

| | | |
|-------------------|-----|---|
| 7. Ersekujvár | 5·1 | % |
| 8. Sopron ág. ev. | 5·2 | « |
| 9. Ujvidék szerb | 5·3 | « |
| 10. Lőcse | 5·5 | « |

Összes bukottak közép száma 21·3 százalék.

Legtöbb tanuló kapott elégtelen osztályzatot :

| | | |
|----------------------------|------|---|
| 1. Szabadka | 34·0 | % |
| 2. Miskolcz ev. ref. gymn. | 32·8 | « |
| 3. Brád gör. kel. | 31·3 | « |
| 4. Szolnok | 31·1 | « |
| 5. Mezőtúr | 30·8 | « |
| 6. Zsolna | 30·8 | « |
| 7. Gyulafejevárvár | 30·5 | « |
| 8. Pápa kath. algymn. | 30·5 | « |
| 9. Maros-Vásárhely | 30·1 | « |
| 10. Fehértplom | 29·1 | « |

Legkevesebb tanuló kapott elégtelen osztályzatot :

| | | |
|------------------------------|------|---|
| 1. Budapest László-féle int. | 7·0 | % |
| 2. Komárom | 11·0 | « |
| 3. Szilágy-Somlyó | 11·1 | « |
| 4. Szakoleza | 11·7 | « |
| 5. Sepsi-Szt-György | 12·1 | « |
| 6. Budapest II. ker. főgymn. | 12·5 | « |
| 7. Pancsova | 12·5 | « |
| 8. Fiume magyar áll. főgymn. | 13·2 | « |
| 9. Kalocsa | 13·8 | « |
| 10. Kézdi-Vásárhely | 13·8 | « |

AMERIKAI VÉLEMÉNYEK AZ IDEGEN NYELVEK TANÍTÁSÁRÓL.

Egy bostoni kiadó cég tizenhárom felolvasást gyűjtött egybe, melyekben kiváló amerikai tanférfiak az élő nyelvek tanításának kérdését fejtegetik. A kis kötet* megjelenése magában véve is tanusttja, hogy e probléma Amerikában is mennyire foglalkoztatja az elméket. Az előszó szerint a kiadók e gyűjteményt tanítók meg tanárok köréből eredő kíván-

* *Methods of teaching modern languages. Papers on the value and on methods of modern language instruction.* Boston, D. C. Heath and Co.

ságok folytán bocsátották közre. Szaktársaink az Océánon túl, úgy látszik, csak oly hévvel keresik az eligazodást a nyelvtanítás útvesztőjében, mint mi európaiak. Őket is a tépelődés kínja gyötri és valószínűleg még gyötörni fogja jó soká. Mert a tizenhárom felolvasás szerzője még nem egy úton jár, véleményeik elágazók és az *egy igazságtól* még távol állanak. De fejtegetéseikben még sem halljuk merő viszhangját az európai nagy vitairodalomnak. Ha így állna a dolog, nem tartanám érdemesnek, hogy e helyen ismertessem. A mit az élő nyelvek tanításának módszeréről az európai művelt országok szakemberei szóban meg írásban elmondottak, ahhoz már ujat alig lehet fűzni. A kérdés, úgy látszik nekem, teljesen ki van merítve. Mindenki, a kinek nyelvtanítás a szakmája, újra átesik ugyan a kétségek folyamatán, de csak oda jut, a hová a többi. A processus ismétlődik, de az eredmény ugyanaz. Az idegen nyelvek iskolai tanítása, bármint változott is elméleti felfogásunk meg gyakorlati eljárásunk, kénytelen tovább is eltérni, hogy mindenfelől ócsarolják, hogy eredményét kicsinylik. És miben keresik még mindig a hibát? Helyesebben, miben keressük mindannyian a baj kútforrását?

