

anitikus gyógyításban. Miről van ugyanis itt szó? Olyan gyógyító eljárásról, melynek eszköze: bizonyos nem-tudatos képzeteknek (a komplexeknek) tudatosossá tétele, az eszmélet világosságába való emelése, — még pontosabban az ártalmas képzetek *tudatfokának erősítése*. Épen ezen a ponton mutatkoznak a lélekelemzés elméletének és gyakorlatának veszedelmei; ha a nem-kívánatos (szexuális) képzetek tudatfoka erősödik, ezzel vajjon nem erősödik-e egyúttal negatív „felhívásjellegük“ és a velük kapcsolatos „vektor“ ereje is? Nem volna-e hasznosabb ezeket a képzeteket inkább *gyengíteni*? Nem vezet-e a saját lelkünkkel való aprólékos foglalkozás, a múlt élet részleteinek kínos felkutatása: aggodalmaskodásra, hipochondriára, az eddigi lelki egyensúly elvesztésére? Nem biztosítja-e jobban a lelki egyensúlyt a múlt kínzó képzeteinek gyengülése, felejtése, mint azok felrázása, felelevenítése? És alkalmazható-e ez az eljárás az *egészséges* emberre és a *gyermekre* is? — A pszichoanalízis a tudat világosságába emelt képzetesoportot *további feldolgozás* alá is vonja; egyfelől megtisztítani törekszik a károsan ható elemektől, — másfelől pedig a velük esetleg kapcsolatos hasznos elemeket erősíteni. Ez történhetik annak *belátásával* (és beláttatásával), hogy az egyén vágyai, törekvései, melyek a zavart okozták, helytelenek voltak; az egyén most már *elítéli* őket. Egy másik mód a megismert vágyak és tendenciák *kielégítése*, akár a maguk természetes alakjában, akár pedig átalakított formában, „szublimálva“, magasabb erkölcsi tételre átvezetve s ott értékesítve az eredeti (szexuális) életenergiát. Ez a kezelési mód azonban ismét csak annyiban tartozik jelenlegi témánk körébe, amennyiben az eredeti érzéki és káros életenergiák szublimálásához értékes és erkölcsös életcélok kitűzésére is szükség van, ezt pedig a *tanítás*, felvilágosítás, alkalmi útbaigazítás, eszménykép-nyújtás, stb. alakjában adja a lélekelemző, vagy az élet más tényezője (lelki vezető pszichoterapeuta) az analizált személyiségnek. E tekintetben különösen O. Pfister, svájci lelkész törekszik a keresztény világfelfogás és nevelés számára hasznosítani a pszichoanalitikai iskola tanulságait (v. ö. O. Pfister: Was bietet die Psychoanalyse dem Erzieher? 1923.).

Várkonyi Hildebrand dr.

## A személyiségpedagógia egy újabb iránya.

A pedagógiának és a pedagógiai lélektannak ezen új iránya a német milió kutatásból nőtt ki. Tulajdonképpen megalapítója Adolf Busemann, de igen sokat köszönhet Müller—Freienfels milió kutatásai emléletének, William Stern személyiségtanának, P. Bode gyakorlati milió kutatásainak és még számos más német kutató részletező munkásságának. Magyarországon Vértes O. József vizsgálatai haladnak a német kezdeményezők nyomdokain. A milió kutatás viszont éppen pedagógiai problémáktól indítva fejlődött. Amint maga Busemann is rámutatott, a tömegnevelés (pl. proletárnevelés) és az egyes rendkívüli esetek

