AZ ÉLŐ NYELVEK TANÍTÁSÁRÓL.*

De l'enseignement des langues vivantes czímmel érdekes kis mű jelent meg tavaly, mely Michel Bréalnak a Sorbonne-on tartott tíz előadásából keletkezett. A művecske teljes czíme: «De l'Enseignement des Langues vivantes Conférences Faites aux étudiant en lettres de la Sorbonne Par Michel Bréal Paris Hachette et Cie 1893.» Ára 2 frank.

Előadásai sajtó alá adásának az volt, mondja előszavában, a czélja, hogy az élő nyelvek tanítása is hozza meg jó gyümölcsét. A megoldásra váró probléma, mely az élő nyelvek tanítói előtt áll, nehéz, az t. i., miképen lehetne körülbelül egyforma tehetségű növendékek együttes munkáját felhasználni a nyelvtanításban a nélkül, hogy az osztály általános fegyelme felbomlanék.

Nálunk is még sok a zavar és bizonytalanság a nyelvtanítás módszereiben. De nemcsak a módszerek tekintetében nincs megállapodás, hanem még a czélban sincs. Mi az élő nyelvek tanításának a czélja? Egyik párt azt mondja, hogy az élő nyelvek tanításának a czélja az elme gyakorlása, a másik párt meg, hogy a nyelvek tanulásának tisztán gyakorlati a czélja. Melyik pártnak van igaza, sub iudice lis est. Valameddig pedig nincs egészen eldöntve a czél, a módszer dolgában sem lehet teljes megállapodásra jutni.

Közölt a Magyar Pædagogia is derék czikket a nyelvtanításról.** Ebben a czikkben azonban inkább csak a kezdő nyelvtanítás tárgyalását találjuk. Itt is, ott is, értesítői értekezésekben is jelentek meg a nyelvtanítás módszerét tárgyaló dolgozatok, melyek sok hasznos eszmét vetnek fel. — Ámbár a mi pædagogusaink sem maradnak hidegek a tanítás módjai iránt, mégsem lesz fölösleges munka, ha a magyar pædagogusokkal megismertetem Bréal elveit, melyek megérdemlik, hogy megszíveljük őket s belőlük üdvös tanulságot vonjunk.

Bréal azon kezdi, hogy kitűzi a modern nyelvek tanításának a czélját. Két táborra oszlanak a professzorok ebben a kérdésben. Az egyik fél szerint a modern nyelvek csak az ész gyakorlására szolgáló eszközök. A középiskolának, úgy tartják, nem az a feladata, hogy közvetetlenül életre szolgáló ismereteket nyujtson. Tanítja pl. a latint meg a görögöt, de nem azért, hogy latinistákat meg hellenistákat képezzen. Ez már az egyetem feladata. Tanítja a mathematikát és geometriát, de a

* Felolvastatott a «Magyar Pædagogiai Társaság» 1894. ápr. 21-diki ülésén.

** Az idegen nyelvek tanításának módszeréről Theisz Gyulától. I. évf. 5. szám.

katonatisztek, építészek, mérnökök képzésére már specialis iskolák vannak. Szintúgy van a modern nyelvekkel is. Nem volna-e visszás dolog, ha azt várnók a középiskolától, a mit a felső tanítástól, vagy külső országban tartózkodástól kellene várnunk.

Még ha akarná is a középiskola, akkor sem állna módjában. A mi szorosan véve lehetséges a magánoktatásban, egyáltalán nem volna lehetséges népes középiskoláinkban. A tanulók nagy száma, a kevés számu óra, a tantárgyak sokfélesége, a gyermekek elütő képessége, a más iskolákból előkerülő rosszul készült növendékek: megannyi akadályok. Micsoda módszert lehet hát követni ily körülmények közt? Ott a grammatika, feladatok, fordítások, betéve tanulni valók, szerzők fejtegetése. Ennyi az egész. Tanítsuk részletesen, nagy idővesztéseggel a kiejtést? Mitől jó az? — A tanulók háromnegyed része nem veszi neki egy csepp hasznát sem. Hányan mennek Angol- vagy Németországba: tíz közül ha egy. — A társalgást? — De hisz társalogni lehetetlen az osztályban. Csak zavarra és szórakozásra szolgáltat okot. E helyett többet ér, ha Goethevel és Shakespeare-rel ismertetjük meg a tanulót.

A kiket életök körülményei később külföldre visznek, azoknak nem nagy fáradságukba kerül megszerezniök a beszélés képességét, a mi alsóbbrendű képesség, mint látjuk a commis voyageuröknél, pinczéreknél, kik pár hónap alatt úgy beszélnek, mint a karikacsapás. Furcsa is volna, ha tanulóink nem tudnák elsajátítani a mindennapi élet közhelyi kifejezéseit, elcsépelt szólásmódjait, miután világbámulta művekben foglalkoztak volt a legnagyobb szellemek gondolataival!

Nem egyszer hallhattuk az effajta argumentumokat.

Hallgassuk meg most, mit szól hozzá a baloldal!

Új az effajta beszéd. Azokban a vitatkozásokban, melyek évekszám két részre választják a tanárokat, a modern nyelvek hívei mindig szem előtt tartották a hasznosság elvét. Hogy is lehet fitymálni a gyakorlati czélt és csak a szellem képzéséről beszélni? Igazatok volt-e hát, mikor azt mondtátok, hogy szükséges ránk nézve érintkeznünk a bennünket környező nemzetekkel? hogy helytelen volna az ifjuságot tisztán könyvbeli tudásra szorítani, mikor idézitek a szomszédos népek példáját, kik beszélnek a mi nyelvünkön.

A német és angol élő nyelvek levén, nem úgy tanítandók, mint a holt nyelvek. Augustus császár kortársaival nem találkozunk, az bizonyos; de mindennap összeakadhatunk némettel és angollal. Azt mondjátok, ritkán kerül alkalom a beszédre. De ha azt akarjuk, hogy hazánkfia külföldön is szétnézzen, el kell készítenünk az utazásra. Hogy legyen kedve külföldre menni, mikor tíz évi tanulás után még a vasuti jegyét sem tudja megvenni?

