

## A MODERN NYELVEK TANÍTÁSÁNAK NEHÉZSÉGEI.\*

Legyen szabad mindenek előtt köszönetet mondanom a Magyar Pædagogiai Társaságnak, hogy e helyen, melyről csak nem rég egy kiváló francia tudós véleményét tolmácsolták, én is néhány megjegyzéssel járulhatok középiskolai nyelvtanításunk problémájának megállapításához. Vállalkozásom merész voltát mentse egyrészt ama körülmény, hogy ama problémának csupán megállapításáról van szó, és nem megoldásáról; másrészt pedig, hogy Bréal általános módszertani fejtegetést nyújtott, míg a következő észrevételek a magyar középiskola külön szempontjából kívánják a kérdést megvilágítani.

Michel Bréal, a mennyire az itt felolvasott ismertetésből kivehető, a probléma első részével, mi legyen a modern nyelvtanítás célja, gyorsan végez. Szerinte az iskola feladata a növendéket az idegen nyelv gyakorlati használatára képesíteni. De ez a felfogása manapság alig is szorul bő okadatulásra. Hogy a nyelvtanítás beszédtanítás legyen, ez a jelszó mindenütt visszhangra talál. Mióta csak élő idegen nyelvek tanításával foglalkoznak, a beszélőképesség elsajátítása mindig fő gondja volt az elméleti törekvéseknek ép úgy, mint a gyakorlati tanításnak. Új e jelszó pusztán az iskolára, kivált pedig a középiskolára nézve, arra a középiskolára, melytől azelőtt első sorban, néha kizáróan irodalmi műveltséget és formális képzést követeltek. A klasszikus nyelvek közül a görögnél alig akadunk nyomára az európai irodalmaknak, ezt az anyanyelvét senki sem akarta beszélni. A latint élő nyelvnek tanították, a míg jóformán az is volt és még nem nagy ama nemzedékek száma, melyek a latin beszéd tanulásától fel vannak mentve. A modern nyelvek az újabb keletű reálsiskolával lettek iskolai nyelvekké és néhány évtizeden keresztül a klasszikus nyelvek grammatikai módszerével tanították őket. Még nem mult el egy emberöltő, a mióta az ú. n. német reform-

\* Felolvasta a szerző a «Magyar Pædagogiai Társaság» f. é. október hó 20-án tartott rendes havi ülésén.

mozgalom a gyakorlati célt és az általa követelte gyakorlati módszert kezdte hirdetni. Az új eszmék annál gyorsabban hódítottak, minthogy korunk szelleméből eredtek. A közönség örömmel fogadta, mert a praktikus czélok iránt mindig fogékonyabb, mint az elméletiek iránt. — A Nürnbergi Trichter hazájában, miután az Ahn-Ollendorf módszerét alaposan megunták és a Ploetzöt is egyhangunak kezdték találni, szívesen vették az újítást. A tanügyi kormányok is érezték, hogy az új cél és az élet közvetlen szükséglete között nagyobb az összefüggés, mint a régi irányban lehetett. A német igazgatói értekezletek csakhamar mellette nyilatkoztak, mert az igazgató a szülék kívánságainak természetesen többet hajlandó engedni, mint a tanár. De maga a pädagogia is megtalálta a módját, hogy az új eszmék szolgálatába álljon. Nem csak azzal, hogy a középiskola ideális céljai iránt engedelményekre állt, hanem az élő nyelvnek egyenlő értéket kezdett tulajdonítani az irodalmi nyelvvel, amazt is olyan organismusnak tartva, melynek taglalása művelő, gyakorlása formálisan képző hatással van a tanuló elméjére. E felfogás szerint az élő nyelv és irodalma együttesen adnak módot arra, hogy az idegen nép világába behatoljunk. Ha az egyik az aristokrata elemet képezi, a nemzet műveltségének legmagasabb kifejezését, a másik, a demokrata elem, eredetibb, közvetlenebb nyilvánulása a nép lelkének. Egyoldalúság volna bármelyikét is elhanyagolni, úgy hirdeti ez elmélet. «Lehetne czitálni embereket», kiált fel Michel Bréal, «kik kritikákat irtak Chaucerról, Miltonról s nem tudtak útbaigazítást kérni Londonban a rendőrtől!»

E felfogás természetesen eljutott hozzánk is. A gyakorlati érdekek az utolsó három évtizedben nem csupán anyagi fejlődésünkben jutottak szóhoz. Érvényesülni tudtak szellemi életünkben is. Az irodalmat és művészetet az iskolának követnie kellett és immár ott tartunk mi is, hogy idegen nyelvtanításunk mind inkább megszűnik irodalmi tanításnak lenni és válik lassankint beszédgyakorlássá.

