



A SZEMLÉLETESÉG ELMÉLETBEN ÉS GYAKORLATBAN.

A szemléletesség követelménye kétségkívül egyik legfontosabb, sűrűn hangoztatott vezérelve a tanításnak. Mondhatjuk-e mégis nyugodtan, hogy értelmezése és alkalmazása tekintetében hibátlan és egyöntetű tájékozottság uralkodik¹ az oktatás munkásainak, vezetőinek és elmélkedőinek körében?

Egy felsőbb tanhatósági rendelkezés valamikor azzal kívánta szolgálni a szemléletesség ügyét, hogy minden órát illetőleg előírta az osztálynaplóba jegyzését annak, történt-e szemléltetés vagy sem. Nem is tekintve azt, hogy e rendelkezésben a szemléltetésnek a mutogatással való összecserélésére gyanakodhatunk, magában a fenti fogalmazásban, a nemleges válasz eshetőségében benne foglaltatik az a föltevés, hogy szemlélet nélküli oktatásról is lehet szó. Ámde — kérdezhetjük — van-e igazi tanítás vagy tanulás gondolkozás nélkül? A pusztán időmítés vagy az egyszerű sugalmazás nem érdemi meg legalább is az oktatás nevét. Szemléletlen gondolkozás pedig a valóságban nincs.² Még legelvontabb, legmagasabbrendű gondolatainkkal is a maguk tényleges megtörténtében többé-kevésbé elmosódott lelki képek, legalább is halvány szóképek járnak. Ebből következik, hogy helyesen nem: szemléletes és nem szemléletes, hanem: megfelelően és nem eléggé, nem kellőképpen szemléletes tanítást kell egymástól megkülönböztetnünk. Kisebb- és nagyobbfokú szemléletesség jellemezheti a tanítást, és az oktatástan feladata, hogy e fokozatokat és egymásutánjukat, vagyis a szemléletesség lépcsőfokait megállapítsa.

Mindezek figyelembevételével pontosabban lehet meghatározunk a szemléletesség oktatástani követelményét, mint közönségesen szokás. Mennél nagyobb szemléletességre kell törekedni a tanításban — ez túlságosan általános fogalmazás. Szabatosabb, ha azt mondjuk, hogy a szemléletesség eszményi követelményének hiánytalan, mennél nagyobbfokú teljesítésében csak oly engedményekről lehet szó, amelyeket három körülményre, tudniillik 1. a tanítás külső föltételeire, 2. tárgyára és 3. a tanítás fokára való tekintettel igazolni tudunk. Az orosz-lánt nem tudjuk a maga valóságában egy olyan alföldi tanya iskolájában szemléltetni, amelyben még vándorcirkusz vagy állatsereglet sem fordul meg. A bölcséleti vagy a mennyiség-tani fogalmak megértéséhez általában véve kevesebb szemléltető eszközt használunk, mint például az orvostudomány vagy a természettudomány tanításában. A főiskolákon, főleg elméleti ágai-kon, kevesebb a szemléletesség jelentősége, mint a népiskolában.

A szemléletességnek az alsófokú tanítás körében való nagy fontossága természetesen a növendék lelki fejlettségével áll összefüggésben. Comeniustól Montessoriig e pedagógiai gondolat nagy apostolai főleg a kisgyermekekre gondoltak. A fiatal lelket a szemléletes, konkrét dolgok és jelenségek érdeklik első sorban — állapítja meg helyesen például Drozdy Gyula a népiskolai tanítás szemléletességéről szóló tanulmány fejtegetései során.³ A gyermek — írja szerzőnk — idegenkedik az általánostól és a konkrétéhoz ragaszkodik. „Neki nem kell a szekrény, a sárgarigó, a jegenyefa általánosságban. Az ő lelke már *egy bizonyos* szekrényel, az édesanyjával, *egy bizonyos* sárgarigóval s *egy bizonyos* jegenyefával akar foglalkozni.“ Mint látjuk, szerzőnk a szemléletesség elvének megfelelő és ennek ellentmondó tanítás ellentétét azzal az ellentéttel állítja párhuzamba — mint gyakran olvashatjuk —, amelyet az *egyes* és *általános*, a *konkrét* és *absztrakt* között találunk.