De hát azt mondjátok, hogy könnyű az átmenet az írott nyelvről

a társalgás nyelvére. Csalódtok. Az átmenet nehéz. Lehetne czitálni embereket, kik kritikákat írtak Chaucerről, Miltonról s nem tudtak útbaigazítást kérni Londonban a rendőrtől; annál kevésbbé tudtak volna beszédbe ereszkedni angolul valamely társaságban. Hogy megértsék, látniok kellett az írott szókat. Saját gondolataikra nem tudták megtalálni rögtön a megfelelő kifejezést. A ki olvassa az írókat, annak a szók és nyelvbeli fordulatok maguktól jönnek, csak ismernie kell őket; a beszélőnek magából kell előszednie a szókat és fordulatokat.

Az írott nyelvről a beszélt nyelvre való átmenet helyett a természetes út a beszélt nyelvről az írott nyelvre való átmenet.

Azt mondjátok, híjával vagytok a társalgási anyagnak. De feltesszük, hogy ti nemcsak grammatikusok vagytok, hanem némileg historikusok, geografusok, utazók, fokloristák, irodalomismerők, mathematikusok, ki tiltja, hogy ne hozzátok elő az e körökbe vágó tárgyakat? Tanult tanítókra nézve, mint ti vagytok, nem valami nehéz társalgásra anyagot lelni.

Azt vetitek ellen, hogy ha lehetséges is valamely nyelv gyakorlati kezelését tanítani a magán nevelésben, lehetetlen egy osztályban. Megpróbáltátok? Bizonyosak vagytok-e, hogy azoknak a tekintélyes számú óráknak, melyek 6—8 év alatt rendelkezéstekre állanak, nem lehetne-e jobb hasznát venni? Azt mondjátok, a tanító méltósága függ attól, hogy a tanítás tisztán irodalmi maradjon. De vajjon nem abban van-e inkább az igazi méltóság, hogy valaki elvégzi a rábizott feladatot? Az a tanító, kinek osztálya jól halad, számíthat a növendékek tiszteletére és a szülők hálájára, holott a legnagyobb irodalmi nevek sem igen emelik fel azt, ki eredménytelenül tanít . . .

Ilyenek azok a bizonyítékok, melyekkel mind a két fél előáll. Nem szükséges, hogy eleve kimondjam, melyik nézet tetszik nekem helyesebbnek. Már sejthetik önök s később még jobban észrevehetik. De azt előre kijelentem, hogy ez nem azok közé a kérdések közé tartozik, a melyekben a többség szava dönt.

I. A kiejtés.

Valamely nyelv tanítását három korszakra lehet felosztani. Az első korszakban a kiejtésre fordítja fő figyelmét a tanár, a másodikban a nyelvtanra és szótanra, harmadikban az irodalomra.

Világos, hogy e felosztás némileg mesterséges, a mennyiben nem lehet tanítani a kiejtést anélkül, hogy egyúttal szókat ne tanulhatnánk és az irodalom semmi esetre sem vége a nyelvtanulásnak. A tanuló haladásának foka szerint azonban egyik vagy másik szempont az irányadó. Ez a három dolog egyaránt szükségesnek látszik, mindamellett, ha fel

kellene áldozni valamelyiket, a harmadikat lehetne legkevesebb kárral feláldozni, mert a tanuló később, mikor már emberré lett, mindig kiegészítheti tudását — (számos példa szól mellette); míg ellenben a két elsőnek elhagyása sok tévedéssel és zavarral jár.

A mi az időt illeti, mikor kell elkezdeni az egyes korszakokat, arra nézve nem lehet határozott utasításokat adni. Változik a dolog természetesen a körülmények szerint; fiatal gyermekek hamarább megtanulják a helyes kiejtést, mint a korosabb tanulók. De egyet nem ajánlhatok eléggé a tanítónak, bármilyen legyen is hallgatóságának a természete, azt t. i., hogy semminemű ürügy alatt meg ne rövidítse az első korszakot. Sem annak a félelemnek, hogy lassan halad előre, sem annak a csalóka reménynek, hogy később majd visszatér rá, nem szabad rá hatással lenni. A rossz kiejtés olyan baj, mely végig kíséri a növendéket osztályról-osztályra és az egész életen.

A kiejtés száraz tanítása, a milyent minden grammatika első lapjain találunk, éppen nem elég; gyakorlat kell hozzá, folytonos gyakorlat. Minden tanulóval ki kell ejtetni a nehéz szót s meg kell dicsérni azokat, kik helyesen ejtették ki.

Kivánatos volna, ha tanáraink feljegyeznék a leggyakoribb hibákat; ezzel hasznos útbaigazítást nyernének.

A physiologiai phonetika némi ismerete nem fölösleges a tanárra nézve. Ezzel éppen annyit fog nyerni, a mennyit a testgyakorlás tanítója az anatomiai ismeretekkel. A rossz kiejtés kijavítása nem könnyű dolog; ismerni kell némileg a működő szerveket. Nem elég ismételni, sem kiabálni a szókat, hasztalan emeled fel hangodat, tanítványod nem úgy hallja a szókat, a mint kiejted, hanem a mint ő ejti ki.

A beszéd és hallás szervei oly szoros viszonyban vannak egymással, hogy a hangot, melyet nem tudunk kimondani, nem is tudjuk füllel felfogni. Ejtesd ki angollal: *Victor Hugo*, bizonyosan *Victor Yougo*-t mond, anélkül, hogy tudná a különbséget.

Fontos szerepe van a nyelvtanulásban a *nyelvbeli hangsúlynak*. Ezen az elnevezésen nemcsak a magán- és mássalhangzók kiejtését értjük, hanem a hang moduláczióit is. A magas és mély, éles és tompa hangok változásainak elsajátítása nem haladja meg a gyermek utánzó tehetségét. Mivel minden gyermekben megvan az utánzó ösztön, miért ne használnók ki?

Talán a rhythmus leginkább tulajdonsága valamely nyelvnek. Bizonyos népeket, a melyek teljesen elhagyták nyelvöket, föl lehet ismerni beszédjök melopœájáról, melyben visszatükröződik az ősök rhythmusa.

