség az élettörekvések állandóságát és bizonyos irányban egyetemességét is megkívánja. Ha mármost figyelembe vesszük, hogy az erkölcsi cselekvések közvetlen rugói a szimpatikus érzések, akkor ebből önként következik, hogy egyfelől ezeknek a *szimpatikus érzéseknek a kifejlődésére*, másfelől pedig ezeknek a szimpatikus érzéseknek a *széles körére*, lehetőleg *egyetemes jellegére* van szükségünk. Mivel pedig, — mint láttuk — az érzések s így a szimpatikus érzések is értelmi élmények nyomán keletkeznek, a szimpatikus érzelmek körének tágulását, lehető egyetemes jellegének a kifejlődését is az értelmi élet körének a tágításával, egyetemes jellegének a fejlesztésével lehet biztosítani. Azért már csak az érzelmi s ezzel az erkölcsi nevelés érdekében is törekedjünk arra, hogy *növendékeink élettapasztalait is mind nagyobb életegységekbe foglalják össze*, általában magát az életet is mindig *mentől nagyobb egységben fogják fel*. Ezzel megközelítjük a jellemnek azt az állapotát, amelyet a *jellem teljességének* nevezünk; de ezenfölül azt is, hogy a fejlődés egyes fokozataiban külön-külön is a *legmagasabb színvonalig* emelkedhessek. (L. 6. szakasz 38. és köv. 11.) Mindezek mellett az emocionális élmények kifejlődésében megnyeri az egyén a cselekvéshez kellő hajtóerőt és keménységet is. Ezzel aztán biztosítjuk jellemének nemcsak a teljességét, hanem az *erejét* is.

Az érzelmi élet erejének a fokozására, elmélyítésére különösen kell ügyelnünk olyan gyermekeknél, akiknél elpuhulásra vagy szenvtelenségre való hajlamot veszünk észre. Az egyéni szempontok általában mindenütt különösen mérlegelendők, mert egészen más irányú fejlesztésre van szükségük azoknak, akik érzélgősek vagy érzékenyek, mint azoknak, akik szenvtelenek vagy ellenkezőleg szenvedélyesek; ismét másra a lobbanékonnyaknak és másra a szívós kitartásúaknak, vagy makacsoknak, és így tovább.

## IV, RÉSZ,

# Az akarat nevelése.

### 25.

## Az akarat nevelésének a célja.

Az akarat jelentősége. — Az akaratnevelés fontossága. — Akarat, jellem, személyiség. — A fejlődési fokozatokban az akarat szerepe. — Az akarat befolyása az értelmi és az érzelmi életre, — létfenntartásunkra. — Az akarat megfontoltsága és egyensúlya, — 2. készsége, — 3. ereje, — 4. szívóssága. — 5. egyenletessége.

Á megismerési és általában az értelmi jelenségek centripetális jellegűek, az érzelmek centrálisak, az akaratiak pedig centrifugálisak. Vagyis míg az értelmi élmények a külső benyomások alapján, azok feldolgozásával, ismereteket gyűjt, azokat mintegy elraktározza a tudatunkban, az érzelmek pedig azt juttatják kifejezésre, hogy ezeket az élményeket hogyan fogadja lelki szervezetünk: addig akaratunk a külvilágra vissza hatva felel a benyomásokra, tehát öntudatunkból mintegy kikelve, a ráhatás szándékosságával létesít kapcsolatot köztünk és a külső világ között. *Az akarat tehát önmagunknak érvényesítése a külső világgal szemben.* Ebből a megállapításból természetesen következik az akarat jelentősége az egyén életében, mert az akarat érvényesülésében nemcsak mintegy az én hatalmi törekvéséről van szó, hanem egyszerűen létkérdése az énnel. A külső világ megismerése, általában

a megismerés ugyanis csak a tudomány számára öncél csupán, ellenben életküzdelmünk folyamán a megismerés — mint láttuk — a környezetben való elhelyezkedés első föltétele. Ez az elhelyezkedés pedig már azt is magában foglalja, hogy ezt a környezetet nemcsak tudomásul vesszük, hanem arra létfenntartásunk érdekében állandóan bizonyos hatást is gyakorolunk, abban magunknak helyet biztosítunk igen sokszor olyan formában is, hogy a helyet megtisztítjuk a magunk számára, onnan eltávolítjuk a ránk nézve alkalmatlan vagy káros lényeket, de igen sokszor át is alakítjuk azokat a saját céljainkra és, ha lehet, szolgálatunk alá hajtjuk őket. Mindez a létfenntartás parancsa, de egyúttal a léttel járó jogunk is, tehát kötelességünk. Minderre irányuló élményeinknek egy szóval „*akarat*” a neve. Az akarat helyes irányú és megfelelő energiájú működésétől függ tehát elsősorban életünk fennmaradása, fejlődése, egyszóval egész boldogulásunk.

Mindezzel van a legtermészetesebb összefüggésben, hogy az akarat tevékenység lelki élményeinknek a betetőzése, abban úgyszólván valamennyi egyesül. Azért sokan a másik két jelenségcsoporttal szemben az akaratnak a különállását kétségbe is vonták. Igen jellemző, hogy épen a voluntarista Wundt, aki az akaratszerű élményeknek központi jelentőséget tulajdonít, az akarat lényegét az érzelmi élményekre vezeti vissza. Az akaratnak ez a szintetikus jellege is mutatja a nevelésre irányuló céltudatos törekvéseknek központi jelentőségét. Ha valahol, itt sokszorosan érvényesül az elv, hogy az akarat nevelésére törekedve, valamennyi lelki jelenségre fejlesztőleg kell hatnunk, viszont valamennyit fejlesztve az akarat nevelésén munkálkodunk. A személyiség és a jellem nem felelne meg fogalmának, ha tulajdonságai sorában nélkülözve az akarat megfelelő színvonalú életét, egészben tétlenségre, passzivitásra lenne kárhóztatva. Ezért a jellem nevelésének az akarat fejlesztése a központi feladata.

A jellem értéknivélésének, mint láttuk (v. ö. 6. sz. 38—421.) különböző dimenziói vannak; ezek: a teljesség, a színvonal, a következetesség, vagy egység és az erő. A jellem valamennyi irányban való kiépítésében nagy szerepe van az akaratnak. A jellemnek minden irányban meg kell szereznie

a képességet és a lehetőséget. Már pedig ez nem történhetik meg az akaratnak öntudatos és tervszerű megfeszítése nélkül. A közvetlen benyomások ereje ugyanis az embert azokhoz a dolgokhoz bilincseli, amelyekkel közvetlenül érintkezik; ez pedig azzal fenyeget, hogy könnyen a pillanatok rabjává lesz. És így is történik, ha hiányzik akaratából az erő, mely fölébe emelje az ember tekintetét a pillanatoknak, rászegezze az életegység magasabb szempontjaira. De emez egészet alkotó egységek rendszeres kialakításában is megáll az ember az önzés állapot\* színvonalán, ha nincs akaratereje ehhez, hogy rést üssön az egoizmus falán, amely őt elzárja embertársaitól, s azon kitekintve, észrevegye és magáévá tegye másoknak a szempontjait, érdekeit, szükségleteit és talán a szenvedéseit is. Bizony sokszor megerőltető a léleknek ez a fölfelé szállása a legmagasabb egységek felé; kényelemszeretetünk lefelé húz; a pillanatnyi benyomások a nehézkedési erőket gyarapítják és csak akaratunk segítségével győzhetjük le ezeket a gátlásokat. Az életfelfogás és a jellem teljességét alkotó egyes tényezőkről tántorgó akarat mellett is tudomást vehetünk és elméletileg bizonyos fokig azokat magunkévá is tehetjük: de milyen erőfokon és milyen színvonalon? Hiszen azt is láttuk, hogy a jellem a szempontok teljességének birtokában is lehet különböző erejű és különböző színvonalú! Birtokában lehet a szempontoknak, anélkül, hogy azok érvényesítéséhez meglenne az akaratereje. És ez az életszínvonal a szempontok viszonylagos gazdagsága mellett is lehet magasabb és alacsonyabb. A kezdetleges vallási rendszerek és a népies bölcselkedés színvonalán álló ember gyakran megelégszik — hiányozván nála az akarat lendülése — dogmatikus szövegekkel azok személyes átélése és a fölfelé törekvés állandó tendenciája nélkül. Azért a valláserkölcsei személyiség értékével bíró jellemnek állandó és fokozatos fejlődése az általa átfogott területen sem nélkülözheti az akarat segítségét.

Mindez még a jellemnek úgyszólván csak a birtokállományára vonatkozik; annak a megszerzésére és fenntartására. De hátra van még az így szerzett értékszempontok érvényesítése. A személyiség aktivitása megkívánja a jellemünkben felhalmozott értékeknek az érvényesítését is. Ehhez ismét az akarat ere-

jére van szükség, hogy biztosíthassuk cselekedetünknek, életrendünknek és életszínvonalunknak a *következetességét*, tehát az egységét. Igazi jellemről a szó szorosabb értelmében valóban csak akkor beszélhetünk, ha az hű önmagáéhoz, tehát következetes. Csakhogy nem könnyű probléma ennek a következetességnek, a jellem belső egységének, a fenntartása, egyszerűsége mind a külső cselekedetekben is az érvényesítése. A logikai következetesség biztosítása még könnyebb része a feladatnak. Gondolkozásunk, okfejtésünk teremtő erejében, amellyel erkölcsi életfelfogásunk körét és színvonalát kitermeltük, elég biztosítékunk van annak a további fenntartásához is. Ellenben ennek az *érvényesítése* okoz gyakori nehézséget. Hiszen a legtöbbször ismerjük a helyes cselekvési és megoldási módot és mégis nehéz azt végrehajtanunk; és pedig az akadályok igen sokszor önmagunkban vannak — akaratunk gyengeségében —, és nem a külső körülményekben. Szükséges tehát a vallás erkölcsi jellem teljességével és színvonalával arányosan fejleszteni akaratunknak az erejét is. A jellem teljes kifejlődésében és magaérvényesítésében az erős akarat a legfőbb tényező . . . De más téren is feltűnő az akarat döntő szerepe; így közelebbről az *értelmi és érzelmi élet körében*. Itt most már elég egyszerűen utalunk a már ismert megállapításokra. A tudatos gondolkodás és a tervszerű ismeretszerzés előmozdításában, a *kiválasztásra törekvés alakjában*, elsőrendű tényező az akarat. A tudatos megfigyelésnél terveinknek megfelelően szándékosan, akarattal, emelünk ki egyes tényezőket és szándékosan mellőzzük a céljainkra fölöslegeseket, vagy éppen zavarókat. Ugyanezt az eljárást követjük a képzelet tevékenységében bizonyos célképzetek vezetése mellett, és pedig a művészi és tudományos alkotás körében egyaránt; máskülönbön pusztán képzelgés, vagy merengés volna a lelki élmény. Az emlékezet körében is kétségtelenül megállapították a kísérletek az akarat beavatkozó szerepét. Így pl. a felnőttek és fejlődés alatt levők emlékezeti eltéréseinek a kérdését egyenesen az akarat beavatkozásának a megfigyelése döntötte el, amennyiben ez arra az eredményre vezetett, hogy a felnőttek elsőbbségét az emlékezeti méréseknél, mint a maga helyén láttuk, a felnőttek fejlettebb akaratának a beavatkozása biztosítja. De ugyan-

erre az eredményre vezet a mindennapi tapasztalás is. Visszaemlékezéseink nem rendszertelenül haladnak, hanem bizonyos vezető képzetek, vagy célkitűzések alapján, amelyeket akaratiunk emel ki s tart lelki szemeink elé. Ezzel a legtöbb esetben meg is bontjuk az összefüggések eredeti sorrendjét s időben távol eső élményeket elevenítünk föl és kapcsolunk együvé. Még fokozottabb mértékben történik ez a gondolkozás magasabb műveleteiben, amelyek egészen tervszerűek, céltudatosak; tehát az akarat uralma alatt állanak. Akaratiunk a cél irányában haladva, magas partok közé szorítja a gondolatok árját és sokszor nagy távolságokról tereli egybe az összetartozókat; szakít az önkéntes társulások játékosságával. Ez sokszor nehéz és megerőltető munka, mely csak az akarat fegyelmező erejének fölhasználásával sikerülhet. Minél nehezebb, annál szembevetőbb az akarat fegyelmező munkája érzelmi\* életünkben. Érzelmek, hangulataink és indulataink rabjai volnánk nélküle. Mikor indulatainkat elfojtjuk, mindnyájan érezzük akaratiunk beavatkozását és erős küzdelmét. Már láttuk, hogy ellentétes képzetek és meggondolások előhívásával sikerül ez neki. Akaratiunkkal érzelmi életünket ilyen módon tartósan, a maradandóság jellegével is, befolyásolhatjuk.

Az akaterő kellő érvényesítése tehát egyaránt nélkülözhetetlen föltétele életünk magasabbrendű kifejlődésének, valamint egyszerű létfenntartásának. Az emberi élet még a legegyszerűbb színvonalon is nagyon komplikált és nem nélkülözheti a nagyobb egységekbe foglalásokat. A természet az embert szellemiségének nagy tökéjén kívül erősen magára hagyta; magának kell gondoskodnia magáról. Ebben a fáradozásban nem nélkülözheti a legegyszerűbb életformák mellett sem az állandó megfontolást és a szélesebb körű egybefoglalásokat. Ezek pedig már a kivétel előtt is többé-kevésbé fegyelmezett és erős akaratot kívánnak. Ezzel szemben az állat momentán és spontán cselekedetekkel képes csaknem összes életszükségleteit kielégíteni. Még a téli évszakra való gyűjtés is ösztönyszerűen folyik nála: félre rakja fölöslegét. Ösztönelete pótolja a szellem tudatos tervszerűségét. Az embernél másként történik. Akik pedig mégis megelégszenek az állati vegetációval, szellemerkölcsi méltóságukról lemondva, az annyira megbé-

lyegző parazita életszínvonalra szállanak alá. Koldulás, vagy parancsolás formájában: erkölcsileg, az istenfiúság szellem-erkölcsi célkitűzésének szempontjából, teljesen mindegy. Minden esetben a degeneráltság jele és eredménye.

Magasabbrendű élethivatásunkból folyó kötelességünk tehát, hogy uralkodjunk önmagunk és a körülmények fölött; hogy felszabadítsuk magunkat a pillanat rabsága alól, és hogy lelki-testi adottságainkat és a természet erőit is lehetőleg engedelmes eszközeinkké tegyük. Csak is így tudjuk sorsunkat és magasabbrendű élethivatásunkat biztosítani az ősi állapotok felé visszahúzó atavizmussal és a természet külső erőivel szemben.

Mindéhez szükségünk van az akarat értelmileg és érzelmileg előkészített megfontoltságára, állandó készségére — hogy aktivitása bármely pillanatban felszabaduljon, — fegyelmezett-ségére, erejére, kitartó szívósságára és érvényesülésének egyenletes lendületére.

Az emberi élet szövevényességéből, de meg lelki életünk konstitucionális egységéből is önként következik, hogy az emberi feladatok megoldásánál akaratunk egymagában útnak nem indulhat, hanem egész lelki berendezésünk értékeit magához kell vennie. Ez az akarati elhatározások *megfontolt előkészítést*, valamint egész akkori lelkiállapotunk *alapos kiegyensúlyozását* teszi szükségessé. Az akarat közvetlen hajtóerői az érzelmekből táplálkozván, elhatározásunkat érzelmileg is elő kell készítenünk; de nem kell belőlük több, mint amennyi épen szükséges a kellő lendülethez, hogy a nyeregbe szállva ne a ló másik oldalára csúszunk alá. Az érzelmi előkészítés, de meg a nehézségek mérlegelése és az eszközök összeválogatása is megkívánja terveink *értelmi* kidolgozását; az összes körülmények körültekintő számbavételét és így a lelki erők kiegyensúlyozásával együtt a kellő *megfontoltságot* is. Az akarat nevelésével tehát hozzá kell szoktatni növendékeinket, hogy a lelki állapot kiegyensúlyozásával és kellő megfontoltsággal készüljenek a cselekvéshez, máskülönben kapkodó, hebehurgya és céltalan lesz minden erőlködésünk.

Az elhatározás előkészítésével azonban nem mehetünk odáig, hogy bizonytalaná és ingataggá tegyük akaratunkat

Akiknek erre hajlamuk van, azt vegyük számításba és vigyázzunk, hogy az előkészület alapossága mellett célukat ne tévesszék. Egyébiránt az akarat nevelésénél általánosságban is gondolnunk kell arra, hogy az akarat megfelelő elhatározás kiérlelésével a kellő pillanatra mindig készen legyen. Az akarat *készségének* kifejlesztése ezen a téren egyik elsősorú feladatunk. Az élet sikere függ attól, hogy cselekedeteinkbe egész erőnket belevegyük, egész egyéniségünk benne legyen a munkánkban. Szükségünk van tehát a legteljesebb koncentrációra, amely kirekeszt minden nem odatartozót, viszont mindent összeszed, amitől a megoldás sikere függ. Lényegében ez az akaratnak az *erején* fordul meg. Az akarat nevelésénél tehát az akarat edzése egyik fontos feladatunk. Csakhogy nem szabad a kezdeti nekilendülés hevésségében látni az akaraterőt. Épen ellenkezőleg a megindulás óvatosságával kezdődő fokozódásra kell növendékeinket rászoktatnunk, amely utóbb az akarat kitartóbb szívósságára vezet. Ez a szalmalángú magyar nevelésében külön hangsúlyozást kíván. Szükséges arra figyelmeztetnünk és azt állandóan szem előtt is tartanunk, hogy az első nekilendülésnél ne éljük ki egész energiánkat, hanem annak egy részét mintegy tartalékolva, a feszítő erőt biztosítsuk a következő mozzanatok számára. Fokozódjék tehát az akarat ereje a feladat nehézségeinek növekedésével, pótolva a fáradtság által beállott veszteséget is. Általánosságban tehát az akaratról kívánjuk meg az erők felhasználásának az *egyenletességét*, a részletekben pedig mindig igazodjék a feladatok időszaki nehézségeihez.

Az akarat nevelésével kapcsolatos célkitűzéseknél nem szabad megfélekednünk azokról a *fejldési fokozatokról* sem, amelyekkel az egyén életénél az előző fejezetekben megismertedtünk. Igaz, hogy az akarattal mindig pillanatnyilag jelenlévő feladat megoldására vállalkozunk. Még sem szabad az akaratnak egyedül a pillanat hatása alatt állnia s nem szabad egyetlen tárgy szempontjaira szorítkoznia. Az akarat érvényesítésében aztán úgy kel! értékesíteni az átfogó egységek szempontjait, mint egy magasabbrendű élet bármely más élményében vagy mozzanatában. Mivel az akarat elsősorban az egyén szolgálatában áll, természetes az *individuális életegység* szem-



pontjait kell elsősorban érvényesíteni. E mellett azonban az akarat nevelése ne felejtkezzék meg arról sem, hogy a *vallás-erkölcsi személyiség* méltóságát élvező egyén tekintetének állandóan a legmagasabb életegységek felé kell irányulnia és akaratával is eme magasabbrendű életegységeknek a szolgálatát kell munkálnia. Szoktassuk tehát növendékeinket arra, hogy amikor akaratát az élet folyamatában felmerülő feladatoknak a megoldásához neki feszíti, elhatározásában egyéni érdekeit s pillanatnyi hevületét mindig vesse a magasabbrendű szempontok bírálata alá s a döntést ezeknek a figyelembe vételével hozza meg. Akaratunk csakis így fog a vallás-erkölcsi személyiség és az istenfiúság eszményének megfelelő segítséget adni magasrendű törekvéseinkhez...

Világnézeti okokból fölmerülhet a kérdés, van-e a nevelőnek joga ahhoz, hogy a növendék akaratát befolyásolja s ezzel mintegy saját akaratát erőszakolja rá. Ha ennek a kérdésnek jogosultsága volna, akkor még tovább folytathatnók ebben a formában: van-e egyáltalán jogunk a növendékek befolyásolásához? Ezt a problémát tanári vizsgálat alkalmával előttem is fölvetette egy jelölt és megkíséرتette eme lehetetlen álláspontnak a megvédését: már csak ezért sem fölösleges e destruáló gondolkozással szemben e kérdést itt is érinteni. A növendék akaratának s egész egyéniségének a befolyásolására a jogot a hívatott felnőtteknek az a kötelessége adja meg, hogy a gyöngébbet oltalmazza szemben az őt fenyegető veszedelmekkel s gyöngeségeit és hiányait pótolja a maga erejével. Azért szükséges, hogy a zsenge korúak céltalanul tapogatózó és tántorgó akaratát támogassa és kiegészítse a felnőtt a maga céltudatos és határozott akaraterejével. Gyermekeknél gyakran hiányoznak a motívumok, vagy nem elég erősek a helyes irányú elhatározáshoz. A célfogalmak sem állnak mindig a szükségnek megfelelően rendelkezésükre. Azért a célszerűségi szempontokat és a hiányzó, vagy gyöngé motívumokat is erősíteni és szaporítani kell. Az érettebb kor ezzel épűgy tartozik a zsenge kornak, mint életének az oltalmazásával, testi gyöngeségeinek az ellensúlyozásával s fizikai erejének a fejlesztésével.

