

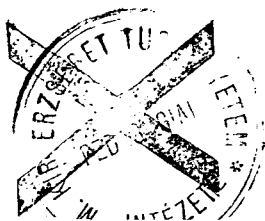
TANTERVI ÉS MÓDSZERTANI KÉRDÉSEK A KÖZÉPISKOLÁBAN.*

A letűnt esztendő tanügyi eseményei között kétségkívül legnevezetesebb volt a középiskolákról szóló 1934. évi XI. törvény-cikk megalkotása. Az új törvény pontosan tíz évvel lépett elődjének, az 1924. évi XI. törvénycikknek helyébe s az utóbbival szemben gyökeres változást hozott magával a középiskola szervezetében és tanulmányi rendjében.

Hóman Bálint kultuszminister a ma már törvényerőre emelkedett középiskolai törvényjavaslat indoklásában alaposan és részletesen kifejtette azokat az okokat, amelyek középiskoláink rendjének újjáalakítását szükségessé tették. Rámutatott a többi között a Klebelsberg-féle törvény végrehajtása során bekövetkezett váratlan fejleményekre, melyek a törvény kereteit szétfeszítették és végső eredményükben teljes tantervi anarchiára vezettek. Ez az utóbbi körülmény bizonyára nem kis mértékben hozzájárult ahhoz az elhatározáshoz, melynek az új törvény létrejöttét köszönheti. Mert hiszen a tanterv az a vehiculum, mely a nevelés és oktatás céljait szolgáló szellemi és erkölcsi javakat az iskola organizmusába szétviszi, elosztja és elrendezi.

Hogy mily fontos a tanterv s hogy a tantervkészítés mekkora feladat, azt Társaságunk közönsége előtt fejtegetni felesleges volna. Ám most, amikor az új magyar gimnázium a megvalósulás stádiumába lép, alkalomszerűnek látszik egy olyan tantervi kérdés felvetése, mely a középiskolai nevelésnek és oktatásnak talán legtöbbször vitatott, de kielégítő megoldására mindmáig el nem jutott problémája: az idegen nyelvek tanítása. Nemesak minálunk, más művelt nemzeteknél is meg-megújul a panasz, hogy az idegennyelvi tanítás eredménye az iskolában nem felel meg a várakozásnak, nincs arányban a reafordított idővel és fáradsággal. Ez más szóval annyit jelent, hogy az iskola az idegennyelvi oktatás, tantervi céljait nem tudja elérni, vagy csak nagyon tökéletlenül éri el. A megállapítás vonatkozik részben az antik, de főképen a modern nyelvekre s itt konkrét formában úgy hangzik, hogy az iskola nem tudja megtanítani tanítványait idegen nyelven írni és beszélni; „én legalább“, mondja Fináczy Ernő Didaktikájában (53. l.) „még nem ismertem élő gimnáziumi vagy

* Elnöki megnyitó a Magyar Paedagogiai Társaságnak 1935. április 13-án tartott közgyűlésén.



reáliskolai tanulót, aki — feltéve, hogy magyar ajkú és az iskolán kívül segítségben nem részesült — az érettségi vizsgálatig magában az iskolában megtanult volna németül beszélni és írni, még az olyan iskolában sem, ahol nagy súlyt helyeznek a beszédgyakorlatokra“. Nagyobb hitelű tanút nem idézhetnénk. Egyes kivételek előfordulhatnak, de az általános tapasztalat is megerősít ennek a tényállásnak beismerésében. Ezzel szemben hiába hivatkozunk arra, hogy a középiskola nem nyelviskola, hogy „ha egy tömegekkel dolgozó iskola annyira tudja vinni növendékét, hogy azt az idegen modern nyelvet minden árnyalatában, teljesen és tökéletesen megértse, — ami épen nem kis dolog, — megoldotta feladatát, mert ezzel a készséggel megnyitotta az ifjúnak az utat egy nagy kultúrnép szelleméhez, költészetéhez, tudományos irodalmához, valóban értékes, maradandó készséget adott neki útravalóul a továbbművelődéshez, s nem szűk gondolkörben mozgó, a környezeten ritkán túlterjeszkedő parlírozó képességet, mely arra jó, hogy közönséges tárgyról elbeszélgessünk, de nem elegendő annak a szellemi tartalomnak appericiálásához, mely az idegen nép egész műveltségében bennfoglaltatik“ (Fináczy: Didaktika 53—54. l.). A közvélemény mégis azt kívánja az iskolától, hogy növendékeit meg is tanítsa annak a nyelvnek vagy azoknak a nyelveknek gyakorlati használatára, melyeket tantervébe felvett. A középiskolai idegen élőnyelvi tanítás célkitűzésében tehát két irány küzd egymással: a teoretikusoké, akik az idegen nyelv tanítását tartalmáért (irodalmaért) és a praktikusoké, akik gyakorlati hasznáért tartják szükségesnek. A vitának eredménye rendszerint kompromisszum, mely sem az egyik, sem a másik irányban nem hoz megnyugtató megoldást. Így önként felmerül a kérdés, nem kell-e — egyéb okoktól eltekintve — a tantervi célok kitűzésében keresni az idegennyelvi oktatás csekély eredményének egyik okát. Evégből érdemes összevetni régebbi gimnáziumi tanterveink idevágó célkitűzéseit jelenlegi tantervünkkel, hogy a problémát jobban megvilágíthassuk.

