

Pedagógia és pszichológia

Előadásom* tárgya: a pedagógia és pszichologia egymáshoz való viszonyának megvilágítása. Célja: kimutatni azt, hogy a lélektan s annak különösen az az iránya, amely *ifjúságismeret* (Jugendkunde) néven napjaink lélektani kutatásainak eredménye, tehet-e s minő szolgálatot a nevelés-tudománynak!

Hogy a lélektan a pedagógiának egyik segédtudománya, mely a célhoz vezető utakat mutatja meg, az Herbart óta általánosan elfogadott tétel. De habár a pedagógiának lélektanra utaltságát általánosan elfogadják és tanítják, mégis a viszony közelebbi természetére vonatkozólag nagyon eltérők, sőt ellentétesek a vélemények. Vannak elméleti pedagógusok, akik a pedagógiát filozófiai rendszerük függvényének tekintvén, a lélektan jelentőségét nagyon kevésre, majdnem semmire sem becsülik. Vannak gyakorlati pedagógusok, tanítók, tanárok, nevelők, akik az intuícóra bízván magukat, a pszichologia útmutatásait semmibe sem veszik. Aztán vannak olyan kutatók, akik az ifjúságismeret eddig feltárt eredményeitől elkábítva, az iskolai tanítás tanulmányi rendjét s a tanulókkal való elbánás módját egyenesen és kizárólag ezekre alapítanak. Tehát itt is, amott is vannak olyan nézetek, melyek helyesbítésre szorulnak.

Az első, aki legnagyobb hatással kelt ki a pedagógiai pszichologia ellen, az amerikai *James* volt, aki a divináció és intuíció elvét hangoztatta.

Mikor a múlt század vége felé a kísérlet módszerét a pedagógiában alkalmazni kezdték, Amerika volt az az ország, mely a kutatásnak új tereken kezdett alkalmazását a legnagyobb megértéssel és buzgósággal tette magáévá. Új tanszékeket állítottak, laboratóriumokat rendeztek be a pedagógiai kísérlet számára s tele volt a levegő, az „új pszichologia” hirdetésével, nagy eredményeivel. Ez a nagy lárma készítette Jamest, hogy kissé leintse az új tudomány iránt mód nélkül lelkesedőket. Tanítóknak tartott tanfolyamon tárgyalta a pedagógia és pszichologia viszonyát, még pedig oly módon,

* Székfoglaló értekezés az *Erdélyi Irodalmi Társaság* 1927. febr. 27-iki ülésén.

hogy az alkalmas volt a lelkesedés lehűtésére. „A pedagógia tudomány, a tanítás művészet” – mondja ő – „művészetek pedig sohasem születtek egyenesen tudományokból.” Ha valaki jó pszichológus, azért még nem szükségképpen jó nevelő is. Ehhez bizonyos tehetség, finom tapintat és éles elme szükséges, mely képessé tesz arra, hogy úgy járjunk el, ahogy a pillanat kívánja. A gyermek lelkéhez való férközés e képessége, ez a szükséges tapintat egy adott helyzetben a nevelés művészetének alfája és omegája s ezt nem adja meg a pszichológia. A tanulókat úgy kézben tartani, figyelmüket úgy lekötöni arra, amit tanítunk, hogy minden más tárgy kizárva legyen tudatukból s égő kíváncsiságot keltsünk bennük arra, ami azután következik, erre nem a lélektani pedagógia segít, hanem egyedül és kizárólag az intuíció. Aztán azt hinni, hogy a lélektanból bizonyos tanterveket, módszert vagy órarendet le lehet vezetni,¹ egyenesen tévedés.

Még tovább megy a pszichológia értéktelenségének hirdetésében *Krieck*. „A nevelés filozófiája” címen 1925-ben megjelent művéről *Tumlirz* azt mondja, hogy nagy haladást jelent a tudományos pedagógiai gondolkodás területén. Egy hívepedig egyenesen azt kockáztatja, hogy ő az a nevelés-tudományban, ami Copernicus volt a csillagászatban s műve Fichte beszédei óta a legjelentősebb munka a német irodalomban. Nos, ez a Krieck a pszichológiának semmi hasznát, semmi segítségét nem ismeri el a pedagógiára nézve. A két tudomány teljesen függetlenül áll egymással szemben s csak annyiban segít és használ az egyik a másiknak, mint bármely más tudomány kölcsönösen segít és használ egymásnak. Okai, melyeket a megállapítására felhoz, a következők:²

1. A lélektannak ez a domináló szerepe segítette életre azt a kárhozatos szellemi irányzatot, melyet *intellektualizmusnak* nevezünk s melynek tulságosan nagy ára a lélek üressége és sivársága, az emberi lélek elszegényedése. A teljes szellemi értékű ember helyére a szakember, a homunculus lépett.

2. Miután a 19. század közepén a nagy filozófiai rendszerek letűntek, helyükbe lépett a „kísérleti”, vagy az ő szavával élve: az „elamerikiasodott” lélektan, amely a lélektanból kiűzte a léleknek még utolsó parányi maradványát is. Egyedüli feladatának érzi: tagadni a lelket s pótolni mechanizmussal.