Minden német s angol nyelvtanár tudja, hogy a kiejtés megtanulásának egyik legjobb eszköze a verstanulás, mert a német prozódia, mely jobbadán a hangsúlyos és hangsúlytalan szótagok váltakozásán

nyugszik, nagyban elősegíti a szóknak emlékezetbe vésését. E czélra gyakorlatul éppen nem kell választani a nagy költők verseit, kár is volna. Elegendők azok a versikék is, melyeket idegen országban iskolába járó gyermekek tanulnak. Attól sem kell tartani, ha kissé túlozzák kezdetben az intonálást; később le lehet szállítani kellő mértékére a dolgot. Ha jó a vers-felmondás, még jobb a vers-éneklés. Igazán kár, hogy nem karolják fel az iskolában. Az énekek sokkal gyorsabban vándorolnak, mint minden egyéb, ezek a legjobb bevezetői valamely idiomának. Az anyanyelv szavait is félig énekelve tanulja meg a gyermek édes anyja térdein.

Nézzük most, mekkora rész illeti meg az írást a kiejtés tanításában. Az írás kiegészíti, a mit a fül gyorsabban vagy lassabban felfogott. A szók jobban megmaradnak a fejben, ha, miután több izben hallottuk őket, látjuk a táblán vagy a könyvben is.

II. Mondattypusok.

Régebben nyelvtannal kezdték a nyelv tanítását. A többes szám képzésére, a nevek nemére, a melléknevek megegyezésére vonatkozó szabályokat magoltattak a kezdőkkel. E módszer segítségével a tanuló tudhatott szabályokat, de a szóknak már híjával volt; a szabályokat nem használták fel, merő üres keret maradtak.

Egy idő óta haladás állt be. Manapság szókat tanultatnak, de ez mind nem elég az üdvösségre. Különálló szókkal még nem indul mozgásba a beszéd. A szavak rakásra gyűlhetnek az emlékezetben, de azért nem leszünk képesek gondolatot kinyilvánítani, vágyat kifejezni, kérdést feltenni. Mondaton kell hát kezdeni. A mondat azzal, hogy mozgásba hozza a gyermek gondolkozását, rásegíti, hogy használja az előtte ismeretes szavakat, megtanítja kérdést tenni, feleletet adni, ösztönzi a beszédre.

Foglalkozzunk mindenekelőtt a mondatokkal.

Az első mondatok arra valók, hogy öntő mintákul szolgáljanak a gyermeknek, a melyekbe bele öntse gondolatait; jól meg kell tehát választani a mintákat, melyeket emlékezetére akarunk bízni. A németben például két igen elütő szerkezet van, melyeknek a typusa különböző: egyikben az igekötő elválik az igéjétől s a mondat végére kerül; a másikban megelőzi az igét s egygyé olvad vele.

Mein Vater kommt heute Morgen an.
Mein Vater ist heute angekommen.

A nélkül, hogy szükséges volna megállapodni a szerkezetbeli változás okainál s elvont terminusokkal magyarázni a szabályt, a tanuló azon kezdheti, hogy emlékezetbe véseti ezt a két mondattypust. Mindegyik

deákkal fenhangon ismételteti mindaddig, míg valamennyi nem tudja s míg a legkisebb habozás nélkül ki nem bírják mondani. A következő leczkén visszatér rájok s újra elmondatja őket. Szóval azon van, hogy mentől mélyebben bele vésődjenek az elmébe s oly erős gyökeret verjenek, hogy örökké ott maradjanak.

Az egyhangúság elkerülése végett, hogy még jobban megértesse a két typus közti különbséget, néhány új körülményt vesz fel beléjök:

Mein Vater kommt heute Morgen mit der Eisenbahn an.
Mein Vater ist heute Morgen mit der Eisenbahn angekommen.

Nem tartom szükségesnek, hogy hosszúak legyenek a mondatok, de nagyon rövidek se. Hat-hét szó eleinte, vagy egy tizenkettő később, nem lesz sem sok, sem kevés. Ezek a szavak korántsem terhelik meg az emlékezetet, sőt az első naptól kezdve némi változatosságot adnak a leczkéknek.

Miután ezt a mondatot jól kihasználtuk, más ugyanolyan typusú mondatot vehetünk fel:

Mein grosser Bruder bringt mir etwas mit.
Mein grosser Bruder hat mir etwas mitgebracht.

Ez ugyanaz a szerkezetbeli szabály, csak a szavak mások; úgy, hogy a gyermek minden nyelvtani magyarázat nélkül észre veszi a két mondat terve közti különbséget. Ép oly jól fejébe kell vésnie a második példát, mint az elsőt.

A harmadik példa még világosabbá teszi a dolgot.

Der Lehrer liest die Lection vor.
Der Lehrer hat die Lection vorgelesen.

S így tovább, igen lassan haladva előre s ügyelve arra, hogy minden mondat birtokává váljék a gyermeknek s ne habozzék se a szók rendjében, se a terminusok megválasztásában. A két szerkezet ily módon a homályos fogalmi állapotból lassan-lassan világos képzeti állapotba megy át s tovább haladva világos képzeti állapotból ösztönszerű gyakorlati állapotba. Néhány leczke után az igekötő elválása elméletének ez a része, mely oly fontos a németben, nem fogja többé megakasztani a tanulót. A mondatok, melyeket megtanul s a melyeket maga alkot, e minta szerint alakulnak.

Öreg hiba volna, ha valaki komplikálná az első leczkéket a *szók természetes és logikai rendjéről* való magyarázgatásokkal. Majdnem úgy vagyunk ezzel a logikai renddel, mint az ellenlábasság kérdésével: mindenki azt hiszi, hogy a logikai rend a saját anyanyelvének logikai rendje.

A régi nyelvekben, melyekben a szavak rendje nincs előre megszabva, az efféle leczkék szinte fölöslegesek. De nem úgy van a dolog a

modern nyelvekkel, melyekben meghatározott törvények szerint változik a szavak rendje. Így a németben a kötőszón kezdődő mondat a végére kivánja meg az igét. A helyett, hogy elvont magyarázatokkal kezdenők, azt javaslom, használjunk először mintákat.