I. Alkotmányos életünk helyreállítása óta az első állandó gimnáziumi tanterv (a reáliskolára nem terjeszkedünk ki) az 1879. évi Kármán-féle tanterv volt. Ezt tartják általában mindmáig a legsikerültebb tantervi elaboratumnak (l. Kármán-Emlékkönyv 45. l.), nemcsak azért, mert minden részében megokolható elvi alapon épült fel s megfelel a tantervelmélet követelményeinek, aminek a successió, a simultaneitás, a koncentráció stb., sőt a kultúr-történeti fokok magyar beállítású alkalmazására is példát ad, hanem főképen azért, mert csaknem teljesen végre lehetett hajtani. Nézetünk szerint az utóljára említett tulajdonsága a legfőbb érdeme. Ezt pedig annak a mértéktartásnak köszönheti, mely tervezőjét mind a tantervi célok kitűzésében, mind a művelődési anyag kiszemelésében vezette. Persze nem szabad elfelejtenünk, hogy több mint ötven évvel ezelőtt a művelődési anyag is kevesebb volt, másrészt, hogy akkor a gimnázium még teljesen egységes iskola volt.

Lássuk mármost a célkitűzést e tantervben először a klasszikus nyelvekből: „Cél: *a)* A tanulót a latin és görög nyelvtan alapos ismeretére vezetni és a kiszemelt klasszikus írók megértésére és szabatos fordítására képesíteni; a latin nyelvben arra is, hogy ismerete köréből vett magyar szöveget helyesen tudjon latinra fordítani. *b)* A klasszikus népek életének és világnézetének ismerete, amennyiben a gimnáziumban tárgyalt irodalmi művek olvasásából meríthető“.

Ugyanebben a tantervben a németnyelvi tanítás célja: „*a)* Biztos nyelvtani ismereten alapuló megértése az újabb német irodalom műveinek. *b)* Azon képesség, hogy a tanuló a középiskolai ismeretek köréből vett valamely tárgyról szóló magyar szöveget német nyelvre helyesen és szabatosan fordítani tudjon“. A mai olvasóra bizonyosan meglepően hat, hogy több mint félszázaddal ezelőtt a klasszikus nyelvek és az egyetlen modern nyelv, a német nyelv tanításának céljául más szavakkal bár, de ugyanazt a feladatot tűzi ki a tanterv, s a német nyelv gyakorlati elsajátításáról nem szól, mint ahogy a klasszikus nyelvek tanításának célja sem a beszélni tudás. Sőt még a német nép életének és világnézetének ismerete sem szerepel a tantervben, holott a klasszikus népek életének ismeretét megköveteli. Az utasítások utalnak ugyan a német nyelv gyakorlati fontosságára, ezt azonban úgy értik, hogy „a főiskolára készülő ifjú e nyelv révén juthat legkönnyebben s legközelebb egy gazdag tudományos irodalom forrásaihoz“.
(22. l.)

Az 1879-i tanterv tehát nem kívánt többet a tanulótól, mint hogy egy német nyelvű irodalmi szöveget megértsen és magyarból németre tudjon fordítani.

