

nak szolgálatokat tehetne egy ily fejletlen és bizonytalan, úgy feladataiban, mint fogalmában teljesen határozatlan tudomány. Maga a tankönyvíró is zavarba jutna, ha lelkiismeretesen meg akarná oldani azt a feladatot, amelyet dr. Császár Mihály a középiskola VII. osztályában tanítandó szociológiai tantárgy számára kijelöl, ha tehát meg kellene írnia «az emberiség általános fejlődéstörténetét». Olyasvalamit, amit manapság maga a tudomány sem képes nyújtani.

(Vége következik.)

DR. MADZSAR IMRE.

A DIREKT IRÁNYÚ NYELVTANÍTÁS MAI ÁLLÁSA FRANCIAORSZÁGBAN.*

Viëtor útnak bocsátja a nyelvtanítási reform híres jelmondátát. Kiadja 1882-ben közismertté vált röpiratát: «der Sprachunterricht muss umkehren». Hazájában, Németországban a legmakacsabb ellenállással találkozott. És találkozik ma is, nem tekintve a modern német reformintézeteket. A német «Klassisches Gymnasium» által vezetett pädagogiai közvélemény ma is tartózkodva, gyanakodva fogadja, sőt rossz szemmel nézi a reformmozgalmat. Az utilitaris elemekre is támaszkodó methodikára csakhamar kész kimondani a halálítéletet. A reáliskola azonnal nem «Vollanstalt», ha azokra is támaszkodni bátorzkodnék stb. alig túlzottak ez állítások. Tény az, hogy nem akarják belátni, hogy a józan utilitarizmussal bővült, fejlesztett materializmus csak hasznára válhatik a tanításnak. Intenzivebbé, hathatósabbá, produktívabbá, egyénibbé teszi azt. Belátta azt a francia közoktatásügyi kormány, amely 1902-ben egy kormányrendelettel megteremtette és meghonosította a nyelvtanítási reformot, a *direkt módszert* Franciaországban.

Nálunk a nyelvtanítási reform alkalmazása, ismertetése és fejlesztése érdekében a legujabb időkhig alig történt valami. Pedig nem kisebb tudósunk, mint *Brassai* Sámuel mintegy szövétnekkel kezében másoknak világított ezen a téren is. (Természetesen más nemzetbelieknek, mint az rendszeren történi szokott mivelünk. Vajjon az élőnyelvtanítás reformjának szükségességét hirdetheti-e valami fényesebben, mint ez és nem egy hozzá hasonló példánk!?) Ránk nézve mindenkép tanulságos és értékes volna annak a kimutatása, hogy mi min-

* Felolvasatott az «Országos Középpiskolai Tanáregyesület» kebelében alakult modern filológiai szakbizottság 1910. márc. 31-én tartott ülésén. Jelen közlemény az előadást rövidített, kivonatolt alakban ismerteti.

dent tanult és vett át Viëtor Brassaitól. A reformmal 1902. óta foglalkoznak nálunk is, anélkül, hogy hatása igen érezhetővé vált volna. A direkt módszernek ugyan lelkes, de határozottan egyoldalú, túlzó megvilágítása, a hozzá fűződő kicsinységekbe, külsőségekbe kapaszkodó vita, az 1902-iki francia tanterv utasításai, a hozzájuk fűzött kritikai jegyzetek, egynehány a reformot tárgyaló német könyv rövides ismertetése, a fontos kérdés egy-egy mozzanatát érintő jelentéktelen észrevétel: ime az utolsó évekig nálunk a kérdés irodalma, története. A budapesti tanári körben «a nyelvtanítás reformjának mai állása» címen megtartott előadás e tekintetben az első, a kérdés lényegébe hatoló, a reformot helyesen megvilágító kísérlet, amely azonban egykét, ámbar lényeges részét érinti, bő anyagot, tág teret hagy még hátra megmunkálásra.¹ Nagyobb, intenzivebb lökést a nyelvtanítási reform ismertetésének, megvizsgálásának az «Országos Középiszkolai Tanáregyesület» kebelében alakult modern filológiai szakbizottságnak idei munkássága adott. Ismertették, bemutatták itt a reform irodalmát. A nyelvtanítási reformmal való foglalkozásnak mélyítése érdekében kijelölték a célt és kiemelték a nyelv multjával, jelenével és jövőjével való intenzív foglalkozás fontosságát. Jelen dolgozatommal a fontos kérdés igazi mibenléte, fejlődése legujabb fokainak megismertetésének véltem az úgynék hasznos szolgálatokat tenni.²

Törekvésemben az a határozottan kijelölt cél vezetett, amely egyfelől az 1909-ben megjelent legkiválóbb francia szakértekezések alapján a modern, a mai nyelvtanítás belsejébe a lehető legmélyebb bepillantást akarja tenni, másfelől a kiváló francia szakférfiaknak és a pædagogiai köröknek a mai modern nyelvtanítás körül kialakuló véleményét, a véleményeknek lehetőleg hű képét óhajtja visszaadni.

Az előbbire, a direkt tanítás működési körének, eszközeinek legbehatóbb ismertetésére nézve a lehető legszélesebb mederben, *Gourio* E.-nek, a lycée Buffon angol nyelv tanárának az «Ecole Normal Supérieure-ben tartott előadása a «Direkt módszerről» szolgált alapul.³ Ezen rendkívül tanulságos, a francia pædagogiai körökben méltóan feltűnést keltő, minden nyelvtanárra nézve feltétlenül értékes felolvasásban *Gourio* a következő pontokban összegezi a direkt módszer lényegét, nagy hatásának, hasznának okait:

1. Az idegen nyelv hathatósabb, ismételt használatában az anyanyelv kizárásával.

¹ Kaiblinger Fülöp dr. előadása 1908. május 5. (Magy. Pædagogia 1908.)

² Kaiblinger Fülöp és Waldapfel János előadásai.

