

is, hogy a mechanikus emlékezeti munka kikapcsolásával a magasabbrendű szellemi képességek kifejtésére mennél több energia álljon rendelkezésre.

TAMÁS VIKTOR.

## A MODERN NYELVEK TANÍTÁSÁNAK NÉHÁNY KÉRDÉSE.

A modern nyelvek tanításának kérdése az érdeklődés előterében áll. A külfölddel megindult sűrűbb érintkezés szükségessé tette, hogy a magyar értelmiség tagjai legalább egy idegen nyelven jól ki tudják magukat fejezni. Éppen ezért kell az élő nyelvek tanárainak is állandóan foglalkozniok azzal a gondolattal, miképen érhetik el az iskolában tanítványaikkal az idegen nyelv helyes használatát, és főként milyen természetű nyelvi anyagot kell erre a célra felhasználniok.

Az élő idegen nyelvek tanára tehát nézetem szerint legelőször ezzel a kettős problémával találja magát szemben, ha tárgyának tanításán elmélkedik. Eldöntöttnek tekinthetjük ma már a problémának azt a részét, amely szerint a kezdőfokú tanításban a tanulót környező világból kell kiindulnunk, mert csak így kapcsolhatjuk az új nyelvi képzetet a már ismert tárgyi képzethez. A direkt módszer néhány-kiválóbb képviselőjének azt a gondolatát, hogy a tanulót az idegen nyelvek világába már a kezdő fokon is-be kell vezetnünk, el kellett vetni, mert ilyen eljárás esetén nemcsak új nyelvi képzetekkel terheljük volna a tanulókat, hanem új tárgyi képzetekkel is, ezzel pedig rendkívül megnehezítettük volna a tanulást.

Arra nézve sincs kétségünk ma már, hogy a nyelvi anyagnak mentől hamarabb értékes olvasmányok, tehát rövid elbeszélések, leírások, adomák, apró költemények formájában kell jelentkeznie, mégpedig oly módon, hogy mindig kapcsolatban maradjon a való élettel, erkölcsi és esztétikai tanulságot is nyújtson, egyúttal bepillantást engedjen az idegen nép lelkébe és szellemi világába. Ez az olvasmányanyag mindjobban nemesedni fog: részleteket mutat be az idegen irodalom java termékeiből, de mindig módot nyújt arra is, hogy a tanuló gyakorlati szókészletét gyarapítsa. Itt azonban rögtön felvetődik egy ma különösen időszerű kérdés: vajjon a fejlődés időbeli sorrendjében rendezzük-e irodalmi olvasmányanyagunkat, azaz más szóval: tanítsunk-e, bármily szerény keretek között is, irodalomtörténetet, vagy beérjük egyes újabb, irodalmi értékű szövegeknek olyan csoportosításával, amelynek segítségével belepillanthatunk az idegen nép lelkivilágának legfontosabb mozzanataiba. Ez utóbbi elv alapján szerkesztették meg a németek művelődésrajzi olvasókönyveiket, vagyis ilyenféle fejezetek

alá foglalták össze olvasmányaikat: „Francia mesék és mondák világa; a francia család és iskola; a francia föld és népe; Franciaország az évszázadok folyamán“ stb. Nálunk ma a németnyelvi tanítás során a legfelsőbb osztályokban a német irodalomtörténet fejlődését vázoljuk irodalmi olvasmányok tükrében, a francia nyelvtanítás keretében pedig képeket mutatunk be a XVII., a XVIII. és a XIX., sőt a XX. század irodalmának történetéből.

Mielőtt ebben a kérdésben állást foglalnánk, érdemes egy pillantást vetnünk a fejlődés irányára az 1879-i első gimnáziumi tanterv s az 1880-ban kiadott első gimnáziumi Utasítások megjelenése óta. Ezek az élő idegen nyelvek közül természetesen csak a német nyelv és irodalom tanításának kérdésével foglalkoznak. Az akkori idők szellemének megfelelően teljesen át vannak hatva a klasszikus irodalmi olvasmány döntő fontosságától. Az olvasmánynak tárgyi tekintetben is értékes anyagot kell tartalmaznia. Az Utasítások készítője a III. és IV. osztály olvasmányanyagát még legszívesebben a görög, latin és német monda és történet köréből választja. A tankönyvirónak szerinte az Argonauták, Herakles és a Heraklidák történetének feldolgozását kell közölnie Niebuhr *Heroengeschichten* című műve alapján, majd a IV. osztályban az ókori történet tanításával párhuzamban válogatott olvasmányokat kell nyújtania a görög és római történetírók jeles fordításaiából, azonkívül elbeszéléseket a német mondakörből. Híven tükrözteti ez a tervezet ama kor klasszikus műveltségen épült nemes idealizmusát, amely a gimnáziumot teljesen meg akarja tölteni az antik emlékek nevelő szellemével. Ma másként szemléljük az élő nyelvek tanítását és másként válogatjuk a kezdő fok nyelvi anyagát is: egyrészt közelebb hozzuk az élet valóságához, másrészt az idegen nyelvet beszélő nép műveltségéhez.