3. Ez az irány az egyes lelki folyamatokat kiveszi, ki-elemzi a lelki élet egész szerves összefüggéséből s az elemzés és részekre bontás által a lelki élet tulajdonképeni végső problémáit elveszíti szemel elől.

4. Ez a pszichológia a *lélek* problémáját, a nagy ismeretlen X-et, a Ding an sieh-t elsekélyesíti, felületessé teszi, mikor

¹ W. James, *Psychologie și educație*. Ford. G. I. Simeon. București.

² *Philosophie der Erziehung* Jena, 1925. 21–23 l.

ezt a mélységes fogalmat a „*tehetség*” fogalmával pótolja s megelégszik annak kutatásával, mikor „*teljesítő képességét*” vizsgálja.

5. Aztán vakmerőségében arra a hallatlan merészségre vetemedik, hogy e sekélyes tehetségvizsgálatok alapján akarja a tanulókat a különböző irányú iskolákra és élethivatásokra kiválasztani – a szülők állására, vagyoni helyzetére és akaratára való tekintet nélkül.

6. További nagy tévedése ennek az „elamerikaiasodott” lélektannak az, hogy az egyént, mint magában egységes, zárt lényt tekinti s nem mint egy szerves közösség tagját, melynek minden élettani és lelki nyilvánulata ezer meg ezer szállal szövődik bele a közösség életébe s viszont a közösség élete születésétől a haláláig soha nem szűnő hatásokat sugároz rá. Ez a lélektani irány azt felejtje el, hogy nevelés nincs közösség nélkül s a lelki élet fejlődését a közösség fejlődése nélkül megérteni nem lehet.

7. Ez az irány egyoldalú elfogultságában nem veszi észre, hogy a legértékesebb ismereteket nem az ő mesterséges módszerei, hanem az életben, a nevelésben és tanítás folyamán szerzett közvetlen tapasztalatok nyújtják. És végül hiányzik ennek az iránynak a gondolköréből a közvetlenül mélybe, a lényegbe tekintő szemlélet, az intuíció átfogó ereje. E bírálat alapján arra az eredményre jut, hogy egy egészséges érzékű édesanyának ösztönös eljárását és megítélését többre tartja a pszichológusok minden kísérleti eredményénél. „A nevelés nem tervszerű akarásból, nem célok rendszeréből ered,” hanem lényegében tudattalan működés s annál hatásosabb, mennél inkább az ösztön közvetlenségén alapszik. Ha egy anya jól átgondoltan s okosan beszél a nevelésről s céljairól, az még semmit sem mond az ő nevelő munkájának jóságáról; ha pedig jól nevel, azt többnyire nem a pedagógiai elmélkedés eredményeként, hanem annak *ellenére* teszi.³ Krieck szerint a pszichologia nem nyújt semmi segítséget a neveléstannak, sőt tovább megy s azt állítja, hogy maga a neveléstudomány sincs hasznára a gyakorlati nevelésnek. Mert a nevelés valami ösztönös, nem tudatos munka, mely a véletlen játéknak s szeszélyeinek van kiszolgáltatva. Tehát – vonja le a következtetést – célokat kitűzni a neveléstudománynak, egészen céltalan vállalkozás. Krieck azért tagadja a pszichologia jelentőségét a pedagógiában, mert a pszichologia a saját maga feladatát sem tudja megoldani. A pszichologia feladata szerinte az, hogy a belső lényeket, az egyén öntörvényeit és tehetségeit kikutassa. „Ez pedig – mondja ő – a leggeniálisabb intuíciónak is nehezezen sikerül; egy egészséges gondolkodású anyának sokkal inkább, mint a pszichológusok mecha-

* Krieck: Philosophie der Erziehung, Jena 1925. 10. l.

nizmusának. S erre a nagyon problematikus alapra helyezük a nevelést?” Krieck tehát az intuiciótól sem vár mindent, a pszichológiától pedig semmit sem. Ha jól értjük a gondolatát: a pszichologusok mechanizmusán ő az atomizáló pszichológiát gondolja s ez esetben helyeseljük felfogását. De csak azért vetni el a pszichológiát, mert a saját feladatát sem tudja kielégítő módon megoldani annyi, mint feladni a lelki történes megértésére való minden törekvést. Igaz, a pszichologia ma még a kezdet kezdetén van. Sok lényeges kérdésre nem tud még választ adni. Tárnya az emberi lélek. De tud-e arra a kérdésere felelni, hogy mi a lélek! De azért a pszichologia művelése sohasem szünetelt s ma sem szünetel, mindez csak a problémák megoldásának nehézségét jelenti, de nem a pszichologia és pedagógia viszonyának lehetetlenségét.

Aztán mindent az ösztönös cselekvésre, a nevelői intuicióra alapítani?

Milyen elenyészően csekély töredéke az a nevelőknek, amely meg van áldva a „mens divinius”-ral, az intuícióval!