Természetesen mind eme feladatok és szempontok megkí-

vánják az akarati élmények alapos pszichológiai ismeretét. És ha a nevelés szempontjaihoz igazodva ezzel már tisztában vagyunk, csak akkor foghatunk hozzá a fölvetett kérdések és kitűzött célok megoldási módozatainak a megoldásához. Már itt rá kell mutatnunk azonban eddigi nevelői eljárásunk hiányaira. Föl kell vetnünk a kérdést: vajon ezek a szempontok érvényesültek-e valamennyiünk eljárásában és meggondolásában, midőn nevelői munkánkat a család körében, vagy az iskolában és az iskolán kívül teljesítettük? A tanítástervek céljainak a munkálása közben vajon gondoltunk-e mindig arra, hogy ez a munkánk milyen viszonyban van növendékeink akaratának s ezzel jellemének is a fejlődésével? És vajon mindent megtettünk-e eme feladatok körül, midőn a tanítástervek követelményeinek a kielégítése körül szorgoskodtunk? Kérnünk kell mindenkit: ezek meggondolására vessen egy tekintetet önmagába, és saját pedagógiai fejlődése érdekében vegye bírálat és revízió alá eddigi gyakorlatát.

## 26.

### **Az akaratról általában.**

Az akarat heterogenétikus: értelmi és érzelmi» — autogenétikus magyarázata. — Az akarat tulajdonságai. — Motívumelmélet, az ok és cél. — Az akaratszabadság kérdése — a lelki egység tétele mellett jelentőségét vesztette. — Az egyén erkölcsi felelőssége.

Az előző fejezetben is érintettük, hogy az akarati élményben többé-kevésbé más jelenségcsoport tulajdonságai is érvényesülnek és ezért sokan kétségbe is vonták, hogy az akarat a lelki történések külön típusát alkotná. Azért külön *heterogenétikus* elméletek keletkeztek, melyek az akaratot részben értelmi, részben érzelmi élményekre vezették vissza. A görög gondolkozóknak Sokratesből kiinduló etikai intellektuáлизmusa is táplálhatta ezt a felfogást, amely szerint aki a jót tudja, már cselekszi is, tehát az erény tanítható. Ez egészen közel jár ahhoz a felfogáshoz, amely azonosítja az értelmi és az akarati jelenségeket. Az újkori pszihológusok sorából *Münsterberg* szerint az akarat nem egyéb, mint aszociációk folyamata ame-

lyek végső elemzésben izomérzetekkel kapcsolatosak. Mások, pl. *Ribot* is, az akarat lényeges elemének egyenesen az ítéletet tartják. *Janet* ezt abban a változatban vallja, hogy az akarat élmény bizonyos ítélet által meghatározott mozgással azonos.

Emez *intellektuálisztikus* értelmezésen kívül még nagyobb jelentősége van az *emócionálisztikus* elméletnek. Ennek a felfogásnak a gyökerei is megtalálhatók a görög gondolkozóknál, abban a másik túlzást képviselő formában, amelyik az érzelmeket olvasztja bele az akaratba. *Aristoteles-nél* láthatjuk ezt, aki a lelki jelenségek sorában csak gondolkozást és törekvést (ὄρεξις) különböztet meg: Aristoteles tehát egynek veszi az érzést és akarást, csakúgy, mint újabban *Brentano*, aki szerint az érzelmi és az akarat élmények között olyan finom fokozatokban történik az átmenet, hogy határvonal meg sem állapítható. Az érzelmi elmélet leghatározottabb képviselője mégis *Wandt*, aki fejtegetéseit az érzelmi élet hármas dimenziójával hozta kapcsolatba (V. ö. 238. 1.). Szerinte az akarás erős feszültségi érzettel és érzéssel jár s ezért az akarat élmény fősajátosságát ennek a feszültségnek az oldódásában látja. Végső kifejlése tevékenységi érzéssel jár, mely maga sem egyéb, mint sajátos kapcsolata az izgalmi és feszültségi érzésnek. Az intellektuális és emóciánális magyarázat összekapcsolását látjuk *Ebbinghausnál*, aki szintén tagadja, hogy az akarat alapjelenség volna. Azonban ő már mind az érzelmi, mind az értelmi elemet összekapcsolja, amennyiben azt tartja, hogy az akarat érzetek, képzetek és érzések kombinációja.

Az akarat heterogenétikus értelmezésével szemben áll az *autogenétiftus* magyarázat, amely az akaratban a lelki jelenségek külön típusát látja. Azonban szintetikus és központi jellege miatt, mint ahogy bármely más élményt, úgy az akaratot sem lehet még ezzel az értelmezéssel sem, teljesen elszigetelt jelenségnek fogni fel. Primitívebb élményekből kiinduló mintegy átmeneti jelenségek megfigyelése vet világot az élmények akarat jellegeinek fokozatos kifejlődésére. Mivel az akarat igen sokszor külső cselekvésre irányul, sőt ha szellemi műveletről van szó, kísérő jelenségekül gyakran akkor is kifejező mozgások járulnak hozzá, igen sok írónál, főleg empirikus pszi-

hológusoknál és az orvosi pszichológia művelőinél, a reflex- és ösztönszerű mozgások megfigyeléséből indul ki az akarati élmények levezetése és elemzése. Ilyen irányú megfigyelések alapján állapították meg, hogy a mozgásképzetekben állandóan megvan a törekvés arra, hogy újból fölidézzék azokat a mozgásokat, amelyek eredetileg őket is létre hozták. *EbbInghaus* szerint a léleknek nincs is más eszköze ahhoz, hogy a test mozgására befolyást gyakoroljon. Itt tehát egy materiális innervációs emlékezésből indul ki az akarat, mely mozgásképzet alakjában maradt vissza a tudatban. Akkor, amikor az akarat mozgásban nyilvánul meg, egész világos az akaratnak fiziológiai életfolyamatokkal való kapcsolata. Ezt a kapcsolatot azonban *Lehmann* ott is kimutatta, ahol elvont szellemi munka volt az akarati tevékenység eredménye. Megállapította ugyanis, hogy egytagú számmal való összeadás közben másodpercenként  $0 \cdot 296$ , kéttagúval való szorzásnál pedig már  $0 \cdot 647$  köbcm-rel több szénsav fejlődött, mint máskülönben.

Ilyen benső lévén a kapcsolata az akarati élménynek még a biológiai jelenségekkel is, egészen természetes, hogy az akarat autógenetikus felfogása sem tagadhatja kapcsolatát a többi lelki élményekkel. A lélek konstituonális egész gyanánt való felfogása mellett ez máskülönben is elképzelhetetlen volna. Itt a kérdés lényege nem is az, van-e organikus és fejlődéses kapcsolat az akarat és más lelki élmény között, hanem az, hogy az akarati élményben található-e olyan újszerű vonások, melyek azt különösen is jellemzik, másfelől pedig másokban hiányoznak? Azért amidőn *Lehmann* és mások azt mondják, hogy az akarat első jele, amikor a képzetfolyamat valamely cél irányában lendületet kap, amikor tehát ismét értelmi élmény továbbfejlődésével hozzák kapcsolatba, ez még nem jelentheti az akarati élmény viszonylagos önállóságának a tagadását . . .

Ha vizsgáljuk azokat a tényezőket, amelyekben az akarat sajátosságainak a megnyilatkozását keresték, úgyszólván valamennyi tapogatózásnak a közös vonását eltalálta *Witasek* az akaratnak olyatén elemzésével, hogy abban a lélek, mintegy a maga érvényesítésével, teljes kibontakozásával fordul valamely tárgy felé; annak mintegy utána veti magát.

Ennek a felfogásnak más-más szempontjai domborodnak ki az; egyes szerzőknél. Így *Siegart* a saját magunkra reflektálásban, *Meumann* a következmények előrelátásában, a célképzet jelenlétében és átélésen alapuló hozzájárulásban, *Stern* a saját tevékenység érvényesülésében keresték az akarat lényeges vonását *Pfänder* szerint pedig az akarat fogalmának lényeges határozománya az okozati kapcsolat enmagam és a törekvés beállása között, anélkül, hogy ezt a kauzalitást közvetlenül észrevennők, mert, mint közvetlen cselekvést, mi csak az akaratot érezzük, amelyből folynak saját pszihikai és kritikai törvényszerűségeink alapján, mind a benső, mind a külső következmények. *Fouiller* és *Maine de Biran* szintén ezt a kauzalitást hangsúlyozzák. Ehhez nagyon közel áll *Goldscheider* felfogása, aki a változás lehetőségének és a döntés képességének a tudatát emeli ki az akaratban.

*Kísérleti módszerekkel* is igyekeztek fényt deríteni az akarat mivoltára. A kísérleteket *Ach* indította meg. Ezek főleg a fiziológiás kísérő jelenségekre világítottak rá. Ezenfölül szintén kiemelték még a célképzet jelenlétét. A cél *Ac/i*-nál a cselekvés maga. Többen az élményszerűség erős érvényesülését emelték ki, mint az akarat aktuális mozzanatát, egyszersmind mint végső sajátyszerű elemet; általában a tevékenység tudatát. A tárgyi tartalom mellett előtérbe lépett ez az aktualitás, mely szubjektive annak a tudatát jelenti, hogy a cselekvés szembe fordul valamivel, amint azt már *Wifasefe*-nél is láttuk. Ennek megélése az Énben folyik le, élesen különbözően más lelki aktusoktól, így az érzésektől is. Ezekkel szemben a mehanizált cselekvésben hiányzik a cselekvés tudata. *Ach*-nál a kísérleti személyek érzelmi mozzanatokról nem számoltak be. Ez azonban még sem szolgálhat bizonyágul arra, hogy az akarat mentes az érzelmi járulékoktól, mert a kísérletek épen az elszigetelő és leegyszerűsítő eljárások miatt nagyon sokban különböznek a természetes körülmények között lefolyó akarati jelenségektől s épen ezért annak minden elemét nem is foglalhatják magukban; legkevésbé épen az érzelmi természetűeket, mert mindazok hiányoznak belőlük, amelyek tárgyilag az érdekkeltésre volnának befolyással. Így a kísérletek folyamán többek között szótagok betanulásával aszo-

ciációkat tétesítettek, amelyeket aztán, pl. rímelő szavak közbeiktatásával, meg kellett zavarni; vagy más esetben két számitási művelet közül kellett választani, azonban minden tárgyi ok kirekesztésével. Amint láthatjuk tehát, ezek a kísérletek nem igen nyújtottak alkalmat tárgyi érzések keletkezésére . . .

Ha mindezekben a megállapításokon végig tekintünk, arra az eredményre kell jutnunk, hogy az akarat egyik lényeges határozománya az egyén *centrifugális törekvése*, a külvilággal szemben való érvényesülése; ezzel olyan *változást* kíván létesíteni környezetében, amely az ő létezési és érvényesülési követelményének megfelel vagy legalább is pillanatnyilag ily célból kívánatosnak látszik. Az akarat élmény tehát nem elégszik meg azzal, mint az értelmi, hogy egyszerűen tudomásul veszi a benyomásokat és azokat saját immanens szempontjai szerint feldolgozza; de nem elégszik meg azzal sem, amivel az érzelmi, hogy a benyomásokra megadja lelki testi szervezetének a rezonanciáit: hanem az akaratban az egyén mintegy önmagából kikelve fordul egyenesen a külvilág felé a ráhatás tudatos, vagy tudattalan tendenciájával, már akár a változtatás, vagy eltávolítás határozott alakjában, akár egyszerűen a megtorlás, a megbosszulás szándékával. Ez utóbbi esetben azonban még erősen magán viseli az érzelmi kifejezés jellegét, inkább, mint a szorosabb értelemben vett akaratét. Az akarat jelleg teljes kialakulása mellett ugyanis mindig érvényesül, sőt uralkodik a *célképzet*; ez pedig, akár külvilág a tárgy, akár elvont fogalom, mindig az Én körén kívül eső körre irányul.

Az akarat élményében tudatosan, vagy tudattalanul érvényesülve, a *jelen és jövő egyesülését* is meg kell állapítanunk; azonban a bekövetkezendőség, a jövő fogalma nem mindig különül el határozottan. Minden esetben azonban az Én határozottan oknak érzi, sőt akarja magát. A *kausalitás* tehát lényeges élménye az akaratnak, jóllehet ez sem válik mindig tudatossá. Mégis annál közvetlenebb kiváltója, mint ok, a cselekvésnek. Az okság fogalmától pedig elmaradhatatlan a *következményé* s ezért ennek megérzése jelen van az akaratban, ámbár fogalmilag és teljes élményszerűséggel ez sem különül el mindig. Meg kell azonban itt különböztetnünk a logikai és e

pszihikai következményeket. A következmény logikai elgondolása igen sok esetben hiányozhatik az akaratból, de a *pszihikai következménynek* tudatalatti képzetei, mint hajtóerők, minden esetben ott szerepelnek.

Az érvényesülési törekvés az akarat egocentrikus jellegét emeli ki, noha egészen más értelmezéssel, mint ahogyan ez a centrális helyzet máskülönbben az érzéseket jellemzi. Az akarat egocentrikus mivolta azt jelenti, hogy az egyén az akaratban nemcsak szemléletűleg, — mint az értelmi élményeknél pl. a világszemléletben — és nem is a benső rezonenciák szempontjából, — mint az érzelmi életben, — hanem egyenesen cselekvőleg és kihatólag állítja magát környezetének középpontjába. Ezzel együtt jár a változás és változtatás *lehetőségének* és a *hatásra való képességnek az érzése*. E nélkül az akarat elhatárolása a cselekvésre nem jöhetne létre; ehelyett vágy, kívánság vagy óhajlás lépne fel a cselekvés szándéka nélkül ha t. i. nem vagyok meggyőződve arról, hogy, amit szükségesnek vélek, azt meg is tudom valósítani.

Mindezek bőséggel igazolják, hogy az akarat a lelkiélményeknek külön típusát alkotja és, bár a másik kettőből is foglal magában valamit, mindkettőnek túlterjed a körén. Ezért van súlyos igazság *Wundt* voluntarizmusában, amely az akaratot az emberi lélek legfontosabb élményének tekinti. Valóban az élet mozgás, az élet cselekvés és éhez, embernél, akaraton keresztül vezet az út. De ez mutatja, hogy az akarat a lelki élményeknek külön csoportja; de azt is, hogy a többiekkel szerves kapcsolatban jelentkezik. Akarni csak úgy akarhatunk, ha már tudjuk, hogy mit akarunk és hogy kell azt mégis valósítani; és csak akkor, ha érezzük is ennek a cselekvésnek a szükségét és lehetőségét. Az ne tévesszen meg, hogy vannak szenttelen, hidegakarátú egyének és cselekvések. Ez csak annak a jele, hogy a különböző egyéniségeknek a hajtóerő különböző nemeire és különböző arányban van szükségük. Egyiknél a fellobbanásnak, másiknál a meggondolásnak ereje a túlnyomó. De közvetítő tagul meggondolás és akarás között különböző arányban mindenütt ott van az emocionális eiem. Azért az érzelmi elmélet hívei csak akkor hibáztak, mikor kizárólagos oknak tartották őket. Az a *Maccdougall*- és *Moschott*-

féle elmélet találja el tehát az igazságot, amely szerint nem egyedüli rugója az érzés az akaratnak, de kiváltásában nagy szerepe van, amint azt *Payot* is számtalanszor hangsúlyozza az akarat neveléséről szóló ismert népszerű munkájában. De ugyancsak *Payot* az elmélkedést, tehát az értelmi előzményeket is, kiváló szerephez juttatja. Az érzések szerepét az érték-elmélet alapján sem lehet háttérbe szorítani. Nemcsak azért, mert érzelmi értékekről is beszélhetünk, — mint pl. *Schiuartr*, aki 1. saját állapotunkra, 2. személyünkre, 3. másokra vonatkozó értékeket különböztet meg, az első alatt az érzéseket értve, — hanem azért is, mert az akarat motívumává bármely érték csak akkor lehet, ha megnyerte érzelmi nyomatékát. Más-különbén bármely értékmegállapítással foglalkozó tudós elégne az akarás és cselekvés állandó lázában, mert állandóan értékek megállapításával foglalkozik.

Megállapíthatjuk tehát, hogy az akarat keletkezéséhez szükség van *érzelmi előzményekre*, esetleg bármily futó lefo-lyásúak legyenek azok . . .

Az akarat előmozdító tényezőit általában az akarat *motívumának* mondják. Többen megkülönböztetik azonban az akaratú élmények előzményei közt a *közvetlen kiváltó okot, oksort* és a motívumot. Ebben az esetben a motívum fogalma szűkebb értelmezést nyer. Így nálunk is *Kornis* éles különbséget tesz az akarat oka és motívuma között. Felfogása szerint a motívum pusztán képzet- vagy gondolattartalom és sohasem hozza létre az akarást, hanem csak megokolja, indokolja; ellenben a motívumtartalomnak *az elképzelése vagy elgondolása* már annak okává válik. A motívum alatt tehát *Kornis* az akaratnak csak a gondolati alapját, a logikai támasztékát érti, vagy, amint *Pfänder* mondja, a motívum az akaratú aktust végrehajtó Én támasztéka. Egyébként az Én szabadon *akarva* áll szemben a motívummal. A motívummal *Kornis* a célt nem azonosítja, bár felfogása szerint a cél a motívumból szükségképpen következik. És így vég-sőleg a motívum nem oka az akarásnak, hanem alapja. Az akarat okául dispozicióinkat, szokásos hajlamainkat, érzéki be-nyomásainkat, testi állapotot, érzelmeket, vagy ösztönszerű tö-rekvéseket stb. kell tekinteni. Ezzel szemben a motívum fogal-



mát nem a „létezés”, hanem az „érvényesség” jellemzi; e szerint a motívum nem reális dolog, vagy a folyamat, hanem gondolattartalom. Végül még ki kell emelni, hogy eme felfogás szerint a motívumok mindig tudatosak, míg az aka'ás okai nem mindig tudatosak. Ez a megkülönböztetés a motívum képzet- vagy gondolat/ar/a/ma és ennek a tartalomnak az *elgondolása* között absztrakció eredménye; pszichológiailag és az akarás realitása szempontjából csak a motívumélménynek, tehát a motívumtartalom elgondolásának van jelentősége. Pedagógiai szempontból erre a megkülönböztetésre rámutatni mégis azért célszerű, mert ez a felfogás is hangsúlyozza a meggondolásnak, a tudatosságnak a szerepét.

A fentiekben láttuk a másnemű lelkiélményeknek az akaratra gyakorolt döntő befolyását. Fel kell említenünk azt is, hogy viszont az akaratnak is nagy befolyása van reájuk. Már láttuk ezt az emlékezésnél és a figyelésnél, sőt a magasabbrendű értelmi műveletekkel kapcsolatban is. Minden tudatos és szándékos lelki élmény az akarat ellenőrzése és vezetése alatt áll. A rendszeres gondolkozásnál még fokozottabban, mint az en lekezelnél és figyelésnél, az akarat emeli ki az önkéntes asszociációk sorából a célunkhoz tartozó elemeket; az akarat tartja a céllal állandó kapcsolatban az összes értelmi folyamatokat. De az akaratall az érzelmi életet is szabályozhatjuk.

Az akaratnak a többi tudatjelenségekhez való viszonya újból fölveti az akarat *szabadságának* a kérdését, amely Augustinusnak és Pelagiusnak a IV.-ik században lefolyt történelmi jelentőségű hitvitája *óia* mind a mai napig állandó problémája a teológiának, a bölcséletnek, különösen pedig az etikának és a büntetőjognak. *Augustinus* szerint az ember természeténél és születésénél fogva bűnös lévén, megváltásra szorul. Mivel pedig magunktól képtelenek vagyunk a megváltás munkájára és annak kegyelmében csak Krisztus által részesülhetünk, ez kétségtelenné teszi, hogy nincs szabad akaratunk. Ezzel szemben *Pelagius* azt vitatta, hogy magunkviselésének szentségével önmagunk is megválthatjuk magunkat, mert cselekedetünk és ezzel akaratunk is teljesen szabad.

E vita óta a kérdésnek óriási irodalma van s mind a szabad akaratnak a védői — az *indeterministák* —, mind annak

tagadói — a *deterministák* —, súlyos érveket hordtak össze álláspontjuk igazolására. Mivel a kérdésnek nevelési szempontból is igen nagy a jelensége, nekünk is ki kell rá terjeszkednünk. Az akarat szabadsága mellett és ellen szóló elméletet, *Höffding* alapján összefoglalva, a következőkben ismeretjük:

1. Az akarat szabad és *nincs alávetve a kauzalitás törvényének*, mint más jelenségek, amelyek valamennyien az okozati összefüggés sorozatába tartoznak bele. Az akaratszabadság emez értelmezése szerint függetlenül az okozatiságtól szabadon cselekedhetünk.