A közvélemény a tanárban, a tanár pedig a módszerben. Nos, e felfogáson az amerikaiak túl vannak. A tizenhárom értekező közül tíz az élő nyelvek tanításában elért csekély eredményt nem írja sem a tanárnak, sem a módszernek rovására. Előre kell bocsátanom ugyanis, hogy mind a tizenhárom egybehangzóan azt vallja, hogy az eredmény csekély. Az iskolai nyelvtanítás ellen, úgy látszik, Amerikában szakasztott azok a panaszok hangzanak, mint nálunk. Csak olyan általános és olyan erős ott is a vágy megtanítani németül meg francziául és csak oda jutnak, a hová mi: nem érnek czélt. Csupán abban az egyben szárnyaltak túl bennünket, hogy pædagogusaik többsége másutt keresi a sikertelenség okát. Csak többségről lehet szó, ha az előttem fekvő kötet munkatársait nézem. A kisebbség, az ott van, a hol mi. Az a többség, mely láthatóan számban és súlyban nyilatkozik, némi csalódásban részesíti az európai olvasót. Ha amerikai könyvben keressük véleményt az élő nyelvek tanításáról, természetes, hogy csak egyet várunk: erős gyakorlati irányt. Az után, a mit az új világ műveltségéről tudunk, még inkább pedig az után, a mit az ott dívó nyelvtanításról hallunk, magától értetődő dolognak látszik, hogy ott az élő nyelvek tanításában első helyen áll a gyakorlati élet követelménye: az idegen *beszéd* tanítása. Olvastuk sokfelé, mily eredménynyel dicsekesznek ők e téren, minő fényes sikerrel követik a direct vagy imitativ módszert, és hogy az amerikai gyermekek mily pompásan beszélnek egy évi tanítás után németül vagy francziául. Felteszszük, hogy a középiskolában is tért foglalt már ez irány (csak nem maradnak el mögöttünk) és hogy ha olyan diákokat akarunk látni, a kik az iskolában jól megtanultak németül vagy francziául beszélni, át kell

hajóznunk az Océánon, itt nálunk, tudva való, hiába keresnők. Magam is abban a reményben fogtam a gyűjtemény olvasásához, hogy a praktikus nyelvtanítás módszeréről felette sok tanulságos dolgot talállok majd benne; hogy megoldva látom majd a feladatot, melyet ez ideig lehetetlennek tartottam. Sajnos, várakozásom hiú volt. Egyetlen egy értekező foglalkozik a «természetes módszer» védelmével, de ő is beéri azzal, hogy jó oldalait fejtegetse, sőt engedményeket is tesz az alkalmazásban. Hangban szerényebb, állításaiban mérsékeltabb a többinél. A tizenhárom közül *tíz* nem a módszerben, hanem a czélban látja a bajt. Ez az álláspont, ha jól látom, újabb keletű, védői igazi amerikai módon szállnak mellette síkra. A legreactionáriusabb elveket olyan határozottsággal hirdetik, mintha soha senki más véleményen nem lett volna. Mindannyi *egy* ellenféllel küzd: a gyakorlati eszmék védőinek táborával. Szinte vakmerő a támadásuk módja. Tiszteletre méltó régi igazságokat számba sem vesznek. Nem riadnak vissza semmi túlzástól sem, hisz ez vérükben van. A nyelvtanítás száraz themáját majd szónoki hévvel, majd amerikai humorral tárgyalják. Legfőbb érdekességük, hogy a pædagogiai kérdést nagy nemzeti problémává teszik. Megnyilatkozik bennük a mívelődés ama mohó vágya, az a hirtelen fellobbant idealismus, melyről európai utazók újabb időben oly csudaszép dolgokat tudnak mesélni. Meggyőződésük kifejezését néha a poézisnak zománca futja be, annak a sajtáságos poézisnak, mely mélyen meghat bennünket, mert nem a múlt, hanem a jövő szólal meg benne. Paul Bourget mondja, hogy Boston városának közoktatásügyi jelentéseit úgy olvasta, akár egy regényt. A modern nyelvtanításról szóló a felolvasásokról is mondhatom, hogy elmésségben vetekednek Mark Twain rajzaival.

Sajnálom, hogy nincs módomban ezt bebizonyítani. Le kellene fordítanom a felolvasásokat elejétől végig. Így csupán rövid, száraz kivonatot lesz, a mit nyújthatok.