Az imént idézett tanterv, a közbeeső részleges módosításokat nem számítva (1883), 1899-ben ment át általános revízión. Ekkor a latin nyelv és irodalom tanításának célja: „*a)* A nyelvtan ismerete alapján a kiszemelt írók megértése és szabatos fordítása. *b)* A római nép állami, társadalmi és művelődési viszonyainak ismerete a tárgyalt irodalmi művek alapján“. A célkitűzésből elmaradt a magyarból latinra való fordítás, amit nemsokára az érettségi latin scriptum eltörlése követett. A görög nyelv és irodalom tanításában cél: „A kiszemelt íróknak nyelvtani ismereten nyugvó megértése és szabatos fordítása“. A görög nép szellemi életének ismerete ebben a célkitűzésben már nem szerepel, tehát ennyivel szerényebb keretek között mozog. A németnyelvi tanításnak ugyanez a tanterv a következő célt tűzi ki: „Az újabb német irodalom műveinek biztos nyelvtani ismereten alapuló megértése és gyakorlottság a nyelvek írásbeli és szóbeli használatában“. Ekkor érvényesül először a gimnáziumi tantervben az a követelmény, mint koordinált feladat, hogy a német irodalom megismerésén kívül a nyelv elsajátítására is kell törekedni, holott az 1879-i tanterv az irodalmi művek olvasása mellett beírta még a magyarból németre való fordítás készségével. Bekövetkezett tehát a németnyelvi tanításban a kettős célkitűzés és azóta hal-

lunk sűrűbben panaszt a németnyelvi tanítás csekély eredménye miatt. „A tanulók sem az irodalmi műveket nem tudják jól megérteni, sem beszélni nem tudnak németül“.

Idézzük mármost az 1924. évi XI. t.-c. végrehajtására kiadott 1926. évi tantervekből a klasszikus, valamint a modern nyelvek célkitűzéseit. A gimnáziumban a görög és latin nyelv és irodalom tanításának célja: „a) A görög és latin írók megértésére és szabatos fordítására való képesség biztos nyelvtani ismeret alapján. b) A görög és római irodalom kiszemelt fontosabb termékeinek ismerete és ennek alapján megfelelő tájékozottság a görög és római nép életében és gondolatvilágában. c) Művelődésünk görög és római eredetű elemeinek megértése“. Ez az utolsó c) pont az előző tantervben még nem szerepelt. A reálgimnáziumban, mint újabbnak írt típusban, a cél ugyanaz, de csak a latinra vonatkoztatva.

A német nyelv mellett e tantervben szerepel először az angol, a francia és az olasz nyelv, mint a reálgimnáziumnak, illetőleg a reáliskolának vagylagosan választható tárgya. A célkitűzés valamennyi modern nyelvre nézve ugyanaz: „a) Újabb német írók, (illetve az újabb francia, angol és az olasz irodalom) műveinek biztos nyelvtani ismereten alapuló megértése és ennek alapján tájékozottság a német szellemi élet ismeretében. b) Gyakorlottság a német nyelvnek írásbeli és szóbeli használatában“. A cél kitűzésével kapcsolatban az Utasításokban a következőket olvassuk: „Hogy a tanterv mind a négy élő idegen nyelvre ugyanazt a kívánatos végcél-t tűzi ki, noha az óraszám más és más és itt-ott a tananyag mennyisége, minősége és felosztása is eltér, csak látszólag ellenmondás, mert a cél — még ugyanazon iskolatípusnál is — a tanárok és a tanulók képessége, ügyessége és buzgólkodása szerint különböző mértékben érhető el“ (11. l.). Hasonló módon magyarázzák az Utasítások a gimnázium és reálgimnázium azonos célkitűzését a latinból. Ez az álláspont azonban nagy szélsőségekre vezethet az eredmény elbírálásában s még a legsúlyosabb eredmény is igazolást kereshet benne.

Ezek után összegezzük az idegen nyelvre vonatkozó régebbi és újabb tantervek összehasonlításából a következő eredményt.