³ «De la méthode directe.» (Revue Pædagogique. 1909. márc. 15.)

2. A tanult szavak folytonos ellenőrzésében; az új szó ugyanis mindenkor a már tanult (régi) szavak segítségével sajátítatik el.

3. A közvetlenül (nem szöveg után vagy alapján) feladott írásbeli dolgozatok változatosságában és érdekességében, amelyek következetesen, rendszeresen, gonddal készíttetnek elő és adatnak fel.

4. Azon fokozott szükségszerűségben, amelyben a tanuló osztatlan, teljes figyelmét kényszerül felhasználni az ujonnan megtanulandó szó értelmének magáévá tevésére, továbbá ama nyelv megismerésére, amely az osztály életét fejezi ki, amely alól magát ki nem vonhatja.

5. A szavaknak a dolgokkal (a tárgyakkal) és nem a jelekkel való közvetlen társulásában, amelyeknek kifejezői (képviselői, jelentés-tani tényezői); és ez az, ami a gyermek kíváncsiságát előidéz, figyelmét erősíti és elméjére erősebb benyomást gyakorol.

6. A közvetlen és nem távoli haszonban, amely a gyermeknek osztályrészsül esik az idegen nyelv használata által, amelyben kifejezi az osztály-életet és ez az ami fokozza szemében a nyelv hasznát is és feléje vonzza.

7. A nagy örömben, amely elfogja: beszélhetvén és megértet-hetvén magát az idegen nyelven, ha szűk határok közt is.

8. Végre abban az élénkségekben, kedvben, örömben, amely az órának ilyen lefolyásánál könnyű szerrel elérhető, amely az unalmas írásbeli gyakorlatokat számúzi épűgy mint a kemény, kimért szívély-telen fegyelmet is, amely az iskolát a «fogoly ifjúság börtönévé» alakítja át.

Ime rövid nyolc pontban a direkt módszer életnyilvánulásai, eredményei is. Egyszersmind bő utalást találunk eszközeire, eljárási módozataira. Rendkívül érdekes és nem kevésbé fontos az út, amelyen és a mód, amely szerint *Gourio* ezekhez az összegezett eredményekhez jutott. Ezzel foglalkozik felolvasásának bevezető részében. Úgy tanította az angol nyelvet, mint valamelyik holt nyelvet. Betanultatott szabályokat, gyakoroltatott fordításokat, addig amíg az angol nyelv fonitikája nem akadt kezébe. Attól a pillanattól fogva megváltozik tanítási módja. Alaposan elsajátítván az angol szavak kiejtését, azok *helyes kiejtésének* elsajátítását tűzte ki célul a tanulók részéről is. Aközben pedig egyformán lelkiismeretesen, egyaránt figyelt minden egyes szónak helyes hangsúlyozására, valamint a mondat-hangsúlyra, az *értelmi hangsúlyra*. «Il faut fixer — úgymond — la prononciation de tous les mots et de l'accent du mot, on s'occupe du rythme de la phrase; on tâche de lire avec intelligence.» Szóval tanuljanak és tudjanak értelmi alapon, *intelligenciával* olvasni növen-dékeink. Hogy pedig mindez kellő haszonnal történjék, *lussan* kell

előre haladni. A prózai recitatumok, a gyakori diktatumok és az angol nyelv használatának mind növekvőbb alkalmazása az anyanyelvnek lehető kizárásával egészen új képet kölcsönzött órájának. Növelte tanítványainak megfigyelő, elsősorban is értelmes halló képességét. A tanítás közvetlenségével pedig magához édesgetvén őket, lelkéből örült az idegen nyelvvvel való foglalkozás feletti örömeiknek.

Megváltozott nála a grammatika kezelése. Azelőtt szabályokat tanított és gyakoroltatott. Ma a tanult szövegből rávezeti a növendéket a szabályra. A tanuló a paradigmák egész sorát jegyzi fel kis jegyzőkönyvébe. Ezekből azután a szabályt könnyű szerrel egymaga egyedül leolvassa. A «version»-t, az anyanyelvre való fordítást nem műveli többé, mert szerinte ez az anyanyelv gyakorlására jó, de nem az idegen nyelv tanítására. Ő pedig az utóbbira akarja tanítani a növendéket. Az eredmény meglepő, mind növekvőbb. A haladás észrevehetően észlelhető. Nincs többé unalom.

Az *anyanyelv mellőzése* az idegen nyelvek tanításában nagy akadályokba ütközik. Eredményes munka így csak alapos készütség mellett képzelhető. Előadó így tanította a kis bretonokat franciára. A feladat nagyon nehezen oldható meg. Elismeri előadó. Ép ezért a legnagyobb gonddal kiválasztott, az osztály részéről legkönnyebben elfogadható szavak tanítását tűzi ki célul, amelynek megmutatható tárgyak, dolgok, megérzelhető cselekvések nevei avagy azokra vonatkoznak, az osztály tárgyaiban, életében akcióiban feltalálhatók. Ez az eljárás — és ez az, ami itt eléggé nem hangsúlyozható — egy szigorú, lelkiismeretes pontossággal előre készített *szótárt*, szavak gyűjteményét követel. Épen nem tetszésszerintit, amelyet a fordításnál alkalmazhatunk. A módszer lényeges sajáttsága, *követelménye*, hogy minden új szó tartalmával, értelmével egyúttal jelentsen valamit a tanuló számára. Azaz jelentsen valamit az ő előre preparált elméjére nézve. Kell ugyanis, hogy az új szó egy egész *mondásban* előforduljon, amelynek pontos, teljes jelentését a tanuló lehetőleg az első pillanattól fogva világosan, tisztán felfoghassa, amelyben a szó szerepét felismerhesse (megkülönböztesse) vagy az új szó értelmét megtanulhassa. Ami most már a grammatikai formák elsajátítását illeti, a sorrendet könnyőségük és gyakori használatuk állapítja meg. Rövid egyszerű mondatban természetesen elhelyezkednek a névelő, birtokos, mutató névmások és a szavakat összekötő grammatikai terminusok. A mondat ilyképen rendkívül ésszerűen meghosszabbodik, még mielőtt az összetett mondat tagjait kötőszóval vagy relativummal összekötnék. Maga a szókincs — amelynek összeállításánál a szó használata, fontossága, érdekléte, tartalmi természete irányadó — a grammatikai formákra — még pedig fontosságuk szerint —