Kétségtelen, hogy ezeket az ellentétpárokat benső rokonság fűzi a szemléletesség fogalmához. A konkrét és az egyes szemléletesebb, mint az elvont és az általános. A „konkrét“ és a „szemléletes“ szökat nem egyszer fölcserélhetően használjuk. Másfelől ne feledjük, hogy amikor a gyermek sárgarigónak ismerte fel azt az élőlényt, melyet megpillantott, felismerése és megállapítása *egy bizonyos* lényre vonatkozott ugyan, je, ugyanakkor ennek egy fajfogalom alá való rendelését is jelenti, tehát egy *általános* mozzanatot is foglal magában!

Arra is vigyáznunk kell, hogy mind a „konkrét“ és „absztrakt“, mind pedig a „szemléletes“ szökat többféle: majd sajátlagos, azaz közönséges, majd pedig átvitt, képes értelemben használjuk, illetve használták valamikor. A szemléletnek eredetileg csak látóérzékünkre utaló kifejezését az úgynevezett belső vagy lelki szemléletnek más érzékeink emlékképeire is kiterjeszthető fogalmánál vagy amikor — a külső szemlélet körét szélesítve ki — egy dallamot, egy gáz jellemző szagát vagy a háztartásban egy étel ízét „szemléltetjük“, átvitt értelemben vesszük. Hasonlóképen a „konkrét“ és „absztrakt“ kifejezések is már jelentésátvitel útján jutottak a logika fogalomkincsébe.

Az ókori latinságban⁴ ugyanis mind a *concretus* melléknév, mind pedig az *abstrahere* ige csupán külsőleg érzékelhető, vagyis testi elszakítás, illetve összenöttség jelölésére voltak használatosak (*concretus sanguis* = alvadt vér). Az ἀπαίρεσις főnevet Aristoteles használja először a gondolati elvonás megnevezésére (De coel. 3. 1, 6), amit azután Boethius fordít le az *Analytica posteriorá*-ban (1, 14) *abstractio*-val. De még a görög bölcsleletben járatos Cicero (Att. VI. 1.) is csak érvágást, azaz vérvonást ért ezen a görög szón. Az *abstractum*-mal Duns Scotus († 1308) állítja szembe a *concretum*-ot s azóta lesz népszerűvé e logikai ellentét,⁵ míg az ἀπαίρεσις-hez tudtommal nem társult a σύμφωσις bölcsleleti fogalom pár gyanánt.

Az elvonás fogalmát nyilván nem csupán történetileg, de tisztán logikai tekintetben is elsőbbség illeti meg. Vagyis a *concretum* tulajdonképen csak az elvontság tagadását jelenti: a semmiféle gondolati elvonás által még nem érintett és módosított valóságot a maga meg nem szakított folytonosságában, eredetileg adott összenöttségében. De éppen e másodlagos, csatlakozó föllépése miatt nem is tudja elnevezésünk egészen szigorúan kifejezni bölcséleti alkalmazásában azt, amit akar. Mert hiszen nem külön részek *utólagos* összetapadásáról van szó (*cinis in foco concreciscit*), hanem olyan eredeti összefüggésükről, amelyet legjobban a folytonosságra való utalással tudunk jellemezni. Erről az oldalról kiindulva a *continuum* — *discretum* ellentétét lehet az ellenkező kiindulású, skolasztikus eredetű *abstractum* — *concretum* helyébe állítani. Annál inkább, mert a *discernere* ige már az ókorban is nem csupán tulajdonképeni széjjelválasztást, de gondolati megkülönböztetést is jelentett.

Még egy második óvást is kell fűznünk fenti szótörténeti vázlatunkhoz. Az abeztrakeiónak, vagyis elszakításnak, elhúzásnak sajátlagos (fizikai) és másfelől átvitt értelemben való használatára támaszkodva helytelen volna olyanformán fogni fel a dolgot, mintha csak a testi, anyagi elszakítás volna az igazi, a tökéletes elszakítás, amelyhez képest a gondolatban való „elvonás” csak valami hasonlatot jelentene, amazzal szemben kevésbé tökéleteset: minden hasonlat többé-kevésbé fogyatékos. Más alkalommal⁶ röviden már utaltam arra, hogy éppen megfordítva áll a dolog: *csak a gondolati elszakítás és elválasztás lehet teljessértelműen tökéletes*. A gondolati elvonás önérvényű, nem szorul arra, hogy fizikai elszakítás egészítse ki. Hiszen nemcsak anyagi, hanem lelki tartalom is lehet a tárgya. Ezzel szemben *az anyagi elszakítás vagy elszakadás nem lehet magában, azaz másképen teljes és tökéletes, csak ha gondolati elszakítás járul hozzá*.