Milyen kicsi a világtörténelemben az igazi nagy nevelők száma! Mi lenne, ha csak az ilyen évezredenként egyszerűkészer feltűnő, istenáldotta nagy emberekre bízók a nevelés mindennapi munkáját! Bizonyos, hogy ilyen kiszámíthatatlan imponderabilére még kevésbé alapíthatunk tudományt és életformálást, mint a pszichológiára.

Az ellenkező táborból, abból t. i., amely mindenekelőtt és kirekesztőleg csak a pszichológiát ismeri el a pedagógia segédtudományául, amely egyedül képes a célhoz vezető utakat feltárni, említsük meg a kísérleti pszichologia nagyszámú hívei közül csak Meumann, Layt, vagy W. Sternt, ki az ifjúsági és differenciális pszichologia egyik legnagyobb képviselője. Ő mondja: nem szabad, hogy az ifjúság lélektana luxus-cikk legyen műkedvelők kezében, hanem hamarosan el kell jönnie az időnek, mikor ennek ismerete minden nevelőnek nélkülözhetetlen szellemi fegyverzete lesz.

Hogy a pedagógia és pszichologia között lévő viszony nem esetleges, hanem belső vonatkozások egész rendszerén épül fel, az kitűnik a következők megfontolásából. Mi a pedagógia célja! A gyermeki lélek diszpozícióinak és készségeinek kifejlesztése abból a célból, hogy majd önelhatározása alapján önállóan részt vehessen a közösség munkájában s önértékű kultúrjavak termelésében.

És mi a pszichologia feladata! A lelki jelenségek elemzése, magyarázata, a közöttük lévő összefüggések és törvényszerűségek kifejtése. Minthogy itt nevelésről van szó, az általános lélektan körét szűkítenünk kell s a feladatot a gyermeki és ifjú lélek jelenségeinek megértésére és magyarázására kell korlátoznunk. Tehát itt is, amott is lelki jelenségekkel, azok fejlődésének megértésével van dolgunk. Természe-

tes tehát, hogy szerves és felbonthatatlan viszony van a pedagógia és pszichológia között. Igaz, hogy a pszichológia nem hivatkozhatik még feltétlen érvényességü törvényekre, hogy a lelki élet egyes területei még teljesen ismeretlenek, hogy az egyéni lélek nyilvánulatai igen gyakran érthetetlen problémák és rejtvények, szóval, hogy a pszichológia még feladatai megoldásának csak a legelején van. Ámde ez csak a feladat nehézségeire mutat, de nem jelenti azt, hogy a pedagógia nélkülözhetné a lélektan segítségét. Az is igaz, hogy a nevelés néha a művészi intuíció munkája, tehát előre kiszámíthatatlan tényezőktől függ. De mindez csak azért van, mert nem ismerjük még a lelki élet mélységeit, a tudattalan homályos birodalmát, melynek mélyeiből törnek elé azok a jelenségek a nevelőnél is, a növendéknél is, melyek előtt megértés nélkül állunk meg. Mert bizonyos dolog, hogy az okság törvénye a lelki élet egésze felett is uralkodik. A lelki életben sem történik semmi ok nélkül s itt is minden hatásnak megvan a maga szükségképeni következménye. Hogy ezt az okviszonyt a lelki életben nem látjuk oly világosan, mint a természet világában, hogy a pszichikai világban az okokra nem következnek az okozatok olyan gyorsan és áttekinthetően, mint a fizikai világban, annak az az oka, hogy a lelki élet összehasonlíthatatlanul gazdagabb és bonyodalmasabb és hogy minden egyéni lélek páratlan külön világ, melynek mása, tökéletesen megfelelő párja nincs. A fizikai világban a víz 100^o C-ra hevítve mindig és mindenütt forrni kezd, a lelki világban egy inzultusra minden egyén más és másképen reagál: az egyik hasonló inzultussal felel, a másik talán zsebre vágja a bántalmat és nyugodtan tovább megy, a harmadik bánatában és szégyenében elemészti magát. Ezért is beszélhetett Möbius minden pszichologia kilátástalanságáról és reménytelenségéről. Mindez azánban csak a feladat rendkívüli nehézségeire mutat rá, de a pedagógia és a pszichológia között levő szerves viszonyt nem érinti.

Egy másik nehézség e viszony elemzésénél, amely szintén a lélektani kutatás kezdetlegességéből foly, az, hogy a lélektan idegen területről, a természeti tudományoktól kölcsönözte kutatási módszerét. Erre különösen meggyőző okfejtés Spranger mutatott rá. A természeti tudományok a létező világ anyagát a még megkülönböztethető legkisebb alkotó elemekre, az atomokra bontják fel s elemek különböző módon való csoportosulásából és egyesüléséből építik fel a világot. Eddig így jártak el a pszichológusok is. Herbart a lelki élet legegyszerűbb elemeinek a képzeteket tartotta, melyeknek különböző kombinációjából épül fel a lelki élet. Szerinte az érzelmek és akarati törekvések nem eredeti alkotó tényezők, csupán a képzetek játéka közben előálló másodlagos mozzanatok és színeződések.

