községek polgári iskola állítási kötelezettségöknek megfeleltek. A két intézet közös igazgatás alatt is állhat.

VIII.

A négyosztályú polgári és háromévfolyamú felső polgári iskola tanulmányi tekintetben külön felügyelet alá helyeztetik.

IX.

A polgári és felső polgári iskolai tanárok képesítésében és javadalmazásában fokozati különbség teendő. A tanárok képzéséről e czélra szervezett intézet, képesítésökről külön állami vizsgáló-bizottság gondoskodik.

X.

A négyosztályú polgári iskola elbocsátó bizonyítványa jogosít: *a)* a középfokú szakiskolákba való belépésre; *b)* az 1883:I. t.-czikkben felsorolt állások elfoglalására.

A háromévfolyamú felső polgári iskola jogosít: *a)* mindama közszolgálati pályákra, melyek elfoglalását az 1883:I. t.-czikk a felső kereskedelmi iskolák vég(érettségi)-bizonyítványához köti; — *b)* az egyéves önkénytesség kedvezményének elnyerésére.

A polgári iskola bármelyik osztályából a középiskolák megfelelő osztályába való átlépés és viszont, a különbözeti vizsgálat letételével, megengedtetik.

ÉSZREVÉTELEK A NYELVTANÍTÁS MÓDSZERÉHEZ.

(Befejező közlemény.)

Mindezek elég nyomatékos érvek a reformerek kezében, a kik — mint közülök kivált az úgynevezett reálpædagogusok — tisztán gyakorlati czélokat tartanak szemök előtt. Őrizkedni kell azonban az egyoldalúságtól és a túlhajtástól. És bizony a reálpædagogusok is kezdenek visszatérni a formális képzés terére. Feledni nem szabad, hogy egy nyelv mindig egy teljes szerves egészet képez és minden jelensége meg van okolva főleg psychologiai tüneményekkel. Mint ilyen tehát rendszerbe foglalható és a mint mondva volt, ily rendszer hű kinyomata az illető nép szellemi és kedélyvilágának. Ez egyszersmind hordozója és mediuma a magasabb

szellemi műveltségnek és ép azért mindig és mindenkor képes a logikai okkötés kifejezésére. Továbbá bizonyos az is, hogy, legalább az idegen nyelv elsajátítása közben, maga Steinthal szerint is már az első elemek feldolgozása közben, a logikai operatio határozottan fellép. Hornemannál így szólt, Psychologie und Sprachwissenschaft cz. művéből idéztetve: «Von einem Knaben wird das Perfectum Indicativi Activi von laudare verlangt; er wird diese Form durch eine Reflexion, durch einen logischen Schluss finden, vorausgesetzt, dass er die lateinische Konjugation versteht. Er operiert mit sprachlichem Stoff in logischer Form». Erre maga Hornemann megjegyzi: «Man sieht also, dass der nicht logische Charakter der Grammatik sie gar nicht hindert ein trefflicher Stoff für Denkübung zu sein». (Zur Reform des neuspraclichen Unterrichtes. Hannover 1886. 170. l.).

Azonban, jóllehet a kérdés nem kevésbbé fontos, annyi is elég lehet annak beigazolására, hogy a nyelvoktatás és a grammatikai rendszer kifejtése közben nagyszabású formális hatást el lehet érni. Azt bizonyítja az eddigi nyelvtani és stylistikai rendszerek hatása is. Ohlert maga is sok másokkal egyetértve hangsúlyozza kivált a latin nyelv hatalmas formálisan képző erejét. Igy kivált Jägerre támaszkodva mondja: «Lässt sich diese Behauptung beweisen, ist in der That nach Jägers schroffem Ausdruck Lateinlernen soviel, wie wissenschaftlich arbeiten lernen, so muss der Lateinunterricht an unsern höhern Schulen nicht etwa in seinem gegenwärtigen Umfange erhalten, sondern bedeutend verstärkt werden» (i. m. 170. l.). Különben is ismeretes Cauer (formale Bildung) mondása «ceterum censeo linguam Latinam esse restituendam».