Az új irány hazánkban aránylag nehezen tudott térhez jutni. Felülről indult, tanterveinkben és utasításainkban nyert először kifejezést. Maga a tanárság feltűnő tartózkodással viselkedett vele szemben. Mintha nem akarta volna megérteni, hogy a nemzetközi érintkezés rohamos fejlődésének, a praktikus érdekek felülkerekedésének idejében az iskolának nem szabad ellenszegülnie amaz áramlatnak, mely kulturális életünk minden elemébe be tudott hatolni. A tanárok szerették volna folytatni csendes, szerény munkájukat, konjugálni meg deklinálni, tarka-barka mondatokat magyarrá meg magyarból fordítani, klasszikus szövegeket elemezgetni, egy kis stilsztikai, poetikai és irodalomtörténeti kurzust átvenni és az egész tanfolyamot méltóan a nagy érettségi ordítással befejezni.

Ebből a nyugalmas kerékvágásból a tanterv határozott követelése sem tudta egy ideig kizavarni. Hivatalos tanczélunk a német nyelvben azt kívánja, hogy a tanuló «az oktatás köréből vett tárgyról német nyelven helyesen írni és beszélni tudjon», a francziát illetőleg pedig kimondja, hogy «a tanuló valamely az oktatás köréből vett tárgyról szóló magyar szövegét francziára helyesen fordítani tudjon és a franczia nyelv szóbeli használatában lehető jártasságra szert tegyen.» Nyilvánóknak tartották, hogy a követelmények sorrendje szándékos s így az idegen beszéd utolsó helyen jöhet csak figyelembe.

A külföld mozgalmai ezalatt át-átvetették hullámaikat, egy-egy fiatalabb pædagogusunk az ifjúság romboló vágyával kezdte döngölni a megrögzött didaktika védő vármjait, a közvélemény mind sűrűbben hallatta szavát, az egyéves önkéntesek, de még inkább a katonai hatóságok panaszának visszhangja erősbödött, az érettségi vizsgálati biztosok, és nem utolsó sorban az idegen nyelvi tanításra nagy súlyt vető tankerületi főigazgatók szüntelenül e tanítás eredménytelen voltáról irtak, és jelentéseiknek ama része leginkább foglalkoztatta közoktatási kormányunkat.

A tanárságnak engedni kellett. Még ma is küzd ugyan egynémelyik tagja az új eszmék hódító ereje ellen, de aligha bírják sokáig. A nyelvtanítás régi módja és célja teljesen népszerűtlen, úgy a pædagogusok, mint laikusok körében. Oda jutottunk, hogy a modern nyelvek tanításában az eredményt és e nyelvek tanárában az érdemet csakis a szerint mérik, mennyire tanulnak meg a növendékek az idegen nyelven beszélni. Minden egyebet, úgy mondják, szívesen elnéznek. Ily körülmények közt akár meggyőződésből, akár kötelességből meg kell birkózunk a feladattal, meg kell kísértelnünk a végrehajtását.

De már most, a próba elején, aggodalmak támadhatnak az eredmény iránt. Bármily lelkesedéssel is fogjunk az új cél megvalósításához, nem fojthatunk el sok olyan kételyt, mely már a kezdetnél ébred bennünk.

Az idegen beszéd tanításának középiskoláinkban a mai viszonyok közepette óriás nehézségek állnak utjában.

Nehogy általánosságokban legyen kénytelen szólni, a reális francia tanítás ügyére szorítkozom ezuttal és itt ama viszonyokon érzem a fennálló tantervet és utasításokat, az érettségi vizsgálat módjait, rendelkezésre álló óraszámot, az osztályok népességét, a használatban levő tankönyveket, a tanulók előképzettségét, az írásbeli dolgozatok rendszerét és az osztályozó eljárást.

Tehát úgy szólván minden, a minek segítségül és támaszul kellene szolgálni az oktatásban, akadályt képez. A minek könnyítenie kellene feladatunkon, az növeli súlyát. A tanterv halmozza a célokat, az ut-