Érdekes tovább vizsgálunk a többi osztály olvasmányanyagát. Az V. osztály költői olvasmánya Herder Cidje; kivételesen felvehető még néhány dal és rokontárgyú költői elbeszélés. A prózai olvasmányok elsősorban történeti tartalmúak, de a stílus tanítás szempontjából főleg beszélgetések, levelek, kisebb értekezések és szónoki művek is lehetnek; szükséges ez főleg a történelem s a magyar nyelv tanításával fenntartandó koncentráció szempontjából. Fel vannak itt sorolva Hebel és Auerbach népszerű értekező cikkei, Goethe levelei, Herder és Jean Paul értekezései. Az 1879-i tantervnek ez az olvasmányanyaga ma már persze teljesen elavult.

A VI. osztályban a német balladákkal találkozunk, — e tekintetben ma sincs változás — a prózai olvasmányok körében pedig Ranke műveiből vett szemelvényekkel, Demosthenes egy remekének német fordításával, Herder és Schleiermacher műveiből kiválasztott egyes részletekkel, továbbá emlékebeszédekkel.

A tanterv és az Utasítások készítőjét, amint látjuk; állandóan az a gondolat vezeti, hogy a német tanítás nyelvi anyagá-

ban is hű maradjon a görög és a latin olvasmányok emelkedett szelleméhez.

A VII. és a VIII. osztály a legnehezebb irodalmi olvasmányokkal foglalkozik. Itt kezdődik az a szokás, hogy a német irodalomnak egy-egy klasszikus alkotását szemelik ki, azt olvassák, fordítják és beszélnek meg tartalma alapján sokszor az egész éven át. Ebben becsületes teljességre törekvés és klasszikustisztelet nyilvánul, de ez az eljárás már idejét múlta. Ha a tanulók egész éven át nem tettek egyebet, mint a Hermann und Dorotheát fordították, nyelvtant tanultak, magyarból németre fordítottak, és mindezt talán csak ritkán pedagógiai erőstől áthatott tanár irányításával, bizonyára rossz emlékekkel hagyták el a gimnáziumot. Ezzel a gyakorlattal magyarítható az is, hogy a ma élő idősebb nemzedék oly keserűen gondol modernyelvi középiskolai tanulmányaira és főként azt fájlalja, hogy a beszélgetésben sohasem gyakoroltatták. Ma az ellenhatás olyan formában nyilatkozik meg, hogy végképen szakítani akar a klasszikus olvasmányokkal, amit a lélekművelés szempontjából mindenképen fájlalnunk kell.

Az 1879. év tudós tantervkészítője szerint Goethe Hermann und Dorotheája az eposz, Schiller Wilhelm Tellje pedig a dráma lényegét van hivatva megvilágítani; sőt a német nyelvben jártasabb tanulóktól látogatott iskolákban Goethe Egmontját, Schiller Wallensteins Todját vagy Shakespeare Julius Caesarját olvastathatja a tanár. Az Utasítások szerint a magyarázatban a legnagyobb gondot a német szöveg teljes megértésére és a német kifejezésmód sajátágaira kell fordítani, a dráma pedig legtöbb alkalmat nyújthat a szókinés gyarapítására. Az 1880-i Utasítások tehát szintén megkivánták a nyelvnek szóbeli gyakorlását, habár nem olyan mértékben, mint ma. Sajnos, úgy látszik, a valóságban kevés helyen igyekeztek ennek a kívánalomnak valóban meg is felelni.

Prózaí olvasmányul Herder, Lessing, Goethe, Schiller, Schlegel A. W. kisebb értekezéseit ajánlják az Utasítások. Igen felfokozzák a követelményeket, amikor Tasso Megszabadított Jeruzsáleméből Olint és Sophrouia epizódjának olvastatását kívánják, azonkívül be akarják mutatni a görög idillt Theokritosból vett szemelvény alapján, a különféle nemzetek népdalköltészetét, a héber zsoltároknak és a keresztény himnusznak egy-egy példáját, Pindaros himnikus költészetét, a keleti és a román versformákat.

