

„Kötelességemnek ismertem az ügy jelen stádiumában megtenni ezen legalázatosabb előterjesztésemet, hogy ha netalán Felsőgednek ezen szöveg iránt még némi aggályai volnának, azokon a főrendiházi tárgyalásnál segíteni lehessen“ (558/1883). A királynak nem volt módosítani valója. A főrendiház csak néhány szót változtatott benne. A felszázados történet sem ejtett igazán lényegbevágó módosítást rajta.

KORNIS GYULA.

A PEDAGÓGIA ÉS A PSZICHOLÓGIA KAPCSOLATA.

A pszichológia pedagógiai vonatkozásaival behatóbban foglalkozom *A neveléstudomány alapvonalai* című könyvemben. Ebben rendszeres előadásban megkísérlem a lélektudomány ama megállapításait gyümölcsöztetni, amelyeknek pedagógiai felhasználására jelenleg gondolni lehet. Eppen eme törekvésem miatt a pedagógiai művek olvasói talán csodálkozni is fognak könyvemnek tartalmán, amelyben a pedagógiai fejtegetések a legszorosabban összefonódnak pszichológiai tényeknek és megállapításoknak a kifejtésével. Talán azt a szemrehányást fogom kapni, hogy inkább pszichológia, mint pedagógia; másfelől pedig azt, hogy állandó pedagógiai kitérései miatt mégis alkalmatlan arra, hogy rendszeres és kimerítő pszichológiát adjon.

Munkám anyagának a kiválasztásánál és beosztásánál abból indultam ki, hogy a nevelési feladatokkal kapcsolatban alapos pszichológiai iskolázottságra van elsősorban szükség; mintegy pszichológiai gondolkozásmódot kell megszoknunk. Ezzel szemben az elkülönített pedagógiai utasítások — egymagukban — könnyen kazuisztikába bonyolódnak, ez pedig sohasem lehet célravezető. Ugyanis nem képzelhető el olyan körülménet és tapasztalt pedagógus, akinek figyelme minden lehetséges esetre kiterjeszkedhetnék; ezért szükségképen hézagosaik maradnak utasításai. Azonban hogyha a pedagógiai feladatokkal kapcsolatban, egyenesen ezekre tekintettel, vezetjük be a jövőtanító nemzedéket a lelki élmények ismeretébe és céljainkat is ezek szemmeltartásával állapítjuk meg, akkor minden pedagógiai feladattal szemben megtalálja azokat a pszichikai törvényszerűségeket, amelyek eljárásában bármikor útbaigazíthatják és ezzel megóvják a meglepetésektől.

Ehhez képest fejtegetéseim mindjárt kezdetben a világnézeti eredmények nagy egységeiből indulnak ki és azokhoz csatlakoznak. Az embert életével és egész mivoltának kifejlődésével a kozmikus és transcendens világfelfogás egységébe illesztem bele. Természetesen emez eljárásom számára a világrt sem akarom az eredetiség babérját kívánni. Az egyes életjelenségek elszigetelt vizsgálata a tudományos szakszerűség differenciáló hatásaként csak újabb időnek a terméke; régeb-

ben azonban a világfelfogás egységébe való beilleszkedés minden tudományos tevékenységnek az alfája és omegája volt. Már csak ezért sem kívánhatom magamnak az eredetiség érdemét. Itt elég Szent Agoston *Civitas Dei*-jére gondolnunk és a pedagógia köréből Comeniusra, aki Isten országa számára akarta nevelni az embert.

A totalitás-elméletet a kiindulásnál értékesítve, a tiszta humanitás fogalmának körülírására törekszem, úgy, amint az az ember lelki evolúciójában érvényesül. Itt sem lehetett más kalauzom, mint a pszichológia, amely fölhasználja a fiziológia és a biológia eredményeit is. Azt hiszem azonban, azon sem fog senki csodálkozni, ha a lelki élet vizsgálatainak olyan eredményeit is fölhasználom, amelyek a természettudományos vizsgálatok számára hozzáférhetetlenek. Ugyanis anélkül, hogy a pszichofizikai parallelizmus kérdését ezzel érinteni akarnók, el kell ismernünk, hogy a lelki élmények jelentékenyebb és nagyobb része nem alkalmas — legalább még ma — biológiai megvilágításra. Azonban ezek az élmények is tények, a valóság erejével és értékével bírnak, s így nemesak jogunk, hanem kötelességünk is vizsgálni őket, még akkor is, ha az eszközök és eredmények nem olyan exakt jellegűek, mint aminőhöz a természettudományok körében vagyunk hozzászokva. Azért talán nem hagyjuk el a konkrét valóságok talaját, mikor a tiszta humanitás legjellegzetesebb érvényesülését az ember szellemiségében keressük, szemben a materiális életnyilvánulásokkal. Éppen azért, hogy a valóság biztos talaját el ne veszíthessük, mindannak, amiben az ember szellemisége megnyilvánul — társadalmi életközösség, erkölcsiség, vallás, esztétikai kultúra — a pszichológiai levezetésére törekedtem. Egyfelől az ontológiai, másfelől a teleológiai szempontoknak illetően érvényesítése miatt bizonyos mértékig a szinkretizmus vádjá illethet, amennyiben a természettudományi és pszichológiai vizsgálatokat nemesak összeegyeztetni igyekszem az ember magasabb rendeltetésének ideális követelményeivel, hanem egyenesen azt tartom, hogy a különböző irányokból kiinduló vizsgálatokat magasabb szempontok alatt egyesíteni is kell. Úgy vélem, hogy ehhez mindkét oldalról nemesak elegendő anyag van már összehozva, hanem korunk összefoglaló iránya, a sok részletkutatás után, a tudományos vizsgálat körében, a nagyobb egységek összefoglalására irányuló szintétikus hajlam ezt egyenesen meg is követeli. Lehetséges, hogy az idealizmus álláspontján talán rokonszenvesebb volna egyetemes elvek posztulátumaként állapítani meg az ember magasabb rendeltetését és értékeit, mint az empirizmusból kiindulva konstruálni meg azokat. Úgy vélem azonban, ez utóbbi eljárás is csak az ideális törekvések megerősítésére vezet. Így például nem csökkentheti az erkölcsiség színvonalát, ha követelményeit a társadalmi együttélés feltétele és eredménye gyanánt vezetjük le; az esztétikai törekvésekét, ha a műalkotást arra vezetjük vissza, hogy abban az ember saját