E mondattal:

Wir singen jetzt ein neues Lied,

szembeállíthatjuk emezt:

Wollt ihr, dass wir jetzt ein neues Lied singen?
Wann war es, dass wir das Lied zum ersten Mal gesungen haben?

Dass és *als* kötőszók, melyek mutatják, hogy a mondat mellékmondat, figyelmeztetnek bennünket, hogy az igét a mondat végére tegyük.

Azt jegyezhetné meg valaki, hogy rendhagyó igék vannak e mondatok nagyobb részében. Mivel a rendhagyó igék leggyakrabban fordulnak elő, elkerülésök annyi volna, mint elkerülni a legegyszerűbb képzeteket. A gyermek különben sem jön miattok zavarba, már abból az egyszerű okból sem, mert még a rendes ragozású igéket sem ismeri. A rendhagyó igék ideiglenesen megmaradnak emlékezetében, mint megannyi különálló alakok mindaddig, míg rájok nem kerül a sor.

Másik megjegyzésem az, hogy az első mondatok jobbadán *idiomásak,* vagyis olyas valami van bennök, melyben az idegen nyelv elüt a francziától. Ámde ha oly mondatokat veszünk, melyek merő utánzatai a francziának, hozzá szoktatjuk a gyermeket a fordításhoz. A fordítás jó ugyan a stilus képzésére, de csak később kerül rá a sor; akadálya azonban a kezdetnek. Nem sokat nyom a latban, hogy a gyermek nem tud világosan számot adni minden szó nyelvtani értékéről. Ha zavarba nem hozható módon tudja mondatát, megszerzi az öntőmintát s ez a főpont. Ráér majd később is gondolkodni valamely fordulat értelmén. Bizvást mondhatjuk például neki: *Wo gehst du hin? — Ich komm dir nach. — Wer will mit? — Der Wagen fährt hin und zurück. — Die Schildwache geht auf und ab.* — Egy angol író, a ki igen okos könyvet írt a nyelvek gyakorlati tanulásáról, vasúti sinekhez hasonlítja az efféle mondatokat, a melyeken végig futtatjuk a gondolkozást. Minden nyelvnek megvannak a maga sínei, melyeken nem szabad összeütközést okozni. Csak ily módon lehet megtanulni valamely idegen nyelven való gondolkodást.

Ezekben az első mondatokban fordulnak elő igék, melléknevek, névmások határozók, præpositiók. Az efféle mondatokon: Az asztal kerek, a katedra négyszögletes, a fal magas stb., a gyermek csakhamar kifárad. Nem így beszél az ember. Könnyen rájön, hogy ezek a mondatok

merő szójegyzékek. Igék, névmások, prepoziciók nélkül csak jelentéktelen, fületlen gombot sem érő dolgokat lehet kifejezni. Mit gondolnának arról a sakkozóról, a ki, hogy megmutassa kezdőnek a játékot, az alakok java részét félreteszi?

Idiomás mondatok százával vannak. Lehet találni eleget a mindennapi beszédben ép úgy, mint a legelegánsabb stilusban. Nem szabad sem mellőztetni, sem felhalmoztatni a kezdőkkel, hanem tanítani kell mindazokat, melyekből a legtöbb hasznot lehet húzni. Pl.: *Was ist das für ein Ding? — Wozu braucht man das? — Wie kommt es dass...*

E mondatok tartalma épen nem közömbös dolog. Sokszor hibáznak, a kik nagyon is tárgyias, vagy ha jobban tetszik, leíró s a gyermek reális életén kívül eső példákat vesznek. Nem csupán azért van teremtve a beszéd, hogy így szóljunk: *A nap fénybe boritja a mezőt. — A folyók a tengerbe szakadnak.* — A beszéd mindenekelőtt arra való, hogy kifejezzük vágyainkat, kérdéseinket, akaratunkat. Ezen subjektiv sajátságnak jó tehát helyet adni, ha azt akarjuk, hogy a tanuló próbálja meg használni azt az eszközt, melyet rendelkezésére adunk. A hasznosság teremtette meg, mondja híres versében Lucretius, a dolgok nevét. Valamint a szükség volt a szavak első teremtője, úgy ma is a hasznosság föntartója és terjesztője a beszélésnek.

Senki sem beszél azért, hogy nyelvtani szabályt alkalmazzon. Épen ez a hibája azoknak a mondatoknak, melyeket oly sokáig taníttattak s a melyek méltán lettek nevetségesekké. Ime egy példa a névmásokra vonatkozólag, melyet egy gyakorló könyvből találomra kaptam ki: *Nem hallotta anyád énekelni a madarainkat?* — És ez a másik: *Az én kezem fázik, a tied pedig meleg.* A legjobb akarat is megfagy ezen értelmetlen és üres mondatok érintésére.

Hogy megismerhettük, a képzeteknek melyik sorrendjéhez kelljen fordulni, csak gondoljunk egy pillanatig azokra a helyzetekre, melyekbe a gyermek kerülhet. Először is függ másoktól: sokat kell másoktól nyernie. Tanultassuk meg hát vele ezen udvariassági szólásformákat: «Engedje meg... Szeretném, ha... Legyen oly jó, hogy... Hálás leszek, ha...». — Ekképen udvarias, jó nevelésű, kedves német vagy angol ember módjára fejezzük ki magunkat, a mi nem megvetendő, mert a gyermek, ki ily mondatokat tud, sokkal ügyesebben kifejezi magát, ha alkalma nyilik rá. Ha ily szólamokra tanítjuk, az alkalomtól ösztökélve azt fogja kérni, hogy egészítsük ki az effajta szótárát.

Másod sorban sokat kell tanulnia a deáknak. Kérdezgetnie kell tehát: «Mi ennek a tárgynak a neve? — Honnan szerzik meg? — Hogyan kell vele bánnom?» — Nem *Társalgó könyvet* ajánlunk; az efféle könyvek abban a hibában leledzenek, hogy annyi dolgot nyújtanak egyszerre, hogy merőben lehetetlen őket mind megjegyezni. Azt akarjuk,

hogy a deáktól megtanulandó mondatok kevés számúak legyenek, de szolgáljanak neki kulcsul arra, hogy utánok többet is megtanulhasson.