Íme, ismét kitűnik az akkori gimnázium arisztokratikus szelleme, amely mindig az antik művelődési eszményt tartja szeme előtt és azt iparkodik érvényesíteni még az egyetlen élőnyelv olvasmányanyagában is.

A VIII. osztályban sor kerül Goethe Iphigeniájára, Goethe és Schiller elmélkedő költeményeire. Kívánja továbbá az Utasítások készítője a tudományos, sőt természettudományos és filozófiai tárgyú olvasmányok olvastatását. Mind magasabb

régiókba emelkedik a tanuló és mindjobban eltávolodik a való élet talajától; művelt elme lesz belőle, sok szép ismerettel gazdagabb, de beszélni aligha fog tudni. Hiszen a beszélgetéseket csak egészen mellékesen említi az Utasítások készítője, az általános célkitűzésben pedig az újabb német irodalmi termékeknek biztos nyelvtani ismeretek alapján való megértését kívánja, valamint magyar szövegnek helyes és szabatos németre fordítását.

A német nyelv tanítása ebben az időben még erősen a latinéhoz símul, sőt olvasmányanyagában is lehetőleg közel akar járni hozzá, tehát a magasabbrendű szellemi életet és az ehhez kapcsolódó szó- és szóláskészletet nyújtja. Az 1879-i tanterv még nem kíván irodalomtörténeti tanítást, egy szóval sem említi a középkor irodalmi termékeit, de a XIX. század írói sem nagyon érdeklik, és nyoma sincs annak a kíváncsúnak, hogy, bármily lazán is, az iskola mutassa be a német irodalom fejlődését. Mégis ízig-vérig irodalmi ez a tanítás; hiszen nemcsak a német irodalom remekeit akarja a tanulóval olvastatni, hanem még a világirodalom legkiválóbb műveit is kivonatolva, német nyelven.

1884-ben jelent meg a reáliskolák tanterve, majd 1886-ban a reáliskolai tanítás terve s a reá vonatkozó Utasítások. A német nyelv tanításának célkitűzése itt már közeledést mutat a gyakorlatiasabb irányzat felé. A tanulóknak biztos nyelvtani ismeretek alapján meg kell értenie az újabb német irodalom kiválóbb műveit, de az oktatás köréből vett tárgyról német nyelven helyesen beszélnie és írnia is kell. A nyelvi anyagban ez a kiadvány erősen hozzáisimul a már ismerttetett gimnáziumi tervezethez, tehát görög és latin népregei olvasmányokat követel, azonkívül igyekszik lépést tartani a magyarnyelvi oktatással s a magyarban tanult stilisztikai, retorikai és poétikai fejtegetéseket megfelelő olvasmányok alapján németül is megköveteli. Házi olvasmányul a világirodalom remekeiből vett németnyelvű szemelvényeket ajánl. A mi szempontunkból a legfontosabb az, hogy nyíltan állást foglal az irodalomtörténeti oktatás mellett s a VII. és a VIII. osztály feladatává teszi. Nem kívánja a német irodalom rendszeres tárgyalását, de Lessing működésétől kezdve Goethe haláláig mégis az irodalmi fejlődés ismertetését rendeli el megfelelő olvasmányok alapján.

Ebben az 1884-i hivatalos kiadványban találkozunk először a francia nyelv és irodalom tanításának problémáival. A reáliskolai tanterv azért kívánja e tárgy tanítását, mert kitűnő eszköznek tartja a felsőbb általános műveltség megszerzésére. E tekintetben a franciának a némettel együtt ugyanazt a szerepet kell betöltenie, mint a gimnáziumban a görög s a latin nyelvnek. Tehát első helyen áll itt is az eszményi cél, a lélek és a kedély művelése, a gyakorlati csak másodsorban jön tekintetbe. A tanulóknak biztos nyelvtani alapon meg kell értenie az újabb francia irodalom műveit, másodsor pedig az ok-