Az első értekezés szerzője, A. M. *Elliott*, a Johns Hopkins University tanára, a modern nyelvek nevelő és értelem-fejlesztő volta mellett szólal fel. Amerika tanügyi közvéleménye még mindig hajlandó az élő nyelvektől a képző hatást megtagadni és a latin meg görög számára lefoglalni. Elliott szerint ez a felfogás merőben balhit, mely a pusztá hagyományon, a módszer hibáin, nem pedig tapasztalaton alapul, mert ilyenek még nem is rendelkeznek. Tudományos módszerrel még nem tanították nálunk a modern nyelveket, az óraszámoknak mindig csak a minimuma állott rendelkezésre, a tanítás kevés intenzitással, a követelmények bizonytalan mértékével, szóval nem úgy folyt, mint a classikus nyelveknél; túlságos gyakorlati is volt és a tantervben az utolsó helyen állott. Tagadja, hogy formális képző erővel csak az olyan nyelv bír, mely az anyanyelvtől nagyban különbözik, hisz akkor legjobb volna az arabs

vagy chinai nyelvet választani. Helyesebb a nyelvtanításban is az ismert-ről fokozatosan haladni az ismeretlenhez, tehát az anyanyelvtől a legközelebb álló nyelvhez kell a tanulót vezetni, vagyis a latin előtt a francziához, azután az olaszhoz. Elliott meggyőződése szerint e három nyelvet ilyen sorrendben ugyanannyi idő alatt lehet megtanítani, mint a mennyit mostanság a latinra magára fordítanak. Másrészt fejtegeti, hogy a classikus nyelvek túlságos művelése és az élő nyelvek háttérbe szorítása által ür támad iskola és élet között. Azzal a kérdéssel végzi, vajjon azon a helyen, melyet az élő nyelvek az amerikai közép- és felsőbb oktatásban elfoglalnak, képesek-e a classikus és modern világ között összekötő hidat alkotni?

Calvin Thomas, a University of Michigan tanára, a módszer kérdését nem tartja olyan fontosnak, mint általában vélik. A nyelvtanítás kárára van, ha túlságos sokat foglalkoznak vele. A tanügy emberei magasabb érdekek rovására valóságos fetisht csinálnak belőle, mások meg vesszőparipának használják. Meggyőződése szerint a módszer nagyra-becsülése fordított viszonyban áll a pædagogiai belátással. Csak egy értelemben bír jelentőséggel a módszer fogalma: mint a tanító egyéniségének és működésének foglalatja. A tanítás szempontjából mindig fontosabb a *mit* és *miért*, mint a *hogyan*. A természetes módszernek, mely Amerikában oly népszerű és a melyről tévesen hiszik, hogy korunk találmánya, mikor már századok óta ismerik, — a természetes módszernek követői ne higgyék, hogy a módszernek köszönhetik az eredményt, melyet állítólag elérnek. Ők kitűnő mesterek, a kik bármily úton járva, sikerrel dicsekedhetnek. Különbö a természetes módszer helyén van, ha a tanulás célja: minél rövidebb időben némi szóbeli jártasságra szert tenni. De általában véve nagyon téves lenne, ha a grammatikát valami miasmának tartanók, melytől gondosan meg kell óvni a növendékeinket. Ne féljünk tőle, ha a gyermeknek kissé nehezére esik is. Hadd tanulja meg az iskolában, a mire az életben oly szüksége lesz: a nehéz munkát, az olyan munkát, mely nem merő gyönyörűség. Nem a tanító feladata, hogy a tanulást minél könnyebbé tegye, hanem hogy «dolgozni» is tanítson. Ezt szeretik is a tanulók és legtöbbször becsülik az olyan tanárt, a ki munkát kíván tőlük. Res severa verum gaudium.

Nem is a módszerek ellentéte képezi a nyelvtanítás körül folyó viták magvát, hanem az a kérdés, mi legyen a főcél, a beszélő ügyesség-e, vagy az a képesség, hogy az idegen nyelvet alapos értelemmel olvashassák. Az iskola viszonyai döntik el a kérdést. A tanítás feladatát könnyű lenne oly formán meghatározni, hogy az idegen nyelvet szóban és írásban teljesen el kell sajátítani. De a szóbeli teljes jártasság sok időt kíván. A megértés csak sok olvasással, az írás sok gyakorlat útján érhető el, mindez pedig első sorban idő kérdése. Az iskolának választani kell e fel-

