

E 132/9

# AZ EGYÉNI NEVELÉS FŐBB SZEMPONTJAI.



IRTA  
MITROVICS GYULA.



DEBBREZSEN.  
HEGEDŰS ÉS SÁNDOR KÖNYVKIADÓHIVATALA.

1917.

ÁRA 3 KORONA.

B. Miss Savannah  
i en baräskuggal

Stinson, Paul

# AZ EGYÉNI NEVELÉS FŐBB SZEMPONTJAI.



IRTA  
MITROVICS GYULA.



DEBBRECZEN.  
HEGEDŰS ÉS SÁNDOR KÖNYVKIADÓHIVATALA.

1917.

E 132/9



## I.

A társadalmi alakulatoknak s azokban a közoktatási szervezeteknek fejlődésével az egyéni fejlődés szempontjai mindinkább elhalványulnak. Minél kialakultabb, határozottabb s amellett mégis tagolt egységet mutat a társadalom, annál bonyolultabb feladat abban az egyén helyzetének, szerepének s külön jogainak és hivatásának a megállapítása és körvonalozása. Jóllehet másrésről kétségtelen dolog, hogy egészséges társadalmi és állami alakulat másképen nem képzelhető el, mint az egyéni fejlődés jogszerű határainak és lehetőségeinek a biztosításával. Felhasználhatjuk itt világosító kép gyanánt a szerves társadalom elméletírójának azt a felfogását, amely szerint az emberi individuum voltaképpen egy sejt-állam, az egymástól elhatárolható sejteknek szerves halmozása. Amint e tömeges együttlétben a legteljesebb összetartozás mellett is külön élheti mindenik sejt a maga életét, úgy a társadalmi együttesben is biztosítani kell minden egyes individuumnak a külön életét és fejlődését. Amint az emberi organismus egészének a bénulása vagy csonkulása valamelyik szervnek a bénulása vagy csonkulása, úgy az emberi társadalom összeségének a gyöngülését jelenti az összeség valamelyik tagjának, az emberi individuumnak, jogosulatlan vagy épen oktalan korlátozása és gyöngülése is. Amint az emberi egyén erő- és egészségbeli állapota akkor mondható ideálisnak, teljesítő képessége hiánytalannak, ha minden szerve ép és a többiek megzavarása és saját erőtökéjének csökkentése nélkül képes a legteljesebb erő kifejtésre: úgy az a társadalom mondható egészséges alkatúnak, amelyik módot ad minden egyes tagjának arra, hogy mind testi, mind szellem-erkölcsi erejét a legteljesebb mértékben kifej-

lessze és felhasználja. Nemcsak módot ad, de egyenesen hivatkozik is rá s az egyéni érdekek beolvasztásával — kielégítésével és felhasználásával — egyenesen ki is aknázza azt.

Ez az egyénnek és az összeségnek egyformán közös érdeke. Az a társadalmi kialakulás lesz a legtökéletesebb, amelyik a közösség érdekeinek legteljesebb biztosítása mellett a legteljesebb jogokat és a legteljesebb fejlődési lehetőségeket fogja biztosítani az egyén számára is. Az egyén és társadalom látszólag ellentmondó, valójában azonban teljesen azonos érdekeinek illetően kiegyeztetése voltaképpen főcélja és ideálja minden társadalmbölcseleti kutatásnak. Csakhogy amilyen könnyű ennek az eszményi célnak a kitűzése, ép olyan nehéz a megközelítése. És pedig, mint a bevezető szavakban utaltunk reá, minél fejlettebb valamely társadalom, annál nehezebb; egy fejlett társadalom szétfutó irányait, érdekeit, az összeségnek, az egységnek annál nagyobb erő kifejtésével kell és lehet csak összetartani. Minél többretű a társadalom, annál fontosabb érdeke egységének a biztosítása. És minél nehezebb feladatot ró a közösséget biztosító szervekre ennek az egységnek a biztosítása, annál többször találja magát szemben divergenciát biztosító alakulatokkal, másfelől annál több hajlandóságot mutat, hogy szemet hunyjon még a jogosult egyéni törekvésekkel szemben is.

Ugyanezt a képet s ugyanezeket a nehézségeket mutatja részletekben a nevelés körében is az egyéni nevelés érdeke a tömeges neveléssel szemben. A közoktatási szervezetek intézményes alkotásaikkal általános feladatokat, tehát a közösség érdekeit tartják szem előtt. Általában arra vannak figyelemmel: mire van szüksége annak az állami, egyházi, vagy társadalmi alakulatnak, amelynek céljait szolgálja az az iskolai szervezet; az érzelmi világnak milyen irányítására, az ismereteknek mekkora és milyen összetételű tömegére. Hiszen ez egészen természetes. Tudatosan megszervezett társadalmi élet mellett az iskola szolgálja a legtudatosabban ennek a megszervezett társadalomnak a céljait és pedig épen a szervezethez kapcsolódó céljait. Midőn a társa-

dalom a köznevelés munkáját is feladatai sorába iktatta, ezzel épen az volt a célja, hogy a saját fejlődésének megkezdett irányát folytassa, életének elfogadott kereteit erősítse, a saját eredeti életfolyamatának jövőjét biztosítsa. Mindezt idők folyamán kifejtett értékeinek az ifjú nemzedékek számára való lehető legteljesebb átnyújtásával, azok számára való gyümölcsöztetésével.

Mindezekre tekintettel az iskolai szervezetek, ideértve természetesen azoknak belső tartalmát is, nem lehetnek valami nagy figyelemmel az egyénre. Tömegek irányító nevelésével az összeség érdekeit szolgálják. Ezért az iskolának leplezetlen törekvése az uniformizálás, az egyéni elhajlásoknak egységes fejlődési vonalakba való belekényszerítése. Ezzel igen gyakran együtt jár a kiemelkedő egyéniségek értékkülönbözeteinek a letörése és pedig a színvonalon alóliakének értékgyarapító kiegyenlítődése nélkül. Ilyen esetekben tehát egyéni értékek mennek veszendőbe, mások egyéni értékeinek a gyarapodása nélkül. De megvan ennek az ellentétes oldalon is a megfelelő párhuzamos jelensége. T. i. átlagos fejlődési vonal erőszakolása miatt, a fejlődésnek mind a menetét, mind a fokát illetőleg, az átlagon alóli fejlődésképeségű egyének kétségtelen erőszakosság áldozataivá lesznek, melyet nehezen, vagy sokan egyáltalán nem tudnak kiheverni. Egyik legnagyobb gyöngesége ez minden együttes nevelésnek. Együttes nevelésnél azonban nem lehetünk el ilyen átlagos fejlődési vonalak meghúzása nélkül. Már pedig ezt, épen átlagos volta miatt, nem vonhatjuk meg sem a legkiválóbb, sem a legszerényebb képességűek mértéke után. De épen, mert középen halad, lent és fent egyaránt értékek elkallódására vezet. Amott értékek elhanyagolása, nivellálása, emitt pedig nem lévő fejlődési lehetőségek erőszakolása és meglévőknek túlfeszítése, erőltetése s ezért sok esetben bekövetkező kimerülése miatt.

Olyan hiba ez, mely épen a közoktatás szerveztségével állott elő. A keresztyén kulturának épen az lévén a célja, hogy áldásait egyetemes tulajdonná tegye, annak munkájába az egész emberiséget befoglalni töre-

kedett. Így amily mértékben áthatotta igazi életelveivel a néprétegeket, oly mértékben szélesbítettett az iskolák munka- és hatásköre is. Ennek pedig kikerülhetetlen következménye, hogy a nevelésben az egyéniség szempontjai a mindinkább bővülő tömegek szempontjai elől háttérbe szorultak. Az ókori nevelés pl. még egészben véve egyéni volt a maga pajdagogosaival és a tanítás menetének a nevelő és tanítvány viszonyaihoz és tájékozottságához mért változataival. Már csak a mai értelemben vett tankönyveknek a hiánya is kizárta az erősebb uniformizálást. Ha volt is egy-egy, a századok hagyománya által megszentelt segédkönyv, mint pl. a görögöknél Homeros, az nem annyira a módszer chablonját, mint inkább a nemzeti közérzést képviselte, mint a nemzet képzetkincsének a gyűjteménye.

Mint tudjuk, a keresztyénség is csak hosszabb fejlődés folyamán érlelte meg a különböző iskolai típusokat s azoknak általánosabban érvényesülő belső életrendjét. Hiszen a neveléstudománynak még a XVII. és XVIII. századbéli nagy angol és francia elméletírói is nevelési kérdésekkel általában az egyéni nevelés látószögéből foglalkoznak. Elég, ha Rousseaura és Lockera hivatkozom. És nem tudom, ha nem ezeknek volt-e termékenyítőbb hatása a paedagogiai gondolkodásra, mint a nagy iskolai rendszerek és szervezetek alapítójának, talán a nagy Comeniust kivéve.

Mindazáltal, a már érintett okokból, a műveltség fejlődési irányának megfelelőleg, a nevelés munkáját ma már teljesen a közintézmények foglalták le. Ez alól csak a legmagasabb társadalmi osztályok alkotnak szórványos kivételt. Eme fejlődési irány betetőzésének látszik a különböző internátusi rendszereknek a kifejlődése és széles körű elterjedése. Természetesen, ez sem új gondolat megvalósítása, mert az iskolák mellett úgyszólván kezdettől voltak bentlakások is. Csakhogy a paedagogiai gondoskodás csak legujabban foglalkozik a bentlakások belső életének intenzívebb szervezésével. Köznevelésünk fejlődésében ennek azért van nagyobb fontossága, mert ez azt jelenti, hogy a paedagogiai közgondoskodás most

már kiterjeszkedni kíván a növendékek legszemélyesebb életére; azokra a pillanatokra is, mikor az egyén a magáramaradásnak, az elzárkózásnak, az önmagában és önmagával való foglalkozásnak, mintegy a belső önkifejlésnek, a jogait és alkalmait keresi.

Az internátusi nevelés ilyenétén fontosságát még inkább fokozza mai rendszerének kialakulása, amidőn a növendékek külön nappali-, háló-, szórakozó- és tanuló-termekben mindig tömegesen vannak együtt, egymástól kölcsönösen feszélyeztve és egymáshoz kölcsönösen alkalmazkodva. Vagyis ilyen módon az internátusi ifjú pillanatokra sem marad önmagára, és ha a lélek belső visszahúzódsra kényszeríti is, oly külső viselkedést kell magára öltenie, mely féligmeddig leplezi ezt az önmagába merülést. Nem akarom ezzel kapcsolatban az internátusi együttélésnek az őszinteségre, az egyenességre és ezzel a jellemképzésre hátrányos oldalait behatóbban tárgyalni. Csak reá akarok mutatni arra, hogy az internátus is csak a tömegek, az összeségek szempontjainak kedvez és sokszor egyenesen elfojtja, vagy tévútra kényszeríti az egyéni fejlődést.<sup>1</sup>...

Nevelési eljárásunknak ez a rövid áttekintése is mutatja, hogy abban a közösség érdekei és szempontjai milyen túlsúlyban érvényesülnek szemben az egyéni fejlődés érdekeivel, jogával és lehetőségének a biztosításával. Másrészről rámutattunk arra is, hogy ugyanennek a közösségnek egyik legfőbb érdeke az is, hogy abban az egyén kifejlődésének minden feltételét megvalósítsa és hogy az egyén saját magára és a közre hasznos minden képességének csiráját a fejlődési lehetőség legmagosabb fokáig kiképezhesse. Mivel erre egyfelől épen a társadalmi közösségnek is nélkülözhetetlenül szüksége van, másfelől pedig, mivel épen társadalmi szervezettségünk

<sup>1</sup> Természetesen a tömeghatásnak is meg van a maga külön nagy előnye. Az ifjú úgyszólván külön fegyelmezés nélkül fegyelmezve és irányítva van. Amellett, mivel a zsenge kor állandó felügyeletet s emiatt a nevelő állandó jelenlétét kívánja meg, az internátusok mai berendezkedése valóságos paedagógiai szükségét elégíti ki. Mindazáltal határozott elv gyanánt állítandó fel, hogy oly korán, mint csak lehet, a termes rendszerről át kell menni a cellás rendszerre, vagyis a tömeges együttlétről a kettős-hármas együttlakásra,

erre kevesebb alkalmatosságot nyújt s azt mintegy elhanyagolni látszik : időszerűnek és hasznosnak gondoljuk e kérdéssel való foglalkozást.

## II.

A paedagogia alkalmazott gyakorlati tudomány. Alapelveit az érintkező tudományoktól kölcsönzi. A társadalombölcselet és az erkölcsstudomány szabják meg célját és feladatait és a lélektudomány nyújtja ezek szolgáltatáshoz az eszközöket. Az emberi, közelebről a gyermeklélek ismerete nélkül olyan a nevelő munkája, mint a gazdáé, ki nem ismeri a növényt, amelyet termelni akar ; a nevelés céljának s erkölcsi feladatainak kitézése és szem előtt tartása nélkül olyan, mint aki határozott cél és szándék nélkül tervtelenül fog munkájához.

Azért az egyéni nevelés kérdésével foglalkozva is körvonalozni kell mindennek előtt feladatainkat és azután a lehetőségeket és a rendelkezésünkre álló eszközöket.

Azzal már tisztában vagyunk, hogy a nevelésnek, az egyén és a közösség együttes javára, a lehető legteljesebb mértékig ki kell fejlesztenie az egyén erőit és hajlamait. Azaz az egyén váljék alkalmassá saját céljainak a közösség céljaival való öszhangba hozatalára, hogy saját céljainak szolgáltatásával is — közelebbi vagy távolabbi vonatkozásban — a közösség céljait szolgálja. De hogyan? s aztán miben áll ez ? Hiszen épen ezekre kell a feleletet keresnünk. Aztán a nevelés az egyénnek a közösségre és az egyénre egyaránt hasznos erőit a lehető legteljesebb mértékben fejlessze ki. Közülök egyet se hagyjon el s valamennyit úgy fejlessze, hogy egymást kiegészítve és egymást öszhangzásba hozva, alkossák az erők harmóniáját. A szendergő dispositiókat ébressze fel ; az erőket szabályozza, hogy aránytalan uralmukkal téves utakat ne vágjanak, félszégeket és aránytalanságokat ne teremtsenek, rabjukká ne tegyék az egyént. Másfelől sorvassza el azokat a hajlamokat és arravalóságokat, amelyek akár a közre, akár magára az egyénre kártékonyak. Ki nem irthatja ezeket, elfojtani is veszedelmes

volna ; ám szabályozni, mérsékelni és módosítani lehet. De ezeket is hogyan s a részletekben milyen eszközökkel ?

Ezek még mind olyan általánosságok, melyek nem visznek bennünket eléggé közel feladataink, concret teendőink körvonalozásához, még kevésbbé azok egyenkénti felismeréséhez. De mielőtt concret dolgokra áttérnénk, az elméleti tájékozódást kell folytatnunk tovább.

Mik a társadalom együtt tartó erői ? s melyek azok az eszközök, végső elveikre, principiumaikra visszavezetve, amelyek azok további kifejlését előmozdítják ? Transcendentalis magyarázatokat figyelmen kívül hagyva, úgy gondoljuk, hogy az ezekre a kérdésekre célzó feleletek az erkölcsi alapelveket tartalmazzák. Vagyis mindamaz elvek, melyeknek érvényesülése mind a közösségre, mind az egyénre előnyös, vagy legalább is az egyik félre olymódon hasznos, hogy nem káros a másikra, erkölcsi elvek ; az ellenkezők erkölcsellenesek. Ezek az elvek idők folyamán vallási, állami és társadalmi törvényekben nyerik sanctiójukat. Csakhogy, talán nem tévedünk, mikor azt valljuk, hogy azok a vallási, állami és társadalmi törvények oly mértékben erkölcsi törvények is egyszersmind, amily mértékben a fent körvonalozott maximának megfelelnek. Vagyis az erkölcsiség criteriuma, ily értelemben, az, hogy a társadalmi közösségnek és az egyénnek kifejlését kölcsönösen előmozdítsa. Ez kifejtve úgy értelmezendő, hogy ha valami közvetlenül nem mozdítja is elő a közösség érdekeit, de az egyénnek hasznára van, amannak sérelme nélkül, közvetve már a közösségnek is használt, mert a közösséget alkotó, annak erőt gyarapító egyén kifejlését segítette elő.

Ha közelebbről vizsgáljuk, hogy mik lehetnek az így általánosságban körvonalazott erkölcsiségnek a közelebbi határozmányai, úgy találjuk, hogy mindenek előtt a természeti törvények érvényesülése. Kedvünk volna ezeket a hitélet köréből vett kifejezéssel isteni parancsoknak nevezni. Valóban a természet törvényei, szabályszerűségei, végső principiumai, megtisztulva az esetlegességek zavaró lim-lomától, olyan fenségesek, nemesek és tiszták, hogy az emberi beszéd alkalmasabb össze-

foglaló kifejezést nem is találhat rájuk. Másrésről az istenség fogalmának, melyet a keresztyénség első bölcselői máskülönben méltán illettek a τὸ ἄπειρον névvel, ezek legméltóbb tükrözői.

Az erkölcsi elvek tehát nem lehetnek természetellenesek. Sőt azok egyenesen a természeti elvek érvényesülését jelentik az emberi társadalom körében. Azért már csak az erkölcsi elvek helyes megismerése is megköveteli az ember életében, egyéni és társadalmi kifejlésében érvényesülő természeti törvényszerűségek kutatását. Mert ezeknek a természeti törvényszerűségeknek az érvényesítése voltaképen az erkölcsiség. Világos dolog, hogy vaskos félreértés volna itt pusztán csak a testi életre gondolni. A kifejlett, a nyomon kísérés és végső elemzés lehetőségét már kizáró differentiáltság, mely agy- s általában idegrendszerünket jellemzi, mutatja, hogy a magasabb rendű szellem-erkölcsi élet mennyire természeti kifejlésünk követelménye és eredménye. Így tehát már csak a nevelés erkölcsi eszményeinek a megközelítése érdekében is szükséges az ember testi-lelki organismusának, másfelől az emberi társadalom szervezeteinek s mindkettő fejlődési feltételeinek ismerete. Egyrésről az erkölcsi eszmények kitűzése érdekében, mert hiszen ezek amazokból folynak; másrésről a fejlesztendő anyag megismerése és a fejlődési lehetőségek és feltételek biztosítása céljából.

Az egyén nevelésénél tehát kettős, egymással szemben tökéletes harmóniába összeolvadó célunk van, t. i. az egyén összes szendergő erőinek olyan kifejlesztése, hogy azokat az összeség és önmaga javára mindenkor képes és kész lehessen a teljesítő lehetőség legszélsőbb határáig kihasználni, másfelől elsorvasztani vagy irányítani azokat a hajlamokat, amelyek akár az egyénre külön, akár az összeségre káros cselekvéseket hozhatnának létre.

Emberhez, emberi természetünkhöz méltó, magasabb rendű élet pedig, melynek elmaradhatatlan velejárója a közösség együttélésébe való hasznos beolvadás, el sem képzelhető erkölcsi eszmények nélkül, melyek

pályánkat bevilágítják, útainkon vezetnek. Ezt az erkölcsi eszményt pedig az előbbi tételből kifejtve abban az elvben találhatjuk meg, hogy az ember egyéni érdekét a közösségben találja fel, oly mértékben, hogy ha saját érdekében tervezett cselekvése közvetlenül nem mozdítja is elő a közösségét, de a saját egyéni értékeinek gyarapítása a közös értékincset gyarapítsa, illetőleg ez az egyéni értékgyarapodás már magában is előmozdítsa a közösség értékszaporulatát. Mindez pedig az emberre nézve érvényes természeti törvényszerűségek érvényesítésével történik és történhetik.