Hogy a formális képzést az újabb nemzedék annyira perhorrescálni kezdte és a nyelvektől eltagadni iparkodott, arra mindenek előtt a megelőző idők nyelvtanítása, különösen a classikai nyelvek kezelése és a velök túlságig menő grammatizálás szolgáltatott okot. Igaz, hogy ez jó sokáig úgy ment, és miután, mint már valaki megjegyezte, magukat az auctorokat is csak a gerundiumok, supinumok és participiumok raktárainak tekintették, világos dolog, evvel magát a helyesen felfogott formális képzést is elhanyagolták. Feljajdultak különösen az úgynevezett constructiv, azaz fordítási eljárás ellen. Majd szidni kezdték magát a scriptumot is. Ujabb időkben azonban úgy látszik, oda kezd fejlődni a dolog, hogy a classikus nyelveknél mégis főképen a formális képzésre fektetik a fősúlyt; az anyanyelvnél és az élő nyelveknél pedig, kivált a kik utilitaristikus czélokat követnek, a tulajdonképeni nyelvbirásra fektetik a fősúlyt. És ez, lehet mondani, még a legczélszerűbb eljárás.

Még egy körülmény említendő meg, mely a grammatikai kategóriák nagyobb mértékű kiküszöbölését sürgetni látszik, és pedig az, hogy a természetes nyelvelsajátítás, kiváltképen az anyanyelv elsajátítása nem

támaszkodik grammatikai paradigmákra, hanem majd minden ember legalább az anyanyelvét már megletős fokig bírja, a nélkül, hogy annak grammatikai, vagy syntaktikai szerkezetéről tudomása volna. Ohlert is szorosan elválasztja a *Können*-t és a *Wissen*-t egymástól. Tudvalevő dolog, hogy a nyelvtani szabályok megértésére a mi középiskoláink alsóbb osztályainak tanulói, vagy akár a németek sextanerei és quintanerei nem képesek, mert jól mondja Hornemann: «Das Kind subsumiert nicht mit dem Verstande bei klarem Bewusstsein den Einzelnfall unter eine ihm mitgetheilte Regel und spricht danach, sondern es trifft das richtige nach dem Gefühl ohne jede Reflexion, obwohl es niemals eine Regel gehört hat» (i. m. 26. l.). Ez annyira szembetűnő, hogy Perthes magát a latin nyelvet is ily módon rendezte és az olvasmány tartalmát kiindulási pontul véve a nyelv inductiv tárgyalását sürgette.

Midőn így egyrészt a formális képzés lehetősége és hatásos volta bebizonyítottnak vehető, másrészt pedig a nyelvelsajátításnak az emberi életkor különböző lelki phásisai szerint a legalsó fokon tisztán utánzó, öntudatlan alakja látszik egyedül kivihetőnek, egész természetesnek találjuk, hogy legalább bizonyos fokig a merő nyelvbirás is kielégíthet. Függ ez továbbá az oktatás terjedelmétől és szorosabban vett czéljaitól. A psychologiai kutatások és különösen a gyermekfejlődés legalsó fokainak megfigyelése, mint minőt Preyer, Strümpel és mások eszközöltek, jelentékeny hatással vannak kiválóan a nyelvoktatás természetes és fokozatos eszközlésére. Ennek a körülménynek tudjuk be azt az üdvös hatást, melyet a psychologia a nyelvoktatás menetére kezd és még tovább hivatva van gyakorolni. Tisztán ily psychologiai elvekből kiindulva helyben kell hagynunk Perthesnek is abbeli kezdeményezését, hogy szem előtt tartva a lelki processusok öntudatlan működését, a mely csak utólagosan lesz tudatossá, ezen tudatossá válásban három fokozatot különböztet meg. 1. Az egyes esetek öntudatlan észrevétele; 2. ugyanazok tudatos észrevétele, de a közös törvény tudása nélkül; 3. a törvény tudatos megismerése. (Hornemann i. m. 26. l.). Tehát a fokozatos és természetes haladás menetén teljesen helye van, t. i. a kezdésnél az öntudatlan, csak imitáló nyelvtanítási eljárásnak.