adatok közt, mindnyáját meg nem oldhatja. A nagy közönség bizonyára a *beszédre* szavazna. Németül meg francziául beszélni a legtöbb jómódu család gyermeke tanul, a nélkül, hogy határozott célja volna vele. Vajjon mi értéke van a szóbeli ügyességnek? Kétségen kívül áll az, hogy a ki jól tud idegen nyelven beszélni, annak nagy gyakorlati haszna lehet e tudásából. De ilyen fokon tudást az iskola népes osztályaiban, a rendelkezésre álló néhány heti órában el nem érhetünk. A ki az ellenkezőjét állítja, azt bátran kuruzslónak mondhatjuk! Annyira még csak viheti a tanár, hogy az órában növendékeivel francziául beszél és a hozzá nem értő látogatóval talán el is hiteti, hogy osztálya tud francziául beszélni. De sajnos, ez a beszéd csak olyan *tanterem-dialektus* (class-room dialect) lesz. Szűk körben mozog és ha a gyermek olyas valamit akar mondani, a mi ezen a körön kívül áll, a mit az osztályban nem tanult, tehetetlennek érzi magát. Később egész tudásuk abban áll majd, hogy tudják mondani: «Wie befinden Sie sich», vagy: «Comment vous portez-vous?»

Más oldalról tekintve a dolgot, mi nevelő értéke van a beszédtanulásnak? Ez ránk nézve a fontosabb kérdés. A közfelfogás itt is hajlandó elismerni a gyakorlati cél érdemes voltát. A ki egy vagy több idegen nyelven beszél, azt nyomban mívelt embernek tartják. *Thomas* kereken tagadja a szóbeli ügyesség fejlesztésének képző hatását. A beszédben való jártasság merőben gyakorlat dolga, mesterség, fogás, teljesen azonos a telegrafálásal vagy a gyorsírással. Ha az amerikai fiu megtanulja, hogy «All men are mortal» németül így van: «Alle Menschen sind sterblich», elméje semmivel sem gyarapodott. Csak a már ismert gondolatot új jelekkel tudja kifejezni. Annyi, mintha megtanulta volna e mondatot a telegrafáló gépen vagy gyorsírással leírni, vagy akár nyomdabetükkel kiszedni. A nevelés új gondolatokat ad és bővíti a szellem látókörét. Bizonyítja ez állítást az a könnyűség, melylyel a kis gyermek idegen nyelvet megtanul. Ha felnőtt ember három éves fiacskájával egy évig külföldön él, és ő maga nyelvmesterrel, gyermeke pedig az udvaron meg az utcán, pajtásokkal játszva, tanulja az idegen nyelvet, az év múltán a férfi csak kevés folyékonyásra tesz szert, a fiú pedig úgy beszél, mintha soha más nyelvet nem tudott volna. De ha azután visszatérnek hazájukba, emez, a fiúcska, néhány hónap alatt mindent elfelejt, az apa ellenben csak jóval később érzi, hogy a megtanultak tünedezni kezdenek emlékezetéből. Ebből az a tanulság, hogy csak akkor küldjük gyermekeinket idegen szóra, ha visszatértük után is elég alkalmuk lesz gyakorlásra. Az iskolában elsajátított szóbeli képességre ugyanez áll.

De ha az iskola olyan célt tűz maga elé, mely magában véve is képző, nevelő erejű, akkor a tanultak, ha elfelejtik is, megtették hatásukat. Mi legyen a nyelvtanítás nevelő célja? Nem egyéb, mint az olvasás, az idegen irodalomba, az idegen nép gondolkodásába való bevezetés.

Megismertetése annak, a mit más országnak legnagyobb szellemei gondoltak és éreztek. Belátás a nyelv életébe. A megfigyelés, egybevetés, elemzés képességének izmosodása. Százan meg ezren élnek mindenütt, a kik nem tudnak beszélni sem németül, sem francziául, sem latinul, sem görögül, de a kik végtelen sokat köszönhetnek annak, hogy e nyelveket értik. «A mi engem illet», mondja Thomas, «nem nagy fontosságot tulajdonítok német beszélő képességemnek. Ha lehetséges volna eladni, nem tartanám valami nagyon drágán. De azt, a mit német olvasmányaimnak köszönhetek, a mivel a nyelv útján a német szellemnek tartozom, azt nem bocsátanám áruba semmiért a világon, csak úgy, a mint semmiért a világon oda nem adnám multam emlékeit, jövőm reményeit, szóval mindazt, a mi lelkemnek integrális része.»