Föltűnhetik s ellenünk vethetik, hogy egész okfejtésünk tautologia. Az egyéni nevelésnek is céljául tűzzük ki a közösségbe olvadás biztosítását; erkölcsi eszményül a közösség szolgálatát; az erkölcsiség egyik tulajdonítmányául a természeti törvényszerűségek érvényesítését, a közösség szolgálatát, természeti lényünk magasabb rendű kifejtése gyanánt. Hiszen ez mind voltaképpen egy és ugyanaz, más oldalról megvilágítva vagy talán csak más szavakkal juttatva kifejezésre!

Nem védekezünk a szemrehányás ellen. Maga a világegyetem mutatja ezt az egységet. Minden jelentkezési alakulatában egy az, ahogy előttünk mutatkozik és csak a mi szempontjaink mások, ahogyan mi azt vizsgáljuk; a mi képességeink különbözők, ahogyan felfogni törekszünk; a mi céljaink részszerint valók, amint erőink is csak apró részletek megvalósítására képesítenek. Ehez képest részszerint való, ahogyan felfogjuk, alkotjuk és szolgáljuk ezt az universumot, s benne a mi emberi mivoltunknak világát, az emberi közösséget s abban kisebb nemzeti, vallási vagy társadalmi kisebb kulturális egységeinket.

### III.

Fennebb azt mondtuk, hogy az egyéni nevelés feladata a közre hasznos egyéni erők lehető legteljesebb kifejlesztése. Továbbá azt, hogy az egyén legyen belefegyelmelve saját érdekei alárendelésébe, beolvasztásába.

Vagy hogy legalább is ne ártson, ha közvetlenül nem használ is a közösségnek saját érdekei szolgálatával. Csakhogy mind az egyéni erők nevelésénél, mind az egyéni erőket szabályozó erkölcsi elvek alkalmazásánál és felismerésénél először az egyéniség fogalmával kell tisztába jönnünk. Hol kezdődnek s végződnek annak határai? Van-e s milyen fokon annak külön élete? Hogyan alakul az ki a közösségen belül s hogyan olvad abba bele eltéréseinek mégis a fenntartásával? Oly kérdések, amelyek első tekintetre fölöslegeseknek is látszanak, közelebbről nézve tisztázásuk mégis elkerülhetetlen.

A természet életében minden a legteljesebb folyamatosságot és összefüggést mutatja. Abban kétségtelen határvonalak meghúzása mindenütt nagy nehézségbe ütközik. Így az egyén életénél is. Innen a kérdés felmerülésének a lehetősége: van-e egyáltalán külön, elhatárolható egyéni élet? Nem a társadalmi közösségek-é azok az egységek, amelyeknek az életéről külön tárgyalni lehet? Nem volna helyén, hogy itt vitassuk meg ezt a kérdést. Mégis reá kell mutatnunk arra, hogy ha az egyénnek külön léte felett tovább siklunk s nagyobb összetételű egységeket keresünk, még összefolyóbb határokat fogunk találni. A faji és állami egység határai még ingadozóbbak s egyidejűleg több más közel hasonló értékű egységek állapíthatók meg, egymásba átnyúló szerveikkel, a különböző társadalmi alakúlatok közt. Így egészen illusoriussá válik a határvonalak meghúzása. Hiszen egy más szempontból tekintve egy másik társadalmi alakúlat számára ez individualis határvonalakat ugyanolyan joggal állapíthatjuk meg az emberiség szerves fejlődésének egy másik fokozatán.

Az anyai szervezetről való leválás, az összes fejlődési és visszafejlődési fokozatoknak az átélése s végül az individualis szerves egység felbomlása olyan keretek, amelyekhez fogható határozottsággal az emberiség életében egyetlen alakúlat sem rajzolható körül. Itt is átnyúlik ugyan egyik élet a másikba, de azért még sem szükségképen és nem olyan mértékben, mint a társa-

dalmi alakulatoknál. Továbbá az új egyén az elődjétől és az utódjától határozottan eltérő külön életet kezd és folytat tovább. Míg a társadalmi alakulatok körében határvonalak, korszakok stb. megkülönböztetése merőben erőszakolt és mesterséges abstractio.

Azonban más oldalról ez utóbbi felfogásnak kedvez mégis az az igazság, hogy ha külön életet él is az egyén, élete legkevésbé sem független másokétól. Sőt ellenkezőleg. Nem képzelhető az egyéni létezés körében sem olyan élet, mely hermetikusan elzárható volna bár csak pillanatokra is mások életétől, vagy a környező természeti világrend életfolyásától. Az egyéni élet szálai is összebogozódnak egymás között és benyomások, valamint visszahatások révén a társadalom és természet életének más tényezőivel.

Mielőtt tovább mennénk, idézzük emlékezetünkbe nagy vonásokban az egyéniség fejlődésének az útját; helyesebben azokat a feltételeket és ráhatásokat, amelyeknek befolyása alatt az egyéniség kialakul. Természetesen azzal eleve is tisztában lehetünk, hogy az emberi közösség általános érvényű törvényei alatt áll minden egyes egyén és ezek a törvények érvényesek egyéni sajátosságainak kifejlődésére is, de még szembetűnőbben az általános és közös emberi vonások kialakulásánál. Hiszen épen ez teszi lehetővé, hogy az egyéniséggel és annak fejlődésével, valamint fejlődésének irányításával tudományos rendszerességgel foglalkozni lehet. Megállapítandó tehát, hogy még a legszélsőbb, legkivételesebb, legextravagánsabb egyéniségekben is nagy számmal vannak épen az alaptünemények között közös jellegűek.

Közismert dolog, de a rendszeresség, másfelől pedig a következtetések levonása érdekében ismételnünk kell, hogy az egyéniség kialakulására befolyást gyakorló tényezők eredetükre nézve kétfélék, ú. m. *örökletesek* és az egyéni létezés folyamán *ujjonnan szerettek*. Az átöröklés a leghatalmasabb tényezők legelseje a faji jelleg s ezzel a közös, általános emberi sajátosságok kialakulásánál és megőrzésénél. Mindazáltal, bármily ellentmondónak látszik is, ép oly mértékben járul hozzá az eltéré-

sek s ezzel az egyéni sajátosságok kialakulásához. Ugyanis minden egyes egyén elődeinek végtelen sokaságú és változatú individualis eltérései után öröklí a dispoziókat. Így minden egyes egyén örökletes hajlamai egy olyan permutációs sort mutatnak, melyben egyfelől az egyes elemek összetételének módja a legváltozatosabb, másfelől, maguk e tagok is a legkülönbözőbbek. Már most új lények létrehozására társuló új emberpár a permutációs sorba mindig új elemeket kapcsol be és ha az egyes permutációs elemek állománya, amelyekből a másodszülöttek és a továbbiak dispoziói összetevődnek, nem változik is lényegesen, az újszülött hajlamosságára befolyással bíró öröklési tényezők mégis minden egyes esetben a legkülönbözőbb arányban vegyülhetnek; egyesek teljesen elhalványodnak, mások élesen kidomborodnak. Ez ugyanazon család újszülöttjeinél is az individualis változatok lehetőségét, sőt szükségképeniségét biztosítja.

Természetesen az egyéni alakulásnak örökletes tényezőire csak a legkorlátoltabb módon nyílik alkalom befolyást gyakorolnunk. Ezt a természet úgyszólván egészen a maga számára tartotta fenn. És gyakorolja is már főleg negatív értelemben oly formán, hogy megtagadja az utódokat többféle betegségben szenvedő egyéneknél és az utódok elhalásával védekezik a faj elsatnyulásával szemben. A társadalom is csak ilyen negatív eredmények biztosítása érdekében követheti a természet ujjmutatását, meggátolva az egészséges utódok létrehozására alkalmatlan egyének egyesülését. Minden egyéb törekvés, ami pl. fajnemesítés (eugenetika) címe alatt megindult, még igen sokáig sötétben tapogatódzás marad. Sőt egyenesen aggodalmainkat is ki kell ezekkel szemben fejeznünk. Az ivadékok egyéniségének kialakulásánál az átöröklés egyes tényezőinek a szerepe annyira földéritetlen és bizonytalan, hogy itt a tudomány még nem vállalkozhatik az irányítás munkájára. Itt a különböző nemű egyének egymás iránt felébredő intenzív vonzalma látszik a leghelyesebb, legtermészetesebb és legbiztosabb kiválasztási tényezőnek. Ennek a felfogás-

nak a helyességét mutatja negatív szempontból a családi élet története és a gyermekek fejlődése azokban a társadalmi osztályokban, amelyekben a házastársakat családi, vagy magasabb politikai érdekek mesterséges szempontjai alapján hozták össze.

Visszatérve az egyéni eltérések másik csoportjára, azokat az egyéni élet folyamán újonnan szeretteknek minősítettük. Ezek az élet összes benyomásainak eredményei, természetesen mindig kapcsolatban az örökletes dispositiókkal. Épen emiatt a benyomások alakító hatása sohasem állapítható meg előre matematikai pontossággal, mivel az azzal egybeolvadó s azt erősen színező disponibilis elemek jórésztükben mindig ismeretlen tényezők maradnak.

Az élet eshetőségei és ezek következtében a tapasztalati lehetőségek kiszámíthatatlan változatosságot és gazdagságot mutatnak. Azért ezeknek rendszerezése, vagy típusokba osztása végtelen nehézséget okoz. Mindazáltal bizonyos csoportokba osztásuk nem lehetetlen. Kísértjük meg azt főleg abból a szempontból, hogy a nevelői munkában hasznukat vehessük, illetőleg megítélhessük: mily mértékben alkalmasak, — vagy egyáltalán alkalmasak-é — arra, hogy irányításukra, előidézésekre, vagy elhárításukra a nevelői munka befolyást gyakoroljon. Törekednünk kell a csoportok lehető egyszerűsítésére, hogy mentől áttekinthetőbbek legyenek, mert csak így keríthetjük fejtegetésünkben a nevelői szempontok érvényessége alá.

Az első jelenségcsoportot a *család*, vagy *szülei ház* elnevezése alatt foglalhatjuk össze. A gyermek kétségtelenül a legelső és legmaradandóbb benyomásokat itt szerzi meg. Ezzel összefüggésben van s ennek a fogalomnak mintegy a kibővítése az *anyagi helyzet*. A gyermek a maga rugékony kedélyével kevés érzékenységet mutat ugyan látszólag ennek hatásai iránt, kétségtelen mégis a család s benne a gyermek gazdasági helyzetének befolyása a gyermeknek mind szellemi, mind testi fejlődésére. Különösen hangzik, gyermekekről lévén szó, mégis vitatnunk kell, hogy a ható tényezők között felemlítendő

a *társadalmi helyzet* is. Csakhogy itt nemcsak a szülők társadalmi helyzetét kell értenünk, hanem mindama ráhatások eredő forrásainak összeségét, amelyek az emberekkel (kicsinyekkel vagy felnőttekkel) való együttélésekből folynak. Kétségtelen, hogy a gyermek nemcsak saját családtagjaival érintkezik, hanem tanuló- és játszótársaival, más kicsinyekkel és idegen felnőttekkel. Az is különbséget tesz és jelentékeny hatásokkal jár, hogy pl. falusi, vagy városi, művelt, kevésbé művelt, vagy egészen faragatlan egyénnel van-e rendszeres érintkezésben. Mindezek alkotják az ő „társadalmát“. Méltán szólhatunk tehát gyermekeknek is a társadalmi helyzetéről. — Itt említendők meg a „*dologi ráhatások*“. Világos, hogy a gyermeki lélekben nemcsak személyek, hanem másnemű élő és élettelen dolgok és *történetek*, valamint mindennemű *érzéki benyomások* is hagynak hátra nyomokat és pedig anélkül, hogy azok akár gazdasági, akár anyagi helyzetét érintenék. A természeti jelenségek általános fogalmára itt azért nem hivatkozom, mert gyermekek a természet iránt bár érthető, mégis egészen feltűnő érzéketlenséget mutatnak. Egyes jelenségei, mint pl. feltűnőbb, az érzékeket erősen foglalkoztató, de azért nem nagyon összetett hang- és fénytűnemények, elkülönítetten, mégis erősen érdeklik. Űgyszintén az állatok is. — Mint mesterséges számításal legkönyebben csoportosítható, szabályozható és előidézhető tényezőket, utoljára hagytam az *olvasmányokat* és az *iskolát*, iskola alatt főleg a szorosabb iskolai munkát értve, miután a tanulótársakat s általában az iskolában kínálkozó szórakozások hatását más címen csoportosítottuk.

Ha mindezeket a ráhatásokat pszichológiai alapjelenségeikre akarjuk visszavezetni, úgy találjuk, hogy mindezek elsősorban és legkülönösebben a *képzetanyagot* gyarapítják s azon felül még a *példaadás* és a *szoktatás, vagy gyakorlás* erejével hatnak. A gyermek a világról első tájékozódását a család körében nyeri. Itt nyert benyomásai alapján alkotja első képzeiteit. Természetesen minél gazdagabb s változatosabb életű a szülei ház, annál gazdagabb képzetkincset szerez abban a gyermek.

A család s abban a gyermek anyagi, vagy gazdasági helyzete szintén a képzetanyag kialakulására van elsősorban befolyással; ez azonban már erősebben árnyalja a gyermek érzelmi világát. A testi nélkülözés, vagy bőség, az anyagi szorongattatások, vagy ellenkezőleg a szükségletek nyugodt, akadálytalan és síma kielégítése erősen befolyásolja már a gyermekek kedélyét is és az öröklési tényezőkön kívül megadja kedélyöknek állandó alaphangulatát. Ezen felnöttebb korban már csak nehezen és keveset módosíthatnak a változások. Természetesen a gazdasági helyzeten kívül a gyermekek kedélyvilágán még más tényezők is, különösen pedig a családi élet melegsége, vagy szeretetlen volta, otthonosult torzsalakodások, civódások és békétlenség is erős, sőt kitörölhetetlen nyomot hagy. Csakhogy a hatás módja, eszközlője emez, vagy amaz esetben is mégis csak a képzetek, melyeket tapasztalatai, önkénytelen megfigyelései közben szerez.

A gyermek látóköre egyszerre nagyot tágul, képzetkincse rohamosan gyarapszik, amint, végleg leszakadva úgyszólván az anyai kebelről, önállóbban kezd érintkezni a világgal, a társai révén. Méginkább, mikor az iskola és az olvasmányok úgyszólván mesterségesen felhalmozott és szándékos tervszerűséggel csoportosított képzettömegeket — félig szinte feldolgozott állapotban — hordanak elébe. Hiszen az öntudatos *nevelés alig egyéb, mint a gyermekre ható tényezők tervszerű csoportosítása*, az oktatás pedig éppen a képzetek célszerű és rendszeres összeválogatása és előidézése. Ennek a lehetőségében van rendkívüli fontossága, áldása és szerencséje az iskolai nevelés- és oktatásnak és az olvasmányoknak! Éppen azért e kérdés megbeszélésének további folyamán mindezekre majd még visszatérünk.

Ami a példaadás kérdését illeti, alapelveiben ez is képzetnyújtás, csakhogy minden egyes esetben a fizikai ingereknek közvetetlen jelenlétével. Tudvalevő dolog, hogy a fizikai ingerek a pszichikaiakon intenzitás dolgában általában és rendszerint túltesznek. Általános, bár távolról sem kivétel nélkül való elv gyanánt mond-

ható ki, hogy a külső ingerek közvetlenebbek, mint a belsők. Innen a szemléltetés óriás előnye a puszta magyarázás, értelmi kifejtés és bemutatás felett. A példa suggestiv erejét méginkább fokozza az a körülmény, hogy rendszerint cselekvéssel kapcsolatos, sőt maga a cselekvés. A cselekvésnek mindig magával ragadó ereje van és pedig minél kevésbé reflectáló s minél kevésbé kialakult és önálló egyéniség kerül vonzási körébe, annál inkább. Ehez járul még a példaadó tanítónak vonzalmas és tiszteletet parancsoló egyénisége; tanuló társaknál a kor, a szellem, a fejlettségi állapot közösségének, valamint a tömeges cselekvésnek kiválóan suggestiv ereje.

Viszont a szoktatás a gyakorlással mutat rokonságot; nem egyéb, mint bizonyos állandóan ismétlődő cselekvéseknek vagy eljárás-módoknak teljesen azonos lefolyású ismétlése mindaddig, míg sikeres keresztülvitele úgyszólván a tudattalanság jellegét ölti magára s e szerint szellemi megterhelés nélkül is végezhető ezentúl. Mint ilyen cselekvés, jelentékeny tehertől való megkönnyebbitését jelenti szellemi életünknek.

Ezen rövid vázlaton végig tekintve, láthatjuk, hogy az emberi egyéniség bizonyos képességeket hoz magával a világra, amelyeknek birtokában érzékszervei útján tudomást szerez a dolgoknak bizonyos tulajdonságairól. Illetőleg bizonyos kapcsolat jó létre az ember és a külvilág között. A kapcsolatot az érzékszervek érzékenysége képviseli. Világos, hogy a dolgoknak nem minden tulajdonsága gyakorol hatást szerveinkre; ezt mutatja újabb természeti jelenségeknek a felismerése. Másrészt ezek a benyomások s ezek feldolgozott képei töltik meg az egyén tudatvilágát. Kétségtelen, hogy ezek a benyomások nem maradnak nyersen, feldolgozatlanul. A kiválasztásnak az a folyamata, amely szerint épen csak az érzékszerveinknek megfelelő benyomásokat foghatjuk fel, emberi szempontjaink érvényesülését jelenti. Mivel érzékszerveink nagyjából egyformán működnek, ez a kiválasztás ezen a fokon általános és közösen emberi. De ezen felül, az érdeklődés és érzékenység végtelen fokozatain, megindul a kiválasztás és képzetgyűjtés fo-

kozatainak is a végtelensége, az egyéni dispositiók szerint.

Amint különböző jelenségek tudatosítása iránt mutat az egyén hajlamosságot, sőt képességet, úgy különböző a benyomások feldolgozásmódja is. Mert a benyomásokat lelki szervezetünk rendezzi, összekapcsolja, egymás mellé állítja, régieket előtérbe von, másokat háttérbe szorít, színez, árnyékol, összehasonlít és így tovább. Ezt minden egyén más és másféleképen végzi el, aszerint, amint a Spencer-féle legkisebb ellenállás törvénye szerint emez vagy amaz irányban esik-e könnyebben a lelki műveletnek a lebonyolítása. Mégis azonban az anyag, amit felhasznál, a *képzetkincs*. És ezt az ember külön egyéni életének folyamán gyűjti össze, születésétől — haláláig. Ez a képzetkincs veleszületett hajlamaival, dispositióival vagy arravalóságaival egyenlő rangú kiegészítő része egyéniségének. Annak úgyszólván második fele.

Természetesen távolról sem gondolhatunk itt az ember veleszületett mivoltától élesen elkülönített alkotó félre. Mint jeleztük is már, a külső benyomások feldolgozása folyamán ezek a benyomások teljesen símulnak az egyén veleszületett tulajdonságához ; s azokra az egyén a szükséges és lehetséges átalakulások assimilációs folyamán érzelmileg is színezőleg hat. Vagyis itt nem arról van szó, hogy az életnek a megszületéssel felállított kereteibe mint kész anyag a képzetkincs elhelyezkedik, hanem *fejlődési folyamatról*, melyet kívülről táplálnak a képzetek kialakítására vezető benyomások.

Az egyén élete tehát képzetei és érzékszervei révén összeforr az ő világával. Amint nem lehetne az egyénnél életről szólni, ha nem mutatna érzékenységet a külső világ benyomásai iránt, úgy nem lehetne egyéniséget, sőt általában emberi életet sem elképzelni emez érzékenység közvetlen következményei, a képzetek nélkül. És ezen a ponton támaszkodhatnak már a szerves társadalmi alakulatok elméletírói tények komoly valóságára. Az ember alanyi világában annyira egybe olvad vele a tárgyak világa, hogy attól szétválaszthatatlan s ezért — szerintök — külön léte is vitatható. Csakhogy

természetesen ilyen felfogás mellett és ilyen értelmezéssel, mivel a világegyetem cosmicus egységébe minden szervesen belétartozik, egyetlen alakulat, jelenség vagy individuum önállósága vagy külön élete sem volna elfogadható.