Az eddigiekben főleg azokra iparkodtunk rámutatni, a mik a nyelvtanítás menetére és természetére nézve az újabb tapasztalati lélektan adatai alapján kideríthetők voltak. Kimutatták a viszonyt a grammatikai rendszer és a tiszta logika között, azután azt is, hogy a kicsinyeknél a nyelvtanítás tisztán közvetlen utánzás, úgynevezett méthode maternelle formája szerint indulhat csak meg, jóllehet az oktatás további menetén a formális rész, sőt a logikai operatio teljes mértékben érvényesül. Ezekre nézve valamennyi újabb methodikus megegyezik.

Kevésbbé fognak megegyezhetni a czélokra nézve, a mint is az

utilitaristák és a formális képzés dicsérői közt mindeddig nagy az ellentét. Tudjuk, nálunk is mennyire kezdték dédelgetni a reális irányt; a régi gymnasiális oktatást, mely főleg humanistikus czélokat követett, elitélték, a modern nyelvek szükségességét hangsúlyozták, ezek tanitásánál is csak a beszédbeli ügyesség elsajátítására fektették a fősúlyt. Senki sem fogja tagadni, hogy ezek mind életre való eszmék és indítványok és teljes elismerést érdemel azon oktatás, a mely egyenesen az életre készíti elő a növendéket, hisz ily gyakorlati irányú az egész modern társadalom. Azonban a társadalomnak és az államnak különféle czéljai vannak, mert világos, hogy nem csupa ügynökökből, mérnökökből, üzérekből áll a társadalom, az oktatás terén a cultura és pedig a többi nemzetekkel való versenyzés a cultura terén a legmagasabb szempont. Ha tehát csak némiképp lépést akarunk tartani a külfölddel a műveltség, a szellemi haladás és a tudományok fejlesztése terén, nem szabad egyoldaluaknak lennünk. Magától értetődik, hogy a különféle fokozatok és irányok szerint, különféle módon lehet és kell is megválasztani az eszközöket. A formális képzés a classikus és humanistikus irány ép oly módszeresen alkalmazható, mint a merő gyakorlati ügyesség. Annyira igaz ez, hogy majdnem az összes európai államok tantervei megegyeznek erre nézve. Sőt tudvalevő dolog, az irányok egyesítése: a realistikus és humanistikus irányok egybekapcsolása lebeg szemeink előtt. Bizonyára az *egységes középiskola* eszméjére csak az vezetett, hogy belátták úgy a formális képzés — melylyel főleg a classikus nyelvek kérdése függ össze — mint az utilitarista czélok egyforma szükségességét és egyenlő fontosságát.

Itt mindenek előtt a nyelvtanítás menetére és fokozataira vagyunk tekintettel. A nyelvtanítás különben úgy a humanistikus, mint az utilitaristikus czélokat kitünően szolgálja. A mi a szorosabb czélokat illeti, akár humanistikai, akár realistikus tekintetben még csak az jöhet szóba, mily nyelveket tárgyaljanak akár a formális képzést, akár a beszédbeli ügyességet és gyakorlati érdekeket tartva szemeink előtt. Ezen kérdést már akkor kezdték bolygatni, midőn szóba jött a classikus nyelvek elejtése a modern élő nyelvek javára. Ugyanis az antik nyelveknél keveselni kezdték a formális képzésre való alkalmatosságot. Mélyebben gondolkodók, kivált az összehasonlító nyelvészet művelői okoskodni kezdtek azon, hogy melyik nyelvnek is van nagyobb mívelő és formálisabban képző ereje. Maga Ohlert is említett művében hosszasabban foglalkozik ezen kérdéssel a «Wertschätzung der Sprachen» cz. szakasz több lapján át. Ugyanerről a kérdésről megemlékezett Paulsen Fr. «Geschichte des gelehrten Unterrichtes auf den deutschen Schulen und Universitäten. Leipzig, 1885.» Ezek inkább gyakorlati czélokat tartottak szemeik előtt, de a nyelvtudósok és a szorosabban vett philologusok közt kezdve Müller Miksától egészen Herrmann Paulig nagy eltérések voltak. Itt szintén

inkább a gyakorlati czélokat tekintetbe véve Ohlertre s vele együtt másokra is támaszkodva azt tartjuk, hogy minden nyelvnek akár élő, akár holt, egyenlő mértékben van mívelő és formálisan képző tulajdonsága. Magától érthető, hogy a nagyobb és művészieseb irodalmakkal biró nyelveknek mindenek előtt adandó az elsőség.