2. Másik felfogás szerint az akarat szabadsága csak *külső körülmények kényszerétől való függetlenséget* jelent. Itt tehát valamennyi tényező nincsen kirekesztve az akaratot befolyásoló jelenségek közül, pusztán csak azok, amelyek személyiségünkön kívül esnek. Vagyis szabad akaratúnak annyiban mondható az ember, amennyiben elhatározását külső körülmények kényszerítése nélkül hozza meg. Amint látszik, ez inkább csak a *cselekvésnek a szabadságát* jelenti, semmint magát az akaratét.

3. Van olyan értelmezése is az akarat szabadságának, amely *belső kényszerűségtől való függetlenséget* jelent. Ennek az erejét vonja kétségbe Augustinusnak a példája, amidőn azt mondja: „Házat építesz, mert máskülönben nem volna lakásod; a kényszerűség mozgatja tehát cselekvésedet és nem a te akaratod.”

4. Az akarat szabadságának vannak olyan harcosai is, akik szerint az akarat szabadsága *az akaratnak a képességét és az erejét jelenti*. Itt a körül mozog a kérdés, mennyire képes az akarat, és nem a körül, mennyiben független az előzményektől? Augustinus és Pelagius vitája is jobbra erre vonatkozott.

5. Az akaratszabadság, egy másik értelmezés szerint, nem más, mint a *választásnak a szabadsága*. Világos, hogy ez nem semmisíti meg az okozati törvény érvényességét; az csak azt föltételezi, hogy különböző cselekvés lehetőségét tudjuk magunknak elképzelni, amelyeket egymás összehasonlításával megfontolás tárgyává teszünk. Itt tehát nem arról van

szó, hogy szükségszerű-e, végy nem a cselekvés, hanem arról, hogy vakon cselekszünk-e vagy nem?

6. Végül sokak szemében az akarat szabadsága egyet jelent az *erkölcsi szempontok uralma alatt álló akarat*tal, amely szerint az ember szabadon választhat és cselekedhet, kötelessége mégis ez erkölcsi törvények előtt meghajolni. Ez a felfogás már kétségtelenül magában foglalja annak a föltevését, hogy az ember akarata, állandó fejlődés és gyakorlat eredménye gyanánt, lelkiismeretének a szabályozása alatt áll, tehát már csak azért sem teljes az autonómiája. Másfelől az erkölcsi törvényekhez való alkalmazkodás, a körülmények állandó mérlegelése, magában is erős bizonyíték amellett, hogy itt a pszichikai kauzalitás erős láncolata közben érvényesül az akarat: gondolatok és érzések uralmát kell biztosítanunk, vagy elnyomnunk önmagunkban. — Az akarat szabadság ilyen értelmzése a legrégebb keletű, amennyiben egész Sokratesig visszavezethető.

Mindezekkel kapcsolatban *Höfding* meggondolásra ajánlja a következőket:

1. Az akarat szabadságának a föltételezése, az indeterminizmus, az emberi akaratot *kiszakítja az egész teremtett világ összefüggéseiből*. Többek között nemcsak az egyént emeli ki az emberi életközösségből, de az egyéni élet egységét is megszünteti. Ez a felfogás lehetetlenné teszi a létezésnek a totalitását, az összefüggő egység szempontjából való felfogását és értelmezését; ellenkezik a teremtő és fenntartó Istenségnek mindent egységbe foglaló hatalmával és a politeizmus malmára hajítja a vizet, amennyiben az okozati összefüggésekből kiszakított ember minden cselekedetével új oksort kezd meg és ezzel isteni hatalmat gyakorol.

2. Az akarat szabadságának a hívei, mint már az eddiekből is láttuk, a „szabadság” kifejezést *más-más értelmezéssel* használják. Egyszer azt értik alatta, hogy az akarat okra nem vezethető vissza, másszor azt, hogy mi magunk vagyunk okai az akarat aktusnak. Természetesen ez utóbbi értelmezés mellett az akarat már nem független az októl; ez pedig ellene mond az akarat szabadságának, mert önmagunkban, a mi természetünkben, mindig bizonyos határozott adottságok fejtik ki

hatásukat s indítják meg az ok és okozati összefüggéseknek a sorát. Máskülönb ez az értelmezés azt jelentené, hogy az okozati összefüggések sora megszűnik az embernél; ez pedig már csak azért sem lehetséges, mert minél összetettebb valamely természeti lény szervezete, a kölcsönös hatások oki és okozati összefüggései is annál szövevényesebbek.

3. Hogyha az akarati aktus részben, vagy egészben független az okozatiság törvényétől, akkor az ember személyisége önmagában is mintegy *el van szigetelve*; sőt tovább menve még *önmagában sem alkot összefüggő egységei*, ha akarati aktusának a kifejlődésében a benne működő tényezők nem hatnak közre egységesen, egymást kiegészítve. Ha az akarat szabad, akkor a szabadság problémájának nem egy értelmezése szerint szabad az emberi lélek egyéb aktusaitól is. Ebben az esetben az ember lelki és testi szervezetében még olyanmű organizált egységet sem lehetne elképzelni, mint amennyi egy gépezetnek az alkotó részeit összetartja, mert ott egyik alkotórész a másik működését szabályozza, míg az akarat szabadság ezt az egymásra hatást az embernél kirekeszti.

4. Még vissza fogunk térni az akarat szabadság kérdésének az etikai vonatkozásaira. Mór itt előre kell bocsátanunk azonban, hogy általában az *erkölcsi felelősség* szempontjából állítják a legtöbben az akaratnak a szabadságát. Ha közelebről vizsgáljuk a kérdést, itt is ellenkező eredményre kell jutnunk. Ugyanis cselekvésünk erkölcsi megítélése csak azon az alapon történhetik, hogy a cselekvés valóban az én cselekvés-e? Azért az erkölcsi megítélés csak akkor jogosult, hogy ha a motívumok pszichológiai összefüggése az akarati elhatározásokkal kétségtelenül fennáll; hogy ha nyilvánosan meggyőződünk arról, hogy az elhatározás, amely cselekvésre vezetett, az egész egyéniség, az egész cselekvő ember pszichológiai lényéből következett. Az emberi cselekedet minél kevesebb összefüggést mutat az ő benső, igazi lelki mivoltával, vagyis a cselekvésnek rugójául szolgáló akarat minél kevésbé magyarázható meg az ő korábban érvényesült és általunk ismert karakteréből, ez a cselekedet és ez az akarat, annál kevésbé eshetik erkölcsi beszámítás alá. Példának okáért alkohalmérgezés, hirtelen előálló elmebaj stb. következményeinél.

5. Az indeterminizmus hívei — mint Höffding mondja — az ellenérvek hatása alatt utolsó erődítmény gyanánt arra az álláspontra húzódnak vissza, hogy *az okozatiságtól való mentesség csak nagyon szűk körre szorítkozik*. Ennek az álláspontnak azonban az a lehetetlen következménye van, hogy így az akarati aktusnak egy csekélyebb része független, a másik pedig függ az ok hatásától, és mégis az akarati aktus egésze erkölcsi megítélés alá esik. Ebben olyan óriási benső el-  
lentmondás van, hogy az nem is kíván bővebb megvitatást.

6. A felelősség, beszámíthatóság, vétek stb. fogalmak az *igazságszolgáltatás köréből* szűrődtek be az erkölcstudomány fogalmai közé, így tehát benső tartalmuknál fogva *nem alkalmasak* arra, hogy az etikai okfejtést irányítsák; még kevésbbé, hogy lelki jelenségek értelmezésénél, általában a pszichológiai vizsgálatoknál, irányadó szerepüket elismerjük. De ha azt vizsgáljuk, hogy a pszihikai törvényszerűségek mennyiben szolgálhatnak zsinórmértékül az ember erkölcsi megítélésében, akkor is megállapíthatjuk, hogy a felelősség kérdése nem kívánja meg, hogy kiszakítva az egymásra ható okoknak a sorozatából, az akarat maga legyen a cselekvések egyedüli oka. A felelősség csak azt kívánja meg, hogy kapcsolatba hozzuk a cselekvést és az akarati aktust *egy bizonyos* embernek a személyiségével, amelyik személyiség belső szervezetének egész összefüggésével s a külvilággal való valamennyi kapcsolatával termeli ki a maga akarati elhatározását.

7. Épen akkor volnának az *etikai törekvések céltalanok*, hogyha az okozatiság törvénye szellemi téren elveszítené érvényességét. Valamely akarat felelőssé ugyanis csak akkor tehető, hogyha törvények hatása alatt áll és azokat a törvényeket érvényesíti, vagy érvényteleníti. Ha ilyen törvényszerűségektől akaratunk független volna, akkor teljesen a pillanatok rabjaivá lennénk; cselekedeteink akkor kiszámíthatatlanok volnának, mert azok tisztán véletlenségektől függenének; az akarat szeszélyeitől, melyek egyik pillanatban jobbra, másik pillanatban balra dobálják.

*Höffding* okfejtéseiből kétségtelenül helyt áll az, hogy a világszemlélet totalitásából, valamint az okozati összefüggések rendjéből sem az embert, sem az emberi akaratot ki-

vonni nem lehet; és pedig nemcsak azért, mert ez mindenmű tapasztalatnak és mindenféle szemlélésmódnak és világlélynak ellene mondana, hanem gyakorlati szempontból azért sem, mert akkor semmiféle szabályozó elv megállapítása nem volna lehetséges. Az mit sem változtat a tényeken, hogy a lelki élet körében az okozati összefüggéseket nem lehet mindig pontosan megállapítani. Ennek semmi más magyarázata nincs, csak az, hogy itt ezeknek az összefüggéseknek a fölismerése sokkal több nehézségei jár, mint a fizikai világban. Ennek a fölismerésnek a hiánya vagy késedelme azonban tudvalevőleg semmiben sem érinti egyébként a helyes tételek érvényességét. Az is kétségtelen, hogy valamely tudomány körében bizonyos rendszernek vagy tételnek a felállításával járó kényelem nem lehet ok arra, hogy segédtudományaik körében ezek a kényelmi szempontok vezessenek bennünket és azok szerint irányítsuk, esetleg erőszakkal is, megállapításainkat. Ha bizonyos szempontból kényelmesnek, sőt célszerűnek látszik is tehát az erkölcstudomány körében a felelősség megállapítása az indeterminizmus alapján, ez még semmiképpen sem szolgálhat érvül arra, hogy a lélektudomány körében posztulátumként állítsuk fel az akarat szabadságának a tételét. Az erkölcsi és jogi felelősség lehet posztulátum az etikában, ez azonban nem befolyásolhatja a pszihikai megállapításokat. Ellenben élénk írja azt a köteleiséget, hogy amennyiben pszihikailag is alá akarjuk azt támasztani a pszihológiai vizsgálatok eredményeivel, keressük hozzá a megfelelő s egyszersmind helytálló pszihológiai okfejtést.

A legmagasabb erkölcsi kifejlés a lehetőségeknek kimeríthetetlen sokaságát és változatosságát nyújtja a kauzális elv és a determináltság érvényesülése mellett is. Ha ugyanis az erkölcsi személyiséget pszihikai valóságnak vesszük és nem egy, az adottságok fölött lebegő metafizikai fogalomnak, akkor az örökletes diszpozíciók keretein belül közrejátszó fejlődési és ráhatási tényezőknél olyan szövevényével állunk szemben, amelyek egymást dinamikusan befolyásolják, irányítják, és a fejlődési irányzatot szinte önmaguk már előírják. Eme kölcsönös halások közepette teljes hatással érvényesül a kauzális elv és ez az erkölcsi személyiséget olyan konstitucionális egészé

alakítja, amely önmagának szab irányt; ezzel egyszersmind az egyéni felelősségnek is biztosítja az alapjait. Ha így evolúciós folyamatból magyarázzuk ki a személyiség lényegét, a kauzális belső összefüggések szövevényében az erkölcsi felelősségnek sokkal több biztosítékát találjuk meg, mint az autonóm és szuverén akaratnak legfüggetlenebb tevékenységében, mert autonóm akaratban teljes lehetetlenség immanens, belülről kifejlő és szabályozó elveket fölismerni. Az indeterminizmus álláspontján nehéz az akarat számára ilyen benső, szabályozó elveket megkonstruálni. A szabad akarat elméletét csak mechanikus alapon lehet elképzelni, amidőn ezt a szabad akaratot csak külső elvek kormányozzák, mintegy parancsszóra, amelyeket ő elfogadhat, vagy nem fogad el s így lesz felelősségtetteiért: de magatartása nem benső követelmény eredménye. Két dinamikus erő: az erkölcsiség és akarat, hat egymásra kölcsönösen; ezek között azonban nincs organikus összefüggés. Úgy gondoljuk, az erkölcsiségnek sokkal több biztosítéka lehet az akaratnak az erkölcsi elvekhez való olyatén viszonyában, hogy az rá nézve benső, konstitucionális követelményt jelent; hogy az az ő organikus kifejlődésének természetes és szükségképeni eredménye, amely elől épen azért nincs módjában kitérnie. Amennyiben pedig mégis megtörténnék, az a vallás-erkölcsi személyiség létérdekeivel és értékeivel kerülne ellentétbe.

A probléma részletesebb kifejtése a gyakorlati bölcsélet és az etika feladata. Meggyőződésünk azonban, hogy a kérdésnek a megoldása a vázolt pszihikai elgondolások nélkül nem lehetséges. Először tehát a pszichológiai alapokat kell megállapítani és csak ezután lehetséges az elméleti megoldás.

Mindezek arra a megállapításra vezetnek, hogy az akarat szabadságának a kérdése *aktualitását elvesztette*. Ezt a problémát olyan idők vetették föl, amikor a lélek különböző tehetségeiről volt szó; amikor tehát jogosult volt az a kérdés, hogy ezek egymástól mennyiben lehetnek függetlenek. Ma, amikor a lélek konstitucionális egységéről, egészéről beszélünk, amikor tudjuk, hogy a személyiség fejlődése milyen szövevényes összetevődéseknek, mennyi kölcsönös ráhatásnak eredménye, a személyiséget kitevő egyes alkotó elemeknek a belső, szerves és okozati összefüggése vita tárgyává többé nem tehető. A kér-

dést át lehetne ugyan alakítani oly formán: megvan-e az embernek, az egyénnek, vagy személyiségnek magának a szabadsága? De az elmondottak után világos, hogy ez a kérdés is jogosulatlan, mert hiszen a személyiség, mint külön egység is, nagyobb összefüggések válthatatlan tartozéka. Az Én fogalma elképzelhetetlen a teljes függetlenség, a teljes szabadság birtokában, mert ez az ő lételének, az ő lényének, az ő kifejtésének, az ő érvényesülésének a teljes elszigeteltségét jelentené. Hogy ez az álláspont az egyén felelősségét semmiképen sem érintheti, erkölcsi szempontból, fentebb már láttuk. A kérdés részletesebb kifejtésével épen az volt az egyik célunk, hogy ezt az igazságot tegyük szemléletessé; a másik pedig az, hogy egy olyan problémát tegyünk félre az útból, amely a lelki jelenségek mai értelmezése mellett jelentőségét — felfogásunk szerint — teljesen elveszítette. Annyival könnyebben tehetjük ezt, mert ez a legmesszebbmenő etikai követelmények felállításában sem lehet akadályunk.

## 27.

### **Az akarat közvetlen nevelése.**

Lélekegység és akarat. — Befolyásolható-e közvetlenül az akarat? — Az akarat közvetlen nevelésének a célja. — Annak tényezői: a felügyelet, — büntetés és jutalmazás, — mesterséges és természetes büntetés és jutalmazás: koplalás, bezárás, ütlegelés, korholás és szidalom, — szoktatás, — példa, — szugesztió. hipnotizálás, — érzelmek és indulatok szembeállítás.

Amit az akaratnak a többi lelki jelenségekhez, valamint a lélek strukturális egységéhez való viszonyáról elmondottunk, mindaz erősen rávilágít az akarat nevelésének a kérdésére. Ha az akarat organikus összefüggésben áll a többi tudatjelenséggel, akkor ezek útján az akaratra hatást, tehát nevelői hatást is gyakorolhatunk. Azt pedig már tudjuk, hogy közvetve vagy közvetlenül, valamennyi lelki élmény külső és belső befolyások hatása alatt áll, ezeket tehát módunk van felhasználni az akarat irányítására és fejlesztésére is. Ha az akarat szuverén hatalom volna, akkor a nevelőnek minden reményről le kellene tennie, hogy azt fejleszthesse és irányíthassa; akkor az akarat szuverén területének határainál megdönthetetlen falakra és ki-



nyithatlan kapukra találna. Szerencsére ez nem így van. Hiszen láttuk, milyen nehéz, szinte megoldhatatlannak tetsző feladat az akaratot kibontani, kielemezni az őt körülvevő lelki jelenségek szövevényéből.

Az akaratra ható tényezőknek szerepére nagyon jellemző példa az az általunk már ismert megállapítás, amely szerint az egyszer végrehajtott mozgás képzete hajlamosságot biztosít ennek a mozgásnak az ismétlésére. Voltaképen ez minden utánzási hajlamnak, általában minden szuggesztív hatásnak is az alapja és kiindulása. Hogy ez az ember életében milyen nagy szerepet visz, nem szükséges bizonyítani. Épen azért nem a körül forog a kérdés: nevelhető vagy fejleszthető-e az akarat, hanem a körül, hogy *közvetlenül* is gyakorolhatunk-e rá nevelő hatást, avagy csak közvetítésekkel? Miután az akarat összes vonatkozásaiban a maga teljességében való kifejlődése és érvényesülése úgyszólván egész lelki habitusunk megmozdulásával jár együtt, ennek figyelembevételével az akaratra közvetlenül, a szó szoros értelmében, nem is lehet hatnunk, mert közvetlen parancs, vagy tilalom esetében is közvetítő tagul ott szerepel valamelyes intellektuális mozzanat, ha egyéb nem, a parancsnak vagy tilalomnak a megértése, az értelmezése. Ha azonban arra gondolunk, hogy bizonyos feladatkörök benső értelmi és érzelmi átélése nélkül is alávethejtük magunkat, vagyis akaratunkat a mások akaratának, akkor ezt a helyzetet teljes joggal illethetjük az akaratra való *közvetlen iáhatás* elnevezésével. Ilyen esetek, mikor pl. fölmerül ugyan célképzet, de azt nem az egyén maga termeli ki, hanem a nevelőnek, vagy általában a rendelkezésre illetékes egyénnek a belátása és akaratára. Ilyenkor az engedelmeskedő fél, aki akaratát aláhajtja a másikénak, élményszerűleg nem éli ál a célképzet kitermelését csak elfogadja azt; a megvalósítás lehetőségének élményét is csak tudat alatt, sokszor némi ellenkezéssel fogadja el. Így tehát, ha nem teljes is az akarati élmény és ha annak össze» alkotó elemei nem bontakoznak is ki lelkében, cselekvését mégis befolyásolja, tehát akaratszerű hatás érvényesül. Ebben az értelmezésben tehát az akarat közvetlen befolyásolásáról is lehet beszélni. Ezen az alapon különböztethetjük meg az akarat közvetlen és közvetett nevelését.

Az *akarat közvetlen nevelésével* mindig az a célunk, hogy a növendék akaratát egyelőre a nevelői érintkezés időtartamára befolyásoljuk. Természetesen a nevelés magasabb szempontjai azt kívánják, hogy az akarat momentán befolyásolása is jótékony hatással legyen az egyén egész lelki éleire, közelebről pedig az akaratnak az állandó irányú és állandó jellegű fejlődésére csakúgy, mint az akarat közvetett nevelése. Ez nem is ütközik nagyobb akadályba, mert ha csak alkalmyszerűig irányítjuk is az akaratot, a szokás erejénél fogva az akarat abban az irányban állandó tendenciákat nyerhet.

Az akarat közvetlen nevelésének a tényezői a felügyelet, a büntetés és jutalmazás, a példa, a szoktatás és a hangulati elemeknek a megfelelő felhasználása. *Locke* és *Rousseau* a nevelés legfontosabb, majdnem egyedüli eszközeinek a *felügyeletet* tartják. Ebben azonban sok túlzás és egyoldalúság van, mert a lelki (let fejlődését erősíteni és siettetni lehet pozitív ráhatásokkal is. A felügyeletnek a rendeltetése, hogy a gyermekeket megóvja a káros festi és lelki hatásoktól. Ez kiemeli a ráhatásnak a közvetlen jellejét. Itt elsősorban a fizikai elkülönítésről van szó, amidőn a gyermekekkel megkíméljük a véletlenek eshetőségeitől és olyan tapasztalatoktól, amelyek károsak a zsenge kor fejlődésére. Ebből 4 szempontból tehát a felügyelet bizonyos passzív vagy negatív oldalát alkotja a nevelésnek. A neveléssel ugyanis az a eladatunk, hogy az élet természetes körülményeit tervszerűen csoportosítsuk a gyermek körül, felhalmozván azokat a hatási lehetőségeket, amelyek a gyermek fejlődését gyorsíthatják, vagy zínvonalát emelhetik, viszont megkíméljük őket az ellenkező látásoktól, azaz elzárjuk előlük a káros befolyásokat. A felügyelettel első sorban a nevelésnek ezt a negatív irányú rendeltetését képviseljük. Azonban még a felügyelet körében sem lehet a magunktartása egészen passzív jellegű. A felügyelet em jelentheti a nevelő passzív jelenlétét, mert a felügyelést gyakorló nevelőnek és a növendéknek itt is közös élményben kell egyesülniök; anélkül a felügyelő szerepe a börtönőr színvonalra súlyed alá. A felügyeletnek a helyes módja tehát az, hogy a tanító vagy nevelő a felügyelet ideje alatt vegyen részt a növendékek munkájában és a szórakozásában. Ebből önként kö-

vetkezik, hogy a felügyeletre vonatkozó szerepük itt sem különül el egyéb nevelői feladatoktól.