sítások még bővítik a követeléseit, az érettségi olyan feladat elé állítja a tanulókat, melyre sem a tanterv, sem az utasítások nincsenek kellő tekintettel. Az osztályok népessége mindent inkább elérhetővé tesz, csak az egyéni tanítást kívánó beszédgyakorlatokat nem. Az óraszám e mellett minimális, tankönyveink jó része egész más célra készült. A növendékek az anyanyelvi órákban azt tanulják legkevésbé, a mire a német vagy francia tanításban legnagyobb szükség volna. Mindez voltaképpen egy nagy bajnak válik kuforrásává. Az idegen beszéd gyakorlati elsajátítására a jelen viszonyok között *nincs meg a kellő idő*. Legyen szabad ezt előbb néhány számadattal megvilágítani. A francia nyelv tanítására a kezdő fokon, melyhez a III. és IV. osztályt számítom, heti öt órát szán a tanterv. Ha 30 fiút veszek, kiket tíz hónapon, tehát körülbelül negyven héten át, hetenkint öt órán keresztül, minden órában teljes 60 perczig beszélgetek, folyton-folyvást beszélgetek, akkor egy-egy fiura, minthogy negyven hétben 200 órát adok, az egész éven át körülbelül 6 $\frac{1}{2}$  óra beszédgyakorlat jut, 6 $\frac{1}{2}$  óráig beszélt a növendék valósággal, a többi időn át legfeljebb hallott beszélni, a mi nem elveszett idő, de az a 6 $\frac{1}{2}$  órai gyakorlat csak nem lehet elég arra, hogy a hallottakat teljesen magáévá tegye. Ismételnem kell, hogy 30 növendéket vettem számításom alapjául, pedig tudva való, hogy ez idő szerint nincsen olyan reáliskolai III. vagy IV. osztályunk, a hol ez az ideális szám található. Évi 40 heti tanítást vettem, a mi a valóságban szintén jóval csekélyebb és az órákban megszakítás nélkül való beszédgyakorlatokat, a mi kivihetetlen. Ha e számítást a reáliskola hat éves francia tanfolyamán végigvisszük, az eredmény ez: Minden reáliskolai abiturientsünk, ismét feltéve, hogy a hat év alatt egyebet sem tett a francia órákban, mint csupán beszélt, tanulmányi ideje alatt összesen 32 órán gyakorolhatta, ha szabad így mondanom, *sajátnyelvűleg* a francia szót.

Pedig ez csak a dolog egyik oldala. Alapos kételyeim vannak, hogy ha megkísértenők a hat éven keresztül minden időnket beszédgyakorlatokra fordítani, olyan eredményt érnének-e el, hogy nem lenne okunk sem az időt, sem a munkát sajnálni. De akármennyire népszerű is a beszédtanítás, ezt a kapitális próbát, tudtommal, még sehol sem tették meg.

Magyar iskoláinkban nem is teheték. Mert bármennyire kívánja is tőlünk tanügyi előljáróságunk és közvélemény, hogy a nyelvtanítás gyakorlati célját tüzzük magunk elé, bármennyiszor is halljuk, majd dicsérettel, majd gáncscsal kapcsolatban, hogy nem teljesítettük feladatunkat, ha tanítványunk nem tud beszélni, ama viszonyok változtatása iránt még alig történt egyetlen lépés. Csak nem rég múlt, hogy a budapesti tankerület francia tanárai értekezletet tartottak, melyen a gyakorlati tanítás célját és módját beszéltek meg. Ez értekezletnek határozatai kö-

zül egyik-másik köztudomásu lett. De arról, hogy az imént említettem viszonyokon kell előbb változtatni és csak azután gondolhatunk az eszközök megválogatására, azóta sem hallani semmit. A míg a beszédtanítás csak *egyik* célja nyelvtanításunknak és nem szánhatjuk reá az egész, magában tekintve, minimális óraszámot, önámítás lenne komolyan arra gondolni, hogy növendégeinket a nyelv praktikus kezelésére vezethetjük el.

Pedig ez idő szerint valósággal ötödik kerék a gyakorlati tanítás.

Tantervünk és utasításaink a francia nyelvre nem kevesebb, mint tíz fontos czélt szabnak.

1. Biztos nyelvtani ismereten alapuló megértése az újabb francia irodalom műveinek. Ez a pont a nyelvtan fontosabb fejezeteinek alapos tárgyalását kívánja, még pedig két irányban. Egyrészt a francia szöveg alak- és mondattani elemzésében kell biztonságra szert tenni, másrészt, a mi az előbbinek feltétele, a grammatika egész rendszerét kell gyakorlat tárgyává tenni. E két iránya a nyelvtani studiumnak magára a beszélő képességre a legjobb hatással lesz, de csak akkor, ha a mechanikus jártasság már meg van. A kifejezések és fordulatok gyűjtésével és teljes, az öntudatlanságig gépies alkalmazásával a grammatikai elemzés alig áll összefüggésben. Az idő, melyet ez utóbbira szánunk, a praktikus nyelvhasználat szempontjából nyolcz tizedrészben elveszett. — De tantervünk ez első követelménye irodalmi művek olvasását is magában foglalja. Szükséges-e fejtegetnem, hogy réaliskolai növendégeink beszédgyakorlatai és az irodalmi nyelv között milyen kevés az összefüggés, akár tartalmi, akár alaki tekintetben? Hogy némi komikum van abban az ellentétben, mely Corneille egy jelenetének vagy Reclus egy leírásának fordítása meg fejtegetése és a hozzáfűződő colloquiumok között fennáll, mikor tanítványaink egy ilyen jelenet tartalmának elbeszélésében, a mire pl. a német reformerek nagy súlyt vetnek, Rodrigue és Chiméne nyelvén kénytelenek beszélni. Mihelyt magyarázatokba bocsátkozunk, az irodalom és a közbeszéd különbségeit taglaljuk, a növendékben jogos kételyek támadnak a két dolog összefüggése iránt.