(nem megfelelő környezetben helytelen irányban fejlődött gyermekek) pedagógiai kérdései adták az első indító lökéseket a gyermekek miliójének tervszerű, tudományos vizsgálatára. A környezet ismeretének szükségessége talán a nevelés szükségletével egyidős, mégis a környezet módszeres vizsgálata, — mint külön tudományág, — csak az utóbbi évek produktuma. A milió kutatás a ma valóságisztelet felé hajló világszemléletének egyik megnyilatkozása, amennyiben a mai pedagógus nem elégedhet meg a gyermek, mint elvont iskolai alany ismeretével, hanem igyekszik a növendék életét a maga teljességében, természetes miliójébe ágyazottan megismerni. Különösen akkor, mikor az öröklés tan is hajlik afelé a megállapítás felé, hogy a milióhatások nemcsak a születés után, hanem már az öröklésben is éreztetik hatásukat. A mai tudományos törekvéseket szemlélve azt tapasztalhatjuk, még pedig különösen a filozófia, lélektan és pedagógia területén, hogy eddig ellentétes felfogásokat egymással összeegyeztetni, szintézisbe olvasztani igyekeznek. Ennek az összeegyeztető iránynak köszönhető, hogy a milióelméletben is a milió, *vagy* egyén kérdésre egy szintetikus választ, milió és egyén feleletet adott a tudomány. Azelőtt ugyanis egyesek szerint az egyént teljesen a milió határozta meg, az egyént fehér lapnak tekintették, melyre minden tulajdonságot a tapasztalat vés. (Pl. a felvilágosodás egyes filozófusai és nevelői.) Mások szerint a milió teljesen az én szubjektív alkotása. (Pl. az ideálistikus filozófia egyes szélsőségesebb hívei szerint.) Ma azt valljuk, hogy milió és egyén nem egyelodalúan határozatnak meg egymás által, hanem kettejük között kölcsönhatás van. William Stern „konvergencia” fogalma szerint az egyén örökletes alapjának és a milióhatásoknak a találkozásából, — ahogy ő mondja, konvergenciájából, — tehát kölcsönös hatásként keletkezik az egyénben valóságosan kialakuló kép a világról. Busemann ezt úgy fejezi ki, hogy nem lehet csak egyénről vagy csak milióról beszélni, hanem mindig a kettő *viszonyát* s az egyént a milióhoz fűző szálakat és tevékenységeket kell vizsgálni. Vagyis a milió és egyén közt funkcionális viszony van s éppen ezért helyesebb a két elemet egyetlen rendszerben, mint milió-egyen rendszert vizsgálni.

Ezen új iskola hívei szerint az egyénben és a milióban egyaránt különböző rétegek fedezhetők fel. A milióban: 1. fizikai réteg, mely magába foglalja az illető környezet sík, vagy hegyes voltát, klímáját, stb. 2. élettani, biológiai réteg, mely növény és állattani részekre bomlik, 3. szociális réteg, melyet az egyénnel személyes viszonyban lévő többi ember képez, vagyis az a közösség, melyben az illető beletartozik és végül 4. a szellemi réteg, mely az emberi kultúra termékeit foglalja magába. Az egyénben élettani, szociális és szellemi rétegeket különböztetnek meg. Az egyén rétegei, helyesebben a személyiség rétegei

a milióval szemben, szükségleteket és cselekedeteket tartalmaznak. A milió pedig a személyiség mindezen rétegeire hatást gyakorol. Tehát ezek a szálak: szükséglet, hatás, cselekvés, — fűzik egybe a milió-egyén rendszert.

A rétegek és viszonyaik további részletezésében a különböző kutatók véleménye eltérő. Jelenleg Busemann eredményeit tartjuk szemelőtt, mert ő vonta le következetesen eredményeinek pedagógiai következményeit és így jelenleg elsősorban az ő rendszerének ismertetését tartjuk fontosnak. Abban természetesen az összes kutatók megegyeznek, hogy bármily szempont szerint különítsék is el a személyiség és a milió rétegeit, azok sosem jelentenek merev egymásmellettséget, vagy egymásfölöttséget, mert egymással szerves kapcsolatban vannak s egymásra állandóan kölcsönös hatást gyakorolnak. Inkább úgy képzelhetők el, mint valamely szerves egész kisebb-részei, melyek azonban az egészbeágyazottak s értelmüket és szerepüket is az egészről nyerik. Busemann a maga felosztásánál időrendi, fejlődésbeni sorrendet követ. Az egyénnél kétségkívül elsősorban fejlődik ki a biológiai réteg, utána a gyermek érzelmi és akarati lelki funkcióinak elkülönülésével a szociális réteg, s végül az értelmi tevékenységek kibontakozásával a szellemi réteg. Ennél a gondolatnál kapcsolódik be Busemann pedagógiai elgondolása. Szerinte a nevelés „segítség, melyet a fejlettebb ember a fejlődésben lévő embernek a tökéletesedés útján nyújt...”. B. hangsúlyozza a nevelő tevékenységének érzelmi és ösztöni indítékait, melyekkel szemben a növendék ugyancsak ösztönös vezetést és segítséget kereső tendenciákat tanúsít. Ezzel tehát mintegy a milió-egyén rendszer (jelenleg a nevelő a *milió* egyik eleme s növendék a hatásokat befogadó *egyén*) kölcsönös funkcióinak elvét is hangsúlyozza. A személyiség rétegeihez igazodnak a nevelés fokozatai és ágai. A nevelés „erőforrásai” azonban minden fokon a nevelőben és növendékben fakadó, egymásnak megfelelő ösztönök és akarati indítások. A nevelés első foka az ápolás, mely a kisgyermeket biológiai szükségleteinek kielégítésében segíti. Ebben az esetben a nevelős erőforrásai a nevelő részéről az ápolási ösztön (Pflegetrieb) a növendék részéről pedig az ápolás keresésének (Pflegesuchtrieb) ösztöne.