A felügyeléssel járó elkülönülés a gyermekszobákban, internátusokban történik meg leginkább, amidőn a tanító, nevelő vagy szüle jelenlétének legfontosabb feladata, hogy a zajt távoltartsa; a gyermekeket megkímélje attól, hogy egymást kölcsönösen zavarják; kényszeríti őket, hogy mindenki kitűzött feladatával foglalkozzék. Csakhogy itt sem szabad a felügyelőnek a poroszló rideg szerepére vállalkoznia. Szívesen kell a feltett kérdésekre felelnie; útba kell igazítania a munkájában fennakadt gyermeket; részt kell vennie játékában. Éhez képest, ha csendes foglalkozásról van is szó, a felügyelő olyan foglalkozásról gondoskodik maga számára, amelyik lehetőleg megfelel a növendékének, és a növendékekkel való esetenkénti foglalkozás a saját munkáját természetesen bővíti és egészíti ki. Ha pedig szórakozásról vagy játékról van szó, lehetőség szerint a felügyelő abban maga is vegyen részt. Ilyenkor le kell ugyan ereszkednie a növendékek színvonalára, még sem szabad azonban arról megfeledkeznie, hogy lehetőleg azért a növendéket is emelje közelebb a maga színvonalára. Jelenléte tehát a növendékek számára mindig színvonalemelkedést jelentsen. Nagy bölcseségre van szükség, hogy jelenlétét alkalmatlannak, ő magát idegennek ne tekintsék a gyermekek maguk között, sőt spontán tisztelettel és ragaszkodással adózzanak neki.

Tanítás közben a felügyelet fegyelmező hivatása emelkedik ki. A *fegyelmezés* kérdésének is önmagától kell megoldódnia. A tanítás helyes módszere melleit a felügyeletre és a fegyelmezésre külön feladatok nem haramiának. Amint az előző fejezetekből kitűnik, a tanításnak olyan jellegűnek kell lennie hogy minden külön fegyelmezést fölöslegessé tegyen. Ha a tanító képes érdeklődést támasztani tárgya iránt, ha az anyag földolgozása megfelel a növendékek értelmi színvonalának, ha az egész tanítási idő az élmények szakadatlan sorává válik a növendékek számára is, úgy mint azt az előző fejezetekben kifejteni iparkodtunk, akkor ez annyira kitölti a növendékek lelkét, hogy a fegyelmezés körül teendőink már nem maradnak mert a növendékek egész odaadással vesznek részt a közös munkában. Figyelmük nem vágódik ki ennek a munkának az

irányvonalából; következésképp nem is nyílik alkalom arra, hogy a saját, vagy a társaik munkáját magatartásukkal megzavarhassák. A tanítás helyes módszere valóban tehát fölöslegessé teszi a külön fegyelmezést. Nem tudnánk elképzelni megszenyítőbb valamit és lesújtóbb bírálatot annál, mintha a tanítási órán valakit külön kellene megbízni a felügyelet valamilyen irányú gyakorlásával.

Akár közvetlen felügyeletről van szó, mint e fejtegetések elején, akár a tanítás útján gyakorolt felügyeletről, mint természetes fegyelmező eszközről, mindkét esetben a nevelő tartja kezében a növendékek akaratának az irányítását. És erről ama kultúrigények közepette, amelyeket ma az iskolával szemben támasztunk, semmiféle doktriner elmélet kedvéért nem mondhat le az iskola. Nem szolgáltathatja ki munkáját a véletlen szeszélyeinek és a gyermek kapkodó és céltalan, bár spontán érdeklődésének. Mint a maga helyén láttuk, erre a spontaneitásra törekednünk kell ugyan, de ezt is magunknak kell irányítanunk.

Hasonló a helyzet a fegyelmezés pozitívabb eszközeinek az alkalmazásánál, a *büntetésnél és a jutalmazásnál* is. Itt is az az egyedül helyes szempont irányíthat bennünket, hogy a gyermekkel való foglalkozás, a tanítási módszereknek helyes és gyümölcsöző alkalmazása, játékanak az okszerű irányítása tegye fölöslegessé eme fegyelmező eszközöknek az alkalmazását.

A büntetéssel, különösen testi fenyítéssel szemben méltán szokták felhozni azt az ellenvetést, hogy a gyermek nem mindig győzhető meg annak igazságos voltáról. Miután fájdalmat, elkeseredést, vagy épen szenvedést vált ki belőle, amikor képtelen a higgadt mérlegelésre, pszihikailag egészen megokolt lehet nála az a föltevés, hogy őt valami igazságtalanság érte. Különösen akkor következhetik ez be, hogyha maga a tanító is fölhevült állapotban szolgáltatta ki a büntetést. Azért mindig tartózkodnia kell a tanítónak attól, hogy indulatos legyen, mikor büntet, vagy igazságot szolgáltat. De még hogyha ez az eset nem forog is fenn, mivel tulajdonképen semmi logikai kapcsolat nincs a mesterségesen kieszelt büntetés és az elkövetett hiba között, — mert a büntetést önkényesen állapítjuk

meg és annak csak a mértéke, a fokozatai igazodnak a büntetett hibához, vagy mulasztáshoz, — a növendéknek valóban semmi alapja nincs, a hangulati elemeken kívül, egyrésről cselekedete és mulasztásai, másrésről annak következményei között az élmény logikai mérlegeléséhez.

Mind a büntetés, mind a jutalmazás a *motívumelmélettel* áll kapcsolatban, ennyiben tehát már aktív beavatkozást jelent a növendék akaratának irányításába. Mind a büntetéssel, mind a jutalmazással aktív módon akarjuk befolyásolni növendékeinknek az akaratát és pedig olyan motívumoknak a teremtesével, amelyek akaratát a kitűzött cél felé irányítják. Igen sokszor ugyanis a gyermeknél hiányzik az elégséges hajtóerő ahhoz, hogy az a kívánt irányban cselekvés kiváltásához elégséges akaratot elhatározásra bírja. A büntetésnek és jutalmazásnak tehát, mint fegyelmező eszközöknek, az a rendeltetésük, hogy *az elhatározásra rákényszerítő gyönge vagy elégtelen motívum- és oksort kiegészítse a hiányzó tényezőkkel és megerősítse*, mintegy nyomatékkal lássa el. Természetesen itt is helyesebb, hogyha tanítás közben a tárgy természetéből folyó motívumok természetszerűleg és a szükséges teljességgel és erővel spontán csatlakoznak a növendékek akaratát kiváltó tényezők sorába. Azaz a növendékek önként győződnek meg a cselekvés szükségességéről és spontán elhatározásból oldják meg feladataikat, végzik kötelességeiket. Azért tanítói munkánk sikere akkor lesz teljes, ha azt nem szükséges támogatnunk büntetéssel és jutalmazással. A büntetés és jutalmazás alkalmazása mindig súlyos önbírálatot jelent a tanítói munkával szemben, annyira, hogy csakis kivételes helyzetek tehetik jogossá a büntetést vagy jutalmazást.

Ilyen állandó kivételt alkothat a növendékek előzetes nevelési módszerének, vagy irányának az eltévesztése. Vannak növendékek, akik a házi nevelésben, esetleg az iskolaiban is, hozzá voltak szoktatva a fegyelmezés erősebb eszközeihez. Ezek ezt megfelelő kezelés és módszerek alkalmazása mellett is igen sokáig nem tudják nélkülözni, csak úgy mint az alkoholista az önmérgezést. Ilyenkor azonban nem az a feladatunk, hogy mi, mint iskola, vagy nevelő alkalmazkodjunk a gyermek megrontott természetéhez, hanem ellenkezőleg, amilyen hamar

csak lehet, vezessük őt vissza az igazi, a természetes lelki szükségletekhez, emeljük fel az iskola színvonalához. A büntetés többé-kevésbé mindig drasztikus beavatkozás a lélek életébe. Ennek következtében mindig eldurvulással jár. Ugyanis a Weber—Fechner-féle *pszichofizikai alaptörvény* értelmében a testi büntetések fokozása elkerülhetetlen. Így pl. aki két veszőt kapott megelőzőleg, legközelebb még elég neki három ugyanolyan fokozatú érzékenység eléréséhez, aminőt előbb kettővel értünk el; aki azonban már négy ütést kapott, legközelebb ehhez már hatra van szükség, és így tovább fölfelé, úgy annyira, hogy ezen a ponton a teljes eldurvulásig és a teljes érzéketlenségig nincs többé megállás. *Förster* hivatalos jelentések alapján idéz egy esetet, amely szerint Kanadában egyik iskolában a tanító nem alkalmazott botbüntetést s fegyelmi és tanulmányi szempontból mégis mintaiskolája volt. Ezzel szemben ugyanott egy másik iskolában fegyelem és a tanulmányi előhaladás rendkívül rossz volt, ámbár járta a botbüntetés. Az iskolai tanfelügyelőség a két tanítót kölcsönösen áthelyezte és a két iskolának fegyelmi és tanulmányi szempontból is egészen kicserélődött a szerepe.

Egyébiránt a büntetésnek akármelyik nemét alkalmazzuk is, törekednünk kell arra, hogy ha már egyáltalában kikerülhetetlen, legalább kíméljük meg hátrányos következményeitől a növendéket annyira, amennyire lehetséges. Így a büntetés hatásának egyik forrása *megszégyenítő* volta. Épen azért igen gyakran több kára lehet, mint haszna. Gondunk legyen tehát arra, hogy a megszégyenítéssel a növendék lelkén sebet ne ejtsünk. Azért nemcsak a szükséges fokozatok megtartására ügyeljünk — és pedig már a korholásnál is —, hanem arra is, hogy a büntetést általában a nyilvánosság kirekesztésével végezzük és nyilvánosság előtt való végrehajtása egyik különösen súlyos fokozata legyen. Az önérzetsökkenés mindig leszállását jelenti az életszínvonalnak, a nevelésnek pedig épen ellenkező a feladata. Ezzel függ össze az is, hogy a büntetés időtartamát kellettén túl ne tartsuk fenn; amilyen hamar csak lehet, essünk túl a büntetésen és annak kedélyt mérgező hangulatán. Vagyis a hibát azonnal kövesse a büntetés, a most említett okon felül még azért is, hogy az elkövetett hibával való

összefüggést a gyermek erősen érezhesse; továbbá ne csak soká ne tartson ez a büntetés pl. kiállítás, valamitől való eltiltás, szidalmazás stb., hanem igyekezzünk a kedély és az érdeklődés irányát minél előbb más felé terelni, és szükség nélkül nem is szabad a dologra többé visszatérnünk. Ebben az irányban már csak azért is legyünk óvatosak, hogy az eset az illetővel kapcsolatban az osztály vagy a testvérek előtt állandó beszéd és gúnyolódás tárgya ne legyen.

Általában nevelői munkánk körében is alkalmazkodnunk kell korunk fejlődési irányához, melyet az jellemez, ami egyéb-iránt a szellem evolúciójából önként következik, hogy mind kisebb energiavesztéssel, tehát az idegek lehető kímélésével, érnünk el azonos eredményeket. Ennek megfelelően a nevelési eljárásban alkalmazott büntetés is megjárta azokat a fejlődési fokozatokat, amelyeket az igazságszolgáltatás körében. Először a felnőttnek, az erősebbnek az oktan bosszúja volt; majd a megtorlás és elrettentés eszköze; végül ma a prevencióé, a megóvásé. Azért legnemesebb feladata, hogy fölöslegessé tegye önmagát.

Teljesen igaz van annak a Spencer-féle felfogásnak, amely az idegrendszer fokozódó elfinomódásáról szól. Mennél differenciáltabb valakinek az idegélete, annál érzékenyebb az élet finomságai iránt, viszont mennél kevésbé differenciált, finomabb életformákkal annál kevésbé lehet rá hatást gyakorolni. Ennek nevelési szempontból megvan az a következménye, hogy a válogatott érintkezési mód és a szellemi értékek szaporítása elősegíti a lelki erők differenciálódását, viszont a durvaságok és a szellemi lealacsonyódás hátráltatja. Világos dolog, hogy ha ki tudjuk kerülni büntetéseknek, s különösen a testi büntetésnek az alkalmazását, és állandóan tanulmányi eszközökkel befolyásoljuk növendékeink akaratát, ezzel a magasabbrendű differenciálódás útját készítjük elő, míg a büntetések gyakori alkalmazásával állandóan csökkentjük a növendékek szellemi életszínvonalát.

Többé-kevésbé ugyanez áll a *jutalmazásokra* is, különösen akkor, ha jutalmazásnál is anyagi értékről van szó, pl. csemege, szórakozás, pénz, stb. Világos dolog, hogy ezek nem szellemi értékek, tehát nem alkalmasak a növendé-

kek szellemiségének a fejlesztésére; mintegy elvonják a szellemi értékektől a növendékek érdeklődését és vágyait. — Ezen fölül mind a büntetésnél, mind a jutalmazásnál még egy szempontot kell meggondolni. Az életben nem követik nyomon sem a bűnhődés sem a jutalom cselekvéseinket. Ezért az iskolából kikerülve, az ifjú egészen megváltozott és idegen helyzetet talál: látja, hogy mulasztást, sőt hibát is követhet el, anélkül, hogy annak megvolnának a káros következményei; viszont erőmegfeszítéssel végzett teljesítményeit sem jutalmazza az élet azonnal szembeötlő eredményekkel. Könnyen juthat tehát arra a belátásra, hogy az élet a mulasztásokért és hibákért nem büntet és az érdemekért nem jutalmaz. Mindebből annak a megállapítása önként következik, hogy a növendéket a kötelességteljesítéssel járó belső értékek megbecsülésére kell nevelni. Munkájának az eredményét tekintse jutalomnak és elmaradását büntetésnek. Törekvésének az erejét önmagából termelje ki s a munka belső értékeiben találja jutalmát. Ezzel szemben a büntetés és a jutalmazás egészen külső járuléki cselekvéseinknek, s közöttük nincs semmi belső összefüggés. Ezenfölül — mint már említettük — nem követik a szellemiség fejlődésvonalát és az egyéniség önző hajlamainak és érzékiségének az érvényesülését segítik elő.

Mindezek az úgynevezett *mesterséges* büntetésekre és jutalmazásokra vonatkoznak. Ezek helyett *Rousseau* az ú. n. *természetes* büntetéseket és jutalmakat ajánlja. Amint az elnevezés mutatja, eme fegyelmező eszközök a növendék cselekvéseinek, vagy mulasztásainak a természetes következményei. Pl. ha kitorpte az ablakot, el kell szenvednie a léghuzamot; ha nem végezte el feladatát, el kell azt végeznie és így a teendőkhöz szükséges idővel meg kell toldania a mai nap munkáját, önként következik, hogy mindez a tanító személyes jelenlétével és ellenőrzésével kell, hogy történjék. Pl. ha elmulasztott tanulnivalót kell megtanulnia, a tanítási órák végeztével a tanító maradjon együtt a hanyagokkal; irányítsa és vezesse a munkájukat, és végül győződjék meg arról, hogy becsületesen elvégezték-e? Máskülönben pl. az elzárás, ha a növendékek magukra maradnak, a szabadjára eresztett helytelenkedések miatt a növendékekben még inkább megerősíti a fegyelem bontásra törekvő hajlamokat.



A természetes büntetéseknek különösen *Spencer* kél a parijára. A következő előnyeit emeli ki: 1. elősegíti helyes ismeretek kialakulását a cselekmények következményeiről; 2. rákényszeríti a növendéket a büntetés igazságosságának az elismerésére, mivel a természetes következmények távol tartják tulajdonképpen a nevelőt a személyes beavatkozástól; 3. mivel nem a tanító személyes cselekedete, hanem eseményeknek a természetes lefolyása, a növendékek kedélyét nem izgatja fel annyira s ezért képesebbé teszi a helyes mérlegelésre; végül 4. mindezek miatt egy részről nevelők és szülők, más részről a gyermekek és növendékek viszonyát nem zavarja meg, sőt bensőbbé teszi és fokozatosan mindinkább meggyőzi a gyermekeket a nevelő álláspontjának a helyességéről.

Ezek mind helytálló érvek; mindazáltal a természetes büntetésnek is megvannak a maga hátrányai. Mindenekelőtt az, hogy sok esetben nem lehet szabad folyást engedni a következmények kifejlődésének, mert végzetes hatású lehet a gyermekekre, és így a természetes büntetés is természetellenes lesz; mivel pedig ilyen esetekben csekély mértékben érvényesül, hatását, sőt komolyságát is elveszítheti. Továbbá vannak dolgok, melyeknek következményei csak hosszú idő elteltével jelentkeznek; már pedig nevelői munkánkban ezt mindég ki kell kerülni, mert a gyermek szemében okozat és ok elveszítik kapcsolatukat. Ezért sem a mesterséges, sem a természetes büntetési eljárások nem elégségesek egymagukban külön-külön; ezért ha erősebb fegyelmező eszközökre szükségünk van, a helyzetnek megfelelően egymást kiegészítve kell őket alkalmaznunk. Fejtegetéseinkből önként következik, amit egyébiránt itt már csak ismételnünk kell, hogy a fegyelmezésnek lehetőleg valamennyi nemét kerülni kell; de ha már szükség van rá, mindég a megfelelő eljárást alkalmazzuk. Zsenge korban kikerülhetetlenek a mesterséges fegyelmező eszközök. A fejletlen szellemiségű gyermek szellemi eszközökkel nagyon kevésbé közelíthető meg, és az ő materiális szervi élete csak anyagi természetű ráhatásokra reagál. Azonban gondosan figyeljük meg a gyermek fejlődését, fejlődésében már korán megnyilatkozó egyéniségét és ahhoz alkalmazzuk eljárásunkat. Sokszor már egészen kicsi gyermekek is nagyon érzékenyek s a szü-

lőknek egy komolyabb tekintete is elegendő a szükséges hatás elérésére. A testi büntetést oly korán hagyjuk abba s megfelelő fokozatokban olyan hamar térjünk át a büntetések és általában a fegyelmezés enyhébb fokozataira, amint az egyáltalában csak lehetséges. Az emberi élet szellemisége és ennek a szellemiségnek a kifejllesztése ezt határozottan megkívánja. Lélekkel szóljunk a lélekhez, mert különben az anyag lesz úrrá a szellem fölött: eldurvul az ember.

A fokozatokat egyéb vonatkozásokban is a leggondosabban meg kell tartani. A büntetések szigorítása a legfinomabb árnyalatokkal történjék és mindég a kényszerítő szükségnek megfelelően. Ne gondolkozzunk úgy, hogy a legszigorúbb eljárást alkalmazom s ezzel egyszerre elérem, amit egyáltalán elérhetek. Ellenkezőleg, szükségtelenül elmérgesítem a helyzetet, érzéketlenné teszem a gyermekeket és a fegyelmezési lehetőségeknek egész hosszú skáláját dobom el magamtól a közbeeső állomások kihagyásával.

A büntetések szokott nemei: a korholás, az ütlegetés, bebörtönzés, koplaltatás. A felsorolás sorrendjében csökken ezek nevelői értéke. A *koplaltatás* sohasem engedhető meg, kivétel esetében sem. A gyermek étkezésében a megszorításokat csak egészségi viszonyai javallhatják. De akkor aztán nem úgy, hogy kedvelt falatjaikat a szülők dugva fogyasszák el, hanem ellenkezőleg szemük láttára; hadd szokják meg az okos lemondás és önuralom erényét! Az *elzárás* csak az elkülönítés formájában bír jogosultsággal, amikor haragoskodó feleket választunk szét, a szenvedélyek forrását zárjuk el, vagy más hasonló esetekben. A szülő, vagy nevelő jelenlétében olyankor is megtörténhetik, mikor mulasztásokat kell helyrehozni, de ekkor se elzárás jellege legyen, hanem a növendék és a gyermek csak azt érezze ki, hogy a zavaró körülményeket akarjuk távol tartani. Az *ütlegetés* nagyon enyhe mértékben és a szájalom és a szeretet árnyalatainak a kifejezésével csak egészen kicsi korban, vagy olyankor szerepelhet, amikor megromlott helyzetet találunk s abból akarjuk a gyermekeket fokozatosan kiemelni. A *korholás és a szidalom* is mindig megfelelő fokozatokban és megfontolások után következzenek. Vannak tanítók és nevelők, akiknek egész külön hanghordozásuk van a növendékekkel

szemben: állandóan a leckéztetés, a korholás, a bizalmatlanság és a lekicsinylés hangja. Ennek ma már a börtönben sincs helye, annál kevésbé az iskolában. Az emberi méltóságot a gyermekekben is meg kell becsülnünk, mert különben elveszítjük. A hang durvaságát a következetesség pótolja, és a szigorúság a kötelességteljesítés megkívánásában. Meg kell győződnünk, hogy a kötelesség teljesítésében nincs-e hézag, vagy hiány? Nem szabad napirendre térni a fölületesség és a mulasztás fölött. A kötelességek teljesítését és a mulasztások pótlását engesztelhetetlen szigorúsággal és kivételt soha nem tűrve kell megkövetelnünk, mert következetes és egységes jellemeket csak így lehet nevelni. A szigorúság azonban nem gorbomaság és durvaság; érvényesítésére számos eszköz és alkalom van.