Következtetést e visszasságból ezuttal nem vonok. Nem mondom, hogy vessük ki tantervünkéből az irodalmi olvasmányt. Mert egyedüli czélom a fennálló viszonyok jellemzése. Csak azt állítom, hogy sem a klasszikusok olvasása, sem a rendszeres grammatizálás nem egyenes út a beszélőképesség fejlesztéséhez.

A tanterv kívánja:

2. hogy a tanuló valamely az oktatás köréből vett tárgyról szóló magyar szöveget francziára helyesen fordítani tudjon.

Az a francziaság, melyen a réaliskolai növendéknek e fordítást

végeznié kell, egyaránt elüt a klasszikusok stílusától és a közbeszédtől. E fordítások csak olyan formán jutnak szorosabb viszonyba a gyakorlati nyelvképességgel, hogy párbeszédnek alakjában történnek. De a dialogizált fordítási gyakorlat is nyomban átcsap az írott nyelv határába, mihelyt tárgyát valóban az oktatás köréből veszi és ezzel megszűnik a beszélt nyelvet szolgálni. Hogy mennyi az eltérés a kettő között, azt rég meg kellett volna és meg is lehetett volna rendszeresen állapítani. Nem tették, a mint sok olyanba nem fogtak még, mely a beszédtanításnak az iskolához méltó rendszeres menetéhez szükséges volna. Talán lesz alkalmam erre más összefüggésben visszatérni. Itt csak egy példával szeretném megvilágítani állításomat.

Az igeragozás tanítása teljesen más, ha a beszédgyakorlatok szempontjából és teljesen más, ha a fordításra való tekintettel végezzük. A beszédben pl. az indicativus öt múlt ideje közül a tanítás első fokán, kettővel, legvégül hárommal érhetjük be. A ki csupán beszélni akar, annak az ú. n. passé définire csak néhány igénél az egyes számban, az ú. n. passé antérieure egyáltalában nincs szüksége. A subjonctif imparfaitja és plusqueparfaitja is teljesen felesleges a középiskolai beszédgyakorlatokban. A participiális és infinitivusi constructio az írásbeli fordításoknál első rangú fejezetek, a beszédgyakorlatoknál sokkal kisebb a szerepük. E példákat halmozni lehetne, sőt, mint említém, rendszerezni kellene. Világos, hogy az az idő, melyet a fordítás gyakorlásánál a grammatika ézen részének szánandó, és ez az idő nem lehet rövid, a beszélő-ügyesség fejlesztésére jóformán fényűzés. Pedig a mi óraszámunk keretében ez a fényűzés veszedelmes.

Ezen írásbeli fordításokra a reáliskolai tanárnak ez idő szerint nagy gondot kell fordítania. A francia érettségi vizsgálatnak nincs szóbeli része, csupán egy nagyobb írásbeli fordítást kívánnak. Az a tanár lelkiismeret nélkül cselekszik, a ki a tantervbe mindenütt utolsó helyen említett szóbeli gyakorlatok kedvéért elhanyagolja a fordítás ügyességének fejlesztését, mert az a tanár kockáztatja tanítványainak sorsát az érettségi vizsgálaton. Nyíltan bevallom, hogy a VIII. osztályban csak aggódva szoktam a heti három és a korábban végződő tanév összesen száz órájában mást is tenni, mint az írásbeli fordítást gyakorolni. Aggodalmaimat megérti mindenki, a ki tudja, mit tesz egy jobb magyar szöveget idegen nyelvre fordítani. De nem vonna-e joggal kérdőre az a tanítványom, a ki az írásbeli érettségi fordítás alkalmával érezné, hogy nem tettem meg mindent arra, hogy képes legyen feladatát megoldani? Nem kérdezné-e joggal tőlem, miért gyakoroltuk annyi éven keresztül annyit a beszédet, mikor az ő jövőjére döntő jelentőségű vizsgálaton senki sem nézi, tud-e francziául társalogni, hanem csak azt, tudja-e a kitűzött szöveget lefordítani? Vagy eltűrjem, hogy azt a fordítást olyan

nyelven írja, a melyen beszél? Ne huzzam alá azokat a nevezetes botlásokat, melyeket stilusában tennie kell, ha írásban is csupán a beszélt francziáságot bírja? Elfogadja majd e fordítást az a miniszteri kiküldött, vagy az a főigazgató, a ki az irodalmi stilusnak alapos ismerője és azokon a botlásokon méltán megütközik?