#### IV.

Az előbbieket során azokat a tényezőket vizsgáltuk, amelyekből egy egyéniség összetevődik és kialakul. A továbbiak érdekéből még egyszer figyelemre kell méltatnunk, hogy melyek azok a tényezők, amelyek elsősorban az egyéni eltérések forrásai. Ilyenek nevezetesen mindennek előtt apai és anyai ágon meglévő számtalan összetevődési lehetőségek következményeként a velünk született dispositiok; azután a képzet-anyagban való eltérések; s e kettőt ki kell egészítenünk a képzetek s általában a külső hatások különböző feldolgozásából eredő eltérési lehetőségekkel. Ez eltérések kétféle forrásból is táplálkoznak; ú. m.: az új képzetek minden egyes egyénnél más és más képzeteket találván a tudatban, más és más képzetek társulnak; továbbá a disponibilis hajlamok is eltérő módon járulnak hozzá azok színezéséhez. Már most is le kell azonban itt szögeznünk, hogy a gyermek tudatában már meglévő képzetanyag, valamint dispositio hajlamai felett ha nem rendelkezünk is, de *szabadon válogathatjuk össze azt a képzetanyagot, mellyel egyéniségét kiegészíteni, illetőleg fejlődését befolyásolni akarjuk.*

Csak hogy nem ilyen egyszerű a feladat, mint aminek így elmékedésünk eredményeinek összefoglalásánál látszik. Gyakorlati megvalósítás közben a képzetek átömlesztésénél is complicatiókra találunk, épen főleg az egyéniségek különfélesége miatt. Másfelől pedig, ha ennyivel megelégedhetnénk, ismét a nevelés intellectualis egyoldalúságának hibájába esnénk.

A nevelő az iskolázásnak már a legkezdetén sem egyforma anyagot vesz át, amelyhez tetszése szerint, a gyermek kora által csak épen általánosságban megkívánt eljárással csatolja hozzá a szükségesnek vélt képzetanyagot. Egyéniségekkel s ez egyéni eltérések különféle-

ségeivel áll szemben mindjárt az első lépésénél. És ez eltérések egyre nagyobbak, egyre szétágazóbbak lesznek egyfelől a disponibilis tulajdonságok továbbfejlődése, másfelől az új benyomások különfélesége miatt, mely utóbbiak között kisebbségben vannak az iskolában szerzett közös anyagok.

Azért, miután már rámutattunk az egyéni eltérések eredő forrásaira és továbbtáplálására, most még maguk az eltérések fölött kell megkísérlelnünk az áttekintést. Kevés sikerrel kecsegtető, majdnem szinte lehetetlen feladat. Az kétségtelen, hogy befejezett, a teljességet csak megközelítő munkát is alig végezhetünk. Lehetetlen, hogy olyan csoportosítást találjunk az egyéni különféleségeknek, amelyeknek egyikében vagy másikában minden egyéniség megtalálja a maga helyét. Mindazáltal már azzal is előbbre vagyunk, ha több olyan csoportot sikerül felállítanunk, amelyekbe az egyéni típusok nagyobb számmal helyezhetők el. Ez már nagyon megkönnyíti az áttekintést s a különböző egyéni típusok szem előtt tartásával a nevelői munkának azokhoz való alkalmazását is.

Ebben a kérdésben több irányban folytak vizsgálatok, sőt kísérletek is. Természetesen mi is ezekre támaszkodunk, jóllehet az ide vonatkozó kutatások tüzetes ismertetéséről több okból le kell mondanunk. Nemcsak az egyéni lélek alaptulajdonságait vizsgálták, hanem méginkább egyes működési köreiből jelentkező eltéréseket.

Így már igen régi megkülönböztetések azok, melyek az *emlékezet* munkájának az eltéréseire vonatkoznak. Régóta beszélünk gyorsan, vagy könnyen, aztán híven és tartósan, vagy ellenkezőleg lassan, aztán pontatlanul működő emlékezeti tevékenységről. A gyors gyakran pontatlan, a lassú gyakran hű és tartós. Ritka, mikor egyazon egyén az emlékezeti tevékenységnek minden előnyét egyesíti hibái nélkül.

Megvan a különbség az *emlékezés tárgyaira* és *forrásaira* nézve is. Vannak, kik szavak, vannak, kik számok, mások, kik történelmi események, ismét mások, kik el-

vont gondolatok megjegyzésére és felújítására bírnak kiválóbb képességgel. Ennek következtése, hogy némelyek kivételes hajlandóságot árulnak el nyelvek tanulása iránt, mások eseményeket, számsorokat, évszámokat jegyeznek meg könnyen és pontosan. De megint más típus a nyelvész és a történész és a matematikus típusa. A számvirtuóz, ki bonyodalmas számfeladatokat hajt végre és ismétel fejből, mert képes jegyzetek nélkül az egyes mennyiségekre visszaemlékezni, még nem matematikus, mint ahogy nem nyelvész vagy historikus az, ki sok nyelven beszél és sok történelmi adatot ismer pontosan. Mindezekhez még az elvontság iránti hajlandóság kell, amely már kívül esik az emlékezet szorosabban megszabott munkáján. Erre azonban még visszatérünk.

Mint említettük, az emlékezet munkája *forrása* szerint is különböző jellegű. Megkülönböztethetünk: *acustikus*, *visualis*, sőt *motorikus* jellegű emlékezetet. A szó magyarázza a fogalmat. A megkülönböztetés azon alapul, hogy egyesek emlékezetükkel főleg hallási, mások látási érzeteikre támaszkodnak. Olyanok is vannak, akik mozgási, sőt tapintási érzeteikre emlékeznek vissza leggyorsabban és legpontosabban. Utóbbiak főleg a vakok körében, de másoknál is. Világos, hogy emlékezetünkben összes érzékszerveinkre támaszkodunk, legfőképen pedig a felső érzékszervekre, a hallásra és látásra; mert képzeletünk és érzeteink igénybe veszik mindezeket, de leginkább két felső érzékszervünket, főleg az emlékezet felújításra számító, ismeretnyújtó benyomásainknál. Azért ez a megkülönböztetés sem jelenti azt, hogy az emlékezet egyénenként egyoldalúlag csak az egyik érzetsoporra támaszkodik; ezeknek csak a túlsúlyáról és indító erejéről lehet szó. Általában azonban legtöbb embernek az emlékezetet vegyes típusú.

Az emlékezés munkájával közeli rokonságot mutat a *képzeleté*. Bizonyos szempontból szinte nehéz megvonni közöttük a határvonalat. Mindkettő képzetek felújítása. Csakhogy az emlékezet érdeme abban van, hogy a képzeteket első keletkezésük összetételében és sorrendjében

ujítja fel másnemű módosítások nélkül; ezzel szemben a képzelet új összetételekre és módosításokra törekszik. Egyénenként a képzelet tevékenysége is különböző. Az emlékezeti és képzeleti működés alapfeltétele azonos: meg kell őrizni a képzeteket, helyesebben: gyorsan és jól kell tudni lefolytatni olyan pszichikai actust, mely amaz elsőt lehetőleg fedje, azzal szinte azonosságot mutasson. Azért beszélünk a képzetek felújításáról, holott csak a már járt idegpályán létesített idegkapcsolattal életre jövő olyan lelki törekvéstről van szó, mely amazzal sokban, majdnem mindenben egyezik.

Az emlékezet és képzelet helyes működésének feltételei azonban nem fedik egymást mindvégig. Akiben az emlékezet túlságos erővel és pontossággal dolgozik, annál nehezen dolgozik a képzelet; az rabja marad az emlékezetnek; a teljes pontossággal felújuló képzetek eredeti alakjától nem tud eltérni. Megkülönböztethetjük hát az *emlékezeti* *typust* a *képzeletitől*. Amannak szellemi tevékenységében az emlékezet vezet, emezében inkább a képzelet. A képzetek eredeti kapcsolatára is erősen ügyelő emlékezet rabjává lesz ezeknek a kapcsolatoknak s utóbb nem tudja a képzeteket újabb combinatiókba fűzni. Ezért pontos lesz események, megfigyelések recitálásában, de nehezebben sikerül azok segítségével újabb lehetőségek egybeállítása, vagy hiányzó tagoknak a fölismerése. Ezért a pontos memóriájú ember még nem szükségképen jó historikus s a nagy verbalis memóriájú ember még nem nyelvész. A historikus a látszólag messze eső jelenségeket is összeköti s a feljegyzések sorából teljesen kimaradt tényeket is reconstruálja ama képességével, melyet közönségesen képzeletnek nevezünk. Csakhogy ez a képzelet nem regényes képzelet, hanem voltaképen maga az emlékezeti tények nyomain járó okoskodás. Láthatjuk ebből, hogy a képzelet az igazi tudományos munkához is mennyire nélkülözhetetlen. Hiszen voltaképen ez a képzelet, mely a művészet alakjait és cselekményeit fűzi össze és formálja ki, miben sem különbözik attól, mely a tényeket azért fűzi össze, hogy principiumait állapíthassa meg.

Amennyire a *művészi* és *tudományos* képzelet között különbség van, az leginkább tárgyaikra vonatkozik. A művészi képzeletet az alakszerűség jellemzi; tárgyai alakok, még akkor is, ha érzelmekkel, vagy gondolatokkal űzi játékaikat, mert azokat konkrét megjelenésükben mutatva be, egyénhez, egyéni alakhoz fűzi. A tudományos képzelet, még ha egyes tényekhez, vagy jelenségekhez tapad, akkor is mindjárt principiumok iránt mutat nagyobb érdeklődést s mihelyt teheti, elhagyva a konkrét megjelenési formát, magukat a principiumokat újítja fel és fűzi csoportokba. Azonban mind a művészi, mint a tudományos képzelet egészséges működésének alapja a *realis érzék*, melyet kedvünk volna valóság-érzésnek nevezni. Ezt elveszítve, tudomány és művészet körében egyaránt kontár munkára vezet a képzelet csapongása. Hiszen tulajdonképen a naturalismus és a phantastikum szélsőségeit járó képzelmi tevékenység között nem az a különbség, hogy az egyik a valósághoz ragaszkodik, a másik szakít azzal, hanem inkább a képzettársítás gyorsasága, váratlansága, merészsége és legfőleg a hézagossága, mely bátor ugrásokat és kihagyásokat enged meg magának. Már itt kell tehát előlegeznünk azt a gyakorlati észrevételt, hogy a nevelő a képzelet irányításával is a *realis érzék* fejlesztésére s kapcsolatoknál az okszerűség felismertetésére ügyeljen. Mind ehhez pedig elengedhetetlen és első lépés a pontos megfigyelés és a megfigyelési eredmények elvonása és ébrentartása. Ehez járul a jelenségek okozati kapcsolatának élénk hangsúlyozása.

Csakhogy a megfigyelésben is különbség van egyén és egyén, gyermek és gyermek között. Ami különbséget fentebb megállapítottunk acustikus, visualis, motorikus és vegyes memoria között, végső elemzésben már a megfigyelés különbözőségére vezethető vissza. Az emlékezeti típusok különfélesége voltaképen arra vezethető vissza, amint azt Charcot s még előtte a bécsi Strick s ő utánok behatóan többen kimutatták, hogy a képzetek kialakulásánál és összegyűjtésénél a különböző érzékszervekre jut különböző egyéneknél a vezető szerep. Tovább-

menőleg aligha tévedünk, mikor azt hisszük, hogy mindennek pedig az alapja a különböző érzékszervek különféle érzékenysége. Csakhogy itt nem szabad kizárólag a perifericus szervekre gondolnunk, hanem inkább a központi síkok differenciáltságára. Természetesen sok függ a gyakorlástól. Akinek helyzete, körülményei az egyik tapasztalati körben nyújtanak állandó alkalmat a finom megkülönböztetésekre, annak szervezete ebben az irányban bizonyára finomodni fog. Ez maga után vonja ebben a körben az érdeklődés felébredését, a megfigyelések finomodását s pontosságának a növekedését, emlékeztének az erősödését, sőt képzeletének is egészséges és realis fejlődését. A nevelésnek tehát igenis sok módja van itt gyakorlás által az egyenetlenségek csökkentésére, a megfigyelések pontosságának a fokozásával, begyakorlásával és felhasználásával.

A gyöngé és felületes megfigyelő könnyen elszakad a valóságtól. Ez az *álmódzó típus*; ha sikerül megfigyeléseit pontossá és rendszeressé tenni, vagy ha egyébként is szokása már ez, az *elmélkedő gyermekek* okos és kedves fajtája alakul ki belőle. Ez utóbbinál az emlékezet és képzelet egyensúlyozott tevékenysége folyik le; az érzéki benyomások gazdag associációs folyamatoknak adják át csakhamar a helyet. Ezeknél is megvan a hajlandóság arra, hogy az érzéki benyomásoktól s ezekkel együtt a realis valóságtól függetlenítsék magukat, mert a külső ingerek csak az első indító szerepét játsszák náluk. De ha sikerül az érzékszervek következetes és rendszeres megfigyelő munkáját náluk állandó egyensúlyban tartani a belső kapcsolások készségével, a legértékesebb típust alkotják. Velök szemben különösen hálás és gyümölcsöző a nevelő feladata és gondossága.

Mindezeket a tipikus eltéréseket a lelki életnek egy és ugyanazon megnyilvánulási körében találhatjuk meg. De nemcsak az *értelmi tevékenység* mutat ilyen eltéréseket egyrészt, melyek a típusok különbözőségére vezetnek és egyezéseket másrészt, melyek mégis lehetővé tesznek bizonyos csoportosítást. A lelki élet másik két dimenziójában is találunk ehhez hasonló egyezéseket és

eltéréseket. A külső világ benyomásaira a különböző egyének *érzelmi*leg is különböző módon reagálnak. Az érzés az egyén testi-lelki szervezetének legsajátosabb visszahatása az ért benyomásra és pedig mind a külső, mind a belső benyomásra. Mert hiszen nemcsak a külvilág hat rám kellemesen, megnyugtatólag, vagy kielégítőleg és megfordítva; hanem a saját gondolataim is felizgathatnak, vagy ellenkezőleg meg lehetek azok lefolyásával elégedve. Az előbbi megállapítást tehát talán még azzal kell kiegészítenünk, vagy még helyesebben, magyaráznunk, hogy az érzés szervezetünk egészének, összességének a felelete valamely részcselekvésre, vagy benyomásra.

Mindebből önként következik, hogy ez az érzelmi visszahatás, és így maga az egyéni érzelmvilág, a lehető legkülönbözőbb. Már pedig az érzés az egyéni cselekvések hajtó ereje. Ezért mérhetetlenül fontos érdek fűződik ezek megismeréséhez, hogy képesek legyünk azt nevelési befolyás alá hajlítani. Uralkodjál egy gyermek érzelmein s kezdedben tartod a sorsát, vagy legalább is egyéni fejlődésének az eszközeit!

Épen, mert az érzelmi élet annyiféle, ahány az egyén, nagyon nehéz ebben a körben csoportok, típusok felállítására, bár erre az első kísérlet már megvan, régen megtörtént. Hiszen a négyfajta vérmérsékletnek Galenus-féle megkülönböztetése is voltaképpen nem egyéb, mint az egyéniségek csoportosítása érzelmi típusok szerint. Emberi beszédünk szavai és nagyobb, összetettebb egységeket alkotó kifejező eszközei úgyszólván valamennyien a lélek értelmi tevékenységének a tolmácsai. Ellenben alig van aequivalens kifejező eszköze a lélek érzelmi megnyilvánulásaira. Már csak ezért is képesek vagyunk az értelmi tevékenységnek erősen tagolt osztályozására, annak megfelelőleg az egyének életében mutatkozó értelmi eltéréseknek aprólékosabb megkülönböztetésére is; ellenben azonnal cserben hagynak segítő eszközeink, mihelyt az érzelmi élet sokféleségeire gondolunk. Ezért hanyagolta el a lélektudomány is hosszú időn át ezt a fejezetét s ezért tér vissza az emberi elmélkedés oly szívesen a logismus felé. Azért talán nem látunk túl sötéten,

midőn azt mondjuk, hogy itt még nagyon kevés tisztázott dolgot találunk.

Mint érintettük már, *Galenus* óta szokásban van az egyéniségek vérmérsékletének négy csoportba osztása; ezek a sanguinikus, melancholikus, cholericus és phlegmatikus temperamentumok. Ezeket *Ribéry* ismét két csoportba osztja, ú. m. sensitiv és activ vérmérsékletekre. Sensitiv típusúak a sanguinikusok és melancholikusok; activok a cholericusok és phlegmatikusok. Az ért behatásokkal szemben, ő szerinte, a sanguinikusokat gyors, de kevésbé intenzív, a melancholikusokat lassú, de intenzív, a cholericusokat gyors és intenzív, a phlegmatikusokat lassú és egyszersmind kevésbé intenzív visszahatás jellemzi. Természetesen feltételez átmeneti vérmérsékletű egyéneket is, valamint schemákon kívül állókat; nevezetesen az egyensúlyozott vérmérsékletűeket (équilibre) és a teljesen közömbös hülyéket (amorphe), mely utóbbiak már kívül esnek a normalis paedagogia hatáskörén.

Nagyon helyes szempontból indul ki a temperamentumok megkülönböztetésével *Herbart*, mikor a három életműködési körnek, a vegetatív, sensitív és motorikus tevékenység erőfokának különbségeire s azok egymáshoz való viszonyára támaszkodva, hétféle típust különböztetett meg, melyek közül azonban csak három (die sanguinische, cholericische, musische Naturen) tartozik a paedagogia tárgyalási körébe, mivel a többiek egészen beteges jelenségek.

Az egyén érzelmi és értelmi életének nyilvánulásai felületesebb megfigyelés mellett is élesebben megkülönböztethetők. Sőt inkább azt lehetne mondanunk: minél mélyebben merülünk bele a lelki élet tanulmányozásába, annál inkább összefonódnak az érzelmi és értelmi élet szálai. Mégis a megkülönböztetésre határozott alapok mutatkoznak. Az értelmi élet körében az objectív, az érzelmiében a subjectív elemek, amott a külső benyomások, itt az azoktól kiváltott visszahatások viszik a vezető szerepet. Mégis azért az érzelmi élet eltéréseire vonatkozó megfigyelések is befolyásolják mind az érzelmi mind az

értelmi élet szempontjait. Így *Strümpell*, nagyon helyesen, a testi és szellemi élet összefüggéséből indulva ki, különböző szempontokból más-más megkülönböztetést csinál. Minde-  
 nekelőtt három pár ellentétet állít fel: olvadékony és hirtelen (schmelzende und rüstige Naturen), monoton és ritmikus, philosophikus és atomistikus egyéniségeket, vagy természeteket különböztetve meg. Olvadékony természetűnél a félelem, hirtelennél a harag visz vezető szerepet. Monotonnál a gondolatfolyamatokat inkább a physiologiai, ritmikusnál a lelki jelenségek befolyásolják; a philosophiai jellegű egyént a képzet- és gondolatsorok könnyed alkotása, az atomistikust a jelenségeknek egyedekre széttagolt felfogása jellemzi. Megkülönbözteti gyermekek közt az általa ú. n. „tisztá szellemi ösztönök“ alapján a költői, prózai és historizáló természeteket. Ezek körén belől ismét a plastikus, természetvizsgáló és aesthetikus irányokat. Végül szól még az egoistikus és skeptikus természetűekről s harmadikul mindkét csoport ellentéte gyanánt a teljesen passiv vízfejűség beteges csoportjáról.