utal. Az akció, az állapot stb. az, amik megragadják a figyelmet. A módszer első, kardinalis követelményének a szigorú rendet tartja, amelyet az eljárás minden mozzanatában szem előtt kell tartani, szigorúan követni kell. Ismerni kell az elveket, amelyek szabályai szerint a módszert kezelni kell. «... bien graduer sa matière et la bien doser, placer l'essentiel avant l'accessoire, aller du simple au complexe, du concret à l'abstrait et ne jamais entreprendre deux difficultés à la fois». Ez alapja a módszer szigorú rendkövetelményének. Helyes berendezéssel, pontos minimális beosztással sikerül az anyanyelv lehető kizárásával idegen nyelven tanítani. Előadónak magának is voltak kezdetben nehézségei. A pontatlanság elkerülése végett nem egyszer a fordításhoz nyult, ámde erősen hiszi, hogy nagy gyakorlat és elmélkedés után az teljesen fősőslegessé válik. Nincs többé üres szólista (pl. a rendhagyó igékből) minden vonatkoztatás, összefüggés nélkül — folytatja előadó — ari a pontos megértést hátráltatja, az érdeklődést csökkenti. A mechanizmust mindenben az élet, a tartalom, az ismeret váltotta fel. Önmagukért, a pontos kiejtés kedvéért történő hanggyakorlatokon kívül az értelem előzi meg mindig a hangot, az eszme, a tartalom kíséri szorosán a szót, a formát. A grammatikát nem hanyagolják el. Ez is kedves, de ép oly alaptalan vádja a gáncsolóknak. Nincs igazuk, mert a grammatikai formákat tanítják, precizirozzák, nem külön, hanem a textussal együtt, abból kifolyólag.

Ily módon sikerült az előadónak az alsó osztályokban az osztály bel- és küléletét, szükségleteit kifejező, formailag el nem hanyagolt, sőt öntudatosan kezelt nyelvre szert tenni, amelyből kiindult és amely vezette ismét az élet, a külvilág nyilvánulásait, mozzanatait, tüneményeit stb. kifejező nyelvhez. Bőven élt — minden pontatlanság elkerülése végett — a kinálkozó, a megértést elősegítő legkülönbébb segédeszközökkel. A külső tárgyakat használhatóságukban, képekben, a fekete táblán mutatta be. Az élet jelenetei festőiségükben, érzelmi, emóciói dramatizálva kerültek felszínre: amint azt természetük, élnék benyomásaik megkivánták. Az általános, elvont fogalmak eredetükre visszavezettetvén, szét- és felosztatván, konkrété jutottak kifejezésre. Pontos, kifejező, festői nyelvre tett így szert. A növendéket mintegy rajzolásra szoktatván, az elme pontosságát, megfigyelő képességét emelte. — A tanuló hasonlóképen sajátítja el az irodalmi nyelvet a felső osztályokban. A szerzett alap ugyanis elég nagy és gazdag ahhoz, hogy a gondtal, tervszerűen kiválasztott textusok alapján tovább fejleszthető legyen. A tanmenet továbbra is teljesen direkt. Az anyanyelv bevonása — kivéve rendkívüli körülírásoknál — nagy kárral történék addig, amíg az «education du personnel» (egyéni, személyi

nevelés) a direkt módszer szerint be nincs fejezve. Amihez pedig még jó pár év kell. Nem szabad elhanyagolni a szótár és a grammatikai ismeretek rendszeres revízióját. A grammatikai tanítástól a legfelsőbb fokig nem szabad elállni. A «composition» (szabad dolgozat) — ez felette fontos — csak a classe seconde-ban (hatodik osztályban) kerül sorra. Semmiesetre sem előbb. Csak ott érhetjük el ugyanis az ismertetett textusok alapján, hogy *a tanuló az idegen nyelv szintaxisát lehetőleg önállóan kezelhesse és ne essék a szolgálai, fáradságos, hibáktól hemzsegő fordítás hibáiba, továbbá egyszerre szembe ne találja magát az idegen nyelv szintaxisának összes nehézségeivel.**

Végül a feltételek két fontos csoportjára mutat rá előadó, amelyektől a direkt módszer eredményességét nagyban függővé teszi. Az egyik az iskolára, a másik a tanásra vonatkozik. Az egyik anyagi, a másik egyéni természetű. Ismerjük őket, elismerjük fontosságukat, de vajjon eléggé törekszünk és törekedhetünk-e a fennálló bajok kiküszöbölésére? Tudunk és tudhatunk-e ezen kétségtelenül fontos feltételeknek eleget is tenni? — A tanterem csendes helyen fekszik, jó akkusztikája legyen. Az osztály tanítványainak száma mérsékelt legyen. (24 elég, de 40—50 van). Így az örökös panasz a francia iskolában sem ismeretlen. (Hátha még 50—60 tanulót kellene tanítaniok?) Népes osztályban a tanárnak fokozatos erőlködésébe kerül, hogy a tanulókat a tanítás hasznában egyaránt részesítse. (A távoluló figyelmét csak egyaránt emelkedett hang tarthatja fenn.) Kórusban nehéz az ellenőrzés. A személyenkénti ellenőrzésre pedig nincsen idő. Megszívlelésre méltó, előttünk nem egészen új, két fontos tanácsal szolgál itt előadó. Az egyik az osztály homogénitását, a másik a tanítás egyöntetűségét, összhangzatosságát illeti. Ha a tanár kénytelen kiadni kezéből a tárgyat, át kell egyszermind nyújtania *a tanítás pontos és részletes programját*, amelyet az összes osztályokon át követett. Hogy milyen üdvös intézkedés volna ez: mindegyikünk mélyen érzi, akinek ily átvételen keresztül kellett esnie avagy vegyes összetételű osztályokat kellett vezetnie.