tatás köréből vett magyar szöveget helyesen kell franciára fordítani és a nyelv szóbeli használatában is lehető jártaságra szert tennie. Az olvasmányanyag meglehetősen egyezik a németnyelvi olvasmányanyaggal, bár görög és latin tárgyú szövegeket nem említ. A VI. osztályban a verstant kell tanítani Boileau *Art poétique*-jének első énekével kapcsolatban, de olvastatni kell Buffonnak *Sur le style* című híres értekezését is; sőt ha a tanulók haladottsága megengedi, olvastatni kell Corneille Cidjét vagy Racine Britannicusát is. Felfogásom szerint ezek mind olyan kívánalmak, amelyek a tanuló kedvét méltán elvehették a francia nyelv tanulásától. Olyan olvasmányokkal kellett megbirkóznia sokszor hosszú hónapokon keresztül, amelyeknek sajátos szellemét nem ismerte, elvont nyelve pedig mind töle, mind az élettől mérföldnyi távolságra állott. Ma örülünk, ha Corneille-nek és Racine-nak egy-egy művéből izelítőt adhatunk és aztán a tartalmat összefoglalva rámutathatunk a francia klasszikus művészet jellemző vonásaira.

A VII. és a VIII. osztály olvasmányanyagát „Irodalmi tanfolyam” címen tárgyalja az Utasítások szerzője, de a hangzatos címmel ellentétben csupán a francia irodalom főbb képviselőinek ismertetését kívánja, maga az irodalom története nem lehet szerinte a tanítás tárgya. Szemelvényes olvasmányokon kívül egy-egy teljes mű olvastatását rendeli el: Corneille Cidjét, Racine Britannicusát vagy Athalie-ját, Molière művei közül pedig a Misanthrope-ot vagy a Femmes savantes-ot. A tudományos irodalmat is meg kell ismertetni a tanulókkal; az olvasókönyvnek a történeti irodalomból kell alkalmas szemelvényeket tartalmaznia, különösen Guizot, Thiers, Augustin Thierry, Tocqueville, Henri Martin műveiből, azonkívül a filozófiai és esztétikai, sőt a természettudományos irodalmat is tárgyalnia kell, amazt Descartes, Cousin, Renan, Nisard, Villemain, Gérusez, Sainte-Beuve, Taine, emezt pedig Reclus, Quatrefores, J.-B. Dumas, Berthelot stb. alapján. De a tanulóknak a modern társalgási nyelvvel is meg kell ismerkedniök Scribe, Legouvé, Augier, Sardou, Pailleron egy-egy műve alapján.

A tervezet, amint látjuk, szinte túlságosan gazdag, de jó-részt holt anyagot tartalmaz, olyan írókat is említ, akiket ma már nem sokra becsülünk. A tanítás erősen irodalmi színezetű, de nem vet ügyet a történeti fejlődés szempontjaira.

Ezzel a tantervvel kezdődik az a korszak, amikor a reál-iskolák VII. és VIII. osztályában úgyszólván az egész éven át Racine klasszikus szépségű, de lassú menetű, hideg Britannicusát olvassák, vagy a modernebb szellemű Scribe *Doigts de fée*-jét, legjobb esetben a most újra életre keltett Verre d'eau-t, miközben inkább csak fordítanak, keveset társalognak, a felvonások tartalmát leírják és megtanulják.

Az 1903. évi gimnáziumi Utasítások már fontos újításokat tartalmaznak. Elsőízben, mégpedig külön fejezetben foglalkoznak a beszédgyakorlatok kérdésével, és megkívánják, hogy a

tanulók minden órán írjanak a táblára. Itt jelenik meg először az azóta folyton megisméltendő jelmondat az irodalomtanítással kapcsolatban: „Képek a német irodalomtörténetből“, és bár erősen hangsúlyozza ez a kiadvány is, hogy rendszeres irodalomtanításról a gimnáziumban nem lehet szó, mégis a Nibelungenliedtől kezdve Grillparzerig nyomon követi az irodalmi fejlődés vonalát az olvasmányok alapján. Nevek és könyvcímek felsorolását — minthogy ez nem művelődési anyag — a leghatározottabban elveti.

Az 1912-ben megjelent reáliskolai tanterv és Utasítások szerint a német olvasmányanyag majdnem teljesen egyezik az 1903-i Utasításokban találhatóval. A francia nyelvre vonatkozólag is megjelenik ez a jelszó: „Képek a francia irodalomtörténetből“, noha a rendszeres irodalomtörténettanítás a kiadvány szavai szerint a középiskolából ki van zárva. Meg kell azonban ismertetni a tanulókkal, mondja a szerző, a francia irodalom egyes korszakait, és ezzel a követelményével megteremtette azt a helyes szokást, hogy a VII. és a VIII. osztályban a XVII., a XVIII. és a XIX. század íróit és irodalmi irányait megfelelő olvasmányok alapján és a történeti fejlődés fonalán bemutattuk a tanulóknak. Az 1924. évi tanterv azonban a történeti fejlődés sorrendjét megváltoztatva, a XIX. századot a VII. osztály, a XVII. és a XVIII. századot pedig a VIII. osztály anyagává tette meg, azzal az egyetlen megokolással, hogy a XIX. század eszmevilága közelebb áll a mai kor gyermekéhez, mint a XVII. és a XVIII. századé.