Már ez utóbbi csoportosításoknál is ott találtak ismét a felosztási elvek között az intellectualis jellegűeket is. *Kraepelinnél* pedig, kettő kivételével, mind értelmi jellegűek a csoportosítási szempontok. Ezek a következők: a lelki műveletek gyorsasága, a begyakorlás képessége, a begyakorlás tartóssága, vagy tartama, az emlékezetbeli különbségek, 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 megállapítható eltérések. Hasonlóképen vegyes, de szintén az értelmi szempontok uralkodnak a *Binet* felosztásában, ki a gyermekek közt leíró, megfigyelő, érzelmes és tanult típusokat különböztet meg. Ezeket toldja meg Binet magyar ismertetője, *Weszely*, még egy-egy, amelynél a képzelet uralkodik.

Ugyancsak a különböző jelenségcsoportok egymáshoz való viszonyításával az értelmi erők vezetése mellett, de egészen általánosságokban mozogva, osztályoz egy

helyen *Comenius* is. Szerinte 6 csoport különböztethető meg. 1. éleseszűek és tanulni vágyók, 2. éleseszűek, de lassúak, 3. éleseszűek, tanulni vágyók, de makacsok, 4. gyöngye tehetségűek, de tudni vágyók és engedelmesek, 5. gyöngyeelméjük s amellet hanyagok és lusták, végül 6. gyöngyeelméjük s egyszersmind romlottak is.

## V.

A gyakorlati tanító, ha eljárásában alkalmazkodni kíván növendékeinek egyéni eltéréseihez, nyilván kétféle elvet követhet. Vallhatja azt, hogy az egyén annyiféle, ahány; nem törődik tehát típusok felállításával, hanem megfigyelései és legjobb belátása szerint külön-külön alkotja meg maga számára növendékeinek jellemképét. Kétségtelenül ez az általános gyakorlat. Ez azonban a rengeteg erdőség szálfái és bozótjai között delejtű nélkül való csatangolás. Mennyi fáradságos és meddő tapogatózás! mennyi kárbavesztett fáradság s ehhez képest megoldatlan és eredménytelen nevelői feladat! Mások tapasztalatait s azok leszűrt és rendszerezett eredményeit sehol sem lehet saját és mások, itt sajnos, a reánk bízott ifjúság kára nélkül, figyelmen kívül hagyni. Igaz, hogy a természet kifogyhatatlan, mint okait is láttuk, az egyéni különféleségek megteremtésében; bizonyos esetek és törvényszerűségek, még az eltérésekben is, mégis ismétlődnek. Ezeknek felismerése és felhasználása nagyban megkönnyíti a nevelésünkre bízott egyének tanulmányozását. Hiszen ekkor már tudjuk: milyen szempontok lehetségesek s melyiket hol kell inkább alkalmazni.

Ha azonban már most az eddig ismert ilyen csoportosítások felé fordítjuk figyelmünket, amelyekből inkább csak mutatóul utaltunk néhány nevezetesebbre, be kell vallanunk, hogy azok jobbára casuistikusok, s ezért áttekintésük meglehetősen nehézkes. Jórészüik, főleg a legujabbaké, mint a Kraepliné és a Binété, kísérleti alapon épült fel. Módszeres szempontból csak helyeselni tudjuk; azonban ez a körülmény már magában hordja a kifogásolt egyoldalúságot, ha bizonyos rendszerezés az eljárást be

nem fejezi. Úgy gondoljuk azért, hogy az emberi lélek egységéből kiindulólág, a lelki actusoknak valamely tudományosan legmegokolhatóbb felosztását kell itt is tovább vezetnünk és alkalmaznunk az egyéni típusok csoportosításánál.

Leghelyesebb lesz a tapasztalatilag, sőt némely részeiben egyenesen kísérletileg összehordott anyagot, miután a pszichikai egység tényét leszögeztük s abban a szétszórt megfigyeléseket egyesítettük, analytikusan bontani szét és pedig most már határozott rendszerességgel. Az analytikus szétbontáshoz bármilyen osztályozási alapelv célravezető lesz, amelyik pszichologiailag igazolható. Azaz minden olyan csoportosítási elvet elfogadhatunk, amely a pszichologia anyagának osztályozásánál követhető. Tudvalevőleg nemcsak egyetlen osztályozás az egyedül lehetséges és jogosult. Azért a részünkről egyéb vizsgálódási körben is követett felosztásból indulunk ki. Ennek megvan az az előnye, hogy a legelterjedtebb s így bárki is nyomon követheti. Mindamellett épen az egyéni típusok kialakulásánál is szembetűnő eltérések alapjául szolgál. Ez pedig a lelki jelenségek értelmi, érzelmi és akarati elemek vezetése melletti csoportosítása, természetesen a fenntartandók fenntartásával.

A különböző típusok megállapítása körül fölmerült vélemények ismertetésénél már a fentiekben is törekedtünk ennek az osztályozási elvnek, legalább részben, az érvényesítésére. Azért most már csak az van hátra, hogy csoportosítási elvünket végsőleg érvényesítsük.

Minden egyénben működik az értelem is, az érzés is, az akarat is. Csakhogy különböző arányokban. Egyiknél egyik, másiknál másik viszi a vezető szerepet. Még lelki betegeknél is feltalálhatók a nyomai a leginkább hiányzó cselekvési csoportnak is. Eme beteges állapotnak ellentéte az egyensúlyozottság állapota, amellyel Ribérynál találkozunk; magam részéről azonban ide soroznám az általa apathikusnak nevezett jellemeket is, oly értelemben, ahogyan ő használja a kifejezést, t. i. az érzelmi élet fegyelmességét értve alatta. Ebben az esetben az apathikus és az egyensúlyozott, lényegében azonos jel-

lemek kifejezői. Mindkét esetben az értelmi élet működik gátlólag az érzelmiség egyoldalúságaival s az akarat fölösleges vagy káros kilobbanásaival szemben. *Az első csoportot tehát azok alkotják, akikben a lelki élet mindhárom irányú cselekvése arányos.*

A második, harmadik és negyedik csoportot azok alkotják, *akikben a lelki cselekvések értelmi, érzelmi vagy akaratni elemei ragadják magukhoz a vezető szerepet.* Köztudomású lehetőségek ezek, nem kell újból fölfedezni. A szakirodalom is foglalkozott vele. Kétségtelenül vannak ridegebb szívű, sőt egyenesen hidegséget árasztó, visszariasztó egyéniségek — hogy a legszélsőbb megvalósulási formát idézzük —, kik számító agyuk egyoldalú uralmának rabjai. Ha nem nagy elmék is szükségképen, olykor egészen hétköznapiak, sőt kisszerűek is, de határozottan mindig eszük, terveik, számításaik után igazítják lépéseiket, de még hangjuknak, sőt érzelmeiknek is a rezdülését. Mások ismét azok, kiket a szív emberei néven ismerünk. A hangulat és az érzések emberei ők, kik szívük parancsára cselekszenek akkor is, ha eszük mást javallna ; ha belátásuk mást diktálna is. A harmadik, az akaratni typust már nehezebb megkülönböztetni. Az akaratnak közvetetlen rugói lévén az érzelmek, elválasztásuk nehezebb. Mégis lehetséges. Az érzelmi fölemelkedéseket nem mindig követik tettek. Kiknél ez gyakori jelenség, világos, hogy az érzelmi typushoz tartoznak. Már pedig sokan vannak, kiknél könnyen áll a nagy felbuzdulás és rendszerint elmarad a cselekvés. Mások higgadtan kitervelik és megfontolják a helyes cselekvés módját, biztos, nyugodt, kimért kézmozdulással látszanak kimutatni a cselekvés helyes útjait, — de nem lépnek rá. Másoknál ingadozó a tervezés, s épen a lehetőségek sokfélesége miatt marad el a döntés. Az akaratlan emberek változatai ezek. De vannak olyanok is, kiknél észre sem vesszük az előkészületeket s már végre is hajtották akaratukat. Nincs mit csodálni, ha nem marad elég idejük a motívumok megfontolására vagy a teendők gondos kitervelésére. A hirtelen akaratú egyének gyakran elhamarkodják dolgaikat ; az értelmi tevékenység gátló és szabályozó

szerepét kevésbé érvényesíti. De az erős akaratúak között vannak olyanok is, akiknél a cselekvés megfontolt lassúsággal követi az elhatározást, de biztosan követi. Érzelmek mintha visszahúzódnának a cselekvés közvetlen indítékai sorából. Ha lappangva, ha elfojtva, ha az ész uralma alá helyezve, ott vannak mégis azért; mint a titkos rugó, minél tovább, minél erősebben visszaszorítva, fölszabaduláskor annál eredményesebben érvényesíti feszítő erejét.

Mindezek úgyszólván egészen népies megkülönböztetései az egyéni eltéréseknek. Nem lehet azonban kicsibe vennünk a tömegtapasztalatokat és a népies megfigyelést, ha egyébként azok tudományosan is igazolhatók.

Hogy paedagogiai eljárás tárgyává tehesük a megkülönböztetést, az eltérések pszichikai eredetére kell még figyelemmel lennünk. Az értelmi működés helyessége, megbízhatósága és eredményessége végsőleg az appercepció mikéntjétől függ. Ennek alapja pedig az érzetek gyors és pontos tudatosítása, kapcsolása és másnemű feldolgozása. A hétköznapi nyelv kifejezéseivel élve, az észrevétel pontossága, gyorsasága és hűsége. Az értelmi tevékenység aztán ezen a ponton kétfelé ágazik. Két különböző dolog az, hogy az egyén megfigyel, másfelől, hogy a megfigyelés munkája olyan dispositiókat hagy hátra, melyek alkalmassá teszik a korábbi benyomásokhoz hasonló, sőt azokkal nagyban egyező újabb lelki actusok lefolytatására, mint általánosan szokták mondani, a korábbi benyomások emlékezeti felújítására. Valakinek lehet a megfigyelése élénk, gyors, sőt pillanatnyilag pontos is, de emlékezete még sem hű és pontos. Az emlékezeti munka eltéréseiről már volt szó az ide vonatkozó megfigyelések és megállapodások ismertetésénél. *A típusok általunk javasolt csoportosításánál azonban ide volnának beilleszthetők az emlékezeti munkának mindamaz eltérései, amelyeket fentebb részleteztünk.*

A feldolgozás módja azonban még további különbségeket is tehet. Valakinek ugyanis működhet jól az emlékezete — mint láttuk, — egy bizonyos irányban, és másban fogyatékos. De sőt elhanyagolja a ténybeli

dolgokat, látszólag tehát rossz memoriájú ember ; azonban annál gondosabban őrzi meg az azokból elvonható principiumokat. Valósággal szinte megszüri azokat. Ez utóbbiak azok, akiket az elmélkedő, reflectáló, bölcselkedő típusuak közé szoktak sorozni. Tulajdonképen tehát itt sincs szó egyébről, mint az emlékezetnek egy bizonyos irányú tevékenységéről. Hiszen a principiumok felismerésének az a feltétele, hogy a látszólag különböző jelenségek között is felismerje a kapcsolatot, másfelől mellőzni tudja a jelenségek egyedi eltéréseit. Egyaránt kell tehát tudni emlékezni és feledni. A lelki tevékenységnek egyik legérdekesebb módjával találkozunk itt, midőn, nagy emlékezeti anyag összemérésével kell az egyezéseket megállapítani, másfelől úgyszólván tudaton kívül szorítani a megjelenés concret alakzatainak nagy sokaságát. Természetesen csak a megvilágítás kedvéért említettük az emlékezés és feledés ellentétes fogalmait, mert hiszen a principiumok elvonása nem lehet sikeres, ha a háttérben lappangó concretumokkal való operálásnál a visszaemlékezés tudattalanul folyó munkája megbízhatatlan.

Ilyenek az átmenetek azok között a típusok között, amelyeket az értelmi tevékenység különböző irányai szerint állítunk fel. Ime az emlékezeti tevékenység egyik, látszólag egyoldalú iránya a bölcselő hajlam és tevékenység kifejlődésére vezethet helyes irányítás mellett. Ez az „egyoldalúság“ természetesen magában véve elégséges még nem lehet. Szükséges ehhez még különösebb érzékenység is abban az irányban, hogy a dolgok igaz lényegét a megjelenés járulékos elemeitől megkülönböztesse. Lényegében véve azonban az sem más, mint az empirikus anyag megrostálása az ismétlődő fogalmi jegyek szerint. Aki ezt gyorsan végzi el, gyorsan ismeri fel a dolgok essentialis jegyeit.

Mindez ismét — felfogásunk szerint — a tudat szűkebb vagy tágabb térfogatával van összefüggésben. Kétségtelen ugyanis, hogy a tudat egyénileg szűkebb vagy tágabb befogadó erejű lehet pillanatnyilag. Ez viszont kapcsolatos a concentratio mértékével. Valaki egyéni hajlama és idegállapota szerint több vagy kevesebb tudat-

egységet képes egyszerre átölelni. Eszerint lehet valakinek pillanatnyilag a tudatköre szűkebb vagy tágabb. Julius Caesarról említi Plinius, hogy ő egyszerre képes volt írni vagy olvasni s amellettt diktálni is; néha négy, sőt hét írónak is diktált egyszerre. Az ilyen természetesen kivételes, sőt legtöbbször beteges jelenséget mutat a figyelésnek ideges feszültségével és tágultságával. Ezzel ellentétben vannak azok, kik egész figyelmüket és érdeklődésüket szűk körre koncentrálják s abban is apró részletekben fogják fel a nagyobb egységeket. Mind a kettőnek megvan a maga előnye és hátránya. Az erősen koncentráló megfigyelésnek a munkája pontos és részleteiben is egészen megbízható; rendszerint a visszaemlékezése is ilyen. De mivel kis egységekben halad előre, csekély az átfogó ereje. Széttagolódik s elvész a részletekben. A tágabb tudatkörű egyén sokszor számos részletet figyelmen kívül hagy, de nagyobb egységeket, ezeknek ismét nagyobb csoportját fűzi egybe. Így, ha a részletekben munkája felületesebb is, momentán is már az összehasonlítás céljából gazdagabb anyag áll rendelkezésére; áttekintése ehhez képest gyorsabb és biztosabb. Már megfigyelésmódja arra utalja, hogy a részletek mellőzésével principiumok elvonására törekedjék. Azért ezek a *bölcselő* *typust* alkotják, szemben az előbbivel, a kiválóan *emlékezeti typussal*. Ez utóbbi egy a *megfigyelő* vagy *leíró typussal*. Ha tehát nem csalódunk, a szűkebb tudatkörű egyénből lesz megfelelő körülmények között a megfigyelésben, leírásban, lajstromozásban, anyaggyűjtésben és emlékezésben pontos és megbízható ember; a tágabb tudatkörűből a rendszerező, osztályozó, törvényszerűségeket kereső és megállapító theoretikus vagy épen bölcselő.

Mindezekkel a tulajdonságokkal egy csomó kísérő jelenség társul. Így a szűkebb tudatkörű egyén tudata „tapadós“. Tárgyához valósággal hozzá tapad; attól nehéz elmozdítani. Külön kell mintegy felszólítani, hogy figyelmével másfelé forduljon. Ezért pontos ugyan a megfigyelése, de azzal a veszedelemmel jár, hogy környezetéből sok dolgot figyelmen kívül hagy. Hiszen csak a leg-

követelőzőbbek, a lehangosabb, legrikítóbb jelenségek képesek elvonszolni régibb tárgyaitól s újból magukhoz bilincselni. Ezért hézagos is ez a megfigyelés s e miatt hiányos vagy egyoldalú a világfelfogása. Ennek mind az ellenkezője áll a másik típusra. Ez utóbbinak az az előnye mindenesetre megvan, hogy ha nem maga gyűjti is közvetlenül okoskodásához az anyagot, mások gondos megfigyeléseinek értékesítésével óriás tapasztalati anyag tömegeinek az áttekintésére képes. És így úgyszólván ez utóbbi szedi le az előbbi munkájának is a gyümölcsét.

Erős összefüggésben van mindez továbbmenőleg még az elme associatív működésével. Az erős associációs működés ellentétben áll a concentratióval; nem tűri meg az egyetlen és szűk tárgykörhöz való tapadást. Azért akiben az associatiók erősen működnek, azok már csak azért is a második típushoz kell, hogy tartozzanak. Természetesen az agy gátló működése szabályozza a figyelés, illetőleg a concentratio és az associatio tevékenységét.

Ezekből láthatjuk, hogy mindezek a kérdések a figyelem tevékenységével és minéműségével kapcsolatosak. Hiszen mindezek a kérdések így is alakíthatók: milyen a figyelése az illetőnek? Szűkebb vagy tágabb körű-e? továbbá: mi ragadja meg, mi köti le a figyelmét?

Nevelői szempontból természetesen nagyon fontos kérdés, hogy mi ragadja meg a figyelmet? Csakhogy ez nagy mértékben függ a gyermeknek már meglévő képzetkincsétől. Első sorban az iránt érdeklődik, amelyhez a könnyen társuló képzeteknek már birtokában van. Ezért a figyelemkeltés évszázados kérdése erősen hasonlít a tyúk és a tojás problémájához. A gyermek az iránt érdeklődik, amihez társuló képzeteknek már birtokában van; azért alkalmas képzeteket szaporítsuk, de hogyan? érdeklődésének a fölkelésével. Az a körülmény, hogy a gyermekek figyelme képzelődésük különfélesége szerint különböző, már magában is mutatja, hogy a figyelem kérdése mily erősen belevág az egyéni nevelés kérdésébe. Olyannyira, hogy az egyéni képzetanyagon kívül fontosságban még csak egy tényező érhet föl vele a figyelem tárgyának a részleteit illetőleg. És ez az, hogy

az immanens tudattartalmon kívül még a már említett Spencer-féle „legkisebb ellenállási törvény“ hat szabályozólag a figyelésre. Amely irányban leggyorsabban lefolyhat az apperceptió, amely irányban a legkevesebb ellenállással találkozhatik, abban az irányban terjed ki a figyelem tevékenysége is. Egészen természetes, hogy ez nemcsak a központi idegdúcok berendezésétől és egymáshoz való viszonyától függ, hanem ép oly mértékben a peripherikus szervek felfogó érzékenységétől és emez érzékenységbeli különbözőségektől is. Ez pedig egyénileg megint a lehető legnagyobb eltéréseket mutatja. A figyelemnek a képzetkinccsel való erős kapcsolata miatt, más kérdéssel kapcsolatban együttesen lehet lesz majd a gyakorlati megoldást ezen a téren keresnünk. Azért itt csak még egy másik oldalára akarunk a dolognak kitérni.

A figyelésnek nemcsak tárgya és iránya, hanem az ereje is nagyon fontos a nevelői munka szempontjából. Lényeges dolog, hogy kitartó-e a figyelem? Fentebb pl. nagy fontosságot tulajdonítottunk az associatiós munkának. De ha a megfigyelési anyagtól s magától a megfigyeléstől elszakítja az egyént és pedig idő előtt, az már határozottan a szellemi munka értékének a rovására megy, sőt legtöbb esetben határozott ideggyöngeségnek a jele. Figyelés és associatio egyensúlyban tartása a központi agyrendszer működésének egyik legfontosabb feladata. Csak akkor mondjuk egészségesnek a magasabb rendű idegéletet, ha sem az értékes, sem az értéktelen társulások nem zavarják idő előtt és szükség nélkül a megfigyelést. Mindamellet normális idegrendszer mellett is számtalan a fokozat a megfigyelés kitartását illetőleg. Hiszen tudjuk, hogy vannak ernyedtt, csapongó, szétszórt figyelmező gyermekek s ennek ellenkezői. Erősen függ ez a gyermek egészségi viszonyaitól is és főleg vérbeli gazdagságától; ez természetesen kívül esik a nevelő hatáskörén. Az okok felismerésével azonban ebben is segítségére lehet a szüléknek. Szoktatással és a képzetanyag befolyásolásával stb. azonban még erre is gyakorolhat befolyást.