1. A klasszikus nyelvekben a célkitűzés félszázad óta nem változott, csupán a magyarból latinra való fordítás maradt el mint cél. Az irodalmi és művelődési elemek, melyeket a tanterv újabb felvételénél, eddig is megvoltak és járulékos jelentőségűek, ami abból is kitűnik, hogy az Érettségi Vizsgálati Utasítás (20. §.) szerint: „Az ókori reáliáknak vagy az irodalomnak ismerete nem pótolhatja a fordításban való járatlanságot.“

2. A modern nyelvek célkitűzése egészen 1926-ig megegyezik a klasszikus nyelvek főcéljával, t. i. az írók műveinek biztos nyelvtani ismereten alapuló megértésével. Az újabb tantervek azonban ezenkívül megkívánják a tájékozottságot az illető nép szellemi életének ismeretében és megkövetelik a gyakorlottságot a német nyelvnek s a többi három modern nyelv (francia, angol,

olasz) valamelyikének írásbeli és szóbeli használatában. Megjegyzendő, hogy a modern nyelvek célkitűzésében a fordítás nem szerepel, holott ma a tanulóknak az írásbeli érettségi vizsgálaton magyar szöveget kell németre fordítaniok. A latinban az érettségig magyarra kell fordítania a tanulóknak mind az írásbeli, mind a szóbeli vizsgálaton, ami összhangban is van a latin nyelvi oktatás céljával.

Míg tehát a klasszikus nyelvek célkitűzésében, mint elérhető és a háborút megelőző időben jól megoldott feladatban megnyugodhatunk, addig a modern nyelvek tanításában egy új dologgal állunk szemben, mely a régebbi tantervekben nem szerepelt: a középiskolai tanulót meg kell tanítani arra is, hogy két modern nyelven tudjon írni és beszélni. Ez a kettős feladat minden eddigi tapasztalat szerint nem volt kielégítő módon megoldható. Előttünk áll tehát a dilemma, hogy ha mindkét célt nem tudjuk elérni, akkor választani kellene a kettő között: vagy az egyiket, vagy a másikat. Am a középiskola nevelőiskola, valamely nyelvnek hétköznapi használatra való elsajátítása pedig nem jelent igazi lelki gazdagodást s egymagában senkit sem tesz művelt emberré. A nyelviskolában a legegyszerűbb emberek is megtanulhatnak idegen nyelven írni és olvasni, anélkül, hogy tudnák, ki volt Dante, Shakespeare, Molière vagy Goethe. Ezek útszélei igazságok, de a nyelvtudás hasznát nem cáfolják meg. Mi volna tehát a teendő, ha az idegen nyelv elsajátítását tesszük „az oktatás elsőrendű céljává“, amire az új törvény indokolása is céloz (13. l.)? Mindenesetre gondoskodni kellene arról, hogy a tanulók az illető nép irodalmát és művelődésrajzát is — bár az eddiginél szerényebb keretekben, mint pl. a klasszikus nyelveknél — megismerhessék (l. a törvényjavaslat indokolását 13. l.). Mivel minden reformnak a gyakorlat a próbája, az erre vonatkozó kísérleteket az ötödik osztályban kezdődő nyelvekkel (francia, angol vagy olasz) lehetne megtenni. A német nyelv megtanulását pedig, minthogy tanfolyama hat évre terjed, az eddigi tanterv alapján a társalgási gyakorlatok kiépítésével (csoportok alakítása) és ingyenessé tételével lehetne elősegíteni, amire a mostani Utasítások is rámutatnak (II. l.). Mert valljuk meg, minden ellenkező érveléssel szemben, van valami lehangelő abban, hogy éveken át tanítunk egy nyelvet anélkül, hogy magára a beszédre is megtaníthatnók növendéinket, s hogy ezzel a feladattal szemben tehetetlenül áll az iskola.

II. Másik kérdés: milyen egymásutánban helyezük el a nyelveket a tantervben? Erre nézve már maga az új törvény megszabja az utat, amikor kimondja, hogy a görög, másrésről az angol vagy a francia vagy az olasz nyelv az V. oszt.-tól kezdve választható tantárgy. A latin és a német nyelv elhelyezéséről a törvény nem intézkedik, e tekintetben tehát a tantervkészítőnek szabad keze van. Itt két lehetőség kínálkozik: előbb a latin, utána a német vagy megfordítva. A ma még érvényben levő tantervek szerint mind a két változatra van élő példánk. Egyfelől a gimnáz-

