

Fiatal pedagógusok kezébe adni ilyen, tudományos szempontból nagyon is kates értékű eszközt, semmi esetre sem lehet célszerű.

Míg egyrészt az előadások számának bizonyos irányban való túltengését állapíthatjuk meg, addig másrészt hiányokra is rá kell mutatnunk. Az *értékelmélet* s a legfontosabb *filozófiai rendszerek* ismertetésének pl. nem jut hely a tervezetben, bár tudvalevő, hogy a pedagógia számos alapvető kérdése csakis értékelméleti alapon oldható meg.

Mindezeket tekintetbe véve, nem fűzhetjük az intézet működéséhez a legvérmesebb reményeket. *Lázár Szilárd.*

## Két francia könyv a fogalmazás tanításáról.

### I.

A. Weil és E. Chénin már hosszabb ideje foglalkozik a stílus-tanítás problémájával (l. M. P. XVIII. évf. 318. és XIX. évf. 616. l.). Kisérleteik és elmélkedésük eredménye *Le français de nos enfants* c. könyvük (1911., 292. l., Bibliothèque des parents et des maîtres), melyet a Revue Pédagogique (1911., 258—266.) nyomán ismertetek. A stílus-tanításnak csak a kezdő és középső fokát ölelik fel, tehát csupán az elemi osztályokra s a középiskolának alsó tagjára terjeszkednek ki. Fejtegetik az anyanyelvi fogalmazás nevelő értékét, s azokat a pedagógiai eljárásokat, amelyekkel ezt a gyakorlatot fel lehet használni a tanulók értelmi tevékenységének fejlesztésére.

Mit irassunk a gyermekekkel s hogyan tanítsuk meg őket írni? E kérdések taglalásában a szerzők teljesen szakítanak a francia iskolák hagyományaival. Azt az egyébként nem új nézetet vallják, hogy mielőtt írni tanítjuk a gyermeket, tanítsuk meg látni, hallani, érezni, szóval megfigyelni, s a dolgozat aztán mindig a tanulónak saját tapasztalataira támaszkodjék. A francia dolgozat a legutóbbi évekig a legegyszerűbb fogalmazástól kezdve az elbeszélésen, leíráson, jellemzésen, párhuzamon, gondolatkifejtésen keresztül fel az irodalom-történeti, sőt filozófiai értekezésig az oktatásnak egyik fokán sem indult ki élő anyagból, hanem mindig holt anyagon alapult, s a tárgy a tanár fejéből, vagy még gyakrabban valami feladatgyűjteményből került elő. A tanulóknak ilyen tételeket kellett kidolgozniok: Egy bűvár benyomásai a tenger fenekén. A felhő és szikla párbeszéde. Mózes beszéde a zsidókhöz, mikor az ígérlet földjére értek, stb. Ezeknek a távolesó és mesterséges témáknak semmi gyökerük nincs a tanuló lelki világában, teljesen kívül esnek tapasztalása körén, tehát nem is lehet észszerűen megkívánni, hogy világosan és szépen írjon

