

PSZICHOLÓGIA  
A TANÍTÓKÉPZŐBEN

IRTA

KORNIS GYULA

*Különlenyomat a Népművelés 1911. évi 20. számából*

BUDAPEST

1911

MACYELIADÉMIA  
KÖNYVTÁRA

1. Pszichológia a középiskolában és a tanítóképzőben. 2. Az általános és pedagógiai pszichológia viszonya a tanítóképzőben. 3. Az új pszichológiai tanításterv s az idevágó utasítások. 4. A tanítóképzői pszichológiai oktatás nehézségei. 5. A rendszeresség szempontja. 6. A tanítóképzői pszichológiai tankönyvek kérdése. 7. Introspektív gyakorlatok és pszichológiai kísérletek. 8. Pszichológiai ismeretek és a pedagógiai gyakorlat.

I. Minthogy a tanítóképző-intézet szakiskola, melynek főadata művelt, hivatásukat értő és szerető tanítók kibocsátása a népiskolák számára, a tanítóképzőintézeti pszichológia tanításának is célja különbözik a közműveltségi iskolákétól (pl. a középiskolákétól.) A vallás- és közoktatásügyi minisztertől f. év júniusában az állami elemi iskolai tanító- és tanítónő képző-intézetek számára kiadott Tanításterv és Utasítások a pszichológiai oktatás célját, a szakiskolai jellegnek megfelelően, a lelki jelenségek megismerésével kapcsolatosan mindazoknak a nevelési elveknek ismeretében tüzi ki, amelyek a lelki élet ápolására, fejlesztésére és irányítására vonatkoznak. Ilyen szempontból nagyon helyesen jegyzik meg az Utasítások, hogy a «tanítóképző-intézet legfontosabb pedagógiai tanulmánya a pszichológia s hogy e tárgynak itt sokkal nagyobb jelentősége van, mint a középiskolában, mert a leendő tanító főként ebből meríti pedagógiai tudását.»

Amidőn azonban az Utasítások a középiskolai pszichológiai oktatásnak azon célt tulajdonítják, hogy «bevezetésül szolgáljon későbbi filozófiai tanulmányokhoz»: ezzel olyasmit állítanak, ami nincsen benne a Gimnáziumi Tanítástervben s ami egyszersmind a középiskolának közműveltségi iskolai jellegével sem férne össze. A középiskolai pszichológiai oktatás célja a lelki élet főbb jelenségeinek ismerete; a tanítóképzői pszichológiai oktatásé ugyanez, hozzátoldva az utasítást, hogy főkép azon szellemi jelenségekkel foglalkozzék, melyeken a tanítás és nevelés munkája alapszik s amelyek ismerete tuda-



tossá teszi a tanító működését; más szóval a tanítóképzői pszichológiai oktatásnak állandóan ki kell terjeszkednie a pedagógiai vonatkozásokra. ::

2. E ponton közelfekvő a kérdés, vajjon az általános pszichológiára vagy pedig pedagógiai pszichológiára van-e szüksége a tanítóképzőknek? ::

Hogy valaki a gyakorlatba elveket átvihessen, általános ismereteket alkalmazhasson, ahhoz kétségkívül szükséges az alkalmazandó elvek ismerete. Hogy valaki a pszichológia pedagógiai vonatkozásait megérthesse, ahhoz természetesen előbb a lelki élet általános ismeretére van szüksége. Épen ezért a tanítóképzői pszichológia sem lehet egyszerre speciális neveléstani pszichológia, hanem csak az általános és pedagógiai pszichológia bizonyos kombinációja. A tanítónak mindig az egész lelki élet elméletére kell vonatkoztatnia a különös tényeket; csakis ha teljes perspektívában látja a pszichológiát, tudhatja egymás mellé rendelni a különböző speciális eredményeket. ::

A lelki fejlődés tényleges sorrendje nem szabja meg eo ipso a lelki élet ismertetésének didaktikai rendjét is. A gyermekpszichológia tanítása mindjárt kezdő fokon az általános pszichológia, vagyis a normális meglett ember lelkének ismerete nélkül, okvetlenül felületességre vezet.\* A tanítóképzői Utasítások is az általános pszichológia alapfogalmainak ismertetését tűzik ki s azokat a lelki tünetenyeket kívánják behatóbban tárgyalatni, amelyek a nevelés és tanítás előfeltételeinek és hatásának magyarázatául szolgálnak s nagyon helyesen a gyermekpszichológia főbb eredményeit ezen általános keretbe illesztik. ::

