

AZ IDEGEN NYELV TANÍTÁSÁNAK MÓDSZERÉRŐL.*

I.

Történeti visszatekintés.

Míg a pædagogianak Plátótól kezdve a mai napig, úgy szólván századról századra más-más ideálja vala: addig a nyelvtanításnak és nyelvtanulásnak célja és módja a legősibb időktől fogva — a XIX. századbéli végzetes aberratióját nem tekintve — lényegében mindig ugyanaz vala.

E cél: a nyelvnek szóban és írásban való elsajátítása, — e mód — az anyanyelv elsajátításának természetes és biztos módja — az ú. n. *közvetlen, direkt módszer* vala.

Ily módon tanult a római görögül, ily módon a barbár latinnul; ily módon tanulnak a mi tótjaink magyarul, ha a magyar alföldre vetődnek.

Természetes, hogy a gyakorlati életnek eme szükségszerű nyelvtanulási módszere, az iskolában — mivel ott tömegtanításról volt szó — a tanítás koncentrációja és a fegyelem fentartása érdekében — az olvasmányon alapuló ú. n. analitikus módszerrel párosult.

Emez analitikus — direkt módszer — vagyis az ú. n. *méthode maternelle* alkalmazása mellett:

1. A tanuló az első órától fogva belekerült magába a nyelvbe, *in medias res* és a *latint latinból latinul* tanulta;

2. érvényesült a nyelvtanítás és nyelvtanulás éltető eleme a *viva vox*, mely

3. az ifjú léleknek öntudatlan — de a nyelvtanulásnál döntő — közreműködésével, a tanuló nyelvérzékét kifejleszté és a nyelv geniusának öntudatlan megértéséhez, illetőleg megérezéséhez vezetett.

A pszichológián alapuló újabb pædagogianak a nyelvtanításra és nyelvtanulásra vonatkozó sarktételeit tehát századokon keresztül (ösztönszerűleg bár, de haszonnal) alkalmazták mielőtt azok tudatos elméletté váltak volna.

De a pædagogia története, a mellett hogy a nyelvtanítás segítő eszközeinek fokozatos javulását mutatja, egyúttal konstatálja,

* Felolvasta a szerző a gyakorló-iskola havi nagy-értekezletén f. év május 7-ikén.

hogy a százados fejlődésben nemcsak egyes nyelvmesterek, hanem egész generációk, letérve a nyelvtanítás helyes, célravezető útjáról, félrevezető ösvényre tévedtek.

A kisebb mértékű fluctuációktól eltekintve, jelen felolvasásban csakis a XVI. századbéli részleges, a nyelvtanítás természetes célját kevésbé veszélyeztető, — és a XIX. századnak végzetes, a nyelvtanítás természetes célját meghamisító, célravezető módját elejtő és így következményeiben gyászos aberrációkról lesz szó.

* * *

A konyhalatinságba süllyedt korszakot a renaissance, vagyis a klasszikusoknak halottaikból való föltámasztása lázas munkásságra készíti. A jó humanisták meggyőződven a középkortól reájok átöröklött grammatikai és lexikologiai ismereteknek hiányos, téves és elégtelen voltáról: — valóságos lelkesedéssel fognak a tanuláshoz, a kutatáshoz, és ernyedetlen buzgalmuik nemsokára óriási grammatikai, lexikologiai anyagot halmoz össze.

Természetes, hogy az iskola is megérzi mestereinek tudományos foglalkozását, és a tanulók bámulva fogadják a sok érdekes, tanulságos és téves új eredményeket.

És vajjon kell-e csodálkoznunk, ha az önerejükre utalt humanisták, — kik egyik-másik írónak nehezebb passusát magok is csak hosszas fürkészés és gram. analysis útján birják megérteni, — babonás tisztelettel viselkednek a grammatika iránt s ha belőle a szükségesnél többet visznek be az iskolába.

A grammatika a tudományok tudománya lön: grammatika alapján nyelvet, grammatika alapján gondolkodást is akarnak tanítani.

Így történt, hogy a XVI. század iskolája a gyermek öntudatlan lelki működését, természetadta utánzó és emlékező tehetségét számon kívül hagyva: a nyelvtanítás és nyelvtanulás súlypontját a tanulóban kevésbé kifejlett reflexióra helyezte át.

Hatalmas szavú gondolkodók: *Montaigne* (1533—1592), *Baco* (1561—1626), *Locke* (1632—1704) és kiváló tanférfiak: *Ratichius* (1571—1635) és *Comenius* (1592—1671) támadtak, kik a félrevezető ösvényre tévedt nyelvtanítást a régi helyes útra terelni és tanítása módját tökéletesíteni igyekeztek.

A nyelvet gyakorlati módon kell elsajátítani *per inductionem et experimentum omnia* volt a főelvök.

A dolog annyira-mennyire sikerült is, mert a baj nem is volt olyan nagy, mint a milyennek látszott. Mert ha a tanítás nem haladt is szívet-lelket nemesítő, érdekes olvasmány alapján, hanem pusztán a grammatika fonalán: a tanító még sem szoritkozhatott tisztán elvont tételek tárgyalására; konkrét nyelvényanyagot kellett nyújtania, mivelhogy a tanulónak a latin nyelven való beszélgetés első és főkötelessége vala.

A tanmenet tehát daczára az irott grammatika synthetikus módszerének, mégis csak analytikus vala. Hozzájárul még azon körülmény, hogy akkortáiban az iskola többi tantárgyát is latinul tanították, a mi lehetővé tette, hogy az iskola kitűzött célját: a latin nyelvnek szóban és írásban való elsajátítását mégis csak elérték.

* * *

De beköszöntött a XVIII. század, a nagy forrongás százada.