Nincs terünk arra, hogy e tétellel szembeszálljunk, bár igen könnyű volna megcáfolni különféle szempontokból is. Inkább a fentebb elmondottakból igyekszünk azt a tanulságot levonni, hogy 1879 óta a nyelvi anyag határozott fejlődést mutat a gyakorlatiasság felé. Elmaradtak a görög és a római világból, valamint a világirodalomból vett olvasmányok, és elmaradtak a klasszikus műveknek hónapokra nyújtott tárgyalásai; ehelyett az illető nemzeti irodalom termékeire vagyunk csupán tekintettel és a klasszikus remekművekből is csak szemelvényeket mutatunk be.

A közvélemény ma nagy erővel hangsúlyozza a gyakorlati és a hasznossági szempontot: a legelső és a legfontosabb dolog az, hogy a tanulók megtanulják a nyelvet. Ez kétségtelenül igaz, de ez a követelmény nem zárja ki azt a másik követelményt, hogy egyre irodalmibb olvasmányanyagot használjunk fel a gyakorlati cél elérésére is. Voltaképen azon fordul meg minden, hogy a tanulót mentől többet beszéltessek és ily módon beszédképességét fejlesszük.

A beszédképességet azonban Molière-ből való szemelvény alapján talán éppen úgy fejleszthetjük, mint ha a vasútról szóló olvasmányt használnánk fel erre a célra. Molière-rel kapcsolatban mindezeket felül megvolna még az az örömrünk is, hogy a tanuló lelki gazdagodásához is hozzájárultunk. Az élő

idegen nyelvek tanára lemondhat arról a szép elvről, hogy szemelvények alapján bemutassa az illető nép irodalmának fejlődését, de aligha mondhat le arról, hogy legalább a felső fokon ne irodalmilag értékes újabbkori művekből vett szemelvények alapján tanítsa a nyelvet és világítson rá az idegen nép lelki alkatára. Aronstein igen szépen mondja kitűnő módszertanában, hogy fel nem becsülhető kincseket szóránk a sárba, ha lemondanánk mindarról az évszázados tapasztalatról, életbölcsesegről, amely egy-egy nép irodalmában oly művészi formában felhalmozódott.

Az olvasmányanyag megválasztásának kérdésén kívül a másik nagy probléma szerintem az iskola elé tűzött gyakorlati célok megvalósítása. A tanterv azt kívánja, hogy a tanuló az idegen nyelvet szóban és írásban használni tudja, azonkívül biztos nyelvtani ismeretek alapján megértse újabbkori írók műveit, és megismerkedjék az illető idegen nép irodalmával, szellemi életével, sőt lelkének sajátos szerkezetével. A célkitűzés nemcsak igen sokféle, hanem igen magas is. De ami az idegen nyelven való írnitudást illeti, nem szabad elfelejteni, hogy mi nem stílus szempontjából is elsőrangú alkotásokat követelünk növendékeinktől, hanem egyszerű nyelven, nyelvtanilag hibátlanul megírt dolgozatokat, mondjuk, leveleket. S ezen a téren valóban nem kell szégyenkezniünk az eredmény miatt, mert ha nézzük a ma annyira felvirult diáklevelezéseket, akárhányszor olvassuk, hogy a francia diák őszintén csodálkozik a magyar fiú francia nyelvhasználatának szabatoságán.

Itt eljutottam második problémám sarkalatos pontjához és ahhoz az eszközhöz, amellyel nézetem szerint a kérdés megoldható. Az idegen nyelv szóban és írásban való használatának megtanítása csakis lélektanilag jól átgondolt és helyesen alkalmazott módszerrel lehetséges. A módszernek és — mint sokszor gúnyosan emlegetik — a módszereskedésnek ma nem jó híre van. Valamiféle nagyképi pizmogást látnak benne, fontoskodást, holott csak a tanárnak olyan eljárását jelenti, amellyel az új ismereteket világosan megérteti a tanulókkal, azután megfelelően irányított gyakorlással meg is rögzíti bennük.