3. Amilyen helyes az új Tanítástervben a pszichológiai oktatás általános céljának kitűzése: époly kuszált és rosszul diszponált a tanítási anyag részletes fősorolása. Erre nézve jel-

\* Az a fő hibája Christian Ufer érdemes munkájának is (Grundlegung der Psychologie für Seminare und Frauenschulen. Quellé u. Meyer. Leipzig. 1911.), hogy hiányzik a kellő általános pszichológiai háttère. Pedig mások lelki élete mindig csak per analogiam érthető. Előbb a magunk lelki életét kell ismernünk s ezen az alapon gondolhatjuk el másokét (a gyermekét) is.

lemző, hogy az érzetek erőssége, minősége és hangulata után az ösztönöket, érzéki érzelmeket és vágyakat akarja tárgyaltatni, majd ismét a képzeteket, hogy újból visszaugorhassék az érzékek fejlesztésére s a tapintás, izlés, szaglás, látás és hallás érzeteire s a mozgásérzetekre. ::

Mi különbség van az «érzet hangulata» s az «érzéki érzelmek» között? Miért nem az érzelmek között van helyük? Viszont az ösztönök és érzéki vágyak miért nincsenek később, az újra előforduló «vágyak» mellé rendelve? Az is érdekes, hogy az Utasítások behatóbban akarják taníttatni az érzéki észrevevést, «főként a szemléletet» (65. lap), de azért ennek a rendkívül fontos pszichológiai kategóriának nyoma sincsen a tanítástervben. Hogyan lehet megmagyarázni a tanítójelöltnek a képzet keletkezését a szemlélet fogalma nélkül? Vagy talán a képzet a pusztá, elvont, izolált érzetnek a reprodukciója? Minthogy Tanítástervünk nem ismeri a szemléletet, nem is utal a tanításban annyira fontos szemléltetés pszichológiai alapvetésére és elveire. Pedig milyen csonka marad a tanítójelölt képe a lelki életről ezek ismerete nélkül. Hogyan érti meg mélyebben a népoktatásban oly fontos beszéd- és értelemgyakorlatok célját, eszközeit, a lelki fejlődésében való perspektíváját? ::

Az emlékezet tárgyalásának didaktikai s tárgyi szempontból a képzetkapcsolódás után volna a helye. A «tapintás»-nak régi értelemben vett érzetrendszerét egy modern tanítástervnek differenciálnia kellett volna. A Tanításterv az akarat után a «tudatos és tudattalan cselekvések»-et óhajtja tárgyaltatni. Talán helyesebb a határozatlan s többbetmondó «cselekvés» szó helyett idevágóan «tudatos és reflexmozgásról» beszélni.

4. A tanítóképzői pszichológiai oktatás nagy nehézségekkel kénytelen megküzdeni. Ezen nehézségek egyik forrása a tanítójelölteknek ilyen tanulmányokra való éretlensége. A 15 éves kor nem elég a lelki élet behatóbb studiumára, kiváltképpen heti 3 (évi kb. 90) órában. Ha a tanítóképzés ideje 5 évre emeltetnék, akkor a pszichológia is egy évfolyammal későbbre kerülhetne, másrészt a mai, melléktárgyakkal együtt napi 8—9 órában való elfoglaltság csökkenése útján több ideje maradna a jelöltnek az anyagba való elmélyedésre s az önállóbb gon-

dolkodásra. Az amerikaiak is, kiknél a tanítójelöltek átlag 16 éves korukban tanulnak pszichológiát, erősen panaszkodnak az évi kb. 90 óra elégtelenségén.\* Egyikük így kiált föl: Show us how to teach psychology to 16-year old pupils! (Mutasd meg, hogyan kell tanítani pszichológiára egy 16 éves tanulót!) ::

5. A szűk időbeli keret épen csak a főbb lelki jelenségek ismertetésére elégséges s már eleve kizárja azt, hogy a gyermekpszichológiának, mint külön szakkörnek tárgyalására gondolhatnánk. Különben is az első cél a tanítójelölt saját lelki jelenségeinek ismerete lehet. Csakis amidőn már megtanulta saját pszichikai tüneményeit megfigyelni s tudatossá tenni, lehet nála szó a pedagógiai konkrét alkalmazásról. A lelki élet ezen megismerése meggyőződésem szerint csakis rendszeres módon történhetik. Első föladatunk az lehet, hogy a pszichológiai ismeretek bizonyos rendszerének valóságos megemésztését biztosítsuk. Ezután gondolhatunk az iskolai élet jelenségeinek az elsajátított rendszeres ismeret formáiban történő megfigyelésére és magyarázatára. ::