A francia nyelv kiszorítja a latint a diplomacziából, — és a nagy Németország műveltebb rétegeit is meghódítja: mi ugyan csak érdekes és sajtáságos jelenség.

De a század vége felé, a német irodalom nagyszerű fölvirágzásával, lassanként a francia nyelv is meghátrál: helyt ad a németnek, míg *a latin az iskola falai közé szorul*.

Az anyanyelvnek e túlsúlyra vergődése lényeges befolyással volt a nyelvtanításra.

E befolyás a XVIII. század folyamában abban nyilvánult, hogy nemcsak a francia nyelvnek, hanem magának a latinnak grammatikáját is németül irták meg az iskola számára.* Természetes, hogy e körülmény nem veszélyeztette a nyelvtanítás célját és eredményét: mert az *olvasmány* azontul is az maradt, a mi volt, t. i. a nyelvtanulás alapja, forrása. A latint is, a francziát is, beszélgetések, mesék, természetrajzi, földrajzi leírások avagy történeti elbeszélések alapján tanították.**

Nem voltak e tankönyvekben sem anyanyelvből latinra fordítandó gyakorlatok, de még összefüggés nélküli latin nyelvű mondatok sem.

* Az első német nyelven irott francia nyelvtan Amsterdamban jelent meg, 1669. (*Schmitz*: Encyklopädie I. 89.)

** *Perthes* egy csomó latin könyvet ismertet: IV. 4 stb. *Gedike* francia olvasókönyve, mely 1785-ben jelent meg, a latin olvasókönyvek min-tájára készült.

De midőn a humanismus-idealismus és philanthropinismus-utillarismus elkeseredett harcza kitört, mind nagyobb arányokat öltött, s végre a humanisták teljes győzedelmével végződött: az iskola a közéletből kiszorított latin nyelvnek asyluma lön s mellette még a görög nyelvnek is sikerült helyet szorítani.

Ekkor dekretáltattak amaz elvek, ekkor hozattak forgalomba ama phrasisok, melyek még ma is járnak szájról-szájra, és a melyeknek igazságában legfeljebb egy modern philologus — alias neo-barbár — merészelkedik kételkedni.

A humanisták szerint:

1. az iskola nem arra való, hogy a tanulókat hasznos és az életben szükséges tudni valókkal fölszerelje: hanem hogy szellemi képességeiket fejleszsze és őket igazi humanismusra, tudományosságra, műveltségre nevelje.

2. E cél elérésére első sorban és főképen a klasszikus nyelvek alkalmazatosak, mert grammatikájuknak formalis képzőereje fölülmulthatatlan.

3. Magának a nyelvtanításnak pedig nem lehet célja a nyelv gyakorlati elsajátítása, az iskolához nem méltó köznapi parlírozás ápolása: *a gymnasiumi nyelvtanítás formalis képzés.*

4. És formális képzés s igazi humanistikus műveltség csak is a klasszika philológiának gyümölcsei.*

A philologusok eme pædagogiai hitvallása élve eltemette azt a módszert, mely addig — s hiveinél még azontul is — célravezető egészséges pszichologiai elveken alapuló módszernek bizonyult.

A baj végzetes volt, végzetes azért, mert nemcsak a latin, hanem általában az összes nyelvtanítást érte: lévén a modern nyelvek tanítása akkor tájban majdnem kizárólag a klasszika philologusok kezében.

És bekövetkezett a módszeres kísérletezés korszaka: újabb és legújabb nyelvtanok támadtak, hirdetvén újabb és legújabb *«egyedül üdvözítő»* módszereket.

Hiába tiltakozik *Herbart*, a tudományos pædagogia meg-alapítója; ** hiába való *Hamilton* (1769—1831) és *Jacotot* (1770—1840) zászlóbontása: szavuk elhangzik a pusztában.

* *Niethammer*: «Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit». 1808.

** *Herbart*: «Mögen die Philologen ihre alte bekannte Ausrede von der formal bildenden Kraft das Sprachstudiums in die neuesten Phrasen

Azóta a formális képzésről szóló tan dogmává lön: azzá tették a philologusok ifjabb generációi, a kik — épen emez áldatlan módszerek következtében — a latin nyelvet szóban már maguk sem birták. A szabadságharcz leveretése után e dogmát hazánk iskoláiba is beoltották, és még ma is liderczként nehezedik hazánknak s Európának tanügyére.

* * *

De lássuk az aberratio korszakában támadt új nyelvtanítási módszereknek legtipikusabb képviselőit. Ezek a majdnem tervszerűtlen *Meidinger*, *Seidenstücker*, *Ahn*, *Ollendorff* — és a némi tervszerűséggel berendezett és az újabb nyelvtudomány vívmányait is számba vevő *Ploetz* és *Mager*-féle módszerek.

Hosszas volna itt e módszerek részletes ismertetésébe s bírálatába bele bocsátkozni. Inkább csak rámutatni akarok ama visszásságra, mely bennök megnyilatkozik.

Egymáshoz viszonyítva e módszerek fokozatos haladást mutatnak: de valamennyinek közös jellemző hibája a merő mechanizmus.

Fiókos szekrényhez hasonlít az ilyen tankönyv. Minden fiókja — vagyis leczkéje: egy kis szótárczát, paradigmát, egy pár szabályt, egy-két tuczat francia és körülbelül ugyanannyi francziára fordítandó német vagy magyar mondatot tartalmaz.*

Nem nyelvet, hanem nyelvtant tanít és minden leczke a pszichológiának háromszoros megsértését involválja:

1. Mily visszásság a paradigmák, a szavak a szabályok előzetes — t. i. a szemléltető szöveg előtt — való betanulása.**

2. Mily lélektani képtelenség nyelvet nem összefüggő olvasmányok, hanem tarka-barka, összefüggésnélküli mondatok és mondattöredékek alapján tanítani.