Az érettségi fordításnál elemi követelés a helyesírásban való biztonság és a szótár használatában való jártasság. Ez utóbbinak, ha eltekintünk a fordítás és a beszéd szókincsének legalább quantitative feltevő nagy különbségétől, még némi hasznát vesszük a szóbeli gyakorlatnál, de a helyesírásra fordított időről senki sem állíthatja, hogy a beszélőképesség fejlesztésére valami nagy nyereséggel jár. Pedig ez az idő is, ha komolyan vesszük a feladatot, számot tesz a mi viszonyaink között.

A tanterv ezen érettségi fordítás előkészítése gyanánt megkíván

3. a III. és IV. osztályban hetenkint egy házi vagy iskolai írásbeli dolgozatot, az V. és VII. osztályban pedig két hetenkint egy házi írásbeli dolgozatot.

Ezek az írásbeliek természetesen az iskolai időből külön elveszik a maguk részét. Minden feladatnál csupán egy órára téve az előkészítés, megbeszélés és javítás tartamát, vagyis a beszédgyakorlatoktól okvetlenül megvonandó időt, a két első évben elvesztünk 40—40 órát, a második kettőben 20—20-at.

Az utolsó két évben ismét változik a feladatok természete. A tanterv ép az érettségi előtt a fordításokat elhagyja és előírja, hogy

4. a VII. meg a VIII. osztályban havonként egy önálló írásbeli dolgozat készítenendő.

Ezzel ismét a modern nyelvtanításnak egy megoldatlan kérdéséhez jutunk. Mi a fontosabb, az önálló dolgozat képessége vagy a fordítás? Tantervünk a fordítást látszik fölül helyezni, mert több időt és több utasítást szán neki és az érettségén, legalább a francziából, csak ezt kívánja. A közvélemény, szakkörök és közönség, kétségkívül az elsőnek tulajdonít nagyobb jelentőséget. De akármelyik oldalon legyen is igazság, a tények, melyek beleszólnak a vitába, arról tanuskodnak, hogy realiskolai érettségi vizsgálatunkon a tanulók tulnyomó része a fordítást választja, ha, mint a németnél történik, szabad dolgozat és magyar fordítási szöveg között válogathat. Ebből azt az egyet bizony következtethetjük, hogy a fordítási gyakorlatok, melyeket intensive üztünk, a franczia írásbeli kifejezés jártasságát nem igen fejlesztette. Annál kevésbé a szóbeli ügyességet. A mi időt tehát a scriptumoknak és körülményes javításoknak szentelünk, azt a gyakorlati céltől elvonjuk.

Hogy a tanterv által követelt

5. költői darabok betanulatása nem a közbeszéd szó- meg kifeje-

zésekincsét gyarapítja, azt nem szükség fejtegetni. De ép oly kevés hasznót huzunk. ha

6. «a francia stílus ismertetése megfelelő olvasmányokon történik, tekintettel a magyar nyelvi retorikai és poetikai oktatásra.»

Ha csak nem tehetjük ezt francia nyelven, a mint a tanterv némi helyén ajánlják. Nem hiszem, hogy a VI. osztályban, tehát a francia kurzus negyedik évében ez a francia nyelven folyó stilisztikai megretorikai magyarázat komolyan lehetséges volna. Az egyetlen forma, melyben elképzelem, az, hogy a tanár lassan, óvatosan mondja el a magyarázatokat, mondatról-mondatra lefordíttatja és végül röviden összefoglalva leiratja, hogy a következő órában ismét óvatos kérdésekben számon követelje. De kétséges, hogy a tanulók, mint mondani szokás, saját szavakkal feleljenek. Ehhez a stilistika megretorika terén nincs elég szóbőségük, mert hiszen ép e fokon kezdik gyűjteni.

Ugyancsak a VI. osztályban vannak előírva

7. a francia verstan elemei.

Ezek valóban alkalmas tárgyal szolgálnak szóbeli gyakorlatokra. Ez elemek jól szerkesztett szövegben, fordítás után, egyszerű, könnyű kérdésekben dolgozhatók fel. De bajos lesz például a francia és magyar vers különbségeit a tanulótól közvetlenül francia nyelven kivánni. Ezt ismét csak kész szöveg alapján tudja majd kész kifejezésekkel megfordulatokkal elmondani. Mert az önálló feleletekre még most kezdi a nyelvanyagot gyűjteni. Elképzelhető, hogy a VI. osztály heti négy órájából mennyi juthat a francia verstanra, mint hatodik helyen álló követelményre. Midőn a növendék kissé otthonosan kezdi magát érezni a verstan nyelvében, elmúlt az év és jönnek az új feladatok.