Münsterberg a lelki élet legegyszerűbb elemének az érzetet fogta fel. Sőt maga Wundt is a lelki életet úgy tárgyalja, hogy kezdi az érzetekkel, folytatja a pszichikai komplexumokkal és befejezi a lelki fejlődéssel. S így folyt a lélektani kutatás egészen századunk elejéig, sőt azután is. Csak napjaink pszichológiai kutatása mutatott rá, hogy ez a módszer a lélektan terén végzetesen téves, mert sohasem fog a lelki jelenségek, a lelki élet egészének megértésére vezetni. Spranger⁴ a pszichologusoknak ezt az eljárását a fiziologusok élveboncolásához hasonlítja. A természettudós felboncolja a békát, minden idegszálát és izmát szétszedi s így akarja a szervezet szerkezetét és életműködését megérteni és megmagyarázni. Ez helyes, mert tőle nem várjuk, hogy a részeire szétszedett békát megint összerakja, s eleven békát teremtsen. De a pszichológustól ezt várjuk. Am hiába várjuk, mert a lelki élet elemeinek, atomjainak szétszedése útján a lelki élet legegyszerűbb nyilvánulási módját sem tudjuk megérteni. Meg kell tehát fordítani a kutatás és eljárás módját: nem az elemeken kell kezdeni, hanem az egészen, az egységes, részekre bonthatatlan emberi lelken, melynek egészéből kelnek életre a lelki jelenségek. A lelki életben nem az elemek a prius, hanem a lélek maga teljes, egész, oszthatatlan adottságában. Bármily legyen a felfogásunk a lélek lényegéről, tekintsük a lelket önálló substancianak, mint Herbart, vagy folyamatszerűnek és aktivitásnak, miként Wundt, csak ez az eljárás vezet a lelki élet megértésére. Érezte ezt maga Wundt is. Mert habár a módszer kedvéért ő is atomizál, ő is lelki elemekről beszél, melyeket a legegyszerűbbtől az összetettebbek irányában elemez, mégis szükségesnek tartja a *teremtő szinthezis*, a *vonatkoztató elemzés* elvét, nemcsak hangsúlyozni, hanem eredeti módszere kiegészítéseként alkalmazni. És ez természetes is. Hasonló az eset, ami a vegytanban. A vegyületek tulajdonságai egészen mások és eltérők, mint a vegyület alkotó elemeké. A víz H és O bizonyos arányú vegyülete. Az oxygen táplálja az égést, a hydrogen ég; ellenben a víz sem nem ég, sem nem táplálja az égést. Tehát a vegyület nem pusztán az elemek összege, hanem annál több, valami egészen más, amit pusztán összeadás útján nem kapunk és nem magyarázhatunk meg. A lelki életben is így van. Lelki elemekből, érzetektől és képzetektől sohasem összegeződik konkrét egyéni, lelki élet. Ha a művész teremt, az ő teremtő aktusának eredménye nem képzetek, érzelmek és akarati törekvések összegeződéséből áll elő: hanem teremtő lelke gazdag rétegeződésű kincsei tárából, egész lelki alkata finom és általa sem értett szövődéséből alakul ki és ömlik formába alkotása. A

⁴ Lebensformen. Geistes wissenschaftliches Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Halle 1922.

lelki élet, akármilyen szegényes vagy akármilyen gazdag, nem az elemek egyszerű összege, nem egy matematikai egyszerű összeadási művelet eredménye, hanem ezenkívül és felett még valami egészen más, valami sui generis, valami sajátos többlet, önkéntes spontaneitás, miként a vegytanban is a vegyületek nem egyszerűen az elemek tulajdonságait mutatják, hanem ezeken kívül az új vegyületeknek egészen más s az egyszerű elemek természetétől eltérő sajátosságos tulajdonságát.⁵ Ezért beszél St. Mill „*lelki chemiáról*”, ami jellemzően mutatja a lelki jelenségek és tevékenységek kifformálódásának sajátosságát. S ezért kell az ifjúság lelki életének megértésére törekvő pszichologusnak lemondani a pszichologiai tudomány eddig szélében alkalmazott atomizáló, elemekre bontó eljárási módjáról s alkalmazni a vizsgálatnak azt a módját, mely az oszthatatlan lélek egész alkatát tekinti priusnak s ennek életnyilvánulatait az egész testi és szellemi szervezet összes működésével való kölcsönös hatásban és összefüggésben tekinti s így igyekszik a lelki jelenségeknek értelmét megmagyarázni. Ezért nevezi ezt Spranger *megértő és struktúra* pszichológiának is.⁶