Úgy hiszem, mindez, mit az egyéni eltérések sorában, főleg a tudat terjedelme dolgában és az emlékezeti, vala-

mint az okoskodó typus megkülönböztetésével kapcsolatosan, a fentiekben elmondtunk, a „*reactiós idővel*“ áll *okozati összefüggésben*. Nincs módomban bizonyítani, de ajánlanám a kísérleti psychologusoknak figyelmébe azt a föltevésemet, hogy akiknél a *reactiós idő* rövid, azok tágabb tudatkörűek, s az elmélkedő typushoz tartoznak; akiknél hosszabb, azok szűkebb tudatkörűek, részletekben pontosabb megfigyelők s jó emlékezetűek. Ezt nem pontos mérések felhasználásával ugyan, de nagyon hosszú, sokoldalú s még a *physiologiai élet körére* is kiterjedő megfigyeléssel volt alkalmam nagyon bőven tapasztalni. Ennek pedig épen lemérhető volta miatt a *paedagogiai diagnosis szempontjából* igen nagy fontossága lehet.

Úgy gondolom, hogy a *reactiós idővel* kapcsolatba hozható a *benyomások érzelmi színezetének jelentősége* is. Meglehetősen általános tapasztalat, hogy azok, kik egy-egy benyomás mellett el-elmaradoznak, akik tudatukba csak szűkebb körű jelenségeket fogadnak be egyszerre, azok rendszerint erős érzelmi életet élnek. Hogy aztán ez az érzelmi élet cselekvések közvetlen indítója lesz-e, az talán a *motorikus elemek szerepének az arányaitól* függ. Erről majd alább lesz még szó. Egyelőre csak maradjunk maguknál az *érzelmeknél*.

A *reactiós idő* relative hosszabb tartama szinte már eleve megszabja a *lelki történések tempóját*. Ha a tudat hosszabban időzik el a tények mellett, természetesen több oldalról dolgozhatja is fel azokat. Azonfelül talán kevesebb tudatosított külső benyomással dolgozván, az *intellectualis elemeknek* eme szegényesebb volta már magától is a *belső, és pedig érzelmi életre* utalja. Akár hol keressük is a *psychikai magyarázatot*, tény az, hogy a minden más fölött *érzelmes emberek külön tyпуст* alkotnak.

A *sensibilis egyéniségek között* már csináltunk egy megkülönböztetést, midőn a szorosabb értelemben vett *érzelmi embereket* megkülönböztettük azoktól, kiknél az *érzelmek azonnal cselekvésekben robbannak ki*. De itt további megkülönböztetéseknek is van helye és lehetősége. Talán legjobb, ha az *érzelmeknek character-*

alkotó szerepét mindenek előtt *quantitativ* és *qualitativ* szempontból vizsgáljuk. Az érzelmek *quantitativ* mérlegelése alatt azt akarom érteni, hogy mily mértékben, mily arányban vesznek részt az érzelmek az egyéniség kialakulásában; tehát az érzelmiség fokát. Tudjuk, hogy itt a legkülönbözőbb fokozatokkal találkozunk a különböző individuumoknál. A *qualitativ* különbségek az érzelmi jelleg eltéréseinek a lehetőségét és fajait még inkább megszorítják. Vannak, kiknél a benyomások az öröm és fájdalom ellentéteit idézik elő. Ezek *érzelmes* természetűeknek nevezhetők. Vannak, kiknél harag, gyűlölet, vagy elragadottság, lelkesültség s másnemű indulatok kilobbanását idézik elő. Ezek az ú. n. *heves vérmérsékletűek, vagy indulatosak*. Valamennyit színezi, illetőleg valamennyinek a mértékét irányítja az érzelmek mennyiségi aránya, vagy foka. Ha valamelyikhez még az akarati elem járul, illetőleg, ha az érzelmek belső mozgalmassága rendszerint cselekvésekben is megnyilvánul, az egyéni typus, megkülönböztetésünk szerint, az *akarati jelleget* ölti magára. Utóbbiak rendszerint általában érzelmiek is. Akik fölött az érzelmek általában hatalomra jutnak, állandó jellegűnek mutatkozik az érzelmek iránya is. Vannak, kik általában kellemes, vannak, kik kellemetlen hangulatok rabjai s a világ folyását is ennek megfelelő színben látják. E szerint vannak *optimisták* és *pesszimisták*. Sok tekintetben függ ez a velünk született hajlamosságtól, de sorsunk alakulatától is s épen ez utóbbi miatt neveléssel befolyásolható. Hiszen a nevelés, mint tudjuk, nem egyéb, mint a ható tényezők tervszerű csoportosítása.

Mint említettük már, akarati tevékenység keletkezéséhez motorikus ingerek bekapcsolódására van szükség az érzelmi elemek mellett. Ezek jelenlétét tekinthetjük megkülönböztető elem gyanánt akarat és pusztá érzés között. Könnyen megérthető így tipikus eltérések kialakulása érzelmi és akarati typus között. Hiszen a hétköznapi tapasztalás is rávezet bennünket a megkülönböztetésre: vannak mozgékony és kevésbé mozgékony egyéniségek. Egyeseknél az érzetek szinte

közvetetlenül, szinte anélkül, hogy bárminő belső feldolgozáson mentek volna át, azonnal átalakulnak mozgásingerekké.

Kétségtelen tehát, hogy egyének között különbség van aszerint is, hogy a periférikus szervek által közvetített érzetek, valamint a belső lelki mozgalmak mily mértékben s mily tempóban váltanak ki mozgásingereket. Csakhogy a mozgásingerek könnyed és szapora keletkezése útján alakuló akarati típusnak a körén belől ismét vannak eltérések az egyes csoportok szerint. Mindenekelőtt fenn kell tartanunk a szokásos megkülönböztetést a *gyöngye* és *erős akarat* között. Természetesen az akarati csoportba csak az utóbbi tartozik bele, mely legyőzi, vagy megkerüli az akadályokat, de mindenestre keresi az érvényesülést, nem mond le önmagáról. Másik ellentétes pár a *kitartó*, vagy ellenkezőleg *ellankadó akarat*, de amely időnkint újult erővel fog a cél megvalósításához. Mennél hosszabb szünetek váltják fel a tevékenységet, annál kevésbé tartozik az egyén az akarati típushoz. Másfelől az erős akarat minél kevésbé enged a józanész megfontolásának, annál inkább közelít az *akaratosság*, vagy *makacsság* felé.

Tárgya szerint az akarat lehet *jóra*, vagy *rosszra irányuló*. Első tekintetre itt a megkülönböztetés az erkölcsi értékelés szempontjából történik. Bizonyos azonban, hogy a pszichikai hajlamosságnak, tehát a velünk született belső eltéréseknek, itt is döntő szerepük van s azért pszichológiai szempontból is figyelembe veendő. Ha nem így volna, hanem csak úgyszólván képzeteinkkel szerzett tulajdonunk volna az akaratnak jó, vagy rossz iránya, akkor az egyéni eltérések során nem kellene vele e helyen foglalkoznunk. Egészen világos, hogy tisztán az iskola, vagy a társadalom alakító hatásának lenne eredménye. Már pedig az iskola természetesen csakis a jóra irányuló akaratot kívánja eredményül. Nem akarok ezzel beleszólni a gonosztévők külön típusáról szóló nagy vitába. Mégis meg kell állapítanunk, hogy igenis vannak egyének, kiknél felébred a másoknak ártás gonosz vágya, sőt az nekik határozottan gyö-

nyört is szerez ; míg mások már ösztönszerűleg is környezetükkel összhangzásban elégitik ki vágyaikat és tevékenységösztönüket. Ezt nemcsak a büntető igazságszolgáltatás, de a nevelők mindennapi tapasztalata is bizonyítja.

A társadalomellenes hajlamok lelki képletét egy még nem ide vágó, ezzel csak érintkező typusnak a rövid jellemzésével kívánom megvilágítani. Ezzel mintegy közvetítő typus gyanánt is ide ékelhetjük. Az *ellenálló, opponáló karakterekre* gondolok. Tudjuk, hogy ez külön typus, jóllehet nem tisztán a születéstől, származástól függ, hanem olykor az állandóan kedvezőtlen körülmények mérgezik el az illető egyén lelkületét. Sokszor egy egész népben is kifejleszthetik, mint épen nálunk is, a politikai viszonyok, az ellenálló hajlamot, az ellenzéki kedvet. Utóbbi esetben azonban már az átöröklés is szerephez jut ; előbbiben is rendszerint megfigyelhetők már eleve az örökletes dispositiók. Az ilyen egyének lelki háztartása már eleve ahhoz látszik berendezkedve lenni, hogy gyanúval fogadja az általános, vagy momentán érvényesülő véleményt s annak gyöngé oldalait uralkodó fontosságúaknak tekintse és érvényesítse. Teheti ezt, mert minden ítélet és állásfoglalás pro és contra, egyaránt jogosult tényezők mérkőzésének eredménye. Voltaképen ez az egyoldalúan és óriási túlzásokkal érvényesülő kritikai szellem túltengése. Az ilyen egyén ellenzéki környezetben kormánypártivá lesz, a helyi kormányzatnak állandó és dühödt ellenzéke ; vallástársadalmi milieuban vallásellenes, atheisták között bigott, szabadelvűek között conservatív, dogmatikus gondolkozók között szélsően rationalis, conservatívok közt forradalmi. Beteges ingerlékenységgel veti magát a sebezhető pontokra s gyönyöre a harc, melyet másokkal vív sokszor a közért, de sokszor egyéni érdekből, igen gyakran pedig csak magáért a viaskodásért. Az ilyen egyén is szemben áll a közzel, mert teljesen hiányzik nála a hajlam és a képesség ahoz, hogy készen kapott igazságok, vagy tények szempontjaiba belé illeszkedjék. Mint pisztráng a víz sodrával, úgy ezek is szembe ékelik

bele magukat a társadalmi élet forgatagába, mert exaltált lelkük szükségét érzi a harci izgalmak folyton változó ingerének. A rosszakaratú ember is ilyen, csak hogy az ártó cél kétségtelen kidomborodásával. Az opponáló characterek ellentétei azok, kik mindenre igazolást keresnek. Nem a közélet gerinctelen egyéneire gondolok, kik okos számításból ilyenek. Tiszta lelkű emberek között is nagy számmal vannak olyanok, akiknek első gondolatuk mindig az, hogy helyes az, amit hallanak. S eme meggyőződésük igazolásához utólag szedik össze érveiket. Ez velök született hajlam, vagy még inkább beidegzés eredménye. Sokszor azonban csak kényelemszeretet a gondolkozás erőltető munkájával szemben.

Nem volna értelme ezeken a típusokon túl, az akarat-élet jelenségei szerint még más csoportok felállítást is megkísérlelnünk, mert a további osztályozás már úgyszólván az egyéni különféleségekhez vezetne.

Mielőtt azonban felhagynánk az egyéni eltérések áttekintésének és felismerésének megkönnyítésére szolgáló csoportosítással, félreértések kikerülésére meg kell jegyeznünk valamit. Megkülönböztettük ugyan az értelmi, érzelmi és akarat- típust, a legtöbb egyén azonban kevert típusú, vagyis e három irányú tudatjelenség körülbelől egyensúlyos arányban található fel lelki-életükben. A pszichikai egység törvényénél fogva milyen belső kapcsolatban vannak egymással a különböző lelki funkciók, az a klinikai eset is bizonyítja, amikor a beteg emlékezetének teljes megbénulása miatt kerül kezelés alá s ugyanakkor arról is panaszkodik, hogy, bár korábban születésztelő, sőt érzelmes ember volt, édes anyjának közbe jött halálán — nyilván emlékezeti tevékenységének ellanyhulása miatt — nem érez az esethez s kettejük viszonyához méltó fájdalmat.

Mindazáltal távolról sem vész kárba a három irányú lelki actus körében végzett csoportosítás. Mert ha valamely egyén a három közül nem az egyik csoport-hoz tartozik is, hanem pl. ebből a szempontból kevert típusú, akarat-életében — ha emellett maradunk, — vagy akár

érzelmi, akár értelmi funkciói körében, mutathatja az ott jelzett eltéréseket. Vihet pl. valakinél vezető szerepet az érzelmi élet, mely esetben a sensibilis csoportba sorozható, mindamellettt egyúttal az emlékezet visualis csoportjához is hozzátartozhatik — fenn-fennakadó akaratú nekilendülésekkel. E csoportozási lehetőségek felett tartott szemlénk paedagogiailag mégis gyümölcsöző lehet, mert az összetételek különböző elemeinek ismerete megkönnyíti az elemek felismerésének s ezzel az egész character elemzésének a lehetőségét, viszont ennek következtében annak irányítását, egyoldalúságainak ellensúlyozását s a reáhatás eszközeinek a megállapítását.

## VI.

Az értelmi élet nyilvánulásaiban megfigyelhető különféleéseket — aligha tévedünk — közelebbről a képzetek keletkezésénél, másfelől azok feldolgozásánál bekövetkező eltérésekre vezethetjük vissza. Mint láttuk, egyeseknél gyorsabban, másoknál lassúbban, egyeseknél pontosabban, másoknál kevésbé pontosan megy. Egyesek nagyobb könnyedséggel szerzik be egyik, mások a másik körből. Egyiknél könnyebb és hívebb a felújulások, másiknál kevésbé az. Egyiknél a képzetek ujszerű kapcsolása uralkodik a gondolatműveleteknél, másiknál azoknak lehetőleg eredeti összetételükben való felújításuk.

Mindez arra hívja fel legelső sorban a nevelő figyelmét, hogy a képzetek keletkezésével foglalkozzék ; növedékeinél mindenek előtt ennek a keletkezését tegye gondos tanulmányozása tárgyává. A képzetek keletkezésének alphája a *pontos megfigyelés*. Azért a nevelő, mindjárt itt az első lépésnél, lelkiismeretesen vizsgálja meg, az érzetek kialakulásánál nincs-e valami gátló körülmény. Legtöbb esetben csak elnagyolt, felületes megfigyeléssel állunk szemben. Mert hiszen, ha más a baj, pl. szervi hiba van jelen, az egyszerre kitűnik s akkor orvosi tanáccsal élünk. Ha nincs organikus fogyatkozás, legalább a peripherikus szervekben, akkor gondosan ki-

tapasztaljuk : általános felületességgel van-e dolgunk a megfigyelésekben, vagy csak egyes szervekre terjed az ki? Ha előbbi az eset, akkor a gyermek összes szerveire kiterjedőleg gyakoroltatjuk vele a megfigyelést és pedig úgy, hogy azt mindig számon is kérjük tőle. Eleinte magunk vezetjük és irányítjuk ezt nála, utóbb mind több függetlenséget biztosítunk neki. Ez utóbbi házi feladatok, vagy csendes iskolai foglalkoztatás alakjában történhetik. Hasonló az eljárás, ha a felületesség csak egyik irányban tapasztalható.

A megfigyelés általános pontatlanságára vezethető vissza elsősorban az emlékezeti munka általános gyarlósága ; a megfigyelés egyoldalúságaira az emlékezés egyoldalúsága, mind a kiválás, mind a gyöngeség szempontjából. Azért mind az általános emlékezeti hibáknak, mind az emlékezeti egyoldalúságoknak itt kell keresni forrásait és gyógyító eljárását is. Másfelől, aki a megfigyelésnél az egyoldalúságokat, vagy általános felületességet felismeri, nyomra fog akadni a többi egyéni intellectualis tulajdonságok felismerésénél is.

Azért olyan körből vett tárgyak pontos leírását fogja követelni a gyermektől, amely tárgykörben megfigyelése legpontatlanabb. Az egyoldalúságok lehető kiküszöbölése, az egyéniség egységes és harmonikus kialakulására káros egyenetlenségek elsimítása ezt kívánja meg. Mindamelett nem szabad elhanyagolni, mintegy visszafajleszteni a kiemelkedő arravalóságokat. Ha valamely irányban a gyermek különösen éles-szeműnek bizonyul, ezt tovább kell nála fejleszteni. De nem úgy, hogy egyszerűen szaporítjuk abból a körből a megfigyelési alkalmakat, hanem úgy, hogy mind mélyebben merítetünk vele ; megfigyeléseinek mind mélyebb és tágasabb rést nyitunk ; mind finomabb árnyalatok megkülönböztetésére vezetjük rá. Nem nyomjuk el tehát egy irányban megnyilvánuló finom érzéklését, hanem lehetőleg a többit emeljük fel hozzá. Természetesen mindez csak úgy lehetséges, ha növendékeinket egyénenként tanulmányozzuk és kezeljük.

Ezen a téren az eddigi, sőt nagy részben a mai el-

járás is, meglehetősen egyoldalú. Általában ugyanis a szó-, vagy írásbeli reprodukálással élünk. Igaz, hogy az nemcsak acustikus, hanem átvitelesen visualis képzetek visszaadására is képes. Mindazáltal sok finomság vesz el a megfigyelés és szóbeli kifejezés között s a tanító nem tudhatja, a kifejezetlen elemek közül mennyi írandó át a kifejezési eszköz egyoldalúságának s mennyi a megfigyelés tényleges pontatlanságának a rovására. Kényyszerítő eszközzel a szóbeli előadás nem is figyelmezteti a megfigyelés, vagy visszaadás hibáira a gyermeket. Nem így a rajz. Ott a reproductió gyarlósága, vagy éppen hiányossága egyenesen követeli a javítást, vagy legalább a helytelenségnek a belátását és felismerését. Természetesen a technikai nehézségek sokáig útját állják, hogy magánál a megfigyelésnél váljék a rajz eredményes segédeszközzé. Mégis azonban a rajzot ebből a célból is hathatósan birtokba kell venni az iskolai paedagógiának segédeszköz gyanánt.

Láttuk fentebb, az emlékezeti és képzeleti typus megkülönböztetésénél, hogy egyesek egyoldalú hajlamot mutatnak a tárgyakkal szemben az emlékezetileg hű hozzátapadáshoz, míg mások az emlékezeti képeket újszerű variációkban dolgozzák fel. Ez utóbbiak között megkülönböztettük még azokat, kik gondatlanul függetlenítik is magukat a tárgyi képzetek realis valóságaitól és azokat, kik kellő valóságérzéktől támogatva, pragmatikus okfejtésre, realis alapú és célú elmélkedésre használgják fel azokat kiinduló pontul. Némi figyelem mellett nem nehéz ez eltérések felismerése. Ha a gyermekkel valamit megfigyeltetünk s aztán számon kérjük tőle, megtörténik, hogy egy bizonyos életkoron túl lévő gyermek csakhamar át fog csapni olyan lelki emótiók kifejezésére, melyek nem tartoznak szorosabban a tárgy leírásához. Tisztában lehetünk, hogy ilyenkor már a második typussal van dolgunk. További nyomozás afelől is útba igazíthat, hogy álmódzó vagy elmélkedő egyéni hajlamokkal találkozunk-e ?

Akár azt vesszük észre, hogy a gyermek könnyen megfelelkezik a valóságról, akár annak az ellenkezőjét,

sőt minden tekintet nélkül arra, hogy emlékezeti vagy képzeleti typussal van-e dolgunk : minden okfejtésnél, melyre a gyermeket érettnak találjuk s amelyet tőle megvárhatunk, állandó figyelmet kell fordítani a gondolkozásnak, következtetésnek stb. a tapasztalati tényekkel való kapcsolatára, másfelől pedig az okozati összefüggésekre. Ez utóbbira már a tapasztalati jelenségek tudatosításánál is figyelemmel kell lennünk. Nem elég ugyanis a tapasztalati jelenségek helyes fölvétele, megfigyelése és leírása. Egyidejűleg nyomozni kell azok összefüggésének a törvényszerűségeit, előzményeit s lehetséges következményeit. Így a tapasztalati valóságban mintegy paradigmáit látja a causalitás törvényének ; abba beleéli magát s önkénytelenül is annak érvényességét fogja keresni további következtetéseiben s képzeletének szabadabb tevékenységében is.