A VII. osztályban, heti három órában az eddigi célokhoz járul

8. az újabb francia irodalom főbb képviselőinek ismertetése, műveikből vett szemelvényekkel és egy-egy teljes műnek olvasásával.

Vessünk egy pillantást ez osztály francia tanítására, mint egészre. A nyelvtannal tovább is kell foglalkoznunk, legalább ismétlések formájában. A magyarból való fordításokat sem szüntethetjük be, mert fenyegetőleg int a két év múlva beálló érettségi vizsgálat nagy feladata. — A klasszikus írókból szemelvényeket kell olvasnunk, és legalább egy nagyobb művet teljesen. Az írók életét és működését sem hagyhatjuk szó nélkül. Az olvasás közben nem csak grammatikai, de verstani, poetikai, irodalomtörténeti magyarázatot is kell adnunk. Végül önálló házi dolgozatokkal kell némi időt töltenünk. Ezt a hét feladatot összesen 120 órában kell elvégeznünk (ismét ideális tanévet gondolva), melyből még levonandó a fegyelem, osztályozás és ismétlés ideje. Az a 120 óra talán elég volna ama célok egyikére közepes eredménnyel. Mennyi jut belőlük magára a beszélőképesség fejlesztésére? Sem a nyelvtani



magyarázatok vagy ismétlések, sem a magyarból való fordítások, sem a klasszikusok olvasása és fejtegetése nem vezet egyenesen a gyakorlati nyelvhasználat céljához. A VII. osztályban tehát az a tanár, a ki az előző négy évben minden áron beszéltette a tanulóit, kénytelen lesz fájdalmas resignációval nézni, hogyan kezdik növendékei a beszélő ügyességet veszíteni. Ha csak arra nem szánja el magát, hogy a tanterv és érettségi vizsgálatra való tekintet nélkül a szóbeli gyakorlatokat folytassa.

Hasonlóak, sőt még mostohábbak a viszonyok a VIII. osztályban. Itt a klasszikusokon kívül a tudományos, philosophiai és természet-tudományi irodalomból is olvasni kell szemelvényeket. Tehát egy kilen-czedik fontos feladat. És

10. a francia nyelvtan rendszeres áttekintése is megkívántatik.

A ki talán a VII. osztályban nem sok ügyet vetett a grammatikára, az most, a tizenkettedik órában lássa, hogyan felel meg a tanterv e követelésének. Az önálló írásbeli dolgozat is megmarad, de az érettségi fordítás ideje rémítően közeleg. A tanév megrövidül, a növendékek munkája halmozódik, de a francia tanárnak olvastatni kell klasszikus textusokat, teljes irodalmi művet, történeti, philosophiai és természettudományi olvasmányokat, az írók rövid méltatását adni, a nyelvtant rendszerbe kell foglalnia, házi dolgozatokat javíttatnia, lehetőleg sokat fordítania, mikor jut idő a beszédre? A tanterv szerint ez osztályban a tanítás *nagyobbára* francia nyelven történik, tehát belátja, hogy teljesen nem lehetséges. De nekem úgy rémlik, hogy a VIII. osztály azon órájában, melyben a tanítás francia nyelven történik, a tanterv céljait tekintve, bizony inkább csak a tanár fog francziául beszélni. Pedig az igazi szóbeli gyakorlat akkor kezdődik, midőn a tanuló maga beszél. Kétségen kívül áll, hogy a mit az olvasmányból szemünkkel, a hallott beszédből fülünkkel és az írásból kezünkkel, — mert ez is egy út — megtanulunk, az a szóbeli kifejezés anyagává válhatik. De ez az anyag csak akkor igazi birtokunk, ha a beszélő mechanizmus körébe jut. Ehhez pedig csak a direkt beszélőgyakorlat útján ér el. Fájdalom, még ma sem ismerjük, positiv tudományos formában az emberi beszéd végtelenül bonyolódott. psycho-phisikai folyamatát. Pedig csak ennek az alapjára építhet majd a didaktika, ha a beszédtanítás módszerét meg akarja konstruálni. Mennyi beszédünkben a tudatos és öntudatlan utánzás, milyen része van benne az emlékező tehetségnek, az analógiának. Milyen összefüggésben áll az egyénnél a nyelv fejlődése és a gondolkodás ébredése, mennyi az örökölt képesség és mennyi a nevelés befolyása! Mi szerepe van a hallásnak és későbbi fokon a látásnak. Hogyan tanulja a gyermek anyanyelvét, mi módon fejlődik a beszélő tehetség a siketnémánál, mindez még olyan kérdés, melyeknél az anyaggyűjtés stádiúmában vagyunk. De a tapasztalat ma is elégnék. látszik arra, hogy az

