

A NEVELÉSLÉLEKTAN FEJLŐDÉSE.

1. *Bevezetés.*

A nevelés a fejlődés kezdetleges fokán tisztán ösztön-szerű működés. Bizonyos nevelő tevékenységet az állatoknál is találunk, ezt náluk is az ösztön irányítja. A fejlődés kezdetleges fokán álló népeknél szintén majdnem teljesen ösztön-szerűen történik a nevelés, sem a kitűzött cél, sem pedig az eszközök és módszerek nem tudatosak. Csakhamar azonban az értelemnek is lesz benne szerepe. Már az egyszerű emberek is – legalább homályosan, határozatlanul – maguk előtt látják, milyenné akarják alakítani a nevelendő gyermeket, továbbá a tapasztalás alapján iparkodnak megállapítani, melyek a célravezető eszközök és eljárások.

A neveléstan története azt mutatja, hogy midőn a nevelés kérdésével rendszeresen, tudományosan kezdenek foglalkozni, sokkal előbb állapítják meg a nevelés célját, azt az eszményt, amelyet a neveléssel meg akarnak valósítani, mint a nevelés eszközeit' és módszereit. Eleinte nem a gyermeket vizsgálják, hogy milyen adottságokkal kerül a nevelő kezébe és hogy melyek a lelki fejlődésének törvényei. Ellenben elég élesen megrajzolják azt a képet, amelyet a gyermekből neveléssel és oktatással ki akarnak alakítani. Természetes, hogy ilyen módon minduntalan akadályokba ütköznek. Tapasztalják, hogy a gyermek korántsem könnyen alakítható, hogy akárhányszor ösztönyszerűleg, vagy tudatosan ellenszegül ennek az alakító törekvésnek. Ebből érthető, hogy a régebbi nevelők sokkal kemé-

nyebb eszközöket alkalmaztak, a kényszer, a büntetés nagyobb szerephez jutott náluk, mint ma.

A kitűzött cél és az elért eredmény között lévő nagy különbség mindjobban ráterelte a figyelmet a lelki fejlődés természetére. Olyanformán, mint ahogyan a többtermelésre való törekvés kifejlesztette a mezőgazdaságtant és agrokémiát. A nevelés a lélektan tudományához fordult segítségért, tőle várta az útbaigazításokat, hogyan lehet a gyermek lelkére hatni.

A régebbi általános lélektan nem sok felvilágosítással tudott szolgálni. Az a kezdetleges lélektan, amely az összes lelki jelenségeket az érzéki benyomásokból akarta megmagyarázni, amely az embert az egyes külső hatásokra valami módon reagáló automatának tekintette, csak nagyon kevéssé tudott a neveléstudománynak segítségére sietni. A lélektan azonban a legújabb időkben hatalmas fejlődésnek indult. Kutatásaiban és megállapításaiban közelebb jutott az élő, törekvő, cselekvő emberhez. Felismerte a lélek aktivitását és egységét: az ember nemcsak az egyes külső hatásokra felel valamiféle lelki tevékenységgel, hanem az egész környezet, mint valóság hat rá, a helyzetnek, mint egésznek megfelelő módon cselekszik. Az egyoldalú intellektualizmust megdöntötte az ösztönök nagy szerepének felismerése. A régi felfogással ellentétben nagyon jól tudjuk, hogy a gyermeki lélek nem üres lap, amelyre a nevelő tetszése szerint írhatja a szöveget. Mindenki tömredek adottsággal születik a világra és a nevelés csak ezekkel az adottságokkal dolgozhatik.

Méginkább segítségére sietett a nevelésnek a gyermeklélektan. A múlt század vége felé erőteljesebben megindult és a legutóbbi évtizedekben szép fejlődést mutató gyermektanulmányozás igen nagy szolgálatokat tett a nevelésnek. Érthető ebből, hogy az utóbbi időben a nevelés, főképen pedig az oktatás módszerében nagyon szembetűnő a haladás.

A neveléstudomány azonban nem elégedett meg azzal, amit a lélektan és a gyermektanulmány önként nyújtott neki. Maga vetett fel megoldandó kérdéseket és iparkodott megfelelő lélektani kutatásokkal, kísérleti vizsgálatokkal a megoldást elősegíteni. Így fejlődött ki a neveléslélektan, amely most már

lassankint külön szaktudománnyá válik. Feladatát legvilágosabban *Montessori* Mária fogalmazta meg. Szerinte nem indulhatunk ki önkényes előfeltevésekből, hanem minden nevelési és tanítási eljárást alapos kísérletezésnek kell alávetni és ilyen módon megállapítani helyességét, eredményes voltát. Ezt nagyban elősegítették az újabb időkben nagy számmal keletkező kísérleti iskolák. Ezekben valóban rendszeresen meg lehetett vizsgálni a különféle nevelő és oktató eljárásokat.

Az emberiség történetében voltak időszakok, midőn a nevelés kérdései iránt nem sok érdeklődés mutatkozott. A hagyományos nevelés és az iskola ment a maga megszokott útján. Nem sokat törődött az étellel és az élet sem vele. Jelenleg azonban egészen másképen van. A különböző szellemi áramlatok kergetik, gyors ütemben váltogatják egymást. Mindegyik azonnal a maga képére akarja alakítani a nevelést és az oktatást, mintha csak nem bízna saját állandóságában és azért akarna halhatatlanságot biztosítani magának, hogy a jövő nemzedéket, a gyermeket a saját képére alakítja. Az utóbbi évtizedekben ezért a neveléstudomány, a gyakorlati nevelés, az iskolaügy is nagy és heves mozgalmak színtere. Az újabb idők jelszava volt, hogy a nevelés a gyermekből induljon ki. Ezt az elvet még ma is vallják. De mivel korunk különböző áramlatai nagy sietve iparkodnak érvényesülni a nevelés terén is, a valóságban ez az elv nem nagyon üt át. Megint a neveléstől és a gyermeki lélek ismeretétől idegen parancsok akarják irányítani a nevelést, Ennek természetes ellenhatása, hogy a pedagógiában is megindul a saját autonómiájáért való küzdelem. A neveléstan nem akar a különböző szellemi áramlatok kiszolgálója és végrehajtó közege lenni. Törvényeit maga iparkodik megállapítani és a nevelés céljának azt a részét, amely mindenkor szellemétől független, a változó áramlatoktól megóvni.

2. *Jutalom és büntetés.*

A nevelésben és az oktatásban kezdettől fogva szerepeltek bizonyos kényszerítő eszközök, amelyek magától a nevelő eljárástól idegenek, Ilyen például a jutalmazás és a büntetés. Ezek tulajdonképpen nem valódi nevelő tényezők, csak arra alkal-

masak, hogy valamely cselekményt kikényszerítsenek a gyermekből, amelyre más módon nem tudnók rávenni őt. Vagy azért szorulunk rájuk, mert többet kívánunk a gyermektől, mint amennyi az ő természetének megfelel, vagy pedig, mivel nem találjuk meg a célravezető nevelési eszközöket. Egyes primitív népeknél, (például délamerikai indiánoknál) jóformán teljesen ismeretlen volt a nevelésben a büntetés. A nevelő bánásmódja sokkal szelídebb volt náluk, mint a kultúrnépeknél. Ennek magyarázatát abban találjuk, hogy ezen a kezdetleges fokon a gyermektől sokkal kevesebbet kívántak, és így nem kellett őket erőszakkal nógatni.