Fontosabb a feltételek egyéni természetű csoportja: a tanár egyénisége, hivatottsága, *pontos tudása*.

A tanár mindenkéfelett tudja *à fond* a tanítandó nyelvet. Könnyen kezelje, helyesen ejtse ki. Nem méltatlan, nevetséges-e — úgymond — követelnünk a tanulótól egy olyan nyelv tudását, amelynek kiejtése, hangsúlyozása nem létezik, amellyel boldogulni alkalom-

* A «composition» össze nem tévesztendő a feldolgozott szövegek alapján készítenő direkt dolgozattal, amelyek itt a feladatok gerincét alkotják.

adtán nem képes. A tanárnak továbbá jó emlékező tehetségének kell lennie, hogy folyton számon tarthassa a már tanult szavakat, kifejezéseket; gyorsan, biztosan haladhasson. A jó, pontos emlékező tehetség hiányát a régi, ismertetett textusok folytonos ismételtetésével kell pótolnia. Ámde bármilyen jól is emlékezzen vissza, ismételtetni kell. (Az emlékező képesség támogatása.) A szavakat ezerféleképpen kombinálnia kell tudnia, hogy a magyarázatok kielégítő, pontos megvilágítóiává válhassanak. Szüksége van kellő képzelő erőre a távollevő hiányzó tárgyak elővarázslására, a helyzetek élénk festésére. Főleg jól meg kell tudni figyelnie a tárgyakat, dolgokat, formákat, színeiket, rendeltetésüket, szerepüket, kifejező voltukat. A tanár forduljon épügy az ironhoz, mint a tanítványa. Tanuljon rajzolni, erősödni fog megfigyelő képessége, a dolgokról való ismereteinek pontosságára. Majd a módszer szigorú rendjének, a szisztematikus revízióknak pontos betartását újra, ismételve hangoztatva csak újra türelemre, lassú haladásra int. (Sok eredménytelenségnek, csüggedésnek hathatós gyógyító szere!) A direkt irányú tanítás, a formának az ideával való szoros összeolvadás tanának fontos követelményei azok, amelyek szerint — így végzi az előadó — a tanuló szert tehet arra a részleges figyelemre, hogy egyfelől a hangot pontosan elsajátíthassa, kiejthesse, másfelől az idegen nyelvben követhesse az eszmetársulásokat, amelyek az új szó, kifejezés tartalmi értékéhez vezethetik.

Mélyen járó, meggyőző hangon, a francia professzortól megszokott temperamentumos előadásban, érveit ügyesen összeválogatva és elrendezve jut Gourio kétségtelen nagyon értékes eredményeire. A nyelvtanítás fontos kérdésében a gyakorlat és elméletben mélyen szántó, útbaigazító, hasznosan oktató tanácsaival valóban rászolgált, hogy amily mély, oly elmés előadásával részletesen foglalkozzunk. A direkt módszertől írott elsőrendű dolgozat ez, amely méltán feltűnést keltett Franciaországban, ahol a módszert illető összes javító, reformáló, kísérletező lépésekben azóta eredményeire hivatkoznak.

Gourio világos fejtegetései, gazdag eredményei határozottan megerősítették a 1902-iki francia nyelvtanítási reform alapját, a direkt módszer lelkes követőinek állását. Egyúttal hathatós, erős fegyverekkel szolgáltak a magában Franciaországban levő még szépszámú ellenfeleivel szemben. Utóbbiak a «Musée Pédagogique» ülésein hevesen, nem egyszer elkeseredetten támadják a reformot, a módszert, eredményeit, követőit.* Káros következményeire, veszedelmes velejáróira figyelmeztetnek. Érdekes, a francia tanügyi állapotokra jellemző, hogy nem az ó-klasszikai, sem az élő nyelvek tanárai

* A francia nyelv és irodalom tanárainak pedagógiai társasága.

között vannak a direkt módszer leghevesebb ellenzői, hanem a francia, az anyanyelv (amelyet a klasszikus nyelvekhez sorolnak) tanárai sorában. Oka: a francia nyelvtanítás eredményei nem kielégítőek; a tanulók nem ismerik az anyanyelvet, nem tudnak írni rajta. A francia, az anyanyelv kríziséről hol elkeseredéssel, hol fájdalmas rezignációval beszélnek, írnak. *La Crise du Français* állandó, fontos pädagogiai napikérdéssé nőtte ki magát. Kérdik, keresik okát, orvoslását. Az okot az élő nyelvek tanításának új módszerében találják, az orvoslást a francia nyelv tanórái számának emelésében az élő nyelvek rovására. Talán még érdekesebb és a támadókra nézve bizonyára amilyen csodálatos, olyan bosszantó, hogy a direkt irányú tanításnak ép soraik közt két oly hatalmas pártfogója akadt, mint amilyen *Lanson*, a francia irodalom tanára és *Brunot*, a francia nyelvészet tanára a párisi egyetemen.