Midőn a büntetés anyagi eszközeit és a hang durvaságát a nevelés köréből ki akarjuk küszöbölni, ezzel a legtávolabról sem akarunk a nevelés szigorúságából engedni. Igenis a nevelés szigorúságára és állhatatos következetességére állandóan törekednünk kell; abból egy hajszálat engedni nem szabad; a gyepiót mindig kemény kézzel kell tartani, amely elernyedést soha ne áruljon el. Az emberiségnek munkára edzett, kemény jellemekre van szüksége, mind a nőknél, mind a férfiaknál; de ezt az ember szellemi természetének megfelelő eszközökkel és ne materiális durvaságokkal igyekezzünk elérni.

Legyenek összhangban büntetés és jutalmazás, de úgy, hogy a jutalmak el ne kényeztessék a növendéket. És amint a büntetések sorában elsőbbséget adtunk a természetes büntetéseknek, úgy a jutalmazásnál is az érdemes magatartás természetes következményeiben keressük azt. Ne feledkezzünk meg arról sem, hogy az élet nem szokta az embert elkényeztetni. Mégis ha az iskolában és a gyermekszobában kénytelnek vagyunk gyakran hallatni a kárhoztatás szavát, ne tagadjuk meg az elismerést sem. Mind a büntetésben, mind a jutalmazásban azonban mértéket kell tartanunk. Fokozatosan pedig mindig arra törekedjünk, hogy magában a munkában és a munkaeredményben találják meg növendékeink jutalmukat.

Mind a büntetést mind a jutalmazást fogalmilag úgy írtuk

körül, hogy azok a hiányzó, vagy gyöngé indítékok pótlására és erősítésére szolgálnak. Ezzel kapcsolatban itt is emlékeztetnünk kell az érzelmek rendkívüli nagy szerepére. Láttuk, hogy az értelmi tevékenységnél is döntő jelentőségűek; annál elhatározóbb a befolyásuk ott, ahol cselekvésről van szó. Tartsuk azért mindig szem előtt fegyvelmezésünk érzelmi hatásait. Ennek az érzelemnek mindig fölemelőnek és lendítő erejűnek kell lennie. Hogyan várjunk cselekvést, lelkes munkát ott, ahol fegyvelmezésünkkel a szorongás, a rettegés és a reménytelenség lelki állapotát állandósítjuk egyeseknél, sőt sokszor egész osztályokkal szemben? . . .

Az akarat közvetlen nevelő eszközei közül az eddig felsoroltak általában a *fegyvelmezés* neve alá foglalhatók, ámár különböző rendszerek a rendelkezésre álló eszközöket különbözőképen csoportosítják . . .

A *szoktatás* kérdésére térve át, annak kettős nagy jelentőségét kell kiemelnünk. Az egyik, hogy a megszokott cselekvések indítékai tudat alá merülve *megkönnyül, automatikussá és spontánná lesz a cselekvés végrehajtása* s ilyen módon épen a legsűrűbben ismétlődő esetekben szabadulunk meg igen sok teheről, a végrehajtás nehézségeitől. Ez a megkönnyebítés azonban nemcsak azzal jár, hogy kevesebbszer van szükségünk erő kifejtésre, hanem azzal is, hogy részben ennek a megkönnyebbülésnek a folyamánként ezek a cselekvések hajlamosak lévén az ismétlődésre, vagyis *szokásunkká* válván, állandó tendenciákat létesítenek; bizonyos irányban megszilárdítják tehát cselekvéseinket, életmódunk rendjét. Ez nemcsak alsóbbrendű cselekvésekre áll, hanem azokra is, amelyek már határozottabb erkölcsi értékeket képviselnek.

A szoktatásnak, mint az akarat közvetlen nevelő eszközének, megvan az a nagy előnye, hogy úgyszólván az élet első percétől fogva alkalmazható, és marékkor is befolyásolja az akarat és a jellem fejlődését. Ilyenek a táplálás óraszerinti beosztása; a gyermekek sírásával szemben való magatartás; szeszélyes kívánságok teljesítése, vagy megtagadása; fejlettebb korban lefekvéskor és fölkeléskor a ruhadarabok rendes elrakása, könyvek és írószerek rendbentartása és így tovább. Ha az iskolából hazatérő gyermeket nap-nap után figyelemmel ki-

sérjük, könnyű megszoktatnunk, hogy ruházatát és iskolai szereit mindég rendben tartsa; ellenben, ha ezt kihagyásokkal végezzük, magunknak is, gyermekeinknek is igen nagy munkatöbbletet szerzünk és a rendszeret nem válik szokásává. Ilyenkor ismételen kell erre őket figyelmeztetnünk; a gyermekekre pedig azzal a hátránnyal jár, hogy mivel tudatosan és szándékosan hajtják végre a dolgot, az rájuk nézve minden egyes esetben külön terhet jelent. Az erkölcsi jellegű cselekvésekkel is így vagyunk. A kötelességteljesítést is meg lehet szoknunk s elhagyásukkor zavaró, sőt kínzó hiányérzést tapasztalunk. Ha nem szoktuk meg mindég, újból kell önmagunkkal számadást végeznünk, a motívumokat újból és újból ki kell termelnünk; így tehát egész lelki apparátusunkat fárasztóan kell foglalkoztatnunk. Vannak itt is fokozatok. Szellemi értékelés mellett is minél alsóbbrendűek a cselekvések, annál könnyebben válhatnak szokásszerűekké; így tehát annál több energiánk marad a felsőbbrendűek motívumainak kialakítására s így erkölcsi élet-színvonalunk emelésére. A fejlődési lehetőségek itt alig ismernek határt. Ezzel eljutottunk a szoktatás másik nagy jelentőségéhez, t. i. hogy a szellem-erkölcsi fejlődés magaslatai felé erős és állandó tendenciákat terem; ezeket a szellem-erkölcsi tendenciákat állandó és belső tulajdonunkká teszi; ebben az irányban tehát jellemünket megszilárdítja ...

Az akarat közvetlen nevelésének mégis egyik leghatásosabb eszköze a *példaadás*, a maga hatalmas szuggesztív erejével. Alapja részben azonos a szokásával; t. i. mindkettőjüknél mozgásképzetek alkotják a kiinduló pontot; szoktatásnál saját magunk mozgásáról, példaadásnál a másokéről alkotott képzetek. A példaadásnak azért igen nagy a jelentősége, mert a fizikai érzéklésnek mindég erősebb hatása van, mint az emlékezeti képeknek és az elgondolásoknak. Rendes körülmények között azért az érzékletek sokkal erősebb érzelmi kísérellel járnak, mint a reprodukív képzetek. (Tudjuk, hogy beteges jelenségnek számít, ha belsőleg alkotott képzetsor, a hallucinációk folyamatában, a fizikai képzetek érzelmi hangszínét kapja meg.) Innen van a művészeteknek, főleg a színpadnak és a mozgószínházaknak, az izgató hatása s jó, vagy rossz irányú nevelői jelentőségük. Mennél több érzékszerv útján szerezzük benyomá-

sainkat, ezeknek a benyomásoknak az emocionális értéke annál nagyobb. Példaadás közben mindezek a szempotok teljes gazdagsággal érvényesülhetnek.

Az érzékletes benyomások illetően hatásával van összefüggésben az embernek a nagy *utánzó hajlandósága*. Ez már régóta fölismert emberi tulajdonság. Aristoteles mondja poétikájában, hogy az ember a legutánzóbb természetű az összes élő lények között. Ő a művészetet is az ember utánzó hajlamára és az utánzatban való gyönyörködésre vezeti vissza. *Seneca* is azt mondta, hogy hosszú az út az előíráson keresztül, de rövid a példa segítségével. *Locke* is ezt érti az alatt, hogy a gyermekek könnyebben megértik azt, amit látnak, mint amit hallanak. Egy francia szociológus, *Tarde*, egyenesen szociális alapténynek mondja, amely a természet ősi törvényszerűségeinek emberi változata, és általánosságban az ismétlés alakjában érvényesül: a szertetlen világban mint hullámzó mozgás, a szervesben, mint átöröklés s az emberi társadalomban, mint utánzás. A nevelési irodalomban mégis *Comenius* gyümölcsoztette legelőször összes következményeinek felhasználásával: ő is utánzó lénynek mondja az embert.

Kétségtelenül mélyen gyökerezik az embernek ez az utánzó hajlandósága az emberi természetében s ezért az emberi életközösségnek nemcsak egyik forrása, hanem egyik fenntartója is. Egyik változata, amelyet belső utánzásnak is nevezhetnénk, az, amikor mintegy beleéljük magunkat embertársunk funkcióiba s bár halványabb formában, utána is érezzük azokat az érzelmi és motorikus benyomásokat, amelyeket embertársaink mozgásai kifejezésre juttatnak. Ez a német pszichológiának ú. n. *beleérzéses* elmélete, amelyet élettelen tárgyakra is átvisznek. Kétségtelen nagy szerepet játszik ez a beleérzés a művészi élvezetekben, különösen a mozgásábrázolatokkal kapcsolatban. Természetes hát, hogy a nevelésben is ki kell használni annak a vezetőszeretnek megfelelő mértékben, amelyet valóban betölt az ember életében. Olyan nevelési eszköz u. i. a példa, amely lépten-nyomon a növendék szeme elé akad és még ha akarja sem tudja kikerülni. Ebből önként következik, hogy nemcsak az iskolában kell a példa erejével ható jelenségeket és eseményeket szigorúan megválogatni és oksze-

rően csoportosítani, hanem erre a gyermek egész környezetében tekintettel kell lenni. Mint már említettük is, a gyermekekkel szemben az egész társadalomnak kötelessége, hogy a példaadásnak a fontosságára való tekintettel a gyermekek fejlődésének az érdekeiről meg ne felejtkezzenek. Kötelessége a társadalomnak önmagából kiküszöbölnie mindazt, ami a példaadás erejénél fogva káros lehet a gyermekekre. Ezzel még csak az önzetlenség érdemét sem szerezheti meg magának, mert ami a gyermekekre káros, az a társadalom egészére sem lehet hasznos semmiképen.

A példaadás nevelő hatása, esetleg rombolása, már a *szülei háznál* megkezdődik. A szülők elsődleges kötelessége tehát, hogy ennek szemmel tartásával rendezkedjenek be. Az *iskolában* a tanítószemélyzetten kívül a tanuló társak hatása is egyetemleges. Ami a tanítókat illeti, ebből a szempontból magatartásuk szabályozását és fegyelmét természetesen iskolán kívüli életükre és annak minden mozzanatára ki kell terjeszteni. A tanárnak nincsenek hivatalos órái. A tanárnak egész élete egy isteni szolgálatra felajánlott élet, amelynek minden pillanata kell, hogy megszentelve legyen. — Az iskolatársak szuggesztív hatása fokozódik az internátusokban; ez minden internátust nevelésnek az alapja, azzal a nyomatékkal, melyet a tömeghatás az együttélés folytán az egyes személyek példaadásának megad. Ez a hatása az istentiszteletra összegyűlő emberek liturgikus cselekvésének is. Ez a magyarázata a színházak és népgyűlések feltűző, magával ragadó tömegjeleneteinek...

A példával kapcsolatban kell főleglém a *szuggesztiónak*, különösen pedig a *hipnotikus szuggesztiónak* a kérdését. Akár lelki-testi diszpozíciójánál fogva, akár zsenge kora miatt gyöngébb egyénekre különös szuggesztív hatással van a példaadás. Agyvérzés miatt bémultak elesett testrészükkel mocanni sem tudnak, de ha a kívánt mozgást előttük végrehajtjuk, ha kis mértékben is, a beteg rész a kívánt irányban megmozdulni látszik. Tornagyakorlatoknál a legpontosabb körülírás sem pótolja a bemutatást. De nemcsak példával, hanem szemléletes és lelkes előadással, határozottan kiadott paranccsal és az egyéniség varázsával is lehet szuggesztív hatást elérni. Mindez a legfokozottabban érvényesül a hipnotikus szuggesz-

tióban. Magának a hipnózisnak kérdésében orvosi szakművekre utaljuk az olvasót; itt csak azt kívánjuk hangsúlyozni, hogy hipnotikus szuggesztióval bűnöző irányú egyéneket is sikerült befolyásolni. Azért megokoltam tartottam annak a kérdésnek a fölvetését: nem volna-e lehetséges a hipnotikus szuggesztiót nevelési eszközü is felhasználni? Természetesen normális gyermekekkel szemben erre a nevelőnek nincsen szüksége; annál inkább bűnöző hajlamúaknál és debiliseknél. Felfogásom szerint is tehát a kérdés a gyógypedagógia körébe tartozik. 1917-ben az egyéni nevelésről szóló könyvemmel kapcsolatban a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban a kérdést beható megvitatás tárgyává tették, s tudomásom szerint arra az eredményre jutottak, hogy nem vehetjük magunknak a jogot egy másik egyéniség életében olyan erőszakos beavatkozásra, aminőt a hipnotizálás jelent. Az ellenvetést nem tudom elfogadni, mert a társadalom a büntetőjog útján még erősebb beavatkozást is megenged magának ellenségeivel szemben. Mért ne befolyásolnók hát mi hipnotizálással embertársunkat, ha ezzel őt rövidebb-hosszabb ideig a társadalom számára megnyerni remélhetjük?— Orvosi segítséggel pár kísérletet végeztem ebben az irányban egy, egyébként normális fiúval. Mostoha szüleivel szemben viszonyát sikerült megértővé és barátságossá tennünk. Igen rövid idő alatt tanulmányaiban is helyrehoztuk a hiányokat; azonban számtani feladat körében a megoldás időtartamát a hipnózis nem rövidítette meg. — Ismétlem, hogy jogsultságát csak abnormis esetre tartanám fenn s akkor is csak orvosi segítséggel.

Mivel más kapcsolatban, az érzelmek nevelésénél, már volt szó róla, itt csak röviden és a teljesség kedvéért említjük fel az akaratra ható közvetlen tényezők sorában azokat a lehetőségeket, melyeket a *hangulati elemek* fölhasználása nyújt. Már ebben a fejezetben is érintettük ezt a kérdést; itt pedig most már arra gondolunk, mikor fölmerülő alkalmatlan érzéseket kell eltávolítanunk. Ez leginkább a megfelelő, tehát az előbbivel ellenkező érzések fölébresztésével sikerülhet. Természetesen itt közvetítő tagul mindig a megfelelő intellektuális élményt kell előidézni, mivel maguk az érzelmek közvetlenül nem állnak hatalmunkban. — *Barth* az emocionális elemek



során az akarat fejlesztésével kapcsolatban külön foglalkozik a szenvedélyek felhasználásának a lehetőségével is; és arra az eredményre jut, hogy körültekintő pedagógus Rem törekszik minden indulat kipusztítására, hanem azokat, legalább részben, iparkodik saját szolgálatába állítani. Erről a magunk véleményét már egy alkalommal elmondottuk. Kétségtelen mégis, hogy indulatok és szenvedélyek valóságos lelki élmények, amelyekkel tehát számolnunk kell és amennyiben azok nevelői munka közben sem tarthatók egészen távol, világos, hogy lehetőség szerint azokat is föl kell használnunk.

De ami magukat az érzelmeket általánosságban illeti, jelentőségüknek megfelelően kell az akarat nevelésébe közvetlenül is bekapcsolni. Épen azért kellett azoknak könyvünkben külön részt szentelnünk, mert a nevelésnek, főleg pedig az akarat nevelésének, az érzelme a legfontosabb tényezői.

Az elmondottak után világos, hogy amint bevezetőleg mondtunk is, az akarat közvetlen nevelésével elsősorban közelebb eső feladatok megoldására törekszünk. Vele az a célunk, különösen a fegyelmezéssel, hogy a pillanatokot szolgáljuk ki, momentán feladataink megoldásához teremtsük elő a föltételeket. De a szoktatás és példaadás is inkább csak az egyén sajátos fejlődési érdekeit szolgálja. Az akarat közvetlen nevelése a fejlődési fokozatok sorában kiválóan az individuális fejlődési állapot akaratfejlesztő eszköze. Azért fejezetünknek azt a címet is adhattuk volna: az akarat nevelése a tárgyszerűség és az egyéni totalitás fokozására. Ennek felel meg az a megállapításunk, hogy eszközei is általában a kezdő korban alkalmazhatók és fokozatosan emelhető a színvonaluk a fejlődő szellemiség mértéke szerint a testi fenyíték kezdeteitől a szoktatáson és példaadáson keresztül az akaratnevelés felsőbbrendű eszközeihez, a világszemlélet és a világnézet fejlesztésével való neveléshez. Ekkor már az a törekvésünk, hogy a növendék akaratát is legmagasabbrendű hivatásához készítsük elő, egyetemes szempontok uralma alá helyezzük; a kozmikus és transcendens világ fölséges misztériumainak megéreztetésével az istenfiúság szellemerkölcsi méltóságának megfelelő színvonalra emeljük.

Ezt rövid vázlatban a következő, az akarat közvetlen,

neveléséről szóló fejezetben fogjuk megkísérelni. Épen azért azt az akarat transcendens irányú nevelése címmel is illethetnők.

## 28.

### Az akarat közvetett nevelése.

Az ember szellemiségének következményei. — Az akarat közvetett nevelése; 1. az *emberi* életközösségre. — Egoizmus és altruizmus. — Saját tökélesedésünk és mások boldogsága. — Az utilizmus és Kant erkölcsi maximeái — Az érzelmek viszonya az akarathoz: a szimpatikus érzés. — Az akarat közvetett nevelése: 2. a *kozmosz* és *transzcendentális* életközösségre. Az akarat közvetett nevelésének alaptétele. — Ismeretszerzés, világszemlélet világnézet, valláserkölcsei eszmék és érzések: az akarat közvetett fejlesztői. — Az akarat közvetlen nevelése első sorban a tárgyyszerű és egyéni, a közvetett pedig a felsőbbrendű életközösségek felé való fejlesztés eszköze. — A nevelés egységes föladat.

Az akarat közvetett nevelésére már eddig is történtek utalások. A nevelés egységes célok szerint történvén, voltaképen minden eddigi megbeszélés közvetve a valláserkölcsei személyiségnek, a jellemnek, ebben tehát az akarathoz is a kifejlesztése érdekében történik. Valahányszor azt hangsúlyoztuk, hogy az embert *szellemisége* jellemzi az anyagi tulajdonságokkal szemben, ennek következtében szellemiségének a kifejlesztésére kell törekednünk: egyszersmind már azt a célt szolgáltuk, hogy önzésének a leküzdésével altruisztikus irányban fejlődjék az akarata; mert míg az anyagelvűség érvényesítésével a saját anyagi érdekeinek a rabszolgája, addig szellemének a kibontakozásával a társadalom munkásává lesz. Az embernek a maga teljességében kifejlett szellemisége csak *altruista* lehet, míg a *matériaiizmus* színvonalán maradt ember föltétlenül *egoista*, egészen a mások érdekeivel szemben való teljes érzéketlenségig.

Végző eredményében még az *utilitárizmus* etikája is erre a meggyőződésre vezet, amennyiben fejlettebb fokán az utilitárizmus is elismeri, hogy a mások boldogsága saját boldogságunknak az alapja. Ez a megállapítás egész határozott alakban jelentkezik J. St. Mill-nél, aki emez elv megvalósításához a természetes alapra is rámutatott az embernek ősi *szociális* *érdekében*; ez pedig lényegében nem más, mint szimpatikus

érzés, a szinpátikus érzések kifejlődésének örökletesen biztosított lehetősége. Spencer-nél pedig az evolúció folyamán a végső kifejlés az egoizmus és altruizmus teljes összhangjára vezet. Így az utilitárizmus, amint már *Mill*-ben és *Spencer*-ben jelentkezik, ép úgy a *saját tökéletesedésünket és a mások boldogságát* tűzi ki megvalósítandó eszmény gyanánt, mint *Kant* az „Erkölc metafizikájában, aki ezzel a „Gyakorlati ész bírálatá”-ban felállított híres „*categoricns imperativus*”-át: „cselekedjél úgy, hogy a te akaratodnak a maxi mája mindenkor egyszerűsmind általános törvényalkotás alapelvéül szolgálhasson” — értelmezőleg mintegy kiegészíti. Az utilitárizmus moráljának még egy nagy előnyét kell elismernünk, és ez az, hogy a *Kant* érzelmeiktől mentes hideg ész-etikájával ellentétben az utilisták pszichológizmusa és evolúciós elmélete, amint az főleg *Spencer*-nél nyilvánul meg, a megvalósítás útjaira is rámutat; rámutat az érzelmekben rejlő hatalmas mozgató erőkre. Pszichológizmusuk megmutatja az utat a saját tökéletességnek a kifejlődésére és ezzel a nevelési eljárás számára is kiváló eszközöket nyújt. Az érzések birtokában, amelyeknek a motorikus erejét a lélektudomány napról-napra mind világosabban földeríti, erkölcsi törekvéseinkhez mintegy a belső szankciót nyerjük meg.

