

A NYELVTANÍTÁS REFORMJÁNAK MAI ÁLLASA.*

A reformról általában.

Amikor a nyelvtanítás reformjáról történik említés, akkor első sorban a *direkt módszer* ötlük eszünkbe; az a bizonyos *direkt módszer*, amelyet már kivittek a főváros utcáira; ott kiált az felénk a hirdető-oszlopkokról, hangosan, csábítólag, ökölnyinél is nagyobb betűkkel. És ha már cégérül szolgál, valószínű, hogy mindenki ismeri és jónak tartja. Ha valaki véletlenül tudakozódna felőle, meg is felelnének reá: «Olyan az, mint a Berlitz-módszer, nincs benne se fordítás, se grammatika, aztán mindjárt beszélni tanulnak. Most már a latint is így tanítják. Bár én is így tanultam volna», sóhajtozik egyik-másik lateiner.

A direkt módszer fogalma nem öleli fel mindazt, amit *reform* névvel szokás jelölni; a direkt módszer csak egyik hatalmas és népszerű szektája annak a *reformnak*, mely körülbelül egy negyedszázad óta a nyelvtanítás, különösen az élő nyelvek tanításának könnyítésén fáradozik. A reform neve alatt megindult mozgalmak nem haladt *egy* irányban, hanem sokfelé elágazott. A reform ma már nem jelent egy bizonyos módszert, hanem azon számos módszerek összességét, amelyek az utolsó 25 évben Quousque tandem álnévű szerzőnek (Viëtor Vilmos, német egyetemi tanárnak): *Der Sprachunterricht muss umkehren!* című röpirata nyomán keletkeztek.

Buffon híres mondását «Le style c'est l'homme», a pädagogiára így lehetne variálni: «La methode c'est l'homme». Annyi módszer van, ahány tanító; azonban nagyobb egységek képzelhetők, amelyeknek mi pädagogusok neveket adunk, és ilyen nagyobb egységek a Reformon belül a direkt módszer, az analitikai módszer, a természetes módszer, (mindegyik természetesnek érzi magát!) a közvetítő módszer stb. stb. Mindezeknek legfeltűnőbb közös vonásuk az, hogy az anyanyelv kikerülésével iparkodnak az idegen nyelvet megtanítani vagy még általánosabban: a reformhoz azok a módszerek tartoznak,

* Előadás, amelyet szerző a Budapesti Tanári Kör május hó 5-iki ülésén tartott.

amelyek nem *csak* az anyanyelv közvetítésével akarnak célt érni. Egy másik jellemző tulajdonságuk, hogy az indukciónak kisebb-nagyobb szerepet juttatnak tanításukban; indukció útján megszerezni a szavakat és a grammatikát is, ez az elv majdnem mindegyikben uralkodik. Így hát a nyelvtanítás reformja szoros kapcsolatban van azzal a nagy pædagogiai reformmal, amely az indukciót tekinti a legcélravezetőbb eljárásnak. Még egy harmadik közös vonás is összehozza őket, ez a beszédnek bizonyos fokig való elsajátítása. Ez a törekvés összefüggésben van azzal az erős utilitarisztikus áramlattal, amely a nagyközönség örömrivalgása közt iskoláinkat el akarta önteni, és amely még most is veszélyezteteti középiskolai oktatásunkat.

Az anyanyelv szerepének, az indukciónak és a beszéd elsajátításának kisebb vagy nagyobb mértéke adja meg a különbséget az egyes módszerek között. A reform módszerei egy sokszorosan elágazó hálózatot képeznek, melynek bal szélső vonalát jelezné az úgynevezett «Gubernans»-módszer, amely kizárja a fordítást és a grammatikát, és jobb szélső vonala jelzi a közvetítő módszert, mely néhány pontban érintkezik a régi fordítási módszerrel. Körülbelül a középen halad a direkt módszer. Akik a módszereket kevésbé ismerik, a direkt módszer nevével szokták jelölni mindazt, amit én a reform név alatt foglallok össze.