ziumban, ahol egyévi latintanulás után a II. osztályban kezdődik a német nyelv tanítása, másfelől a reálgimnáziumban, ahol két-évi németnyelvi kurzusra a III. osztályban következik a latin. Véleményünk szerint mind a két beosztás téves, ellenkezik a racionális tantervkészítés elveivel. Az első azért, mert egyévi latintanulás után korai a caesura, a második azért, mert ellenkezik a nyelvtudomány útmutatásaival. Gombocz Zoltán *Nyelvtudomány és nyelvtanítás* c. cikkében (Magyar Szemle XIII. köt. 218. l.) ezeket mondja: A magyar „tanulónak a finnugor nyelvtani rendszeren kívül az anyanyelvétől annyira eltérő indogermán grammatikai rendszert is el kell sajátítania“. „Indogermán vezérnyelvtan csak a latin lehet“. „A latin nyelvet kellene választania annak is, aki minden, a latin mellett felhozható kultúrtörténeti érvet mellőzve, csupán a modern nyelvek tanításának eredményességét tartja főszenpontnak“ (u. o. 220. l.). Idézi Meillet-t, a legkiválóbb francia nyelvészt, aki hasonlóképen azt hangoztatja, hogy „a gyakorlati nyelvtanítás érdeke is azt kívánja, hogy az iskolában tanult nyelvek sorrendje megfeleljen a nyelvek genealógiai sorrendjének. Előbb a latin, azután a neolatin nyelvek“ (u. o.). Tehát csak a származásnak megfelelő sorrend a helyes a nyelvek elhelyezésében. De a német is, indogermán nyelv lévén, nálunk magyaroknál legcélszerűbben a latin grammatikán épülhet fel. Tisztán didaktikai szempontból legcélszerűbb volna persze, ha a latint közvetlenül az olasz vagy a francia követhetné, mivel azokban ezeknek a helyét a törvény már kijelölte, az első modern idegen nyelv csak a német lehet. Ezt a sorrendet különben hosszú tapasztalat ajánlja nálunk. A németnyelvi tanítás eredménye a gimnáziumban a főigazgatók megállapítása szerint hatévi kurzusban (III—VIII. o.) általában jobb volt, mint a reáliskolában nyolc év alatt. S ez nemcsak annak tulajdonítható, hogy a gimnáziumban jobb volt a tanulmányanyag, hanem főképen annak, hogy az I—II. osztálybeli latintanítás propedeutikus jellegű volt, mert a tanuló a III. osztályban kezdődő németnyelvi tanítás számára magával hozta már 1. a terminológiát, 2. az indogermán nyelvtani kategóriákat és 3. a német nyelvbe átment latin jövevényszavak jórészét. Eszerint a nyelvek helyes sorrendje: az I. osztálytól kezdve a latin, a III. osztálytól kezdve a német, az V.-től kezdve a három modern nyelvek egyike (francia, angol, olasz).

III. A tanterv harmadik feladata a művelődési anyag kiszemelése mindazokban a tantárgyakban, melyeket a törvény tanulmányi rendje felsorol. Ma ez a feladat látszik legnehezebbnek.

Az utolsó tantervek készítésekor ötven esztendő szellemi termése kopogtatott a középiskola kapuján; a régi örökséghez csatlakozni kívánt az új örökség. És nem eredménytelenül. Hiszen 1883 óta a gimnáziumi tantárgyak száma 15-ről 21-re szaporodott. De az egyes tantárgyak anyaga is megnövekedett, amiről az időnkint váltakozó tantervek összehasonlításából könnyen meggyőződhetünk. A klasszikus nyelvekre és a német nyelvre korlá-

tozott szemlénkben megállapíthatjuk, hogy az 1926. évi görög-latin tanterv ideálisan van ugyan felépítve, de a hagyományos írók és olvasmányok törzskanonja annyira kibővült benne, hogy már 1930-ban (540—05—146. sz. min. r.) revízióra szorult. Szaporulat van a német nyelv tantervében is nemcsak az újabb, hanem a régiebb irodalom tekintetében is. Vajjon feltétlenül foglalkozni kell-e magyar középiskolában idegen népek nyelvemlékeivel, amikor a magunkét is csak röviden ismertetjük? Nem volna-e elég csupán a tartalmukat tudomásul venni? Ezért elkerülhetetlennek tartjuk az irodalmi anyag megrostálását.