magasabbrendű világszemléletének megfelelően teremti újra a maga világát; és a vallásosságát, ha abban az ember legmagasabbrendű kifejlésének a föltételét látja.

Ezeknek a kérdéseknek a tisztázására a pedagógia körében szükségünk volt, nemcsak azért, mert az embert be kell illesztenünk környezetébe, meg kell jelölnünk helyzetét az egyetemes világrendben, hanem azért is, mert ki kell tűznünk az emberi lélek fejlődésének a céljait is. Márpedig a vizsgálatok és célkitűzések realitása megkívánja, hogy az ember konkrét adottságaiból induljunk ki.

Tovább haladva: a nevelés lehetőségére és határaitra ki-rekesztőleg a pszichológiai tények felhasználásával lehet rámutatni. Az egyéniség kifejlődése mutatja azokat a tényezőket, amelyek erre hatást gyakorolnak. Így mindenekelőtt az átöröklés és az alkalmazkodás kölcsönös hatását kellett figyelembe vennünk. Az előbbi megszabja, az utóbbi tágitja a határokat. Ezzel kapcsolatos a determinizmus és indeterminizmus évszázados ellentéte, amelyre szintén a pszichológiai gondolkodás deríthet világosságot. Ha körülményeink állandó hatással nem volnának ránk, akkor nem is volna lehetséges a nevelés sem. Pszichológiai módszerekkel lehet mármost megállapítani, minek milyen hatása lehet az emberre és így azt is, a kitűzött feladatok megoldásához adott esetekben milyen eszközöket kell választanunk. Erre például hozhatjuk fel a játékosság kérdésének nagy pedagógiai jelentőségét. A játék kérdésével ugyanis nemcsak abból a szempontból kell foglalkoznunk, hogy az mily mértékben hasznos a gyermekre és hogyan szabályozzuk vagy korlátozzuk, hanem — mivel a gyermek egyénisége a játékban tükröződik leginkább — abból a szempontból is, hogy a gyermek nevelése érdekében a gyermek játékos viselkedéséből milyen tanulságok származnak a nevelés módszere érdekében. A játéknak a teleológiai szempontok figyelmen kívül hagyásával leginkább a spontaneitás és a teljes magaátengedés a legjellegzetesebb tulajdonságai. Ebből le kell szűrünk azt a pedagógiai tanulságot, hogy okkal-móddal a gyermeknek a tanulmányi életébe, de általában is egész nevelésébe be kell vezetnünk ezt a spontaneitást és az élményszerűséget, hogy a játékosságát jellemző önkéntes odaadással végezhesse komoly munkáját is.

Az elmondottak után önként következik, hogy az anyag beosztásánál is a pszichológiai szempontokat vettem irányadóknak, bár a nevelési célok szempontjából talán jobb lett volna teleologikus felosztási elveket érvényesíteni, ilyenformán: erkölcsi, vallásos, tudományos nevelés stb. Felfogásunk szerint azonban ezeknek a célkitűzéseknek a nevelés összes fázisaiban és részletfeladataiban érvényesülniök kell és nemcsak egy-egy pontján; más oldalról eme feladatok is csak pszichológiai eszközökkel oldhatók meg. Így könyvemnek főfejezetei az értelmi, az érzelmi és az akaratí élményekről szólnak, az értelmiek közé sorozván az érzéklés és a szemlélés jelenségeit is. Az egyes

fejezeteken belül — ezzel a felosztással mintegy párhuzamosan — még egy másik csoportosítási elv is érvényesül, amelyben már a célszempontok is kifejezésre jutnak, de még mindig a belső lelki fejlődés alapján bontakozva ki. Ez a mintegy belső csoportosítási alap az emberiség és az egyén fejlődési fokozatainak felel meg, aszerint, amint az ember eléri az egyéni totalitás kifejlődését, aztán tovább halad a társadalmi összetartozandóság érzésének uralmáig és végül a világegyetem összefüggésének reávonatkozó konzekvenciáit is mérlegelni képes. A fejlődésnek ez a három fokozata az összes lelki élmények evolúciójában kifejezésre talál. Hogy az ismeretszerzés, az értelmi fejlődés és a világszemlélet köre ilyen fokozatokban tágul, bővebb magyarázatra nem szorul. Itt csak azt kell megjegyezni, hogy az individuális egység kialakulását fejtegetésem rendjén még megelőzi a tárgyszerűség állapota, amidőn a gyermek még nem egységesen és nem következetesen viselkedik a benyomásokkal szemben, hanem mindig a pillanatnyi hatások uralma alatt reagál a benyomásokra. Ezt nevezem a tárgyszerűség fejlődési fokának; ennek felel meg Höffdingnél a pillanatok szuverénitása. Egyébiránt eme fejlődési fokozatokra — mely elmélethez az alapokat Höffdingből merítettem — még visszatérünk.