Már fentebb említettem, hogy a mozgalom kezdetét 1882-től számítják. Ebben az évben jelent meg Viëtor «Der Sprachunterricht muss umkehren!» című kis műve; azonban meg vagyok győződve arról, ha a mi Brassai Sámuelünk véletlenül német tudós és könyveit Németországban adja ki, akkor a reform megalapítását az egész világ az ő nevéhez fűzné. 1881-ben, tehát már Viëtor munkája előtt, jelent meg, Kolozsvárt, Brassai Sámuel «Die Reform des Sprachunterrichts» című füzeté. Ez a füzet teszi először bírálat tárgyává a régi grammatizáló methodust, és ez az első, mely a nyelvtanításnak új irányokat kijelöl. Viëtor ugyan hivatkozik Brassaira, de csak nagyon óvatosan, mert érezte, hogy saját fejtegetései visszavezethetők Brassai eszméire.

Az első lelkesedésben a reform hívei igen sokat ígértek. Azt mondták, hogy könnyen, erőlködés nélkül rövid idő alatt megtanítják a gyermekeket az idegen nyelv megértésére és beszélésére. Új célokat tűztek ki és új eszközökre mutattak rá, új elveket állapítottak meg. Az idők folyamán, részint a gyakorlat tapasztalatai, részint a módszer elméletének továbbfejlesztése közben, kitünt, hogy az új célok egy része szinte kivihetetlen és hogy az új módszer által javasolt eszközök és eljárás módok sem csálhatatlanok. Ebből azonban nem következik, hogy az egész reform fiaskót vallott, hogy ismét vissza kell térnünk

a régi fordítási és grammatizáló módszerhez. Sőt éppen azért, mert pontosan tudjuk, mikor és hogyan tévedhetünk a módszer keresztülvitelénél, éppen azért, mert ismerjük a gyengéit, bátran kiküldhetjük a tévedéseket. A reform még akkor is, ha levonjuk belőle azt, amit első nagy ígéréteiből és terveiből a gyakorlatban nem tudott megvalósítani, még akkor is jóval fölötte áll a fordítási módszernek. Hogy mennyire uralja a nyelvtanítást, azt legjobban bizonyítja az a körülmény, hogy egynehány elvét most már a holt nyelvek tanításában is alkalmazzák.

A sok probléma közül, melyet a reform-mozgalom felvetett, egynehányat akarok megvilágítani.

A középiskolai nyelvtanítás célja.

Az első vitás kérdés a középiskolai nyelvtanítás céljára vonatkozik. Mit lehet elérni és mit kell elérni? Minden nyelvtudás két tényezőtől áll: az első a megértés, a másik a reprodukálás. A megértés ismét kétféle, úgymint: az írott vagy nyomtatott szöveg megértése, és a hallott beszéd megértése; a reprodukálás is kétféle: szóbeli vagy írásbeli. E négy fakultás közül a régi módszer főként a szöveg-megértésre és az írásbeli szerkesztésre törekedett.

Az első radikális reformerek mintha mindig azt nézték volna, hogy mit akar a fordítási módszer, hogy aztán annak az ellenkezőjét csinálják. A régi módszer az anyanyelvet használta, tehát ne használjuk fel az anyanyelvet; azok grammatizáltak, mi a kinzó grammatikát teljesen ki fogjuk zárni a tanításunkból, gondolták; eddig az idegen nyelveknél a klasszikus nyelvek mintájára szöveg megértésére törekedtek, nekünk, moderneknek az élő, beszélt nyelvek a megértésére és tökéletes elsajátítására kell törekednünk. Hiszen az anyanyelvet is előbb beszélni tanulja a gyermek és csak később írni és olvasni. Aztán így okoskodtak: ha jól tudok *beszélni*, azt a beszédanyagot feltétlenül meg is értem, akár olvasásban nyújtják nekem a szöveget, akár előszóval; no, és az írást hamar elsajátíthatom. Ez az okoskodás téves. Először is az anyanyelvben óriási különbség van minden egyennél a megértés képessége és beszélő képesség között. A passzív szókincs, vagyis azon szavak és frázisok összege, amelyet megértek, sokkal nagyobb, mint az aktív szókincs, vagyis az, amelyet a köznapi beszédben vagy értelmi munkásságunk közben használunk. Éppen a szélső reformerek vétének a természetes nyelvtudás ellen, amikor arra törekszene, hogy minden olvasmányt, még az irodalmiakat is, addig el ne hagyják, amíg annak teljes szó- és forma-



anyag nem ment a tanuló beszélő képességébe, addig dolgoznak, amíg az új passzív szókinccs nem vált egyszersmind aktívvá.