róluk. De nincs is szükség ilyen természetellenes tárgyválasztásra. Ott van a gyermeknek elég változatos külső élete, szegénynek nem mondható gondolat- és érzelmvilága: ebből kell meríteni eleven anyagot, amely őszinte is lesz egyúttal. A szerzők megjelölik a legalkalmasabb tételeket, amelyeket fel lehet adni. Ezek: a családi és iskolai élet mozzanatai, a szülők és pajtások, házi- és vadállatok, a gyermek lelki élményei, nagy örömei, apró bosszúságai, félelme, bűnhődése, gyásza, ábrándjai és mindenféle emlékei. A városi és falusi élet, a különböző mesterségek, gyárak. Sétákon szerzett tapasztalatok. A mezei munka. A jótékonyság és könyörületesség. Jó és rossz cselekedetek. De Weil és Chénin nemcsak tételeket ajánl. Módszerük eredményéről is beszámolnak, bemutatják kísérleteik gyümölcsét, s evvel legjobban igazolják eljárásukat. Mutatványokat közölnek tanítványaik dolgozataiból, amelyek tanúskodnak arról, hogy minő jó, türelmes, gyakran élesszemű megfigyelő lehet a tanuló, ha őszinteséget kívánunk tőle. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy vannak tanulók, akik természetüknél vagy életkörülményeiknél fogva rossz megfigyelők s azok is maradnak, akiket a valóság nem nagyon érdekkel, mert lelki életüknek uralkodó eleme a képzelet. A szerzők nem vetnek eléggé számot az ilyen tanulókkal, pedig az ilyenek nem kivételek. Ezeket a képzeleti, sőt fantasztikus tárgy hevíti, a reális tételek nem lelkesítik őket. De általában véve egy gyermekben sem szabad a képzelet fejlesztését elhanyagolni s nem célszerű mindig köznapi tényekkel foglalkozni. A gyermek nem olyan prózai, mint a felnőtt; jórészt csakugyan képzeleti világban él, álmok, ábrándok közepe, s ezek ránézve éppen olyan élő valóságok, éppen olyan őszinték és igazak, mint a mindennapi valóság. A pedagógusnak egyik irányban sem szabad túlzásba esnie, s az egyoldalúságot gondosan kerülve a megfigyelést is, képzeletet is a megillető figyelemre kell méltatnia. Egyébiránt a szerzők is megemlítik, hogy módszerük, mely a megfigyelésen sarkallik, nem zárja ki a képzelet foglalkoztatását, a leleményből fakadó tárgyakat, melyekben az ész a meglévő képzeteket kombinálhatja a legváltozatosabb módon. Maynial, a Revue Péd.-ban, különben megjegyzi, hogy a francia iskolákban nem olyan rosszak az állapotok, aminőknek némely sötétben látó kritikus feltűnteti. Három elterjedt, 1876-ból, 1896-ból és 1905-ből való tételgyűjteményből a következő tételeket jegyezte ki, amelyek ellen az új ösvényt taposók sem tehetnének kifogást: Az elkényeztetett gyermek. A gúnyolódó. Egy jó cselekedet. A gyermeki kegyelet. A rest. A falusi levélhordó. Egy vakáció nap. Milyen az életed télen és nyáron? Egy hangyaboly. A hőmérő. Az óra. A pillangó. Kisgyermekkori kerted. Az első hó. Egy madár betévedt az osztályba. Visszatérés a

szülői házba. Egy ezred pihenője a faluban. Útrakelnek a fecskék. Egy vándormadár csapat. Helyi leírások. Sőt már 1876-ban felbukkan a kép nyomán való fogalmazás (Lionardo da Vinci, Az utolsó vacsora), amit a szerzők most mint újítást ajánlanak, aminek azonban nagy akadálya, hogy nem igen vannak megfelelő művészi reprodukciók.

A fogalmazás tanításának e módszere ennek a szövevényes problémának voltaképen csak egyik szálával, a tárgyválasztás kérdésével foglalkozik, s ebben azt az alapelvet vallja, hogy a mesterként gyakorlatok, üres frázisokból álló szóáradatok, hagyományos receptek helyett közvetlenül, egyszerűen és őszintén értelmeztetni kell a gyermekkel a ránézve hozzáférhető valóságokat. Ilyen módon a dolgozat-íratásban lassanként fel lehet emelkedni a legközönségesebb dolgoktól az erkölcsi és társadalmi életnek bonyolultabb jelenségeihez is.

Weil és Chénin műve alkalmas arra, hogy néhány olyan gondolatot ébresszen, amely hazai viszonyainkra is vonatkozhatik.

A franciákat mindig a stílus mestereinek ismerték el, pedig ıme, ők sincsenek megelégedve fogalmazástanításuknak jelenlegi állapotával s új utakat keresnek. Ez figyelmeztetésül szolgálhat arra nézve, hogy az iskola hatását ezen a téren sem szabad kellelténél többre becsülnünk s magunkat avval a csalođa reménnyel kecségetetnünk, hogy a fogalmazás tanításának valamely, a mainál tökéletesebb módszerével mindeniből jó stilisztát képezhetünk. Sem a tollforgatás, sem az ékesszólás képessége nem adatott meg mindenkinek, s akiknek megadatott, azoknak sem egyformán. A szóbeli és írásbeli kifejezés készsége mindenesetre fejleszthető, de a legjobb tanítás is csak az egyénben meglevő diszpozíciók határai között mozoghat. Éppen ezért nem mindenki tudhat jól írni, aki írni tanult, mikor még azok sem mind írnak kifogástalanul, akik — írnak. A franciák sem csupán azért jeles stiliszták, mert az iskolában jól tanítják őket, hanem mert nyelvi kifejezőképességük általában igen fejlett, amit az is mutat, hogy kitünő társalgók. Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy ne igyekezzünk a fogalmazás tanításának módszerét folytonosan javítani, de sohase feledkezzünk meg az eredményt meghatározó másik fontos tényezőről, az egyénnel veleszületett diszpozícióról.