Ha nevelni annyit jelent, mint az egyik nemzedék szellemi javait átörökíteni a következő nemzedékre és ha ezek a javak állandóan szaporodnak — mert ezt hozza magával a haladás törvénye —, akkor méltán felmerül az az aggodalom, hogyan bírja a középiskola a folyton gyarapodó örökséget falai között elraktározni és feldolgozni. Bizonyára csak úgy, ha időnként megvizsgáljuk nemcsak az új szerzeményt, megérdemli-e a bebocsátást, hanem a régit is, mi vált belőle feleslegessé vagy nélkülözhetővé. Minden új tantervi koncepciónak ez a feladata, mikor új irányba akarja indítani a nemzeti művelődés ügyét. Ma általában elismerik a túlterhelést a középiskolában, tehát most van alkalom a szükséges redukciónak elvégzésére. Erre annál inkább tekintettel kell lenni, mert az új törvényben a rendes tantárgyak száma kettővel gyarapodott: a gazdasági és társadalmi ismeretekkel és a gyorsírással. Az első nem jelent lényeges anyag többletet, mert részint a történelemben, részint a földrajzban eddig is szerepeltek ezek az ismeretek, s mint külön tantárgynak az a feladata, hogy ennek keretében az itt is, ott is szerzett ismereteket össze lehessen foglalni és rendszerezni. Így 1—2 félévnél hosszabb időre nem fogja megterhelni a tanulókat. Mindkét tantárgy tanítására rendeleti úton történt már kísérlet (1920-ban), de nem volt sok eredménye, mert elhelyezésük az alsó osztályokban korainak bizonyult, másrészt mert a gazdasági és társadalmi ismeretek közlése dogmatikus jellegű volt. E tapasztalatokból nem nehéz a tanulást levonni. Több időt kíván a gyorsírás, mely szervesen nem illeszthető be a tantervbe, s mivel az ügyességek kategóriájába tartozik, sok gyakorlást igényel az iskolai órákon kívül is.

Kérdés, hogy ha az eddigi művelődési anyagot minden tárgyban megrostáljuk, nem fog-e a középiskola színvonala le hanyatlani, Ettől nem kell tartani akkor, ha az eddigi, túlságosan extenzív iskolai munkát intenzívebbé tudjuk tenni. „A 48 előtti középiskola keveset tanított, de amit tanított, azt jól megtanította”, mondja Finácsy Ernő egyik munkájában (A magyarországi középiskolák múltja és jelene). Ma azt mondhatnók: tanítunk kevesebbet, de jobban. A szakemberektől a mostani helyzetben önmegtartózkodást várunk, és engedményeket kérünk a tudóstól a pedagógus számára.

IV. Hátra van, hogy kitűzött célomhoz képest a módszer kérdéséről is megemlékezzem. A probléma nagy komplexumából

azonban csak egyet kívánok kiragadni s megmaradva a nyelvtanítás keretében, az *induktív* (heurisztikus) módszerre vonatkozó tapasztalatokat szeretném ismeretelni.

