

latot s létrehozta az egyéni pedagógiával szemben a «szociálpedagógiát», mintha bizony valamennyi addig kialakult pedagógiai elmélet nem lett volna mindig individuális is, meg szociális is; hisz maga a nevelés fogalma nem is képzelhető a társas feltételekre való vonatkozás nélkül. Ez értelemben a görög pedagógiai felfogás, az állami nevelés elmélete már az ókorban szociálpedagógia. Az a probléma, vajjon a nevelés individualisztikés irányú legyen-e, avagy szocialisztikus, nem a szociológiai tényismeretek, hanem csakis értékszemponatok szerint vizsgálható. A szociális altruizmus egyoldalú kiemelése főképp azon tévedésből származik, hogy a *moralitást* azonosnak tartják a *szocialitással*, aminek következményeképp az individuum értéke lefokozódik.

KORNIS GYULA.

## LATIN NYELVTANÍTÁSUNK GYAKORLATIBBÁ TÉTELE.

(Felolvasta a szerző a Pozsonyi Tanári Körben.)

A klasszikus nyelvek tanárának mai helyzetét, azt hiszem, egy Cauet (Grammatica militans<sup>2</sup> 7. l. és 4. j.) idézte német filológus jellemezte legjobban, mikor ahhoz a mesebeli lantoshoz hasonlította, akinek a szerszámán sorra pattannak el a húrok s neki a farkas parancsára mégis mind szebben, mind andalítóbban kell zengenie. Úgy érzem, hogy ez a hasonlat talál. A modern művelődési eszmények hirdetői között mi latin-tanárok vagyunk a vén cigány; kezünkben egy félig eltöredezett hangszer húrjait egymásután pattantotta el az idő: de szemben velünk ott a felszínes érvekkel ellenünk lázított közvélemény farkasa, az a csonka hangszerről is a régi nótát várja s fenyegetően süvölti fülünkbe: «Húzd, ki tudja, meddig húzhatod!» — Gyávaság volna, eldobnunk a hangszert, mikor nemesítő erejében hiszünk még; inkább szorítsuk a szívünkre, tegyük bele tudásunk legjavát s próbáljuk meg kicsalni a lelkét, ha nem is a régit, de legalább — melódiát.

Nem érhet vád, hogy ezt a hivatásunk reánk szabta kötelességet elhanyagoljuk. A mai magyar gimnázium latin-tanításában — elméletben és gyakorlatban egyaránt — élet van. Folyóiratokban, Értesítőkben, gyűléseken felszólalások hangzanak el; iskoláinkban kísérletezések folynak nemcsak tankönyvekkel, hanem eljárásokkal; a tanárság egészséges forrongásban van s az ellentétes irányok mérkőzése közepette szinte izgalommal keresi a jót, hogy tanítását az újabb tudományos belátások felhasználásával korszerűvé tegye.

Mindenesetre érdekes azonban, hogy ezt az eleven reformmozgalmat egészen esetleges körülmény: egy idegen tankönyv áttelepítése

indította meg. Pedig új módszer nem fűződik hozzá: az úgynevezett induktív, helyesebben appericiáltató nyelvtanítást már az 1880-iki, részletesen kidolgozva pedig az 1903-iki Utasítások ajánlják, igaz, hogy még ezek sem rekesztik ki teljesen a régít (54. l.). Módszeres újságként, helyesebben egy nagyon régi gyakorlat felújításaként ez a könyv csupán a latin nyelvnek, mint élőnyelvnek a tanításban való felhasználását hozta magával, amire konkrét, érdekes tartalmával és bő szemléletet nyújtó képeivel alkalmat adott. A természetesebb az lett volna, ha ez a mozgalom az 1899-iki tanításterv, vagy legalább a négy évre rá megjelent Utasítások nyomán indul meg; hiszen a tanterv tűzött ki új célt a tanításnak, ebből a célkitűzésből pedig deduktív úton levezethető az alsó osztályok grammatikai anyagának korlátozása, a mai fejlődés egyik sarkalatos pontja. Csakhogy Utasításaink ennek a szükségességét nem emelték ki eléggé: mindössze az 52. oldalon mondják, hogy «a grammatika kimerítő teljességre nem törekedhetik». Ez persze nagyon rugalmas keret. Így aztán nagyrészt beértük annak a megszívelésével, hogy kevesebbet kell grammatizálnunk — az olvasmánynál, egyébként azonban az új célkitűzés grammatikai tanításunk anyagát nem igen változtatta meg s nyelvtanainkban sem hagyott különösebb nyomot: a redukált nyelvtanok — a Geréb-Morvay- és a Fodor-Székely-féle — már a Dent-könyv hatása alatt születtek meg. — A másik fontos kérdés, az élő latin szó szerepe, a tanterv alapján készült olvasmányok kevésbé érdekes tartalma s elég nehéz formája mellett szóba sem került.