A lélektani kutatás e módja ellen is lehet helytálló észrevételt tenni. Meg is próbálták, azt mondván, hogy a tudomány célja törvényeket megállapítani, melyek a jelenségek egész osztályára érvényesek. Ha azonban ez a megértő pszichologia az egyéni lélek nyilvánulásait vizsgálja és akarja megmagyarázni, akkor legfeljebb csak az egyén lelki életét tudja előttünk feltárni és nem általában a lelki életet. Ez az ellenvetés foglal magában némi igazságot, de nemcsak a kutatási módszer gyengeségére mutat rá, hanem, általában a lelki folyamatoknak a fizikaiaktól való sajátos eltéréséből származó bármilyen kutatás hiányosságára. Hiszen a lelki történet éppen a principium individuationis elvénél fogva szoros értelemben vett törvényeket, azaz olyanokat, melyek kivételt nem ismernek, nem tűr meg, csupán törvényszerűségeket, viszonyokat és összefüggéseket. De ez ellenvetéssel szemben azt mondhatjuk, hogy minden egyéni lelki élet nagy körvonalakban ugyanazon fejlődési fokozatokat mutatja s vannak a fejlődésnek olyan nyilvánulási szimptomái, melyek csak bizonyos korokra jellemzők, másoknál nem fordulnak elő.⁷

Ám a módszer e fogyatékoságából egy nagy előnye foly, az, hogy az egyén vizsgálásának ez a kizárólagos módszere s ez utat nyitott a lélektani kutatások területén az ú. n. *egyéni vagy differenciális lélektannak*. (W. Stern.) Hogy pedig ez minő eredményeket termelt pl. az ú. n. intelligencia

⁵ Kornis: Történetfilozófia, Budapest, 1924. 18–24. és 131–141 l.

⁶ E. Spranger: Psychologie des Jugendalters. Leipzig, 1925.

⁷ Tumlirz: Jugendpsychologie und praktische Bildungsarbeit. Jahrbuch der Erziehungswissenschaft und Jugendkunde. I. B.

vizsgálatoknál és az élethivatás megválasztása céljából folyó tehetség kutatásoknál, azt mindenki tudja, aki a külföldön e téren folyó tudományos munkát figyelemmel kíséri.

Van még egy más körülmény, amely a pedagógia és pszichologia viszonyának megvizsgálásánál megvilágításra szorul. És ez az, hogy a pedagógia elveinek jelentékeny részében normatív vagy axiológiai tudomány, a pszichologia pedig teljes egészében tényeket konstatáló, leíró és magyarázó, azaz ontológiai vagy léttudomány.⁸ A pedagógiának általános része, amely a nevelés céljával foglalkozik, normatív tudomány, amely törvényeit a vallás és az erkölcsan területéről kölcsönzi. A nevelés eszményéről és céljáról való elmélkedés, a megvalósítandó értékek között bizonyos fokozat megállapítása, az átadandó kultúrjavak kiválasztása, mindez az értékelés kiválasztó műveletét feltételezi. Az értékek szempontra alá helyezett ilyen kiválasztásnak a pszichológiai vizsgálat során nincs helye. A pedagógia előre tekint a jövőbe, a célul kitűzött eszményre s előtte csak e célt szolgáló vagy legalább is nem hátráltató tulajdonságok és adottságok értékesek.

A pszichologia azonban mindig csak megállapítja, ami van; sohasem azt, aminek lenni kell. Nem válogat az ifjúság előnyös és értékes tulajdonságai között, amelyeket fejleszteni s a káros diszpozíciók között, amelyeket az ifjúság jövő fejlődése s a társadalmi kultúrértékek termelése érdekében irtani és elnyomni kell. Csak tényeket állapít meg, csak okokat, előzményeket és lelki összefüggéseket keres, melyekből a lelki élet nyilvánulatait megmagyarázhatja. Egyenlő figyelemmel és érdeklődéssel kíséri a lélek minden nyilvánulását, miként a botanikus, kinek egyformán kedves az illatos rózsa és a boldogító beléndek vagy miként a mineralógus, ki egyenlő érdeklődéssel vizsgálja az értékes aranyat vagy az országút kavicsát.

Nem így a pedagógia, mely az értékelés szempontját egy pillanatra sem hagyhatja figyelmen kívül. A pedagógia mindig a célt tartja szem előtt s csak azokat a lelki diszpozíciókat táplálja, erősíti, melyek e cél irányába állíthatók, azokat a belső és külső tényezőket fejleszti, melyek e célt szolgálják.

S mégis a pszichológia még akkor is értékes adatokat szolgáltat a pedagógiának, ha teljesen közönyösen áll is vele szemben. Annál értékesebbet azonban, ha előre eltökélt szándékkal *ifjúsági pszichológiát* ad és művel. Igaz ugyan, hogy a pszichológus csak közvetve a maga múltjára visszaemlékezve, a maga élményein keresztül tudja az ifjúság lelki életét megfigyelni s adatokat szolgáltatni a pedagógusnak, hogy egy adott helyzetet megértsen és megítéljen. Ez azonban a

⁸ Tumlirz és Kornis id. m.