A kultúra haladásával a követelmények megsokasodtak: a gyermeknek viselkedésében sokkal több szabályhoz kell alkalmazkodnia és jóval nagyobb ismeretanyagot elsajátítania. Nagyobb korlátozásoknak van alávetve és több teljesítményt várnak tőle. Mivel ez akárhányszor nem felel meg természetének, a gyermek ösztönszerűen védekezik ellene: a tilalmakat áthágja, az előírt feladatokat nem végzi el.

A jutalmazással és a büntetéssel bizonyos eredményt könnyebben és gyorsabban érünk el, mint a gyermek egyéniségének alakításával. Ha a hanyagságért büntetés jár, a tanuló elvégzi leckéjét, ha kellettlenül is. Büntetéssel nem tesszük ugyan szorgalmassá, de a napi leckék elvégzésére rákényszeríthetjük. Ilyenkor tulajdonképpen megelégszünk egy alacsonyabbrendű cél elérésével. Bizonyos anyag megtanulása csak eszköz és nem végső cél. A nevelésben is megtörténik azonban, hogy az eszköz öncéllá lesz, ami az egésznek csak egyik alkotóeleme volna, elszakad az egésztől. Ez magyarázza meg azt, hogy a nevelők általában hajlamosak a jutalmazáshoz és a büntetéshez folyamodni.

Ha vizsgáljuk azokat a lélektani mozzanatokot, amelyek a szülőket és általában a neveléssel foglalkozókat jutalmazásra és büntetésre indítják, azt találjuk, hogy ritkább esetben történik ez megfontolásból, sokkal gyakrabban az indulat hatása alatt. Nem azért büntetnek, mert meggyőződésük szerint ennek alkalmazása az adott esetben kívánatos, hanem legtöbbször felindulásukban, haragjukban. *Busemann* adatgyűjtése szerint 100 eset közül csak 3 esetben történt a büntetés erkölcsi okokból,

legtöbbször azért, mert a gyermekek a felnőtteknek valami kellemetlenséget, kárt okoztak. A szülők általában a fiúknál könnyebben alkalmazzák a verést, mint a leányoknál. Ugyancsak az ő adatai szerint a büntetés a fiúknál az esetek 74, a leányoknál 35%-ban volt verés. A szülők és a nevelők ösztönszerűen tartózkodnak a leánygyermeknél a veréstől, mivel ezeknél ez a büntetés nem annyira testi fájdalmat okoz, mint inkább sokkal nagyobb mértékben lelki bántódást, a megalázottságnak, a szégyenérzetnek gyötrő érzelmét. Az apák általában a fiúkkal, az anyák a leányokkal szigorúbbak. A fiúk sokkal több esetben kapnak az apától büntetést, mint az anyától, a leányok viszont jóval többször az anyától. Ennek magyarázatát természetesen abban is találhatjuk, hogy a fiúk az apával, a leányok pedig az anyával élnek nagyobb közelségben, tehát könnyebben fordulnak elő közöttük súrlódások. Viszont ez is igazolja a fentebbi megállapítást, hogy a büntetés alkalmazásában inkább az okozott kellemetlenségeknek, bosszúságoknak van nagy szerepük, nem pedig a pedagógiai belátásnak. Ugyancsak ezt bizonyítja Busemannak adata, amely szerint a legtöbb büntetést a gyermekek 12-14 éves korukban kapják. Ebben a korban – mint a következőkben látni fogjuk – kevésbé használ a büntetés, sőt legtöbbször árt, tehát nem célszerű alkalmazni, viszont azonban az ilyen korú gyermekek szoktak legtöbb bosszúságot okozni.

A jutalmazás alkalmazása rendszeren a tehetetlenség következménye. A puhább szívű szülők, különösen az anyák kisebb gyermekeiknél nem szívesen alkalmazzák büntetést, viszont nem találnak módot arra, hogy rávegyék őket a kívánt cselekvésre, ezért minduntalan jutalmak ígéretéséhez és osztogatásához folyamodnak. Hogy itt sem a belátás vezeti őket, annak szemléltető bizonyítékát nyújtja *Franki* Liselotte adatgyűjtése, amely szerint az anyák 80 százaléka elvileg a jutalmazás ellen van, de mégis 84 százaléka alkalmazza a jutalmazást. Hogy mind a jutalmazásban, mind pedig a büntetésben pillanatnyi érzelmek a mozgatók, és hogy jobb eszköz híján nyúlnak ehhez a szülők, az is mutatja, hogy sokkal többször helyeznek kilátásba büntetést, vagy jutalmat, mint ahányszor azt meg is valósítják. *Franki* adatgyűjtése szerint az ígért jutalmat általában az esetek 50 százalékában adják meg, ellenben a büntetést csak 12

százalékban. Ennek lélektani magyarázatát abban találhatjuk, hogy az ígért jutalom megadásában valami becsületbeli kötelezettséget éreznek, a büntetést ellenben a gyermekek természetesen nem szokták sürgetni és szívesen átengedik a feledésnek. Továbbá ez az adat is mutatja, hogy a büntetéssel való fenyegetés rendszeren felindulásban történik és midőn ez elpárolgott, a szülők is szívesen megfélelkeznek róla.

A jutalmazó és a büntető nevelő lélektanának eme vázlatos rajzából is láthatjuk, hogy már az ő eljárásuk szempontjából sem szokott ez a nevelés követelményeinek megfelelni.

Nézzük most már, hogyan hat a gyermekre a jutalmazás és a büntetés. Körülbelül 2½-3 éves korban kezdi a gyermek ésszel felérni cselekedetei és a jutalom, vagy büntetés közötti kapcsolatot. Belátásról még ilyenkor nem lehet szó, tehát nevelő hatásról sem, pusztán idomításról.

A jutalmazásnak és büntetésnek eredménye a gyermekkor különböző szakaszaiban nem egyforma. Leginkább hatásos a 6-10 éves korúaknál. Ilyenkor Franki adatai szerint az esetek több, mint *K* részében van eredmény. A 6 éven aluli gyermekeknél még nem ilyen hatásos, náluk csak az esetek 50 százalékában jár eredménnyel. Legkevesébbé használ akár a jutalmazás, akár ÉH büntetés a 10-14 éves korban. Az ilyen korú gyermeknél a büntetés könnyen dacot idéz elő, csak azért sem engedelmeskedik. Néha annyira makacssá válik, hogy végül is a nevelőnek kell engednie. A jutalmazás pedig ilyenkor azért nem szokott hatásos lenni, mert sok esetben a serdülés felé közeledő gyermek önérzete ágaskodik ellene.

A jutalmazás és a büntetés hatásának lélektani vizsgálatából azt láthatjuk, hogy bizonyos esetekben elérhetünk velük valami eredményt, mégpedig azt, hogy α gyermeket valaminek megtevésére rávegyük, vagy a tilos dolgoktól visszatartsuk. Más kérdés azonban az, hogy valóban van-e nevelő hatása is¹? A nevelés a jellem maradandó alakításában áll, ezekkel az eszközökkel pedig pusztán bizonyos cselekvéseket vagy azoktól való tartózkodást tudunk elérni. Nem lehet ugyan azt mondani, hogy a jutalmazást és a büntetést teljesen mellőzzük, de állandó, rendszeres nevelési eszköznek nem lehet alkalmazni. Annál kevésbé, mert káros hatásai is vannak. A gyakori büntetés dacot, elkese-

redést, az alacsonyabbrendűség érzelmét idézheti elő. A sokat büntetett gyermek elkeseredésében néha a valóság elől a képzelet világába menekül. A folytonos jutalmazás pedig a gyermeket haszonlesővé, önzővé teszi. Később már a legegyszerűbb, mindennapi tevékenységeket is csak kellő ellenszolgáltatás fejében hajlandó véghezvinni. *Lewin* elemzéseiben szabatos fogalmi rendszerrel kutatja a gyermeki viselkedésre ható erőket. Szerinte minden társadalmilag megkívánt viselkedést önmagáért kell a gyermekkel megkedveltetni.