Ez az anyagbeosztás — az ismertetés rövidsége érdekében történt illetlen egyszerűsítés és tömörítés mellett — lehet, hogy kissé nehézkesnek látszik, de azt talán így is sikerült szemléltetnem, hogy abban pszichikai alaptények érvényesülnek s azok az egész tárgyalásmeneten elvszerűen végig kidomborodnak. Együttal valamennyi azt a pedagógiai alaptételt igyekszik kiemelni, hogy a nevelésnek lelki élmények felidézésére kell törekednie; hogy az egész nevelés a lelki élmények fölébresztésén fordul meg, s ha a gyermek lelki organizmusát a maga egészében fölrázni és cselekvésre bírni nem képes, célját teljesen eltéveszti és eredménytelen marad. Ezen azt értem, hogy az értelemnevelés körében a tanítástervek végrehajtásánál nem lehet egyszerűen azzal megelégednünk, hogy a növendékek asszociatív úton beemlézik a tanítási anyagot, hogy jól-rosszul betanulják a leckét, hanem az elsajátított ismeretanyaguk mozgásba kell hoznia egész lelki organizmusukat. A szorosabb értelemben vett tanítás körében sem szabad tehát megállapodnunk a puszta megértés mellett, hanem el kell jutnunk az ismeretanyagok valóságos átéléséhez. Csakis így fogja az az anyag a lelki élet összes dimenzióit átjárni és csakis így fog egész életirányára alakító hatást gyakorolni. Csakis az élmények ilyen teljessége járhat azzal az eredménnyel, hogy az ismeretértékek megkapják érzelmi akcentusait is, amelyek aztán képesek akarati tendenciákat is teremteni.

Különösen nagy jelentősége van pedagógiai szempontból általában annak, hogy a lélektudomány a jelenségek egyetemes összefüggéseire mutat rá. Ez hathatósan figyelmezteti a nevelőt

arra, hogy részfeladatok megoldásánál is az egészre kell gondolnia. Kell, hogy vérebe menjen át a nevelőnek, hogy szak tárgyát tanítva, a növendék akaratát is neveli és azzal érzésvilágára is hatnia kell. De ugyanabban a körben a részletfeladatok munkálásánál is a feladatok nagyobb összefüggéseire kell mindig gondolnunk. Ez a tanulás igen szemléletesen bontakozik ki mindjárt akkor, ha az emlékezeti aktusnak a gondolkodásiba való átmenetét figyeljük meg. Bár minden lelki élmény lényegében aktivitás, vannak mégis aktívabb és kevésbé aktív jelenségek. Így főleg az emlékezetnél érvényesül erősen a receptivitásnak első tekintetre talán passzívabb jellegű folyamata. Viszont azonban maga az emlékezeti munka is lehet passzívabb vagy aktívabb lefolyású. Egy tudományos tétel, esemény vagy szöveg emlékezeti rögzítése nevezetesen történetik úgy, hogy a tanuló kényszerűségből vagy a tanár személyes hitében bízva, egyszerűen elfogadja úgy, ahogyan elibe adják: betanulja. De sajátjává teheti úgy is, hogy az közben saját élményévé válik. Ilyenkor a tudományos tétel összefüggéseit lelkében ő maga is rekonstruálja, a logikai összefüggések átélésével mintegy ő maga is újjáteremtí; a történeti eseményeket a képzelet megjelenítő erejével szinte konkretizálja, saját szemei előtt pergeti le, mint maga a történetíró, aki az ő számára rekonstruálta. Így a szöveg, melynek betanulására a tanuló vállalkozott, nem lesz egyszerűen pusztán akusztikomotorikus láncolat, hanem saját belső élményeinek a kifejezése és mint ilyen, spontán módra válik tulajdonává. Mindez mennyi tanulás a pedagógus számára; éles tiltakozás a lelketlen szórágás, a régi iskola gyötrő „magolása” ellen. Ilyen eljárás mellett az emlékezet munkája is ki fog emelkedni az asszociatív tevékenység sorából, mert az összefüggésekből kiérezzük a kapcsolat kauzalitását; ezzel pedig már értelmeztük és értékeljük is a jelenségeket, tehát a gondolkodás erős sodrába kerültünk bele. Pedig eredeti szándékunk szerint még csak ott tartanánk, hogy a kívánatos tudásnak valamelyik nyers anyagát egyszerűen emlékezetileg tegyük sajátunkká. Sokszoros előnye van tehát a *Kant* óta úgynevezett judicious memorizálásnak. Mindenekelőtt a munka megkönnyítése és az anyag tartós megrögzítése; továbbá az, hogy a növendék az eseményeket okozati összefüggésükben fogja látni. De ehhez csatlakoznak még azok a kihatások, amelyek a növendék egyéniségének fejlődését befolyásolják jótékonyan. Megszokja a tárgyyszerű ítéletek alapján a helyes véleményalkotást; továbbá a vonatkozások kihasználásával és az élmények egyéni jellegénél fogva mindez megfelelő érzelmi akcentust is nyer. Íme az emlékezeti munka kisugárzásai a gondolkodás és érzelmi élet irányában!