Lanson magas színvonalú előadásával a Musée Pédagogique több ülésén foglalkoztatta a francia filológusokat. A modern nyelvek tanítását, még pedig direkt irányú tanításának szükségességét fejtegette, védte. Az előadáshoz fűződő vitában rendre felvetődtek a támadók összes keservei. A francia középiskolát féltették az elsekélyesedéstől. A nyelvtanítás ily radikális átalakítása a középfokú oktatás nivóját csak sülyesztheti, az anyanyelv tanításának eredményességét kockáztatja. Sőt határozottan kimondják, hogy a francia nyelv tanításának pangása, a krízis a modern nyelveknek tulajdonítható, amelyek direkt tanítása a tanulók nyelvérzékét meghamisítja, könnyed külsőségekkel a nyelv igazi szépségei, mélységei iránt érzéketlenné teszi, egyszóval az anyanyelv helyes kezelését mindjobban megnehezíti. Az iskola és a reális való egymáshoz való közeledésének, összeegyeztetésének nem eshetik áldozatul a mai «enseignement secondaire». *Lanson* rámutat az alaptalan vád tarthatatlanságára. A középfokú oktatás — úgymond — össze nem hasonlítható a felsőfokúval. Az utóbbinak disztिंगvált, képzett a közönsége. Az előbbi anyaga a népesség különféle rétegéből kerül ki. A növendékek zömét a polgárság szolgáltatja, amely légkörének, szűkebb körülményeinek, élete nyilvánulásainak adatait, eszméit kínálja fel a további tanítás kiindulási alapjául. És azt mint egyedül helyes, legkönnyebben fejleszthető, célravezető alapot el kell fogadni. A direkt módszer elfogadja kiindulási pontul és hozzáfűzi további lépéseit, haladását. Az iskola így önkéntelenül kapcsolatba kerül az étellel, amire pedig a modern iskolának okvetlen törekednie kell. A fordított eljárásnak — amely a gyakorlati alapot mellőzi, az élet elveit, nyilvánulásait semákba akarja szorítani, avagy azok hatása, nyomása alatt a természetes iránytól el akarja téríteni — annak lejárt az ideje. Azért fogadja el és

pártolja a direkt tanítást, amely az idegen nyelv útján az idegen nép mozgató eszméinek, kulturájának legkönnyebb és legmegfelelőbb megismeréséhez vezethet. Az idegen élő nép kulturájának, állapotának helyes és pontos megismerése nem lehet káros, nem szabad károsnak lennie a gall szellemre, az anyanyelvre, a speciális francia szellemű kulturára sem. Sőt helyesen felfogva és irányítva egyedül a francia műveltség hasznos, tartalmi gyarapodásához vezet. A Musée Pédagogique ülései, vitái a fontos kérdés nem egy mozzanatának helyes megvilágításához vezetnek. A francia nyelv óraszámának emelése a második modern nyelv rovására erősen hangoztatott kívánság.* Ámde ezzel Lanson szerint nem szüntethetnék meg a krízist. A modern nyelvek tanításának hívói Lansonnal az élén rámutatnak a baj, a krízis igazi okára: az *anyanyelv tanításának elhibázott voltára*. Szerintük ugyanis nem a klasszikus, elsősorban is latin nyelv hathatós támogatásában, sem egy modern nyelv szellemének (a francia csak az, hiába klasszikálják) meg nem felelő, régi elavult módszer alkalmazásában és végre az óraszámnak eggyel való szaporításában rejlik az anyanyelv tanításának igazi ereje: hanem a francia, az anyanyelvnek az anyanyelvvél való tanításában, azaz a tárgyaknak, dolgoknak stb.-nek a valóval, még pedig a francia étellel való szoros kapcsolatba hozatalában az utóbbinak észszerű felhasználásával.

Míg Lanson mély tudással, a tudós élesen találó, de alapjában száraz hangján veti oda igazságait: Brunot nem csekélyebb tartalommal és alapossággal, de a francia szellem teljes szeretetreméltóságával, finom, elmés szatirájával könnyedén számol az ellenfelekkel. Brunot katedráján is maga a szeretetreméltóság, mely hasonló mély tudással egyedül talán csak a francia emberben párosulni képes. Tavaly «Az emberi jogokat védő liga» által a francia nacionalista diákok éktelen tüntetése alkalmából összehívott rendkívüli ülésen hallatta először hathatósan hangját az idegen nyelvek tanításának érdekében. Felszólalását szerencsés voltam magam is végighallgatni, amelynek egynéhány tartalmas, nagyjelentőségű mondatára itt utalok: «Mint gondolhatnánk csak legyőzésükre (már mint a németek legyőzésére) avagy a «revanche» bármikénti keresztülvitelére, ha nem

* Komoly pedagógiai tényezők a francia középiskolában tanított második élőnyelv kiküszöbölése mellett nyilatkoztak, hogy az egyiket annál intenzívebben taníthatják. E törekvéssel szemben áll az a jogosult felfogás, hogy minél több nyelvhez ért az ember, annál könnyebben boldogul az életben. Csekély, de jó alap mellett — kényszerült viszonyok között — minden bizonnyal sokkal inkább megállhatni helyét, mint a nyelv semmilyen ismeretével.

ismerjük, nem is akarjuk megismerni őket? Nem akarjuk nyelvüket megtanulni!? Pedig egyedül csak azzal férközhetünk közelükbe. Menjünk, sőt mennünk kell közéjük. Lessük el képességeiket, ügyességüket. Majdan csak így állhatjuk meg velük szemben helyünket is.»*

Amennyire emlékezetemben megrögződtek, így hangzottak — körülbelül szósz szerint — a rokonszenves tudós francia tanár szavai. Át és át vannak hatva a hazafiúi érzelmtől és az élőnyelvek tudásának szükségérzetétől egyaránt. Ugyancsak Brunot volt az, aki Párisban, husvétkor megtartott, az élőnyelvek tanítását megbeszélő nemzetközi kongresszuson, nagyjelentőségű megnyitó beszédében amily elmésen, oly tartalmasan, határozottan lándzsát tört az élőnyelvek tanításának szükségessége, még pedig gyakorlati alapon, az étellel szorosban kapcsolatos tanítási módjuk mellett. Így végezte beszédét: «En tout cas Messieurs, je ne vous ferai qu'une seule recommandation pour mon compte. Quoi qu'on vous dise, quelque ambition qui puisse vous prendre à un moment donné, ne perdez jamais *le sens de la vie*». Ő, az öreg nyelvbúvár vissza akarta állítani a multat. Lemondott munkájáról, hogy helyette a francia iskolát a skolasztika nyüge alól felszabadítsa.