Az igaz, hogy egy Mager vagy Ploetz-féle leczke szellemes találekonyosság dolgában ritkítja párját: szó van abban ugyszól-

kleiden: das sind leere Worte, wodurch niemand überzeugt werden wird, der die weit grösseren bildenden Kräfte anderer Beschäftigungen kennt und der die Welt mit offenen Augen ansieht worin nicht wenige und nicht unbedeutende Menschen leben, die ihre geistige Existenz keiner lateinischen Schule verdanken». Bierbaumnál az 55. lapon.

* Pl. Ploetz, Mager stb.

** E hibában még a Noël-Bartos-Chováncsák-féle nyelvtan is leledzik.

ván mindenről, a mi *égen, földön és föld alatt volt, van és lesz*. Szó van ott: az erkölcsökről, a Bourbonokról, Nagy Károlyról, Hannibalról, Cäsarról, a barátságról, a fogadalmakról, a semmittevésről, a szenvedélyekről, az emberi értelem isteni szikrájáról, Columbus éles eszéről és rettenthetlenségéről, a szövetségesekről és I. Napoleonról — és végül mintegy gúnyképpen ott áll:

*J'ai tout entendu, mais je n'ai rien compris.**

= Mindent hallottam, de semmitsem értettem.

És így sóhajthatott már nem egy tanuló, miután e gallimathiason keresztül rágódott volt.»**

Ha valahol, akkor leginkább az összefüggés nélküli mondatokat tartalmazó tankönyvekben jutott érvényre a *variétas delectat* elve. És mindezeket az együgyű mondatocskákat nem is tréfából, hanem tanárnak és tanulónak komoly iskolai munkául irták és írják a mai napig.***

Természetes, hogy ily tanmenet — e mondatról-mondatra, az egyik gondolatból a másik gondolatba való ugrándozás — sem gondolkodásra, sem komolyságra, hanem egyenesen szórakozottságra, *vulgo* szellemtelen mechanizmusra vezethet.

3. Hozzájárul még az anyanyelvből az idegen nyelvre való fordítás.

Ne ámítsuk magunkat, ily fordítások alapján még soha senkisé is tanult meg idegen nyelvet.

Az idegen nyelvtanítás első és *főfeladata a nyelvérzés fejlesztése és ápolása*, és itt földolog a *viva vox*, az összefüggő beszéd és olvasmány.

Most a tanuló — alighogy kapott egy-két morzsát az idegen nyelvből — már is alkotásra, az idegen nyelvnek az anyanyelvből való konstruálására szoríttatik. Nem fordítás az, hanem csak idegen szavakkal és alakokkal való haszontalan operáció, melynek kétszeresen is káros a hatása:

a) lehetetlenné teszi az értelmes és kellő hangsúlyozással járó olvasás és előadás elsajátítását, a mennyiben a tanuló az

* Helyesebben: *mais je n'en ai rien compris*.

** L. a 43. leczkét *Ploetz*-nek: *Schulgrammatik der Französischen Sprache* című művében (24. Aufl. Berlin, Herbig 1876. és Bierbaum 75. lapját).

*** V. ö. *Günther* értekezését, mely a *Jahrb. f. wiss. Paedogik* XIII. évf.-ban, 1881-ben megjelent.

egymáshoz simulni kívánczó francia szavakat szétszaggatja, a mint szórul-szóra döcögve halad végig a magyar mondaton.

b) mert systematikusan előli a tanulóban az idegen nyelv iránt fakadó nyelvérzéket és még anyanyelv iránti érzékét is megmételtyezi: már maga a fordításra præparált anyanyelvi szöveg, de még inkább az ennek alapján készült idegen nyelvi fordítás valóságos barbarismus.

Véleményem szerint az idegen nyelvek tanításánál még az anyanyelvre való fordítást is csak szükség esetén a megértés kedvéért és a félreértés kikerülése végett kellene alkalmazni: mert ama sokat hangoztatott állítást, mintha valamely idegen nyelv az anyanyelvvél való folytonos összehasonlítás által volna elsajátítható: egyenesen pszichologiai képtelenségnek tartom.

Természetes, hogy a nyelvtanítás ily módszerek mellett, melyekben sem az összefüggő olvasmány, sem a *viva vox*, sem a gyermek természetadta utánczó képessége nem érvényesül: csak gyászos, siralmas eredményekre juthat.

De azért nagy vala az ámitás és önámítás, és még nagyobb a reclam és zaj.* Csak így történhetett, hogy ama könyvek egynémelyike két száznál is több kiadást ért és hogy iskoláinkban még ma is használatos.**

* * *

A nyelvtanításnak eredménytelensége, a testi nevelésnek elhanyagolása és az az ür, mely a gymnasium s az élet között tátongott: mind hangosabb és hangosabb panaszra s fölszólalásra adott okot és alkalmat.

A gyakorlati fontosságú modern nyelvek és realis ismeretek, a materialis képzés, a realismus helyt és jogot követelt az iskolában: a szellemi tehetségeket fejlesztő klasszikus nyelvek, a formalis képzés, a humanismus mellett.***

* Neue Methode, in sechs Monate eine Sprache lesen, schreiben und sprechen zu lernen: *Ollendorff*.

** *Ahn*.

*** «Vor hundert Jahren fiel es keinem Menschen ein, Juristen und Mediziner zur Erlernung des Griechischen zu nötigen.» Paulsen 64.

«Hoffentlich ist die Zeit nicht mehr fern, wo die Ansicht als überwundener Standpunkt gilt, dass ein junger Mann 3000 Stunden beim lateinischen Unterricht und 1600 beim griechischen abgesehen haben muss, um würdig befunden zu werden, zur Universität zu ziehen.» *Kühn* Überbürdung.