A nyelvtanitásnál különböző czélokat lehet magunk elé tűzni, a melyek szerint természetesen maga a módszeres eljárás is némiképen változni fog. Ezen tekintetben legérdekesebb és legtanulságosabb az egyes tanügyi kormányok által kiadott hivatalos utasításokat és tanterveket tanulmánozni. Magok a szakemberek is rendesen a czélból indulnak ki és e szerint állapítják meg eszközeiket. Nézetünk szerint a leghelyesebb kiinduló pont a nyelvtanítás czéljainak, valamint eszközeinek megállapításánál a nyelvfejlődés és a nyelvelsajátítás lélektani jelenségeinek alapos méltatása. Hozzá járul az irodalmi oktatás kijelölésénél az æsthetika. Ilyen szempontból irta meg Ohlert a már több helyen említett művét, melyet nagyon is ajánlhatok az e kérdéssel foglalkozóknak. Ha így a nyelvkialakulás és ennek a fogalomszerzés és gyüjtés menetével való egybefüggését alaposan méltattuk, nem lehetünk sokáig kétségben a felől, mit is lehet mindent a nyelvtanítás utján elérni. Épen azért úgy véljük, hogy a czélok kitűzése első sorban az oktatási hatóságokat illeti. Ezek tanügyi intentióikhoz képest szorosabban és részletesebben körülirhatják a czélokat. Nem csak a módszer, de a czélok is eltérnek és változnak a fokozatos beosztás szerint, teszem azt az elemi oktatás, a középiskolai és itt megint a gymnasiumi és reáliskolai oktatás terén. Ha, a mint úgy is van, a reáliskolai nyelvoktatásnál inkább a gyakorlati, a gymnasiuminál inkább a formális és irodalmi képzés kivántatik, az ellen nem lehet senkinek kifogása. Megjegyzendő, hogy ily czélok magának a középiskolai nyelvoktatásnak különböző fokai szerint is némikép módosulnak, hiszen ezen értekezésünk elején ki is fejtettük az első nyelvoktatásnak módozatait és az evvel elérhető czélokat.

Ha már magukat a *czélokat* tekintjük első sorban, háromféle czélja lehet a nyelvoktatásnak; először is a tiszta gyakorlati ügyesség, a beszédbeli jártasság; másodszor a nyelv szellemének behatóbb ismerete, a mennyire az gondolkodásunkat formálisan disciplinálja, új culturfogalmakkal gazdagítja; harmadszor pedig valamely irodalom termékeinek olyatén ismertetése, mely minket főleg æsthetikailag és ethikailag képez. Ez utóbbi látszólag, mintha nem is tartoznék szorosan a nyelvoktatás czéljaihoz, de minthogy nyelvismeret nélkül nem érhető el, jogosan sorakozik a nyelvtanítás legalább távolabbi czéljai közé. Lehetnek ezeken kívül még egyéb speciálisabb czéljai a nyelvtanításnak, de ezek az említett három főczélon belül mindig megtalálhatók. Ezen a helyen még arra a jelenségre is rá akarunk utalni, hogy bármily mértékben eltérnek is a

nyelvtanítás czéljai a különböző érdekek szerint, bármit mondjanak is a túlzó utilitaristák, vagy humanisták, ha a tanügyi kormányoktól kitűzött czéljait a nyelvoktatásnak tekintjük, azt látjuk, hogy ezek az összes elérhető czélokat mintegy egyesíteni akarják. Főleg a középiskolai oktatásra vonatkozik az, miután tudvalevő dolog, hogy ezen a fokon főképen nevelési czélok állanak szemeink előtt, és így a nyelvoktatás az ily nevelési czélokat kénytelen szolgálni. És innét az egységes középiskola eszméje. Részemről a szakiskoláknak nagy fontosságot tulajdonítok ott, a hol azokra szükség van, de a mint Conrad Rethwisch «Deutschlands höheres Schulwesen» cz. művéből kivettem, Németországban is főleg a nyelvtanítás terén a czélok ily egyesítése, a classikai irány méltatása, a formális képzésnek a modern nyelveknél is érvényesítése általában megfigyelhető.