Nem véletlen, hogy a stílustanítás reformáló ı éppen a tárgyválasztás kérdését bolygatják leginkább. Mert hogy tud-e valaki írni, az jórésztben azon fordul meg: miről kell írnia. Ha otthonos vagyok a tárgyban, ha bőven vannak rávonatkozó gondolataim, nem lehet nehéz ezeket az egymásból folyó gondolatokat a nyelvi kifejezés ruhájába öltöztetnem. Ellenben ha küzdök a tárggyal, mert nem ismerem eléggé, ha kénytelen vagyok mások eszméiből élösködni, akkor az írásbafoglalás sem lehet egyéb keserves vergödésnél. Mi a középisko-

lában irodalomtörténeti értekezéseken mérjük a tanulók írói készségét, pedig csak nagyon kevesek hivatása az ilyenek írása. Az efféle dolgozatokban nem várhatunk egyéni gondolatokat, s a tanulókat arra kényszerítjük, hogy a legkülönbözőbb helyekről, sőt gyakran nagyon is csak egy helyről összeszedett gondolatfoszlányokat toldozzon össze. Minthogy pedig a gondolat mindig valamely nyelvi formában jelentkezik, minél kevesebb alkalmat adunk a tanulóknak arra, hogy saját gondolataikat fejezzék ki, minél inkább reprodukálásra kárhoztatjuk őket, akaratlanul is annál jobban hátráltatjuk nyelvi kifejező-készségük fejlődését. Ez a magyarázata annak, hogy folytonos irodalomtörténeti és esztétikai értekezéseink és párhuzamaink nem mozdítják elő a kívánt mértékben a fogalmazás javulását.

Székesfehérvár.

Gy. Nagy József.

## II.

*Payot* személyes élményekből kiindulva *L'apprentissage de l'art d'écrire* (Paris, 1913, A. Colin, 8° IX + 394 l., 3.50 fr.) címen fejtegeti a fogalmazástanáítás kérdését. Négy évig tanította a fogalmazást. Teljes lélekkel adta magát a munkára. Eredményt azonban a legjobb igyekezettel sem tudott elérni. Kezdte kutatni a sikertelenség okát. Eleinte azt hitte, hogy módszerbeli tévedései miatt gyümölcstelen működése. Kiváló tanárokhoz fordult tanácsért s elkerlte tanítványaik dolgozatait. De itt is ugyanazokat a jelenségeket látta, amelyeket magánál tapasztalt. Eközben írta *Az akarat nevelése* c. művét. Munkájában meglepődött azon az ellentétén, mely az osztályokban passzive levő tanulók magatartása s az asztalánál dolgozó író között van, aki nagy erőfeszítésekkel igyekszik figyelmét tárgyára összefogni. Ekkor tanulta meg az írás módjának alapelveit. Később, midőn *inspecteur d'académie* lett, alkalma nyílt megfigyeléseit többféle és sok iskolára kiterjeszteni. Mindenütt ugyanazokat a lényeges hibákat tapasztalta a dolgozatokban: verbalizmust, összefüggéstelenséget s a bizonyítás érzékének hiányát. Tapasztalatai és elmékedései rávezették, hogy egészen mások a bajok forrásai, mint amire eleinte gondolt. Ezeket itt fejtí ki.

A civilizáció fejlődése mennél nagyobb szellemi szabadság elérése felé irányul. A nevelésnek számolnia kell e gondolattal s arra kell törekednie, hogy a gyermek szellemi erejének minél nagyobb mértékű kibontakozását elősegítse. Felszabadító műveletnek kell lennie a nevelésnek, azaz meg kell adnia a tanulóknak azt az erőt melynek segítségével ellen tudnak állni annak, hogy gondolkozásuk a különböző külső és belső ráhatások következtében irány nélkül ide-