szellemi tudományok általános kutatási módszerének, a megfigyelésnek veleszületett gyengéje, melytől nem mentes a természeti tudományok kutatási módszere, a kísérlet sem.⁹ Hiszen a kísérlet is végső elemzésben a megfigyelésre van utalva, mely nélkül minden adata csak értelmetlen és értéktelen anyag, melybe értelmet a megfigyelő alany visz. Az egész különbség arra redukálódik, hogy a kísérletező természet-tudós az épen elébe táruló jelenségeket közvetlenül figyeli meg; a pedagógus pedig a gyermek lelki életének elébe táruló jelenségeit a *maga élményein, a maga emlékein keresztül vizsgálja* és értékeli. Ez azonban nemcsak a pedagógiának, hanem általában a szellemi tudományoknak sajátos gyengéje és fogyatékosága. Némileg segít ezen a hiányon a struktura-pszichológia. Hogyan? Az egyén sohasem adja a maga képzetait, a maga érzelmeit, a maga törekvéseit, mert ezek az én állapotai és funkciói, az éntől elválaszthatatlanok. De az egyén közölheti velem a maga képzeteinek, érzelmeinek és akarati törekvéseinek az *értelmét*, melybe aztán beleélvén magam, bennem is hasonló lelki aktus keletkezik. Igaz, hogy ez a közlés is képzetek által történik s a keletkezett aktus szintén képzetek, érzelmek s törekvések szövedéke, de most már az *én* képzeteim, az *én* érzelmeim és az *én* akarásaim, amelyek ugyan nem azonosak az övéivel, de értelmök közös és azonos (Spranger). Ez a *beleérés*, vagy amint Kornis mondja: *beleélés és analógiális következtetés*, mely mások lelki életének megértésére egyedüli módszer. Ha azonban még ez a módszer sem állana rendelkezésére, akkor a pedagógia csak a maga – talán néha meglevő, de többször hiányzó – tapintatára volna hagyva. Ha a pedagógus nem tudja, hogy minő diszpozíciói és készségei vannak a növendéknek és nem ismeri ezek határait, ezek fejlődésének valószínű maximális csúcspontjait, akkor nem alkalmazhat észszerű eljárási módokat és nem tűzhet ki megokoltan elérhető célpontokat. Az eddigi tanterveknek nálunk is, de külföldön is egyik legnagyobb hibájuk az, hogy az ifjú lélek készségeinek és teherbírási ismerete nélkül és ezek semmibe vevésével lehetetlenül magas célokat tűznek ki s épen ezért semmit sem érnek el. Említsem-e tantervünknek azt a lélektanilag képtelen előírását, hogy a 10 éves magyar gyermeknek, aki alig tud még magyarul is folyékonyan olvasni, az I. osztályban románt és franciát ír elő s amint hirtik, jövőben ezek tetejébe még latint is. Lehetne-e lélektani megfontolások után ily képtelenséget követelni? Mert az előrelátható sikertelenség és eredménytelenség érzelme lehangolólag és kedvszegőleg hat tanulóra és tanárra egyaránt. Pedig ma már tudjuk, minő délibábot kergetett a felvilágosodás pedagógiája, mikor a nevelés min-

⁹ Kornis: Történefilozófia. 11., 45–47. l.

denhatóságáthirdette. Ma már tudjuk, hogy a nevelés csak azt fejlesztheti ki vagy akadályozhatja meg kifejlődésében, ami velünk született készség; de új diszpozíciókat nem teremthet.

Mindezekből következik, hogy „az ifjúság lelki életének beható ismerete nélkül céltudatos és sikeres nevelő tevékenység nem is gondolható.” A nevelő és a pszichologus összeműködése elengedhetetlen – mondja Jonas Cohn.¹⁰ A nevelő feladatokat ad a pszichologusnak, mert a nevelőnek pontosan ismernie kell a lelki fejlődés menetét, ritmusát és tempóját, a környezet és kultúra befolyását a növendékre, a külső és belső tényezők (környezet, diszpozíciók) hatását. Mit adhat tehát a pszichologia a pedagógiának? Miben lehet segítségére a pszichologia a nevelésnek? Nemcsak eszközöket, hanem az elérhető határait is megmutatja; megérti a nevelői ráhatás lényegét, a lelki fejlődést, figyelmét felhívja és éleszti a növendék különböző magatartási módjára, megőrzi régi kedves szokásokban való megkövesedéstől s olyan jelenségek megértésére is nyújt formákat, melyeket a nevelő saját természetén alapján nehezen értene meg. Ha ez igaz s eddigi fejtegetéseim alapján ez kétségtelen, akkor a pedagógia, legalább gyakorlati munkájában, nem egyéb, mint lényegében *alkalmazott pszichologia*, vagy amint Amerika példája után ma már Európában is nevezik: *pszichotechnika*.

A pszichotechnika egészen kezdő tudomány s egyelőre még nem hivatkozhatik lényeges eredményekre. De mégis nagyon fontos és felelősségteljes feladatra vállalkozik. Arra t. i., hogy a tehetség és intelligencia-kutatások eddig feltárt eredményei alapján minden gyermeknek kijelölje a neki s tehetségének megfelelő iskolát, sőt az iskola végzése után az életpályát is. A tudománynak a gyakorlati életben való ez apró pénzre váltása egészen amerikai ízű gondolat és vállalkozás. S habár a pszichotechnika eredményeit már a világháborúban is gyakorlatilag felhasználták s külföldön a technika világában napról-napra mind tovább és kiterjedtebb alkalmazást találnak, mégis meg lehet érteni a kételkedőknek s ez irány elvi ellenzőinek azt a felfogását, amely kifogásolja, hogy egy nép jövőjét, kultúrájának szervezését egy még fel nem tárt, meg nem oldott problematikus tételre alapítsák. De megítélésünk szerint ez az irány csak azért eshetik kifogás alá, mert hamarabb akarja a célt elérni, mint az odavezető nehéz és fáradságos utat megtenni.