Eppen az ösztöni megalapozottságból következik, hogy az ápolás, ép úgy, mint a nevelés többi ága, teljesen sohasem mechanizálható. A szükségleteket kielégítő eszközök nyújtása nem meríti ki az ápolás fogalmát, mert az utóbbihoz az ápolás, illetve ápoltatás élménye és szeretetteljes lelki kapcsolata is lényegesen hozzátartozik. Az ápolás tevékenysége jelentős részben az iskolai nevelés körén kívül esik. Annál nagyobb szerep jut azonban az iskolai nevelésnek a második fokon, vagyis abban a te-

vékenységben, amit Busemann magyarra helyesen le nem fordítható szóval Vergesellschaftungnak nevez. Ez a fogalom természetesen nem a köznapi értelemben vett „társasággal való el-látás“, mert itt Gesellschaft a tömeg (Masse) ellentétéként az én-te viszonyuláson felépülő közösséget jelöli. A Vergesellschaftung tehát az egyénnek a milió szociális rétegéhez való viszonyát segít kiépíteni. A nagyobb emberi közösségbe a gyermek, már mint egy kis közösségnek (szülő—gyermek) a tagja kerül. A gyermeket szociális miliójének különböző tagjai, illetve csoportjaihoz különböző viszonyok fűzik s a Wir-Erlebnis, vagyis közösségi élmény alakjában átélt szociális viszonyok igen eltérő és sokszor ki nem számítható hatással alakítják a gyermeket s különösen személyiségének szociális rétegét. Ezzel szemben az iskola a tervszerű milióhatások összessége. A tervszerűség természetesen csak bizonyos korlátokon belül s inkább mint törekvés érvényesül. Az iskolai közösségek, melyekbe való beleilleszkedés a növendék feladata s amiben az iskola tervszerű segítséget kell, hogy nyújtson: a nevelő és növendék szociális viszonya, továbbá a növendékek közössége. A beilleszkedés, illetve az abban való segítség mindkét esetben ismét az emberi ösztönök természete szerint s azok kiaknázásával megy végbe. Csak később, a fejlődés magasabb fokán kapcsolódnak be a nevelés, — ezúttal a közösségbe való beiktatás — úgynevezett másodlagos erőforrásai, melyek már az akaratra építenek. A növendék és nevelője közti viszony elsősorban a növendék utánzási ösztönének hatása alatt alakul. Az utánzásnál erősebb hatásbefogadás a szuggeráltság, mikor a növendék nemcsak más cselekvését veszi át öntudatlanul, hanem az egész idegen akaratot, sőt lelkiséget is, öntudatlanul a magáénak érzi. A szuggesztívó igen hatalmas eszköz a nevelő kezében. A nevelő munkáját elősegítő utánzás és szuggesztívóval szemben igen jelentős szerepet játszik egy gátló tényező, az, amit Busemann pedagógiai dacnak nevez. Fejlettebb fokon viszont nagy könnyebbséget jelent a tudatos engedelmeskedés és igyekecs. A növendékek egymásközti közösségét a bajtársi (Kameradschaft) viszony jellemzi. Ennek két motivuma a „sorsközösség“ és a kölcsönös segítség. Idetartozó fontos probléma a koedukáció kérdése is. Különösen ezzel kapcsolatos az „ösztönök szabályozása“, ami azonban minden helyes szociális viszonyulásra, közösségbe való beleilleszkedésre nézve is igen jelentős. Az ösztönök szabályozásának módszerei: a pótkielégítés, (a robinzonkorszak kalandvágányát kalandos történetekkel elégitik ki), figyelemelterelés, egy ösztön helyett egy másik uralomrajuttatása (harci ösztönt félreállítani azzal, hogy az önérvényesítés ösztönét rendkívüli teljesítmények szolgálatába állítjuk), munkával, foglalkoztatással az öszkonon a növendék belátására, akaratára való hivatkozás. Mindezen

eszközökkel, továbbá akaratneveléssel fejleszthető ki a „szociális beállítódás“, ami lényegében a cselekvések rendszeres, másokra jóindulatúan tekintő motiválásában („Motivationsgewohnheit“) rejlik.