Beköszöntött a reformok korszaka: megteremtette a reáliskolát és megindult a modern nyelvtanítás reformja.

A *Lehmann testvérek* direkt szemléleten alapuló nyelvtanítási módszere, és *Toussaint-Langenscheidt* összefüggő olvasmányon haladó tanmenete új életre ébreszté az eltemetett régi módszert és lelkes barátokat teremtett neki.

Toussaint-Langenscheidt interlinearis fordításával még Hamilton-Jacotot-nak, phonetikus írású szövegével már a legújabb reformereknek alapján áll; interlinearis fordítása még a multa, phonetikus írású szövege már a jövőbe tekint.

A hetvenes években a latin nyelvtanítás reformja is megindult.

Perthes Hermann, megértve a modern idők követelményeit, a latin nyelvtanítás módszerének javításával egyúttal a latin tanórák számának leszállítását is javaslatba hozza. Elvei egészben véve megegyeznek a reformerek elveivel: hangsúlyozza a grammatika induktív tanítását, a gyermek utánzó képességének fölhasználását és az összefüggő olvasmány fontosságát: de maga mégis csak összefüggés nélküli mondatokból indul ki.

És itt meg kell emlékezni a *budapesti gyakorló gymnasium*-nak a nyelvtanítás körül szerzett elévülhetetlen érdemeiről. Önérzettel teszem, mert személyes tapasztalásból mondhatom, hogy ez intézetben a nyelvtanítás helyes elvei már gyakorlati alkalmazásban valának: midőn a klasszikus nyelveket Ausztriában, Német- és Franciaországban legtöbb és hazánknak úgyszólván összes intézeteiben a hirhedt összefüggés nélküli mondatok alapján tanították. Magam is itt ismerkedtem meg a nyelvtanításnak e természetszerű módjával: láttam a tanítás érdekes menetét, az elért sikert s mint sok más, magam is a reform lelkes hívé lettem.*

* * *

A modern nyelvtanítás reformja újabb lökést kapott, határozottabb irányt nyert 1882-ban:

Fricke ajánlja a közvetlen direkt módszert;

* A gyakorló gymnasiumnak nyelvtanítási elvei s módszere az 1880. kiadott gymnasiumi utasításokban hű kifejezést nyertek: ehhez képest az 1886-ban kiadott *reáliskolai utasítások*, főleg a francia nyelvre vonatkozó rész, határozott visszaesést jelentenek.

Sweet a fonetikus írású szöveget, és *Vietor* hatalmas szava fölírzza a szunnyadókat.*

Szavuk nem hangzott el a pusztában: viszhangot keltett egész Európában s mindenütt termékeny talajra talált.

Egész irodalom támadt a kérdés tisztázására, egyesületek alakultak az eszme szolgálatára és a gyakorlati tanfériak és a tanügyi hatóságok mind inkább ez elvek alkalmazása mellett nyilatkoznak.**

A reformerek elméleti és gyakorlatai iratainak reám tett hatása ki fog tűnni a következő részből, mely a reform-elvek gyakorlati alkalmazásáról, az ú. n. *methode maternelle*-ről szól.

*- *Fricke*, Friedr. Willh.: *Erziehungs- u. Unterrichtslehre*. 1882.

Sweet, Henry: *The Practical Study of Language*. Transactions of the Philological Society for 1882—1884; *Spelling Reform and the Practical Study of Language*. London, Hilton & C., 1885; — *Elementarbuch des gesprochenen Englisch*. Grammatik, Texte und Glossar. 2. Aufl. 1886. Leipzig.

Vietor: *Der Sprachunterricht muss umkehren!* von *Quousque tandem*. Heilbronn, 1882.

** A *Paedagogisches Archiv* című folyóirat 1891. évf. 7. sz. a 480. lapon 300-ra teszi ez értekezések és röpiratok számát.

Stockholmban, 1886-ban alakult a *Quousque tandem egyesület*, és Párisban ugyanakkor az *Association phonétique des professeurs de langues vivantes*, mely utóbbinak hazánkban is vannak tagjai.

Az 1884. évi *dessau* philologiai gyűlés óta, a német philologusok és az u. n. igazgató konferenciák ismételtén a reform mellett nyilatkoztak.

Ismeretes az osztrák közoktatásügyi miniszternek. 1890 okt. 20-án kiadott s az írásbeli gyakorlatokra vonatkozó rendelete (*Zeitschrift f. d. Realschulwesen* 1891. XVI. évf. 1. f.), nevezetes az 1890-ben (decz. 4—17-ig) Berlinben tartott u. n. *császári konferenciák* következő határozata: «Im übrigen wurde der Vortheil der sogenannten *«neueren Methode»* wiederholt anerkannt und beschlussweise ausgesprochen: dass dem Schulunterricht in den lebenden fremden Sprachen die Aufgabe zu stellen sei, zum freien mündlichen und schriftlichen Gebrauche derselben anzuleiten». Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, Hertz, 1891: XI. kérdés 6. pont; v. ö. még az V. kérdés a) és a XIV. kérdés 4. és 6. pontját.

II.

A méthode maternelle.

A *méthode maternelle* lelke a tanár, éltető eleme a *viva vox*, czélja első sorban az élő beszéd, a köznapi társalgás — nem pedig az irott, a holt vagy legalább többé-kevésbé archaikus irodalmi nyelv közvetítése.

Az iskolában vagyunk. Kezdődik az első francia tanóra.

A tanár (zárt könyvek mellett) megnevezi az iskolában lévő tárgyakat (bútorokat és taneszközöket), de csak egy-kettőt egyszerűre. A jelentkező tanulók utána mondják. Azután ismét mond egyet-kettőt hozzá, és ismételten elmondhatja a tanulókkal. Így folytatja, míg végre a tanulók zöme az egész pensumot helyesen és értelmesen nem tudja.