Igaz ugyan, hogy amiről beszélni tudok, azt eo ipso meg is értem. A beszéd elsajátítása azonban sok időt és fáradságot, energiát vesz igénybe. Most az a kérdés, nem volna-e jobb ezt az energiát és időt sokkal termékenyebb és eredményesebb munkára fordítani, t. i. a megértésre, a passzív nyelvtudásra? A reform mai álláspontja e kérdésben ez. Nem szabad *első sorban és közvetlen* a beszéd minél tökéletesebb tanítására törekedni, mert ez csak a nyelvanyag leszállításával volna lehetséges. Nehéz munka, mert a tanártól nagy gyakorlati tudást tételez fel, amelyet az egyetem nem ad néki, a tanulónál oly szellemi képességekre appellál, amelyek az átlagban nincsenek meg. De nem is célszerű. Ha főképen a megértésre törekszem, akkor a nyelvanyagot nagyon bővíthetem és kiterjeszthetem a magasabb irodalmi sőt a tudományos nyelvre is. A középiskolából kikerülő tanulónak fontosabb, hogy irodalmi műveltségének és szaktudományi ismereteinek gyarapítására egy szívesen használt segédeszközt nyerjen, semmint a nagyon problematikus és gyakorlás hiányában csakhamar elpárolgó és kisebb körben mozgó beszélőképesség. Ha főképen a megértés fokozására törekszünk, akkor a középiskolai oktatás általános céljához, hogy t. i. általános műveltséget adjunk és a főiskolai tanulmányokra előkészítsünk, sokkal közelebb állunk, mint ha *csak* a beszéd tanításán fáradozunk. Ebből ismét nem következik, hogy vessük el a reformot, de még az sem, hogy a beszélőképességet teljesen elhanyagoljuk. A reform nemcsak a beszéd-tanításra talált föl új és célszerűbb eszközöket, hanem a megértés gyorsítására is. Éppen azért az irodalmi cél megközelítése mellett, marad még idő és energia arra is, hogy egy bizonyos szerény fokig a beszélőképességet is megadjuk. Mekkora legyen ez a fok és mi legyen az aktív szókinccs köre? A lehető legáltalánosabb: a mindennapi társalgás nyelve. Az a mennyiség, amely a tanulóknak az esetleges külföldi tartózkodást megkönnyíti és alapját képezheti a további beszédtanulásnak. Ez az aktív szókinccs az alsó és részben középső fokon is összeesik a passzív szókinccsrel és azért itt kell a beszédet a legintenzívebben tanítani. Egyszerű, mindennapi szavakat és társalgási frázisokat kell adnunk, amelyek sokszor bizony *köznapiak* is lesznek, de ha helyes módon nyújtjuk őket, úgy t. i. hogy szellemük folyton működjék, akkor az alsó fokon mégis ébren tartják a figyelmet. Ezt a szókinccset a felsőbb osztályokban újból és újból fel kell felfrissíteni és begyakorolni; nem a beszédgyakorlatot kell folytatni és most már irodalmi térre átvinni, most már balladáról, románcról és Voltaire filozófiai elveiről társalogni; elég ha ezeket megismeri. Nem, ezt az egyszerű társalgási nyelvet kell külön

erre szánt órákban ismételni és kiegészíteni; mert különben megesik, hogy az egyik óráról a másikra el tudja mondani az «Art poétique» tartalmát, de már színházjegyet nem tudna váltani.

Bizonyos, hogy a passzív szókincs gazdagítja majd az aktív szókincsot és az utóbbi megerősíti az előbbit, de jó a kettőt különöztetni. Az irodalmi nyelv megértése, és a társalgási nyelv beszélése legyen a nyelvtanítás célja. Ez kivihető, és ennek elérése volna magasabb értelemben a leghasznosabb eredmény.

Az anyanyelv szerepe.