Aki letép egy levelet a fáról, kétségkívül megszakította azt a fizikai, valóságos folytonosságot, amely az előbb még összekötötte az ágat levelével. Mégis sem a testi, sem a lelki valóság adott folytonosságát nem lehet — minden korpuszkuláris elmélet⁷ és atomlélektan ellenére — egyetlen ponton és sohasem igazán átszakítani. A letépett falevél és az ág között valami közeg van, például levegő, amelyet egyfelől a fával, másfelől a levéllel folytonos átmenet köt össze. Ezzel szemben nincs szükségünk a falevél leszakítására, hogy az ágat és a levelet megkülönböztessük egymástól. Az elszakított magyar területek még a térképen sem szakadtak el igazán az anyaországtól, hiszen színfoltjaik hézag nélkül csatlakoznak a megszakítatlan papírlapon a csonka országot jelentő színfolthoz. Az elválasztás csak a közjogi elgondolásban történt meg. A gondolatban való mindenkori elválasztásnak azonban okvetlenül élesnek kell lennie. A *fogalmi* levél és a *fogalmi* ág között nem lehet átmenet: máskülönből logikai ellentmondást követnének el.⁸

Szigorúan véve tehát csak gondolatban tudunk elszakítani valamit valamitől. Sőt gondolkozás nem is lehetséges elszakítás, vagyis éles határvonás nélkül. Az elvonás, megkülönböztetés a legelemibb, legalapvetőbb szellemi művelet. Egyik könyvtárunknak valamelyik, az illő könyvhasználat szabályai-val nem törődő olvasója szinte felháborodást jelentő lapszéli kérdőjelekkel tiltakozott Klages egy tanulmányának⁹ következő mondata ellen: „Grenzen zu setzen in der Erscheinungen Flucht, das ist die einzige originäre Tat des Geistes.“ Pedig ez a tétel a kiváló elméjű német bölcseletről egyik legjelentősebb, éppoly kifogástalan és mélyértelmű, mint szerencsés tömörséggel fogalmazott megállapítása.

De ha nincsen gondolkozás elvonás nélkül és viszont igazi tanulás és tanítás gondolkozás nélkül, akkor nemcsak teljesen szemléletlen tanításról nem lehet szó, de viszont olyanról sem, amely tökéletesen meg tudja valósítani a szemléletesség követelményét azáltal, hogy mindennemű elvonást mellőz. Minden tanítási egységnek van valami tárgya. Ami azonban *tárgy*-ként áll szemben megismerésünkkel, az éppen az adott valóság *egészéből*, folytonos összefüggéséből való kiszakítás, azaz elvonás által lett azzá.¹⁰ Szemben áll megismerésünkkel: el van választva tőlünk magunktól is. A *totalis* valóságot csak újból és újból átélni — tudatos figyelemmel megragadni mindig csupán egy *részét* tudjuk. Hiszen azon kívül, ami figyelmünk mezejébe emelkedett, mindig marad valami, ami e mező határain kívülesik és azt, mint holdat udvara, veszi körül. Mennél kevesebb és kisebbmértvű tanításunkban az elvonás, vagyis most már: a gondolati vagy pedig a gondolati és testi elszakítás, annál szemléletesebb, — amivel most már be is fejezem a szemléletességet illető legfontosabb általános megállapításokat, hogy gyakorlati példákra, tehát egyes eseteken való szemléltetésükre és alkalmazásukra térjek át.

A tanítás fokán és az iskola helyi körülményein, valamint szertári állományán kívül befolyással van, mint már említettük, a szemléltetésre már magának a tantárgynak természete is. A természetrajzban legalább is magától értetődőbb, közelebbeső, mint például a mennyiségtanban. Ha egy magyar falusi tanító a gyermekláncfű tárgyalását pusztán leírás alapján végzi, joggal emelhetünk kifogást ez ellen a szemléletesség nevében. De ha bemutatta a növény egyik példányát, teljesen megnyugtató bejegyzéssel szabad-e felelnie annak a cikkünk elején említett felsőbb tanhatósági rendeletnek kérdésére, amelynek helyesen — mint már tudjuk — akként kellett volna hangzania, hogy milyen fokú és természetű szemléltetés történt az óra folyamán. A gyermekláncfű bemutatása nem történhetett legalább is fizikai elszakítás nélkül. Ki kellett emelni a növényt a földből és elvonni abból a természetes környezetéből, amelyet az ő *bioszférájá*-nak is nevezhetnénk.¹¹ Azt mondhatná ugyan valaki saját fenti szavainak alapján, hogy az iskolai hemuta-