Manapság a pszichológiának tanítóképzői rendszeres formában történő tanítása egyesek előtt száraznak, iskolásnak s magolásra kényszerítőnek tűnik fel. Ezért bizonyos szabadabb formájú, kevésbé értekező hangú, történeti visszapillantásokkal fűszerezett, a rendszeres pszichológiák beosztási kereteit teljesen figyelmen kívül hagyó művek látnak napvilágot (l. pl. az előbb említett Chr. Ufer munkáját.) Ezzel a látszólag könnyítő, de valójában zavart okozó s felületességre szoktató iránynyal szemben a lelki élet eddigi szisztematikus tárgyalását a következő bizonyítékok támogatják. ::

\* Az amerikai tanítóképzői pszichológiai oktatás ügye újabb időben erősen föllendült, kivált midőn az American Psychological Association egy bizottságot küldött ki a pszichológiai oktatás tanulmányozására. A bizottság jelentése megjelent ezen a címen: Report of the Committee of the American Psychological Association on the Teaching of Psychology. 1909. a Psychological Review kiadásában (1910. apr.). A bizottság tagjai, akiknek nevei nálunk is szakkörökben eléggé ismeretesek (Seashore, Angell, Calkins, Sanford), külön számoltak be a tanítóképzői s egyetemi pszichológiai oktatásról. Harminchárom fő-, s számos mellékkérdést intéztek az amerikai tanítóképzői tanártestületekhez a pszichológiai oktatás céljára, tartalmára, módszerére, eredményeire, nehézségeire s tanáira nézve s proposíciókat is kértek.

Lehetetlen a tanárnak, aki tisztában van a pszichológiával, ezt nem valamely rendszer keretében és terminusaiban elgondolnia; ismeretei nem lehetnek disjecta membra, önkénytelenül is csoportosítást, rendet követelnek; hisz a lelki életnek közéleti rendszertelen ismeretével (a természetes pszichognózissal) szemben a pszichológia mint tudomány épen a rendszert képviseli, mert az ismeretek valamely osztályát a rendszer teszi tudománnyá. Továbbá a tanítójelölt számára a rendszer azért is a legnagyobb értékű, amennyiben ez képesíti őt arra, hogy megfigyeléseit, a konkrét lelki élet tényeit viszonyítsa és szervezze, elméleti szempontok alá állítsa. Épen abban rejlik a pszichológiai magyarázat, hogy az adott lelkiényt besorozzuk a lelki jelenségek valamely már ismert osztályába. Különben is egy értelmes tanuló önkénytelenül valamiféle rendszerbe törekszik foglalni ismereteit s természetes, hogy ez a «rendszer» helytelen, ha teljesen magára marad. Ellenvetik a rendszeres formában történő pszichológiai oktatásnak azt, hogy mivel külön érzetéről, szemléletekről, képzetekről, érzelmekről, akaratról stb. tárgyal, könnyen félrevezető atomisztikus felfogást kelt a tanulóban az egységes lelki élettel szemben, mintha ezek önálló entitások, elszigetelt elemek lennének. De kérdezhetjük: vajjon mi akadálya van annak, hogy ezzel szemben tanítás alkalmával többször hangoztassuk a lelki elemek mesterséges, csupán a lelki életről való tárgyalás megkönnyítésére szolgáló jellegét s a lelki élet alapján páratlan egységét? Ha külön beszél a szisztematikus tárgyalás emlékezetéről, képzeletről, percepcióról stb., vajjon szükségképen bele kell-e esnünk a tehetségek avult elméleteibe s nem lehet-e úgy föltüntetnünk e fogalmakat, mint az alapján egységes elme tipikus működési módjait? ::