Minden tanítással foglalkozó ember tapasztalhatta, milyen nehéz a fogalomalkotó tevékenységre rávezetni még nagyobb diákokat is. Még egyetemi kollokviumokon és vizsgákon is gyakran kezdődik a felelet, amikor valamely fogalom körül-

írását vagy meghatározását várjuk, így: „Például...” Vagyis absztrakció helyett a kérdezett valami konkrétummal akarja elütni a dolgot. Ez a tapasztalat kell, hogy szükséges óvatosságra intsen bennünket. Az óvatosságnak nemcsak arra kell azonban kiterjednie, hogy idő előtt ne követeljünk absztraháló munkát, hanem a módszer helyes megválasztására is. Tanulmány tárgyává kell tennünk: mi módon és milyen fokozatokban indul meg gyermekeknél a fogalom- és ítéletalkotás és ebből kell tanulságokat levonnunk a fokozatokra és módozatokra magunknak is, mikor növendékeinket efféle tevékenységre akarjuk rávezetni.

Mivel a gyermeki lélekben csak egymásba folyó összenyomásokkal számolhatunk az első időkben, ebben az irányban kell keresnünk a fogalomalkotás első nyomait is. Föltehetőleg a tárgyak egész csoportjára kiterjedő sematikus képzetek alkothatják nála a fogalmak első csírait. Fejlődés eredménye már, mikor az egyes képzetek határozottan elkülönülnek; csak ekkor merül fel nála a szükséglet, hogy ezeket fogalmi egységekbe kapcsolja. Csakhogy ez nem megy így egyszerre! Először a gyermek- és a fejlődéslélektan tanulsága szerint bizonyos reprezentatív vagy *Berkeley* szerint helyettesítő képzetek emelkednek ki a többiek sorából. A gyakrabban ismétlődő azonos tulajdonságok természetesen maradandóbban rögzülnek meg az emlékezethen. De az is kétségtelen, hogy az érzelmi hangsúlyozottság is elősegíti az emlékezetnek kiemelő és megrögzítő tevékenységét.

Már az eddigiekből is több helyes pedagógiai gyakorlat pszichológiai alapját találhatjuk itt meg. Így mindenekelőtt annak, hogy a fontos részleteket, melyek alkalmasak lesznek a fogalom tartalmi jegyeinek összegyűjtésére, valahogyan emeljük ki. Erre a kiemelésre nagyon alkalmas eszköz az érzelmi hangsúly, mely mindenekelőtt a figyelem kiválasztó tevékenységét állítja munkába. De annak a megismerési elvnek is megtaláljuk itt a gyökerét, amely szerint a megismerés globális szemlélettel kezdődik, majd a részletek elemzésével folytatódik és ismét azok összetetésével tetőződik be. Íme a gyermek fejlődésében is sematikus képzetek válnak szét lassú fokozatokban egyes képzetekre, majd ezekből emelkednek ki a reprezentatív vagy helyettesítő képzetek és csak utoljára következnek a fogalmak. Mindezt kiegészítendő, nagyon tanulságos még *W. Stern*nek a fejlődés egyes fokozataira vonatkozó megállapítása. A szubsztanciális fokozatban a megfigyelt személyek és dolgok szétválasztatlanul, egybeolvadva jelentkeznek és élnek a gyermek tudatában. A második fokozat a cselekvési, amikor a cselekvés külön is megragadja már a gyermek figyelmét; a harmadik a viszonyyszerűségé, amikor a tulajdonságok kapcsolatait már különállón is megfigyeli. Ezek a fejlődési fokozatok — bár sokszor egészen differenciálatlanul, erősen összeronódva — ebben a sorrendben követik egymást.

Talán nem szükséges túlságosan előtérbe állítani a filogenetikus és ontogenetikus fejlődés párhuzamosságának tételét, mégis utalhatunk arra, hogy eme fejlődési fokozatokon túlhaladva is ajánlatos eme fejlődési állomásoknak figyelembevételre. Ha valamennyivel dolgozik is már a fejlettebb gyermek, föltehető mégis, hogy különösebb könnyedséggel bánik a fogalomalkotás alsóbb fokozataival, mint a felsőbbekkel. Ajánlatos azért — főleg, ha nehezebb feladat előtt állunk — a kialakítást mindig az alsóbb evolúciós formával kezdeni meg és csak azután, lépésről-lépésre haladva menni át a felsőbbekre, míg végül a logikailag kiformált, szabatos fogalmi meghatározás eredménye után nyúlunk. Példák és részletes kidolgozás nem tartoznak ide. Mindezzel öntudatlanul már a régibb pedagógia is élt, amikor oly példákból indult ki, amelyeket a mai pszichológia reprezentatív képzet névvel jelöl. Ennek elismerése, mikor erkölcsi elveket, történelmi eseményeket egyénnel hozunk kapcsolatba. Talán a történetírás fejlődése is mutat ezzel némi párhuzamosságot: a hősök kultuszát követte az események pragmatikus előadásában a népek élettörténete, ma pedig a gazdasági, erkölcsi és kulturális vonatkozások háttéréből emelkedik ki az emberiség életküzdelmének lelki rajza.

A fogalom kialakulásával kapcsolatos az a kép is, amelyet a gyermek a dolgok mennyiségéről alkot magának. Voltaképen a fogalomképzés a viszonyszerűségek fejlődési fokán a vonatkozásos gondolkodás körébe tartozik. Itt a „több“-ről szerzett tudomás az átmenet a fogalomhoz. A mennyiség fogalmának kialakulását elősegíti a tárgyak felsorolása. Éles megfigyelő azután megállapíthatja, hogy a gyermek hajlandó kezdetben a számokat a tárgyak tulajdonságának tekinteni. Azért jobban érzékeltetjük a számfogalmat úgy, ha különböző tárgyakkal hozzuk kapcsolatba, mint ha ugyanazon dolgok mellett változtatjuk a számokat. Így sikerül fokozatosan elszakítani a mennyiségeket a tárgyképzetektől. Ezzel elősegíthetjük a tiszta „viszonyyszerűség“ fogalmának is a kialakulását.