Edward S. Joynes, a délkarolinai egyetem tanára «Az olvasás a modern nyelvtanításban» czímmel harmincz. éves szomorú tapasztalatairól akar beszámolni, hogy a «jobb utat» megtalálja. Ha a tanuló, az iskolából kikerülve, a latint vagy görögöt elfelejti, úgy mond, ez nem nagy baj, mert e nyelvek tanulmányozása fejlesztette elméjét és ezzel maradandó hatást tettek. De ha a modern nyelveket elfelejti, ez baj, mert ezeket nem csupán képző erejükért tanulta. Ezek az életre valók. Pedig ő maga is azzal vádolja magát, hogy tanítványai nem sok hasznát veszik később annak, a mit tőle tanultak. És azt hiszi, hogy ebben ő nem kivétel. Megkérdezte tanítványait öt, tíz, tizenöt év multán, tudnak-e még francziául vagy németül, olvasnak-e francia vagy német könyveket, hasznát veszik-e a tanultaknak? És a felelet vajmi szomorú volt rá nézve. Miért van ez így? Azt hiszi, csakis azért, mert hamis célzt hamis úton akart elérni. Mi lehet az élő nyelvek tanításának feladata? Németül meg francziául tudni. Ez pedig a legtöbb esetben csak annyit tehet, mint németül meg francziául *olvasni* tudni. Különös viszonyokban, magán tanításban lehet más czél is, de az osztályban, a hol minél többnek minél jobbat kell adni (the greatest good of the greatest number) csak az olvasás képességét, és az olvasás kedvét lehet fejleszteni. Az amerikai modern philologusok társulata is úgy tűzte ki a nyelvtanítás czélját: irodalmi műveltség és formális képzés. Az olvasás álljon nyelvtani belátáson alapuló megértésben. Az olvasást könnyűvé, gyönyörködtetővé kell tenni. A míg csak nyelvtan meg szótár segítségével tudnak olvasni, addig nem lehet szó irodalmi olvasásról, és ha csak ily fokig vezetjük növendékünket, később nem vesz idegen könyvet a kezébe. Tanításunk főbaja, hogy nem olvasunk eleget, nem eleget *mennyiség* tekintetében. A tanuló nem válik elég otthonossá az idegen nyelvben, hogy a stilst megbecsülhesse, hogy az irodalomban gyönyörködhessen, vagy művelődésre, kutatásra használja; az idegen irodalom holt betű marad számára. Minden egyeb célzt az olvasmánynak kell alárendelni, ezt követeli a szűkre sza-

bott idő. A nyelvtant a minimumra kell szorítani és csupán arra használni, hogy az olvasást segítse. Minél előbb el kell érni azt, hogy minden grammatizálás nélkül olvassunk. Mi sem élénkíti jobban a nyelvtanítást, mint a nyelvtan nélkül való olvasás. A beszédgyakorlatok magukban véve céltalanok, mert eredményre nem vezetnek. De a hallás gyakorlására kiváló fontosak. A természetes módszer azonban csak magántanításra való. Az írásbeli gyakorlatokat megkezdeni, mielőtt a tanuló az olvasmányban járatos, merő képtelenség. Ezeket is a szövegértés szolgálatába kell vonni. Az olvasás módszere ez: mindent lefordítani az anyanyelvre, tisztán, pontosan, szabatosan. Az idiomatikus fordítás művészet is, tudomány is és képző ereje kiválóan nagy. Fejleszti az ítéletet, az izlést és az ügyességet gondolkodásban meg kifejezésben. Az anyanyelvet jobban szolgálja, mint bárminő stilisztika. Az anyanyelv pedig minden nevelés legfőbb célja és végső próbája. Inkább semmi idegen nyelvet se tanítsunk, mint hogy valamelyik elrontsa az anyanyelvet. Az olvasás utolsó foka fordítás nélkül történik. Az még nem ismeri az idegen nyelvet, a ki csak a maga vagy más fordításában tudja megérteni. Érezni meg gondolkozni kell az idegen nyelven, de csak *receptív* értelemben. Az ilyen olvasásnak módszere igen fontos, de mind ez ideig meg nem oldott kérdése a nyelvtanítás pädagogiájának.