Szeretném ezek után még egész röviden egy példán¹¹ bemutatni azt a szolgálatot, amit a pszichologia nyújthat a pedagógiának.

¹⁰ Geist der Erziehung, Leipzig und Berlin, 1919. 130. l.

¹¹ Tumlirz id. m.

Az ifjúsági pszichologia a serdülés korában, tehát a 13–20 évek között a lelki fejlődésnek három egymástól egész szabatosan elválasztható fokozatát különböztette meg. Az első a dacolás kora, a 13 életév körül; a második a 16 körül, a harmadik végül az önálló életformába való benövés, a serdülő korból az érettség korába való átlépés ideje. Az elsőt az ösztönös ellenállás és dacolás magatartása jellemzi. Tudat alatti folyamatok kezdenek erjedni, de még homályosan, sötéten. Maga a serdülő sem tud számot adni az állapotáról, ösztöneivel szemben gyenge, erőtlen. Szeretné, hogy vezessék, de nem meri bevallani belső gyengeségét, mert ezzel kiszolgáltatná magát. Ezt a belső gyöngeségét aztán dacolással, ellenszegüléssel ellensúlyozza.

A fejlődés folyamán aztán ez az ösztönös dacolás tudatos küzdelemmé lesz a felnőttek hatalma ellen. Ennek a küzdelemnek aztán szükségszerű következményeül előáll az én túlbecsülése. Ez a serdülő hősi korszaka, mikor végtelennek és korlátlanoknak érzi erejét, lehetetlen tervekre vállalkozik, fantasztikus tervei, problémái gomolyognak lelkében, teremteni, alkotni vágyik, lenézi, lebecsüli a régit, meglevőt, hogy újat, sohasem látottat teremtsen. Ez a fiatal lélek Sturm és Drang korszaka, mikor megcsömörlik a társadalom mesterkelt kultúreletétől és lázadzik ellene. Ez a „*tavaszi áradás*” korszaka, amint Strindberg önéletrajzában mondja, amely jön és eldönt minden gátat és cölöpöt, melyet az iskola, otthon és társadalom emelt. Ez az a belső forradalom korszaka, melyen majdnem minden egészséges lélek átmegegy, miként a must az erjedésen. Ez az a korszak, amikor a Stürmerek és Drängerek észreveszik, hogy az emberek butául a lábaikon járnak s ők elkezdenek falábakon járni s bukfenceket hányni? Hogy is lehetne másképpen különbözni a társadalom szürke filisztereitől, akik a lábukon járnak? Ez az az ifjú kor, mely a történelem tanúsága szerint, a forradalmakat csinálja, melyben Petőfi nem találja meg a maga helyét széles e világon, sem az iskola padjaiban, sem a vándorszínészi hányódásaiban, sem a zöldhajtókás, sárga pitykés mundérban. S melyben még a szelid keblű s érzékeny természetű Arany is vándorévei hányódásai között sokáig vesztegel.

De jön végül a serdülés harmadik korszaka, mikor magukra eszmélnék s észreveszik erőik korlátolt voltát s napról-napra tapasztalják, hogy mint zúzódnak szét eszményeik, légváraik a valóság brutális korlátain.

Észreveszik, hogy amennyire lebecsülték a társadalmat, a meglett nemzedéket, apáikat, épen annyira túlbecsülték magukat, saját képességeiket. Ha már most az ifjúsági pszichologia világításánál látjuk azt, hogy a fejlődésnek ez a menete, ezek a jelenségei természetesen, a 13 éves serdülő dacossága nem konok megátalkodottság, a 16–18 évesek hősi korszaka:

a meglevők lekicsinylése, a társadalmi élet állította tekintélyek semmibevevése, nem rosszindulat eredménye, akkor természetesen következmény, hogy a nevelői eljárásnak a három korszakkal szemben teljesen különbözőnek kell lennie. Még pedig – kérdezhetik – milyennek? Általában azt mondhatók: megértőnek, türelmesnek, de másfelől szeretettől vezérelt, szilárdan következetesnek. A dacolás éveiben engedékenynek, addig a határig, ahol a tanuló magatartása már vagy saját maga lelki fejlődésének, vagy a társadalom rendjének érdekeit veszélyezteti. A forrongás, a „tavaszi áradás” idejében csendesen, a háttérbe elhúzódva észrevétlenül figyelőnek, abban a gondolatban, hogy jönni fog egy idő, mikor a serdülő magára eszmél s önként hívni fogja. Tehát a nevelőt a háttérben az a tudat vezeti: itt vagyok s ha hívni fogsz, rendelkezésemre állok. Ha nem ez a belátás vezeti a nevelőt, hanem a dacolásra még merevebb dacolással, az ellenkezésre és elutasításra még erősebb elutasítással felel, akkor előáll az a – fájdalom – nagyon gyakori jelenség, hogy tanuló és nevelő, gyermek és szülő mint kiegyenlíthetetlen ellentétek állanak egymással szemben. Ez a múlt és jövő, az apák és fiak antagonizmusa. Ezt fel kell váltania a megértésnek. A külső tekintélyen alapuló heteronomiának lassanként át kell formálódnia a megérezett szeretet és belső érték tapasztalásán alapuló önkéntes megadássá, amelyet az ifjú önként magától vesz és vállal magára és épen ezzel lesz autonómmá a törvényhozása.