(Ez alkalommal még anyanyelvre való fordításra sem volt szükség: a tanítás direkt szemlélet alapján történhetett.)

Ekkor aztán fölnyitja az olvasókönyveket és elolvassa az első olvasmányt eleinte maga, egyszer-kétszer, szépen értelmesen és mind folyékonyabban.

Azután a tanulókra kerül a sor.

Csak látni kell azokat a derült képű, élénk szemű gyermekarcokat! Csupa fül mind. Lesve-lesik a tanár ajkairól folyó idegen hangokat s legnagyobb gyönyörűségek telik a korrekt utánzásban. Az élő szó magával ragadja a gyermeket s természetadta hatalmas utánzó és emlékező képessége később viszonyba hozza a megtanulandó nyelvvel. Ez fokozza a munkakedvet: és a munkakedv a siker első feltétele.

Igenis, az első óra döntő befolyással van az egész évfolyamra, sokszor az összes évfolyamokra.

Ha a tanulót olvasási szabályokkal, egy csomó szemén szedett, minden logikai kapcsolatot nélkülöző, ú. n. mintaszóval, heterogén mondatcsoportokkal, grammatikai fejtegetésekkel traktáljuk, ne csodálkozzunk, ha belesömörül, ha a nyelvtanulás, melyhez, mint minden gyermek természetes hajlammal viselkedik: azontul valóságos gyötrelmévé válik.

A kezdő nyelvtanulásnak közvetetlen utánzáson és nem tudatos reflexión kell alapulnia.

A második tanórában tehát nem a grammatikára, hanem az olvasmányoknak kérdésekben és feleletekben való fölkezelésére kerül a sor.

A tanár, természetesen, kérdi:

Où est le tableau noir ?

Mire a tanuló ezt feleli:

Le tableau noir est dans la classe.

És így tovább minden iskolai tárgyról.

Azután egyik-másik ügyesebb tanuló mond ily kérdéseket az osztályhoz, míg végre minden egyes tanuló tud ily kérdést és feleletet mondani:

Ily eljárás mellett a tanuló annyiszor hallja és ismétli a tananyagot, hogy az maradandólag vésődik be emlékezetébe, elanyyira, hogy bármikor is rendelkezésére fog állani.

Házi feladatul 5 vagy 10 ily kérdés és felelet irandó.

* * *

De a francia írás és kiejtés között oly nagy az eltérés, hogy a reformerek a kezdőnek a francia szöveget nem a szokásos helyesírásban, hanem egyszerű *phonetikus írásban* adják kezébe. Ez által a tanuló figyelmét első sorban a hangra, a helyes kiejtésre irányítják, és nem kell — úgy mint most — az olvasás és helyesírás nehézségeivel egyszerre megküzdenie.

Eddigelé a reform eme követelménye nagy ellenszenvvel találkozott.

1. Azok, akik az orthographiát a műveltség próbakövének tartják — és nem a nyelv divatszzerű ruhájának, helyesebben álruhájának — fennen hirdetik, hogy a phonetikus írású szöveg használata zavarólag hat az orthographia elsajátítására. Azzal azonban nem törődnek, hogy a francia és angol nyelvnek divatos helyesírása legyőzhetetlen akadályokat gördít a helyes kiejtés elsajátítása elé. Kérdés, vajjon a helyes kiejtés vagy a helyesírás-e a nyelvtanítás első és főfeladata?

De különben a baj nem is ölthet komolyabb jelleget:

a) ha a phonetikus szöveg csupán szóbeli gyakorlatok alapjául szolgál, s ha az írásbeli gyakorlatok csak akkor kezdődnek, amikor a tanítás a szokásos helyesírású szövegre tért át;

b) ha a phonetikus szöveg külön füzetben, az olvasókönyvtől függetlenül adatik ki és használtatik: mi a kétféle írásnak összehasonlításától megóvná a tanulót.

2. Némelyek túlterhelést látnak a fonetikus szöveg használatában, azt mondván, hogy a tanuló egy helyett kétféle írást kénytelen megtanulni. Természetes, hogy ez az ellenvetés is oly emberektől ered, a kik magok fonetikus írással soha próbát nem tettek, állításuk tehát merő föltevésen alapszik.

Vajjon túlterhelés-e, az ha a kezdő, teszem a *zárt é hangra* egy jegyet tanul, egy ama sokféle betűcsoport helyett (*et, -ez, -ier, j'ai, -ai, sais . . .*), melyeknek egynémelyike még más olvasást is megenged (pl. az *-ais, -ez . . .*)?

Vajjon lehet-e túlterhelésnek deklarálni azt a segítő eszközt, mely a tanulót az első órától fogva helyes, értelmes olvasásra képesíti? mely lehetővé teszi, hogy a kezdő az iskolában hallottakat otthon újra és kellőképpen föleleveníthesse és ismételhesse, — s mely megóvjá attól, hogy hamis írott kép alapján hamis kiejtést sajátítson el? Pedig kiki tudja, hogy a hamis kiejtés kiirtásához vas akarat s rendíthetetlen kitartás kell tanár és tanuló részéről egyaránt.

Mindezek megszívelendő okok. Hozzátehetjük még azt is, hogy a fonetikus szöveg használata a tanár munkáját is lényegesen megkönnyíti, hogy nagy és nehéz tudómunkától kíméli meg.

Há tehát elfogadjuk azt az elvet, hogy élő nyelvek tanításában a hangból, az élő szóból kell kiindulni: ugyan miért riadnánk vissza a fonetikus szöveggel teendő kísérlettől?

