

nünk. S mint a hogyan a nemes fém, s a drágakő értéke a földolgozás által emelkedik, s mindenki előtt, a nem szakértő szem előtt is nyilvánvalóvá válik: úgy a magyar irodalom kincseinek értékét is a földolgozás fogja mindenki előtt ragyogóvá tenni.

WESZELY ÖDÖN.

A RENDSZER A TANÍTÁSBAN.

A *Revue philosophique* 1902. évi folyamában L. Dugas figyelemreméltó tanulmányt közöl a megfordított túlterhelésről. Túlterhelés alatt — mondja — nemcsak túlzott munkát, hanem a munka helytelen organisatióját is érthetjük, mely előáll, ha társadalmi, gazdasági vagy physiologiai tévedés folytán aránytalanság keletkezik az ember és megoldandó feladata között. Miután nem mindennemű munka eredményez túlterhelést, ez utóbbi ellen nem a munka megszüntetése, hanem annak helyes szervezése által küzdhetünk. A mai értelmi túlterhelés a nevelésben egyik távoli következménye a demokratikus elvnek, mely mindenkit mindenféle működésre kíván képesíteni. El bajon az újabb pædagogiai irányok oly eszközökkel óhajtanak segíteni, a melyek által bár a túlterhelés régi módja megszűnik, de helyette egy újabb keletkezik: ezt nevezi szerző a megfordított túlterhelésnek.

A megfordított túlterhelés azon törekvésből születik, mely a növendék részéről az értelmi erő kifejtés minimumát tűzi ki célul. Ámde ez már hibás kiindulópont, mert az elmét nem annyira az erő kifejtés mint inkább a meddő erőlködés meríti ki. A gyermek szívesen okoskodik s'ha az oktatás tartalma egyúttal kellőképen változatos, szívesen is tanul, mert természetes kíváncsisága ébren tartja érdeklődését. A kérdéses irány nem látja be, hogy midőn az értelmi túlterhelés ellen akarván küzdeni, a gyermeki agyvelőt túlhalmozza concret tanulmányokkal s kerüli az elvontakat, ez által voltaképpen nem könnyít a gyermeki elme munkáján. Az elvont tanulmányoknak ugyanis, mint az aritmetika, algebra, azon nagy előnye van, hogy nem engedik a továbbhaladást mielőtt a növendék teljesen átértene a már tanultakat. A concret tudományoknál ellenben nagyon könnyen esünk ebbe a hibába: anélkül hogy észrevennők, elhalmozzuk a növendék elméjét át nem értett, nem rendszerezett és meg nem emésztett szemléleti tartalommal s ép ezáltal terheljük túl. Azért nem annyira a tanítás tárgya, mint a követett módszer az, a mely túlterhelésre vezet. De milyen a követendő módszer? Itt is gyakran tévedésbe esnek a túlterhelés elleni harcban. Úgy járnak el, hogy minden systematizálást

óvatosan elkerülnék: a nyelvet grammatika nélkül, egyéb tudományokat is rendszertelenül tanítanak, csak a sok olvasás a fő, illetve a tömeges szemléleti anyag közlése, ez utóbbit természetesen a szó legtágabb értelmében véve. Ha azonban e módszert következetesen keresztül viszzük, ez nemcsak hogy nem szállítja le az értelmi munkát, de nagy mértékben növeli és ily módon eredményez túlterhelést. Mert csak a legbanálisabb elméknél tekinthető a pusztá anyaggyűjtés eredeti hajlamnak, mert főddolog a szerzett tartalom megértése. Túlterhelhetjük az elmét nemcsak a discussiv, hanem az intuitiv és receptiv képességek szempontjából is. Valósággal nincs is fárasztóbb tevékenység, mint az, a mely rendszertelen, accidentális. Nem lehet abban sem bizni, hogy a nyújtott concret anyag magától támasztja fel a helyes okoskodást és így a rendszerezést, mert a tapasztalás befogadása jól præparált és iskolázott elmét kíván. A tanítást tehát illusoriussá teszszük, ha megfosztjuk módszeres és racionális jellegétől.