A gyakorlati megvalósítás szempontjából kétségtelenül nagy egyoldalúságot jelent a *Kant* etikájában egyfelől a pszichológiai vonatkozások teljes hiánya, másfelől az érzelmi elemektől való teljes mentessége. Nem nehéz elgondolnunk, hogy mit jelent ez nevelési szempotból. Érzelmi kapcsolatok nélkül a legmagasabb etikai elvekből is hiányzik a hajtóerő. Pszichológiai alátámasztás nélkül pedig az erkölcsi érzék kifejlesztésének a módját nem lehet megtalálni. Ellenben a *szinpátikus érzésekben* olyan motorikus energia birtokába jut a fejlődő ember, amely nemcsak az etikai elvek helyességének a belátására, hanem azok gyakorlására is mintegy rákényszeríti és ezzel, mint fentebb jeleztük, megkapja végrehajtásához a szankciót. A pusztá észelvek alapján megkonstruált és mintegy kívülről belénk plántált erkölcsi elv mindég kénytelen volna nélkülözni a belső átélés hajtóerejét. Gyakorlati érvényesítés közben hiányzik a készség gyorsasága, mert minden egyes

esetben rajtunk kívül álló, többé kevésbé idegen és messzefekvő elvet, legbensőbb énünknek mintegy a kikerülésével — mert érzések nélkül — kell alkalmazni a valóságra. Gyermek és egyszerűbb emberek számára pedig az elvont elvek még mint értelmi élmények is megközelíthetetlenek; minél egyetemesebbek, és minél formálisabb jellegűek, annál inkább.

Azért ismételten is rá kell mutatnunk az akarat közvetett nevelésének legfőbb alaptételeire: növendékeinkben *fejlesszük ki az érzékenység legmagasabb fokáig a szinpátikus érzéseket, másfelől értelmi élmények során tegyük tulajdonukká a helyes erkölcsi éhüket.* Tulajdonukká pedig a meggyőződés erejével és a megvalósítás eltökéltségével ezek az elvek csak akkor lehetnek, ha nem asszociatív úton, emlékezetileg sajátítjuk el azokat, hanem *valóságos átélés alakjában.* A közvetlen tapasztalás természetesen nem állhat mindég rendelkezésére; ezt azonban igen nagy részben pótolhatja az események mérlegelése; saját, már tulajdonunkban lévő szempontok szerint való ismételt átértékelése, és az összefüggések és következtetések logikai kitermelése. Itt sem az emlékezeti munkának van tehát jelentősége, hanem a magasabbrendű értelmi műveleteknek. Ezek érzelmileg is kellően fogják hangsúlyozni az értelmi igazságokat, mert a meggyőződés ereje mellől elmaradhatatlan az érzelmi kísérők csatlakozása, cselekvésre készítő melegsége. Pedig e kettőnek gyümölcse az elhatározás, a cselekvés; tehát az akarat megtermékenyülése.

Az akarati erők altruizmusa embernek emberhez való viszonyát szabályozza, mint a társadalmi élet egyik princípiuma és így az individuális életformák kitágításával a *társadalmi, vagy erkölcsi életszínvonal* biztosítására szolgál. Tudjuk azonban, hogy ezen a fokon még nem értük el a fejlődési lehetőségek teljességét. Az embernek nemcsak az emberi életközösségbe kell magát beletalálnia, hanem, mivel értelmének feltörő lángja a legmagasabb létezési formákra is rávilágít, akaratának erejével ezek felé is utat kell törnie. Emberi méltóságunk tudata, istenfiúságunk sejtése arra ösztönöz, hogy valamilyen kapcsolatot teremtsünk ezek felé a legmagasabb létezési formák felé is. Nemcsak anyagi létünk föltétele kívánja hát meg, hogy a világegyetem egészében megtaláljuk és elfoglaljuk azt

a helyet, amely felé vezető útra szellemünk fénye rámutat, hanem emberi méltóságunk színvonala is, amely a humanitás fogalmából önként következik. Szükség van tehát akaraterőnk olyan megedzésére, hogy az szellemünket eme legmagasabb pozíciónk elfoglalására képesítse, sőt kényszerítse. A napról-napra élés tengődésével szemben elengedhetetlen kötelességünk magunk iránt ezeknek a mind magasabbrendű életformáknak képességeink arányában való elérése és betöltése.

De még így sem elégedhetünk meg, amint más helyen már kifejtettük, a *kozmosz* világ anyagi életközösségével, hanem be kell ékelnünk magunkat a *transcendens régiók* szellemi erői közé is. Hogy ez a törekvés is mily mélyen gyökerezik emberi természetünkben, hogy a szellemiségünknek milyen lényegébe vágó tulajdona, mutatja egy tiz éves fiú előttem tett nyilatkozata. Az egyetemes létei, a világteremtés és fenntartás végső okai és erői, az Istenség hatalma, személyisége és mindenütt jelenvalósága felől ostromol kérdéseivel és tette próbára bölcsességemet. Közben afeletti csodálkozásának adott kifejezést az eleveneszű kis falusi legény: hogy az ember szüntelen aféle csekélységek és haszontalanságok iránt érdeklődik: mikor lesz az aratás? a kenyérsütés? hány patkó esett le a ló lábáról? és azt sohasem kérdezi: hogyan lehet az, hogy az Isten mindenütt jelen van, mindenről tud és képes volt megteremteni ezt a roppant világot? . . . aztán hát miből is csinálta azt? ... Ez a gyermek nagy igazságokra mutatott rá a bölcsék számára: az Istennek dolgai fontosabbak az élet apró gondjainál. És ezekkel foglalkoznunk az emberi szellemnek legkiválóbb kötelessége és kiváltsága.

Az emberi szellemnek a kifejlése és emelkedése a legmagasabb régiók megismerésére és az Isten fogalmával való életközösség megteremtésére nem történhetik meg az akarat megfeszítése nélkül; és valamint az erkölcsiség körében az emberi életközösségből folyó kötelességérzés, úgy a vallásos élet körében a transcendentális életközösségből folyó következmények sem lehetnek élő valósággá a föltevéseknek, a valóságnak és a lehetőségeknek, továbbá nagy gondolkozóknak és hitvallóknak a megismerése, nagy élményeiknek általunk való belső átélése nélkül. Azért az akarat ilyen irányú nevelésénél is a

kezdő lépés az ismeretszerzés, amelyet ebben a körben beható világszemlélet alapján szerzett világnézet kialakulása tetőz be. Megfelelő világszemlélet és világnézet nélkül ezen a fokon a humanitás kifejlése nem lehetséges; viszont megfelelő világszemlélet és világnézet valláserkölcsei személyiségünknek egyszerűsre mind a kellő aktivitást is megadja, ha az valóságos belső élmények útján válik tulajdonunkká s ennek következtében erős meggyőződés természetes velejárója gyanánt az érzelmek kellő hajtóerejével is társulni fog. Alig szükséges megjegyeznünk, hogy a világnézetre való ilyen nevelés másképpen ei sem képzelhető, csak úgy, hogy ez a világnézet magának a nevelőnek is erős élményeken alapuló belső tulajdona...

Az akarat közvetett nevelésének tehát az *erkölcsi és vallási eszmék, széleskörű, lehetőleg egyetemes irányú világszemlélet és világnézet és ezekkel együtt járó mély erkölcsi és vallásos érzések az eszközei*. Mindezek állandó értékeivé válnak a léleknek s épen azért állandó jelleggel szabják meg irányát és fejlődését. Ezek átültetésével tehát a nevelő tanítványaival való érintkezésének az idején túl is egész életére hatást gyakorol a növendékre, míg az akarat nevelésének az előbbi fejezetben ismertetett közvetlen módjaival elsősorban csak momentán eredményeket kívánt elérni, bár másodsorban itt is szem előtt kell mindég tartani, hogy milyen mértékben képesek azok mégis a momentán sikereken túl is hatást biztosítani. Továbbá az akaratnak az erkölcsi, vallási és világnézeti eszmék által való közvetett nevelése mindég a legeggyetemesebb szempontokat, az emberi lélek legeggyetemesebb irányú kifejlését szolgálja, míg az akarat nevelésének közvetlen eszközei, a fegyelmezés, szoktatás, példaadás, mint látjuk, a momentán fölmerülő feladatok tárgyszerű megoldására, ezekkel szemben az egyéni életegységnek, az okos individualizmusnak az érvényesítésére törekszenek. Ezt a megkülönböztetést azonban nem szabad a teljes szétválasztás erejével felruházni. A lelki élet szerves egységének az elve s így a nevelés egyöntetőségének követelménye kell, hogy itt is érvényesüljön. Amint az akaratnevelés momentán feladatának megoldása is hozzájárul állandó tendenciák megrögzítéséhez, úgy az akaratfejlesztés jövőre irányuló törekvése, tehát az akarat közvetett nevelése is megköny-

nyíti a momentán, tárgyyszerű feladatok megoldását. Az akaratnevelés közvetett módjának eszközeivel mégis leginkább az életegység elvét szolgáljuk és visszük bele az egyén életébe, midőn azzal személyes életét egyetemes elvek és fölismerések uralma alatt bekapcsoljuk a kozmikus és transcendens világ általunk fölismerhető egyetemességébe, egyszermind saját egyéni életébe is az egyetemes elvekkel összehangzó individuális életegységet.

Mindemezt elgondolások megvalósítása és részleteinek megbeszélése, mint tantervi és módszertani teendő, a mi feladatunk körén kívül esik. Egyébiránt e könyv egyes fejezetei állandóan egymásra utalnak és egymást szervesen kiegészítik, így az értelmi és az érzelmi nevelés voltaképpen az akaratnevelésében tetőződik, viszont az akaratnevelése az értelem célszerű kihasználásában és az érzelmeink fölötti uralomban. Mindez önként következik a lelki élet konstituonális egységéből. Ezért a nevelés a maga egészében egységes feladat és részleteinek a megkülönböztetése csak a tudományos megismerés módszeres követelménye.

## Jegyzetek.

Itt, a jegyzetek sorában, szándékoztam az irodalmat lehető pontossággal feldolgozni. A külföldi könyvek beszerzésének leküzdhetetlen nehézségei azonban meggátoltak ebben, jóllehet az utolsó ív nyomását vissza is tartotam, vérvá megrendeléseim lebonyolítását. Ennek pótlásául szolgáljon — főleg azok számára, akik az egyes kérdéseket kívánják tovább tanulmányozni — a betűrendes könyvjegyzék.

5. 1. A velünk született adottságok kérdése némely szerzőnél az *ösztön* fogalmával kapcsolatban nyer különösebb jelentőséget; így nálunk Ranschburgnál. Különösen az orvosi pszichológia művelői, főleg az akaratélmény magyarázatát és kifejlődését, vezetik vissza az ösztönökre és ösztönszerű, részben reflexmozgásokra.

15. 1. A vérmérséklet szerinti csoportosításnál a nervózusok és melanolikusok felelnek meg egymásnak.

8—20. 11. A tipikus eltérésekre a lelki élet különböző csoportjairól szólnán, alkalmilag még többször visszatérünk; így az emlékezet kérdésénél is, 149. és köv. 11. — V. ö. Weszely Ödön: *A modern pedagógia útjain* 2. kiad. 1910. 155. és köv. 11. — W. Stern: *Differenzielle Psychologie*. 3. kiad. 1921; főleg a könyv második része, ott is különösebben XII—XIV.— Ranschburg: *Az emberi elme*. I. *Az értelem*. 152. és köv. 11.

27. 1. Az ember „organikus funkciói is magasabb életformákat és szellemerkölcsösi tartalmat nyernek” — tehát ösztönélete is.

U. o. A tiszta humanitás fejlődési fokozatait 1. 60—65. 1. Eme fejlődési fokozatok ismerete teszi teljessé a tiszta humanitás fogalmának az ismeretét.

29. és köv. 11. A fejlődési fokozatok elméletéhez az alap gondolatot a pillanatok szuverenitásától kezdődőleg az emberi és a transzcendentális életközösségig Höffding-től vettem. Harald Höffding: *Ethik* III. fejezet. A 3. német kiad-ban (1922) 28. I.

32. 1. Herbert Spencer elmélete az altruizmus és egoizmus kiegyensúlyozásáról: *Die Prinzipien der Ethik* 93. §. B. Vetter és J. V. Carus német fordítása.

34. 1. „Muszestunde”: Höffding i. m, XXVII. fejezet (1922) 400. és köv. 1.



34-37. 11. V. ö. Pedagógiai Lexikon I. k.-ben rövid fejtegetéseimet megfelelő címszók alatt. V. ö. 51. l. jegyzetét.

38. 1. A *jellemről* szólván, itt a hangsúly az aktivitásnak a fokán, mértékén van, szemben az egyéniséggel, amely fogalomban, felfogásunk szerint, inkább a tartalmi elemekre esik a súly- Bár a jellem aktivitásának irányát és tendenciáit is tartalma jelöli ki, lényegét mégis a cselekvésre való készség ereje vagy erőtlensége, teljessége vagy hiányossága, esetleg vonakodása alkotja.

40. 1. A jellemmel kapcsolatban is mindenütt feonszficionáíis struktúráról van szó.

43. 1. A jellemfejlesztés szempontjából nagy hivatás vár a sport megfelelő nemeire; csak arra kell ügyelnünk, hogy kizárólagos foglalkozással, állandó életprogrammá ne válják. A professzionizmus túltengése épolyan kultúrellenes fejlődés volna, mintáz antik világban a gladiátorság. — A jellemnek különösen az erejét fejleszti a sport nagy mértékben.

43. 1. A *környezet nevelő hatásáról* lásd bővebben fejtegetéseimet ugyanilyen címmel a Budapesti Szemlében 1931. októberi szám (647.) 26. l.

45. 1. A magántanulósággal járó egyoldalúságokat elsősorban magamon volt alkalmam tapasztalni, ki néhány évre szintén el voltam zárva az iskolai élet nyilvánosságától — jóllehet egy nagy nevelői hivatású egyéniség. Vas Mihály lelkes, gondozása mellett.

45—51. 11. V. ö. P. Barth: *Elemente der Erziehungs-und Unterrichtslehre*. Bevezetés. 4. f. 1-2. §. 9-10. kiad. (1923) 18-46. 11.

51. 1. A *személyiség, egyéniség, jellem és temperamentum* fogalmát és egymáshoz való viszonyát nagyon helyesen világítja meg Boda István: *Temperamentum, karakter, értelmiség, személyiség* c. tanulmányában. (Magyar Pszichológiai Szemle 1929. jul.-dec. 1930. jan.-jun.-i kettős számában. 100—125. l.). Meghatározása szerint a *személyiség* a konstitúció alapján kifejezett egységes és strukturált teljessége az egyéni lelki jellegzetességeknek; tehát magában foglalja mind a veleszületett, mind a konstitúció keretein belől lehetséges szerzett elemeket is. Így a *személyiség* belső szempontból foglalja össze Összefüggő részeket. Ezzel szemben az *egyéni* a más egyéniségektől való elkülönülést domborítja ki, a *jellem* pedig a benső reakciónak az élet irányításában nyilvánuló egységes jellegzetességét, különös tekintettel az akaratit és érületi jellegre; így tehát, mint találóan mondja, a benső érületi-akaratit reakciónak (feldolgozás — és cselekvés —) formája. Ezzel szemben a *temperamentum* a lelki belsőségek oly külső megnyilatkozásformája, amely főleg dinamikus-energetikai, mozgásos és hangulati jellegzetességeket jelöl. A jellem tehát a temperamentummal szemben bensőbb és szigorúbb egységet, kevésbé változó egyéni jellegzetességet képvisel; jóval is közelebb vezet a *személyiség* központjához, és a *személyiség*nek többféle sajátossága determinálja, mint a temperamentumot, amiért aztán struktúrája is sokkal bonyolultabb. Végül kiemeljük még azt a nagyon helyes megállapítást, hogy az erős jellem nagyfokú érzékenysége mellett is hű tud maradni önmagához/ tehát lényegében lehető nagy ellentéteknek egységbe kényszerítése. Ez a nagy

emberi értékeknek a legértékesebbje. — Boda fejtegetéseivel csak abban nem érték egyet, hogy „személyiség nincs erkölcsi vagy nem erkölcsi;” ámbár utóbb ezt ő maga is azzal a megszorítással értelmezi, hogy van etikailag értékes, vagy értéktelen személyiség. Nézetem szerint az erkölcsiséggel szemben való magatartás annyira hozzátartozik a humanitás fogalmához, hogy az a személyiség fogalmának is nélkülözhetetlen strukturális eleme.

53—56. 11. A játékelméletekről igen világos áttekintést ad K. Gross: *Das Seelenleben des Kindes*, 6. kiad. Berlin 1923. 59. s. köv. 11.

61. 1. A nevelés erkölcsi célja már Platónnál mennyire kidomborodott, mutatja, hogy az *Államban* — amelyben a *Törvényekkel* együtt a legtöbb rendszeresen összefüggő pedagógiai elvet találhatjuk — abból az alapvető kérdésből indul ki a beszélgetés; miben áll embertársainkkal szemben az igazságosságnak, tehát a jóságnak a lényege? A *Protagorasban* pedig az erény taníthatóságának kérdésével foglalkozik. — U. o. Basedow: *Ausgewählte Schriften*- H. Göring kiad. — Langensalza 1880. 42. 1. — Schleiermacher: *Pädagogische Schriften*. 3. kiadás 1902. 29. 1. — Kant: *Metaphysik der Sitten*. — Kirchmann; Berlin 1870. 218 és köv. 11. (2. r. Bevezetés). — J. Bentham-ra 1. Fr. Jodl: *Geschichte der Ethik* II. Stuttgart 1882. 444.1. V. ö. P. Barth i. m. 10.1. — St. Mill' UtiÚtarianisme. London 1867. 16. 78. Idézve Barthnál u. o. 10. 1. — H. Spencer: 93. §. — P. Barth: i. m. 4. és köv. 11.

66 1. Az ipari képzés körében a septem artes liberales-szel (mely alatt általában a grammatika, dialektika, retorika, aritmetika, geometria és muzika volt értendő) már a XI. századtól kimutathatóan a septem artes mechanicaet állították párhuzamba, csakúgy, mint a lovagi nevelés körében a septem probitates-t. a hét lovagi készséget (lovaglás, úszás, nyilazás, vívás, vadászás, ostáblázás vagy sakkozás és verselés, helyesebben versszavalás); — és az előlépési fokozatok körében is megfelelt az egyetemi baccalaureatus-, licentiatius-és magistratusnak az inas, segéd, mester, illetőleg az apród, fegyvernök és lovag fokozata.

76. I. Fináczy A *tanügyi közigazgatás kellékeiről*. (Magyar Pedagógia. 1920. 1—9!.) Idézi Imre S. is. Megjelent külön a *Világnézet és nevelés* c gyűjteményében,

78. 1. Az ember erkölcsi kifejlésének egyes fokozatait (egyéni-, erkölcsi-, vallásos) egyes fejezetekben az általános felosztás keretein belül mégis alkalmazom a tárgyalási sorrend érdekében.

79. 1. A nevelés magasabbrendű céljainak részletfeladattá való leszállítása ellen jelent tiltakozást már a Port-Royal mestereinek az a felfogása, hogy a vallás nem tantárgy, hanem egész nevelésünk központi feladata.

82. 1. V. ö. Ranschburg: *Az emberi elme*. I. Az értelem. 151.1.

87. 1. Felosztásom szerint az érzékletek az értelmi jelenségek előfutárai.

91. 1. Az egyes tárgyak pedagógiai jelentőségével az érzélem nevelésénél fogunk ismételten foglalkozni. L. 261 s. köv. 11.

95. I. A *pszichikai egység* kérdését v. ö. a *pedagógiai koncentráció* elvével 195—206. 11. és a *totalitás* és *struktúra* elmélettel. L. Várkonyi H. cikkeit Athenaeum. 1928. 44., 113. M. Psych. Sz. 1928. 52. 1929. 40.