6. A tanítóképzői pszichológiai oktatásnak világszerte igazi bête-noire-ja a tankönyv. Érdekesekek és ránk nézve is tanulságosak e tekintetben az American Psychological Association-nak az amerikai tanítóképzőkhöz intézett kérdéseire bejött válaszok. Tankönyveiket határozatlanoknak, túlságosan absztraktaknak, nagyon nehezeknek, fölösleges műszókészlettel megterhelteknek mondják. Hiányzik belőlük a pedagógiai vo-

natkozás. «A tudományos könyvek nagyon nehezek: a könnyű könyvek meg nem tudományosak.»\* Az előbbieket maguk az amerikaiak tudósaik nagy pedagógiai baklövéseinek tekintik (pedagogical blunders), akik tudnak annyit a pszichológiából, hogy könyvet írjanak, de nem tudnak eleget ahhoz, hogy a fiatal tanítójelölt elméjét megértsék. Könyveik nemhogy megoldanák a nehézségeket: épen ők támasztják. ::

Egyes tanítóképzőkben nem használnak kidolgozott, rendszeres pszichológiát, hanem olyan könyvet, amely végesvégig csak kérdésekből áll. Igaz ugyan, hogy ezek közül sok szugesztív természetű s mintegy magában hordja a reá való feleletet is: általában azonban, minthogy hiányzik belőlük a lelki élet tényeinek pozitív kifejtése, ismétlések alkalmával nem lehetnek célravezetők. Különben is a kezdő fokon feltétlenül szükséges valamiféle határozott szöveg, amely útbaigazít s az anyag megrögzítését lehetővé teszi, a feledéssel szemben biztosít s az esetleges tévedésekkel szemben kiigazít. S. B. Sinclair és Fr. Tracy ilyen munkája\*\* pl. könnyen meggyőzhet bárkit az efajta könyvtípus célszerűtlenségéről. Az is féltő, hogy az ilyen könyv a tanárt jegyzetíratásra csábítja s a kérdező könyvet egy felelő jegyzettel egészítetteti ki. ::

Ez azonban nem jelenti azt, hogy maga a pszichológiai oktatás ne szokratikus formában történjék. Kétségkívül nem a katedráról egyszer szépen elhangzó előadásban áll a pszichológiai tanítás, hanem a tárgynak magukkal a tanulókkal sok példán történő át- meg átdolgozásában, kifogásaikra és kétségeikre való többszöri kitérésben, melyekre célzatosan nyernek alkalmat a kérdések föltevése által. Az együttműködést nyomon követi a szabatos meghatározás és a rövid összefoglalás. ::

Ha megvizsgáljuk a tanítóképzői pszichológiai tankönyveket, azt találjuk, hogy sok bennük a szétfolyó tárgyalás, agyonmagyarázó, csak zavart okozó bőbeszédűség. Első pillanatra

\* The scientific texts are too hard: the easy texts are not scientific. L. Psychological Monographs. Vol. XII. No. 4. p. 11.

\*\* Introductory Educational Psychology. A Book for Teachers in training. Toronto. 1909. p. XII. + 180, Macmillan Company of Canada.



könnyűnek mutatja a dolgot azon eljárásuk, hogy valami naiv példából indulnak ki («vegyünk egy rózsát»), amelynek kétszer való elmondása már komikumot rejteget, lefokozza az ifjú önérzetét, ki méltóságán alulinak, gyerekesnek s minden tudománytól távol állónak kezdi hinni a mi «pszichológiánkat». Ugyanezen okból nem tartanók helyesnek pl. a lelki jelenségek felosztásánál az ilyen költői mázú kiindulást: Petőfi a Füstbe ment terv c. költeményében elmondja, hogy egész úton hazafelé azon «gondolkodott», mikép szólítsa meg édes anyját, kit annyira «szeretett»; midőn végre otthon meglátta anyját, elfeledkezett arról, mikép «akarta» üdvözölni s úgy csüngött rajta, mint gyümölcs a fán. A tanítás komolysága erősen veszélyben forogna, ha többszörös ismétlés alkalmával mindig ugyanígy kezdenők meg vagy kezdetnénk el a tárgyalást. Esetleg az első alkalommal még megjárja ez a kiindulás, de stereotíppé válása megengedhetetlen. Ezzel szemben a tankönyv, jóllehet nagyrészt konkrét példából induljon ki, inkább tömör, tételes természetű, komoly és szabatos legyen. Az nem baj, ha első olvasásra nehéznek tetszik, csak minden mondat tényleg mondjon valamit, semmiféle here rész ne forduljon elő benne. Ami tartalmas, az nem könnyű s ami könnyű, az többnyire nem tartalmas. Nehéz úgy írni, hogy előadásunkban a bárány is gázolni s az elefánt is úszni tudjon. A «játszva tanulás» inkább mulatás, semmint tanulás. Ami semmi nehézséget sem okoz s első pillanatra magától értetődőnek látszik: az nem tud hosszabb ideig lekötni, tovább foglalkoztatni és sarkalni bennünket. Paradoxonnal élve, itt az akadályok emelnek bennünket. ::