táskor is egy fizikai és pedig állításunk szerint végeredményben mindig folytonos összefüggésbe kapcsolódik bele növényünk: a tanító vagy a tanuló kezében van, ezek meg a tanteremben. Ámde ez tárgyunk szempontjából nem az eredeti, hanem idegen környezet, mely éppen ezért nem is része itt a tanításnak. Az utasítások lelkére kötik tanárnak, tanítónak, hogy lehetőleg a szabadban keresse fel növendékeivel a természet alkotásait és jelenségeit. Kirándulunk tehát a mezőre, hogy ott nézzük meg a gyermekláncfűvet. De közöljük-e előre célunkat a tanulókkal? Vagy csak a helyszínén ébresszük fel figyelmüket? Talán elégedjünk meg azzal, hogy a zöld réten rikító sárga színfoltok maguktól is föl fogják kelteni az érdeklődést? Az önkénytelen ráfigyelés rendszerint frissebb hatású, mint az irányított.

Mint látjuk, a szemléltetésnek három, teljesebb foka illeszthető az iskolában történő bemutatás elé. Legkedvezőbb esete, ha önkénytelen figyelem ragadja meg a tárgyat. Sorrendben a figyelemnek a helyszínen való fölkeltése a következő, majd pedig az előzetes figyelmeztetés. A tanteremben való szemléltetés tehát csak a negyedik fok. A továbbiakat most már könnyen áttekinthetjük. Egy fokkal ismét kevesebb a szemléletesség, ha csak képen és pedig színes vagy szintelen képen történik. Ha a bemutatás után, vagy behúnyt szemmel még aközben, lelki szeme elé idézi a tanuló a látottakat, előáll a belső szemlélet, melynek fogalma — mint említettük — a szemén kívül más érzékeinkre is kiterjeszhető. A hang-, szag- és tapintásérzeteknek is vannak emlékképeik, *szemléletességről a született vakok tanításában is beszélhetünk*. Kisebb fokú a belső szemlélet, ha nem külső érzékelés alapján, hanem életteljes, képzeletre ható leírás vagy előadás nyomán támad. Ennek különösen a történettanításban van nagy szerepe.¹² Még halványabb a lelki szemlélet, ha pusztán fogalmi leírás, műszókkal való meghatározás indítja meg. — Átérhetnének ezek után a bizonyos fokú képszerűséget a rájuk eszmélés¹³ alkalmával (az oktatástani értelemben vett szemlélet mindig *megfigyelő* szemlélet!) sohasem nélkülözhető érzelmek fölkeltésére, akaratilag elhatározások indítására, a többé-kevésbé elvont gondolatokra stb. —, de célunk csupán az volt, hogy vázlatot nyújtsunk lefelé haladó sorrendben a szemléltetés lépcsőfokairól s ezzel kapcsolatban néhány olyan következtetést is levonjunk természetrajzi példánkból, amelyeknek a második, egy egészen más tantárgy köréből vett példában is hasznát vehetjük.

A természettudományok az iskolai tanításnak mind a három fokán helyet foglalnak. Aránylag legkevesebbé életbevágó — mondottuk — a szemléltetés szerepe a főiskolákon. Mindenképpen helyesnek senki sem mondhatja, hogy egyetemeink történelmi óráin falitérkép alig szerepel, de ez mégis kisebb baj itt, mint a középfokú iskolában. A népiskolai oktatásnak meg éppen életkérdése a szemléletesség. Már ezért is a népiskolá-

ban, de magasabb fokon is, tanított természetrajz után egy olyan tantárgyra térek át, amely mindenkor az elemi oktatás esajátos tanulmányai közé tartozott. A számolásba való bevezetés mellett tudvalevőleg ilyen elsősorban a betűvetés elsajátítása, azután az olvasás.

Vessük fel határozottan a kérdést: vajjon ugyanakkor, amidőn fenntartás nélkül hangsúlyozzuk a szemléletesség nagy fontosságát a tanításban, levonjuk-e ennek következményeit mindenütt, a gyakorlatot szabályozó előírásoknak minden pontján? Nincs-e ellentmondás abban, ha egyfelől elismerjük vezérelvünknek a szemléletességet, másfelől azonban például az olvasás tanításának kezdő lépéseinél mégsem azt a fokát alkalmazzuk, amelyet az adott körülmények lehetővé tesznek?