96. 1. Már csak az itt kifejezeti okokból is nagy jelentősége van nemcsak annak, hogy a tanterv ne terhelje túl a növendékeket — mert ebben az esetben a készség fokát sohasem érik el, — hanem annak is, hogy a gyermekek a tehetségüknek megfelelő iskolafajba kerüljenek. Már pedig ezt lehetetlenné teszi az eddigi iskolai rendszer, amely 10—11 éves korban pályaválasztásra kényszeríti a gyermeket. Ezért az iskolafaj megválasztásánál dönt a szülők lakóhelye, ismeretsége, összeköttetése, főként pedig az, hogy milyen iskolatípus van a szülők lakóhelyén, vagy annak közelében —és csak legutolsó sorban az a megfontolás, hogy melyik felelne meg leginkább a gyermek hajlamának és képességeinek. Ezért már a Wlassics-féle tantervre-vízió alkalmával hangsúlyoztam annak a szükségességét, hogy a középfokú oktatás egységes alsófokú tagozattal a bi- vagy trifurkációs rendszerre térjen át. Ezzel a gondolattal részletesebben foglalkoztam és egész közoktatási szervezetünket egységes rendszerbe foglalva ismételten kifejtettem 1918-ban: *Nevelésügyi feladataink a háború után*. 1918. A legutolsó középiskolai reform alkalmával a Szdzaf-ban ismertettem újból álláspontomat az 1924. márc. 11.-i (59) sz.-ban *A középiskola reformja* címmel. Ezt Kornis Gyula államtitkár válaszával tisztelte meg *A középiskolai reform kérdéséhez* címmel u. o. 1924. (69- sz.) A viszontválaszt (*Középiskolai reform*) márc. 27-én (72. sz.-ban) adtam meg. A kérdéshez a Magyarországon Weszely is hozzászólt 1924. ápr. 6.-i sz.-ban. -- A középfokú oktatás egységes kiindulásától nemcsak azt lehet remélni, hogy ifjaink pályaválasztásánál tanáraik és szüleik segítségével határozottabban érvényesül a hívatottság, hanem azt is, hogy összes művelteink ismeretanyagának alapjai azonosak lévén, gondolkozás és érzésviláguk is koncentrikusabb irányzatot nyer. Ugyanezeket a gondolatokat érvényesítettem abban az elaborátumban is, amelyet az akkori u. n. „fajvédő párt” vezetőségének felhívására a párt kultúrpolitikai programja számára kidolgoztam. V. ö. még *Mitrovics Gy.: Középiskolánk reformja*. Sáros-patak. 1897. — *A középisk. reformja*. Rendezte a Társ. Tud. T 1906.

96. 1. A nevelés munkájában a szerves egység elvének az érvényesítése nemcsak a tanítótól és a tanároktól függ; a köznevelés *egész szervezetének* is szem előtt kellene azt tartania, És pedig nemcsak egyugyanazon iskolafaj körében, hanem *az egész köznevelés* megszervezésében. A nemzetnevelés egészének organikus egységet kellene alkotnia. A nemzetnevelés ügyének egységes megszervezése, melyben a különböző célú és színvonalú iskolai egységek tevékenysége egymást korrelatív módon kiegészíti, a nemzeti lélek fejlődése szempontjából annál nagyobb jelentőségű, minél szétágazóbbá lett az a műveltség, amelynek kereteiben a nemzet él, mert minél differenciáltabb valamely kultúra, annál erősebben törekszenek abban érvényesülésre a centrifugális tényezők. Ezért a nemzeti törekvések céltudatos egységének a biztosítására velők szemben annál hatékonyabban kell a centripetális erők támogatására az integráló tényezőket érvényre juttatni. Hogy az összes iskolafajok egybevágo működésének már szervezetükben és egymáshoz való viszonyukban is kifejezésre juttatott tevékenysége egyike a leghatékonyabb integráló tényezőknek, alig szorul bizonyításra, Sajnos, korunk közoktatási szervezete ezen a ponton is hátrányban van a régiebb idők is-

kolázásával szemben. A baj kútforrását mégsem iskoláink kevésbé organizált voltában kell keresnünk — mert azt épen nem lehetne állítani — hanem a mai kor művelődési feladatainak a tagoltságában és ellentétes irányaiban.

Közoktatási feladataink megoldásával foglalkozó mai iskolafajok jobbra történelmi fejlődés eredményei s ezért nagyobb múltra tekinthetnek vissza; ez egyúttal azt is jelenti, hogy gazdag tapasztalati anyag fölött rendelkeznek. Ezért itt volna most már az ideje annak, hogy *egységes nevelési kódeksben kíséreljük meg összes köznevelési intézményeinknek egységes szervezetbe való összefoglalását*. Ezzel a kérdéssel, vezető gondolatok feltárása mellett Imre Sándor és e mű szerzője régibb idő óta több ízben foglalkoztunk.—Imre Sándor: *Nemzetnevelés* Bpest. 1912. *A köznevelés belső egysége és a nemzeti egység*. Bpest. 1915. Mitrovics Gyula: *Középiszkoláink reformja. 1897. — Nevelésügyi feladataink a háború után. 1918. L. még előző jegyzetet is.* — Miklóssy István: *Nemzetnevelés. Szociálpedagógiai tanulmány.* 1919...

Ugyanazon iskolafajon belül a részletmunka megszervezésével a tanítástervek és az azokhoz csatolt végrehajtási utasítások, valamint a tanításmenetek (tanmenetek), órarendek és óratervek foglalkoznak. Ezen a ponton azonban óvakodnunk kell az avatatlan bürokrácia túlzásaitól. Nem lehet ugyanis méltányolnunk annak a közoktatási miniszternek a dicsekedését, aki a napnak minden órájában tudta: melyik iskolában milyen munka folyik. Ez holt formák közé szorítja az iskola eleven életét. Az iskolai munka eredménye nemcsak a tanítótól és a hivatalos rendelkezésektől függ, hanem a tanulóól és sok esetben a véletlenektől is. Ilyen brutális túlzás például osztatlan elemi iskolában az óratervek kidolgozásának évről-évre való megkívánása. Ennek helye van a jelöltekkel szemben a gyakorló iskolákban és pedig mind a tanító-, mind a tanárképzés körében, de fölösleges terhet jelent már kész tanítókkal és tanárokkal szemben. Ez alatt az idő alatt jobban tennék, ha valami jóra való szakkönyvet olvasnának el. Böven elég, ha osztatlan iskolákban öt-hat évben egyszer dolgozzák ki újból az óratervet, az újításokat pedig széljegyzetek alakjában vezetik rá a régre. A középiskolában némileg más a helyzet; de itt egészben véve fölösleges az óratervek írásbeli kidolgozása. Ezek helyett fontosabb volna például a növendékekről egyéni lapok vezetése, melyben egyebek között otthoni körülmények, pszichikai megfigyelésük eredményei (esetleg kísérletek alapján) s mindezeknek tanulmányi előmenetelükkel való kapcsolata volnának nyilvántartva. — Mindezek részletesebb megbeszélése azonban nem lehet feladatunk, meit részben a didaktika, részben az iskolai szervezetten körébe tartozik.

99. 1. Tanítási órákon a figyellel járó elevenséget, mint az érdeklődés tanúbizonyosságát, nem szabad elfojtani. A kísérő mozgások elnyomása itt is a figyelés meggyengítésével jár, mert a figyelésnek a tárgyát a tudatban szükségképen elhalványítja a mozgások elfojtására irányuló akarat; így aztán a tudatban második vonalba kerül s utóbb abból ki is eshetik. Viszont azonban a tanítói bölcseségnek meg kell találnia a módot ahoz, hogy a a növendékek elevensége túlzásba ne menjen, mert az már fegyelembontás volna és zavarná a komoly figyelmet. V. ö. 169—170. 1.

101.1. L. *Az egyéni nevelés főbb szempontjai* c. tanulmányomat 20—29 1.

103. 1. A tárgynak a megfigyelő egyén lelkéhez való közelállása voltaképen az érdeklődés kérdésével azonos. V. ö. 110 és köv. II.

105. I. Az önkéntes figyelés fogalmát v. ö. az akarattal. L. alább is 114. 1.

106.1. Néha a halk beszéd erősebben fölkelte a figyelmet, mint az erőt, különösen a sok hangos szó után. Az állandóan halk beszéd azonban fáraszt s azért utóbb a figyelem sem kíséri nyomon. V. ö. 160. 1.

108. 1. A változatosságra már, többek között, Comenius is felhívta a figyelmet.

U. o. Hogy a rajzot bevonhassuk a gyakorlati tanítás eszközei közé, a debreceni M. Kir. Állami Tanárképző Igazgatósága indítványomra gondoskodott a szabadkézi rajz tanításáról tanárjelöltek számára.

110. 1. Már Comenius kívánta, hogy a növendéket világosítsuk fel: mit miért tanul. *Nagy oktatástan* XVII. f. IX. 44—45. elv. Dezső Lajos fordításában 92. 104.!

111. 1. Az érzelmek felosztását I. kimerítőbben 240. és köv. II.

125—126. 11. Sturm-ra 1. R. Vormbaum: *Evangelische Schulordnungen* 1860—64. I. k. 749. 1.; továbbá Paulsen: *Geschichte des Gelehrtenunterrichts* 1896. I. 370. I. — Melanchtonis *Declamationes*; Hartfelder: *Lateinische Literaturdenkmäler des XV. und XVI. Jahrhunderts*. IV. Beilin. 1891, 33. 1. — Erasmus: *Declamatio de pueris ad virtutem ac litteras liberaliter instituendis*. A. Israel: *Sammlung seltengewordener pädagogischen Schriften* 11. k. 2. kiad. 1877. 34. 1. — Vives: *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Ford. B. Heine. Leipzig, 1881. 107. és köv. II. — Montaigne: *Essais* i. f. 25. p. Birkás Géza ford.-ban (*M. Pedagógiai tanulmányai*) 33. 1. — Ratke: *Ratichianische Schriften* II. 1893. 16. 1. P. Stötzner kiad. és H. Schiller: *Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik*. 2. kiad. 161—162.1. — Comenius: *Nagy oktatástan*. XX. f. 6., 8. §§ és számos más helyen. Dezső L. ford.-ban 144-146. 1. XIV. f. 2. alapelv., XXV111. f.

127. 1. Locke első olvasmányul Aesopus képes kiadását ajánlja azzal a megjegyzéssel, hogy a külvilág tárgyairól hiába beszélünk a gyermeknek, amíg fogalmat nem alkot róluk; ezeket a fogalmakat pedig csak maguknak a dolgoknak vagy azok ábrázolásának alapján alkothatják meg. *Gondolatok a nevelésről* 156. §. Mutschembacher Gyula ford. (*Ped. könyvi* IV. k. 1914)

156. 1. Rousseau az érzékek fejlesztésének és okos használatának több lapot szentel az *Emil* III. k.-ben. A szemléletre közelebről vessük össze többek között 214., 228., 272., 365. stb. II. Schöpflin A. ford. 1911. Pestalozzi; *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt?* Reclam-kiad. 13., 21. 11.

128. 1. A szemlélet és figyelem viszonyát talán azzal is elemezhetnők hogy a figyelem bekapcsolódik a szemlélet munkájába és azt determinálja

131. 1. Az immanens tudatelemeknek az esztétikai élményekben való szerepét I. bővebben: *Az esztétikai tetszés alapproblémája*, című könyvemben, Debrecen-Budapest. 1912. Különösen összefoglalását 87—88. II.

142, 1. Az asszociáció szerepéről más tudatjelenségek körében v. ö.

tanulmányomat: *Az asszociáció szerepe a szépjérmek keletkezésében és lefolyásában.* (A M. Filoz. Társ. Közleményei XXXI. És külön is Bpest. 1909.)

146. 1. Az emlékezet felosztása judiciózusra és ingeniózusra Kantnál: *Anthropologie* 32. §.

149. 1. Barabás Miklós számos arcképet festett emlékezet után. Talán a legjellegzetesebbek egyike, amelyet egy ifjú hölgyről. Gilyén Dánielnérei, festett. Midőn a korán elhunyt nő arcképét a lesújtott apa megpillantotta, fájdalomban szó nélkül eltávozott hazulról 8 levélben kérte nejét, hogy távolítsa el a képet, „mert megreped a szívem. Ott látom ülni s nem beszélhetek vele.” A másikat Kiss Józsefről, Alsófehér-vármegye alispánjáról, az erdélyi hazafias ellenzék egyik vezéralakjáról halála után 37 évvel festette emlékezetből, s akik Kiss Józsefet ismerték, a képet meglepően hünek találták és még egykori műveletlen oláh jobbágya is ráismert a képről. Barabás Miklós: *Emlékiratai Olcsó Könyvtár.* Közli Kezdi Kovács László. 104. és köv. 11. és 224. és köv. 11.

158. 1. Felidézés és ráismerés viszonyát 1. 155. 1. is.

162. 1. V. ö. Bücher: *Arbeit und Rhythmus*, Berlin 1909.

169. 1. A kísérő mozgásokra vonatkozólag 1. visszamenőleg 99—100. 1. Különösen pszichiatriai szempontból nagyon érdekesen és tanulmányosan értekezik Benedek László a Pszichológiai Társaságban tartott felolvasásában. 1932,

171. 1. Comenius XV11. f. 41. 1. Hasonlót ajánl már Quintilianus is, midőn azt mondja, hogy a kiejtés és a hallás, tehát a fennhangon tanulás, megkönnyíti az emlékezetbevést. *Inst. or.* — Ratke: *Ratichianische Schriften.* (Stötzner-féle kiad.) I. 1892. 46. 1.

173 1. Színes elmondással való tanulásra .168. 1.

177. 1. Rész- és egész képzetek felidézését v. ö. 213. 1.

188. 1. Az illúzió itteni körülírása elsősorban az érzéklés körében előforduló illúziókra áll.

204. 1. A legifjabb nemzedék érdeklődése s ezzel képzeletének tevékenysége is a tehnikai kérdések felé fordul. Érthető ez, mivel a technika óriási teljesítményei valóban alkalmasak arra, hogy magukkal ragadják a fantáziát; de azért is, mert a tehnikai dolgok szemlélés és így közvetlen hatás útján érvényesülnek tudatunkban. Súlyos hiba volna, ha valaki ezt a humanisztikus képzés érdekében vissza akarná szorítani. Nem szólva arról, hogy nem is volna lehetséges, ezzel a koráramlattal szemben kötelességünk, hogy felhasználjuk a jövő nemzedék érdekében. Adjunk helyes irányt ennek az érdeklődésnek és azt tápláljuk olyan módon, hogy fájunknak a népek és a technika versenyében előnyöket biztosítsunk. Tereljük *reális* lehetőségek felé ezt az érdeklődést; használjuk fel a tudományos felkészültség gyarapítására; egyszersmind azonban megfelelő eszközökkel gondoskodjunk humanisztikus irányú kiegészítéséről is.

205. 1. Ranschburg: *Az emberi elme* 1, *Az értelem* 217. 1. Még közelebbről határozza ezt meg a „homogén gátlásról” szóló elmélete, melynek legalaposabb kifejtését *Die Lese- und Schreibstörungen des Kindesalters* c. munkájában találjuk. Ennek lényege az, hogy a hasonló neuropsychikus fo-

lyamatok az egész területen egyesülésre, a különbözők pedig különbözőségük mértéke szerint szétválásra törekszenek. Ennek a következménye, vagy nyilvánulása volna az is, hogy hasonló ingerek megfelelő korábbi ingerek reziduumaival asszimilálódva, tudatunkban *általános képzetek* keletkeznek. Mind ezt Ranschburg fizikailag és kémiaiilag megalapozott biológiai törvényszerűségre vezeti vissza. — E nagy jelentőségű eredményeket és az egész könyvet behatóan ismerteti és tárgyalja Boda István Magyar Psychologiai Szemle I. 1., 105. és köv. II.

215. 1. Descartes az „anima” helyett a „mens” szót használja.

216. 1. A *sexuális nevelés* szempontjából különös jelentősége van a sportnak és a cserkészetnek. És pedig több szempontból is. Mindenek előtt azért, mert ez ifjú érdeklődési körét szélesbíti és eterei feltörő új és erőszakos érzéseitől; másodsor pedig, mert erőfölöslegeit felhasználja és kimeríti. Épen azért nagy gondot kell ebben a kritikus korban fordítanunk arra\* hogy ifjaink szellemi és testi elfoglaltsága teljes legyen, azaz minden idejét és erejét a teljes kifáradásig igénybe vegye. Nagyon szükséges, hogy módjával, kellően ellenőrzött és nemes tónusú társaságokban találkozzanak a fiúk és leányok, hogy egymást lelkileg is megismerve, a szellemi érintkezés eszközei szorítsák korlátaik közé a vadul lobogó képzelet működését s rossz tanácsait. Egyébiránt a sportnak fegyelmező és jellemfejlesztő szerepe ebben a vonatkozásban is betölti hivatását.

220 1. Mindaz, amit itélelélményekkel kapcsolatban az érvényességi tudatról és az evidenciáról a várakozás és meglepetés szerepéről, valamint azoknak Kornis-féle élményelemeiről szólottunk, bővebb kifejtésre és alkalmazásra vár a didaktikában és az egyes tárgyak methodikájában. Az alapelvek alkalmazásának a kifejtése nem feladata ennek a könyvnek, csak ezeknek az alapelveknek a lehető rendszeres ismertetése és igazolása.

230. 1. E. Galois-ra v. ö. Matematikai és Physikai Lapok XIX. k. 1910. 183 és. köv. 11.

232. 1 Kant: *Kritik der praktischen Vernunft*. Reclam. 90., 92., 96., 97., 141. 11. Továbbá *Grundlegung zur Methaphysik der Sitten*, Reclam. 31. — Helvetius: *Von Menschen*. G. A. Lindner német ford. a. 1877. 38 1. — Jean Paul: *Levana*. 106. §. — Ziller: *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*. II. kiad. 1884. 17 §. Schopenhauer határozottan a kellemesre vagy a kellemetlenre való emlékezést tartja az akarat motívumának *Grundlage der Moral*. 16 §. Stuart Mill álláspontjával egyezik a Herbert Spenceré is: *Prinzipien der Ethik*. I. k. 16 §. Az utilisték általában nélkülözhetetlennek tartják az érzéseket az akarat élmények kifejlődésében. — Kerschensteiner: *Charakterbegriff und Charaktererziehung*. 1912. 11. 51. 1.

235. 1. Az érzésekről, mint életszükségletek jelzéséről 1. bővebben *Az esztétikai tetszés alapproblémája* c. könyvemet 18—37 II.

245. 1. Oppenheimer: a látótelep központja az érzelmi központ Ranschburg-nél II. k. 47. 1. U. o. az érzelmi társulásokra 1. *Az asszociáció szerepe és jelentősége* stb. c. tanulmányomat.

248.1. Az indulat fajai közül pótlólag föl kell még említenem a *gyűlöletet*

280. 1. Bár az érzelmi elemeknek az akaraton érvényesülő szerepét Wundt erősen hangsúlyozza, az akarati jelenségeket azért ő mégis az érzelmiéktől szétválasztva külön tárgyalja. Sőt az emocionális jelleg erős ki-domborítása mellett is az ő pszichológiája, mint tudjuk, határozottan volunta-risztikus irányú.

285 1. Maga Schwartz úgy véli azonban, hogy az akarat célja, akár személyi, akár idegen érték, eohasem vonatkozik saját állapotunkra; azaz ha vannak is érzelmi kísérői, azok azért az akaratnak nem kiváló tényezői,

297. 1. Az a veszedelem, hogy a tanulmányi irányítás kiesik kezünk-ből s így lehetetlenné válik a szükségesnek tartott ismeretanyag összehordása, a modern törekvések körül legfenyegetőbbnek látszik a Monfessori-iskolánál. Dr. Maria Montessori: *Il metodo della Pedagogia scientifica Applicato all Educazione Infantile nelle Case dei Bambini*. 1909. (Németül Otto Knapptól 1913.) — Az én módszerem. Ford.: Bélaváry Erzsé 1930. V. ö. Karl Ger-hards: *Zur Beurteilung der Montessori-Pädagogik* 1928. — Paul Barth: *All-gem. Erz. und Unterrichtslehre*. 1923. 270. 1.

299 1. A Foerster-féle esetet idézi Barth *Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre* 1923. 84. 1.

300. 1. Állatok körébe u az idegrendszer elfinomodásáról szóló elme\* letet Vrey Lamarck és Okén fejtették ki, majd Comte alkalmazta az em-berre. A2 emberi szellem körében aztán a fokozódó differenciálódásnak az integrálódással való párhuzamos fejlődését Spencer bölceleti rendszer alap-jává tette az evolúciós elméletben. Többek között 1. Jean Lamarck: *Zoolo-gische Philosophie*. (1809). Németül A. Lángtól. 1876. 16 1. A. Comte: *Cours de philosophie positive*. 1869. III. 410.1. VI. 489, 708.1. — H. Spencer: *Grund-prinzipien*. Németül J. V. Carustól. 1901. 127, 138 §§. *Prinzipien der Biologie*. Németül B. Wettertől 1. 1877. II. 308 §. és *Prinzipien der Psychologie* I. 1882. 12. 134 és köv. §§. II. 423., 480 és köv. §§. *Prinzipien der Ethik*. I. 81. 95. §§. — P. Barth: *Die Philosophie der Geschichte als Soziologie*. I. 1922. 184. 1.

307. 1. Aristoteles: *Poétika* C. IV.—Seneca: *Ep.* VI.— Locke: *Gon-dolatok a nevelésről* 67, 82 §. — G. Tarde: *Les lois de l'imitation*. 1895. *Logique sociale*. 1895. — Comenius: *Nagy oktatástan*. 21. fej. 7. §.