7. Minthogy végső elemzésben lelki életünkről való egész fölfogásunk introspekción alapul, a pszichológiai oktatás állandó kísérői legyenek az introspektív gyakorlatok, azaz a lelki élményekről való részletes, közvetlen beszámolások (pl. bizonyos tárgy megpillantása után milyen asszociációk folynak le stb.). Ezek a gyakorlatok nemcsak arra szolgálnak, hogy a lelki jelenségeket in concreto megragadhatókká tegyék, hanem a pszichológia módszereit is tudatossá teszik. Voltaképp az egész pszichológiai oktatás nem egyéb, mint a tanulóknak lelki éle-

tük fölött történő reflektálásra (pszichológizálásra) való megtanítása. Így a tanuló előtt az elme működései nem maradnak pusztá szavak, hanem élő valóságokká válnak. ::

A pszichológiai kísérleteknek a tanítóképzői oktatásba való bizonyos fokú bevezetése kétségkívül számos előnnyel jár. A kísérletek ugyanis a pszichológia elvont anyagát megvilágítják, konkrétebbé teszik, érdeket keltenek; a tanuló előtt világossá válik a módszer, amely által a modern pszichológia kialakult; a kísérletek megismertetik a tanulót a tudományos eljárások szellemével, esetleg későbbi önálló kutatásra is serkentik őt. E kísérletek a tanítóképző-intézet keretében természetesen csak elemiek lehetnek, részint a rendelkezésre álló idő csekélyeége, részint a bonyolultabb apparátusok drágasága miatt. Ilyen elemi kísérletek végezhetőek az egyes érzetrendszerekre, emlékezetre, asszociációra, képzeletre, optikai csalódásokra, figyelemre, apperceptcióra, tér- és időképzetre, érzéki s esztétikai érzelmekre, a mozgás és akarat viszonyára, a szuggesztióra, a reakció-időre, fáradásra, a hangok lokalizációjára stb. nézve.\* A tanítóképző-intézeteknek nem drága készülékekkel megrakott s önállóan kutató munkára berendezett laboratóriumra van szükségük (ilyen egyetemeken sincsen), hanem csak néhány, nem drága, nagyrészt házilag is megszerkeszthető demonstratív eszközre; ezeknek egy része a fizikai szertárból is kölcsönözhető (hangvillák, színpörgettyű, stroboszkóp, stereoszkóp). Az American Psychological Associationnak feleletet küldő 100 tanítóképző közül pszichológiai készülék-gyűjteménye van 33-nak, de igazi, nevére méltó laboratóriuma csak 3-nak (Los-Angeles, Greely and the Brooklyn Training School). ::

Kétségtelen, hogy nem minden kísérlet, melyet az egyetemen végeznek, hasonló értékű, sikerű és igazoltságú a tanítóképzőben is. Ennek szakiskolai jellege, speciális célja a pszichológiai kísérletek irányának vonalát inkább a pedagógia felé tolja. Semmi célját és értékét sem láthatnók be annak, ha

\* V. ö. Kornis Gyula: Elemi pszichológiai kísérletek. 52 ábrával. Budapest. Franklin-Társulat, 1911. (100 kísérlet).

egy tanítóképző intézeti pszichológia-tanár demonstrálni akarná a Weber-törvény konstansait az egyes érzékterületekre nézve, vagy az ergográfion ismételten megállapítani akarná jelöltjeivel a fáradás skáláját. Mindennek megvan a maga jelentősége és célja az egyetemen, de nem a szűkre szabott idejű tanítóképzőben. Amilyen föltételeiben igen bonyolult az ergografikus kísérlet, ugyanolyan komplikált s így szintén nem a tanítóképzőkbe valók a reakció időmérések. Ezen kísérletek is — mint egy amerikai megjegyzi\* — «mutatósak», de alig lehetne találnunk még egy oly bonyolult és valódi jelentésében és magyarázatában oly «csalafinta» (tricky) kísérletet, mint ezek. A kísérletek sematikus bemutatása esetleg abból a szempontból aggodalmas, hogy túlságos egyszerűnek tűnnek fel a lelki élet páratlanul bonyolult tüneményei a 15—16 éves ifjú elméje előtt, mely a pszichológia absztrakt egyszerűségét belevetíti a konkrét lelki élet bonyolult folyásába is. Különben csakis abban az esetben lehetne szó intenzívebb kísérleti alapon való tanításról, ha a tanítóképzők pszichológiai tanfolyama nem egy, hanem két-három éves volna. ::