Brunot és Lanson mellé a francia modern filológusok nagy csapata sorakozik. 1902-ben rendelték el miniszterileg a direkt módszer alkalmazását a francia középiskolában. Ugyanabban az évben a francia modern nyelvtanárok társaságot alakítottak, amely társaság agilis, propagáló munkájának köszönhetjük az idej párisi nemzetközi kongresszus nyelbeütését is. A társaságnak agilis propagáló munkájában nagy támogatására szolgál havi folyóirata: *Les Langues Modernes*. (Bulletin mensuel de la Société des Professeurs de Langues Vivantes de l'Enseignement Public.) A folyóirat nagy elterjedésnek örvend. Tartalma kiterjed a nyelvtanítás fontos kérdéseire, főleg pedig a direkt irányú nyelvtanítás kérdéseinek, mozzanatainak pontos helyes megvilágítására. Közölte Brunot beszédét egész terjedelmében és bőven a kongresszus eredményeit is. Figyelemmel kíséri a külföldnek hasonló irányú mozgalmait. *Estèves* «L'enseignement du latin et les procédés de la méthode directe» című cikkében a klasszikus filológus és kiváló pädagogus a direkt módszer proceduráit a latin nyelv tanításánál hasznosnak, alkalmasnak találja. Igaz, más a modern nyelvek,

* Andler, a német irodalom tanára a Sorbonne-on 30 egyetemi hallgatóval Berlinbe rándult, tisztán tanulmányi célból. A párisi nacionalista diákok politikai tendenciát láttak e tanulmányútban és hevesen tüntettek a professzor ellen.

más a latin nyelv tanításának célja, feladata. Ez azonban korántsem zárja ki a latin tanulmányoknak a mélyítését: magának a nyelvnek a lehető elsajátításával, a szavaknak és fordulatoknak a gyakorlat által való megrögzítésével, a nehezen megkonstruált latin mondatoknak könnyebb szerkezetű, kisebb mondatokra való felbontásával, latin nyelvű analízis segítségével. A modern és a klasszikus nyelvek tanítása céljainak különbözőségénél fogva nem egy dologhoz hozzá nem járulhat, de nem járul hozzá általános nyelvtanító szempontból sem. Nem egy fontos mozzanatra mutat rá, amelyeknél fogva a túlzó direktisták (főleg kezdő tanításban) majdnem kizárólagos szóbeli munkáját, magának a thème-nek is a teljes elhanyagolását kárhoztatja. Utal hátrányaira és káros következményeire. Souillard cikke a *Revue Universitaire*-ben alkalmat szolgáltatott Feignoux-nak a direkt módszernek egynéhány lényeges pontjára kellően világot vetni.¹ Souillard, a modern filológus szeretne egy egyeztető módszert teremteni «qui — úgymond — réconciliera toutes les bonnes volontés». Azt pedig akkép véli keresztülvinni, hogy a quatrièmetől fogva (harmadik, negyedik osztályunk) az elvont fogalmak tanítására szerinte nem alkalmas direkt módszert megfelelőbb váltsa fel.² A tanítás betetőzéseül a «version»-t (az anyanyelvre való fordítás) állítja oda a «baccalauréat» közös írásbeli tételül. Főleg ez a két pont érdekel bennünket. A második élőnyelv fakultatívva való tétele, az óra kijelölése (mindennap a harmadik óra használtassék fel az élőnyelvek tanítására) stb. részint speciális, részint általános pædagogiai jellegűek. Feignoux a gyanus koncessziókból nem kér. Azokat a modern nyelvek tanítása szempontjából nemcsak káros, de részben ijesztő következményűnek tartja. Eltekintve attól, hogy a hirtelen módszerváltozás veszedelmes dolog, a direkt módszer teljes félreismeréséből származik szükségességének hirdetése. Gourio velős, világos érvelése eléggé meggyőzhetett bennünket annak az állításnak az igaztalanságáról, hogy t. i. a direkt módszer abstrahálásra, általánosításra nem való, nem alkalmas. A direkt módszer — szerinte — nem hogy képtelen volna elvont fogalmak tolmácsolására, megértetésére, ellenkezőleg annyival inkább képesnek tartja arra, amennyivel körülményesebb egy konkrét idea megértésére egy erkölcsi vagy más lelkimozzanat megmagyarázásánál. Például felhossa a lovat, melyet rajz, kép, gesztus nélkül kísérelnénk csak

¹ La «Crise» des Langues Vivantes. A propos d'un article de la *Revue Universitaire*. (Langues Modernes 1909 Nr. 7.)

² La méthode directe est impraticable et stérile dès qu'on aborde le domaine des idées abstraites, on la remplacera, à partir de la 4^e, par une méthode «qui réconciliera toutes les bonnes volontés».