Ez az eljárás sokszoros fontossággal bír oly egyénekkel szemben, kik hajlandók a képzelet korlátlan, esetleg talán beteges csapongásaira vagy alaptalan következtetésre. De a kiválóan emlékezeti vagy leíró típusúaknál is, kik a tényekben és jelenségekben csak az egymásutániságot vagy — mellettséget látják s figyelmen kívül hagyják az okozati kapcsolatot. Ha úgy tapasztaljuk, hogy a gyermeknek akár okfejtése, akár képzelete — nem hinnők, a kettő mennyire összefügg — nem nyomon járó : azonnal szeme elé kell tárnunk a tényeket — ellenőrzőül, és az oksági elvet — vezetőül. Est modus in rebus. Az oksági elvet nem mint abstract principiumot, hanem mint concret megvalósulást. Így lassanként megszokja mindkettőnek a korlátozó, szabályozó alkalmazását. Ennek következtében megszokja magával szemben is a realitás követelményének a felállítását. Nem lehet eléggé melegen ajánlani gyakorlati nevelőknek ezen a téren a legnagyobb gondosságot. Nem szabad itt sem a hibát, sem a feladatot kicsinyelni. A gyermeknek meg kell szoknia, hogy a tapasztalati tények mellett ne menjen el addig, míg meg nem érti ; a megértés lényege pedig a tapasztalati jelenségnek beillesztése a causalis sorozat egészébe. Így nemcsak világnézetét egészíti ki az új

anyaggal, de egyszersmind értelmét is csak így iskolázza az. Amelyik ezt nem teszi, képzeleti között csak érintkezési kapcsolatok lesznek; azok lépten-nyomon összekavarodnak s épen a legfontosabb szempontok fognak legkevésbé érvényesülni felújulásuknál. Ha tehát okoskodása, következtetése folyamán a tények egy-egy tagot tapasztalata köréből nem hívják elő, nem lesz képes a sor kiegészítésére; illetőleg azt csak ama véletlen választás útján egészíti ki, melyet nála az érintkezési associatio irányít.

Nagy fontossága van a legmagasabb rangú értelmi fejlesztés kérdésénél is ezzel kapcsolatban a képzelet helyes irányításának. A gyermek lelki élete fölött a képzeleti tevékenység uralkodik. Kevés tapasztalati anyag fölött rendelkezik, másfelől a küzdelmektől még fel nem használt ifjú életerő óriás energiamennyiséget halmoz össze. Ez agyát is folytonos tevékenységben tartja. Természetesen így fogyatékos mennyiségű képzeleteinek eredeti kapcsolatban való emlékezeti felújítása nem elégítheti ki, ellenben azok ujszerű kapcsolása a variációk számtalan lehetőségével jár. Ez nem is baj. Az ellenőrzést és irányítást az teszi szükségessé, hogy a causalitás érvényesülési módjaival nincs még tisztában, illetőleg abba még nem élte bele magát. Ha nem foglalkozunk is vele, a gyermek maga foglalkoztatja phantasiáját. És ha nem irányítjuk, a legképtelenebb associatiók lehetőségeihez szokik hozzá. Azért irányítani kell ilyenmű tevékenységét neki való elbeszélésekkel. Ezekben gyakorlatilag ismeri meg a phantasia helyes működésének törvényeit. Mert itt is zavartalanul érvényesül a belső okszerűség! A fizikai valóságon megengedünk egy pár változást. Ez végtelen megszorítja a variációs lehetőségeket. Az új kapcsolási lehetőségekkel mintegy megsokasul az anyag, mit a gyermeki elme tovább dolgozhat fel. Az így megszorított anyagban aztán megszorodik az alkalom is, melyben az okszerűség érvényesülését látja és részben maga is érvényesíti.

A természetfölötti olvasmányok vagy elbeszélések helyességének a criteriuma tehát az, hogy abban mind-

végig érvényesüljön a belső okszerűség. Még a természet-fölöttiség is ilyen belső okszerűséggel hozza létre a maga következményeit.

Azoknál a gyermekeknél van ennek nagy fontossága, kiket a képzeleti típusba soroztunk, s ezek között is még inkább azoknál, kik álmodozók, rajongók vagy épen okszerűtlenül csapongók. Ezeknek tudatéletét *eredeti dispositióikkal s tudatjelenségeikkel párhuzamos tevékenység számára kötjük le ; és így hajlamaiknak legmegfelelőbb lelki tevékenységgel foglalkoztatjuk s épen ezzel párhuzamosan szoktatjuk hozzá az okszerűség elvéhez.*

Ez az eljárás, társulva megfigyeléseik ellenőrzésével s ilyen módon realis érzékük fejlesztésével, alkalmas lesz hajlamos egyoldalúságaik ellensúlyozására. Ezzel nemcsak azt érzük el, hogy aláhajtja magát az okszerűség törvényeinek, hanem azt is, hogy beleiskolázódik a pontos megfigyelésbe. A kettő egymást fogja nála ellenőrizni: megfigyelését nem tartja mindaddig pontosnak és teljesnek, míg föl nem ismeri abban az okszerűséget; okoskodását vagy képzelete alkotását realisnak mindaddig, míg a causalis kapcsolaton kívül az megfigyelési körébe is be nem illeszthető.

Képzelet és okoskodás: párhuzamosan emlegetjük. Mint említettem is már, genetikus rokonságukért. Mindkettőnél tapasztalati anyagán kívül eső új jelenség megconstrualására törekszik a gyermek. Előbbiben concret jelenségek összekapcsolásával concret pszichikai alakzatokat létesít; utóbbiban a concret alakulatok nagyobb összefüggő sorából elvont képleteket kapcsol egybe, amikor a concret megvalósulási, illetőleg tapasztalati formák már csak tudat alatt lappangva érvényesülnek. E két lelki művelet eme belső rokonsága miatt fontos a képzeleti tevékenység helyes irányítása a tudományos képzés szempontjából is, mert hiszen helyességüknek, mint kimutatni igyekeztem, csaknem azonos feltételeik vannak s másfelől, mivel új tudományos tételek bizonyításánál is képzeletileg kell bizonyos lehetőségeket, főleg a tapasztalati tudományok körében, előlegeznünk, illetőleg föltételeznünk.

Mindemez eljárásokkal természetesen nem vallhatjuk feladatunknak azt, hogy egy születésénél fogva ilyen és nem amolyan typushoz tartozó gyermekből egy másik típusú egyént alakítsunk. Erről szó sem lehet. De a kiáltó és az egyéniség összhangját sértő ellentéteken sokat simíthatunk. Pl. a tapasztalati tények belső kapcsolatát elhanyagoló egyén figyelmét tervszerű eljárással állandóan rá lehet kényszeríteni az összefüggések törvényszerűségére. (Ellenkező typushoz ily mértékben ez fölösleges, mert legtöbbször magától is helyes nyomra akad.) Lehetetlen, hogy végül is hozzá ne szoknék a megfigyelésnek ehhez az irányító szempontjához is. Utóbb önkénytelenül is megakad már rajta a figyelme, ha nehezkesebben is fog aztán a causalis kapcsolatok során további következtetésre jutni. Emez új, egyéniségére nézve kissé idegen nézőpont számára szinte fölnyitjuk a szemét; szinte föl szabadítjuk a figyelmét lenyűgöző tények bilincsetől.

Természetesen vannak esetek, mikor az egyéniség kívánatos irányú fejlesztése túlesik a paedagogus hatáskörén. Ilyenek a beteges dispositiójú egyének, kiket már a gyógypaedagogusok kezére kell bízunk. De átmeneti jellegűek is vannak. Sokszor megesik, főleg leányoknál, hogy a figyelésre való nagyfokú alkalmatlanság, úgyszintén az emlékezet gyöngesége is, múlt vérszegénység következménye. Súlyos lelkiismeretlenség és tudatlanság, mikor szüle vagy tanító — amint erre számos példát találhatunk, — fokozott szigorral s a feladatok, esetleg büntetés-feladatok, halmozásával akar segíteni. Mindez csak növeli a bajt. Egy nagyon előrehaladott vérszegénység esetében leánytanítványom atyja azzal mentegetőzött, hogy több magántanítót is járat a házhoz s a gyermek kora reggeltől késő estig tanul. Tavasz kezdetén, mikor ezt megtudtam, sikerült rávennem, hogy vigye szabadságra a leánykát; kezeltesse dietetikusan vérszegénységtől; tiltsa meg a tanulást neki s csak mikor már nagyon kívánja a szellemi munkát, akkor engedje meg neki fokozatosan. A pótvizsgán kíméletesen kezeljük. Őszre a gyermek vérszegénységéből meg-

erősödött; túrhetően levizsgázott s attól kezdve erőltetés nélkül állandóan jó közepes előmenetelű volt.

Általában még kisebb természeti fogyatékoságok is leküzdhetők következetes és okszerű eljárással. Egy másik tanítványom anyjától kisebb fokú beszédhibát örökölt: hebegett. Ma egyike a legkitűnőbb előadású akadémiai professzoroknak. Az eljárás az volt, hogy *kivétel nélkül* mindig abszolút biztossággal készült el a tanulnivalókkal és pedig a könyv nélkülieknél lehetőleg szó szerint. Így sem az anyag, sem a kifejezések nem okoztak neki nehézséget a recitálásnál s összes energiáját beszédhibájának leküzdésére fordíthatta. Az eset annyival érdekesebb, mert a siker saját kitartásán kívül épen az édesanyjáé, ki nagy műveltségével s akadályt nem ismerő energiájával minden idejét a kis fiú ellenőrzésére és irányítására fordította. Ezt a példát csak épen biztatásul és e kiváló asszony emlékének névtelen megörökítésére!

## VII.

Kétségtelenül nagyon fontos dolog az értelmi különbségek figyelembe és számításba vétele a nevelésnél. Mégis a legfontosabb s egyben a legnehezebb nevelési feladat az érzelmi élet eltéréseihez való tudatos alkalmazkodás, az ezekben rejlő nehézségek legyőzése, sőt kihasználása. Régebben az elméleti neveléstudomány és paedagógiai gyakorlat általában elhanyagolta s részben ma is elhanyagolja az idevágó tekinteteket. Valljuk meg őszintén, sokat törődünk-e ma is azzal, szavunk és eljárásunk milyen hangulatot hagy hátra növendékeinkben? Vajon megfontoljuk-e mindig, hogy amit általában helyesnek tartunk, az alkalmas-e X-nek az egyéniségével szemben is? Egy olyan típusú iskolában például, hol társadalmunk hibás felfogása és gyakorlata szerint általában könnyelmű és léha felfogású gyermekek verődnek össze, egy magáról megfélelmező iskolamester meggondolatlan kifakadásokra ragadtatta magát. Természetesen néhány jobb érzésű gyerek méltatlankodva panaszkolt el odahaza.

Miután ez az illetőnek füleibe jutott, égő felháborodás közt megtiltván tanítványainak, hogy bármit is, mi az iskolában történik, onnan kivigyenek, ezzel a classikus kijelentéssel koronázta meg eljárását: „Jelszavatok legyen: Maul halten und weiter dienen!“ Nincsen olyan operáló kés, mellyel tökéletesebben ki lehetett volna irtani ez ember és ez iskola iránti jóérzés maradványát még a jobb lelkűekből is. Egy másik, különben kiváló eruditiójú és példás lelkiismeretességű tanártársamat, aki egyébként végzett munkájáért minden tiszteletet megérdemel, hasztalan iparkodtam meggyőzni: mennyire fontos, hogy tárgyát ne csak bele kényszerítse diákjaiba, hanem maga és a tárgy iránt szeretetet is ébresszen. Másfelől egy matematikus († Kirlibabánál) és egy másik geologus és botanikus kollegám, egyéni kedvességükkel, no meg a modern paedagogia eszközeinek is a felhasználásával, meg tudták kedveltetni a leányoktól máskülönben száraznak tartott és érdektelenül fogadott tudományokat is. De legyen elég a helyzet illusztrálásából.

Az érzelmi nevelés szempontjából, az egyéni eltérésekre való tekintet nélkül, főkövetelmény gyanánt állíthatjuk fel saját nevelői munkánkkal szemben az érzelmek egyensúlyozását és az intellectualis szempontokkal való összehangolását. Nem nehéz feladat ez olyan egyénekkal szemben, kiknél a lelki cselekvések ilyenén egyensúlyozottsága egyébként is természeti hajlamosság eredménye. Itt is lehet azonban hibákat elkövetni. Kedvezőtlen körülmények az eredetileg meglévő egyensúlyt is felboríthatják. Természetellenes helyzetek a legmérsékeltebb érzelmi állapotot is elmergesíthetik. Ha pl. föltesszük — amire, sajnos, sokszor van eset, sőt a zsúfoltság miatt egyenesen kikerülhetetlen —, hogy valakit félreismerünk vagy egyszerűen csak alacsonyabban osztályozunk s ez az osztályozás tovább öröklődik tanárról tanárra és az illető a legnagyobb igyekezet mellett sem képes tanárainak közfelfogását megváltoztatni: az ilyen ifjúnak okvetlenül meg fog rendülni az emberi igazságszolgáltatásba vetett hite. És ez a tapasztalati meggyőződés már zsenge korában erős pusztítást fog az ő lelki világában véghez

vinni s képes lesz eredetileg egyensúlyozott érzelmi életét is — egy egész életre kihatólag — más irányba terelni, vagy azt legalább is károsan befolyásolni. Elképzeltük már most, milyen káros pusztítást vitt végbe Tompánál, ki az érzelmes typos iskolás példája, az a brutális büntetés, mellyel egyik tanára sújtotta már felnőtt ifjú korában. Magát a büntetést, amiben része volt, a megbotozást, menti a kor fegyelmezésének általánosan durva jellege és az elkövetett kihágásnak az elterjedtsége. De épen ez utóbbi — nevelési szempontból — enyhítő körülmény is volt a Tompa javára, aki csakúgy, mint társainak legnagyobb része, a falopást — ez volt a bűne, — nem magáért a fa bírásáért, annak a hasznáért, engedte meg magának, hanem fiatalos hetykeségből, legénykedésből, a fiatalkori erők (bátorság, testi erő) téves irányba terelődése miatt. Azonban ami helyén lehetett sok durva diákkal szemben, ami nyomtalanul múlt el a legtöbb felett, élete végéig fájó tövist hagyott az alapjában véve szűzies tisztaságú, de sensibilis Tompának a lelkében. Valóban a summum jus summa injuria elve sehol sem bizonyul oly igaznak, mint itt. Ha ridegen akarjuk érvényesíteni az úgynevezett igazságosság elvét s mindenkivel szemben egyforma fegyelmező eszközzel lépünk fel, durva lábakkal gázolunk keresztül zsenge növényeken. Mert amelyik fegyelmező eszköz gyöngye egy eldurvult, vagy csak erős lélekkel, brutális és mérgező hatású lehet a gyöngével szemben. Már pedig az edzést nem kezdhetjük a lélek leforrázásával vagy a fagyasztással.

A fegyelmezésnek végső eszközei a büntetés és a jutalmazás. De épen azért, mert legtöbb esetben egyénenként alkalmazzuk, módunkban van az egyénekhez alkalmaznunk is. Itt az egyformaság elvének rideg érvényesítése a legnagyobb bűn volna. Csakhogy míg idáig jutunk, számos apróbb állomáson megyünk keresztül. Az iskolai nevelésben már a felmerült eseteknek, sőt még a tárgyalt tudományos anyagnak a kezelése is olyan legyen, hogy először is nyújtson alkalmat és anyagot lehetőleg az érzelmi feldolgozásra is. És másodszor a tárgyalás módja és hangja olyan emelkedett legyen, mellyel

lassanként a tömeghatás segítsége mellett és a megszokás erejével a közömböseket, sőt az eldurvultakat is fölemel-  
hessük, vagy magunkkal ragadhatjuk.<sup>1</sup> Az együttes nevelésnél, az osztálytanításnál, is van alkalom még az egyéni szempontok érvényesítésére is. Ha kiismertük és az érzelmi gazdagság szempontjából már osztályoztuk növendékeinket, a közlött dolgok érzelmi jellegének vagy következményeinek kiemelésére azokkal fogunk párbeszédbe ereszkedni, akiknek érzelmi életét szegényesnek találjuk. És megfordítva, akik sentimentalismusra hajlók, vagy szenvedélyeik, indulatoskodásaik rabjai, akik szívöket követik olyankor is, mikor fontos érdekeik az ész döntését kívánják meg, azokat az ész uralmát hirdető igazságok kiemelésére használjuk fel. Kiválóan alkalmas erre természetesen a történelem. Számos alkalmat nyújt pl. az érzelmi politika következményeinek felmutatására. Mi változást idézhetett volna elő pl. nemzetünk védelmi rendszerében, ha 48-ban teljesítjük az uralkodóház kívánóságát az olasz tartományok elszakadási törekvéseivel szemben? Mi következményei voltak a detronisatio elhamarkodott tényének? Milyen alakulást vettek volna az események, ha Buda ostromlása helyett a menekülő osztrák csapatok után vetheti erőit Görgey? és így tovább. Hasonlóan eredményes az egyének sorsának a kihasználása is. Erre az irodalom még több alkalmat nyújt.

Immanens érzelmi hajlamokat kiirtani nem lehet. Elfojtani sem. Épen azért az legyen a célunk, hogy az akarat hajtó erejévé, az akarat rabszolgájává tegyük. Ez némileg módunkban áll. Erre az érzelmek iskolázása, a fegyelmezés és a növendékek tudatéletének irányítása hatalmat ad. A fent már érintett dolgokon kívül itt mindenképp előtt az érzelmi élet negatív szabályozására kell a figyelmet felhívunk. Óvakodnunk kell az alkalmaktól, melyek előidézhetik a nem kívánt hangulatokat,

<sup>1</sup> Természetesen erre legkevésbé alkalmas az olyan hang, melyre meglehetősen széleskörű iskolai tapasztalatom szintén nyújt példát. T. i. a tanár egy fontosabb dolog tárgyalásának nehézségeit, a felelő fele fordulva, ezzel a szellemes metophorával illusztrálta: „Úgy bizony! de nehéz azt négy lábon megérteni!”

érzelmeket, indulatokat. Ezért soha sem szabad elmergesedett, vagy elkeseredett helyzeteket túrni sem egyének-nél, sem az osztályban. Ne legyen ugyan a tanár detektív, szeretettől sugalt lelke mégis érdeklődjék minden iránt, mi az iskolában, növendékei közt történik. Így megtudja : nincs-e gúnyolt, vagy üldözött tanítványai közt ; nincs-e elbizakodott, vagy elkapatott egyén ? Ha talál ilyeneket, okvetetlenül ragadja ki őket félszeg helyzetükből. Mert ha segítenie nem sikerült, ez az állapot föltétlenül meg-rögződik s az illetőt egész diákpályáján végig kíséri. Ez pedig mérgezőleg hat rá. Más irányban ugyanígy meg-romolhat a viszony egy egész osztály és valamely tanár, sőt arra is van eset, hogy egy egész intézet ifjúsága és tanári kara között. Az ilyen paprikás hangulatban lehetetlen a nevelés munkájának a sikere, sőt alapot ad az ilyen helyzet annak a föltevésére is, hogy a nevelés már alapjában el van hibázva, hogy vagy alapjában téves felfogás, vagy egyenesen a hivatás félreismerése a bajnak nehezen eltávolítható oka. Az ellenőrzést gyakorló felsőbb hatóságnak figyelmét eféle lehetőségekre állandóan ki kellene terjesztenie.