Ma a tanítónak az olvasási órákon először is a magyar nyelv beszédhangjait kell egyenkint megismertetnie. Sorrendjük közömbös. Ha például az *u* hang a legelső, a tanító elmond egy kis történetet, amelyben kutyaugatás fordul elő s ennek az állati hangzásnak jellemző főelemét emeli ki *u* hangként belőle. Világos, hogy itt a beszédhang idegen környezetben, nem a maga természetes bioszférájában szerepel, jobban mondva idegen környezetből születik meg egy kis bűvészkedés segítségével — akár a zsebóra a tojásból. Ez az idegen környezet, tudniillik a történet, előbbi példánktól, a tanterembe vitt növénnyel esetétől eltérően itt bevonul ugyan magába a tanításba, de nem szervesen. Legfeljebb még az *u* betű alakjának megtanulásánál vesszük hasznát — megint némi bűvészkedéssel —, azután nem törődünk többé vele. A fonomimikai módszernél kétségkívül szemléletesebb, ha *egy értelmes szót* tartalmazó történettel kezdjük a tanítást — olyan szót, amelyből a megismertetendő hang kiemelhető¹⁴. A két módszer össze is eshetik abban az esetben, amikor, például az *ő* (személynévmás) esetében, egy magában értelmes szót is alkotó beszédhangot találunk a magyarban. Bár az ilyesmi minden nyelvben elég ritka, mégis például az *ó* hang esetében jellemző módon maga a fonomimikai módszer is érzi, hogy le kell mondania az állati hangokról, gépzörejekekről és „természeti“ hangokról s az említett beszédhangot emberi csodálkozást tartalmazó történetből és ennek keretében az egyetlen hangból álló *ó!* indulatszóból vezeti le. Viszont a „normálszavas módszer“ még könnyebben, még többször olvadhat eggyé azzal a még szemléletesebb eljárással, amely egy egész mondatból indul ki. A szó elvontabb természetű nyelvi képlet, mint a mondat. Egyetlen szó már igen gyakran szerepelhet a beszédben mondat gyanánt.

Van azonban e téren egy még szemléletesebb lehetőség: ha tudniillik kiindulópontunkul egy *mondás* szolgál! De hát mi a különbség *mondat* és *mondás* között? Az előbbit jól ismerjük a nyelvtanból, az utóbbinak műszóként való használatát ma még nyelvészeink körében sem mondhatjuk közkeletűnek. Inkább csak a közbeszédben találkozunk vele (közmondás, jófű mondás,

őseink mondása stb.), de kevésbé pontosan meghatározható, illetőleg többféle értelemben. Mindenesetre némi nehézséget okoz az a körülmény, hogy a magyar nyelvben csupán ezek a túlságosan rokonalakú kifejezések állanak rendelkezésünkre egy olyan különbség megjelöléséhez, amelyre a német nyelvtudomány és nyelvbölelet a *Satz* és *Ausspruch* szavakat használja. A földolog azonban, hogy kétségkívül éppoly jogos, mint szükséges megkülönböztetésről van szó.

A népiskolai vezérkönyvek legújabb kötetében, a szabad fogalmazás megindítására alkalmas élménypéldák között találjuk¹⁵ a következőt: A tél elején vagyunk, A föld még nem öltötte magára fehér takaróját. Egy szép napon azonban leesik az első hó s a kis Lali izgalomtól kipirult arccal állít be az iskolába. Látszik, hogy valami fontos közölnivalója van s ezt el is mondja tanítójának: „Láttam egy szánkót!” — Már most tegyük fel, hogy a kis Lali ugyanezt társainak is elmondja, továbbá, hogy néhány hét múlva, amikor a havazás és szánkójárás már megszokott, mindennapi dolog, megint azt újságolja egyszer előbb a tanítónak, azután a többi tanulónak: „Láttam egy szánkót!” Ha e szavakat a táblára írjuk vagy nyelvtani elemzés tárgyává tesszük: egyetlen mondattal van dolgunk. De vajjon a valóságban is ugyanaz hangzott-e el mind a négy esetben? Ha nem, akkor az, amit mondatnak nevezünk, csupán közös tartalmát nyújtja négy eltérő esetnek, amelyekhez képest tehát elvontnak tekintendő. Másként, a tisztelet hangján beszélt a kis Lali a tanító bácsival és más hangon pajtásaival. Más volt a mondat hanglejtése, amikor friss élményről és amikor megszokott, majdnem közömbös eseményről adott számot. *Egy* mondatról, *négy* mondásról van szó! A mondás a valóban elhangzott közlés, egy összefüggő, értelmes jelentést tartalmazó beszédegység a maga teljes érzéki valóságában, ki nem szakítva azon körülmények közül, amelyeknek keretében történt s amelyekkel szervesen együtt él, mint a gyermekláncfű a mezőben. Viszont ez a valóságmező is benne él a mondás mindenkor eltérő hangjaiban, mint ahogy a növénynek minden egyes példánya is más és más eltérő körülmények között. Egy mondás terjedelme több mondatra is kiterjedhet, de ha csupán egyetlen mondatból áll is, akkor is mindig többet tartalmaz,¹⁶ mint a mondat. A mondás szemléletesebb, mint a mondat, s ennél fogva a mondásból való kiindulás is szemléletesebb, mint ha mondatból indulunk ki.