A gyermek a neki nyujtott minták alapján tizével, százával készíthet mondatokat úgy, hogy főnevet más főnévvel, igét más igével helyettesít. Azt mondják, lehetetlen rávezetni a gyermeket a beszélésre; szent igaz; *nem rávezetjük őket,* hanem kell, hogy beszéljenek az első pillanattól fogva. Demosthenesnek az *actióról* való ama neves mondása, a beszéd tanulásában is igaznak bizonyúl. Mennél többet vársz tanítványodtól, annál nehezebben halad előre. Ismereteinek gyarapodása is akadály leszen. Midőn valamely gondolatának a kifejezésére két-három fordulat közt esik választása, idő kell hozzá, míg választ és a beszédre kerül a sor. Psyhologiai ok is járul még ehhez. Minden tanár tudja, hogy a félénkség nő évek folytán; jobban számot tudunk adni a nehézségekről, több figyelemmel vagyunk a velünk beszélő füle iránt, magaszeretete is érzékenyebb lett s inkább némák maradunk, csakhogy ne ártsunk annak a jóvéleménynek, melyet magunk iránt szeretnénk kelteni.

III. A szójegyzék.

Mihelyt a tanulónak bizonyos számú mondattypus lesz a fejében, beáll annak a szüksége, hogy a mondatokban megtanult szavakat variálja és szótárát gazdagítsa. Itt van a helye a szójegyzéknek.

Hosszú ideig tanakodtak azon, mily szempont szerint kell elkészíteni ezeket a szójegyzékeket, mert tévedés volna azt hinni, hogy ez valami új találmány. Minden korban tanultak szógyüjteményeket. A középkorban, mikor a latin bizonyos tekintetben még élő nyelv volt, az iskolákban a latin szóknak hosszú sorát tanulták meg betéve. A dolog tehát igen régi; az lehet még csak a vita tárgya, hogyan kell osztályozni a szójegyzékeket. Egymás után használták az abécés, etymologiai és tárgyi sorrendet.

Az ábécés sorrendet használták a középkorban kiváló szeretettel. Fölösleges bizonyítgatnom, milyen fölszínes ez a rend, mily kevés támasztékot nyújt az emlékezetnek.

Az etymologiai sorrendnek nagy a pártja. De én azon hiszemben vagyok, hogy ez a rend nem való kezdőknek s arra az időre kell halasztani, mikor a deáknak már elegendő nyelvbeli ismerete lesz. Öreg hiba volna, ha akkor használnók, mikor még a nyelv tanulásával van elfoglalva. Más szóval az etymologia azok számára való, a kik már tudnak.

Hátra van hát a tárgyi sorrend, a mely legalkalmasabb a gyermeknek s a mely legjobban megfélel a képzetek kapcsolatának. Összefoglalják például a családra, iskolára, bizonyos mesterségekre vonatkozó szavakat. De nem mulasztom el hozzátenni, hogy ezek a szavak ne

maradjanak soha holt anyag állapotában, hanem már tudott mondatba kell foglalva lenniök s kell, hogy bele legyenek vonva a beszélgetésbe.

Nehézséget okozhat, a mire figyelni kell, hogy ugyanegy szónak többféle jelentése lehet. Ilyen esetben legjobb kétszer-háromszor megtanultatni azt az egy szót. Igy teszünk anyanyelvünkben is és a legtöbbször észre sem vesszük. (Analógiák a magyarban: *barát* amicus és monachus, *ég* cælum és ardet.) A beszéd értelme szerint más-más tárgy jelenik meg elménkben. A nyelvtanítót arra utasíthatom, hogy nem kell visszatérnie az előzőleg már megmondott jelentésekre, hanem minden alkalommal más meg más kategóriába osztassa a szót. Ha elsoroljuk a házi állatokat *Hahn* lesz a kakas neve, ha lövőfegyvert veszünk a kezünkbe, *Hahn* a puska vagy pisztoly kakasa lesz, ha vízvezetékről beszélünk, *Hahn* a csavart fogja jelenteni.

Szöveg használatát nem győzöm eléggé ajánlani. A szövegnek magok a tanulók lesznek a megszerkesztői, a tanító segedelmével. A mondatok, a melyekbe bele van szőve a szó, lesznek az emlékezetnek legjobb támogatói; a mondatok által a szó bele vésődik és le kötődik. Először kiejtik fennhangon, aztán leirják a füzetbe, végül megtanulják betéve. Valahányszor az emlékezet abban a veszélyben van, hogy elveszt valamely szót, megtalálja, ha rátér arra a szövegre. Ily módon tudomást vesz lassankint a gyermek arról, hogy idegen nyelven beszél. A tanár meg lehet arról győződve, hogy tanulói hallgatag ellenőrei lesznek előadásának, pedig jóformán nem is tudják, hogy németül tanulnak. Száraz nyelvtani szabályok és szójegyzékek soha sem vezetik rá erre a gyermeket. De rá fognak jönni, ha képesek lesznek kiejteni jól-rosszul azt, a mi mondani valójuk van. Külföldre került munkások, kereskedők rendesen gyorsan tanulnak, mert kevés számú fordulattal beérik, melyet százszor elmondanak napjában. Ezen a műveleti alapon lehet elsajátítani egymás után az egész idiomát. Nem halomra gyüjtött, hanem kevés számú, de jól fegyelmezett és begyakorlott szóra van szüksége a nyelvtanulónak, hogy zavarba ne jőjjön miattuk.

Jól tudom, hogy erről a módszerről néha megvető hangon beszéltek, mint a mely nem igen tudományos. De talán senkinek sem lesz kifogása a modern philologia egyik legtudományosabb emberének, Schuchardt Hugónak a neve ellen. Ha valamely idiomának megtanulása és tudása nem pedig elemzése forog szóban, Schuchardt az épen most tárgyaltuk módszer mellett nyilatkozik. Másrészt olyan ember is nyilatkozott előttem, mikép járt el új nyelvek tanulásában, mint Schliemann, a hires régiségbuvár, a ki napjainkban legtöbbet utazott és legtöbbet érintkezett idegen népekkel. Az ő eljárása is ugyan olyan, azzal a különbséggel, hogy az ő eljárása érettebb értelemnek való.