3. Siker.

A tevékenységnek természetes jutalma az eredmény, a siker. A mindennapi tapasztalás eléggé tanúsítja, hogy a sikernek éppen olyan, vagy még nagyobb ösztönző hatása van a munkára, mint a tevékenységtől független jutalomnak. A siker ösztökélő hatását gyermekeknél és felnőtteknél egyaránt tapasztaljuk.

Hollingworth említ egy kísérletet, amely azt mutatja, milyen hatással van a gyermekekre, ha a munka végzése folyamán közben az eredményről értesülnek. Az elvégzendő munka ezekben a kísérletekben betűknek gépies leírása volt. A kítűzött feladat: bizonyos idő alatt lehetőleg sok, meghatározott betűt kell leírni. A kísérleti személyeket két csoportra osztották. Az első csoport tagjaival minden egyes rövid kísérlet után közölték az eredményt. A második csoport tagjaival ellenben nem. Az első csoport tagjainak teljesítménye jóval felülmúlta a második csoportéit. A 10-ik kísérlet után megfordították a dolgot: most a második csoport tagjaival közölték az eredményt, és az előbbiekkal nem. Az előbbieket teljesítménye erre hirtelen hanyatlást mutat, viszont a második csoport teljesítménye erős emelkedést. Ez az egyszerű kísérlet világosan bizonyítja, hogy mennyire ösztönzőleg hat, ha a gyermek állandóan tudomást vehet munkájának eredményéről.

Az is közismert, hogy a dicséret és a dorgálás szintén ösztönzőleg hat mind a felnőttekre, mind pedig a gyermekekre. *Hollingworth* megemlíti *Hurlock* kísérletét, melyben jelentékeny

számú iskolás gyermek szerepelt. Elvégzendő feladatnak számtani műveleteket kaptak. A kísérleti személyeket négy csoportra osztották. Az első csoport tagjait munka közben megdicsérték, a második csoportot közben dorgálták, a harmadik csoporthoz nem szóltak, de az végighallgatta az előbbi csoportokhoz intézett dicséreteket, illetőleg dorgálásokat. A negyedik csoport sem dicséretet vagy dorgálást nem kapott, sem nem hallgathatta a többiekhez intézett hasonló szavakat, hanem elkülönítve, csendben dolgozott.

A kísérletet öt napon át egymásután végezték a négy csoporttal. Az eredmény a következő volt: A munkaközben megdicsért csoport teljesítménye napról-napra emelkedést mutatott. A korholtak csoportja a második nap az elsőhöz képest észrevehetően emelkedést tanúsított, de azután teljesítménye ismét visszaesett az eredeti színvonalra. A harmadik csoport tagjainál, akik mindössze az első két csoporthoz intézett szavakat hallgatták, a második napon valami csekély kis emelkedés volt. A negyedik csoport tagjainál mindössze az utolsóelőtti napon mutatkozott némi ellanyhulás. Az első csoport teljesítménye volt a legnagyobb, a második csoport felülmúlta a harmadikat és ez a negyediket.

A most vázolt két kísérlet ugyanazt az eredményt adja, mint amelyet a mindennapi tapasztalás mutat. Ezek a kísérletek azonban gépies munkát végeztek a kísérleti személyekkel, nem pedig olyant, amelyet a tanulóknak rendes körülmények között végezniök kell. Tanulságosabb megfigyelni az eredmény tudásának, az elismerésnek és korholásnak hatását a rendes iskolai munkán, a tanuláson.

Az iskolai *osztályozás*, a feleletek és dolgozatok elbírálása és az érdemjegyek osztogatása tömérdek vitára adott már alkalmat. Egyidőben különösen sokat foglalkoztak vele, még pedig főképen gáncsolólag felemlegették káros hatásait. Miniket most már elsősorban az érdekel, milyen hatással van az osztályozás a tanulók buzgalmára és előmenetelére.

Az iskola mindennapi munkájában külön kísérletek elvégzése nélkül is bőséges alkalmunk van tapasztalni, hogy az osztályozás serkentőleg hat a tanulókra. Általános emberi tulajdonság, hogy a számonkérés, az ellenőrzés a legtöbb komoly

munkánál szükséges. Felnőtt, kötelességtudó egyének is engednének helyvel-közzel a buzgalomból, ha munkájukat senki sem kérné számon. Méginkább így van ez a gyermekeknél. Aki az iskola életét ismeri, nagyon jól tudja, hogy a tanulók szorgalmukat mennyire az egyes tanárok követelményeihez mérik. A nagyon elnéző tanárnak tantárgyát még azok is csak felületesen tanulják, akik különben ezt a tárgyat szeretik. Ellenben a szigorú tanárnál még abból a tárgyból is elkészülnek, amely egyébként nem örvend valami népszerűségnek.

Az egyik intézetben egy alkalommal a következő kísérletet végezték: A félévi osztályozó tanácskozás után a tanár kijelentette az osztályban, hogy a következő napokban nem fog a feleletekre osztályzatot írni. A tantárgyak közül a kísérlet céljára a történelmet választottuk ki. Ennél a tárgynál ugyanis a lecke tudása főképen az egyes esetekben való készüléstől függ. Nem úgy, mint pl. a latinnál vagy a mennyiségtannál, ahol nem annyira a napi készülés, mint inkább az előzetesen elért eredmény és a tehetség számít.

Az illető tanár ezekben a napokban is kikérdezte a feladott leckét és az eredményt jól megjegyezve óra után felírta magának. A legtöbb tanuló felelete egy osztályzattal rosszabb volt, mint rendesen, de akadt olyan is, akinek két osztályzattal volt rosszabb a felelete. Csak néhányan készültek el ugyanolyan jól, mint máskor. Még ezekről is feltehető azonban, hogy ha soha nem lenne számonkérés és osztályozás, szintén hanyatlana a szorgalmuk.

A tanulókat általában nagyon érdekli saját előmenetelük, a feleleteikre beírt osztályzat és a bizonyítvány. Ha az egyes tanulók szorgalmának görbáját megrajzolnánk, majdnem mind-egyiknél azt tapasztalnánk, hogy ez a görbe a tanév folyamán emelkedéseket és eséseket mutat. Az ellenőrző és osztályozó tanácskozások közeledtével a görbék emelkednének, viszont közvetlenül utánuk esnének.

Napjainkban a gyermekeket általában nagyon lelkesíti mindenféle *verseny*. Tudjuk, hogy a különféle sportokban milyen nagy erőfeszítésekre és áldozatra hajlandók, hogy a többiek fölött kitűnjenek. A tanulásban való versenyzés régebben, különösen a jezsuiták iskoláiban, igen nagy szerephez jutott, ma

már azonban ezt a szerepét elvesztette. Hogy azonban még most is meg volna az ösztökélő hatása, azt a közelmúltban egy egyszerű kis kísérletből láttam. A gimnázium első osztályában a tanulóknak kijelentettem, hogy aki a tanév végéig a menyenyiségtanból a legjobb eredményt éri el, jutalmat kap. Hogy melyikük érdemli meg ezt a jutalmat, az osztály majd annak idején szavazással dönti el. Ennek hatására a legjobb diákok közt megindult a versengés. Észrevehetően nagyobb buzgalommal láttak neki a tanulásnak, mind addig. A többieknél pedig, akik nem számíthattak az elsőségre, ha nem is a szorgalom fokozódása, de a versengés iránt való nagy érdeklődés volt tapasztalható. A végén a kisdíjak óriási szótöbbséggel valóban annak nyújtották a pálmát, aki azt megérdemelte.