idegen nyelv szóbeli használatának elsajátítására csak egy utat jelöljünk ki: a szóbeli gyakorlatot. Nem csak *Bréal* tud olyan példát, hogy valaki Chaucerről meg Miltonról kritikát képes írni, de a londoni rendőrtől nem tud utbaigazítást kérni. Mindnyájan ismerünk olyan embereket, a kik valamely külföldi irodalom bármely termékét alakilag és tartalmilag teljesen meg tudják érteni, szépségeit élvezhetik, jelentőségét felfoghatják, tehát az idegen nyelvet teljesen értik, de sem szóbeli, sem írásbeli használatában nem jártasak. A nyelvtudás két eleme, ha szabad úgy neveznem, a passzív, mely a megértésében áll, és az aktív, mely a kifejező képességben nyilvánul, sok szállal függ ugyan össze, de sok gát is választja el egymástól. Ezt feledni látszanak azok, a kik középiskoláink irodalmi tanulmányaitól és fordítási gyakorlataitól várják az idegen beszéd elsajátítását.

Az ímént jelzett nagy visszásságokhoz járul még nálunk a szóbeli gyakorlatokat nehezítő nagy száma a növendékeknek. Ez olyan phisikai akadály, melyet felesleges részletesen fejtegetnem. A gyakorlati tanítás eredménye minden körülmény között fordított arányban áll a tanulók számával. Csak egy mód volna az osztályok népességének ellensúlyozására, ez az óraszám tetemes gyarapítása. Mert ismétlem, a jelenleg rendelkezésünkre álló idő a kitűzött több cél közül talán *egyre* elegendő volna, de a gyakorlatinak ez sem.

Nem lesz felesleges azt is megérteni, hogy bár mindenfelől a beszédtanítást kívánják; az erre szolgáló tankönyveknek még jóformán hiján vagyunk. Jelent ugyan meg az utóbbi években néhány olyan franczia olvasókönyv, mely a gyakorlati cél szolgálataiba látszik szegődni. De mindannyi egy nagy fogyatkozásban leledzik. Kétféle dolgot akarnak megvalósítani. A beszédtanításhoz eszközt akarnak nyújtani és egyuttal az analytikus módszerhez anyagot szolgáltatni. Pedig ez a két dolog felfogásom szerint nem jár szükségképen karöltve. A németeknél is nagy zavart okozott az új célnak és az új módszernek összebonyolítása. Hogy a tanítás analytikus menetű legyen és kezdettől fogva összefüggő olvasmány alapján történjék, úgy hiszem, a didaktika egész más fejezetébe tartozik, mint a gyakorlati nyelvtanítás problémája. Beszélni taníthatók, synthetikus uton is. És az a tankönyv, mely az elemző módszert követi, csupán ez egy oknál fogva még nem alkalmas gyakorlati használatra is. Az új cél együtt született, úgy szólván, az új módszerrel, sok jó szolgálatot is tettek egymásnak, de egyáltalában nem élnek elválaszthatatlan frigyen.

Utoljára hagytam annak az akadálynak említését, melyet állásomnál fogva csak óvatosan érinthetek. Francziául beszélni csak az taníthat, a ki maga is tud. A tanár pedig vagy nagyon jól beszél, vagy sehogy. Hézagos tudás épen ezen a téren, egyenlő a semmivel. Tudva

való, reáliskolai francia tanáraink közül még mindig sokan vannak, a kik kénytelenek bevallani, hogy a budapesti egyetemen végzett tanulmányaik alatt nem volt alkalmuk elég gyakorlati ügyességre szertetni: Mások arról panaszkodnak, hogy künn jártak ugyan Franciaországban, tanulmányaik betetőzése végett. De tíz év óta vidéken élnek, csak reáliskolai tanulóktól és enmaguktól hallanak francia szót; elfelejtik a beszédet, elvesztik a folyékony, könnyű szóbeliség képességét. A szünidőket külföldön tölteni nem áll módjukban. Csoda-e, ha az ilyen tanár egyszerűen elveszti kedvét a beszédgyakorlatoktól, mikor a saját tudásában kezd megínogni a hite?