Hogy megmutassam, mennyire együtt járhat az imént említett hármas munka, az olvasás, az írás és a beszélés, röviden vázolni szeretném egy, mondjuk, francianyelvi óra lefolyását. Az órát legcélszerűbben úgy osztom be, hogy az elején az előző óra anyagát foglalom össze a tanulókkal, majd az új anyagot beszélem meg velük és végül igyekszem az új ismereteket már ott az órán bevésni. Az óra tehát az előző órán feldolgozott olvasmány vagy olvasmányrész szavainak kikérdezésével kezdődik. Meg kell győződnöm legelőször arról, vajjon a tanulók megjegyezték-e a tárgyalt szöveg szavait és kifejezéseit. Először külön kérdezem a szót magyarul, esetleg származékait is

vagy szinonimáit, majd rövid magyar mondatba illeszttem bele a szót és megkívánom, hogy valaki az illető idegen nyelven megismételje. Ezzel elérem azt, hogy a tanuló az idegen szó mondatbeli szerepét pontosan megismeri, többször ráeszmél az idegen s a hazai nyelv közötti különbségekre. A szókérdezést az olvasmányrészeknek helyesen tagolt olvasása és helyellközzel fordítása követi, majd rátér a tanár a szövegnek idegennyelvű megbeszélésére. Itt kapcsolódnak be a beszédgyakorlatok: amit a tanuló elolvasott és pontosan megértett, arról tanárával beszélgetnie is kell. Az osztály szellemi képességeinek fokától függ a beszélgetések színvonala; ha gyengék a tanulók, akkor a kérdések a szöveghez símulnak, ha pedig ügyesebbek vagy haladottabbak a tanulók, akkor fokról-fokra önállóbbak lesznek a kérdések és egyre jobban foglalkoztatják a tanulók alkotóképességét. Ilyen beszélgetésnek minden órán kell lennie. Nem tudok elképzelni olyan szövegtárgyalást vagy szövegátismérlést, amelyhez ne kapcsolódnék idegennyelvű megbeszélés. A szövegtől független, úgynevezett szabad beszélgetések kérdésével itt nem foglalkozhatom.

A beszédgyakorlatokkal folytatott elemző, szétszedő munkát természetesen követnie kell a szintézisnek: egy-két tanulóknak röviden össze kell foglalnia idegen nyelven a tárgyalt szöveg vagy szövegrész tartalmát.

Ezzel elérkeztünk az órának másik főrészehez: az új anyag megbeszéléséhez. Nem óhajtok itt részletekbe bocsátkozni. Tudjuk, hogy a tanárnak néhány idegen nyelven kifejezett gondolattal fel kell ébresztenie a tanulók érdeklődését a bekövetkező események iránt, vagy meg kell jelölnie az új olvasmány kiválasztásának okait, érdeklődést és hangulatot kell teremtenie, majd megfelelő bemutató olvasás után a tanulókkal végzett közös munkával meg kell fejtenie az ismeretlen szók és kifejezések értelmét. Csak ezután térhetünk át a szövegnek mondatonként való fordítására és az olvasás gyakorlására.

A bevésésnek egyik legjobb módja szerintem az, ha az új szövegből vett szavak és kifejezések segítségével apró magyar kérdéseket és feleleteket fordítatunk és íratunk tanítványainkkal a táblára. Az ilyen íratásnak minden órán sorát kell ejtenünk. Különösen nagy szükség van erre a francia nyelv tanítása közben, de a német nyelv tanításában sem nélkülözhető.

A francia nyelvnek írásbeli használata még a francia diákoknak is sok fejtörést okoz, hát még a mi fiainknak! Francia pedagógiai folyóiratokban gyakran olvashatjuk különösen felsőbb szakiskolákra való felvételekkel kapcsolatban francia tanárok keserű panaszait, hogy a jelöltek a legképtelenebb nyelvtani hibákat követik el, tudatlanságuk pedig néha megdöbbenítő. Elkerülhetetlen tehát, hogy a tanulókkal minden órán írassunk a táblára s a füzetbe.

Az itt vázolt eljárással azonban még korántsem merítettem ki mindazt, amit modernnyelvi órán a cél elérése érdekében ten-



nünk kell. Nem beszéltem a nyelvtannak a tárgyalt olvasmányhoz kapcsolódó induktív tanításáról és alapos begyakorlásáról, nem beszéltem az okkal-móddal alkalmazott éneklésről, gramofonbemutatásról, a tanulók rövid, önálló előadásáról és a hozzáfűződő eleven bírálatokról, végül nem említettem, hogy az idegennyelvi órának idegen nyelven kell folynia. A tanulóknak korán meg kell szokniok, hogy jelentéseiket az illető idegen nyelven tegyék meg, valamint a parancsokat és az utasításokat is idegen nyelven kapják.