A növendék szellemi fejlesztését nem választhatjuk el a közösségre és a közösségben való neveléstől. Az iskolai közösség egyúttal egyénfeletti szellemiségnek a hordozója is, ennyiben tehát „bildende Gemeinschaft“. Nagyrészt maga a szociális miliő a hordozója a szellemi miliőnek. Méginkább áll ez az iskolára, mint a szociális miliőre s különösen annak egyik igen jelentős elemére, a nevelőre vonatkozóan. A szellemi miliő és a növendék közt ismét ösztönökön és akaraton alapuló dinamikus kapcsolat van, mely őket egymással összeköti. A növendék részéről ennek a kapcsolatnak az alapjai: az érdeklődés, az élmény, alkotásvágy, tudásvágy, stb., a nevelő részéről pedig a közlésvágy, vezetésre való hajlandóság, megértésre, követők nevelésére irányuló vágy, stb.

Nem részletezzük az itt felvetett gondolatok továbbfejtését, inkább csak arra szerettünk volna rámutatni, hogy ezen új pedagógiai iskola hívei mindig a növendék és a miliő adottságaiból indulnak ki s azokat a szálakat keresik, melyek a gyermeket és a külvilágot mindkét adottság természetében gyökerezve, eleven szálakként összekapcsolják. Ilyen természetes, életves kapcsolatok ismeretében nem lesz nehéz a nevelés célját valóban az életbeágyazottan, a növendék legtöbbször ösztönös szükségleteihez alkalmazottan elérni. A feladat tehát: megismerni a gyermeknek azon sajátosságait, melyeknek alapján az egész külvilághoz való viszonya alakult. Ezek a sajátosságok pedig nagyrészt miliőjének hatása alatt fejlődtek s így szükséges a gyermek ismeretéhez miliőjének s kettőjük egymáshoz való viszonyának minél teljesebb ismerete is. Így például egészen más adottságokkal lép az iskolába egy parasztgyermek, mint egy proletárgyermek, vagy egy olyan, aki eddigi életét jómódban, elegendő nagyvárosi környezetben élte le. Nemcsak tapasztalati és ismereti anyaguk lesz különböző, hanem az egész világgal szemben való beállítódásuk, érdeklődési irányuk, sőt lelki szerkezetük is. Mások lesznek tehát azok a pedagógiai eszközök is, melyeket nevelésüknél legcélszerűbben alkalmazni lehet. Példának csak a parasztmiliő sajátosságára és ennek következtében a parasztgyermekeknek a többiektől eltérő beállítódottságára hívjuk fel a figyelmet. A parasztélet szükségletei folytán a gyermekek nevelése más miliőből kikerülő gyermekekével szemben a legnagyobb eltérést abban mutatja, hogy nevelésük egyáltalán nem történik semmiféle „nevelési elv“ szerint. Nem nevelik őket, hanem természetesen belenőnek a felnőttek világába, sőt sokszor már iskolás koruk előtt tevékeny részt vesznek a család termelő munkájában. A parasztok gyermekeiket *miniatür*

*felnőttként* kezelik, kiknek a családban elfoglalt szerepe, ruházása, és elválasztás után már étkezése is csak fokozati és mennyiségi eltérést mutat a felnőttekével szemben. Öt éves gyermek igen sokszor pásztorokodással, házkörűli segítséssel anyagilag is hozzájárul a felnőttek munkájához. Éppen ezért a lehetőségek határában belül gondolkozásuk, érdeklődési körül sokkal komolyabb s koraérettebb színeket mutat, mint a városi gyermeké. Öt is elsősorban a gazdasági elemek érdeklik, már tud a család anyagi gondjairól; külön gyermeki játékokat s különösen játékszereket már csak anyagi okok miatt is alig ismer. Szórákozásai is többnyire a család felnőttébb tagjainak a termelő munkára vonatkozó tevékenységeit utánozzák, gyermeki méretek határain belül. A milió elemeivel személyes kapcsolatban van, még fokozottabb mértékben, mint a városi gyermek. Nem nagyon ismer általános fogalmakat, csak az „ő kapájukat, az ő kutyájukat, az ő lovukat”, stb. A családtagok után a család állatállományának tagjaihoz fűzi a legintenzívebb érzelmi kapcsolat. Fantáziavilágában, hiedelmeiben még fokozottabban keverednek reális és irreális erők, mint az a gyermekek mágikusabb szemléletében általában jelentkezik. Tekintve, hogy mindent tapasztalás, még csak nem is szoktatás, hanem egyszerűen szokás által sajátított el, a szó hatalma, értelmi ráhatás lehetősége vele szemben igen csekély. Mindezen tulajdonságok kialakulásában igen jelentős szerepet játszik az, hogy maga a felnőtt paraszt is a városi emberektől igen eltérő tulajdonságokkal rendelkezik. Mint-hogy ennek végigelemzése jelenleg nem lehet feladatunk, csak arra hívjuk fel a figyelmet, hogy a magyar pedagógiának éppen egyik legfontosabb feladata lenne a parasztnvelés kérdésének megoldása. Nemcsak általános pedagógiai, hanem nemzeti szempontból is. Németországban már részletes paraszt milió kutatás szolgálja a helyes megoldás lehetőségét, — hogy csak P. Bode, vagy D. Rodieck munkáit említsem, — nálunk pedig lakosságunk foglalkozási arányszámát tekintve, még sokkal fontosabb lenne a kérdés alapos vizsgálata. Emellett fontos lenne a proletár milió vizsgálata is, mert éppen ez a két milió az, mely határozott struktúrát mutatva, a benneélő egyedekre nagyobb mértékben gyakorol hatást. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy mindezen miliók gyermekei számára más és más nevelői célkitűzések és eljárások szükségesek (bizonyos határokon belül azonban igenis szükségesek és részben meg is vannak), ellenben éppen az egyetemes nevelői szempont érvényesülésének sikere megkívánja, hogy a cél elérését mindig a helyzetnek megfelelő adekvát eszközökkel szolgáljuk.