Munkamegosztás az, melyet a francia és angol nyelv tanításában melegen ajánlhatok. És ez eljárás didaktikailag is igazolható:

Mert, míg a szokásos helyesírású szöveg alapján haladó nyelvtanításnál, a tanuló főfigyelme a hangról az írásra tereltetik, és a helyes kiejtés és helyesírás kettős célja az első órától fogva párhuzamos szóbeli és írásbeli gyakorlatokat föltételez: addig a fonetikus szöveg alapján induló nyelvtanítás a tanuló figyelmét, az első hónapokban, tisztán a hangra, tehát a lényegre, a helyes kiejtésre, a beszédre irányítja, — helyesírás elsajátítására czélozó írásbeli gyakorlatok pedig csak később járulnak a szóbeli gyakorlatokhoz. És ha majd a tanuló — a folytonos beszédgyakorlatok által — emlékezetébe vésett olvasmányokat a szokásos helyesírásban meglátja, és a tanárnak ismételt elolvasása után maga is olvasni próbálja: a megfigyelésre újabb tápot és alkalmat nyer.*

* Köztudomású dolog, hogy a fonetikus írást Toussaint-Langenscheidt is alkalmazza. A különbség abban van, hogy a reform a foneti-

A méthode maternelle az első órától kívánja a *szóbeli gyakorlatokat*, és megragad minden alkalmat, mely az idegen nyelv használatára kínálkozik. A francia nyelv-tanár tehát francia nyelven szólítsa tanítványait, francia nyelven intse és dicsérje őket. E szólások gyakori ismétlése önkéntelen bevésődik emlékezetükbe. Ilyeneket a tanuló e korban érdeklődéssel, később mosolylyal fogad.*

Az olvasmány megbeszélésekor kezdetben a kérdés ismétlését is kívánjuk meg és csak azután a feleletet rá. Ez vezet a tanuló figyelmének fegyelmezésére, a kérdés helyes megértésére és kellő megoldására. Feleletül csak teljes mondatokat fogadjunk el. A kérdéseknek a *Gyakorlókönyvbe* való fölvetését szükségesnek tartom, hogy a gyengébbek otthon is készülhessenek.

A tanár nem gúnyol, hanem támogat, bátorít; az erősebbeket szövetségeseinek fogadja, alkalom-adtán fölhasználja, hogy annál nagyobb eredményt érhessen el.

A francia mondat szerkezet érdekesen s mintegy öntudatlanul bevésődik a tanuló emlékezetébe, ha a tanár egyes arra alkalmas mondatoknál tudatosan eleinte a cselekvés (állítmány) azután a cselekvő személy (alany) azután a tárgy s a különféle viszonyok (határozók) után kérdezősködik. S a mellett az illető mondat annyi-féle variációban fordult elő, hogy a tanuló teljes birtokába megy át.

A méthode maternelle, bízva a gyermek finom hallásában és beszélő szerveinek hajlékonyságában, nem törődik azokkal az urakkal, a kik az idegen nyelven való beszédgyakorlatokat megvetőleg *parlirozásnak*, *abrichtolásnak* nevezik, s a kik e parlirozást az iskola magasabb nevelő, ethikai céljaival megegyeztethetőnek nem tartják.

Ezek az urak nem tudják, hogy az ú. n. parlirozás mily intensív szellemi működést föltételez. Mert nem csekélység ám az idegen nyelven föltett kérdést egyszeri hallásra fölfogni és arra idegen nyelven határozott és értelmes feleletet adni a tanulóknak, midőn

kus szöveget — egy ideig — a szokásos helyesírás kizárásával kívánja használni.

Az Eggenberger-féle könyvkereskedésben megjelent *Patterson-Balassa-féle Angol nyelvtan és olvasókönyv* is használja a fonetikus írást. Ajánlom kartársaim figyelmébe.

* Ilyenek teszem: *Asseyez-vous! Levez-vous! Faites attention! Assez! Tres-bien! Pas mal! Répétez encore une fois! Continuez à lire!* stb.

nemcsak a tartalomra, hanem a szókra és alakokra az időre és módra, a szórendre és mondatrendre, s a mellett még a helyes kiejtésre s a szóbeli és mondatbeli hangsulyra is ügyelnie kell. És mindezeknek úgy kell megnyilatkoznioik, a mint lelkében, fülében élnek, meg kell nyilatkoznioik gyors és szakadatlan egymásutánban. Az ily beszédgyakorlat *értelemgyakorlat*, és nem pusztá mechanikus parlírozás; az ilyen parlírozástól ugyancsak nem szükséges óvni iskoláinkat: az ilyen parlírozásra az iskolának okvetetlenül törekednie kell, mert *élő nyelvet holt nyelv gyanánt — beszéd nélkül — tanítani neveléséges.**

* * *

A mi az *írásbeli gyakorlatokat* illeti, az olvasmány a legváltozatosabb földolgozásra nyujt anyagot és alkalmat. Ilyenek, teszem, másolás (tekintettel az eltérő interpunctióra is), különféle nyelvtani gyakorlatok, teljes mondatokban való ragozás, egyszerű mondatok szerkesztése bizonyos grammatikai szempontból, mondatok írása bizonyos tárgyokról, pl. az iskoláról, a házról, a kertről.

Fontosabbak ezeknél azok, melyek a nyelvyagnak alkalmas módon való ismétléséről, új szempontokból való csoportosításáról is gondoskodnak. Ilyenek az olvasmányok legkülönfélébb átalakításai: Vilmos helyett szerepelhet Vilma, egy személy helyett több, első személy helyett második vagy harmadik, jelen idő helyett mult vagy jövő, activum helyett passivum, és viszont. És mindezek a nyelvtanítás kezdő fokán eszközölhetők: ennyi változatosság mellett unalomról szó sem lehet.