A fogalomképzéssel kapcsolatban még egy megállapításra kell rámutatnunk. Nevezetesen főleg *Groos*-ra támaszkodva megkülönböztethetünk aktuális és potenciális fogalmakat. A név magyarázza a közöttük levő különbséget. A gyakorlati életben a felnőtt is igen sokszor, mondhatni a legtöbbször, potenciális fogalmakkal dolgozik, a gyermek pedig csaknem kivétel nélkül mindig. A tudományos képzés érdeke, hogy a fogalmak szabatos és tudatos kiképzésének előmozdításával a potenciális fogalmakat lehetőleg aktuálisakká alakítsuk át, illetőleg tisztázzuk a gyermekkel annyira, hogy bármikor aktuálisakká, azaz világosan kialakított tudatos logikai élményekké alakulhassanak át. Ez nélkülözhetetlen feltétele a gondolkozási hibák elkerülésének. A módja pedig az, hogy előbb ezeket a potenciális fogalmakat puhatóljuk ki a gyermekeknél és azután már

ezekre támaszkodva segítsük elő náluk a tudatos aktuális fogalmak kialakulását.

A fogalomalkotás kérdésével kapcsolatban kell megemlékezni az osztályozással járó nehézségekről, amikor ugyanis arról van szó, hogy az egymás mellé, alá vagy fölé tartozó dolgokat csoportosítsuk. Az a körülmény, hogy a gyermek ismereteit nem elméleti levezetésekkel, hanem közvetlen szemléletekkel gyűjti, arra enged következtetni, hogy tanítás közben leginkább kezünk ügyébe esik a fogalmi rendszernek alulról fölfelé való kiépítése, aminthogy a máskülönben legmegfelelőbb induktív tanítási módszerben tényleg ezt alkalmazzuk is. A gyermekpszichológiai vizsgálatok azonban itt is bizonyos óvatosságra intenek. *Vogel* kísérletei ugyanis, amelyeket hívo szavakkal végzett, arra a megállapításra vezettek, hogy az egymás alá rendelés viszonya sokkal nagyobb arányban érvényesül a gyermek feleleteiben, mint bármi egyéb kapcsolat, így a fölérendelés is. Azért *Vogel* arra a következtetésre jut, hogy gyermeknél kezdetben nem igen van hajlandóság arra, hogy a speciálisból következtetve eljusson a fajhoz, hanem inkább megfordítva, az általános fogalomból képes következtetni a speciálisra. A tétel gyakorlati alkalmazását azonban fölültébb megnehezíti az a körülmény, hogy viszont általános fogalmak birtokához meg igen nehéz a gyermekeket hozzájuttatni. Kiegészítésképpen meg kell azonban jegyezni, hogy ugyancsak *Vogel* kísérletei a gyermekek ellenkező irányú fejlődésének feltűnő gyorsaságára is rámutattak. Azt a gyakorlati tapasztalatok az iskolában szintén megerősítik, hogy a leggondosabb induktív előkészítés mellett is még mindig nagyon nehéz a növendékekkel a kívánt eredményhez eljutni, és definíció vagy fajfogalom helyett valami reprezentatív képzetrel hajlandók mindig előállni. Nem szabad tehát ebben egyéni gyöngeséget keresnünk, mert ez természetes fejlődési állapot. Ellenkezőleg, emez akadályokra való rámutatás kényszerítsen bennünket arra, hogy egyfelől itt se siessünk az általánosítással, másfelől ne takarékoskodjunk az induktív anyag felhalmozásával. De mindez arra is int, hogy a fajfogalom megtalálása, esetleg az általános tétel elvonása után bőségesen éljünk az alárendelések és további, most már deduktív következtetések levonásával, mert ez egyfelől megfelel a gyermeki gondolkozás fejlődésének, másfelől eredményekkel kecsegtet, mindenestre pedig a gondolkozás körének tágulásával jár.

Az ítéletalkotás kérdésére térve át, itt mindenekelőtt arra az ellentétre kell rámutatnom, amely a mondat keletkezését illetőleg *Wundt* és *Siegiwart* megállapítása között áll fenn. Mint ismeretes, *Wundt* szerint az ítélet, tehát a mondat is, valamely „összképzetnek“ a felbontása részleteire; *Siegiwart* szerint pedig ellenkezőleg, a szétbontott alkotórészek összefoglalása. Ha közelebbről vizsgálunk a kérdést — ami azonban most nem lehet feladatunk —, arra az eredményre kellene jutnunk, hogy a *Wundt* meghatározása inkább pszichológiai, a *Siegiwarté* logikai ter-

mészetű. Mivel pedig a gyermek lelkéhez pszichológiai és nem logikai úton lehet könnyebben hozzáférni, a *Wundt*-féle meghatározás tanulságait nem mellőzhetjük. (A mondatképzés kérdésének tanulságos megvitatását találjuk *Flagstad*nál: *Psychologie der Sprachpädagogik*, 1913. 118—127. l.) Ebből következik, hogy a gyermeknél sem arra kell törekednünk, hogy mintegy kívülről építse föl az ő mondatát, hanem saját belső szemlélet-, képzet- és gondolategységéből fejtsse ki. Hiába pepecselünk tehát, főleg az anyanyelv körében, a kifejezendő ítéletek képzésénél mondatrészek összetevésével, ha megelőzőleg a gyermek tartalmilag nincsen rá előkészítve.