Ilyen eljárást kell szerintem elejétől végig, tehát még az irodalmi tanításban is követni, akkor talán elérjük azt a célt, hogy tanítványaink jártasak lesznek az idegen nyelvnek szóbeli és írásbeli használatában, továbbá az újabb írók műveit is megértik — szótárral.

Ezzel a nálunk igen sok helyen dívó eljárással sem tudjuk azonban célunkat teljesen elérni. Ennek a szomorú igazságnak egy kissé szemébe kell néznünk.

Első akadályunk — és ezt már unos-untig elmondottuk — osztályainknak zsúfoltsága; olyan tény, amelyről senki sem tehet. Ha az ember belép egy előkelő iskola ötödik osztályába és ott 75 tanulót talál, akkor önkénytelenül feltör benne a sóhajtas: „Lasciate ogni speranza!” Itt valóban nem segít más, mint ha a tanár lehetőleg gyakran folyamodik a karbanbeszélgetésnek sokaktól helytelenített eszközéhez; hiszen ha beszédképességet akarunk, akkor beszélgetnünk kell a tanulót, alkalmat kell neki adnunk saját ellenőrzésünk alatt az idegen hangoknak mentől gyakoribb ejtésére, ez pedig zsúfolt osztályban csak a karbanbeszélgetés ügyesen alkalmazott eszközével érhető el.

A második nehézség a csekély óraszámban rejlik. A nyelvet gyakorolni kell és ehhez időre van szükségünk. Az előkelő családok gyermekei már korán gyakorolhatják magukat az idegen nyelv használatában, állandóan mellettük van a gyermek anyanyelvén nem tudó idegen nevelő, beszédképességük és ennek folytán nyelvérzékük korán kifejlődik; ehhez járul később a helyesen irányított olvasmányokból szerzett változatos szókészlet. Az iskola hetenként csak háromszor-négyszer foglalkozhat idegen nyelven a tanulókkal, akkor is jobb esetben egyszerre harminccal, rossz esetben hetvennel, nyolevannal. Montaigne-t édesatyja már gyermekkorában latin beszélgetésre szorította; mestere csak latinul szólt hozzá, mert franciául nem tudott, sőt a személyzet is a falusiaknak a kastélyba járó része is kénytelen volt néhány legszükségesebb latin formulát megtanulni. Jobban is tudott latinul beszélni és jobb nyelvérzékkel is rendelkezett, mint későbbi tanárai közül nem egy. Ezt az állandó idegennyelvi légkört az iskola nem tudja megteremteni.

Azt szokták erre mondani, hogy a felnőtteknek rendezett esti tanfolyamokon sokkal kevesebb órán megtanulnak idegen nyelven beszélni a hallgatók. Nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy nagy a különbség a felnőtt és a gyermek között. A felnőtt-

tet valami szükségérzet hajtja az idegen nyelv megtanulására, talán létkérdése vagy nemesebb becsvágy, az idegen ország életének, művészetének megismerése serkenti; a tanuló életében ilyen hajtóerők ritkán működnek. A tanulóknak nagy része az élő idegen nyelvet éppen olyan tárgynak tekinti, mint a többi: foglalkozik vele, mert kell, mert az iskola kívánja, de csak ritkán érzi meg, hogy az élő idegen nyelv tudásával talán a jövőjét alapozza meg.

A kis gyermek, tudjuk, úgy tanulja meg anyanyelvét, hogy mindenáron érvényesülni akar környezetében: kívánságait, vágyait, örömét, baját akarja közölni; csak úgy kelthet maga iránt igazi érdeklődést, ha gondolatait, vágyait ki tudja fejezni; a létfenntartás erői működnek benne. Ilyen erők az iskolába járó diáknak nem hatnak.

Tanárainknak is, bármily képzettek, gyakran kellene külföldre járniok, hogy felfrissüljenek az idegen környezetben, nyelvi ismereteiket és beszédkészségüket még jobban tökéletesíthessék. Azonkívül szükség volna minden iskolában gramofonra és mentől több lemezre.