Miután a nyelvtanítás lélektani természetét és eszközölhetésének természetes fokozatait megjelöltük, továbbá a czélokról is megemlékeztünk, melyek oly sokfelé ágazók, de a nyelvtanítás szempontjából is a középiskolai oktatás terén határozottan a magasabb nevelési, vagyis egyöntetű szellemi képzés szolgálatában állanak: ezennel az *eszközök* birálatára megyünk át.

A rövid, psychologiai és logikai szempontból is eszközölt szemle rávezetett bennünket, vagyis inkább ráutalt a természetes eszközökre. Legfontosabb pedig azon felfedezett körülmény, hogy bármely nyelvtanításának első fokán a tanítás csak a direct, anyai nyelvtanitás módszere szerint eszközölhető. Ezen a téren találkoznak legelső sorban azok, a kik az úgynevezett öntudatlan nyelvtanítás mellett vannak, itt találkoznak a phonetikusok is, a kik a direct módszert sürgetik, itt a szemléltetéssel kezdők. Erre a kérdésre vonatkozólag tett Bréal «De l'enseignement des langues vivants» e folyóiratban is ismertetett érdekes művében sok fontos megjegyzést. Ezen kezdő nyelvoktatásra vonatkozik a Breymann ismertette nagy halmaza az új pædagogiai iratoknak. Maga Bartos is megjegyzi, hogy «Breymann gyüjtésében nyolczvan százalék a nyelvtanítás első két évével foglalkozik». Itt érvényesítette magát leginkább az inductivisták iskolája, a mely azonban már a gyakorlati czélokon kívül az elméletet is szem előtt látszik tartani. Mert végre is az inductio elméletre, a nyelvoktatásnál szabályra vezet. Egészben véve csak azt lehet mondani, hogy mindezen árnyalatok bármely nyelv oktatásának kezdő fokán egészen a maguk helyén vannak. Igen mellékesnek tartom, vajjon az olvasmányon, vagy élő szón, vajjon szemléltetés útján, vajjon phonetikai transscriptio segítségével kezdjük-e; mert mindezek a maguk helyén igen hathatós segédeszközök, azonban a főczél elérésével szorosabban nem függnek össze. Legfeljebb a phonetikai kérdés kivált az élő nyelvek szempontjából érdemel nagyobb figyelmet, mivel rendesen a nyelv-

tanítás kiinduló pontján áll. Egy teljesen idegen nyelv mindenesetre a hangok, nemcsak élőszóbeli, de graphikus ismertetésével is tanítandó. De ez különben majd minden egyes nyelvnél úgy van.

Ha magát a kezdő fokot veszszük tekintetbe, ily direct és közvetlen oktatás mellett lassacskán érvényesülhet a szorosan vett *inductiv* eljárás, mely a grammatikus oktatáshoz mintegy átmenetet képez. A németek úgynevezett unbewusste Induction-ról beszélnek, mint Kuhn, Ohlert, Bierbaum, Hornemann. De az ily öntudatlan inductio is, végső elemzésben elméleti összefoglalásra vezet. Másodszor megjegyzendő, hogy akármilyen directe érvényesített nyelvoktatás mellett mindig szokás tankönyvet használni, a mely nemcsak a tanítványnak, de a tanárnak is vezérfonál gyanánt kell, hogy szolgáljon. Harmadszor az oktatás folytatólagos menetén, még a kezdő fokon sem érjük be soha a merő társalgással, — a mi legfeljebb egy-két növendék mellett tartott gouvernantoktól telik ki — de nyilvános és legtöbb esetben zsúfolt iskoláinkban más egyéb nevelő czélok szemmeltartása mellett alkalmazzuk az olvasókönyvet. Ezen három eszközt: az inductiót, a nyelvtant és az olvasókönyvet elkerülhetetlenül kell használnunk — legalább az iskolában — a nyelvoktatás kezdő fokán is.