Természetesen, ha már a legegyszerűbb emlékezeti munkát is az aktivitás jellemzi, mennyivel inkább uralkodó vonása az a felsőbbrendűeknek, a fogalomalkotásnak és az ítéletnek! Ez utóbbi élményszerűségét kiválóan fokozza érvényességének és evidenciájának a tudata. Mindkét mozzanatban csak olyan ítéleteket követhet, amelyek valóban belső átéléseknek az eredményei; amelyeket magunk alakítunk ki, vagy azokat legalább is revideálva, magunk is mintegy újra átéljük. Ellenben elmarad olyanok mellől, amelyeket másoktól készen veszünk át. Mivel pedig formailag ítéletélmény az érvényességi tudat és az evidencia erős átérése nélkül valójában nem is ítéletélmény, hanem csak asszociatív, tehát emlékezeti tevékenység — aminthogy *K. Groos* tényleg találóan pseudoasszociációknak nevezi őket —, az ilyen módon szinte átkölcsönzött ítéletanyagnak nincs is semmi nevelői jelentősége. Sőt ellenkezőleg, a növendék lelkét idegen, hozzá nem tartozó anyaggal terheli meg s azért inkább elidegeníti attól az eszmekörtől, amelynek sorából ráerőszakolták. Ezek még mint asszociációk sem élményszerűek. Hogy aztán hogyan lehet az ítéletalkotás komoly belső tevékenységére a növendéket rávezetni, itt röviden csak utalunk *K. Groos* és *W. Stern* megállapításaira, akik annak megindulását a meglepetés és várakozás formális érzéseire vezetik vissza. Általában úgy lát-szik, mindkét érzés egyetemes jelentőségű a lelki aktivitás bármely irányú megindulásában.

Az élményszerűségnek s mindannak, amit már az ítélettel kapcsolatban röviden kifejtettünk, a legmagasabbrendű gondolatfunkciókban, így nevezetesen a következtetések körében való jelentőségét már szükségtelen tovább vezetnünk, mert egészen világos, hogy ha mindezek nélkülözhetetlenek az alsóbbrendű tevékenységi körben, még kevésbé nélkülözhetők a legmagasabb funkcióknál. Csak egyszerűen hivatkozunk még a váratlan akadály fölbukkanásának nagy jelentőségére, amely egyébiránt a meglepetés alakjában általánosságban már bentfoglaltatik. Mindenki tapasztalhatta, mennyire fokozza tevékenységünket, milyen ingerlő hatású, ha tudományos kutatás közben az ember akadályokra talál. Azonban nemcsak a tudós tevékenységét fokozza ez, hanem általában a hétköznapi érdeklődést is; ezért didaktikailag ezt is ki kell aknáznunk, sőt mesterségesen is föl-

színre vetnünk. Nem nehéz erre alkalmat találnunk, mert minden igazságnak vannak kevésbé megvilágított részletei vagy éppen ellentételei. Legyen azonban elég ennyi is annak a jellemzésére, hogy semmit sem szabad mintegy kikészítve vinni növendékeink elé; tudnivalókat problémák alakjában kell fölvetnünk számukra, hogy a megoldásban és az eredmény elérésében személyesen vegyenek részt. Ezzel nemcsak azt érzük el, hogy az ismeret élővé válik számukra, s még ezt szinte megelőzőleg az emlékezeti munkát is megkönnyítjük, hanem egyúttal problémaérzéküket is kifejlesztjük; azért erre nálunk méltán fektet olyan nagy súlyt *Kornis Gyula*, mint a tudományos nevelés gerincére.

E vázlatos ismertetés folyamán többször rámutattunk az emocionális elemeknek, az érzelmeknek közbeiktatott szerepére. Mint hangsúlyozó, kiválasztó vagy ellenkezőleg gátló tényező szerepelnek a szemlélettől kezdve valamennyi lelki élmény lefolyásában. Ennek meg is van a maga nagyon természetes magyarázata. Az emocionális élmények ugyanis a megfelelő idegközpontokban vérbőséget és ezzel oxigénnel való teltséget idéznek elő és így kiválóan alkalmassá teszik a megfelelő folyamat kiélésére; vagy pedig ellenkezőleg érzéskülést idéznek elő, ami erős gátlásokat von maga után. Utóbbira iskolai példák a félelem, szorongó érzések, amelyek rosszul alkalmazott szigorúság mellett az iskolában mindennapiak. Ezért a rossz módszerű tanár úgyszólván már biológiailag leszereli a növendék idegrendszerét és képtelenné teszi a munkára.