megismertetni! Ezzel szemben az akarásra, kötelességtudásra példáink könnyűszerrel készítenek. A *direkt magyarázatnak legtokéletesebb formája így Feignoux szerint nem az, amely gesztusokra appellál, hanem amely a szó, a formula értelmét megvilágítja a már ismert, látott szavak, formulák segítségével. Azaz magára a nyelvre appellál, ahhoz fordul vissza. Még kevésbé ismerheti el ennél fogva azt, hogy a direkt módszerrel a magasabb osztályok «poésie lyrique»-jei nem juthatnak értékük szerint, kellőképpen érvényre. A módszer egyaránt mindenkor a tanítás módját és nem a tanítandó tárgyat határozza meg. Hogy pedig mennyire érvényesül a direkt módszer az irodalmi művek bemutatásánál, az 1902-iki nyelvtanítási reformhoz fűzött utasításokból felette világos. «A szók rithmusa és sajátos képe és az eszmék és érzelmek társulása, amelyet előbbiek az idegen nyelvben ébresztenek, hozzájárul ahhoz, hogy a szöveg jellemét, egyedüli értékét kaphassa, valóban kifejezésre juttassa, hogy esztétikai értéknek sugallására, előidézésére készítse. A szöveg jellege, belső, esztétikai értéke a szavakban rejlik, a szavak által teljesen élvezhető, megismerhető. Így hangzanak az instrukciók, amelyek könnyen megdöntik Souillard ama követelményét, hogy a version tetőzze be — mint közös érettségi tétel — a tanulmányt.* A «composition» lehet az egyedüli próbakő arra nézve, hogy a tanuló az idegen nyelven megtanult gondolkodni. Nem mondja — így folytatja — hogy az érettségi dolgozatok témáival meg volna elégedve. Sok javítani, helyesbíteni való marad még hátra. Ámde legyen a legbanálisabb tárgyról is szó, a növendék mindig megmutathatja, hogy az idegen nyelv értelmes kezelésében odahaza van. Banális tárgy különben nincsen, tisztán a feldolgozás módja lehet az. Ezzel szemben a «version» vagy nagyon nehéz, vagy nagyon könnyű. Ha nagyon könnyű, így nem lehet az elvégzett munka bizonyágtétele. Ha nagyon nehéz, akkor pedig az eredményben nincs köszönet. Feignoux Gourioval együtt a versiont az anyanyelv gyakorlására jónak találja, de legkevésbé sem az idegen nyelvi tanulmány betetőzésére. Ha a szélső eseteknek nem is vagyunk hívei, el kell ismernünk, hogy nagyon nehéz olyan szövegnek a kitűzése, amely az egész tanulmányi idő alatt elvégzett anyagról számot adhatna. Tovább lapozgatva*

* A francia középiskolának az ötödik osztálytól fogva (second) négyes az elágazása. A. latin, görög B. latin, élőnyelvek C. latin, tudományok (sciences), D. élőnyelvek, tudományok. Az A és C csoportban egy, a B és D csoportban két élőnyelvet tanítanak. Souillard közös érettségi tételt tűz ki a csoportok számára, még pedig «version» (anyanyelvre való fordítás) alakjában.

a «Langues Modernes» idejű számain, nem egy eredeti, megfontolásra érdemes, a tapasztalat által támogatott tervezettel, pótlással, újítással találkozunk. Az egyik beszámol egy tisztán szóbeli úton tanító kísérletről a sixième-ben¹ (első osztályunk), a másik a fonetika szerepéről az élőnyelvek tanításában,² a harmadik a modern nyelvtanítás intenzitásának emelése szempontjából a D. csoport megkettőztetését javasolja³ stb. A javasoló, indítványozó értekezéseket kiegészítik a kritikában nem szűkölködő, az utasításokhoz fűzött reflexiók.⁴ Ezek az utasítások kisebb-nagyobb ellenkezéseire, ellentétes intézkedéseire, bajaira mutatnak rá. Érdekesekek, hasznosak, fontosak az egyes lényeges kérdéseket önállóan tárgyaló tanulmányok épúgy mint az utasításokhoz fűzött kritikai megjegyzések. Érdekes bizonyára olyan kísérlet, amely három hónapon át könyv és írás nélkül eredménnyel nyelvet tanít. (Nálunk ilyen kísérlet tantervünk mellett nem volna lehetséges.) Nem kevésbé hasznos a fonetikai tanulmány kérdése a tanárra és a tanítványra nézve egyaránt. Hasznos kísérletek anyagát szolgáltatják és a nyelvkérdések teremtésével a párisi nemzetközi kongresszus összehívását kívánatossá, szükségessé tették, amelynek nagy jelentősége a modern nyelvek tanításának történetében nyilvánvaló.

A párisi, az élőnyelvek tanítását megbeszélő kongresszus részletes ismertetése messzire vezetne bennünket. Szorosan nem is tartozik kérdésünkhöz és különben megtették ezt már mások, szemtanuk.⁵ A párisi nemzetközi kongresszus a vitás kérdések egy fontos részét öleli fel és viszi rohamosan a megoldás felé. A grammatikai tanításra nézve elfogadott tételei az állandóság jellegével, a megmaradás erejével bírnak, melyek egyszerűsége megerősítik a kongresszus által

¹ M. Bec: «Sur un essai de méthode orale pure en Sixième». (L. M. Nr. 6.)

² Th. Rosset: «Du rôle de la Phonétique dans l'Enseignement des Langues Vivantes». (Langues Modernes Nr. 7.)

³ G. Varenne: «Un projet de dédoublement de la Section D; épilogue de la «Crise du Français». (L. M. Nr. 7.)

⁴ Reflexions sur les Instructions relatives à l'enseignement des Langues Vivantes. (Több számban.)

⁵ Vujsz János: Az élőnyelvek nemzetközi kongresszusa Párisban. (K. T. E. K. 34—35. sz.)

Dr. Chonvancsák István: A modern filológusok nemzetközi kongresszusa Párisban 1909 április 14—17. (VIII. ker. közs. főreáliskolai értesítő 1909.)

Dr. Kaiblinger Fülöp: A modern nyelvtanárok kongresszusa Párisban. (Magy. Pædag. 1909. 6—7. sz.)

hozott határozatot, hogy t. i. a modern nyelvek tanítása, praktikus alapon történjék.* A kongresszusnak egyébként bő anyaga, számos elaborátuma, fontos eszmecseréi határozott irányt jelölnek. Megjelölik az irányt, amelyben az élőnyelvek tanításának egyedül haladnia lehet és kell. És ez az irány korántsem a grammatizálóok indirekt munkájához való visszatérést jelzi, de ép annyira nem az utóbbinak tett koncessziók alapján a két módszernek egyesítését. Hozzáérthető, éber megfigyelő, kutató szem azonnal észreveszi, hogy itt nincsen egyébről szó, mint a direkt, a gyakorlati alapon nyugvó tanító alapnak önmagából, testéből-lelkéből, húsából-véréből kiinduló tökéletesítéséről. Azaz az élőnyelvek tanítása direkt alapon történik. Javító kísérleteknek, helyesbítéseknek, egyeztetéseknek, de minden egyéb reformáló törekvéseknek — bármilyen természetűek is legyenek — csak annyiban vehető alá, amennyiben azok a direkt irányú gyakorlati alapú tanítás alapvető elveivel összeegyeztethetők. Ennek a kiemelése nem tartható elég fontosnak. Az ellentétek kiegyenlítésére törekvő «kieszelt» pædagogiai talentumok ugyanis mindig akadnak, akik kotyvasztó kísérleteikkel a direkt módszernek csak ártanak, hitelét gyöngítik és alapelveinek félreismerését eredményezve veszedelmes bábeli zavarokat okoznak.