Az indukeció mint tanítási forma Perthes fellépése óta ismeretes, akinek olvasókönyvei után Ziller iskolája karolta fel ezt a módszert, melynek lényege, hogy a nyelvet s elsősorban ennek grammatikáját nem szabályokból, hanem az olvasmányokból tanulja meg a tanuló. Ezt a módszert minálunk tudvalevőleg a tanárképzőintézeti gyakorló-gimnázium honosította meg, továbbfejlesztette és tökéletesítette. Elterjedése azonban igen lassú folyamat volt. Először azért, mert a régi, deduktív módszer hívei szívesen ragaszkodtak a hagyományozott formákhoz, másrészt azért, mert a tanári gyakorlóév nem volt még kötelező s így az újabb tanári nemzedéknek sokáig nem is volt alkalma az új tanítási eljárásokkal megismerkedni. Pedig tagadhatatlan, hogy az induktív módszer nagy haladást jelent különösen a nyelvtanítás kezdőfokán. Ennek köszönhető, hogy pl. a latin nyelv elvesztette a kisdíák előtt félelmetes jellegét, hogy a *horror grammaticus* mindinkább ritkuló jelenség, aminek lélektani jelentőségét nem lehet lebecsülni. A tanuló megtanul ma írni és olvasni az illető nyelven anélkül, hogy a grammatikához hozzá kellene nyúlania, megismeri az igék és névszók ragozását nem elszigetelt paradigmákon, hanem tárgyi ismereteket is nyújtó és az érdeklődést felkeltő olvasmányokból. A megtanulnivalókból kimaradt a témék kivétel súlyos ballasztja, amelyek ezelőtt hiába terhelték a tanuló emlékezetét, mert későbbi olvasmányaiiban sohasem találkozott többé velük. Az indukeció helyes alkalmazása mellett igazán nem kell félni a tízéves gimnazistát, még a leánytanulókat sem, attól, hogy nem bírják el a latin nyelvtanítás terhét, oly lassan és fokozatosan történik bevezetésük az új *studium* titkaiba. Más kérdés azonban, vajjon az induktív eljárásnak általánosság válsása után emelkedett-e az idegennyelvi tanítás eredménye. Erre a kérdésre sem a magunk tapasztalataiban, sem az idevonatkozó irodalomban nem találjuk meg az egységes „igenlő” feleletet. Az érettségi vizsgálatokon akár a latinban, akár a többi nyelvben, mind az írásbeli, mind a szóbeli vizsgálatokon feltűnő egyrészt az alaki biztosságnak, másrészt a kellő szóbőségnek hiánya. Sok tanuló nem ismeri fel a legközönségesebb grammatikai alakokat és szerkezeteket, s nem tudja egészen közkeletű szavak értelmét. Innen a sok rossz írásbeli dolgozat és szóbeli felelet. Miben és hol keressük ennek a jelenségnek az okát? Kétségkívül leghamarabb megtalálhatjuk az iskolák tanulmányi szintájának a háború alatt és a háború után bekövetkezett süllyedésében és a tanulók létszámának vele párhuzamosan jelentkező megduzzadásában. Nem szabad azonban megfeledkeznünk arról a tényről sem, hogy hasonló panaszokat már a háború előtt hangoztattak a szakemberek. Gondoljunk csak arra az időre (1910), amikor a latinnyelvi tanítási érdekében az angol Dent-féle olvasókönyv magyar kiadását rendelte el az akkori közoktatásügyi kormány,

majd annak mintájára létrejött a Liber Sexti. Mind a két könyvnek olvasmánya az induktív nyelvtanítás módszerére rendezkedett be, de a kísérletnek — amint ma már megállapíthatjuk — nem volt meg a várt sikere. Pedig ez a könyv terjesztette el szélesebb körben az induktív módszert. Feltehetjük, hogy hibás volt a könyv, s a módszer alkalmazásában is történhetek hibák, de mégsem hűnyhatunk szemét az előtt a tény előtt, hogy a tanítás eredménye éppen az induktív módszer égisze alatt hanyatlott. Nincs kétség aziránt, hogy az induktív eljárás akár az ókori nyelvekben, akár a modern nyelvekben helyes elveken nyugszik, mert lélektani alapja van. Alkalmazása azonban könnyen túlzásokra vezet, ha minden nyelvi jelenséget az egyes esetek végnélküli összekeresgélésével és összeszedettségével akarunk egy általános kategóriába beállítani. Mert hiszen szép dolog az a törekvés, hogy a tanuló maga állítsa össze a paradigmát, de amíg idáig eljut — és mondjuk meg őszintén: nem is ő, hanem a tanár —, telik az idő, s mire a legfontosabb mozzanatra, a begyakorlásra kerülne a sor, az már csak hevenyében történik, mert át kell térni a következő didaktikai egységre, ha a tananyagot a kellő időben el akarják végezni. Az induktió t. i. egymagában éppen nem biztosítja az alaki biztosságot, mely nélkül a nyelvtanulás nem lehet eredményes. Egy berlini pedagógus, Jahnke miniszteri igazgató egyik munkájában (Ziele u. Wege des Unterrichts, 1926.) a következőképen jellemzi a mai helyzetet: „An den Gymnasien wird induziert u. philosophiert, an den Universitäten wird dekliniert u. konjugiert“. Ha van is nagyítás e megállapításban, de hogy az ilyen jelenség nem éppen német specialitás, azt mi is bevallhatjuk. Paul Cauer, a nálunk is jól ismert filológus és pedagógus nyilatkozata szerint (Lateinischer Unterricht): „Der induktive Weg... ist entweder ein mühevoller Umweg, oder eine Spielerei, meistens wohl beides zugleich“. Az a veszély valóban fenyegeti az induktív módon tanító tanárt, hogy eljárása sablonossá és így unalmassá vagy játékossá válik; márpedig οὐ γάρ παιζοῦσι μανθάνοντες (aki tanul, az nem játszik), mondja Aristoteles (Pol. VIII. 4.). Max Sieburg berlini tanügyi tanácsos egy módszertani értekezésében (Handbuch für höhere Schulen. Lat. u. Griech. 98. l.) figyelmeztet arra, hogy az első deklináció induktív felépítése után idő- és erőpazarlás volna a többi deklinációt is indukálni. Elég rámutatni az analógiára, mely a többi névragozás paradigmáiban található. Utasításaink is megjegyzik, hogy nem kell az ú. n. indukciót végletesen alkalmazni, hanem engedjük érvényesülni az analógiát az elméleti összeállításban is (97. l.). A modern nyelvtanításban is kialakult már az induktió szerepe, mely szerint csak addig van rá szükség, míg a tanuló a nyelvtan rendszerét nagy vonásokban megismerte, azután szerepet juttathatunk a dedukciónak is (Lux Gyula, Modern nyelvoktatás 105. l.). A paradigmák megtanulását általában kevésre becsülik az induktív nyelvtanítás hívei. Pedig a tapasztalat szerint ez az oka annak az ingadozásnak, a nyelvi alakok fel