A tanulók általában elég jól meg tudják bírálni saját maguk és társaik tudását. Természetesen csak azok, akik elég értelmesek és a tantárgyhoz is értenek. Többízben irattam fel az osztály tanulóival az értesítő, vagy a bizonyítvány kiosztása előtt, hogy véleményük szerint az én tárgyamból ki milyen jegyet érdemelne. Legtöbbször meglepően jól ítélték meg osztálytársaik tudását. Igazságérzetük is eléggé fejlett. Heves érzelmek kíséretében teszik szóvá, ha valamelyik tanuló véleményük szerint a megérdemelnél jobb vagy rosszabb jegyet kapott.

Néhány évvel ezelőtt a magyaróvári reálgimnázium egyik tanára az intézet IV-VI-VIII. osztályú tanulóinak véleményéről gyűjtött adatokat. A következő kérdésekre kellett nekik névtelenül írásban felelniök:

1. Ki érdemel az egyes tantárgyakból jelest és ki elégtelent?
2. Az iskolai dolgozat érdemjegye mennyire számítható be a felelet érdemjegyei mellett¹?
3. Igazságos-e a magaviselet figyelembevétel a tantárgyakból adott érdemjegyek megállapításakori
4. Igazságos-e a szorgalmat figyelembe venni!
5. Igazságos és helyes-e a nivellálás, vagyis két különböző tárgyból feltűnően eltérő eredmény kiegyenlítése: a nagyon jó jegynek leszállítása és ennek fejében a rossz jegynek felemelése

A gyűjtés eredményét annakidején én dolgoztam fel. Itt

nem szükséges róla részletesen beszámolni, csak azt emelem ki, hogy a tanulók többsége az osztályozással a valódi tudás feltüntetését kívánja. Az érdemjegy lehetőleg hüen mutassa azt, hogy a tanulók mennyit tudnak az egyes tantárgyakból. Ezért nyilatkoznak elég sokan a nivellálás ellen, mivel ez meghamisítja az eredményt, továbbá a magaviseletnek és a szorgalomnak a tanulmányi jegyre való hatása ellen. Érdekes, hogy azok a tanulók, akik mellette vannak a nivellálásnak, a magaviselet és a szorgalom beszámításának, megokolásukkal elárulják gondolkodásuk kezdetleges voltát. Ezeknél ugyanis a megokolás majdnem mindig így hangzik: mert akkor nem bukunk meg, nem rontják el a bizonyítványunkat stb.

Az osztályozásnak természetesen vannak káros hatásai is. Ilyen pl. az egyes tanulóknál jelentkező nagy szorongás. Káros ez az idegekre is és akárhányszor gátló működése miatt a tanuló még azt sem tudja az iskolában, amit nyugodt lelkiállapotban valóban tud. Ez a rendellenes félelem azonban onnan származik, hogy a szülők a kelleténél nagyobb fontosságot tulajdonítanak az iskolai érdemjegyeknek és jobb bizonyítványt követelnek gyermeküktől, mint amilyen a tehetségének megfelel.

4. *Munkakedv.*

A pedagógusok már régóta hangsúlyozzák, hogy nem helyes a nevelésben és az oktatásban ilyen külső, idegen eszközkhöz nyúlni, mint a jutalmazás, a büntetés, az osztályozás. A nevelésnek az a célja, hogy a gyermek a jót önmagáért tegye, a rosszat ne a büntetéstől való félelemből kerülje és ne az érdemjegyért tanuljon, hanem az ismeret értékeléséből, a tárgy iránt való érdeklődésből. Az a törekvés, hogy ezt a valóban nagyszerű célt elérjük, hozta létre a nevelés és az oktatás módszereinek állandó tökéletesítését. E téren valóban sokat haladtunk előre, de magát a célt még nem értük el és valószínűleg soha nem is fogjuk elérni. Nagyon le kellene minden téren szállítanunk a követeléseket, hogy semmiféle külső ösztökélő eszközre ne legyen szükség.

Hogy azonban helyes nevelő és oktató eljárással valóban

sokat érhetünk el, már a gyermek természetéből is következik. A gyermeknek természetéhez tartozik a tevékenység és bizonyos célok megvalósítására való törekvés. Csak olyan tevékenységtől húzódozik, amely nem felel meg természetének és amelynek semmi célját, értelmét nem látja. Nehéz ilyenekre rákényszeríteni, ellenben sokkal könnyebben hajlandó a cselekvésre, ha olyan feladatot lát maga előtt, amelynek megoldására kedvet érez, vagy kedvet tudunk benne ébreszteni.

A kis gyermek is hajlamot mutat arra, hogy magának bizonyos feladatot tűzzön ki és ezt iparkodjék megvalósítani. Természetesen ez a feladat ilyenkor még csak játék, mint pl. építőkövekből valamit alkotni, vagy homokból, sárból valamit készíteni. Itt elsősorban a gyermeknek tevékenységi ösztöne működik, és képességeit gyakorolja. Az iskoláskorban szintén van kedve bizonyos feladatok megoldásához, de ezeknek kitűzésére még nem érez magában tehetséget, hanem azt tőlünk várja. Nagy élvezetet talál benne, ha mi tűzünk eléje feladatokat és azokat sikerrel meg tudja oldani. Pl. ha a szellemi fejlettségének megfelelő találós kérdéseket teszünk fel neki, örömet lel a megfejtéssel járó szellemi működésben és lelkesen biztat bennünket, hogy még kérdezzünk tőle valamit. Hasonlóképpen szereti, ha valami munkát bízunk rája. Ennek sikeres elvégzése szintén nagy örömmel tölti el.

Később, különösen a serdülőkorban már nem szereti ha mások tűznek eléje feladatokat. Maga akarja meghatározni cselekvésének célját. Természetes, hogy a nevelés és az oktatás nem bízhatja a gyermekre, mit akar megvalósítani és mit nem. Az egyik kísérleti iskola megpróbálkozott avval, hogy tisztán a növendékekre bízta a feladatok kitűzését, A tanító legfeljebb csak segédkezet nyújtott nekik, vagy felelt a feltett kérdésekre. Ilyen módon azonban rendszeres szellemi munkáról szó sem lehet.

Ha azt akarjuk, hogy a gyermek az eléje tűzött feladatot valóban magáévá tegye és iparkodjék megoldani, szükséges, hogy a kitűzött cél értékét felismerje és megvalósítását kívánatosnak találja. A gyermek ösztönszerűleg irtózik olyan tevékenységtől, amely nem kedvére való és e mellett semmi célját, értelmét nem látja. Az iskolai munka elvégzése is nagyrészen

azért nem tetszik neki, mert nem látja be, nem érzi át, hogy arra neki valóban szüksége lesz.