Értekezésemben a direkt módszer franciaországi eredményeit, a módszer körülötti legujabb mozgalmakat ismertetvén, ezen fontos, az egész pædagogiai világot mélyen foglalkoztató, élénk didaktikai kérdés mai francia állására, *mai stádiumára* igyekeztem rámutatni. Korántsem hiszem, hogy kimerítettem volna a tárgyat, továbbá, hogy csupa ismeretlen, új dolgot adtam volna. Nem is a kétségkívül fontos eredmények ujsága vonzott és lelkesített a munkára, hanem a direkt irányú tanítás iránt való határtalan ragaszkodásom késztetett azok összefoglalására, a direkt módszer nagy és nehéz munkájának helyes ismertetését szolgálván. Az élőnyelvek tanítása nálunk is, középiskoláinkban mindjobban ebbe az egyedül helyes irányba terelődik. Ez azonban legtöbnyire önkéntelenül, a helyes pædagogiai érzék

* A kongresszus által elfogadott határozatok: 1. «Kívánatos, hogy a tantervek egy pontosan meghatározott nyelvtani anyagot állapítsanak meg a tanulmányok minden időszakára. 2. A tanítás első két évében a nyelvtan tanítása összekapcsolandó a szókincs tanításával, külön nyelvtani óráknak csak a felső osztályokban az olvasott szöveggel kapcsolatban, alkalmasszerűen van helye. 3. A nyelvtani ismeretek ébrentartandók az olvasmányok, a szöveg nyelvtani elemzése, írásbeli és szóbeli gyakorlatok, nyelvtani füzet módszeres használata által. (Kaiblinger: A modern nyelvtanárkönyv kongresszusa.) Hozzájárul még a Simonot Brunot-féle javaslat: «Már a tanítás kezdetétől fogva kívánatos, hogy nyelvgyakorlatot a módszeres, haladó grammatikai tanítás egy terve szerint vezessék, egymással összekössék».

ösztönzésére, egy-egy tankönyv általános utasításai szerint, egészben-veve rendszertelenül történik. Direkt irányú tanítás szigorú rendszer, rend nélkül! Úgy vélem, hogy ép idejében nyújtottam a direkt irányú nyelvtanítás körüli legújabb franciaországi vélemények, mozgalmak lehetőleg hű képét. A modern filológiai szakbizottság munkája kezdetén van, felhasználhatja avagy kritikai szemmel mérheti eredményeket.

Dr. PHILIPP KÁLMÁN.

FILOZÓFIA A KÖZÉPISKOLÁBAN.

(Ötödik, befejező közlemény).

A filozófia-történet egyes kimagasló alakjainak bemutatása, gondolataik gyümölcsöző fejtegetése a nagy nemzeteknél (angol, francia, német) kevésbé ütközik akadályba, mert mindegyiknek vannak klasszikus filozófusai, akik az ifjuság számára anyanyelvükön könnyen hozzáférhetők s így a fönnebb jelzett célt részben az *irodalmi* oktatás is szolgálhatja. A francia iskola pl. olvastatja Descartes-t, Pascal-t, Malebranche-t, La Bruyère-t, Voltaire-t, Leibniz-et, Condillac-ot, Montesquieu-t, Rousseau-t, Jouffroy-t, Cl. Bernard-ot.

Volt a filozófiai propedeutika németországi történetében egy korszak, midőn csak olvasmányhoz kötve történt a filozófiai oktatás, t. i. *Aristoteles* logikájához, melyet *Fr. A. Trendelenburg* nagy filológiai és filozófiai készséggel állított össze.¹ Trendelenburg áthatva attól a tudattól, hogy a gimnáziumok tanítástárgyainak tarka sokfélesége bizonyos magasabb egység, összefoglalás nélkül szükölködik, a kétezer éven át uralkodó *Aristoteles* logikájának görög kivonatával gondolta ez egységet a középiskolában megvalósítani. Amit az I. fejezetben a tanítás egyetemes filozófiai szellemének neveztünk s mint tanításvet kifejtettünk, sürgeti már *Trendelenburg* is.² A külön filozófiai oktatást csak azért tartja szükségesnek, mert az egyes tárgyak nem tudják kiemelni a bennük rejlő filozófiai elemeket. *Aristoteles* logikáját választotta a propedeutikus oktatás alapjául, mert olyan klasszikus örök példának tartja, mint a geometriában *Euklidest*;

¹ *Elementa Logices Aristoteleae*. In usum scholarum ex *Aristotele* excerptis, convertit, illustravit *Fr. A. Trendelenburg*. Berolini. 1836. Edit. nona 1892.

² Fortasse quidem in gymnasiis peculiari philosophiæ eruditione opus non esset, si, quidquid in grammatica, in mathematicis, quidquid in ipsa religione philosophici inest, ita tractaretur et quasi exprimeretur, ut discipuli ex his scientiæ generibus velut e speculo, quid esset philosophari, animo præ sagirent et citra ipsos philosophiæ terminos philosophiæ notiones pararent. Hoc vero quum rarius fiat, sapienter provisum est, ut in scholis philosophiæ elementa quasi *ἡσωνάδευμα* doceantur. (Ex editionis primæ præfatione. p. III.)