Most már felelhetünk arra a kérdésre, amellyel a szemléletességre vonatkozó második példánkat bevezettük. A szemléletességnek azt a fokát érvényesítjük-e ma az olvasás tanításában, amelyet a külső feltételek, a tantárgy természete és a tanítás foka lehetségessé és szükségessé tesz? Nem: a *beszédhangból* való kiindulásnál szemléletesebb a *szó*ból, ennél a *mondat*ból, még inkább a *mondás*ból való kiindulás. Van-e elvi akadály annak, hogy új alapra térjünk át? Van: új módszert még kísér-

letképen is csak akkor szabad bevezetni az iskolába, ha alapgondolatán kívül kivételének lényeges mozzanatai is ki vannak dolgozva. Ezt a jelen esetben nem mondhatjuk. Az alapgondolat azonban kétségtelenül helyes. Eppen ezért kétségtelen az is, hogy a fononimika nem jelentheti az utolsó szót az olvasástani-történetében.

MADZSAR IMRE.

¹ *Somos Lajos* (A belső szemléltetés pedagógiai jelentősége és eszközei. Néptanítók Lapja 1937, 260) helyesen mutat rá arra, hogy a szemléltetést igen sokan (mint ahogy a főtídezeit rendezésben is történt) csak a tárgyi világra korlátozzák és a külső szemléltetés mellett egészen elhanyagoltják a *belső*t. Ezzel szemben *Zombor Zoltán* A szemléltetés lélektana és a szemléltetés (U. o. 1938, 300) címen túlnyomóan az érzékek foglalkoztatását helyezi homlokterébe. Cikke *Mitrovics Gyula* A neveléstudomány alapvonalai. Debrceen, 1933. e. művét követi, hol (125. l.) a következő meghatározást olvassuk: „Ha figyelmünkkel kitarítan és bizonyos rendszerességgel külső tárgyak felé fordulunk, ennek az eljárásunknak *szemlélet* a neve”. Amde pár sorral előbb maga szerzőnk mondja, hogy „figyelmünket önmagunkra is ráterelhetjük, saját *belső* élményeinkre, gondolatainkra, hangulatainkra, tételődéseinkre egyaránt”. Ami pedig a „szemlélet” kifejezésnek e térre való alkalmazását, ennek jogos voltát illeti, alig szükséges ezt külön is (v. ö. u. ott 137.: „Természetesen itt már nem a közvetlen érzéki szemléltetésről van szó, mint inkább *belső szemlélet*ről, elképzelésről, az eseményekhez belső lelki átéléséről”) igazolni, hiszen a látó-érzékünk működésére vonatkozó kifejezések jelentését már a közönséges, nem tudományos szóhasználat terjesztette ki. A született vak is *tekintettel* lehet valamire, megállapodhatik mással bizonyos *szempontból* valamire *nézve* stb. Vagy *világnézettel* és *világos* gondolkodását a gondolkodó ember csupán látóérzéke tevékenységének köszöni? Prohászka Lajosnak (Az oktatás elmélete, Budapest, 1937, 187. l. jegyzet) igaza van abban, hogy a „külső” és „belső” szemlélet elnevezés nem szerencés, azonban egyelőre alig van más kifejezésünk egy oly különbségtételre, amelyre ma a tanítás gyakorlatában elkerülhetetlenül szükségünk van. A szemléltetés lépcsőfokainak (l. alább) megállapításával egyébként mellőzhetőkké válnak e térbeli hasonlatot tartalmazó és Locke balkezese „belső érzék”-ére emlékeztető (V. ö. *Palágyi M.*, Az ismerettan alapvetése, Budapest, 1904, 212. és köv. l.) elnevezések. A szenzualizmus veszélyéről l. a következő jegyzetet.