Azonban normális viszonyok mellett is szükség van negatív irányban szabályozó eljárásokra. Ugyanis semmi körülmények között sem szabad túrni, hogy egy valamely olyan hangulat, amelyik alkalmatlan kitérővel célunk-hoz, hosszabb ideig fogva tartsa a gyermek lelkét. Tartós harag és indulat valósággal beszenyezi ; tartós fájdalom pedig a pesszimizmus mérget hagyja maga után. Nemcsak az intellectualis elemek ujulnak fel ugyanis minden ismét-lődés, vagy tartós foglalkoztatás után könnyebben, hanem a hangulatok is. Nem azok emlékezeti felujulására, hanem ismétlődésére gondolok. Bármely hangulat ismétlődés után hajlamosítja az illetőt. Segítsünk tehát a gyermek-eknek abban, hogy urává legyen hangulatainak. Mi magunk pedig egyenesen üzzük el, avagy rendszeresen tartsuk távol tőle az olyan hangulatokat, melyek nevelési célokra alkal-matlanok. Ebből a célból a gyermeket mindenek előtt kiemeljük abból a helyzetből, amely nála a káros érzel-meket előidézte. Saját gyermekeim között állandó gya-

korlatom volt, hogy, ha felindultan jöttek hozzám panaszsra, figyelmeztettem őket arra, hogy így nem járulhatnak elém, de máskülönben sem képesek igazuk okos előadására. Meghagytam a panaszosnak, hogy a többitől külön üljön le s csak ha már higgadtan érzi magát, akkor álljon elő. A társaktól való elkülönítés magában is csillapítólag hatott s legtöbbször elmaradt a panasz. Utóbb megszokták, hogy, mivel indulatosan nem jöhetnek elém, maguknak kell iparkodniok leküzdeni fölhevülésüket, csak hogy minél hamarabb meghallgassam őket.

Egyáltalán legelső az elkülönítés a haragot fölgerjesztő, ható okoktól. A második — amit különben már az elkülönítés is előkészít, — a figyelem elterelése. Szakember előtt ugyanis nem kell fejtegetni annak a hiábavalóságát, hogy a gyermek indulatát paranccsal, kényszerrel, vagy akár csak egyenes rábeszéléssel is elfojtassuk. Azért az lehet az egyedüli dolgunk, hogy egy olyan archimedesi pontot találjunk a lelkén, amelyre támaszkodva, érdeklődését más irányba, más tárgy felé terelhessük. Ez nem történhetik meg parancsszóval. Itt a tudat gyújtópontjában levő, erős érzelmi velejárójú intellectualis elemnek a kivetése és mással való helyettesítése vezethet célhoz kizárólag. És itt jutottunk el az egyén érzelmi nevelésének fejtegetésénél a legfontosabb tételhez. *Az egyén érzelmi élete egészben és pillanatnyilag az értelmi tudatelemek által szabályozható.*

Az érzelmek s bármi más néven nevezhető hangulati velejárók mindig értelmi jelenségek kísérői. Természetesen színezik a testi állapotok és egyéni dispositiók. Utóbbiak nem állnak, vagy csak nagyon kevésbé, a nevelő hatalmában. Annál inkább az előbbi. Ezt kell felhasználnia! Alig van olyan megrögzött érzelmi állapot, amelyet megmozdítani ennek segítségével ne lehetne! Közelebbi célunkat itt így körvonalozhatjuk: a tudat központjából valahogyan félre kell tolnunk azokat az értelmi elemeket, melyeknek hangulati velejárója az az érzelem vagy indulat, amelyet célszerűtlensége vagy káros volta miatt leküzdeni, eltávolítani akarunk. Erre a megkerülő eljárásra azért van szükség, mert a hangulati elem, amint

tudjuk, nem primér lelki actus, hanem mindig valamely intellectualis műveletnek a kísérője, mint megjegyeztük, az egyén legsajátosabb reakciója valamely nyert benyomásra. Ez a benyomás aztán belső ingerekből is táplálkozhatik. Közvetlenül érzelem tehát elő nem idézhető, sem el nem távolítható. Azért a nevelői céljainkra alkalmatlan hangulatot sem cserélhetjük ki egyszerűen valamely más hangulattal. Olyan képzetcomplexumról kell tehát gondoskodnunk, mely kellő értékkel bírjon ahhoz, hogy már első jelentkezésével is helyet biztosíthasson magának a heves indulatokat keltő, tehát erős érdekek kísért másik képzetcsoporttal szemben is. Ez a nevelői ügyesség feladata, mely főleg a gyermeki léleknek s magának az egyéniségnek ismeretéből táplálkozik. Aki ezt elméletileg és gyakorlatilag érti, állandó hatalmat nyert növendékeinek lelkülete felett még a legtúzesebb pillanatokban is! Régi gyakorlatnak felel ez máskülönben meg. Tereld el másfelé a figyelmet! így hangzott a paedagogiai utasítás. Csakhogy ezt módszeresen kell alkalmaznunk s megfelelő módon kell nevelési rendszerünkbe beilleszteni. Tehát ne csak pillanatnyi segítő eszköz gyanánt vegyük elő nehéz helyzetekből való kiszabadulás végett, hanem állandóan és rendszeresen, következetesen véghez vitt tervünk megvalósítása érdekében az egyéniség kívánt hajlítása, idomítása céljából.

A tanítási anyagnak megszabása és beosztása az iskolákban nagy általánosságokban tulajdonképen ugyanezt a célt szolgálja. Az ismeretanyaggal kívánja befolyásolni a növendékeknek az érzelmvilágát is és akarja kiképezni a jellemét. De mily sokszor elfelejtkezünk a tanítási anyagnak ilyenén rendeltetéséről! És mily sokszor tekintjük magában álló célnak magának az ismeretanyagnak az elsajátítását! Holott a cél nem ez, hanem az egyéniség egészének, az önmagában teljes jellem összes elemeinek a kifejlesztése. Rendeltetése az, hogy olyan nemű intellectualis tudatelemek kellő bőségével lássa el a növendéket, amelyek alkalmasok arra, hogy fejlődésének állandóan a kellő irányt szabják meg. Feladata az, hogy az így beplántált értelmi elemek olyan-

kor is, amikor a nevelő közvetlenül többé már nem irányíthatja az egyént, mindig kifejtsék a maguk hatását az egyén érzelmvilágában, elhatározásában és ezek alapjául szolgáló gondolkozásában.

Csakhogly az általános tanítástervek a szükséges képzetrendszernek úgyszólván csak a vázát vagy gerincét rajzolják meg nagy körvonalakban. Hogy hús és vér tapadjon rá, s a nedvkeringés életereje abban meginduljon, az a tanítástervet végrehajtó s a nevelés gondját elvállaló tanítómester feladata. Azzal a képzetanyaggal, ami nagyjából ott elő van írva, mindenkinek bírnia kell; az azonban már az egyéni nevelés feladata, hogy az egyént az egyes képzetkörökbe, az egyéni idomítás szükségéhez képest mélyebben bevezesse, részletesebben beledolgoztassa. Erre két mód kínálkozik. Az egyik az, hogy a nevelő, illetőleg a tanító lehetőleg olyan képzetkör tárgyalásánál foglalkozzék személyesen, azaz egyénileg, az illető növendékkel, amely képzetkör különösebb kidolgozását látja szükségesnek az illetőnél az egyéni egyoldalúságok, gyöngeségek, vagy kiválóságok szempontjából. A különösebb foglalkoztatást idáig jobbára csak a tudományos képzés, vagyis az értelmi nevelés szempontjából látták kívánatosnak. Ha valamelyik részben a diák gyöngének bizonyult, a tanár ismételten foglalkozott vele. Leginkább ellenőrzés céljából, hogy megtudja: vajon megtanulta-e már; ritkábban azért, hogy begyakorolja vele a nehéz fejezetet. Nézetem szerint azonban a nevelés feladatának egészét áttekintő, öntudatosan és tervszerűen dolgozó nevelőnek érvényesítenie kell emellett azt a szempontot is, amit fentebb hangsúlyoztam. Így a beható foglalkoztatás és a közvetlen személyes ráhatás útján olyan értelmi elemek, olyan képzetcsoporthok válnak az ő lelki világának integrans részeivé, amelyeknek hatására mind érzelmi szempontból, mind a kedvező jellemalakulás érdekében a legnagyobb szükség volt. Ismeretes dolog, hogy még felnőtt korban is élénken emlékszünk oly részletekre, amelyekből iskolai életünk folyamán „feleltünk“, amelyeknél tanárunk közvetlenül foglalkozott velünk. Világos, hogy az ilyen

elemeknek rendszeresen előkészített kidomborodása a képzelemek között, állandó bélyeget nyom a növendék jellemének az egészére.

A másik módja a szükséges képzetcsoporthoz előállításának a rendszeresen megválasztott házi olvasmány. Osztálytanításnál ugyanis sohasem lehet elérni olyan kívánatos állapotot, hogy a tanító személyesen biztosíthassa az összes szükséges képzetcsoporthoz kialakulását. Sikerral bízhatja ezt rá a házi olvasmányokra. Ennek a célnak szolgálatában tehát nemcsak a tanításterv kereteinek vagy hézagainak a kitöltésére kell elővennünk az előírt olvasmányokat, hanem azokból úgy kell válogatnunk és azokat úgy kell kiegészítenünk, ahogy az egyéni irányítás fejtegetett követelményei azt megkívánják. Hatalmas eszköz ez öntudatos és tervszerűen dolgozó nevelő kezében! Ezzel mélyen bele nyúlhat növendékének lelkébe, és távollétében is hatást gyakorolhat vele reá; képzetkincsét az érzelmi nevelés szempontjaiból is gyarapíthatja azokkal.

A gyermek lelki idomításához szükséges képzetanyag tehát rendelkezésünkre áll; annak átömlesztése közvetlen kezelés és olvasmányok útján módunkban van s ezzel bizonyos határok között a gyermek érzelmi világát is szabályoznunk és idomítanunk lehet. Ha az iskolai nevelés hosszú ideje alatt mindenkor tervszerűen alkalmazkodunk a gyermek egyéniségéhez és az egyéni fejlesztés helyesen felismert kívánalmaihoz, állandósítottunk nála olyan hangulatokat, melyek az ő érzelmi életére a legkedvezőbb hatást gyakorolják; amellet ezek olyan dispositiókat is hátra hagynak nála, melyek az érett ember jellemalakulására is kedvezően és hatékonyan befolyanak. Sensibilis egyén megszokja az észokok uralmát s azok hasznos voltát; az egyoldalúan értelmi életre hajlamos egyénnek rideg lelkét átmelegítia érzelmi elemek megszokott kiemelése; az indulatos ingerlékenységét csökkenti az állandóan egyensúlyozott lelki állapot, melyről az előrelátó tanító jósága nála éveken át gondoskodott. Mindezeneken fölül öntudatlanul is beleiskolázdik lelki életének szabályozásába. Az érzelmi változásokat, a lelki egyen-

súlyozódást értelmi elemeknek tervszerűen irányított eltolódásai hozzák létre a tanító vezetése mellett. Ezt utóbb önfegyelmelés útján önmaga is folytatni fogja. Ideg-pályái a legerősebb igénybevétel, a legerősebb koncentráció mellett is hozzászoknak az átváltáshoz s ezzel a képzetek s velejáruók kicseréléséhez. Ezt utóbb tehát önmaguk is aránylag könnyedén végrehajtják külső irányítás és kényszerítés nélkül.

### VIII.

Eddigi fejtegetéseink úgyszólván már az akarat irányítása körüli teendőinkre is fényt vetettek. Talán nem vétünk a nagy Kant szelleme ellen, ha nem fogadjuk el változatlanul a szigorú kantianusoknak az erkölcsi cselekvésre vonatkozó azt a, magában véve igazán eszményien magasztos tanítását, amely szerint az független érzelmeinktől. Hiszen maga a mester is az erkölcsi érzést (Gefühl der Achtung fürs moralische Gesetz) a Gyakorlati ész Kritikájában a tiszta erkölcsi akarat rúgójának tekinti. Ha eszerint az etikusok nincsenek is egy véleményen az érzelmek és a cselekedetek viszonyának a megítélésében, a mai lélektudomány körében általános az a felfogás, hogy, bármi névvel illessük is őket, a hangulati elemek a cselekedeteknek közvetlen rúgói. Így ha befolyást szereztünk az érzelmek irányítására, ezzel már hatottunk az akaratra is. Csak arról lehet tehát itten szó, hogy az akarattal egy új elem kapcsolódik be az egyén nevelésénél figyelembe veendő tényezők közé. Vagyis az érzést sem tekinthetjük a nevelésnél öncélnak, vagy végső célnak, mert az érzés is szolgálatában áll egy másik lelki cselekvéscsoportnak, az akaratnak. Wundt az akarást az emberi lélek olyan reprezentatív cselekvéscsoportjának tekinti, melyben valamennyi egyesül. Áll is ez az akaratra, de nem kevésbé áll a többire is, mert hiszen a többiben is csakúgy föltalálható valamennyi más fajú tudatelem. Azért ez csak annak újabb hangzatatását teszi szükségessé, hogy valamennyi jelenség egybehangzó nevelésére törekedjünk s célunk a lehetőleg

harmonikus ember kiképzése, helyesebben nevelése, legyen.

Ha már láttuk a többi jelenségcsoportnál is, mily fontos a különböző érintkező elemek befolyása : annyival erősebben tűnik ki az akarati csoportnál a többi elemek szerepének a jelentősége. Igaz, valamennyi lelki jelenség voltaképen cselekvés, történés. Még a receptív természetűek sem egyoldalúan passív jelenségek. Mégis legtöbb *activitas* magában az akarati cselekvésben van, mely mindenkor a *mozgás* — külső vagy belső mozgás — criteriumával jár. Űgyszólván ez különbözteti meg a többi jelenségcsoporttól. Ennek megfelelően legtöbb energiát kíván s a többi jelenségcsoport részéről a legnagyobb intenzitást. Nem alakulhat ki például elhatározás vagy szándék világosan, élesen körvonalozódó célképzetek nélkül. Amint ezt Sokrates is már, talán némi egyoldalúsággal is, hangsúlyozta. De cselekvés sem válhat az elhatározásból, ha nincs elég energiájú és kitartású lendítő ereje a célképzet hangulati velejárójának. A cselekvéshez tehát valamennyi lelki *actus* részéről megfelelő feszültségre van szükség. A lélek állapota azért a cselekvés küszöbén méltán hasonlítható a felajzott íjhoz, melyen a nyíl helyén, a húr teljes feszültségben és csak a motorikusenergia fölszabadítására van szükség, hogy a cselekvés, mint a nyíl, célja felé fusson.

A cselekvés sikere megkívánja, hogy cél, és az elérésére rendelt erők teljes harmoniában legyenek. De tudjuk, hogy ez erőviszonyok *egyenileg a legeltérőbbek*. Ebből önként következik az akarat nevelésénél két alapelv; nevezetesen, hogy az akarat nevelése csak az akarásban egybeolvadó lelki energiák teljes egyensúlyozásával lehet eredményes, és másodsor, hogy ez, a legváltozatosabb egyéni eltérések miatt, csakis egyenileg sikerülhet. Csak így általánosságban lássunk egy-két példát. Az elmélkedő típusnál a leggyakrabban azért nem követi cselekvés a benyomásokat, mert a külső benyomásokhoz fűződő reflexiók gátolják az erős koncentrátiót; a tudat erős koncentrációja nélkül pedig a hangulati elemek nem erősödhetnek meg és megfordítva. Erős hangulati elemektől

kísért tudatjelenség föltétlenül kitölti, magához bilincseli egész lelki valónkat. A kísérő hangulati elemek már erősebbek lehetnek a megfigyelő és az emlékezeti típusnál. Csakhogy ezeknél a megfigyelés külső objectumai, fizikai tárgyai, bilincselik le annyira a figyelmet, hogy a receptív tevékenység kizárólagosságával, disponibilis erejével elvonja az energiákat motorikus izgalmak keletkezésétől, sőt már attól az értelmi synthetikus tevékenységtől is, mely célképzetek kialakulásához szükséges.

Nevelői tevékenységünk akkor lesz igazán eredményessé, ha *minden egyes egyént készzé és képessé teszünk a képességeiből folyó lehető legtöbb s emellett természetesen a társadalom céljaival összhangzásban levő cselekvés végrehajtására*. Ebből az elvből önként következik, hogy a különböző intenzitású tudatelemeket a cselekvés kialakulásához alkalmas erőfokra kell emelnünk. Már pedig, mint említettük, a tudatelemek szerepe intenzitas, qualitas és quantitas szempontjából egyénileg különbözők. Nevelési céljainkat itt is csak az egyéniséghez való legteljesebb alkalmazkodással érhetjük el. Vagyis a kiválóan intellectualis egyénekben fokoznunk kell a benyomások hangulati velejáróinak erejét; sensibiliseknél a képzetek élességét; voluntaristikusoknál fegyelmezni a motorikus erőket, s beiskolázni őket az érzelmi elemek kellő mérlegeléséhez. Ez azonban csak általános útbaigazítás, mely elméletben is százféleképen módosítható és részletezhető; a gyakorlatban pedig mindig egyénien alkalmazandó. Pl. az értelmi jelenségek eltéréseit véve figyelembe, a cselekvés helyessége föltétlenül az észokok mérlegelésétől függ. Ez pedig a kapcsolatos összes értelmi elemek egybefűzését és áttekintését kívánja meg. A tudatkör tágítása tehát már az akarat nevelési szempontjából is szükséges, mert szélesebb áttekintés ezt nélkülözhetetlenül föltételezi. Arra is ügyelnünk kell azonban másfelől, hogy a nyugodt és erős értelmi munka ne hűtse ki az érzelmi kísérők cselekvésre hajtó melegét.

Az akarati típusnál legalább is két csoportnak kell egymással quantitative fölélnie, t. i. általában az érzelmieknek és másfelől a motorikus elemeknek. E két csoport

elég ahhoz, hogy az egyén életében sűrű és gyors cselekvések kövessék egymást. De célunk nemcsak az, hogy általában cselekvések, hanem még inkább az, hogy helyes cselekvések jöjjenek létre. Ez pedig csak a célképzetek nyugodt, biztos kialakításának közbejöttével történhetik. Ha tehát úgy tapasztaljuk, hogy valamely egyénben ezeknek kialakulása nehézkes vagy fogyatékos, azonnal hozzá kell látnunk ez egyéni egyoldalúság lehető eltüntetéséhez. Ennek felismerése, lehet, hogy csak a cselekvések bizonytalanságából vagy céltalanságából tűnik ki. De ha az egyént alaposan tanulmányozzuk kezdettől fogva, már megelőzőleg felismerjük a bajt akkor, mikor *értelmi* életében bizonyos egyoldalúságot, hiányosságot, vagy általában gyöngeséget tapasztalunk. Előre látó nevelő már ekkor tudhatja, hogy nemcsak az értelmi képzéssel lesznek fennakadások, hanem az akarat irányításánál is. Így tehát értelmét fejlesztve, már akaratának irányítására is gondolni fog.

Az akarati élet hiánytalan érvényesüléséhez azonban még magában az sem elég föltétlenül, ha a cél és a hozzá vezető utak jól vannak megválasztva. Sikeréhez kellő gyorsaság szükséges. Igaz, hogy, ha ez hiányzanék, akkor már a motorikus jelenségekben is hiba volna. Bármi is az ok, javításról lehetőleg gondoskodnunk kell. És pedig az összes lelki jelenségek lefolyásának az állandó siettetésével. Jól mondja valaki, hogy a gyermektől az időt a gondolkodásra soha sem szabad sajnálni. Nem is akarjuk ezt a helyes elvet megsérteni; mégis lehet azért befolyásolni a lelki actusok tempóját. Első dolog itt a koncentráció lehető elősegítése. Mert sokszor nem is az eredeti dispositió az oka a lassúságnak, hanem az, hogy külső vagy belső tényezők szétszórják a figyelmét. Ezen módunk van változtatni. Kell is, mert utóbb megszokja s beidegződik nála. A suggestionak is nagy hasznát vehetjük. Osztályban különösen ajánlható egy bizonyos gyorsabb tempó általános érvényesítése. A gyermekek megszokják s még a lassúbbak is alkalmazkodnak hozzá önkénytelenül. Ezen a téren csekély haladás is sokat jelent, mert ha csak másodpercekkel gyorsítottuk is meg a célképzetek

kialakulását, sok esetben már ezzel is sikerült az illetőknél biztosítani a helyes elhatározás és a gyors cselekvés időszerűségét.