*A következő műveket ajánlhatjuk az érdeklődők figyelmébe:*

A. Busemann: Einführung in die pädagogische Milieukunde. 1927.

A. Busemann: Handbuch der pädagogischen Milieukunde. 1932.

A. Busemann: Pädagogische Psychologie, 1932.

D. Rodieck: Der bäuerliche Lebenskreis und seine Schule, 1933.

H. Kautz: Im Schatten der Schlote, 1926.

Továbbá P. Bode és Müller—Freienfels munkáit. Cikkeik megjelentek a Handbuch der pädagogischen Milieukunde-ban, Busemann szerkesztésében.

*Dr. Tomori Viola.*

## **A koncentráció a német nyelv tanításában.**

A cselekvő oktatás elvének következetes végrehajtása egy nagyon fontos elv felismerésére és szükségszerű alkalmazására vezet. Ez az elv a *koncentráció* elve, mely a legszorosabb összefüggésben áll az öntevékenység elvének célkitűzésével, sőt annak egyenes folyománya, mert a nevelés egységét szolgálja.

A koncentrációnak a cselekvő oktatásban érvényesülő nagy jelentősége legjobban úgy szemlélhető, ha típusként szembeállítjuk egymással a passzív iskolát az aktív iskolával. De minden félreértés elkerülése céljából hangsúlyozni kívánom, hogy a passzív és aktív elnevezés tisztán a tanulónak a tanításban való cselekvő, vagy csak befogadó szerepére vonatkozik, s távolról sem akarja az iskolai munkát ferde világitásba helyezni. Tehát visszatérve a fenti típusok összehasonlítására, a célkitűzésük szembeszökően különböző. A passzív típusnál a tananyag-nak minél nagyobb tömegű biztos tudása a fontos; tehát az értelem, az emlékezet és a reprodukálási készség kifejlesztése a fő. Az aktív típusnál inkább a szűkebb körű, de gondosan kiválasztott ismeretanyag-nak öntevékenységi úton való megszerzésén van a hangsúly, s a tanuló összes testi és lelki képességeinek harmónikus kifejlesztése a cél. Ott a tananyag szakok szerint tagolva oly elszigetelten kerül a tanuló elé, hogy ezt a tanuló maga alig hozhatja egységbe, alig tekintheti át. Egységesítésre egyik szakban sem nyer ösztönzést, s nem is lehet erre képes, mert hiszen az elkülönülés folytán egyik szak sem vesz tudomást a másiknak munkájáról, hanem mindegyik halad előre a maga kijelölt útján. Ebben a légkörben nem lehet szó öntevékenységről, mert az csak ott lehetséges, ahol a tanuló látja az összefüggéseket, ahol látja az ismereteknek egymásba fonódó, egymást kiegészítő szövedékét, ahol az ismeretek egységben állnak előtte. Az öntevékenységi elv alkalmazása tehát szinte kényszerű módon rávezet a szakok közti merev válaszfalak lerombolására s a különböző szakok egymást kiegészítő egységesítésére. Krüper szerint az öntevékenység akkor fejlődik a legjobban, ha az oktatás az ifjúságnak egység utáni vágyát szolgálja. Ezért — úgymond, — egységesíteni kell a tantárgyaknak szakok szerinti beosztását s ez legyen a munkaiskola főfeladata.