A negyedik értekezésben, a legrövidebben, W. T. Hewett, a Cornell University tanára, a «természetes módszer» kérdésével foglalkozik. E módszer népszerűsége Amerikában igen nagy. Német philologusok sokszor hivatkoztak reá, ha az Európában «direct nyelvtanítás» néven ismert eljárás érdekében szólottak. Annál meglepőbb Hewett rövid, de határozott formában adott ellenvéleménye. Miután ama viszonyok különbségét fejtegette, melyek között a gyermek a saját anyanyelvét, családjá körében, és az idegen nyelvet az iskolában vagy magántanítótól tanulja, rámutat a «természetes módszer» pädagogiai hibáira: hogy kizárólag az emlékező tehetségre bízta az egész munkát, hogy a tudatos belátást, a gondolkodást számba sem veszi; hogy elhanyagolja mindazt, a mi a nyelvtanításban képző hatással bír. A természetes módszernek is megvan a maga helye, segédeszköznek; kiválóan alkalmas a hallás fejlesztésére és a helyes kiejtés elsajátítására, de ez csak egyik feladata a nyelvtanításnak. Többet pedig a módszer el nem érhet. Különben Hewett nem is tartja célszerűnek, hogy a nyelvtanítás főfeladatául a beszélő képességet mondják. Nagyon kevés tanulónak lesz alkalmá az idegen nyelvnek hasznát venni. De segítségére lehet a grammatikai formák biztosabb elsajátításában és az idegen irodalomnak, különösen a költői termékeknek megértésében. Másrészt figyelmeztet azokra az amerikai diákokra, a kik külföldön jártak. Ezek, ha az idegen nyelvet nem tanulták rendszeresen, hanem pusztán gyakorlat útján, nagyon ingadozó szóbeli

ügyességet sajátítottak el. Mit várjunk akkor iskoláink neveltjeitől? Az iskolai tanításnak csak egy célja lehet: az idegen irodalmat hozzáférhetővé tenni.

A következő értekezés szerzője, F. C. de Sumichrast, a Harvard University tanára, csak «jegyzetek»-nek címezi a francia nyelv tanításáról írt fejtegetéseit, melyek az idevágó összes kérdéseket felölelik. De ajánlatnak előre bocsátja, hogy módszeres nézeteit a tapasztalt eredmények igazolták és hogy sok tanár fogadta el és alkalmazta jó sikerrel. Ez pedig annál több figyelmet érdemel, minthogy az első «jegyzet» a tanítás célját meglehetősen messze tűzi. Francziául tudni ugyanis azt jelenti Sumichrast szerint, mint alaposan ismerni a francia nyelv geniusát és szervezetét, behatolni az irodalom szellemébe, otthonossá válni a francia gondolkodásban és ennek kifejezésében. Később már prózai módon így fejezi ki: Francziául csak az tud, a ki könnyen olvas, ír, meg beszél francziául. Mi módon érzük el mindezt? A természetes módszertől Sumichrast is rövidesen megtagad minden eredményt. Az előző értekezés okaival él ő is, rámutat a fejlettebb értelmű tanuló és a beszélni kezdő gyermek közti különbségre. A nyelvtanítás feltétlenül a grammatikán alapuljon. A francia és angol nyelv folytonos összehasonlításából meríti a tanuló az idegen nyelv legjobb ismeretét. Ilyen összehasonlító nyelvtan megírását tartja égető szükségnek. Ne bízzák a francia tanítást olyanokra, a kik csak francziául tudnak, de legjobb, ha francia ember tanít, a ki angolul is jól tud. Korán kell kezdeni a cursiv olvasást és mindvégig intensív menetben folytatni. Tapasztalata szerint négy hónapi tanítás után már könnyebb francia olvasmányokat lehet a tanuló kezébe adni és az első év végén sok érdekes történetet tudnak élvezettel elolvasni. Harvardban az első éves tanulók ezeket olvassák: Halévy, L'Abbé Constantin; Erekmann-Châtريان, Madame Thérèse; Labiche, La poudre aux yeux és Le voyage de M. Perrichon; George Sand, La mare au diable; Mérimée, L'enlèvement de la Redoute. De ezt csak úgy érik el, ha nem sokat grammatizálnak velük a szöveg körül. Ettől az *a vista* olvasástól különben is sokat vár Sumichrast. A francia fogalmazás és az angoltól francziára való fordítás ügyessége rendkívüli módon fejlődik általa. Az olvasás módjára nézve ajánlja, hogy mihelyt lehet, az anyanyelvre való fordítás nélkül olvassanak. Nem szükséges, hogy minden szót megértse-nek, elég ha az egész mondat értelmét tudják vagy legalább sejtik. A fordítás ne is legyen soha szó szerint való, hanem tiszta angolos. A tárgyi magyarázatok francziául adassanak, lehetőleg a szöveg nyelvével, érthető, hangos beszéddel. Ha a tanuló nem érti meg teljesen, nem baj, annál jobban figyel majd később. A tanító tartson minél gyakrabban próbaolvasást új szövegeken, hogy a növendékek haladásáról meggyőződjenek. Az ajánlott módon való olvasás természetesen az idegen beszéd