Mindezek miatt különös súlyt fektettem arra, hogy az érzelmek pedagógiai jelentőségét előtérbe állítsam. Azért az érzelmeknek szorosabb értelemben vett pszichikai kihatásait is számításba vettem. Itt különösen perszeveráló, expanzív és diffúziós természetűeknek van igen nagy pedagógiai jelentősége. Az érzések perszeverációs hatása a tárgy melletti kitartást, a tárgyba való elmerülést vonja maga után. Diffúziója fokozatosan az egész testi-lelki szervezet birtokbavételét jelenti, amely azzal jár, hogy egész organizmusunk a vállalt feladat szolgálatába szegődik. Az érzelmek expanziója pedig mindezeknél még fontosabb hatású, mert azt jelenti, hogy lelkünket nemcsak a jelen pillanatra ejti meg a feladat varázsa, hanem messze kihatólag hajlamosít megfelelő irányba. Ennek tehát a közvetlen hatás idején túl, az iskolai élet határain kívül is hatalma van a növendék fölött és éppen azért a legkitűnőbb eszköz hivatott nevelő kezében, hogy egész életre szóló hatást gyakoroljon vele a nevelő s azzal növendékének egész életirányát befolyásolja. Márpedig mindenféle nevelésnek ez a legmesszebbmenő s egyben legfontosabb feladata. *P. Barth* — aki különösen a nevelés szociológiai szempontjai iránt mutat kiváló érzékenységet s ebből a szempontból hatalmas kötetben írta meg a nevelés történetét — a nevelés célját éppen abban látja, hogy a társadalom szellemi életfolytonosságáról gondoskodik. Ez pedig nem tör-

ténhetik másképen, mint úgy, hogy a társadalom kívánatos életirányának megfelelően növendékeink lelkébe egész életre szóló tendenciákat inspirálunk.

Pedagógiai szempontból termékenynek mutatkozik az érzések felosztása materialisakra és formálisakra; az előbbi tárgyakra, az utóbbi kapcsolataikra vonatkozik. Természetesen a nevelőnek arra kell törekednie, hogy mindig a tárgy ébresszen benne hajtóerő gyanánt felhasználható érzéseket. Ám ez igen sok esetben teljes lehetetlenség, pl. szótanulásnál, szorzótáblánál, logarszámoknál stb. Szükség van tehát a formális érzésekre. Alkalmilag ezek mindig kisegíthetnek bennünket, amikor a tárgyi vagy materialis érzések támogatására nem számíthatunk. Az érzéseknek azonban illetően, hogy úgy mondjam, fölületi felosztásánál nem állhatunk meg. Arnyalataik kiismerése elengedhetetlen, ha a nevelés szolgálatába akarjuk őket hajlítani. Ebből indulva ki, célszerűnek láttam a már érintett fejlődési fokozatok szerint osztani fel őket, hogy a nevelésben oly fontos fejlődési elvnek a szolgálatába mentől könnyebben odaállíthassuk az emocionális tényezőket. Ilyen fejlődési fokozatok a személyiség evolúciójában — mint már említettem is — az egyéniség, a társadalmi vagy erkölcsi és a transcendentális életközösség fokozata. Ebben a sorrendben ezeknek felelnek meg először az egyéni, nevezetesen az elemi, funkcionális és intellektuális; másodsor a közösségi és pedig a szimpatikus vagy erkölcsi és az esztétikai; harmadszor az egyetemes vagy transcendentális, közelebről a kozmikus és vallásos érzések. Ezt, ha talán nem felel is meg mindenben a szokásos felosztásnak, mivel a teleologikus szempontok belőle erősen kihangsúlyozhatók, nevelési célból igen alkalmasnak találom. És pedig másrésről azért is, mert az emberi evolúció folyamatába illeszkedik bele, a tiszta humanitás fogalmából bontakozik ki és így az általa képviselt célkitűzések pszichológiai eszközökkel leginkább megközelíthetők.

Tudvalevőleg az érzéseknek az akarati étellel a legbensőbb a kapcsolatuk; még más irányban is az akaraton keresztül érzetik nem egy esetben hatásukat. Így például *K. Groos* joggal él azzal a föltevessel, hogy az emlékezetmérésre vonatkozó kísérletek a felnőttek előnyét azért állapítják meg a gyermekek fölött, mert a felnőttek emlékezeti tevékenységében az akarat nagyobb szerepet visz, mint az iskolásokéban; felnőtteknél a siker magyarázata ugyanis nem a jobb emlékezet, hanem a nagyobb önfegyelem és erősebb koncentráció, ezek pedig az akarat beavatkozásának az eredményei. Az akaratnak más lelki élményvel való illetően belső összeforrottsága miatt állott elő a voluntarisztikus jelenségeknek kétféle, és pedig hetero- és autogenetikus magyarázata. Tekintettel a lelki élet konstitucionális egységére, igazán csak felfogás dolga, a vonatkoztatások szakadatlan sorozatában mily mértékben látjuk érvényesülni a relatív önállást. Éppen ezért a két felfogás közötti eltérésnek nem lehet nagy jelentőséget tulajdonítani. Azt pedig az autogenetikus fel-

fogás is megerősíti, hogy lelki jelenségeknek elszigetelt értékelése ma már nem lehetséges. Ez a kétségtelen igazság aztán önmagában is fölveti az akaratszabadságnak ősi problémáját még akkor is, ha az erkölcsi nevelés és beszámíthatóság kérdése annak tisztázását nem kívánná is meg.