Mivel az értelmi élet fejlesztése van legnagyobb mértékben a nevelő kezében, ott, ahol az akarati élet hiányai erre vezethetők vissza, legkönnyebb a bajokon segíteni. Igaz ugyan, hogy a tanítás által magában bölccsé senki sem lehet, de mégis erősen látszik az okszerű, állandó és következetes tanítási munkának és az értelmes, jól beosztott tanulásnak a pallérozó, élesítő hatása. Kevésbé már a többi jelenségcsoportoknál. Minél nehezebb azonban bevallottan is a nevelő feladata, annál következetesebben és annál behatóbban kell célját munkálnia. Az érzelmi élet hűvösségén is az intellektualis elemek beállításával, lehető alapos kidolgozásával segíthetünk. Így mindenek előtt olyan élesen világítjuk meg a jelenségeket, és olyan közelségben állítjuk be, amint az egyáltalán csak lehetséges. Igyekezzünk kizárni az esetleg megnyugtató, vagy érdektelenítő alternatív lehetőségeket. Minden képzet legyen éles és határozott. Ebből a célból az általánosításokból lépten-nyomon térjünk át a concret jelenségekre. Ha concret valóság rendelkezésünkre nem áll, példák vagy hasonlatok segítségével. Az individualis jelenség hatása ugyanis mindig a legerősebb. De ezen felül hozzuk a növendékhez oly közel, amennyire csak tehetjük. Hozzuk lehetőleg kapcsolatba az ő egyéniségével, egyéni felfogásával, életével, hajlamaival, céljaival. Mindannyiszor, valahányszor csak tehetjük. Az akaratra hatást tartván szem előtt, föl kell hívni a figyelmet arra, mily kár volna, vagy lett volna, bizonyos cselekvések elhanyagolása; ezzel szemben mi előnnyel járt, vagy járna bizonyos cselekvések bekövetkezése. Mindezt nem általánosságban, hanem a cselekedeteknek és eredményeiknek lehetőleg concret és egyéni bemutatásával.

Ez az eljárás a cselekvések *elhamarkodásának* alapjául szolgáló érzelmi egyoldalúságokra is szabályozólag hat. Legkönnyebben azonban itt is értelmi eszközökkel tudunk boldogulni. Ilyen egyéneknél ott van a hiba, hogy rövid idő alatt is több oldalú és erős érzelmi hatások

társulnak a képzetekhez, sőt az összetettebb alakulatokhoz is és ezek az érzelmi kísérők csakhamar átveszik a lelki jelenségek között a vezető szerepet. Nem kell erre időt engedni. A dolgoknak, kérdéseknek értelmi oldalával kell erősen foglalkozni; szakadatlanul és gyors egymásutánban vetni fel, halmozni össze mindazokat az értelmi mozzanatokot, amelyek itt csak szóba jöhetnek. Értelmiek alatt természetesen sohasem csak az okfejtésre és következtetésre gondolunk, hanem mindarra, ami a szó pszichológiai magyarázásával ide tartozik. Ezek így lekötik a lelki energia jelentékeny részét s mielőtt az egyiknek vagy a másiknak a hangulati kísérője maga számára egészen lefoglalná, már a következő intellectualis elem feldolgozásához kell hozzá látnia. Ilyen állandó kezelés mellett lassanként ezt is megszokja s ezentúl is meg fogja kívánni, híját fogja érezni az intellectualis tényezők nagyobb számának elhatározásai és cselekvései előtt. Meg fogja szokni, hogy akarata mentől nagyobb számú motivum hatására váltsa ki a cselekvéseket és pedig úgy, hogy e motivumok között az érzelmi az értelmiek mellett kelleténél jobban ne érvényesülhessenek.

Ha ilyen módon sikerül egyensúlyban tartanunk a lelki élet különböző jelenségsoportjait, helyesen irányítottuk és befolyásoltuk magát az akaratot is. Csakhogy ismételten kell hangsúlyoznunk, hogy itt kizárólag mindig csak az egyéni kezelés vezethet célhoz. Minden egyéb tisztára önáltatás, mely legfőleg csak pillanatnyi sikerrel járhat. Egy osztályban pl. elérhetjük az általános fegyelemnek egy bizonyos fokát, — a tanár jelenlétében. Mihelyt azonban a tanár eltávozik, a széthúzó energiák, eredeti irányuk követésére azonnal, változatlanul, sőt az elfojtás miatt fokozott erővel felszabadulnak. És mi történik akkor, ha a nevelői hatás egyáltalán megszűnik, a diák kilép az iskolából?

Nem szabad itt a tömeges együttlétben és együttes cselekvésben rejlő suggestiv hatástól magunkat megtevéstetnünk. Igen, ez meglepő változásokat teremt az egyénben, de nem annyit, hogy teljesen feladná a saját és épen leghibásabb útjainak követését!

Általában azonban a suggestionak óriási hatása van az akaratra. De ez a hatás teljessé csak akkor lehet, ha a tanító egyénisége a tanuló egyéniségével szemben is érezteti. Nagy suggestív erejű ember valósággal rabul ejti környezetének akaratát. A szónoki hatás titka is egy részben itt található meg. A példa hatása is voltaképpen suggestív hatás. És úgy látszik, minél gyöngébb vagy fejletlenebb az egyén, a suggestio annál erősebb hatású reá. Kezdő iskolások kedvelt tanítóiknak még a mozdulatait, szokásait és az öltözködését is utánozzák. Ezért kell az iskolában, de azon kívül is, viselkedésünkkel szinte a tökéletesség eszménye felé törekednünk. De nemcsak ez legyen a törekvésünk, hanem a mellett mindenben a határozottság, biztosság, világosság. Ez a suggestív hatás előfeltétele.

Suggestio nélkül nincsen nevelés. Ezt eddig is tudtuk, pedig idáig még, öntudatosan és tervszerűen legalább, alig-alig használtuk ki ennek csodás erejét és átalakító varázsát. Azt hiszem, az akarat egyéni nevelésének elméletét újból fog kelleni megalkotnunk, a suggestio vezérgondolatával. És talán nem túlozok, bár be kell vallanom, némi óvatossággal írom le, hogy itt, felfogásom szerint, a hypnotismusnak is fejezetet fog kelleni szánunk. A hypnotismusnak az az ereje, amellyel akaratunkat a hypnotikus álom utáni időre is átömlesztjük a hypnotizált egyénbe: felülmúlhatatlan eszköz a nevelői akarat érvényesítésénél. Ha céljainkat tudjuk eléggé concretizálni, a hypnotizált egyén akaratát kötelességeinek rabjává tehetjük. Nem lehet csodálkoznunk rajta, ha ma még eféle fejtegetések idegenszerűen hatnak, hiszen a paedagogia ezzel a kérdéssel nagyon kevésbé foglalkozott s inkább csak beteges hajlamok, vagy épen perversitások lenyűgözésére kísérleteztek vele. Így tehát a hypnotizálás paedagogiai lehetőségei még elméletileg sem lehetnek mérlegelve és kimerítve. Minden esetre még egy néhány fontos biológiai kérdés vár kétségtelen eldöntésre, mielőtt a nevelői eljárás eszközei közé beiktatható volna. Mindenek előtt az: maga a hypnotikus állapot nem jár-e káros következményekkel a hypnotizált szer-

vezetére? azután a felébresztés utáni tartós, sőt állandónak szánt állapot, amelyben a nevelői akarat rabjává lesz, szintén nem hat-e roncsolólag vagy gátlólag testi s lelki szervezetének további fejlődésére? Tisztázandó továbbá az is, hogy gyöngé vagy beteges szervezetű egyén alkalmasabb-e a hypnotizálásra, mint eddig hitték, vagy éppen megfordítva, amint bő tapasztalatok alapján Forel vallja, az egészségesek. Ha ez utóbbi áll, s amellett teljesen megnyugtató döntés következne be egészségi szempontból is, akkor hygienikus tekintetek felől általános paedagogiai felhasználásának nem volna akadály.

De még ekkor is meggondolandók lesznek az erkölcsi szempontok. Adható-e egy embernek egy másik felett, álljanak bár azok a tanító és tanítvány viszonyában, olyan hatalom, aminőt a hypnotizált állapot jelent az elaltató kezében? Úgy hiszem azonban, ez a kérdés megoldható volna. Ha megadható ez a hatalom az orvosnak, megadható a tanítónak is. Annyival is inkább, mert megvan a módja az ellenőrzésnek. És ez az lehetne, hogy az elaltatás mindig csak az iskolaorvos jelenlétében történhetik. Ha a tanító, illetőleg tanár egymagában kísérletezne vele, bírói eljárás alá volna vethető.

Addig is azonban, míg mindezek a kérdések tisztázódnak, fennmarad kétségtelen jogú és nagy sikerű eszköznek kezeink között a suggestió. A gyermek sokszor belesuggerálja magába, avagy gondozatlan állapota miatt sodródik bele olyan lelki állapotba, amikor valaminek az elvégzésére képtelennek hiszi magát, hallgaton, vagy nyíltan bevallva. De épúgy belesuggerálható ennek az ellenkezője is. Több, teljesen alhanyagolt fiút sikerült kiemelnem szomorú helyzetéből azzal, hogy ráerőszakoltam az önbizalmat. Ellentmondást nem tűró határozottsággal, de nyugodtan és a szeretet, bizalom és meggyőződés hangján, olykor arcát kezemmel fölemelve, hogy tekintetünk állandóan egymásra legyen szögezve, próbáltam az ő lelkébe átömleszteni mintegy azt a meggyőződésemet, hogy ő tud tanulni és ezentúl fog is tanulni. Csakhogy az első jelenet után sem szabad elhanyagolni. Az ilyen eljárásnak még a legrosszabb esetben is van

annyi eredménye, hogy másnapra elkészül. Ekkor felszólítom, de úgy, hogy lehetőleg sikerüljön a felelete. Ezt örömmel állapítom meg s kevés idő múlva ismét szóba állok vele, de ismét vigyázok arra, hogy zavaró körülmény közbe ne jöjjön. Az eredmény lassan megerősíti önbizalmát; a lelkiismeret nyugalma, és az öröm, mit az elismerés fölött érzett, és az az általános hangulat, mely lelkén előmlik s aminőt az eféle gyermek már rég nem érzett, új lelket önt bele és erősen sarkalja az ehhez vezető alkalmak megszerzésére és állandó biztosítására.

Hiszen még felnőttek lelke is enged suggestiv hatásoknak. Távollétemben, mint igazgatónak, helyettesem jelentette, hogy a szabadságolások miatt túlterhelt tanári testület egy nőtagja ideges szédülésekben szenved, nap-nap mellett beteget jelent s többé már nincs kívül helyettesíteni. Otthon termettem és szemügyre véve (bár tudtam, hogy ideggyöngye és vérszegény), kifejezést adtam annak a meggyőződésnek, hogy ha az intézet nehéz helyzetére és ismert kötelességtudására gondol, lesz ereje óráinak a megtartására. „Holnap bemegy az órára, és megtartja. Ha óra után kellemetlen fáradtságot érez, jelentse nálam s gondoskodni fogok valahogyan szabadságolásáról.“ Én vártam is, de nem jelentkezett s attól kezdve zavartalanul, és lassan folyton erősödve, végezte dolgait.

Eltagadhatatlan, hogy a hypnotizálásban és a suggestióban olyan hatalmas két eszköz van kezeink között, amelyekkel *közvetlenül* hathatunk az akaratra és pedig a hypnotizálással kizárólag az egyéni akaratra, a suggestióval pedig egyaránt a tömegre és az egyénre. Mindkettő olyan tényező tehát, amellyel a paedagogiai irodalomnak behatóan foglalkoznia első rendű és egyik legsürgősebb feladata.

\* \* \*

Eddigi fejtegetéseinkben talán feltűnhetett, hogy az egyéni nevelés szempontjaival foglalkozva, nem szóltunk külön a jellem képzéséről és külön az erkölcsiség neveléséről. Talán nem kell védekezni a föltevés ellen,

hogy ezek fontosságának a föl nem ismerése volna ennek az oka.

Fölöslegesnek tartottam külön szólni az egyéni jellem képzéséről, mert hiszen mindaz, amit kifejezni iparkodtam, együttesen és kivétel nélkül a jellem képzésére vonatkozik. A jellem az egyéniség egésze, amint az érzéseiben, gondolkozásában, de főképen cselekedeteiben megnyilvánul. Hiszen kétségtelen, hogy az egyén jellemére vet világot az is, hogy mennyire tud egy becstelenségen felháborodni, épen úgy, mint az, ha felháborodásának tetteiben is kifejezést ad, valamint az, ha óvatosságból, vagy határozatlanságból nem ad. Hasonlóképen, anélkül, hogy Sokrates ethikai intellectualismusára visszamennénk, jellemének alakulását befolyásolja, ha valakinél ítélő erejének élessége erkölcsi distinctióiban is érvényesül.

Az egyéni nevelés egészének a szempontjairól szólva, hasonlóképen fölöslegesnek gondoltam az erkölcsi nevelés érdekeinek külön összefoglalását. Egész nevelésünkkel, összes paedagogiai szempontjainknak a mérlegelésével ennek a szolgálatában állunk. Azért én előttem úgy tűnik fel, hogy kisebbítenők a kérdés fontosságát, ha részletfeladattá tennők ezen a helyen. Jeleztük, hogy annak elérése a feladatunk: az egyén még egyéni fejlődésének a feltételeit is az összeség érdekeinek szolgálásával biztosítsa. Ehez szoktassuk hozzá növendékeinket cselekedéseikben és meggyőződésükben. Öntudatlanul is e szerint cselekedjenek, és eszerint tudatosan is, ha bizonytalanságok közepette, cselekedeteik iránya felől dönteniök kell. Ez vezesse eszük belátását; ez emelje vagy mérsékelje hangulataik változásait és ez kényszerítse, vagy vessen határt akaratí mozgalmaknak. Ez vegyítse béle ösztönös cselekedeteikbe a magasabb rendű humanitásnak nemesebb színeit, és ez legyen az a fénysugár, amely bonyolult helyzetek útvesztőiben eligazít. Ez az erkölcsi törvény vallásos elvé magasztosul, ha végig gondoljuk hogy a magunk szolgálata másokon át és mások szolgálata saját kifejlésünkkel az egyetemesség erejét növeli, emberi eszmények megvalósítását segíti elő s a krisztusi tökéle-

tesség fényét sejteti meg velünk, s a világegyetem összességébe kapcsolja bele a porszemnyi embert...

Az egyéni nevelés szempontjainak tárgyalásával nem volt célunk közvetlen gyakorlati feladatoknak a megoldása. Ezért a mindennapi iskolai élet közvetlen feladataira nem terjeszkedhettem ki. Casuistikus lehetőségek felsorolására és rendszerbe foglalására nem mernék vállalkozni. Céлом csak az volt, hogy rámutassak annak az elvnek a fontosságára, amely szerint eredményesen nevelni csak egyénileg lehet és hogy ez, épen mert a nevelői munka sikerének elengedhetetlen föltétele, osztálytanításnál is lehetséges. Lehetséges, mert szükséges.

Ennek megvalósítása érdekében iskolai életünknek két legégetőbb bajára kell magunknak is rámutatnunk. Az egyik az osztályok népeisége, vagyis a zsúfoltság; a másik az, hogy legtöbbször nevelési feladatokkal nem is igen foglalkozunk, s pusztán csak a tanításterv anyagának az elsajátíttatását tekintjük feladatunknak. Ha nem bevallottan is, de annál inkább a gyakorlatban. Természetesen ez jórészt a zsúfoltság következménye. De ennek elhárításával munkába kell vennünk azt a célt is, hogy a tanítói rend magát a nevelést is, az egyéni nevelés összes szempontjainak a figyelembe vételével, a tanítási anyag elsajátíttatásával teljesen egyenlő rangú hivatalos és becsületbeli feladatának tekintse akkor, ha a zsúfoltság megszüntetésével a közoktatás irányadó tényezői ehhez neki a módot megadják.

Addig is, míg az eszközök ehhez rendelkezésünkre állanak, meg kell érlelni e kérdések körül a magyar paedagogiai közvéleményt. Hozzá kell járúlnunk a suggestio és a hypnotismus függő kérdéseinek paedagogiai szempontokból is a tisztázásához, és tanulmányoznunk azokat a tapasztalati és kísérletileg is ellenőrizhető jelenségeket, melyek az egyéni lélek kiismeréséhez és befolyásolásának módjaihoz juttatnak hozzá. A fontosságnál fogva, melyet ennek a kérdésnek tulajdoníthatunk, ismételten is megemlítem a reactiók időnek a dolgát, amely általában a szellemi munkával és a tudatéletnek csaknem valamennyi jelenségével kapcsolatban áll. Csak

nyerhetnénk vele, ha rendszeresen lemérnők s a gyermek egyéniségének a tanulmányozásával keresnők tapasztalati úton a jelenségek közötti kapcsolatokat és az ezekből levonható pszichológiai törvényszerűségeket és közelebbről is rámutatnánk a paedagogiai lehetőségekre.

Annyi bizonyos, hogy a jövő Magyarország sorsa az iskola kezében van. De ezt a jövő Magyarországot az iskola csak úgy fogja megteremteni, ha olyan egyéneket ad a társadalomnak, kik megállják a helyüket ott, ahova sorsuk állította őket. Ezért a nevelés és ebben az egyéni nevelés dolga nem pusztán a paedagogusokra és psychologusokra tartozik. A feladat sikeres megoldásához a föltételek biztosítása a jövő politikájának is egyik legfontosabb nemzeti feladata.

---

DEBRECENI EGYETEM KÖNYVTÁR

Lelt.

10.076-1955

## Szerzőtől önállóan megjelent dolgozatok :

1. **A valóságérősről.** Aesch. tanulmány. Budapest. 1893.

2. **Középiskoláink reformja.** (Maklár P. Miklós és Rác Lajos dr. társaságában.) Sárospatak. 1897.

3. **Aeneas Sylvius De Duobus Amantibus-a.** Sárospatak. 1897.

4. **A bölcsélet története.** Írta Schwegler Albert Budapest. 1904. (A Filozófiai Írók Társaságának XIX. kötete.) Első kiadása elfogyott.

5. **Az associatio szerepe a szépérzelmek keletkezésében és lefolyásában.** B.-pest. 1909. (Lenyomat a M. Filoz. Társ. Közleményei XXXI. kötetéből.)

6. **Az aesth. tetszés alapproblémája és a Fehner-féle principiumok.** Budapest. (Lenyomat az Alexander-Emlékkönyvből.)

7. **A nemzeti szellem bölcséleti alapjai.** Debrecen. 1910. (Lenyomat a debreceni főiskola akadémiáinak Évkönyvéből.)

8. **Az aesth. tetszés alapproblémája.** Debrecen—Budapest. Hegedűs és Sándor. 1912.

9. **A sárospataki főiskola jövője.** Debrecen. 1912.

10. **Das Grundproblem der ästhetischen Lust.** (Lenyomat a Zeitschrift für Ästhetik X. kötetéből.) Stuttgart.

11. **Az aesthetika alapvető fogalmai.** (A debreceni m. kir. tud. egyetem népszerű főisk. tanfolyamán tartott előadás.) Debrecen. Csáthy Ferenc. 1916.

12. **Az egyéni nevelés főbb szempontjai.** Debrecen. Hegedűs és Sándor. 1917.