Egy másik vitás kérdése a reformnak a fordítás. A tanításon kívül állók és azok a tanítók, kik a reform irodalmát nem ismerik, meg vannak győződve arról, hogy az újítás éppen a fordítás teljes mellőzésében áll és hogy az anyanyelv teljes kikerülése képezi a direkt módszer lényegét. Szerintük ezen fordul meg a dolog: fordítani, vagy nem fordítani. Aki fordít, az a régi módszert folytatja, aki nem fordít, az reformer. A mozgalom első apostolai és még ma is az az egynéhány radikális, ki az anyanyelvet az idegen nyelvek tanításából teljesen ki akarja zárni, a fordítást természetesen bűnnek és reakciónak tekinti. Ezek a fordítókkal semmi közösséget nem akarnak vállalni, és apostoláknak nyilvánítják azokat.

Az anyanyelv mellőzésének dogmájával a radikálisok nem csekély kárt okoztak az ügynek. Sok tanító ugyanis anélkül, hogy a módszer részleteivel megismerkedett volna, felkapta ezt az egészen a felszínen fekvő és szembeötlő jelenséget, megtette alapelvnek és tanított, tanított, nem törődve azzal, hogy tanítványai megértik-e a gondolatot vagy sem. Azt hitte, ha az egész órán át egy árva magyar szót sem ejt ki, akkor már igényt tarthat a «modern tanár» elnevezésre. Az általánosan elterjedt közvetítő módszer, mely a reform mai állását feltünteti, és amely csak látszólag kompromisszum a régi és új módszer között, a fordítást igen szépen össze tudja egyeztetni a maga alapelvével. A régi methodus valójában fordítási módszer, míg az újban a fordítás alárendelt szerepet játszik.

Tehát mi is a reform alapelve?

Ezt az alapelvet megkapjuk, ha arra a kérdésre iparkodunk válaszolni, hogy *mi a nyelvi megértés oka?*

A nyelvnél mindig két tényezővel állunk szemközt: az egyik az elhangzott vagy írott mondat, a másik az ennek megfelelő gondolat. Mi kell ahhoz, hogy éppen a megfelelő gondolat ébredjen fel az emberi elmében?

A régi módszer hívei erre a következőket válaszolták volna:

Minden nyelv szavakból és a szavak közötti összefüggést kifejező nyelvtani formákból áll. Ha a mondat ezen elemeit mind ismerem, akkor megértem a mondatot. Az idegen nyelvű mondatok *elemeit* kell tehát egyenkint megismertetni. Megmondom tehát a tanulóknak, hogy mi az idegen szónak magyar *equivalense* és milyen magyar grammatikai forma felel meg az idegen szóalaknak, akkor *összeszerkesztheti* a magyar mondatot; az így *összeszerkesztett* magyar mondat majd felkelti elméjében a gondolatot.

A saját tanításuk közben észlelt tapasztalatok rávezethetnék őket okoskodásuk helytelenségére. Először: egy szónak igen gyakran 3—4 és több magyar szó felelhet meg; ugyanazon grammatikai alaknak már az illető idegen nyelvben többféle szerepe lévén, természetes, hogy a magyarban ezeket más és más nyelvtani alakban kell kifejezni. A tanulóknak tehát választania kell; — és mi fog a választásnál dönteni? A mondat értelme, amelyet az összefüggésből kell megállapítania. Ebből világos, hogy a szavaknak ismerete és a grammatikai alak felismerése egymagában nem elégséges a mondat megértéséhez. — Tapasztalhatták másrésztől azt is, hogy a tanulótlól olvasás előtt kikérdezték a szavakat és nem tudta mindegyiket; számon kérték a nyelvtani ismeretet és nem tudott minden formát megmagyarázni. És mégis mikor olvasásra került a dolog, akkor szépen megértette az egész gondolatot, amit a jól sikerült fordítás bebizonyított. Ilyenkor a professzor mindjárt puskát sejtett, ahelyett, hogy felfogásán változtatott volna. Mig az előbb felhozott tapasztalatok azt bizonyították, hogy szótár és grammatika nem elégséges a megértéshez, addig az utóbbi tények arra engednek következtetni, hogy minden szónak ismerete, és minden formának ismerete és lefordítása sokszor felesleges a gondolat felfogásához. Tehát a fordítási módszer alapelve nem lehet *causa efficiens* abban a tüneményben, mely a nyelvből a gondolatot eredményezi. Kell tehát, hogy valamely más erő is közreműködjék a gondolat felkeltésében és ez az asszociáció.