309. 1. Mitrovics Gy.: *Az egyéni nevelés főbb szempontjai*. 64. 1-

311. 1. P. Barth: *Allgemeine Erziehungs- u. Unterrichtslehre*. 1923. »Die Gewöhnung durch Gegensatz der Leidenschaften» c. fej. 93. és köv. II.

315. 1. A világnézetre és a világnézet útján való nevelés lehetősége a nevelő egyéniségén, általában pedig a növendék környezetén fordul meg. Ezért mindenek fölött a nevelőnek kell határozott világnézettel bínia. Ha másért nem, már csak azért is filozófiai iskolázottságot kell a tanítás mes-tereitől, első sorban pedig tanárainktól, megkívánnunk. Egyébiránt vala-mely tudománycsoportba való elmélyedés el sem képzelhető bölceleti szem-pontok érvényesítése nélkül. Azok, mint összefoglalás, vagy betetőzők a szak-tudományok rendszerbe gyűjtött eredményeit, vagy, mint irányító szempon-tok befolyásolják a kutatást és ismeretszerzést. Általános pedagógiai érdek



lyamatok az egész területen egyesülésre, a különbözők pedig különbözőségük mértéke szerint szétválásra törekszenek. Ennek a következménye, vagy nyilvánulása volna az is, hogy hasonló ingerek megfelelő korábbi ingerek reziduumaival asszimilálódva, tudatunkban *általános képzetek* keletkeznek. Mind ezt Ranschburg fizikailag és kémiaiilag megalapozott biológiai törvényszerűségre vezeti vissza. — E nagy jelentőségű eredményeket és az egész könyvet behatóan ismerteti és tárgyalja Boda István Magyar Psychologiai Szemle I. 1., 105. és köv. II.

215. 1. Descartes az „anima” helyett a „mens” szót használja.

216. 1. A *sexuális nevelés* szempontjából különös jelentősége van a sportnak és a cserkésznek. És pedig több szempontból is. Mindenek előtt azért, mert ez ifjú érdeklődési körét szélesbíti és eltereli feltörő új és erőszakos érzéseitől; másodsor pedig, mert erőfölöslegeit felhasználja és kimeríti. Épen azért nagy gondot kell ebben a kritikus korban fordítanunk arra, hogy ifjaink szellemi és testi elfoglaltsága teljes legyen, azaz minden idejét és erejét a teljes kifáradásig igénybe vegye. Nagyon szükséges, hogy módjával, kellően ellenőrzött és nemes tónusú társaságokban találkozzanak a fiúk és leányok, hogy egymást lelkileg is megismerve, a szellemi érintkezés eszközei szőltsák korlátai közé a vadul lobogó képzelet működését s rossz tanácsait. Egyébiránt a sportnak fegyvelmező és jellemfejlesztő szerepe ebben a vonatkozásban is betölti hivatását.

220 1, Mindaz, amit ítéletélményekkel kapcsolatban az érvényességi tudatról és az evidenciáról a várakozás és meglepetés szerepéről, valamint azoknak Kornis-féle élményelemeiről szólottunk, bővebb kifejtésre és alkalmazásra vár a didaktikában és az egyes tárgyak methodikájában. Az alapelvek alkalmazásának a kifejtése nem feladata ennek a könyvnek, csak ezeknek az alapelveknek a lehető rendszeres ismertetése és igazolása.

230. 1. E. Galois-ra v. ö. Matematikai és Physikai Lapok XIX. k. 1910. 183 és. köv. 11.

232. 1 Kant: *Kritik der praktischen Vernunft*. Reclam. 90., 92 , 96., 97., 141. 11. Továbbá *Grundlegung zur Methaphysik der Sitten*, Reclam. 3h — Helvetius: *Von A enschen*. G. A. Lindner német ford. a. 1877. 38 1. — Jean Paul: *Levana*. 106. §. — Ziller: *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*. iL kiad. 1884. 17. §. Schopenhauer határozottan a kellemesre vagy a kellemetlenre való emlékezőt tartja az akarat motívumának *Grundlage der Moral* 16. §. Stuart Mill álláspontjával egyezik a Herbert Spenceré is: *Prinzipien der Ethik*. I. k. 16 §. Az utilisták általában nélkülözhetetlennek tartják az érzéseket az akarati élmények kifejlődésében. — Kerschensteiner: *Charakterbegriff und Charaktererziehung*. 1912. 11. 51. 1.

235. 1. Az érzésekről, mint életszükségletek jelzéséről 1. bővebben *Az esztétikai tetszés alapproblémája* c. könyvemet 18—37 II.

245. 1. Oppenheimer: a látótelep központja az érzelmi központ Ranschburg-nál II. k. 47. 1. U. o. az érzelmi társulásokra 1. *Az asszociáció szerepe és jelentősége* stb. c. tanulmányomat.

248.1. Az indulat fajai közül pótlólag föl kell még említenem a *gyűlöletet*

280. 1. Bár az érzelmi elemeknek az akaraton érvényesülő szerepét Wundt erősen hangsúlyozza, az akarati jelenségeket azért ő mégis az érzelmiektől szétválasztva külön tárgyalja. Sőt az emocionális jelleg erős ki-domborítása mellett is az ő pszichológiája, mint tudjuk, határozottan volunta-risztikus irányú.

285 1. Maga Schwartz úgy véli azonban, hogy az akarat célja, akár személyi, akár idegen érték, sohasem vonatkozik saját állapotunkra; azaz ha vannak is érzelmi kísérői, azok azért az akaratnak nem kiváltó tényezői,

297. 1. Az a veszedelem, hogy a tanulmányi irányítás kiesik kezünk-ből s így lehetetlenné válik a szükségesnek tartott ismeretanyag összehordása, a modern törekvések köiül legfenyegetőbbnek látszik a Afonfessori-iskolánál. Dr- Maria Montessori: *11 metodo della Pedagogia scientifica Aiiplicato all Educazione Infantile nelle Case dei Bambini*. 1909. (Németül Otto Knapptól 1913.) — Az én módszerem. Ford.: Bélaváry Erzsí 1930. V. ö. Karl Ger-hards: *Zur Beurteilung der Montessori-Pädagogik* 1928. — Paul Barth: *All-gem. Erz. und Unterrichtslehre*. 1923. 270. 1.

299 1. A Foerster-féle esetet idézi Barth *Allgemeine Erziehungs- und Ifnterrichtslehre* 1923. 84. 1.

300. 1. Állatok körében az idegrendszer elfinomodásáról szóló elme” letet Vrey Lamarck és Okén fejtették ki, majd Comte alkalmazta az em-berre. Az emberi szellem körében aztán a fokozódó differenciálódásnak az integrálódással való párhuzamos fejlődését Spencer bölceleti rendszer alap-jává tette az evolúciós elméletben. Többek között 1. Jean Lamarck: *Zoolo-gische Philosophie*. (1809). Németül A. Lángtól. 1876. 16 1. A. Comte: *Cours de philosophie positive*. 1869. Hí. 410.1. Vi. 489. 708.1. - H. Spencer: *Grund-prinzipien*. Németül J. V. Carustól. 1901. 127. 138 §§. *Prinzipien der Biologie*. Németül B. Wettertől 1. 1877. II. 308 §. és *Prinzipien der Psychologie* I. 1882. 12. 134 és köv. §§. II. 423., 480 és köv. §§. *Prinzipien der Ethik*. I. 81. 95. §§. — P. Barth: *Die Philosophie der Geschichte als Soziologie*. I. 1922. 184. 1.

307. 1. Aristoteles: Poefifea C. IV.—Seneca: Ep. VI.— Locke: *Gon-dolatok a nevelésről* 67, 82 §. — G. Tarde: *Les lois de l'Imitation*. 1895. *Logique sociale*. 1895. — Comenius: *Nagy oktatástan*. 21. fej. 7. §.

309. 1. Mitrovics Gy.: *Az egyéni nevelés főbb szempontjai*. 64. I-

311. 1. P. Barth: *Allgemeine Erziehungs- u. Unterrichtslehre*. 1923. „Die Gewöhnung durch Gegensatz der Leidenschaften” c. fej. 93. és köv. 11.

315. I. A világnézetre és a világnézet útján való nevelés lehetősége a nevelő egyéniségén, általában pedig a növendék környezetén fordul meg. Ezért mindenk fölött a nevelőnek kell határozott világnézettel bimia. Ha másért nem. már csak azért is filozófiai iskolázottságot kell a tanítás mes-tereitől, első sorban pedig tanárainktól, megkívánnunk. Egyébiránt vala-mely tudománycsoportba való elmélyedés el sem képzelhető bölceleti szem-pontok érvényesítése nélkül. Azok, mint összefoglalás, vagy betetőzik a szak-tudományok rendszerbe gyűjtött eredményeit, vagy, mint irányító szempon-tok befolyásolják a kutatást és ismeretszerzést. Általános pedagógiai érdek

és a sajátos tudományosság szempontjai tehát egyaránt megkívánják tanárjelölteink alapos bölcséleti iskolázottságát. Szakismeretek nyújtása csak rész letfeladata a középiskolai nevelésnek; jobbára csak eszköz a nevelő kezében a tudományos jellegű valláserkölcsei személyiség kifejlesztésének szolgálatában. Ellenben vallásos és bölcséleti világnézet kifejlesztése egyik legmagaceabbrendű és minden mást magába foglaló feladata I — A tanárjelöltek filozófiai és pedagógiai képzése és önművelése azonban most szinte leküzdhetetlen akadályokba ütközik. A régi év alatt ugyanis, amelyet az egyetemen töltenek, jó, ha szaktárgyaikból el tudnak készülni az utolsó félévben bekövetkező szakvizsgálatra. Azért csak ritka kivétel, ha valamelyik, különös hajlamának áldozva, világnézeti tárgyak tanulmányozására is időt szentel. A bajon csak úgy lehetne segíteni, ha a tanárjelöltek még két félév hallgatására volnának kötelezve a szakvizsgálat letétele után (L. cikkemet a Magyar Pedagógia 1929, 202. 1.). Ezt lehetővé teszi a mai tanári túltermelés. -7- Ezek a szempontok kívánatosak teszik azt is, hogy a tanítóképzés is teljes középiskola elvégzése után következze. Azért az Orsz. Tanító egyesületek Szövetsége ilyen irányú törekvéseit csak rokonszenvvel kísérelhetjük. Természetesen éhez ki kell várnunk az alkalmas időt! . . .

Ezzel kapcsolatban itt kell egy másik gyakorlati kérdésre is felhívnom a figyelmet, amelynek az érintésére könyvünk beosztása másutt nem nyújt alkalmat. Ez a tanári szelekció dolga. Ezt a feladatot a régi iskola a legtöbb esetben kitűnően oldotta meg, amidőn a szerzetes tanítórendek saját emelkedett szempontjaik szerint válogatták össze már a noviciusokat is, a protestáns iskolák pedig legkitűnőbb növendékeik kiválasztásával gondoskodtak a tanári szukrescenciáról. Ma a tanári oklevél megszerzése szabad pályaválasztás alapján történik; ezért a szakképzettség igazolásán kívül semmi mé» biztosíték nincs az illető egyéniségének arravalósága melle't sem a világnézet, sem az erkölcsi színvonal szempontjából. Ez kétségtelenül nagy hézaga a tanárképzésről és képesítésről szóló törvényes intézkedéseknek, amelyet természetesen a világi intézetek éreznek meg a legerősebben. A szerzetesi iskolák helyzete a régi maradt; a protestáns egyházaknál pedig legújabbban az a törekvés kezd kifejlődni, hogy lehetőleg ők is papi jellegű egyéneket alkalmazzanak. Nem említve azt, hogy nem mindig épen a legjelesebb szakemberek vállalkoznak a papi oklevél megszerzésére is, ennek a törekvésnek még az a hátránya is megvan, hogy ezzel igen sok esetben kiváló világi tanárokat zár el az érvényesüléstől.

A kialakulatlan és forrongásban lévő világnézetek mai harcóban, amikor még az alapvető erkölcsi kérdésekben sincs meg mindig a teljes egyetértés, nézetem szerint valóságos könnyelműség, ha az állam és társadalom intézményesen nem gondoskodik ezen a téren is saját szellemi és erkölcsi folytonosságának a biztosításáról. És pedig ennek a módját magának a világi tanárképzésnek kereteiben kell megtalálni. Végtes dolog az iskolát esetleg olyan egyének törekvéseinek kiszolgáltatni, akiknek a világnézet egészen más irányú, mint azé a társadalomé» amely iskoláival épen a saját életfolytonosságát akarja biztosítani. Azért sürgős teendő volna az állami

tanárképzőintézeteknek és tanárvizsgáló bizottságoknak jogává és kötelességévé tenni a jelöltek egyéniségének ebből a szempontból is a mérlegelését megadni nekik a diskrecionélis jogot, hogy az iskolától visszatarthassák azokat, akiknek az egyénisége és világfelfogása ebben az irányban nem megnyugtató; de akkor is, ha lelki-testi habitusuk bármely más szempontból is nem felel meg a követelményeknek. Ugyanez áll a tanítóképzésre és képesítésre is, mert sem a nép-, sem a középiskolában nem föltételezhető olyan fejlettség a növendékeknél, amelynek alapján tanítói irányítását kritikával fogadhatná és ellenőrizhetné. — A részletes megoldás kérdése nem ide tartozik.

## Betűrendes névmutató.

- Ach 282.  
Ampere 150.  
Arany 187, 188.  
Aristoteles 280. 307. 325.  
Szt. Ágoston 214, 286. 287.
- Baerwald, R. 124.  
Barabás M. 149, 323.  
Barnes, Earl 170.  
Barth, P. 42, 63, 85, 110, 112,  
123, 124, 172, 309. 318. 319,  
325.  
Bartók 18.  
Basedow 61. 63, 319.  
Beethoven 18.  
Benedek László 323.  
Bentham\* J. 61, 319.  
Bergson 143, 144.  
Berkeley 208.  
Betmann, S. 122.  
Bickel 243, 244.  
Binét 16, 156.  
Boda István 318. 319.  
Böhm K. 73.  
Bücher 162.  
Bühler 135. 323.  
Bramhs 187.
- Brentano 280.  
Le Briex 23.  
Broca 49.  
Burgerstein, Leo 120, 121, 122.
- Campanella 48.  
Comenius 16, 44, 126. 171,307,  
322, 323, 325.  
Comte 325.  
Conchy 229.  
Charcot 149.  
Cherbury, Herbert 126.
- Dallenbach 102.  
Darwin 49.  
Descartes 126, 215, 324.  
Dezső Lajos 322.  
Diamandi 149.  
Diesterweg 20.  
Dodge 149.  
Dressier 119.  
Dworák 149.
- Ebbinghaus 97, 111, 121, 122,  
154, 159, 160, 161. 164, 165,  
166, 280, 281.  
Ebért 165.

- Eckhardt 20.  
 Engelsberger 240.  
 Erasmus 125. 322.  
 Erdélyi 25.  
  
 Ferenc, Assisi sz. 48.  
 Ferrero, Willy 151.  
 Fináczy 76,319.  
 Forel 268.  
 Fouiller 282.  
 Förster 299.  
 Franki Móric 149.  
 Frey 239.  
 Fröbes 97, 101, 155, 173.  
  
 tialenus 15.  
 Galois, Evarist 229. 324.  
 Gaus 150.  
 Goeihe 187. 226. 233, 239.  
 Gerasa 150.  
 Gerhards, Karl 325.  
 Giessler 102.  
 Goldscheider 282.  
 Griesbach, H. 119, 120, 123.  
 Groos, K. 154, 157, 207, 211,  
 219, 220, 319.  
  
 Hegel 86.  
 Helvetius 232, 324.  
 Henry 156.  
 Herakieitos 145.  
 Herbert 15,61,81. 111.232.  
 Heymans 8, 9, 10.  
 Hohenzollern 111.  
 Homeros 214.  
 Höffding 34, 287, 288, 290, 317.  
 Höpfner, L. 121, 122.  
 Hubay 152.  
  
 Imre S. 319, 321.  
 Inaudi 149.  
 Israel, A. 322.  
  
 Jean, Paul 232, 324.  
 Jastrow 9.  
 Jodl, Fr. 319.  
 Jókai 139.  
 Jóst 166, 167.  
 Julius Caesar 108.  
  
 Kant 48, 58, 61, 127, 146, 226,  
 227, 311, 312, 319, 323, 324.  
 Keller, Helen 18.  
 Kemény Zß. 113.  
 Kemsies, F. 118.  
 Kerschensteiner 123, 232, 324.  
 Kirchmann 319.  
 Kodály 18,  
 Kraepelin 16, 115, 122.  
 Kornis 145, 155, 160, 174, 177,  
 180, 187, 205, 220, 223, 224,  
 239,285.  
 Kriton214.  
 Kubelik 152.  
 Kühn Alexander 168.  
  
 Lamarck 325.  
 Lang. A. 325.  
 Lange 55.  
 Languier 165.  
 Lehmann 235, 247, 281.  
 Leibniz 48.  
 Leuba, J. H. 122, 123.  
 Liszt 18.  
 Lobsien 151, 240.  
 Lombroso 49.  
 Locke 122, 127, 295, 307, 322,  
 325.

- Lionardo 198.  
 Lony 156.  
 Maccougall-Maschott 284.  
 Makkai Sándor 38.  
 Malapert 16.  
 Maine de Biran 282.  
 Martin Anna 240.  
 Melanchton 125.  
 Meyer 239.  
 Messer A. 219.  
 Meumann 19, 70, 101, 103, 151,  
 154, 165, 168, 170, 178, 179,  
 180, 212, 282.  
 Mezzofanti 149.  
 Michel Angelo 19, 198.  
 Michotte 120  
 Miklóssy István 321.  
 Mill, J. St. 61, 122, 232, 311,  
 312, 319, 324.  
 Mitridates 149.  
 Mitrovics Gyula 321, 325.  
 Montaigne 126, 322.  
 Montessori Maria dr. 325.  
 Mozart 149.  
 Mussolini 40.  
 Müller, G. E. 97, 107, 163, 167,  
 177.  
 Müller-Freienfels 181, 189.  
 Münsterberg 279.  
 Netchajeff 150, 179.  
 Odin 50.  
 Oken 325.  
 Oppenheimer 239, 324.  
 Ort 239.  
 Paulhan 16.  
 Paulsen 322.  
 Payot 285.  
 Pál apostol 33.  
 Pfänder 102, 282, 285.  
 Pelagius 286, 287.  
 Pende 249.  
 Pestalozzi 20, 127, 322.  
 Petőfi 148.  
 Platon 44, 48, 61, 85, 106, 214,  
 319.  
 Pilcecker 97, 177.  
 Preyer 153.  
 Quintilianus 154, 171, 323.  
 Ranschburg 202, 205, 207, 215,  
 235, 240, 247, 317, 319, 323,  
 324  
 Ratke 48, 126, 171, 322, 323.  
 Ribéry 15.  
 Ribot 49, 97, 111, 112, 142, 189,  
 192, 280.  
 Richter G. 122.  
 Rousseau 84, 127, 266, 295, 301,  
 322.  
 Ritook Emma 240.  
 Sancte de Sanctis 249.  
 Sass Béla 161.  
 Shakespeare 139.  
 Schiller 233, 322.  
 Schöneberger 160.  
 Schöpflin A. 322.  
 Schleiermacher 61, 63, 319.  
 Schneider Camilló 54.  
 Schopenhauer 48, 49, 226, 232,  
 324.  
 Schumann 163.  
 Schneller 38.  
 Schuyten 240.

- Seneca 307.  
 Schiller 123.  
 Sokrates 44, 48, 85, 162, 214, 288.  
 Siegwart 217, 218, 282.  
 Smith K. 162.  
 Spencer, Herbert 32, 62, 89, 100, 300, 302, 312, 317, 319, 324, 325.  
 Stefens Lotti 165, 166.  
 Stern, W. 151, 187, 191, 209, 215, 220, 222, 282, 317.  
 Sturm 125, 322.  
 Störriing 240, 247.  
 Strieker 149.  
 Strümpfel 15.  
 Schwartz 285, 325.  
 Széchenyi 70.
- Taine 100.  
 Tarde 307, 325.  
 Terentius 126.  
 Tisza István 161.  
 Titchener 102.  
 Thompson 9.
- Turgot 48.
- Vecsey Ferenc 152.  
 Vives 126, 322.  
 Vogel Peter 170, 213.  
 Volkelt, Johann 122.  
 Vormbaum, R. 322.  
 Vrey 325.
- Wagner, L. 18, 119, 120, 122, 123.  
 Weiger. Erhardt 123.  
 Weszely Ö. 16, 317, 320.  
 Weismann 49.  
 Weber E. H. 119, 170, 243.  
 Weber-Fechner 299.  
 Wetter, B. 325.  
 Wiersma, E. 122.  
 Willmann 77.  
 Witasek 167, 281, 282.  
 Wundt 96, 191, 217, 218, 245, 272, 280, 284, 325.  
 Wreschner 167.
- Ziller 111, 324.