megértését is fejleszteni fogja, de azért szükséges, hogy a tanár mennél korábban francia nyelven tartsa az egész órát, akár nyelvtanról, akár olvasmányról van szó. Mondjon rövid, összefüggő magyarázatokat francziául. Mily gyönyörúsége lesz benne, ha az egész osztály szemmel-füllel lesi szavait. Ne féljen attól, hogy csak úgy tesznek majd, mintha megértették volna. Mert ha a gyermek nem ért valamit, akkor vagy nem figyel tovább vagy a végén mind egyszerre felkiált, hogy nem értették. Az amerikai diák, teszi hozzá S., rendszerint nem szégyenlős.

Másképp ítél S., mikor magára a beszédgyakorlatokra tér. Itt említi, hogy idegen nyelven csak az tud, a ki beszél is. De sajnos, úgy mond, hogy népes osztályokban lehetetlen beszédet tanítani. A hol ez a főczél, ott legfeljebb nyolcz tanulónak szabad lenni. Ügyes tanár, a ki élénken, érdekesen tud tanítani, elbir tíz-tizenkét növendéket is, a nélkül, hogy idegrendszere túlságosan megérezné. Az ilyennek azután néhány jó tanácsosal szolgál, hogyan győzze le a tanulók félénkségét az első beszédgyakorlatoknál, hogyan tüntesse el anyanyelvüknek folyton zavaró hatását.

Néhány megjegyzés a classikusok olvasásának nehézségéről fejezi be az érdekes jegyzeteket. Új és eredeti bennök a cursiv és fordítás nélkül való olvasás, mint az egész idegen nyelvtanítás alphája meg omegája. De kétséges az ezekhez fűződő nagy eredmény írásra és beszédre vonatkozólag.

(Folytatása köv.)

BARTOS FÜLÖP.

SVÁJ CZ ÉS FRANCZIAORSZÁG JELEN ISKOLÁZTATÁSÁNAK ÜGYE.*

Svájcz és Franciaország igen sok áldozatot hoznak közoktatásuk niveaujának emelésére; mind a két nemzet kulturális intézményeik reformálása terén és főkép a nyelvtanítás eredményének fokozása érdekében annyit fáradoz, hogy az angol és különösen a német, e par excellence pædagogus nemzet szakférffiai újabb időben sűrűn keresik fel e svájcz és francia iskolákat, hogy ezek berendezését és az ott dívó tanítási módszereket alapos és beható tanulmányozás tárgyául tegyék.

Ily tanulmányozás eredménye a czimben idézett munka, melynek szerzője a szász közoktatási minisztérium megbízásából a svájcz és

* *Hartmann* K. A. *Martin*: «Reiseeindrücke und Beobachtungen eines deutschen Neuphilologen in der Schweiz und Frankreich.» Leipzig. Dr. P. Stoltes. Verlagsbuchhandlung. 1897.