Az asszociáció erejénél fogva megtörténik, hogy megértem a gondolatot, anélkül, hogy a mondat összes elemeit külön-külön is ismerném, mert a gondolatot igen gyakran már egynehány szó is *determinálja*, úgy, hogy a *determinált* gondolatból következtetünk az ismeretlen szó jelentésére. Úgy van az, mint a geometriában, ahol a háromszög meghatározásához nem kell annak összes elemeit ismerni, és a meglévő elemekből kiszámíthatom az ismeretleneket.

A megértésnek ezt a módját, melyet a tanulók már régen felfedeztek, a reform általánosítja és a szókincs nagy részét ezen az induktív úton kívánja a tanítványainak nyújtani.

Ebből a célból szükséges, hogy a tanár vagy a tankönyv a

szavakat oly összefüggésben adja, amelyben a nekik megfelelő képzetek legerősebben asszociálódtak. Legkönnyebben asszociálódnak azok a képzetek, melyek igen gyakran egymás mellett a térben, vagy azok, melyek állandóan ugyanazon egymásutánban jutnak tudatunkba, vagy azok, amelyek ok és okozati összefüggésben vannak egymással. Innen van az, hogy a reform szellemében készült tankönyvek az alsó fokon a szókinccset tárgyi csoportokban tárgyalják, pl. ház, lakás, háziállatok, mesteremberek stb. Mikor tehát a tanuló megtudja, hogy a *lakásról* lesz szó, az ő képzetköre mintegy megvan határozva és előre sejtí, hogy mely szavakkal fog megismerkedni. Ha ezen belül a leírásnál a legtermészetesebb egymásutánt követem, és a részeket úgy sorakoztatom egymás mellé, ahogy azok leggyakrabban előfordulnak, akkor a bizonyos irányban haladó lelki asszociáció a szöveggel párhuzamosan fog haladni és támasza lesz a megértésnek. Ilyenkor a tanuló már előre tudja, hogy mi lesz a következő mondatban, mert gondolatmenetét mi irányítjuk. Ugyanazt az eljárást nemcsak leírásoknál, hanem cselekvényeknél is követhetjük, amikor a cselekvény fázisainak megszokott egymásutánja fogja a megértést elősegíteni. Pl. a levélírás.

Ich nehme Briefpapier und Umschlag.

Ich suche eine Feder.

Ich schreibe das Datum.

Az utolsó mondatban a fűreibein jelentését meghatározza a természetes sorrend, az előző mondatok és a Datum szó, melyet ismertnek tételezünk fel. A direkt módszer ellenségei azt mondják, hogy hiába akarnók kikerülni a magyar szót, az mégis felébred a gyermek elméjében. De hiszen a módszer lényege a *szerezés módjában* rejlik, amelynek eredménye lehet a képzetrel asszociáló magyar szó.

A megértés oka tehát az ismert szavak és az időbeli egymásután, vagyis az asszociáció. Az ilyen könnyű úton szerzett új szavakat azonban jól kell az emlékezetbe vésni, mert «mie gewonnen, fo zerronnen».

Az értékes ebben az eljárásban nemcsak a szókinccs gazdagodása, hanem az elmének folytonos működése, a következtetés, a kombinálás, és ebben rejlik a nyelvtanítás formális-képző ereje, nem pedig tökéletes grammatikai rendszerek alkotásaiban. A régi módszer tisztán az emlékezőtehetségre alapította a nyelvi ismeretek gyarapodását és az egyéb lelki működésekkel szemben közömbös maradt, legfeljebb még az osztályozást gyakorolta.