nem ismerésének, melyről fentebb már szólottunk. Úgy látszik, hogy az induktív eljárás esztétizálta a nyelvtanítást, de feláldozta a tudás exaktságát. Lehetetlen beérni azzal, hogy a tanuló adott esetben csak okoskodással jöjjön rá, milyen nyelvtani alakkal van dolga. Vajjon hová jutna a matematika tanítása, ha a tanulóknak egy feladat megfejtésekor, amelyben szorozni kell, mindig okoskodással kellene megállapítani, mennyi 6×8 vagy 7×9 ? Ha célt akarunk érni, a nyelvet tanuló diákokat sem tudjuk felmenteni semmiféle körmönfont módszerrel attól a fáradságtól, hogy a deklinációkat és a konjugációkat a kellő előkészítés után megtanulja és ezt a tudását szinte mechanikus készséggé fejlessze. Ez a tapasztalat szerint úgy érhető el, ha a két módszert felváltva alkalmazzuk, mint ahogy Willmann mondja (Didaktika. Schütz J. ford. II. 212.): „Analízis alkalmazandó, ahol szükséges, szintézis, ahol lehetséges“.

Az induktív módszer sikerének két fő feltétele van. Az egyik kis létszámú osztály, a másik jelentékeny számú tanítási óra. Bármelyik hiányzik a kettő közül, az induktív eljárás eredményességét kedvezőtlenül befolyásolja. Középiskoláinkban sok helyütt vannak 60, sőt ezen felüli létszámú osztályok, ezekben tehát a rávezető tanítási formának alkalmazása nagy nehézséggel jár.

A klasszikus nyelvek óraszámára már most is kisebb, mint csak a közelmúltban volt; de még mindig tetemes a modern nyelveknek juttatott óraszámhoz képest. Jövőre azonban az eddigi óraszámra sem lehet számítani a tantervbe felveendő új tantárgyak és a testnevelés nagyobb igényei miatt. Ily körülmények között valóban megfontolásra méltó, hogy a grammatikai tanításban a rövidebb utat kövessük, s megőrizve az induktív módszerből mindazt, amit értékéről fentebb mondottunk, a tanításban a dedukciónak nagyobb teret biztosítsunk. Hiszen az 1883. évi Utasítások még választást engedtek a tanárnak ebben a tekintetben. Azt olvassuk ugyanis a latinnyelvi részletes Utasításokban (56. l.), hogy oly tanárok, kiknek didaktikai meggyőződése ezen útban (t. i. az indukcióban) nehézségeket talál, a deduktív módszer szerint járhatnak el. „Nem beszélhetünk módszerről, ha az eljárásban nem lehet válogatni“, mondja Willmann (id. m. II. 213.). „A módszeres eljárás célszerűsége miatt választott, de nem szükségképpen előírt eljárás“ (u. o.). Ha elfogadjuk ezt az álláspontot, akkor a tanár egyéniségének érvényesülését is jobban biztosítjuk, márpedig ellenmondás nélkül valljuk, tanterven és módszeren túl legfontosabb tényezője minden oktatásnak a jó tanár.

FRIML ALADÁR.