«Módszerem, így szólt, abban áll, hogy sokat olvasok fennhangon,

de nem fordítok, minden nap egy órát szentelek az olvasásnak, összefoglalást irok az engem érdeklő tárgyakról, ezeket kijavittatom a tanítóval, megtanulom betéve s a kijavítás után másnap felmondom.»

Schliemann ily eljárással úgy megerősítette emlékező tehetségét, hogy mint mondá, ámbár természettől gyönge volt, három hónap mulva husz lapnyi angol prózát tudott felmondani nyelvtanítójának (Schliemann hollandiai születésű volt). Ily módon tanulta meg aztán a francziát, spanyolt, olaszt, oroszt, modern görögöt, lengyelt, svédet és arabot. Hinnünk kell hát, hogy a módszer jó volt, jó volt legalább a rendes használatra, mert be kell vallanom, hogy a végczélnak hijával volt az érdemes régiség buvár. Mindjárt meglátjuk, hogyan tehetünk szert erre a végczélra.

IV. A nyelvtan.

«There is nothing which, strictly speaking, can be called the beginniag of a language. It is a globe, the geography of wich commences anywhere».*

Egy angol író ezen egyszerű megjegyzésének minden tanító eszében kellene forognia. Látjuk, mint beszélnek *kezdetekről, elemekről,* mintha bizony a nyelvtani fejezetek képviselnék a természetnek sajátos tervét. Elég megfigyelni a beszélni kezdő gyermekeket, hogy meggyőződjünk, milyen keveset törődnek ezek a beszédrészekkel.

Mindazáltal eszem ágában sincs, hogy agyonüssem avagy fitymáljam a nyelvtani oktatást. Párhuzamosan kell haladnia a gyakorlattal, először arányosan elosztva, azután a haladás mértéke szerint terjedelmesebb, behatóbb módon. Beszéljünk hát egyet-mást a nyelvtanról.

Nyelvtan tanulása nélkül is lehet nyelvet tanulni, de ki vagyunk téve annak, hogy minduntalan megbotlunk. Ismerek idegeneket, kik gyakorlat útján tanultak meg francziául; de hiszen hemzseg is hibáktól a beszédjök. Az idő rendesen csak megrögzíti bennök hibás szókötésöket. Lessing, a ki nem szerette a francziákat, példát nyujtott Riccaut de la Marlinière nevű lovagjában: *Auf die breite Platz. — Ik bin sehr von seine Freund.* Különösen a német nyelvben szükséges elméleti tanulmány, mert sok sajátos nehézsége van, minők a nemek különbözősége, a névragozás sokfélesége, a præpositiókkal kifejezett különböző esetek stb. A német nyelv megállott ugyanis azon útnak a közepén, mely a synthesisről az analysisra vezet. A német jobbadán elvesztette végzeteit, de valamennyit még sem vesztette el. Olyan hangszerhez hasonlít, me-

* A nyelvnek, a szó szoros értelmében, el lehet mondani, hogy nincs kezdete. Olyan, mint a földgömb, melynek földrajzát bárhol meg lehet kezdeni. — Prendergast, *The mastery of language.*

lyen a húrok egy része hiányzik, de azért a művész el tudja rajta játszani régi darabjait. A kik hozzá vannak szokva a hallásához, alig veszik észre az ürességeket, mert a belső hallás pótolja őket. Vagy, hogy más hasonlattal éljünk, a német nyelv olyan, mint egy nagy úr, a ki bár sokat elvesztett vagyonából, folytatja régi életmódját és nem vet ügyet a fényüzésén esett hiányokra.

Hogy a német nyelv tanításában könnyebbekké tegyük a nyelvtani leczkéket, általános elvül azt ajánlhatom, hogy az alkalmazás módja előzze meg a nyelvtani szabályokat. A szavakból, szólásmódokból, mondatokból, melyeket fejökben birnak, előre látják a törvények hatását, melyeknek aztán csak formulázását kell megtanulniok. Hogy példák legyenek a kezök ügyében, csak saját emlékükhöz kell fordulniok.

V. Az olvasás.

Módszerünknek van gyönge oldala is, melyet meg kell ismernünk, hogy résen lehessünk s idején megtegyük a szükséges óvintézkedéseket.

Az imént ismertettük módszernek nagy hibája van. Ha nem ügyelünk rá a kellő időben, tanítványunk nem halad többé előre. A tanuló ura bizonyos számú szócsoportnak, mely megfelel az első szükségleteknek; rendelkezik egy sereg fordulattal, melyek segítségével kifejezheti gondolatát egyszerű alakban. De ez csak a kezdet, mely után semmi ujat nem szerez s egy helyen vergődik. Ez a bökkenője azoknak a módszereknek, melyeket széltiben hirdetnek falragaszokon: Három hónap alatt megtanítok németül bárkit. Bárki megtanul angolul huszonöt leczke alatt. Megtanulják valóban, de oly szüköcskén, hogy csak igen korlátolt használatra elégséges.

Uj segedelemhez kell tehát fordulni, az olvasáshoz.

Kétféle olvasásmód van, egyik mélyre ható, melynek czélja az, hogy minden kétséget, minden homályt eloszlasson; a másik gyorsabb, felszinesebb, a kurziv olvasás. Használni kell mind a kettőt egyaránt, némelykor ugyanegy szövegnél, az elsőt kivált az osztályban, a másikat otthon. De akár kurziv, akár mélyebbre ható legyen az olvasás, olvasásnak kell maradnia, nem szabad időt fecsérelni a fordítás lassú kidolgozásával. Még nem jött el a fordítás ideje, bár közeledik az órája.

Azt nem tanácsolom, hogy a tanárok olyan olvasmányokra fogják a növendéket, melyekben a fiatal angolok és németek nem találnának gyönyörűséget. Olyan olvasmányokat kell elővenni, melyek egyenest az ifjúság számára készültek. Csak keresni kell az oktatásra vagy az ifjuság szórakoztatására szánt művek között. Választék van elég, válasszuk a legjobbat. A *Royal Readers* vagy a *Lesebücher* csinos gyüjteményt képeznek. Sőt tovább is mentek. Néhány tanár, abból az igen egyszerű meg-

figyelésből indulva ki, hogy szivesebben olvasunk ujságot, mint könyvet, angol és német ujságot alapítottak a középiskolák számára. Vannak benne politikai ujdonságok, vezérczikkek, különféle események, anekdoták, betűrejtvények, hirdetések: mindent a német vagy angol sajtótól vesznek kölcsön.