8. A pszichológia tanulása, azaz a lelki élet megismerése kétségkívül öntudatosabbá, értelmesebbé, türelmesebbé, ügyesebbé, tapintatosabbá teszi a gyakorlatot, fogékonyságot kelt a tanítóban tapasztalatok szerzésére, esetleg figyelmezteti módszerének hibáira, megszünteti pedagógiai szentimentalizmusát, kritikusabbá teszi a tanulókkal szemben, elmélkedésre indítja őt a fegyelmi eszközök használatában. Egyébként hangsúlyoznunk kell azt a különbséget, amely egyrészt a pszichológiai tényeknek a tankönyv formájában való ismerete, másrészt ez ismeretnek az iskolában való konkrét alkalmazása között fönnáll. A fizika tudása még nem jelenti a gépészet ismeretét, sőt még ennek technikai könyvből való ismerete sem képesít bennünket arra, hogy versenyre keljünk a gyakorlati gépésszel. A lelki élet nagyon is összetett, s ami pszichológiai törvényeink csak egyes elemekre vonatkoznak, melyekre

\* Guy Montrose Whipple: Psychology in Normal Schools. Psych. Monographs Vol. XII. No. 4. p. 39.

az egész elmét előbb fel kellett bontanunk, mielőtt a törvényeket alkalmazzuk. A tanító különben is a pszichológiai törvények technikai és rendszeres alkalmazása számára a legkedvezőtlenebb feltételek mellett dolgozik. Ez alkalmazásnál ugyanis elsősorban a pszichikai egyéniségbe való biztos belátás szükséges. A gyermekek nagyon különböző elmetípusokat képviselnek az iskolában, más-más idegalkattal, képességgel, tendenciákkal és tapasztalatokkal. Ezen egyéni különbségek kibogozása látszik az első lépcsőnek az elmetörvények sikeres alkalmazására. De igen jól tudja a kísérleti pszichológus, hogy ilyen munka a legexaktabb tudományos eszközöket követeli. A speciális megfigyeléseknek igen hosszú sorozata szükséges ahhoz, hogy az elme személyi egyenletét a modern pszichológia módszerei által meghatározhassuk. ::

Nem akarom túlozni Münsterberg azon megkülönböztetésének jelentőségét, mely szerint kétféle szempontból tekinthetjük a tanulókat: egyrészt mint személyiségek tűnhetnek fel előttünk, kiknek gyönyörével és fájdalmaival, céljaival és érdekeivel együttérzünk, azokat helyeseljük vagy ellenezzük, értékelő álláspontjukba beleéljük magunkat; másrészt pszichikai mechanizmusoknak nézhetjük őket, amikor is arra figyelünk, micsoda lelki folyamataik vannak, hogyan asszociálnak, emlékeznek, figyelnek, akarnak, cselekednek, fáradnak stb. Az előbbi esetben szubjektíváló szempontból fogtuk fel őket, az utóbbi esetben pedig lelki jelenségeiket pszichológiai, azaz objektíváló szempontból tekintettük.\* Ezen megkülönböztetés jogosultsága elméleti szempontból tagadhatatlan. A gyakorlatban azonban a tanító nem kétféle gyermeket: személyiséget és pszichikai mechanizmust talál maga előtt, hanem egy egész, eleven személyt. A nevelői gyakorlat a szinergikus együttérzéssel közvetlenül többre jut, mint bármily számú pszichológiai kísérlettel. A kísérletek, az elfáradásra, emlékezésre, asszociációra, figyelemre stb. vonatkozó gondos mérések külön-külön nem engednek igazi betekintést a tanuló lelkiállapotába. Ez csakis a gyermek lelki egészének (totalitásának), összes munkaképesség-