A tanuló itt nem fordít, hanem átalakít; a legkülönfélébb grammatikai alakok és törvények megfigyelése és alkalmazása mellett, idegen nyelvben idegen nyelven operál: mi nyelvérzékének fejlesztésére lényeges befolyással van. Az idiomatikus kifejezések, fordulatok mintegy öntudatlan vésődnek emlékezetébe: pedig az idegen nyelv szelleme tulajdonképen ezekben nyilatkozik meg, az idegen nép gondolkodása, eszejárása igazán ezekben tükröződik vissza.

A méthode maternelle tehát már a kezdő fokon mintegy *in nuce* mind azon czélok elérésére törekszik, melyeket a nyelvtanítás eleje tűzött.

De az írásbeli gyakorlatokra vonatkozólag meg kell még

* V. ö. Bierbaum 62.

jegyeznünk, hogy a tanárnak — ha valahol — úgy itt kell megfontolnia *quid valeant humeri*: mert nem a hibák javítása, hanem a hibák kerülése a fő. Iskolai írásbeli gyakorlatul tehát csak olyat kell föladni, a mit szóbelileg annyira előkészítettünk, hogy a tanulók nagy része egészen hibátlanul képes megírni. A munka sikere önbizodalmat gerjeszt; de leverőleg hat a gyermekre, kockáztatja a tanítás sikerét, ha a tanuló minden igyekezete s jóakarata mellett sem képes kielégítő dolgozatot készíteni.

* * *

Ha már most a mondottak után az *olvasókönyvre* térünk, mely a nyelvtanítás alapja, középpontja, főforrása, — eleve is elképzelhetjük, hogy annak mi mindenféle kellékkal kell bírnia. Nem indulhat ki egy csomó adomából, hogy Raciné Athalie-jával végződjek.*

A reform kívánta, követelte olvasókönyvnek tervszerű, harmonikus egésznek kell lennie. *Tartalma* érdekes, változatos nevelő hatású legyen, de ne moralizáló.

Tekintettel kell lennie a gyermek természetére, korára, nemére. A nyelvanyagot tehát első sorban a tanuló életéből, az iskolai tapasztalásból, a családi körből, a közvetlen szemléletből kell merítenie.** Kell, hogy a tanuló mind azt, a mit hall, beszél, olvas és ír, maga is átélte, átérezte legyen. — Sőt Kühn-nel együtt azt tartom, hogy az olvasókönyv tartalma részben a tanuló kora alatt is maradhat. És ez másképp nem is lehet: az iskola butorait, a napok, hónapok neveit valamikor csak meg kell tanulni; legjobb alkalom van erre a kezdő fokon: az a körülmény, hogy az ismert anyag idegen jelmezben jelenik meg akkor még elég inger; később a tanulók mosolygással fogadnák ezt a köznapi nyelvanyagot.

A *költészetnek*, különösen a kezdő fokon, jókora tért kell engedni; a prózai nyelvanyag ugyanis gyakorlatibb s így némileg szárazabb voltánál fogva a szívet-lelket nemesítő költészetre valóban rá is szorul.

Az olvasókönyv *nyelve* egyszerű könnyű és francia zamatú legyen.

* *Ploetz: Lectures choisies.* Berlin. Herbig.

** Az olvasókönyv második része a francia nép földjét, történetét, életét, erkölceit, szokásait, szellemi törekvéseit ismertető olvasmányokat tartalmazna. — A harmadik irodalom-történeti olvasókönyv volna, főtekin-tettel a tudomány-szakokra, a reáliákra.

Az olvasmány alkalmas legyen a különféle szóbeli és írásbeli gyakorlatokra, és az olvasmányok egymásutánja alkalmazkodjék az alaktannak és mondattannak előre megállapított methodikai menetéhez. Mert hogy a grammatika szemléltető oktatás lehessen. szükséges, hogy az olvasmány a megfelelő grammatikai szemléletet bőségesen nyújtsa. És ebben áll a szerkesztés egyik főnehézsége.

* * *

Szólanom kell még a *szókönyvecskéről*, a *grammatikáról*.

A ki tapasztalja, hogy a szótanulásnál a *loci memoriales* mily jó szolgálatokat tesznek, a ki tudja, hogy a tanulók írott szöfűzetei csak úgy hemzsegnek a hibáktól, hogy e hibák a gyakori ismétlés útján a tanuló emlékezetébe is bevésődnek és hogy az írásbeli gyakorlatokba is átmennek: az, velem együtt, a nyomtatott szókönyvecskének barátja leszen.

A szókönyvecskében, mely az olvasmányok fonalán halad, a kezdő fokon is etymologia elve érvényesüljön, annyiban, hogy az új szavak mellé a már előbb tanult rokonszármazású szók újlag fölvetessenek. Ily módon gondoskodva lesz a szók ismétléséről, és a tanuló a szóképzés műhelyébe is vet egy-egy pillantást.

A mi a szókönyvecske külső kiállítását illeti, kívánatos, hogy külön füzetben adassék a tanuló kezébe s hogy berendezése olyan legyen, hogy a tanuló tetszése szerint eltakarhassa majd az egyik, majd a másik szóoszlopot.

* * *

A *grammatikát* megfigyelés alapján, mintegy szemléltető úton kell tanítani.* Végzetes tévedés volna azonban egy olvasmányon sok mindenfélét tanítani akarni s egy-egy jelenségből mindjárt a szabályra következtetni: a tanulónak a szemlélet oly bőségét kell nyújtanunk, hogy az elvont grammatikai szabály mintegy magától kiemelkedjék, szembeszökő legyen.