Jó gyakorlatúl szolgál, midőn a tanulók kissé már előrehaladtak, ha időről-időre a tanár olvas fel valami könnyű szöveget. A tanár előre megmagyarázza a szókat, melyeket a tanulók nem ismerhetnek. Miután egyszer-kétszer elolvasta, felszólítja a tanulókat, mondják el, a mit megjegyeztek. Többet ér még a felolvasásnál is, ha a tanár maga beszél el valamit, mert szemét hallgatóságára függesztheti, láthatja, melyik részlet érdekli őket s melyik okoz nekik zavart, segíthet gesztussal, megszakíthatja az elbeszélést kérdésekkel.

Ha merném, ajánlhatnék más eszközt is, mely ma már ugyan divatját multa, de szintén megvan a maga érdeme. Ez az eszköz német vagy angol szövegnek puszta másolása. Egykoriban igen használt eljárásmód volt az, hogy másolták annak az irónak a művét, a kinek a stilusát utánozni akarták. Ez eljárásmódnak fényes példáit idézi az irodalomtörténet. Ha idegen nyelvről van szó, még haszonhajtóbb az iróval való ezen szoros érintkezés.

Végre jön a recitálás. Mint Stapfer megjegyzi egy helyen, egyetlen egy oldalnak alaposan és végleges emlékezetbe vésése többet ér, mint husz annyinak az olvasása. Azonkívül korántsem gáncsolom a párbeszédes jeleneteket, sem a színdarabokat. Buzgó tanár kezében ez hatalmas versengéseszköz.

Azt vetik fel a most leírt olvasásmód ellen, hogy a mindennapi, közönséges beszédet, nem pedig az írók szép és gazdag nyelvét ülteti a gyermek fejébe. Minthogy szerintem alapos tévedés van ebben az ellenvetésben, hadd álljak meg egy perczenetre.

Nem hiszem, hogy lényeges különbség volna az irodalmi és a mindennapi társalgás nyelve között. Sőt azt tartom, hogy ez a két nyelv, némi módosítás kivételével, egy nyelv, s hogy a legbiztosabb eszköz a nagy írók megértésére és élvezésére az, ha kezdetben tisztán ki tudjuk fejezni a közönséges gondolatokat. Bármily széles, bármily magasztos legyen is az irodalmi nyelv folyása, forrása s örökös megujulása a közönséges beszédben van. Ha megpróbálná egy magáért létezni, hamarosan elszáradna. «A legmagasztosabb költészet, mondja France Anatole, szavakkal fejeződik ki s a beszédtől függ. Nincs sem külön irodalma, sem törvényes járuléka, tárgyait szüntelenül a próza köréből veszi, s soha sem tud bezárkózni kijelölt határaiba.»

VI. A fordítás.

Eddigelé azt mondtam: Kerüljük a fordítást, tanítsuk magában és magáért a nyelvet. De eljön a pillanat, mikor tanítványaink eléggé mesterei lesznek az idegen idiomának. Akkor a fordítás elfoglalja majd helyét gyakorlatainkban, a mely hely annál hasznosabb lesz, mert elemi nehézségek nem állják majd utunkat.

Fordításon egyaránt értjük magát a fordítást és a feladatot. Beszéljünk először a fordításról.

A fordítás, toll a kézben, fej a tenyéren, mindenek előtt stilusgyakorlat. Iskoláinkban a latin tanár egyuttal a franczia (nálunk rendesen a magyar) tanár levén, egyik nyelvet a másikkal tanítja. A latin segítségével tanítja növendékeit a franczia nyelv szavainak és fordulatainak a megválasztására és kezelésére. Bátran föl lehet tenni minden franczia nyelvi tanárról, hogy mikor a latint látszik magyarázni, akkor is, sőt még inkább, a franczia lebeg a szeme előtt. Ugyanígy járhat el az angol vagy német nyelv tanára is, ámbár több nehézséget talál utjában.

Lássuk, melyek a modern nyelvek sajátos nehézségei, összevetve a régi nyelvekkel. Olyan kérdés ez, melyről még alig beszéltek valamit, holott megérdemli, hogy komoly vizsgálat alá vegyék.

A míg pusztán egyik modern nyelvről egy más modern nyelvre való átmenetről van szó, a fordítás minden nagyobb fáradság nélkül megesik. Napjainkban a nemzetek között oly folytonos képzetcsere van, hogy egyik nemzet kifejezései majdnem egészen megfelelnek a másikéinak s hogy sokszor ugyanazon kifejezése van az észak-európai ember ugyanazon gondolatának, mint a dél-európaiénak.

De bezzeg másképen áll a dolog, a mint a tulajdonképeni irodalom mezejére lépünk. Mennél jobban beleönti a szerző egyéniségét művébe, annál kényesebb munkát kiván az interpretálás. Shakespere, Milton, Shelley, Klopstock, Goethe, Heine egy lapjának a fordítása van legalább is oly nehéz munka, mint Sophokles, Vergilius vagy Horatius egy lapjának a fordítása. Sőt jobban fontolóra véve a dolgot, azt hiszem, hogy amaz még nehezebb feladat, mert ott annyi a zavar és a lép a fordítóra nézve, a mennyit a klasszikus mintákon dolgozó műfordító nem ismer. Sokszor tünődtem magamban, honnan ered az a sajátos nehézség s öregében el fogok sorolni néhány okot, melyek megjelentek agyamban.