Felfogásom szerint a kérdést a lelki élet konstitucionális egységének megállapítása már eleve el is döntötte. A pszichikai egység tétele mellett lehetetlenség az egyes lelki jelenségeknek az autonómiájáról beszélni abban az értelemben, ahogyan a régi gondolkozók, főleg pedig a moralisták tették, sőt némely metafizikai irány hívei ma is teszik. A tételt helyesen úgy fogalmazhatnók meg, hogy az akaratszabadság kérdése elvesztette jelentőségét. Más kérdés, hogy ily esetben miként alakul az erkölcsi felelősség kérdése. Ez kívül esik vizsgáldásunk körén, mert etikai probléma. A neveléstudomány azonban erkölcsi célkitűzéseivel nem jöhet zavarba, mert egyenesen az akarat befolyásolhatósága, tehát determináltsága teszi lehetővé feladatának a megoldását, magát a nevelést. Ami mégis a felelősség kérdését illeti, a vallás-erkölcsi személyiség egysége, színvonala, ereje, tehát következetessége is az alapja a beszámításnak. A vallás-erkölcsi eszményektől való elferdülés ennek rovására megy, ez a humanitás eszményének a megsértése, ezért tehát felelősség terheli. Az emberi méltóságról mond le, aki a vallás-erkölcsi eszmékkel kerül összeütközésbe és ezért méltán vonhatja felelőségre az emberi közösséget; isteni törvényeket sért s ezért méltán sújtja a vallás büntető szankciója. Az autonóm akarat helyére tehát a vallás-erkölcsi személyiség egésze lép.

Az akarat determináltsága eszerint tehát nem jelenti azt, hogy most már teljesen, ki vagyunk szolgáltatva a pillanatnyi külső impressziók szeszélyeinek. Itt csak arról van szó, hogy az akarat iránya valamennyi más lelki élmény rezultánsa gyanánt tevődik össze, viszont azonban ez az akarat maga is befolyásolja a többiek keletkezését és lefolyását. Vagyis minden lelki élmény egy szerves totalitás akciója. Ebben a totalitásban az akarat primátusát aztán biztosítja mégis az a körülmény, hogy benne összpontosul és benne kulminál a lelki élet valamennyi más tényezője. Az „akarat“-tal tehát csak az egész lelkiség állandó tendenciáit juttatjuk kifejezésre. Ezek a tendenciák azonban nem autonóm produkciói az akaratnak, hanem a lelki élet egész konstitucionális egységének a folyamánnyai.

Ha mármost a három jelenségcsoportnak egymáshoz és a külső benyomásokhoz való viszonyát akarjuk jellemezni, hogy ebből aztán a pedagógiai eljárásra vonhassunk következtetést, arra a közismert, régi megállapításra kell hivatkoznunk, hogy a megismerési, általában az értelmi jelenségek centripetális jellegűek, az érzelmek centrálisak, az akaratiak pedig centrifugálisak. Ebből önként következik, hogy lelki élményeink irányítása a külvilág részéről egészben véve az intellektuális élmények útján történik, ideszámítva a szenzuális jelenségeket is. A kül-

világgal érintkezünk természetesen az akarat útján is, ekkor azonban már mi törekszünk arra hatást gyakorolni. Ebből folyik az a pedagógiai következmény, hogy a lélek fejlődését és tendenciáit természetesen csak centripetális irányban, azaz intellektuális úton vagyunk képesek befolyásolni. Ez más szavakkal azt jelenti, hogy az érzelmekre és az akaratra is voltaképpen csak értelmi úton tudunk hatni. Az érzelmekre olyformán, hogy olyan intellektuális jelenségeket hozunk felszínre, amelyek a nevelői célunk érdekében kívánatos érzelmi kísérőkkel járnak; így módunkban van a megfelelő hangulati és érzelmi állapotokat előhívni. A pszichológiai alapokon nyugvó pedagógia sem fog tehát közvetlenül érzelmeket fakasztani; éppen azért a különbség a régi és az új eljárás között nem az, hogy ez utóbbi az érzelmi nevelésből kirekeszti az intellektuális elemet és önállóan dolgozik az emocionális tényezőkkel, hanem az, hogy az intellektuális fejlesztést is az emocionális élményekre való különös tekintettel végzi, tehát a tanítás munkájában is szem előtt tartja az érzelmi kihatásokat.

Hasonló közvetítésekkel történik az akarat befolyásolása is. Csak hogy itt már két közvetítő tag iktatódik be, úgymint az értelmi és az érzelmi elem, Közvetlenül az érzelmiiek váltják ki az akaratú aktust. Beszélünk ugyan az akarat közvetlen neveléséről is a szoktatásnál és a fegyelmezésnél; a kifejezésnek azonban itt is csak relatív értelemben van jelentősége: közvetlenebb a hatás, mint az értelmi és érzelmi közvetítések lehetőségeinek a kiaknázása. Mindez mutatja, hogy a kerülő utak mellőzésére expedienseket lehet ugyan találni, ezekkel azonban távolabbi célokat megvalósítani nem vagyunk képesek. Mutatja, hogy mint az emberi lélek egysége, úgy a nevelés maga is egységes feladat, tehát részleteiben is teljesen összefüggő feladatot kell alkotnia.

MITROVICS GYULA.

AZ IDEGEN NYELVI SZÓTANULÁS NYELVLÉLEKTANI VIZSGÁLATA.

Az idegen nyelv elsajátításának egyik legnehezebb része a szókészlet megszerzése. A tanuló munkája főként abban merül ki, hogy az idegen szókat tanulja. Általános tapasztalat, hogy a szókészlet elsajátítására fordított idő és erő nincs arányban az elért eredménnyel. A sokévi keserves küszködésnek a legtöbb esetben igen silány az eredménye és a tanulókat leginkább ez a hiábavalónak bizonyult idő- és erőpazarlás kedvetlenülíti el. Régóta kutatják ennek az eredménytelenségnek az okát, de kielégítő magyarázatot nem igen tudtak találni. Nem is találhatunk, amíg a kérdést nyelvlélektani szempontból nem vizsgálták. Feladatunk az lesz, hogy nyelvlélektani magyarázatot keressünk a szótanulás lelki folyamatára, hogy azután megállapíthassuk,