\* V. ö. H. Münsterberg: Psychology and the teacher. New-York. 1910. p. 10. squ.

gének s diszpozíciójának, egyénisége teljes mivoltának megfigyelése útján ismerhető meg. Ha valamely elemi lelki képesség hiányzik, ez a többinek fokozott működése által pótolható. Aminek az életben — mondja James — értéke van, az az összes szellemi erők együttműködése. ::

A kísérleti pszichológiai ismeretek pedagógiai alkalmazása igen kényes feladat, kivált a mai tömegoktatás mellett. Azon szabályok alkalmazása, melyek a figyelem, emlékezés stb. egyik típusára érvényesek, ártalmára lehet azon tanulóknak, kiknek figyelme, emlékezete stb. más természetű. Ma csak álmadozhatunk még arról a jövőendő korról, amidőn a pszichológus meg fogja vizsgálni tudományos módszerekkel az iskolába menő gyermek elméjét, akárcsak ma megvizsgálja az orvos a gyermek testét, mielőtt iskolába megy. Jelenleg azonban a tanító csak a maga szűkebb pszichológiai ismeretét alkalmazhatja s alig remélheti, hogy az iskolában 50 vagy még több tanítványának szellemi diagnózisát kielégítően meg tudja állapítani. Így manapság azon pszichológiai tételek alkalmazására van utalva, melyeket készen vehet át, mint amelyek általában finomabb elemzés nélkül is érvényesek. A tudomány nagyon is kényes eljárás módjai az ő mindennapi munkája számára haszonnélküliek, ha csak az osztályterem át nem alakul kizárólagosan pszichológiai laboratóriummá. ::

Elmult már az idő, midőn a kísérleti módszerrel dolgozó pszichológia hívei szinte azon a véleményen voltak, hogy mint valami gépbe, az egyik oldalon csak be kell dobni egy pszichológiai kísérletet s a másik oldalon a legrövidebb idő alatt egy pedagógiai receptnek kell kijönnie.\* De viszont a pedagógiai pszichológia régebbi ócsárlói is más hurokat pengetnek. Münsterberg pl. még egy évtizeddel ezelőtt azt hirdette, hogy száz meg száz pszichológiai kísérletet végeztek a figyelem és emlékezet, az asszociáció és appercepció és más funkciók fölött, melyek az oktatásban nagy fontosságúak és mégis zavarban volnának a pszichológusok akkor, ha csak néhányat is ki kellene e kísérletek közül választani, hogy pedagógiai

\* Th. Ziehen: Herbart's Psychologie. S. 78.

utasításokká alakítsák át őket s így tovább jussanak, mint a józan ész és pedagógiai gyakorlat már előbb jutott laboratóriumok nélkül.\* Münsterberg elfeledkezett arról, hogy éppen abban különbözik a tudományos tapasztalás a hétköznapi empiriától, hogy az előbbi módszeresen igazolja a maga tételeit, ha mindjárt a köztudatból éppen ismeretesek is. De mellőzve ezt a logikai mozzanatot, ma már Münsterberg maga vállalkozott a pedagógiában érvényesíthető pszichológiai kísérleti eredmények megállapítására és rendszerezésére.\*\* Természetesen ma sem gondolhatunk a pszichológiának a gyakorlati kérdésekhez való olyan viszonyára, amilyenben a fizika és a kémia áll a megfelelő technikához. A konkrét lelki jelenségek egyszer és individuálisan folynak le; éppen ezért egyetemes pszichológiai elvekből sohasem vezethetők le olyan speciális szabályok, melyeknek segítségével egyes szellemi folyamatok előre meghatározott célok szerint önkénytelen és exaktan változtathatók, illetőleg előidézhetőek volnának. ::

A pszichológiai ismeretek fontosságának a tanító szempontjából való hangsúlyozása természetesen nem jelenti a hajlam és gyakorlat útján kifejtett pedagógiai érzéknek s a gyermek lelki tüneményei közvetlen (reflektálatlan) átérzésének a lebecsülését. Az utóbbit mint természetes pszichológiát (pszichognózist), a gyermekkel való közvetlen s eleven érintkezést a lelki élet elméleti tanulmányozása csak támogathatja, tudatosabbá teheti és mélyítheti.

\* H. Münsterberg: Grundzüge d. Psychologie. 1900. S. 195.

\*\* H. Münsterberg: Psychology and the teacher. New-York. 1910. XII + 330.