Hiszen az eseteknek egy bizonyos százalékában ez is történik. De még nagyon gyakori az öregek és ifjak közötti ez az ellentét, amelyet pszichológiai belátással, mint feleslegest, teljesen el lehetne tüntetni. Nem kell egyéb hozzá a felnőtt nemzedék részéről, mint belátása annak, hogy a serdülők lelki fejlődése a saját törvényeit követi; életformájuk még nem alakult ki, még minden forrongásban és zajlásban van lelkében; aztán meggondolása annak, hogy a fejlődés tovább vívő irányát nem mi felnőttek, hanem az ifjúság képviseli, amely a lehetőségek egész gazdag világát hordozza lelkében. Ha az ifjúság szellemtelenül, átvénné a meglett kor kultúráját, gondolatait és eszményeit, akkor minden élettelen formákba zsugorodnék, a tovább haladás lehetlenné válnék. A meglett kor adománya a mélyebb belátás, a szélesebb körű tapasztalás és bölcs mérséklet; de az ifjú koré a teremtő erő, a fantázia diadalmas munkája és a lelkesedés heve. A felnőtt nemzedék szintjét és álláspontját, melyre az egy egész élet fáradtságos munkájával és küzdelmével jutott el, a serdülő készen kapja s mint ilyent, nem értékeli. Tovább, magasabb rétegekben túzi ki tehát célját s a meglett kornak itt csak az a szerep jut, hogy félreállva az útból, megértse a törekvést, szeretettel kísérje, figyelemmel, szóval, mint Rousseau kívánja, hogy ma-

gát idővel teljesen feleslegessé tegye. Erre tanít a lélektanra alapított pedagógia a szülők és gyermekek, a nevelő és növendék esetében, amikor tehát egy vagy egy-két gyermegről van szó.

Milyen az eset vajjon az osztálytanítás esetében, mikor egy csoport gyermek áll a tanítóval szemben? A pszichologia azt tanítja, hogy a gyermek egészen másképp viselkedik otthon szüleiével szemben, mint az iskolában egyenlő korú társai között az osztályban. A közös élmények, a közös küzdelmek és törekvések, a közös cél, a közös örömek és fájdalmak olyan erős közszellemet teremtenek, amely a serdülő egész lelki világát, minden gondolatát, érzelmét és törekvését meghatározza. Mint egy bevehetetlen vár dacol az a fegyelmezés minden fogásával. Mert társai ítélete sokkal iránytadóbb, mint a felnőtteké. A lélektanilag iskolázott tanár itt ebben az esetben nem az egyeshez fordul, hanem az osztályhoz, mert belátja, hogy eredményhez csak osztályszellemen keresztül tud jutni. Nincs itt más teendő, mint ezt a szellemet megjavítani, megnemesíteni. És szükséges, hogy a tanító vagy tanár tudásánál és személyi tulajdonainál fogva, tisztelt, becsült és szeretett legyen.

E nélkül minden fáradtsága hiába való. Ezt a meleg és bizalmas viszonyt pedig mi váltja ki? Ha a tanár megérti az osztály álláspontját, kételyeiket, problémáikat, bajaikat meghallgatja, komolyan mérlegeli és nem intézi el egy könnyű kézlegyintéssel vagy vállvonogatással, helyes gondolataikat elismeri és méltányolja, okfejtésüket és kifogásaikat komoly mérlegelés után elfogadja s nem akarja saját maga esetleg helytelen véleményét autoritativ módon rájuk kényszeríteni.

Ime ez az egyetlen példa eléggé mutatja azt a szolgálatot, amit az ifjúságismeret a nevelésben teljesíthet. A példákat szaporítani lehetne, de nem akarom ezzel máris hosszúra nyúlt fejtegetésemet tovább folytatni. Gondolom, hogy e fejtegetések után bizvást levonhatjuk azt a következtetést, hogy nincs teljesen igazuk sem azoknak, akik a lélektani ismereteket a nevelés munkájánál teljesen haszontalanoknak mondják, sem azoknak, akik minden üdvöst és eredményt attól várnak. Teljes joggal inkább azt állíthatjuk, hogy a lélektan nélkülözhetetlen feltétel ugyan a nevelésnél, de nem egyedüli és kizárólagos. És e következtetésből természetesen foly az a másik, hogy lélektani ismereteket szerezni, lelki megfigyeléseket tenni mindnyájunknak kell, nemcsak tanároknak és nevelőknek, mert hiszen mindnyájan apák vagy anyák vagyunk.

Dr. Gál Kelemen.