Fontos a megvalósítandó feladatnak időbeli terjedelme is. Ha a cél a messze jövőbe tolódik, ahova a gyermek tekintete már nem ér el, akkor nem csábítja tevékenységre. Az iskolai tananyagnál is ez szokott szerepelni. A gyermekre nem hat valami nagy erővel, ha avval bíztatják, hogy felnőtt korában majd hasznát látja annak, amit most tanul. Ezért törekesznek a legújabb módszerek közelebbi célok kitűzésére. Azt akarják, hogy minden nap munkájának legyen meg a maga öröme és eredménye. Érdekes kísérleteket végzett *Huth* a népiskolai tananyagnak egy nyári vakációzás vagy kunyhóépítés megszervezése körül való csoportosításával, a munkaiskola szellemében.

Nem szabad a feladatnak sem túlkönnyűnek, sem pedig túlságosan nehéznek lennie. Nyomban észrevesszük, hogy mindkét esetben mennyire kedvetlenül fog hozzá a gyermek. Innen magyarázható, hogy néha éppen a legtehetségesebb tanulók nem tudják a nagyon is könnyű leckét, vagy pedig hibásabban oldják meg a túlságosan egyszerű feladatokat, mint a gyengébbek. Nem tartják érdemesnek, hogy összeszedjék magukat ilyen csekélység kedvéért. Viszont a túlságosan nehéz feladat csüggedést okoz. Az osztályokban való együttes oktatásnak nem könnyű megküzdenie az ebből származó bajokkal. A tehetséges tanulókat untatja a már ismert anyagnak folytonos ismételtetése, a gyöngéket pedig elcsüggeszti, hogy nem tudnak a többiekkel lépést tartani.

Különösen veszedelmes, ha akár az iskola, akár az élet a gyermekekre erejüket túlhaladó feladatokat ró. A szülők nagy hibát követnek el, ha gyermeküket olyan tanulmányok elvégzésére kényszerítik, amelyekhez nincs tehetségük. Ennek a csüggedés, az alacsonyabbrendűségnek nyomasztó érzése lesz a következménye. Az illető felnőtt korában sem tud a munkának lendülettel, bizakodással nekilátni. *Nohl* szerint a mai világban az ifjúság túlkorán kerül szembe nehéz feladatokkal, ennek következménye, hogy közülük sokakban hiányzik az erőnek derűs érzése és a szabad elhatározottság.

A tanulókat rá kell nevelni a helyes kritikára és önkritikára. Nem szabad azonban ezt elhamarkodottan korán kezdeni.

A gyermekkor boldogságának egyik forrása éppen az, hogy nem hajlamos a fanyar és szörszálhasogató kritikára, át tudja magát adni fenntartás nélkül a kellemes benyomások élvezésének. A környező tárgyak és jelenségek örömet okoznak neki, élvezettel merül el olvasmányába, nem rontja meg örömét a bíráló. Idővel azonban lassankint ki kell fejleszteni ízlését, meg kell tanítanunk arra, hogy válogatni tudjon az értékes és az értéktelen között.

Arra is meg kell tanítanunk, hogy képességeit és munkáját helyesen tudja elbírálni. Óvakodnunk kell attól, hogy az önkritika szárnysegetté tegye, de viszont attól is, hogy annak hiánya elbizakodottságot fejlesszen ki benne. A legújabb oktatási módszer a gyermekekkel iparkodik mintegy kitaláltatni a tanítási anyagot, bemutatás helyett velük elkészíttetni mindazt, ami az anyag szemléltetéséhez szükséges. Ha ezt a módszert nem kapcsoljuk össze a kellő önbírálással, ártalmas lehet. A tanulók beleélhetik magukat abba, hogy egyszerű okoskodással minden kérdést megoldhatnak, hogy az ő kezdetleges, félig játékszerű tevékenységük már tökéletesen pontos munka. Az ilyen gyermekekből lesznek azok az ifjak, akik meg vannak győződve arról, hogy az emberiség legnehezebb problémáit bármikor játszva meg tudják oldani. Könnyedén vállalkoznak nehéz feladatokra és felületes munkával akarnak ennek megfelelni. Hogy napjainkban elég sok ilyen ifjúval találkozunk, abban kétségtelenül hibásak egyes nevelők, mivel az előbb említett oktatási módot nem kapcsolták össze a kellő önkritika kifejlesztésével. Meg kell értetnünk a tanulókkal, hogy az ő működésük nagyon szép és üdvös, de csak korukhoz viszonyítva. Amit ők a dolgozótermekben munkálkodnak, még nem maga a tudomány és a szabad iskolai dolgozatok, amelyekben élményeiket ügyesen és kedvesen leírják, még nem az irodalom.

A modern iskoláknak, mint amilyenek a munkaiskola, az élet iskolája, a közösségi iskolák, programját tulajdonképpen már *Pestalozzi* fogalmazta meg a következő szavakkal: „Semmiféle erő sem fejleszthető szavak tanulásával, hanem mindig csak cselekvéssel. A szeretet szeretettel, a hit hívessel, a gondolkodás gondolkodással, a cselekvés cselekvéssel.” Az új iskolák ezt a programot részletesen kidolgozták és lehetőleg meg is való-

sították. A tapasztalás igazolja Pestalozzit és ezeket az iskolákat. A régi iskolák tanulóiról nem minden alap nélkül mondta el az egyik kiváló pedagógus, hogy sok mindent értenek, de tudni sommit sem tudnak. Ismereteiket felhasználni, cselekvéssé, működéssé átalakítani nem tanították meg őket. A képességvizsgálatok, de a mindennapi élet is azt mutatja, hogy a mostani tanulók ismereteiknek gyakorlati alkalmazásában ügyesebbek azoknál, akik inkább csak a tankönyvek szövegének be-tanulására szorítkoztak.

A cselekvésnek nemcsak annyiban van nevelő hatása, hogy a begyakorlás révén ügyességet fejleszt, hanem annyiban is, hogy a jellemet kedvezően alakítja. Ezért van a sportnak és tornának fontos szerepe nemcsak a testnek fejlesztésében, hanem a jellem képzésében is. A sportok fegyelmezetté teszik az embert, erősítik akaratát. Több kiváló pedagógus beszámol arról a tapasztalatáról, hogy rakoncátlan, fegyelmezetlen gyermekekből nagyon derék ifjak váltak a rendszeres sportnak és testgyakorlásnak üzése által.

5. *A tanulás.*

A neveléslélektannak talán egyik ága sincs olyan alaposan kidolgozva, és egyik sem támaszkodik olyan hatalmas adatgyűjtésre, mint amelyik a tanulás lélektanával foglalkozik. A kísérleti lélektan már régebben is nagy gondot fordított az emlékezetvizsgálatokra. Az emlékezetben való megőrzés és a feledés lélektani folyamatát ezek alapján pontosan és megbízhatóan leírták.