Különösen két problémát óhajtottam itt kidomborítani, az egyik a nyelvi, helyesebben az olvasmányi anyag kérdése, a másik a beszédkészség kifejlesztésének még ennél is égetőbb problémája. Készséggel elismerem, hogy teljesen kielégítő megoldást nem tudunk találni, de olyan modus vivendit mindenesetre, amellyel a gyakorlati célt lehetőleg megközelíthetjük, másrészt biztosíthatjuk az erkölcsi nevelés szempontjából oly fontos olvasmányanyag helyes kiválasztását. Végezetül be kell vallanom: nem látom oly sötétnek a helyzetet, mint sokan közülünk. Hiszen a tanulóknak egy része a mennyiségtanból, a természettanból vagy a földrajzból s a történelemből sem képes a legjobb tanítás mellett sem kielégítő eredményt elérni. A tanulóknak jórésze pedig mégis olyan alapot kap a nyelvekből is a gimnáziumban, hogy arra bátran és a biztos siker reményében építhet tovább az életben. Számtalan példánk van arra, hogy közepes tanulók is sikerrel leveleznek német vagy francia társaikkal, és sok olyan közéleti férfit is ismerünk, aki csakis a középiskolában vetette meg nyelvtudásának alapjait.

Nem szabad elfelejtenünk, hogy a nyelv a legkényesebb hangszer; ha nem játszunk rajta gyakran vagy talán állandóan, elkopnak a legértékesebb húrjai.

Az idegen nyelvet tanító magyar tanárnak pedig minden erejével azon kell lennie, hogy nyelvkészségét tökéletesítse, szókészletét gyarapítsa s egész lelkesedésével és kitartásával beszélje és beszéltesse órán az idegen nyelvet abban a keretben, amelyben az iskola lehetőségei megengedik. Az olyan tanuló, aki minden órán beszédgyakorlatban vett részt, okvetlenül ki tudja majd fejezni gondolatait az illető idegen nyelven. Az idegen nyelvnek a tanításban való használata s a minden órán

megismétlődő és mindig új meg új tárgykörhöz kapcsolódó beszélgetések, valamint az állandó iratás a legjobb és talán egyedül biztos eszköz annak a célnak megvalósítására, hogy szóban és írásban használni tudjuk a nyelvet.

PETRICH BÉLA.

## KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

### A humanizmus mint a nemzetek pedagógiája.

A humanizmust, a magasabb elgondolás szerint való tökéletes ember kialakításának törvénytárát, már sokszorosan magyarázta és értelmezte a legfényesebb elmék egész sora. Vizsgálódásaik eredménye szerint az emberideál, a humanitás olvad össze benne — mint összekötő fogalomban — a kultúrjavakkal, a humanisztikus műveltséggel. A humanizmus által az önmagára eszmélt, öntudatra jutott ember azt a jogot követeli, hogy azontúl önálló életet élhessen. Végső eszménye tehát az autonóm ember, aki mindent megtalál itt a földön, nem szorul metafizikai, transzcendens kiegészítésére s embervoltánál fogva minden mértéket magában hordoz. A humanizmus ily módon új értéktáblát teremt a világ számára: az ember önmagában érték, azáltal, hogy ember. Ez az értelmezés magasabb lelkiiséget biztosít a sokat emlegetett, nagymultú, újkori szellemi mozgalomnak, a humanizmusnak.

A közkeletű felfogás szerint, a mindennapi szóhasználatban azonban a humanizmus nem ilyen komplikált fogalmi rendszer, hanem egyszerűen csak a renaissance-szal kapcsolatos pedagógiai irányzatot, az iskolázás szellemét jelenti. S ezzel a sémával a szellemtörténeti irány fölvirágzását megelőző időkben meg is elégedett a művelt emberiség jórésze, ha egyáltalában volt érzéke az ilyen fogalmak vizsgálatához és elemzéséhez, s amennyiben gondja volt arra, hogy tudomásul vegye az efféle szellemi mozgalmak tartalmát és értékét.

A mozgalomnak mélyeséges pedagógiai jellege főleg az olasz humanizmus ujjongó lelkesedésével kapcsolatos. Nevelő hatását a magyarság majdnem elsőként érezte meg az európai nemzetek sorában, mikor az olasz renaissance humanizmusa az akkor még barbárnak számított duna-tiszaparti népet a magasabbrendű szellemi életbe, az antik műveltség világába bekapcsolta.

Mindezzel szemben a humanizmusnak új szempontból való felfogását mint a „nemzetek pedagógiáját” nagyszerű távlatban fejtí ki egy nemrégiben megjelent mesteri tanulmány, melyet *A humanizmus történeti alakjai* címmel olvashatunk Kornis Gyula tollából a Budapesti Szemle ezévi áprilisi füzetében és különnyomatban is. Tanulságai megérdemlik az összefoglalást és azt, hogy tételei a köztudatban elterjedjenek, vérré váljanak.