Az első években minél több nyelvyanyagot és minél kevesebb grammatikát kell nyújtanunk, s a grammatikai anyagot általában a lehetőségig meg kell szorítanunk. A subtilitásokat, a raritásokat és kivételeket a szótárra, az olvasmányra kell bízunk. És hogy a *memoria localis* a grammatikai tanulásnál is érvényesülhessen,

* «Ce n'est pas par la règle qu'il faut commercer, c'est par l'exemple» (Condillac) «Le devoir d'un bon maître est moins d'instruire que de conduire; il ne doit pas donner des préceptes, il doit les faire trouver» (J.—J. Rousseau).

szükségesnek tartom, hogy a tanulót az összes évfolyamokon végig mindig egy és ugyanazon grammatika kísérelje; ebben aztán ugyancsak otthonos lesz, és a szükségesek fölkeresése csekély fáradtságába s kevés idejébe fog kerülni.

A grammatika már magában véve száraz tudomány; tegyük lehetőleg érdekessé, még ha ily módon egy kis nyelvtudomány csúsznék is bele. Bátran hivatkozhatunk, hasonló anyanyelvi jelenségekre (pl. *szalma* = *szauma* = *szóma*, *alma* = *auma* = *óma*) s mért nem tehetnénk ily forma összevetéseket: *Schule*, *schola* = *iskola* = *école* stb.

Egy kis nyelvtudomány nem lehet baj, de határozottan káros olyasmit tanítani, a mi sem tudományosan, sem pädagogiailag nem igazolható. Ilyenek, teszem, az időknék a négy, illetve öt alapformából való származtatása, ilyen a tőhöz tartozó *-e*-nek személyragként való szerepeltetése, *-e*, *-es*, *-e*, ilyen a főnevek ragozása az ú. n. article partitív és sok más.

A mi a grammatika nyelvét illeti, e tekintetben eltérők a nézetek. A porosz tanterv határozottan német nyelvű francia grammatikát kíván. A reformerek s magam is azt tartom, hogy a fentjelzett tanmenet mellett, a legszükségesebbre szorítkozó grammatikai elméletet francia nyelven lehet, de kell is tanítani.

Összefoglalás.

1. A modern nyelvek első sorban gyakorlati szempontból tanítandók, mert *non scholae sed vitae discimus*.
2. Tanmódszerül az ú. n. *méthode maternelle*, vagyis az analitikus — direkt — módszer ajánlatos.
3. Taneszközül szolgáljon az *olvasókönyv*, a vele szerves összefüggésben álló *gyakorlókönyv* és *szókönyv*, valamint egy csak a legszükségesebbre szorítkozó *nyelvtan*.*
4. A fonetikus szöveggel való kísérletezés kívánatos.**
5. Az összefüggés nélküli mondat- és gondolat-töredékeket tartalmazó tankönyvek mellőzendők.

* A fölolvásónak a *méthode maternelle* szerint kezdők számára készült ilyen *Francia tankönyve* legközelebb meg fog jelenni az Eggenberger-féle könyvkereskedésben. U. o. jelenik meg a fölolvásónak rövid, körülbelül 100 oldalra terjedő *Táblázatos Francia Nyelvtana* is.

** A fölolvásó *Francia tankönyvének* első része *fonetikus írásban* is fog megjelenni külön füzetben — melléklet gyanánt.

6. Az idegen nyelvre való fordítási gyakorlatok teljesen kizárandók és a modern nyelvek tanításában az anyanyelvre való fordítások is megszorítandók.

7. A helyes kiejtésre, az értelmes olvasásra és előadásra az egész tanfolyamon végig főszűly fektetendő.*

Budapest.

THEISZ GYULA.

A LEÁNYOK IRODALMI TANÍTÁSÁRÓL.

Azt hiszem, nincs egész oktatásügyünkben gyorsabb és alaposabb *orvoslást* igénylő kérdés, mint általában az irodalom tanításának kérdése. Ez van nálunk leginkább elhanyagolva, vagyis jobban mondva egészen tévútra terelve, a lelki képzés legnagyobb, helyrehozhatatlan kárára.

Közvetetlen tapasztalataim alapján ítélhetek e kérdésben, mivel két országban, Francia- és Magyarországon foglalkoztam tüzetesebben a tanügygyel, hallgattam mások tanítását s tanítottam nyilvánosan magam is; nyolcz éven át Franciaországban, a hol nevedtem is, aztán tizenöt évig Magyarországon. Hangoztat-

* Jelen dolgozatom megírásánál a fent idézettek kivül még a következő munkákat használtam:

Bierbaum: Die analytisch-direkte Methode des neusprachlichen Unterrichts. Cassel. Kay. 1887.

Franke: Die praktische Spracherlernung. Heilbronn. Henninger. 1884.

Schröer: Wissenschaft u. Schule in ihrem Verhältnisse zur praktischen Spracherlernung. Leipzig. Weigel, 1887.

Kühn: Der französische Anfangsunterricht. Bielfeld u. Leipzig, 1887.

Kühn: Zur Methode des französischen Unterrichts. U. o.

Walter: Der französische Klassenunterricht. I. Unterstufe. Marburg, 1888.

Ohlert: Die fremdsprachliche Reformbewegung (mit besonderer Berücksichtigung des französischen). Königsberg, 1886.

Münch: Zur Förderung des französischen Unterrichtes. Heilbronn. Henninger, 1883.

Weitzenböck: Zur Reform des Sprachunterrichtes. Wien. Groeser, 1888.

Wendt: Encyclopædie des französischen Unterrichts. Hannover, 1888.

Perthes: Zur Reform des lateinischen Unterrichts. Berlin, 1886. 1—4. füzet.

Paulsen: Das Realgymnasium und die humanistische Bildung. Berlin, 1889.

Petz Gedeon: Az idegen nyelvek tanításának módszeréről. Program-értekezés.