Sokat nyert azonban a neveléslélektan azzal, hogy az ismeretanyag elsajátításában a három mozzanatot: a bevésést, a megőrzést és a felidézést egymástól elkülönítve is alapos vizsgálat alá vette. Hogy bizonyos ismeretet elsajátítsunk, ahhoz mind a három mozzanat szükséges. Ha valamelyikben hiányosság van, eredménytelen marad a tanulás. Az egyik tanuló azért nem tud, mert valami ok következtében a bevésés nem sikerül. A másik pedig nem őrzi meg a bevésett anyagot. Végül pedig előfordulhat, hogy a bevésés kellőképpen megtörtént, emlékezete is megőrzi az ismeretet, de nem tudja felújítani. A három mozza-

nat természetesen nem teljesen független egymástól. Amit jobban bevésünk, azt rendszeren jobban és tovább meg is őrizzuk emlékezetünkben és általában könnyebben fel is tudjuk idézni. A bevésésre vonatkozólag már régóta ismeretes, hogy nagyon fontos a figyelem, az érdeklődés felkeltése. Ugyancsak a bevésés eredményes voltát szolgálja a szemléltetés, továbbá a tanulóknak cselekvő közreműködése. Azt is számtalanszor megvizsgálták már, hogy az alapos bevéséshez szükséges a benyomások megismétlődése. Egyszeri hallásra vagy olvasásra a tanuló csak nagyon kevés anyagot tud elsajátítani. Hogy a bevésés valóban megtörténjék, az ismétléseknek bizonyos számára van szükség. A neveléslélektan már többször megállapította, hogy előnyös, ha ezek az ismétlések nem közvetlenül egymásután következnek, hanem időben elosztva. Ha a megtanulandó szöveget a gyermek egymásután ötször elolvassa, nem ér vele akkora eredményt, mintha csak háromszor olvassa el: először délben, azután este és végül másnap reggel. Az ismétléseknek ez az elosztása különösen a tartós megőrzés szempontjából fontos. A most említett szabályok és ezeknek lélektani magyarázata már eléggé ismeretes és ezért nem is foglalkozunk velük részletesen.

A bevésésnél a fentebbieken kívül nagy szerepe van a tanuló akarati tevékenységének, a szándéknak, hogy valóban elméjébe vesse és ott meg is őrizze az ismeretanyagot. Az iskolai oktatásban előforduló csekély eredmény rendszeren ennek hiányából származik. A tanulók nagyrésze az iskolai órán egyszerűen passzív szemlélő, vagy hallgató, nem is akarja bevésni az anyagot, azzal a hátsó gondolattal, hogy majd otthon úgymint megtanulom. A szándék nemcsak a bevésésre, hanem a megőrzésre is nagy hatással van. Ha valamit azzal a feltevéssel tanulunk meg, hogy holnap fel tudjuk mondani, utána azonban átadjuk a feledésnek, valóban hamar el is felejtjük. Az alkalmi szavatok betanult szövege a szereplés után csakhamar kipárolog a fejből. A szándék hiánya magyarázza meg sok tanulóknál a gyors felejtést. Csak az egyes órákra készülnek és nincs meg bennük a szándék, hogy ezeket az ismereteket egyszersmindenkorra megőrizték emlékezetükben. A vizsgára való készülési eziért szokott a képzés szempontjából olyan eredménytelen lenni. Különösen tapasztalhatják ezt a tanárok a magántanulóknál.

A vizsgálaton esetleg jól tudnak felelni, kifogástalanul el vannak készülve és a következő tanévben úgyszólván semmire nem emlékeznek.

A mindennapi tapasztalás és a kísérletek is azt igazolják, hogy sokkal eredményesebb a tanulás, ha a bevésés a benyomásoknak nem egyszerű tudomásvétele, hanem cselekvéssel, bizonyos erőfeszítéssel van összekötve. Ha a tanulóval az egyik alkalommal elolvastatjuk néhányszor az elsajátítandó anyagot, nem érünk el akkora eredményt, mint ha egyszer-kétszer elolvastatjuk vele, utána megkíséreljük felmondadni és megakadás esetén kisegítjük. Ez az utóbbi mód sokkal eredményesebb, viszont a tanulók általában nem kedvelik, éppen azért, mivel erőfeszítést kíván.

A bevésés nehézsége az anyag nehézségével rohamosan növekszik. Nincs olyan tehetségtelen tanuló, aki az anyagnak nagyon csekély mennyiségét egyszeri hallásra vagy látásra meg ne tudná jegyezni. Ha pl. két vagy három keresztnevet felolvasok előtte, nemcsak azonnal tudja ezeket felsorolni, hanem valószínűleg napok múlva is. Ellenben a keresztnevek egy hosszabb sorozatának megjegyzése és megőrzése még akkor is nehézségbe ütközik, ha többször felolvasom előtte. Nagyobb anyagmennyiségnél – főképen, ha a részek között semmiféle összefüggés sincs – különösen a későbbi felidézés sikerül nehezen, vagyis a megőrzés okoz nehézségeket.

A kísérletek azt mutatják, hogy a feledés eleinte rohamos, később lassúbbá válik. A feledés görbáját úgy rajzolhatjuk meg, hogy a vízszintes koordinátára az egymásután következő időszakokat mérnök rá, a függőlegesre pedig a megőrzött anyag mennyiségét. Az ilyen görbék – mint a kísérleti lélektanból eléggé ismeretes – eleinte rohamosan lefelé haladnak, majd esésük lassúbbá válik. Amit nem jól rögzítettünk emlékezetünkben, hamarosan kiesik, a többi ellenben már nem lesz olyan gyorsan a feledés martalékává. (*Ebbinghaus.*)

Ismeretes az a mondás, hogy csak azt tudjuk, amit emlékezetünkben bármikor fel is tudunk idézni. Nem következik azonban ebből, hogy ha a felidézés nem sikerül, meg sem őriztük emlékezetünkben. A felidézésnek akadálya lehet a gátlás. Némi tanulóknak igaza van, midőn azzal védekeznek: „Tudom,

csak most nem jut eszembe.” A gátlást a tanulóknál néha a félelem, a szorongás idézi elő. De lehetnek más okai is. Van olyan megőrzött anyag, amelynek felidézéséhez csak némi csekély segítségre van szükség. Ismeretes a lélektanból a megőrzés megvizsgálásának az a módszere, amely az úgynevezett munkamegtakarításon alapul. Ha valaki nem is tudja a bevésett anyagot felidézni, hogy valóban megőrizte, abból láthatjuk, hogy egyszerű, futólagos áttekintés elégséges lesz a felidézéshez. A felnőtteknek is nagy segítségére van, ha szabad előadás közben jegyzeteikbe, az elmondandó szövegbe kissé belepillanthatnak. A tanulók is szívesen alkalmazzák ezt a nekik tilos eljárást. Ha megakadnak, belepillantanak az előttük fekvő nyitott könyvbe. Igaz, hogy az ilyen segítségre szoruló tudás nem tökéletes, viszont ha egy ilyen futó pillantás kisegíti a tanulót, ez annak a jele, hogy az anyagból elég sokat bevésett és megőrzött.

A tanulásnak legnagyobb akadálya a túlterhelés. A benyomások sokaságával a fogékonyság, a bevésésre való képesség rohamosan csökken. A legtöbb tanuló azért nem tud figyelni, nem jegyzi meg a hallott, vagy olvasott anyagot és azért felejt könnyen, mert az anyag mennyisége felülmúlja szellemének befogadó képességét. A túlterheléssel napjainkban sokat foglalkoznak a pedagógusok. Sőt a nem szakemberek is minduntalan hozzászólnak ehhez a kérdéshez. Legtöbbször azonban a túlterhelésnek az idegrendszerre való káros hatását, a kimerültséget szokták emlegetni. Úgy tűnik fel, mintha a túlterhelés akkor kezdődne, midőn már kimerültséget okoz.

A túlterhelésnek azonban nemcsak az idegrendszer maradandó fáradtsága lehet a következménye, hanem a fogékonyság elvesztése. Mindenki számára van bizonyos ismeretanyag, amennyit még minden nehézség nélkül be tud fogadni és emlékezetében megőrizni. Ha elméjébe ennél több ismeretet akarunk belegyömöszölni, vagy nem vési be az új anyagot, vagy pedig ez utóbbi a régebben bevésett anyagot kiszorítja az emlékezetből. A túlterhelés tehát nemcsak káros, hanem nincs is megfelelő eredménye.