Az eddigiekben arról tárgyaltam, mi módon lehet már ismert szavak segítségével új szavakat mintegy kiszámítani. De hogyan történik az *első szókinccs* megszerzése? Erre a célra a reform a szem-

léltetéshez folyamodik, amely lehet közvetlen, amikor a tanulót környező tárgyakat használjuk fel, vagy közvetett, amikor képeket használunk; egy harmadik formája a cselekvény bemutatása. Más a feladata a szemléltetésnek az anyanyelv tanításánál és más az idegen nyelvek tanításánál; ott fogalmakkal és szavakkal, itt csak szavakkal akarjuk megismertetni a tanulót, mert bűn volna az alsó fokon oly idegen szavakat tanítani, amelyeknek megfelelő fogalmait a gyermek nem ismeri. A helyesen alkalmazott módszer sohasem szorítkozik egyes tárgyak szemléltetésére, hanem mindig mondatokat, tehát gondolatot kell külsőleg kifejeznie, ami könnyen lehetséges, mert minden tárggyal történik valami, mindegyiknek van valamely tulajdonsága, vagy helyi vonatkozásban van más tárggyal; mindig összetett képzetet létesíthetnek a gyermek lelkében és ezt az összetett képzetet *egyszerre* kétféleképpen fejezem ki: *beszéd* által és kép segítségével. Hogy tehát a szavakban kifejezett mondatból képzetsoport legyen, szükség van egy *közvetítő kifejezőmódra*, a szemléltetésre. Azt mondhatják erre a fordítási módszer hívei, hogy ime nektek is szükségtek van egy közvetítőre, hát nem a legtermészetesebb közvetítő az anyanyelv? Nem! mert sokkal rövidebb az út a nyelvtől a tárgyon át a képzethez, mint az idegen nyelvből kiindulva a megszerkesztendő anyanyelvű mondaton át a képzethez.

Ne felejtjük el soha, hogy nekünk nem célunk egyszerű és együgyű mondatoknak a megértetése, hanem ezen egyszerű mondat csak eszköz, hogy a jövő számára a szókinestet és a grammatikai tudásunkat gyarapítsuk; arra kell törekednünk, hogy a szót a tárgytól és mondatától mielőbb *emancipáljuk*, mert csak így használhatjuk fel újabb szavak megértésére, determinálására. Ha nagy szókinest áll rendelkezésünkre, akkor a szöveget mind szabadabban alakíthatjuk, míg végre a nyelvtanítástól független irodalmi szempontból készült szöveget is megértünk. Új szavakat itt is fogunk találni, de nem fogunk rögtön a szótárhoz kapni, hanem az erre begyakorolt elménk a jelentést az összefüggésből fogja megállapítani, vagy segítségünkre lesz a szó ethymológiája, vagy az ethymologia és az összefüggés. Ha már szótárt használunk, akkor fordulunk az egynyelvű szótárhoz, amilyen a francia kis Larousse, ahol talán ismert szavakkal megtaláljuk a keresett szó különböző jelentéseit. És csak a végső szükségben fordulunk az anyanyelv közvetítéséhez.

Van a megértetésnek még egy módja, melyet nem szabad figyelmen kívül hagyni. Pl. Ha azt kérdezem. Wann fommt du in die Schule? — Tegyük fel, hogy a tanuló ezt a kérdést megértette, akkor rögtön felébred benne az ismert felelet; én mint tanár rögtön a felébredt gondolat mellé helyezem a német mondatot. Ich komme um

8 Uhr in die Schule. A tanuló tehát már előbb megértette a gondolatot, nekem azon kell lennem, hogy aztán a német mondattal is törődjek egy kissé, mert különben az pusztában elhangzott szó marad és esetleg nem járul hozzá a nyelvtudás gazdagításához.

Összefoglalva a mondottakat, megállapíthatjuk, hogy a direkt módszernél a megértetés eszközei a legelső fokon a szemléltetés, később az ezen az úton nyert szavak és a szemléltetés, aztán az ismert szavak, melyek segítségével a folyton felmerülő szavakat megmagyarázhatjuk, továbbá az ethymologia, végül az *anyanyelv szavai, akkor, mikor a megértés másképpen nem eszközölhető, vagy amikor a megértetés az előbbi műveletekkel hosszadalmas vagy határozatlan volna.*