Eddigelé, igaz, hogy sok tekintetben túltengően a nyelvoktatás egyik eszközeül a fordítás szolgált. A fordítást maga Ohlert is jelentékenyen leszállítja említett művében a kellő értékére, a régibb, t. i. classikus holt nyelvekre nézve pedig teljesen meddőnek nevezi (i. m. 187. l.). Mindazáltal, ámbár messze áll, akár idegen nyelvből, akár idegen nyelvre való fordítás a közvetlen utánzási és szemléltetési eljárástól, mégis elkerülhetetlen és minden ellenvélemény daczára a legelterjedettebb eljárás magán a kezdő fokon is. Hiszen reá számítanak a legújabb, tisztán inductiv alapokra fektetett nyelvtanok, úgy a holt, mint az élő nyelveket illetőleg; reá reflectálnak az Utasítások, csakhogy természetes dolog, hogy nem szabad az előbbi idők szellemtelen módja szerint érvényesülnie, de kellő mondattani alapon megindulnia, miután tárgyilag elegendőképen præparálva van. Evvel szorosan összefügg az az elemzés, mely az újabb nyelvtanokban pl. Csengeri Latin gyakorlókönyvében magát a fordítási műveletet megelőzni látszik. Itt a fordításról csak azon értelemben van szó, a mennyiben az alsóbb nyelvtanítási fokon a nyelvalakok begyakorlására szolgál. A fordítással természetesen összefügg az anyanyelv viszonya egy idegen nyelvhez. Az úgynevezett direct módszer, a mely a nyelvbeli idomok öntudatlan megszerzését czélozza, egy idegen nyelvnél az anyanyelvet, mint közvetítőt, mint gondolkodási operatiókra késztetőt nélkülözni akarja. Itt röviden csak Ohlertnek egy helyére utalok, a mely az anyanyelv szerepét érinti: «erst wenn die Kenntniss der deutschen theoretischen Grammatik zu einem gewissen Abschluss ge-

kommen ist, ist das Studium einer fremden Grammatik von Vortheil für die allgemeine Bildung» (i. m. 201. l.). Ez a régi fordítási módszernek mintegy ellentétes véglete. Az ilyen túlhajtást szerencsére észrevették a szakférfiak és mint Hornemann mondja, Munch, Ohlert, Lange, de kivált Schaefer «Elementar-Buch für den französischen Unterricht. Berlin, 1885.» cz. művében a középútra való visszatérésre intenek. Mediotutissimus ibis. Schaeferben egyszerre felháborodik a formális elv embere, rájön, hogy a nyelvtanítás nem puszta positiv adatok közlésére való, hanem kiválóan a gondolkodás és az itélet kifejtésére czéloz. Saját szavai ezek: «Im Gegensatze zu dem unbewussten Sprachenlernen des Kindes soll das Erlernen einer fremden Sprache ein bewusstes, von stetem Nachdenken begleitetes Lernen sein». Hornemann azonban szemére veti, hogy midőn így az analytikus eljárást a synthetikussal összeakarja egyeztetni, egyenesen az úgynevezett constructiv fordításra szorítkozó eljárásra csap át.