Első sorban is modern nyelveinkben koránt sincs a szavaknak oly szabatosságuk, mint az antik nyelvekben. Tekintetbe kell itt venni a géniuszbeli különbséget. Az ókor népeinek szükebb látókörük volt, az erkölcsi és természeti világról, de tisztább. Ezért nyelvök is józanabb és tömörebb volt. Tekintetbe kell venni azon kívül a kritika munkáját is, mely háromszáz esztendő óta kinyomozta és meglatolta a szövegek

értelmét. Azt is meg kell még gondolni, hogy a régi nyelvek fejlődésök határáig eljutván, a szavak, miként a gyüjtemények üvegszekrényeiben őrzött érmek, nincsenek kitéve a forgalom okozta kopásnak, sem a jelentésbeli változásnak, a melyet a történelmi események idéznek elő. Ezekhez az első okokhoz más okok is járulnak, melyek a modern gondolkozás formájából erednek. Ez a forma általában szövevényesb, finomultabb. Az emberi nem tapasztalata hosszabb levén, az ó-korban ismeretlen mindenféle találmányokra, intézményekre, szokásokra czélzások mind megváltoztatják és elhomályosítják beszédjét. Mennyi a nehézség Jean-Paulnak vagy Carlyle-nak egy-egy lapján! Mikor vers forog szóban, a rím, a mi a régiek előtt ismeretlen volt, még nehezebbé teszi a feladatot. Vegyünk ehhez még egy utolsó sulyosbító körülményt: a holt nyelvek mindenkire nézve holt nyelvek, míg élő nyelvről való fordítás sok olvasó szeme elé kerül, kikben az eredetinek minden sora, minden szava emléket ébreszt fel.

VII. A modern nyelvi tanár.

Bréal kilenczedik conférence-ában a tanári vizsgálatokról, a vizsgálati követelmények kibővítéséről és a modern nyelvi tanár szerepéről beszél. Ez a théma nem tartozik ugyan szorosan a modern nyelvi tanításhoz, s kivált, midőn ismertetésről van szó, bátran elhagyhatnám; de nem hagyom el még sem, mert sok olyan tanács van benne, a mit meg kellene szivelnünk saját tanárképzésünk érdekében. A fejtegetett eszmék nálunk is irányadóúl szolgálhatnak a franczia és német nyelvi tanárok kiképzésében. Mivel tanárjelöltekhez van intézve, okulást szerezhetnek belőle a mi tanárjelöltjeink is.

Miután foglalkoztunk a diákokkal, miért ne foglalkoznánk kicsinyég a tanárokkal? Az itt a kérdés, mennyiben szükséges kibővíteni a vizsgálati követelményeket, hogy jó német és angol nyelvi tanáraink legyenek?

Nyilvánvaló, hogy a követelményeknek mindenek előtt s mindenek fölött a modern nyelvre kell vonatkozniok, még pedig a társalgás és irodalombeli nyelvre. A német irodalom Lessingtől, az angol irodalom Skakespere-től az alapja, még pedig elég széles alapja a vizsgálatnak. De mily mértékben kell visszatérni az előzőre és ismerni az irodalom kezdeteit? Néhány szót hadd mondjak erről a kérdésről, a melyek, úgy vélem, nem kevernek engem tanár létemre gyanúba.

Míg az előtt kevéssel vagy úgy szólván semmivel is beértük, most attól tartok, túl megyünk a mértéken. Mivel a német filologusok programmjukba vették az ó-francziát és a középkori irodalmat, nekünk is úgy kell-e tennünk? Nekünk is ismernünk kell-e Wolfram von Eschenbachot, mint ők ismerik Chrétien de Troyes-t? mi is tanuljuk a közép és

az ó-németet, mint ők az ó-francziát és a provencal-t? A helyzet nem ugyanaz. Az ó-francziának specziális érdeke van az idegenre nézve; mert mintegy kétfelé szakadt láncz közepének a darabja. A latin és a modern franczia a láncz két vége: a közöttük levő középkor kiegészíti a lánczsort. Régi irodalmunknak még más vonzó ereje is van az idegenre, azoknál a számos és szerencsés utánzatoknál fogva, melyek létrejöttek nálok a XIV.-ik századtól Wielandig és Wagnerig. A chansons des gestes és a kerek asztal regényeinek régi franczia hősei többé-kevésbbé elváltozott alakban fellépnek Németországban is. Uhland útján a Rajnántuli iskolák valamennyi diákja ismeri Roland és Fierabras életének epizódjait. De viszont nem egyenlő a haszon, hogy ismerjük azt az irodalmat, mely a *Nibelungen* énekeken kívül kölcsön vett irodalom.

Joggal követelik, hogy tanárainknak legyen némi fogalmuk a nyelv multjáról; de vannak fokok ebben a multban, és strassburgi Gottfriedig vagy a minnesängerekig vannak állomások, melyek közvetetlenebbül vonatkoznak a modern időkre. Ha a jelölt biztossággal tudja magyarázni Luthernek a német városok tanácsához irt levelét, melyben iskolák alapítására hívja fel őket (1524) eléggé bizonyságát adja a nyelv történetére vonatkozó ismereteinek. Azt hiszem, ennyivel be lehetne érni.

(Brassó) KOVÁTS S. JÁNOS.

NÉPISKOLÁK, KÖZÉPISKOLÁK, EGYETEMEK.*

Azok a nagy mozgalmak, melyek ép a jelen évtizedben Európaszerte mindenütt az iskolázás újjáalakítására törekednek, egy fontos jellemző vonásban találkoznak. Mindenütt egész összeségében felölelik az iskolázást s *egy* épületnek tekintik az egész iskolát, az elemi iskolától kezdve a polgári és középiskolán át az egyetemig, mely épületnek egyes emeleteit nem lehet átalakítani a többiek megbolygatása nélkül.

Az elméleti tervezetek is, a gyakorlati reformalkotások is egyaránt tanúskodnak ez egységesítő tendentiáról, mely az egyes fokok minél nagyobb differentiálódása mellett is magukat e fokozatokat egy egységes continuum részei gyanánt fogja fel. Ily egységes építésre, úgy látszik, szükség is van a megelőző évtizedeknek hatalmas részletmunkássága után, mely különösen a népiskoláról és a középiskola különböző fajairól gondoskodott. Ennek természetes következménye az

* *Volksschulen, höhere Schulen, Universitäten, wie sie heutzutag eingerichtet sein sollten, dargelegt von Dr. Julius Baumann, o. Prof. v. Philosophie u. Pædagogik an der Universität Göttingen. — Göttingen, Vanderhoeck & Ruprecht, 1893. 144 l. Ára 2,40 márka.*