A pædagogiai empirismus ép az ellenkezőjét éri el annak, a mire czéloz: meg akarván szüntetni a formális túlterhelést, agyonnyomja a gyermeki agyvelőt túlhalmozott concret tartalommal és rendszertelen ismeretekkel. Már pedig az emberi elme fundamentális szükséglete nem a sokféle ismeret, hanem az ismertnek teljes átértése; nem is nyugtatja meg semmi annyira, mint ha sikerült rendszert, áttekintést hoznia tartalmába és ez sohasem fárasztja ki annyira, mint a systema teljes hiánya. Ezért a túlterhelés ellen való mai küzdelem nem ér többet, mint a régi formalismus, mert eredményök ugyanaz: a növendék elméjének kimerítése. Csak különböző szempontból végzik a túlterhelés munkáját: a régi iskola a túlságos tartalmatlan systematizálással, az újabb a rendszertelen concret anyaggal él vissza. És mindkettő értelmi lomhaságra vezet: az előbbi a pozitív anyaggyűjtésre és tapasztalati információra, ez utóbbi az okoskodásra való lustaságot fejleszt.

Dugas tanulmánya az újabb pædagogiai irodalom számos újabb jelenségével együtt, melyek közül kiemeljük Gustave Le Bon könyvét, * symptomája azon mozgalomnak, mely a tanítással való visszaélés ellen irányul. Tulajdonítsuk ez áramlatot akár Bodnár Zsigmonddal az ébredő idealismusnak, akár egyszerűen a pædagogiai kutatás fejlődésének, mely természetesen a lélektani és physiologiai ismerés gazdagodásának következménye, bizonyos, hogy ma mind szélesebb rétegben terjed el és hogy föltétlenül jogosult. Az emberi szellemet és physicumot sokkal hosszabb időn át nyomorította meg egészségtelen világnézetből fakadó még egészségtelenebb conceptiója a nevelésnek és

* Psychologie de l'education. Paris, Flammarion 1902.

tanításnak, semhogy ne kelljen örömmel üdvözölnünk minden törekvést, mely legalább a bajok *fölismerését* terjeszti. Szerzőnk ez értekezésének annak a kimutatása ad értéket, hogy nemcsak az intellectualismussal, de az intuitionismussal is lehet visszaélni, s hogy ez is túlterhelésre vezethet. Bár tanulmányának alapeszméjével egyetértünk, esetleges félreértések kikerülése czéljából ki kell emelnünk, hogy a szemlélet nem tekinthető oly folyamatnak, a mely eo ipso értelmi passivitással jár. Volt alkalmunk e folyóirat mult évi hasábjain rámutatni arra, hogy a szemléletnek mint pusztá passiv recepciónak felfogása teljesen tarthatatlan. A szemlélet mindig aktivitás és kiemeltük, hogy a «jó szemlélet az érdeklődés és figyelem s így ipso facto az öntevékenység iskolája». Igaz, hogy a szemléletben nyilvánuló öntevékenység felhasználása a tanításban, mint a tapasztalás mutatja, csak a jóeszű növendéknél lehetséges, továbbá, ha a nyujtott anyag — mint Dugas kifejti — nem túlnagy s úgy megengedi annak apperceptív átdolgozását. Az oly növendékre, a ki könnyű szerral birható e szemléleti öntevékenységre, vagyis az értelmes intuitióra (észleletre) s így arra, hogy a szemlélet tartalmából önmaga alkosson rendszert, az ily tisztán inductív tanulás, valamint sok concret tartalom appercipiálása sem lesz kimerítő, hanem valóban fejlesztő hatású. Természetesen annak a megítélése, hogy mely növendéknél alkalmazható e módszer és mily mértékben, a didaktikai tapintat dolga, s a pædagogiai működés azért oly nehéz, illetve azért oly könnyű a rátermetteknek, mert nemcsak tudomány, de művészet is. De azért nagy területe van e problémánál még az elméleti kutatásnak, melynek különösen arra kell irányulnia, hogy a rendszeres tanítás mily viszonyban álljon az egyes studiumoknál különböző kor és értelmi fejlettség mellett, a szemlélettel, illetve a concret anyag appercipiálásával? Meg kell továbbá azon kérdést vizsgálni, vajjon a didaktikai rendszer mennyiben lehet azonos az illető tudomány fogalmainak logikai rendszerével, s nem czélszerű-e az oktatásban, legalább ideiglenesen egy másik, pusztán az anyag áttekintését czélzó systemát elfogadni? Csak ez uton oldhatja meg a mai didaktika egyik legszebb, de legnehezebb feladatát: az inductív szemléleti analytikus és a deductív discussiv synthetikus tanítás szerencsés egyesítését, mely nem vezet a tudatfunciók egyensúlyának megbontására, vagyis nem vezet ebből a szempontból sem túlterhelésre.

PAULER ÁKOS.