² „Der Versuch, sich den Sinn eines Wortes vorzustellen, gelingt niemals ohne Zuhilfenahme von Angenseheinen.“ (Klages, Der Geist als Widersacher der Seele. I. 291.) Ezt elfogulatlanul senki sem tagadhatja (Bergson szerint képtelenség abban kételkedni, hogy „a fogalom csak az észrevételétől kapja értékét, melyeket képvisel”) s ezzel elismeri Klages azon megállapításának igazságát is: „dass auch der abgezogenste Begriff in Anschaulichkeiten verwurzelt und an „Bildern“ zu bewahren sei“. (U. o. I. 221.) Mäsfelöl éppen böleselönk mutatott rá világosan és meggyőző módon (l. pl. u. e kötet „Vom Schauerermögen der Sinne“ e. fejezetét és a „Schauung“ és „Anschauung“ megkülönböztetését) egy eddig alig ismert vagy méltányolt körülményre, t. i. arra, hogy a *nihil est in intellectu, quod non fuerit prius in sensibus* tételben foglalt téves szenzualizmusból még jóval több, sőt fontosabb is hiányzik, mint amit röviden az ismeretes *nisi intellectus ipse* pótlás óhaját kifejezni (v. ö. ezekkel Prohászka I. m. 174.). A szemlélettelten gondolkozásról szóló vitára nézve l. még Várkonyi H. cikkét (Athenaeum 1920, 69).

³ A szemléltetés szerepe az újabb módszeres eljárásokban (Néptanítók Lapja 1938, 37). Hasonlóképpen Somos Lajos: „Bészéd- és értelemgyakorlatok közben például sohase beszéljünk a *házzól ditalában*, hanem mindig a gyermeknek *házzáról*... A gyermek absztrahálóképessége még gyenge“ (i. m.).

⁴ L. Thes. linguae Lat. I. 198. és IV. 94.

⁵ Pranti, Gesch. der Logik III. Bd. 1867, 215.

⁶ A világtört. korszakai (Ért. a tört.-tud. köréből 1932) 22.

⁷ A fizikai világ korpuszularis felfogása legújabb fejleményeiben tudvaleg visszafordult a saját eredeti kiindulópontja, a testeknek mind kisebb részecskékre szakítása ellen. Így pl. Planck ezt írja az elektronokról: „Je stärker sich die Bahn krümmt, desto mehr scheint sich die Lage des Elektrons zu *vervischen*, sie wird *unscharf* und *zerfließt* sozusagen in den umgebenden Raum... die Bewegungsvorgänge gleichen den Schwingungen einer kontinuierlichen stehenden Welle“. (Naturwissenschaft 1927, 529.) Ebben az értelemben szól pl. nálunk Ruzitska Béla „az elektronok *elkenődésé*“-ről, hivatkozva Schrödingerre, aki szerint „az atom pozitív magját *rczgo felhöz* vagy *ködygűrű*höz hasonló negatív elektromosság veszi körül, melyben interferencia után *csomópontok* keletkeznek és ezek felelnének meg az elektronoknak“ (Az anyag

szerkezete. Erdélyi Múzeum 1938, 54). De ha az elektroroknak nincsenek éles határai, ha őket mindig a *sfumato* köde lebegi körül, akkor nem bírhatnak ilyenekkel összetételeik: az atomok, a molekulák és a látható fizikai testek sem. Vagyis ez utóbbiakat a valóságban a folytonosság átmenete kapcsolja egymásba. („Toute division de la matière en corps indépendants aux contours déterminés est une division artificielle” írja Bergson: Matière et contours 1921, 218.)

⁸ „Hegel war gewiss ein kluger und gedankenreicher Kopf; aber seine Lehre vom 'Umschlagen' der Begriffe ineinander ist eine Kinderei und läuft am Ende auf den Versuch hinaus, der Grenzen, in deren Ziehung die Tätigkeit des Urteilsvermögens besteht, mit dem Urteilsvermögen Herr zu werden durch Legitimierung der prinzipiellen Konfusion“ (Klages, Der Geist als Widersacher der Seele III/1, 1205). Vagyis a határvonalakkal és határközökkel átszótt fogalmi világ képe sohasem fedheti teljesen a minden pontján folytonosságot mutató, eredeti, azaz csupán átéli, még nem elgondolt valóságot, mint ahogy a szakadozott vonal sem képes teljesen eltakarni a folytatólagos vonalat. Hogyan is volna képes teljes időbeli folytonosságban működő lelkeségünk egy szakadozott valóságot átélni? Ebben az esetben lelki életünknek *nem valóságos*, azaz minden *való* tartalmat nélkülöző szakaszai is volnának, ami nyilvánvaló képtelenség.