A reform mai állásán az anyanyelv ismét szerepet kapott az idegen nyelvek tanításában. A főelv, hogy a megértésről, azaz a mondatnak megfelelő gondolat határozott és biztos felébresztéséről gondoskodjunk. Vétkezik az a tankönyv, amely azt hirdeti magáról, hogy teljesen direkt módszerű és már az első leckékben találkozunk oly mondatokkal, amelyek megértéséhez *folyton* az anyanyelv segítségét kell igénybe venni. Az alsó fokon az anyanyelv közvetítését csak a verseknél és a rövid elbeszéléseknél vegyük igénybe, mert itt kötött szókinccsel találkozunk és nagyon erőltetettnek találok némely tankönyvíró azon törekvését, hogy a versnek szavait a gyermek rendelkezésére álló szókinccsből megmagyarázza. Ha már a tanterv kívánja a versek és mesék tárgyalását, akkor bizony nem kerülhetjük ki a magyar szavak útján való megértetést.

A módszert némileg diskreditálták azok a tanférfiak, kik nem rendelkezvén sem a tökéletes nyelvtudással, sem a szükséges módszertani ismeretekkel, sem a direkt módszertől megkívatnt szellemi élénkséggel, sem megfelelő gyakorlattal, mégis megvetették az anyanyelv segítségét és inkább megszegették a nyelvtanítás legelső törvényét, hogy a mondat teljes megértését eszközölni *kell*.

Hogyan történik a *megértés ellenőrzése*? A fordítási módszer ezt úgy intézte el, hogy a mondat magyarra átfordított elemeiből összeszerkesztette a mondatot, az így helyesen összeszerkesztett mondat biztosította a tanárt a gondolat megértéséről is. A direkt módszerben az ellenőrzés leghathatósabb eszköze a kérdés és felelés, miáltal a beszédgyakorlatnak teljesít szolgálatokat. A tapasztalat azt bizonyította, hogy ez az eljárás nem oly csalhatatlan, mint amilyennek látszik. Pl. Wo ist ein Knab' ein Röslein ftehn? Felelet: auf der Heiden. A jóhiszemű tanár örömmel konstatálja, hogy tanítványa nemcsak hogy megértette a kérdést, hanem helyhatározót is tud konstruálni, pedig a ravasz tanuló csak annyit tudott, hogy mindig azzal a szócsoporttal kell felelni, mely nem foglaltatik benn a kérdésben.

Különösen könnyű ez, ha a tanulók nyitott könyv előtt ülnek, vagy ha a mondatot már begyakorolták. Kérdezzük csak így: Was sah er? bizonyos, hogy a gyengébbektől ilyen feleletet kapunk: ein Knabe, vagy ftehn, vagy auf der Heiden. A kérdésre adott helyes felelet csak akkor bír bizonyító erővel, ha oly szócsoporttal kell válaszolnia, amely nem foglaltatik a mondatban, vagy a mondat oly régen hangzott el, hogy annak szószerinti szövegére való visszaemlékezés megértés nélkül lehetetlen. Pl. Végig olvastatok és megértetek egy hosszabb olvasmányt és most össze-vissza tesztek kérdéseket. Az ezekre adott helyes válasz meggyőzhet a szöveg megértéséről. Ez az eszköz tehát ismét nagy körültekintést, tapasztalatot, tudást és feszült figyelmet követel a tanártól és csak az ilyen tanár kezében jár azzal az eredménnyel, amelyet tőle a reformerek elvárnak. Ennél sokkal egyszerűbb és kényelmesebb ellenőrző eszköz a *lefordítás*. Tehát megint ott vagyunk a régi fordítási módszernél, mondják majd a reform ellenségei. A különbség lényeges! Más az, amikor tisztán az anyanyelv közvetítésével akarom a magyar mondat megszerkesztése után a gondolatot felkelteni és más az, ha már a más eszközök segítségével felidézett gondolatot még magyarul is el akarom mondani. Ott a magyar mondat oka a gondolatnak, itt a magyar mondat következménye és ennél fogva tisztán ellenőrző eszköze a megértésnek. Bizonyára hasznosabb, eredményesebb a nyelvtanítás, ha a lefordítást, mint egyáltalában az anyanyelvet ki tudjuk kerülni, ha szakadatlanul az idegen nyelv területén maradunk, azonban veszélyessé válik a dolog, ha ebből a szabályból dogmát csinálunk és ha ezáltal vétünk a szabálynál fontosabb törvény ellen. Ez a fontos törvény pedig azt mondja, hogy a megértésről meg kell győződnünk.