A fogékonyságnak elvesztése: a telítettség sokkal előbb bekövetkezik, mint a kimerülés. Az embernek teste és lelke önkéntelenül védekezik a kimerülés ellen, éppen azzal, hogy el-

veszti fogékonyságát. A tanuló ösztönszerű védekezése akár-hányszor lustaságnak tűnik fel. Ha pontosan mérni tudnánk azt a mennyiséget, amely az egyeseknél telítettséget okoz, nagyon könnyű lenne megmérni a szorgalmat és a lustaságot. Az a különbség, amely a telítettséget okozó ismeretanyag és az olyan nagy között van, amely ellen a tanuló már elkezd védekezni, elég pontos mértéke lehetne a lustaságnak. Ha a védekezés csak ott kezdődik, ahol a telítettség, a tanulót szorgalmasnak kell minősítenünk. Megítélésükben éppen azért szoktak e téren hibát elkövetni, mert nem minden tanuló befogadóképessége egyforma, továbbá nem azt szokták irányadóul venni, hogy mennyit tudnak befogadni a gyermekek, hanem azt, hogy mennyit akarnak a gyermekekkel megtanultatni.

Az általános tapasztalásból és a végzett kísérletekből is azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a felnőttek általában könnyebben, gyorsabban vésnek, be valamit – különösen pedig az értelmes anyagot – mint a gyermekek. Ennek okát a neveléslélektan kutatói abban látják, hogy a felnőtteknek nagyobb gyakorlatuk van a bevésésben, mint a gyermekeknek, továbbá sokkal több meglévő ismeretanyaghoz kapcsolhatják az újonnan bevésendőket.

Viszont a felnőttek gyorsabban felejtik el a bevésetteket, mint a gyermekek. A gyermekkorban megtanult versek, szabályok olyan erősen vésődnek be, hogy sokszor az egész életen át megmaradnak. Ennek magyarázata részben a fentebb említettekben található. A felnőttek azért felejtenek olyan gyorsan, mert sokkal több benyomás érte és éri őket, mint a gyermekeket. Mivel a benyomások iránt való befogadóképesség határoz, vagy az újabbak bevésése nem következik be, vagy pedig a régebben bevésettek selejteződnek ki nagyon hamar.

A tanulás képességének viszonyát az életkorhoz már többen megállapították. A tanulékonyság görbéje azt mutatja, hogy az a gyermekkorban némi ingadozásokkal fokozatosan emelkedik, a legmagasabb pontot kb. 20 éves korban éri el, azután lassan hanyatlik. A tanulás képessége, amit ez a görbe feltüntet, több összetevő eredője. A hanyatlás részben nem a befogadóképesség csökkenése miatt következik be, hanem a nyert sok benyomás ellenálló ereje, a telítettség miatt.

6. *Ösztönnevelés.*

A neveléslélektan a legújabb időben nagy gondot fordít az ösztönök kutatására. Felismerték az ösztönök fontos szerepét. Már említettük, hogy magánál a tanulásnál is támogató – vagy esetleg akadályozó -- működést fejthetnek ki az ösztönök. Még inkább tekintettel kell lennünk rájuk a nevelésnél. A gyermeknek számos olyan ösztöne van, amely mintegy elébe set a nevelő tevékenységnek, s ezzel hathatósan közreműködik. Így pl. az utánczás, a tevékenység, a játék ösztöne. Nehezen nevelhető lehet a gyermek azért, mert hiányzanak, vagy fejletlenek a megfelelő ösztönei. Ösztönöket pedig neveléssel teremteni nem lehet. De meg sem lehet őket semmisíteni. A nevelés csak megfelelő irányításokra, szabályozásokra vállalkozhatik. Arra mindenesetre rá lehet nevelni a gyermeket, hogy ösztönein uralkodjék. A jólneveltség nem abban áll, hogy az illetőnek nincsenek káros vagy veszélyes ösztönei, hanem hogy az erők fölött való uralmat kézben tudja tartani. Ez azonban nem könnyű dolog. Állandó feszültséget teremt a lélekben, az elnyomott ösztönök néha robbanásszerű kitöréssel keresnek érvényesülést. A fel nem használt energiák állandó veszélyt rejtenek magukban.

Felmerült az a gondolat, hogy sokkal előnyösebb volna az ösztönöknek olyan kiélési lehetőséget keresni, amely nem ártalmas, sőt hasznos. Akárhány nevelő már a régebbi időkben is alkalmazta ezt az eljárást, ha nem is tudatosan, hanem szerencsés megérzéssel. Sok rakoncátlan gyermeket szelídítettek meg már azáltal, hogy erős tevékenységi ösztönüknek megfelelő teret nyújtottak. Az ösztönök néha már korán megmutatkoznak, és így a nevelésnek módja van arra, hogy a helyes irányba terelje őket. Vannak azonban lappangó ösztönök, ezeket nehéz felismerni. Természetesen ezek is hatással vannak a viselkedésre, a cselekedetre, de sokszor ezekből is nehéz rájuk ismerni, mintegy álarcot hordoznak. Csak jóval később dobják el ezt az álarcot, mikor a nevelés már tehetetlen velük szemben. Az ilyen lappangó ösztönöknek idejekorán való felismerése, az ösztönkutatás, a neveléslélektanának egyik fontos feladata. Felderítésére különböző eljárásokat eszeltek ki. Nálunk legújabban *Szondi* Lipót foglalkozik a lappangó ösztönök kuta-

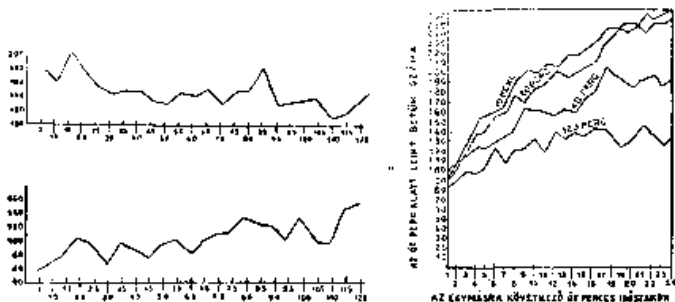
tásával. Eljárása a következő gondolaton alapszik. Az ilyen lappangó ösztönök – ha cselekvésben még nem is – megnyilvánulnak bizonyos választásban. Az egyes egyének olyanok iránt éreznek rokonszenvet, vonzódást, akikben hasonló – lappangó vagy nyíltan fellépő – ösztönök vannak. Az ösztönök ártalmatlanná tétele szerinte abban áll, hogy az ösztönnek megfelelő irányú, de az illetőre és a társadalomra nézve nem káros, sőt hasznos kielézési módról kell gondoskodnunk. Mindenki olyan pályát válasszon, amelyen ösztöntendenciáinak ilyen módon való kielézése lehetséges. Az ösztönkutatás tehát a pályaválasztás szolgálatába szegődik. Régebben a pályaválasztási tanácsok majdnem kizárólag csak a szellemi képességet vették irányadóul. Pedig az egész embert kell figyelembe vennünk. Valaki szerencsétlenül választhat pályát akkor is, ha az értelmi képességeinek minden tekintetben megfelel, hajlamaival, ösztöneivel azonban ellenkezik. A társadalomnak is érdeke, hogy mindenki a neki megfelelő pályára terelődjék. Csak akkor tud értékes munkát végezni, ha hivatásának teljesítéséhez megvan a kellő szellemi képessége. De ez még nem elég. Ha az emberek közül sokan a hajlamaiknak, ösztöneiknek nem megfelelő pályát választják, ha lelküket az elnyomott ösztönök állandó feszültségben tartják, ezek a társadalomban folytonos veszélyt jelentenek. A legújabb korban a nevelők mindinkább felismerik, hogy az erkölcsi nevelés bizonyos hősiességre való neveléssel azonos. Ez pedig csak eszmények felállításával, magasabbrendű értékek elfogadtatásával lehetséges. Eredményt csak akkor érünk el, ha a pusztán negatív tilalmak helyett pozitív tartalmat adunk, ha az eszményeket kedveltetjük meg, ha ezeknek cselekvő szolgálatába állítjuk a gyermekeket. A keresztény erkölcstan nem csak magasztosabb, hanem lélektanilag is mélyebb, midőn a tilalom helyett: ne bántsd felebarátodat, a pozitív törvényt állítja: szeresd felebarátodat! A közösségre való nevelés is akkor lesz eredményes, ha a tekintélyi elv a gyermekekben a közösséggel való együttérzéssé és együttműködéssé fejlődik (Piaget). A legújabb nevelés ezeket a gondolatokat a gyakorlatban is iparkodott megvalósítani, még pedig sok tekintetben sikerrel. Az eszményekért való lelkesedés, az önfeláldozás és hősiesség szelleme, amelyet a mai ifjúságnak annyi tagjában találunk, ennek a nevelésnek eredménye.