Sokszoros alapos megfontolás tárgyává tették az első olvasmányokkal való elbánást. Legáltalánosabb és legelterjedettebb eljárás összefüggő darabokból kiindulni és azok körébe vágó fogalmakat nyelvbelileg tisztázni, nyelvtani alkalmazásra elkészíteni. Bármely szempontból tekintsük is a dolgot a nyelvtanítás kezdő fokán, végre is a nyelvtan alapvető ismereteit czélozzák főképen, pedig az alaktan az, a melynek főbbszabályait az akár öntudatlan, akár öntudatos inductio megállapítani ügyekszik, hiszen Hornemann maga említett művében kiválóan a franczia verbalis flexiót akarván ily inductiv módon tárgyalni, szorosan vett grammatikai paradigmák szerint osztja fel a tárgyalandó és magyarázandó alaktani formákat. Nem különben jár el Bréal a német nyelvre vonatkozólag. Különben az alaktani részleteket tekintetbe véve teljesen magamévá teszem ebben a folyóiratban már idézett angol irónak (Prendergast) nézetét, a ki azt mondja, hogy a nyelvnek a szó szoros értelmében nincs kezdete. Olyan mint a globus, melynek földrajzát bárhol elkezdhetni.

A mi magát az alaktant illeti, azt lehet mondani, hogy a nyelvtudomány alaposabban dolgozta fel, ha főelveinkben következetesek akarunk lenni és egy nyelrendszert tisztán anthropologiai ismeretnek tekinteni: azt lehet mondani, hogy több oldalból van megvilágítva — kivált a mióta a régi logikai kategoriákat kezdik benne elhagyni — mint a nyelvrendszer másik része, a syntaxis. Bármely nyelvnél is, ha a syntaktikai nyelvalakok összefüggésének, akár analytikus, akár synthetikus tárgyalásába bocsátkozunk, úgyszólván a nyelvtanítás második fokára lépünk. Ezt meg kell különböztetni azoktól a mondattani schemáktól, a melyeknek alapján az újabb inductio magát az alaktant, sőt a hangtant — pedig ezt nem alaptalanul — kezdi tanítani. Valamely nyelvrendszer

syntaktikai jelenségei, nem egyebek mint anthropologiai vonások, vagy legalább is lélektani tünetek, melyek ugyancsak a legszigorúbb analysis útján kifürkészhetők és következetes synthesis után összeszerkeszthetők. Tehát a nyelvtanítás ezen fokán is, sőt csak itt valóban érvényesül és érvényesülhet az inductio. Kérdés: vajjon az öntudatlan, vagy az öntudatos? Egyelőre mindegy, de minthogy a tanuló ilyen schemák elvonása és a szöveg ily formális méltatása közben kénytelen okoskodni, következtetni, abstrahálni, ha a tanár megtiltaná is neki az öntudatos következtetést, ő azt, akarva, nem akarva és pedig minden szerencsés esetben végre fogja hajtani.

A syntaxist, mint az elméleti tanítás zárókövét lehet tekinteni. De már előbb említettem, hogy még nem oly befejezett és megállapodott. Legjobbak az állapotok erre nézve a classikus nyelvek terén. A franczia, oly bonyodalmas és subtilis syntaxis csak újabban kezd fellendülni, kivált a román philologia kedvezö hatása alatt. A mi a német syntaxist illeti, megengedem, hogy a németeknek lehetnek jó syntaxisaik, mint a sokat emlegetett Franz Kern: Die deutsche Satzlehre. Berlin, 1888, de a mi tankönyvirodalmunkban egy önálló, minden chablontól ment német syntaxis még mindig pium desiderium.

A nyelvtanítás harmadik foka gyanánt — habár nem látszik az előbbiekkel összefüggni — az irodalmi tanítást értem. Ámbár a classikusok olvasása és mindenoldalú megértése itt a főczél, mégis a nyelvtanítás útján érhető csak el, sőt kivált a classikus és idegen irodalmak fejtegetése közben folyton kell magával a nyelvvel is foglalkozni, kivált a nyelv sajátosabb formáival. Egy különös körülményre akarok itt kiváló súlyt fektetni. A formális képzés nem érhető el igazi jelentésében csak a grammatikai és syntaktikai szabályok összegezése, más nyelvekkel való egybevetése által, ez szerintem a formális képzésnek csak egyik alakja; és ha úgy veszszük, a classikus nyelvek olyannyira typikus syntaxisai is a középiskolai oktatás fokán sohasem képesek nyujtani azt, a mit tőlök követelni lehet, t. i. egy nyelvcsalád gondolkodásának, szellemi irányának, képzetbeli ügyességének a megértését a középiskolai fokon, a grammatikai és syntaktikai szabályok levonása és tudatos alkalmazása csak szellemi gymnastika, csak a gondolkodás fegyelmezettségének elősegítése — különben magukban véve nagyra becsülendő dolgok. — Ez a formális képzésnek csak egyik oldala, a teljes formális képzés az *olvasmány* útján érvényesül. Erre való az úgynevezett irodalmi tanítás, a mely a remekművek fejtegetése közben kivált három, t. i. stilistikai, æsthetikai és ethikai szempontból foganatositandó. Az első szempont a stilistikai a tulajdonképeni formális oktatásnak a betetőzése. Az általános stilistikai szabályok, ha úgy lehet mondani, az inkább anthropologiai alapokon nyugvó syntaxis és a tisztán abstraháló logika között középhelyet foglal