⁹ Vom Wesen des Rhythmus (az első kiadás van kezem ügyében: 1926. 146). V. ö. Bergson szavait: „a szellem állandó erő kifejtéssel *határolja* létének körét... Megismerésünk érzékes *szétdaráltságok* műve” (Metafizikai értékek, 68.), valamint a *kvívú, cerno, discerno* igék eredeti jelentését.

¹⁰ Eisler szerint (Wörterbuch der philosophischen Begriffe 1910, 4.) absztrakt az, ami „durch die Aufmerksamkeiten aus dem gegebenen, tatsächlichen Zusammenhange herausgehoben wird“. E szerint a tudomány tárgya, a tanítás tárgya, sőt általában a megismerés tárgya is végeredményben mindig absztrakt.

¹¹ Ezen az elnevezésen tulajdonképpen bolygónknak és légkörének életfeltételeket tartalmazó részét szokás érteni. Nem okozhat azonban semmi félreértést, ha a fentiekben az *egyes* élőlény környezetére (*Umwelt, milieu, oikos*) alkalmazom.

¹² Erre utal röviden Mitrovics Gy. nyomán Zombor Z. is (i. m.).

¹³ Ne szemléletességünk aránylagosan túlsokot egy bizonyos tanítási egység keretében: olvassuk rendszeren jótanácsként az oktatótanoknak a szemléletet tárgyoló fejezeteiben. Ez a fogalmazás nem szabatos, ha nem közönséges, hanem oktatótanban értelmében vett, vagyis megfigyelő szemléletre gondolunk. A benyomások torlódása lehetetlenné teszi a megfigyelést. Kár, hogy a magyarban nincs megfelelő, jó kifejezésünk a *Schauung* és *Anschauung* megkülönböztetésére (*szemlélet* és *megszemlélet*?).

¹⁴ A fononimikát tudvalegyőleg a normálzavas módszer előzte meg nálunk, főleg Gyertyánffy-féle kialakításában. Pusztán véletlen-e, hogy újabban megint kezd felbukkanni a „szóképről való tanítás” eltemetettnek hitt gondolata? (L. pl. legújabbban *Vadász Zoltán*: Olvasástanítás szóképek alapján, Néptanítók Lapja 1937, 76.) Azonban ne „fa” vagy „ól”, vagyis ne egy szót szolgáljon kiindulásul, hanem: *Fal Ól!* azaz a *Mi ez? Fal* mondásparnák második tagja. — Érdekes megállapítanunk *Vadász Z.* cikkének bevezető szavaiból, hogy kísérletéhez a mai módszerben szereplő *szintézissel* való elégedetlenség szolgáltatott indítékot. Teljes joggal — egyes hangokból nem lehet igaz szót összerakni, mert az élőszó nem hangmozaik! Viszont a fononimikához szerződjét a Gyertyánffy-nál szereplő *analízissel* való elégedetlenség vezette. Szintén teljes joggal — egy szót (nem írott képtől) hallás alapján igazán és helyesen elemi részekre bontani nemcsak a kisgyermek nem képes, de a felnőtt, sőt a szakképzett fonetikus sem — megfelelő hangzáslajegyző készülék segítségével nélkül! Mi következik ebből? Egészen egyszerűen az, hogy se ne bontsuk fel ú. n. *hang-okra*, se ne rakjuk össze ú. n. hangokból a szót. „Lám, ennek a betűnek a *hangját* is ismerjük már...” olvassuk *Vadász Z.* cikkében. Amde a betűnek nincs hangja, csak neve! A fenti idézetben a „hangoztató módszer” sarkalatos tévedése áll szemünk előtt; a betű, mint ilyen, vagyis a magábanálló vagy magábanvett betű néma, csak egy értelmes beszédeség irásképében szolgál meg az írástudó számára, és pedig sohasem teljesen egyformán. Az ú. n. *beszédhangokról* teljes lelki nyugalommal jelenthetjük ki tehát Káimán királlyal: *quia non sunt, nulla quaestio de iis fiat!*

¹⁵ *Drozdý—Móra L.—Móra J.*: A fogalmazás tanítása a népiskola II—VI. osztályában, 502. l.

¹⁶ Világosan igazolják ezt a Vezérkönyv (502. l.) következő szavai: „Lali csak annyit mond: *Látam egy számkőt!* Es ki ne értené, érezné meg belőle, hogy: és az a számkő nekem nagyon tetszett.” Vajjon akkor is benne van-e ez a többlet Lali szavaiban, mikor külön, magukbanvéve, vagyis a történetkéből kiemelve olvassom őket a szövegben, vagy amikor a táblára írt mondas mondatá fakult?