IRODALOM.

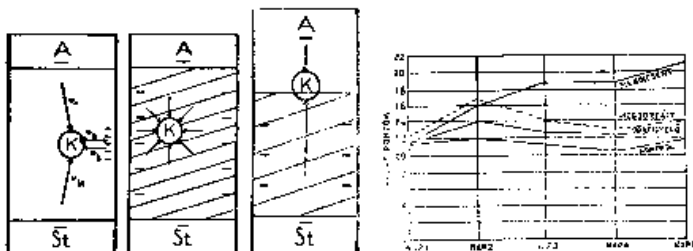
- Anderson I. E. & Goodenough F. L.*: Experimental Child Study. Newyork, 1931.
- Bognár C.*: Gyermekpszichológia és pedagógia. Budapesti Szemle, 1930.
- Busemann A.*: Pädagogische Psychologie in Umrisen. Leipzig, 1932.
- Bühler, Ch.*: The social behavior of the child. Handbook of child psychol. 1931.
- Claparède E.*: L'éducation fonctionelle. Neuchatel, 1931.
- „ Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia. Fordította: Weszely Ödön. Budapest, 1915.
- Cser J.*: Korszerű magyar lélektani és nevelésügyi tanulmányok. Budapest, 1936.
- Decroly, O.*: La fonction de globalisation et l'enseignement. Bruxelles, 1929.
- Dewey J.*: A gondolkodás nevelése. A gyermek és a tanterv. Ford. Kenyeres Elemér. Kisdiednevelés, 1931.
- Domokos L.-né és Blaskovich E.*: Alkotó munka az Új Iskolában. A Magyar Gy. tanulmányi és Nevelésügyi Társaság kiadása, 1934.
- Döring M.*: Pädagogische Psychologie. Handbuch der neueren Erziehungswissenschaft, 1931.
- Gates, A.*: Psychology for Public School Administrators.. Newyork, 1931.
- Giese, F.*: Psychologie und Berufsberatung, Halle, 1920.
- „ Pädagogische Psychologie. Handbuch vergl. Psychol. 1922.
- Hollingsworth IL.*: Educational Psychology. Newyork, 1933. j
- Hurlock E. B.*: The value of praise and reproof as incentives for children.. Archives of psychology, 71. 1924.
- Kroh O.*: Psychologie der Oberstufe. Langensalza, 1932.²
- Zimmermann IL.*: Von der Tätigkeit des Schulpsychologen. Langensalza, 1929.
- Lewin K.*: Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe. Leipzig, 1931.
- Meumann E.*: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik, ihre psychologischen Grundlagen. Bd. 1-3. Leipzig, 1920-1922.²
- Montesson M.*: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Dtsch. von O. Knapp. Stuttgart, 1913.
- Nohl-Pallat*: Handbuch der Pädagogik. Leipzig. 1932.
- Plaget J.*: Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, Neuchatel, 1924.
- „ Le langage et la pensée chez l'enfant, Neuchatel. 1930.
- Pintner R.*: Intelligence Testing. Newyork. Henry Holt and Company 1931.²
- Poppelreuter W.*: Psychokritische Pädagogik. München, 1933.
- Prohászka L.*: kz oktatás elmélete. Ped. Szakkönyvek, 1937.
- Ranschburg P.*: Psychologiai tanulmányok. I-II. Budapest, 1913-14.
- Sandiford P.*: Educational Psychology. London, 1929.
- Schmidt F.*: A kísérleti lélektan és a pedagógia. Bpest, 1931.
- Szondi L.*: Ösztön és nevelés. Lélektani tanulmányok. III., 1939.
- Tumirz O.*: Pädagogische Psychologie. Leipzig, 1930.
- Thorndike E. L.*: Psychologie der Erziehung. Übers. u. hg. von Otto Bobertag. Jena, 1922.
- „ Adult Learning. Newyork, 1928.
- „ Human Learning. Newyork: London, 1931.
- Várkonyi H.*: Bevezetés a neveléslélektanba. Ped. Szakkönyvek, 1937.

Bognár Cecil.

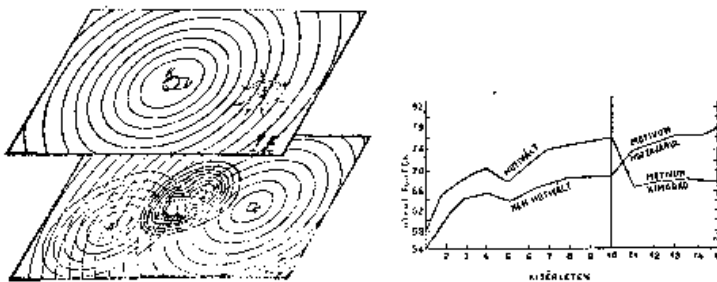
Ábrák „A neveléslélektan fejlődése” c. dolgozathoz.



Baloldalt: Kraspelin-féle munkagörbék, fent a szótgtanulás fáradása, lent az ész-szavadás gyakorlása 2 óra alatt. Jobboldalt: Stavel kísérlete kódolási munka belapulásiról. A 10 és 20 percre elosztott ismétlések eredményesebbek a hosszabbaknál.



Baloldalt: Feladatnak (A) büntetéssel (St) való kicsikarása feszült helyzetet teremt, amely a feladat vállalásakor csökken (Lewin). Jobboldalt: Dicséret jelentősen javítja a teljesítményt, de dorgálás, sőt mások példájának figyelése is többet ér a közönnél (Hurlock).



Baloldalt: A kamrába zárt ifjú Toisztov a szülők bizalma folytán tanítója hatalmában van (alsó sík). Képzeltében (felső sík) öngyilkossággal áll bosszút tanítóján, aki így a szülők bizalmát elvesztve, hatalmába kerül (Lewin). Jobboldalt: Az eredmény közlése javítja a munkakedvet, a közlés megszűntetésével a teljesítmény hanyatlak (Hollingworth).