Ha mindazt, a mit az előzőkben reáliskolai francia tanításunkról nagy vonásokban, de bizvást mondhatom, nem tulsötét színekkel vázolni igyekeztem, egybevetjük e tanítás eredményével, csak igazolását leljük állításainknak. Abituriensünktől hiába kívánnók, hogy akár irodalmi, akár tudományos művet könnyen, tehát szívesen olvasson. Erre nem jutott elég idő, mert sokat kellett írni, fordítani, grammatizálni még beszélni. Ha azt várjuk tőle, hogy egy komolyabb ügyben francia levelet írjon, megtagadhatja, mert olvasmányai más körbe vezették, fordítási gyakorlatai a fogalmazás képességét nem fejlesztették, a mit beszélt, az még más nyelvi formákban mozgott. Ha francia emberrel hozzuk össze, akkor kitűnik, hogy Bréalnak van igaza, meg sem tudja kezdeni a társalgást, mert irodalmi és tudományos olvasmányaiiban nem talált rá példát, nem beszélhet sem Racine, sem Nisard nyelvén. Írásbeli munkái közben beszélő szervei tétlenek maradtak, nem fejlődtek, a mi beszédgyakorlatokat tanárjával űzött, azok az oktatás köréből vett tárgyról folytak, lassan, szagztatottan, nyelvtani fejtegetésektől, tanári intésektől meg-megszakítva. Sohasem kérdezte tőle tanárja, hogy mi járásban van, mint szolgál egészsége, sem ő tanárjától. Olvasmányaik megbeszélése közben mindenről volt szó, csak arról nem, a mivel a rendőrtől utbagázitást kérhetne. Erre meg külön nem jutott idő.

Szóval, reáliskoláink végzett növendékei ismerik a francia nyelvtan rendszerét, szótár segítségével el tudnak valahogy igazodni egy könnyebb prózai szövegen, képesek egy könnyű magyar textust francziára fordítani felűnő helyesírási és nyelvtani, de nem komoly stilisztikai hibák nélkül, nagy nehezen meg tudnának írni egy kis francia levelet; ha jól megerőltetik magukat, égnéhány kérdésből meg feleletből álló francia társalgáson is túl esnek. Ex omnibus aliquid. . . Ezt az eredményt nem csak azoknak kell keveselleni, a kik azt tartják, hogy az iskola csak olyan célzt tüzzön maga elé, melyet teljesen el tud érní. A félmunka nem méltó hozzá. Keveselleni kell az eredményt, bármilyen szempontból tekintjük is. De a hat éves kurzusnak e sovány termése né ejtsen senkít csudálatba. A reáliskola francia tanára nem

produkálhat jobbat, a míg az egyik fél kedvéért beszéltet, a másik tettségéért irodalmat, a harmadiknak kívánságára nyelvtant és a negyedik követelésére fordítást kell tanítani.

Ha valóban olyan fontos a beszélőképesség elsajátítása, csak egy mód van reá: fel kell áldozni az irodalmi tanítást, meg kell szüntetni az érettségi fordítást, tetemesen le kell szállítani az írásbeli gyakorlatok számát, le kell mondani a grammatikai elmeképző befolyásáról, és főleg szaporítani kell a francia órákat. Ennyi áldozatot kíván meg a gyakorlati cél mai viszonyaink közepette. Hogy meg is éri-e, az felolvasásom keretén kívül esik.

BARTOS FÜLÖP.

## KÖZMŰVELŐDÉSÜNK ÉS A HARMADIK EGYETEM.

— Dr. Berzeviczy Albert könyve. —

Valahányszor a pädagogiai theoria embere oly kérdés előtt áll, mely új közművelődési intézmények alkotására vagy szervezésére vonatkozik, és e kérdést az elvek világitása mellett vizsgálni próbálja: mindannyiszor érzi, hogy oly talajon mozog, melyet mindeddig tudományosan alig műveltek, és a melyen az elvszerű, elméletileg szigorú eligazodás helyett még mindig csak a véletlentől vagy localis rugóktól inspirált tapogatódzásokkal elégszik meg az európai tudományosság. Még mindeddig nem létezik az a tudomány, mely a modern közművelődés organismusát egészében áttekintené, elveit kifejténé, határait megállapítaná, megmondaná, hol kezdődik és hol végződik az, a mit közműveltségnek nevezünk, melyek szükségletei, mily viszonyban vannak ezek egymáshoz, melyek az egyik vagy a másik szükséglet prioritásának kritériumai, mi az egyik vagy a másik intézmény osztaléka a közművelődés létrehozásában stb. stb. Még mindig nincs meg az, a mit közművelődés tudományának nevezhetnénk. Egy ily tudomány hiányát konstataulta a modern társadalmi tudomány egyik mestere, Lorenz Stein is körülbelül egy évtizeddel ezelőtt megjelent könyvében, mely mint «Verwaltungslehre» czimű nagyszabásu munkájának ötödik része szól a közművelődési intézményekről is. Tulajdonképen megkísérti Stein e könyvében egy ily tudománynak, a «Wissenschaft vom Bildungswesen» meg alapítását, de mind az ő nagyértékü műve, mind pedig más, pädagogus részről kiinduló kísérletek e téren szintén nem adnak feleletet a fentebbi kérdésekre. Ugy látszik még a történeti elmunkálatok, a közművelődési és specialiter az iskolai intézményeknek a közműveltségre való hatására vonatkozó történeti tanulmányok még sokkal fejletlenebbek, mintsem hogy a tudomány ily rendszere egyelőre kellően felépülhessen.