el. Fölösleges dolog volna a rendkivül képző hatásra kiterjeszkedni, melyet a kiválóbb irásművek ilyen stilistikai alapon való taglalása biztosít; tudjuk pl. hogy ily formális és stilistikai behatás kimutatható a modern irodalom legnagyobb kiválóságainál is. Igy Taine az «Angol irodalom történetében» azt mondja Macaulayról: «szellemének szerkezete, ékesszólása és rhetorikája által latin; úgy hogy tehetségének benső alapja a classikus irók közé sorozza» (i. m. II. k. 204. l.). Azt hiszem, hogy ezt Taine nem gáncsképen mondotta. De midőn így az olvasmány formálisan képző erejéhez semmi kétség sem fér és midőn ezen formális hatás maguknál a természettudósoknál is a leghatározottabban bebizonyult, nem értem, miért támadhatott oly sok ellensége a fordításnak, a mely ily stilusképzésnek a legsajátosabb gymnastikája. Mondjon is bármit akár Ohlert, akár Münch a fordítás didaktikai becséről, a tapasztalás azt mutatja, hogy ez a legegyenesebb út és az egyedüli próbakő, melyen stilusbeli jártasságot szerezni és beigazolni képesek vagyunk. A mellett a fordítás sokoldalú szellemi munka, a figyelmet állandóan megfeszítve tartja és úgyszólván többféle szellemi képességet foglalkoztat egyszerre.

Ennyit röviden a stilistikus formális képzésről.

Hogy akár a classikai, akár bármely modern nyelv irodalmi termékei nagy mértékben használhatók fel akár az æsthetikai, akár ethikai nevelés mediumai gyanánt, arra nézve sem a régi, sem az új pædagogusok közül talán egy sem volt kétségben. Azért csak helyeslendő a középiskolai tantervek közül akármelyik, hogy a szépirodalmi remekművek tárgyalásának oly nagy időt biztosít, mindazonáltal az a megjegyzésem különösen a gymnasiumban tanítandó német nyelvi classikusokra nézve, hogy egy kicsit túltengenek a tudományos irodalom remekei tárgyalásának rovására. Kétségtelen, hogy a Helmholtz-, Fechner- vagy akár Schopenhauer-féle próza, legalább a formális képzés, de főképen a szigorú és fegyelmezett tudományos gondolkodásmód és tudományos módszer tekintetében — a mi nálunk annyira kivánatos — a szépirodalmi műveknél nagyobb szolgálatot tenne.

De ezzel dolgozatunk végére jutottunk, a végeredmény, a melyet biztosítani akartunk: a nyelvtanítás első fokán, jobban mondva: kezdetén teljesen elfogadjuk a direct utánzó módszert, ugyanezen a fokon az öntudatlan inductiót is; a második fokon az öntudatos, a formális képzést annyira előmozdító inductiót sürgetjük, úgy azonban, hogy a levezetés és az alkalmazás felváltják egymást. A harmadik fokon hangsúlyozzuk a stilistikus formális képzést és pedig nemcsak szépirodalmi, hanem a mennyire lehet tudományos prózai remekek alapján is.

Eperjes.

BELJÁK BERNÁT.