A felső osztályokban az irodalmi olvasmányoknál én a következőket tartom szem előtt. Megjegyzem, amikor módszeremmel kísérletezem, akkor mindig oly szöveget veszek alapul, melyet ők otthon nem preparáltak, amely előttük teljesen új; mert ha preparálnak, akkor sohasem tudom megállapítani, hogy mi az én részem az órafolyamán szerzett tudásból. Megjegyzem még, hogy az irodalmi olvasmányt nem óhajtom felhasználni a beszéd gyakorlására. — A szöveget vagy én, vagy egy tanuló felolvassuk. Olyan mondatokkal, melyekről határozottan meg vagyok győződve, hogy mindenki teljesen megértette, nem törődöm tovább; a fordítást is feleslegesnek, idővesztésnek tartom. Olyan mondatoknál, amelyekben ismeretlen szó vagy kifejezés foglaltatik, megállapodom és iparkodom a kifejezés értelmét az összefüggésből kihámozni; ha rájöttek, akkor megmondhatják a jelentést magyarul. A kísérletet lehetőleg egy közepes vagy gyengébb tanulón végzem. Ha a mondatbeli összefüggés nem olyan természetű, hogy

sikerüljön belőle a szó jelentését kiszámítani, akkor mindjárt körülírom a szót az illető nyelven, vagy mondok egy tágabb értelemben vett szinonimát, vagy megmondom a szót magyarul; ha azt gondolom, hogy most már megértette a mondatot, elolvasatom azt még egyszer és tovább megyek. Egy bizonyos rész elolvasása és megértése után kérdésekkel meggyőződöm a megértésről. Nehezebb mondatokat le is fordítatok magyarra, hogy a leggyengébb tanuló is megértse. *Erre*, a mostani középiskolai tanuló-anyag mellett, nem szabad mindig törekedni.

Az anyanyelv használata tehát kétirányú: először mint megértető eszköz szavak megmondása által, másodsor mint ellenőrző eszköz a lefordítás által; de mindkét esetben csak kisegítő szerepet juttathatunk neki. Alkalmazásának mértéke függ a tanár egyéniségétől, képzettségétől, az előttünk levő osztálytól, az értelmezendő szövegtől és a tanárnak pillanatnyi diszpozíciójától is.

Nincs kényelmesebb dolog, mint az ismeretlen szavakat magyarul megmondani és fordíttatni és a fordítást folyton javítani, vagy a tanulót helyre kergetni. De nincs is ennél unalmasabb dolog. A régi módszer szerint tanító lelkiismeretesebb tanár azzal iparkodik ezt az érezhető unalmat elűzni, hogy felhasználja a szöveget grammatikai fejtegetésekre, vagy a szövegnek az anyanyelven való megmagyarázására. Ismétlem, hogy a direkt módszer pontos és lelkiismeretes keresztülvitelére minden órán az egész lélek összműködésére van szükség, és az, aki álhatatosan folytatja, csakhamar leőrli magát. Németországban az életbiztosító társaságok a díjtétel megállapításánál már különbséget tesznek direkt módszer és indirekt módszer szerint tanító tanárok között. Sőt azt is olvastam, hogy a nyelvtanároknak némely államban minden hetedik évben egy évi szabadságot engedélyeznek, hogy tudásukat és idegeiket felfrissítsék. Ennek oka nem annyira a módszerben keresendő, hanem abban, hogy a kellő segéd-eszközök hiányoznak, továbbá a német professzorok abbéli törekvésében, hogy a beszédet majdnem oly mértékben akarják megtanítani, mint a megértett nyelvet, ez pedig kivihetetlen.

A reform tehát nem bukott meg, hanem él és fejlődik, és ha csak ugyanolyan eredményt volna képes felmutatni, mint a fordítási módszer, még akkor is értékesebb volna, mert az értelem fejlesztésére sokkal jobb hatással van, mint amaz; de én meg vagyok róla győződve, hogy az eredmény is jobb.

DR. KAIBLINGER FÜLÖP.