Akkor jött ez a minden ízében modern könyv: tárgyköre és szókincese új, előadása átlag könnyű, grammatikai anyaga vázlatos, gyakorlókönyve ugyan gyenge, de képeihez beszélgetéseket lehet fűzni, az iskolában élet kél nyomán, az eredmény eleinte fényes, később néhol jó, másutt rosszabb az előzőnél is. Mi a jelentősége és oka mindennek? Csupa újság és ellentét, amely az aktualitás erejével természetesen egyszerre egy egész sereg problémát vetett felszínre s minden tanárt arra kényszerített, hogy leszámoljon velük: ilyen-e az auktorokra legjobban előkészítő olvasókönyv, mit jelent az olvasmánnyal kapcsolatos nyelvtanítás jelszava, kell-e grammatikai kiegészítés vagy sem, s ha igen, milyen mértékben, milyen legyen a nyelvtan, a gyakorlókönyv, mi a szerepök és értékek a latin beszédgyakorlatoknak? — Ehhez járult, hogy a szokásos túlságok sem maradtak el s bár a könyv első magyar ismertetője, Geréb, jó előre tiltakozott (l. a gyakorló-főgimnázium 1906/7. évi Ért. 13. l.) az ellen a hiresztelés ellen, mintha itt a direkt módszernek a latin-tanításba való behozataláról volna szó, sokan mégis erről beszéltek, sőt eszerint cselekedtek s az előrelátható kudarcot a könyvnek rótták fel.

Ma ismerjük már hibáit, a hozzáfűződő, de nem benne gyökerező botlásokat is, de ismerjük erőnyeit is: elérkezett a mérleg elkészítésének ideje, annyiival inkább; mert a felmerült problémák nemcsak a könyvnek, hanem egész latin-tanításunknak a problémái. S ha magának a könyvnek egyéb érdeme sem volna, minthogy ily világosan felvetette őket, hogy a módszeres kérdések iránt való érdeklődést megindította, hogy minden didaktikai lépés megfontolására, az eszközök és eredmények pontos egybevetésére készítetett s alkalmat adott egy igazán beható tankönyvbírálatra (mert bizonyos, hogy így latin tankönyvet nálunk még nem szedtek részeire): akkor is eleget tett rendeltetésének. A mi feladatunk, hogy felhasználjuk azokat a tanulságokat, amelyeket pozitív és negatív irányban nyújtott s a régi grammatizáló tanítás Charybdise és a direkt módszer Scyllaja között középutat tartva (így már Geréb id. h.) haladjunk a cél felé.

*Cél és eszközök.* A latin nyelvnek tulajdonképen már azóta, hogy megszűnt a gyakorlati élet és a tudomány nyelve lenni, nem lett volna az iskolában más jogosultsága, mint az, ami ma: az *ars legendi*. Hogy emellett mégis egészen a XIX. sz. végéig ezzel egyenlő rangú célul szerepelt az *ars scribendi*, azt Wolff F. Á. tanítványainak köszönjük, akik mesterüknek egy egészséges gondolatát, a latin nyelvvel való foglalkozás észfejlesztő hatásának hangsúlyozását túlbajtották és sutba dobva egyéb, ma is értékes elveit, a formális képzés jelszava alatt dogmaként hirdették, hogy a latin nyelvtanulás minden irányú gondolkodásnak egyetlen előkészítő iskolája s ez a varázsereje különösen grammatikájában és a latin scriptumban rejtezik. Ekkor tesz szert a grammaticizmus és formalizmus, valamint a stílusgyakorlat arra a nagy jelentőségre, amely még ma is sokszor befolyásolja ítéletünket új eszközeink célszerű megválasztása közben. Előbb meg kellett dölnie a latin nyelv *κατ' ἐξοχήν* logikus természetéről szóló tanításnak; előbb ki kellett ábrándulnunk abból, mintha a latin nyelv formális képzőereje lényegesen több volna, mint megfelelő kezelés mellett bármely más idegen nyelv s mintha viszont a bármely nyelvvel s így a latinnal való foglalkozás is a gondolkodást a szellemi munka minden területén s nem csupán egy irányban képezné: hogy évtizedes bolyongás után végre tisztán megláthassuk mai feladatát.

Ezt a feladatot az 1899-iki tanterv a nyelvtan ismerete alapján a kiszemelt írók megértésében és szabatos fordításában állapítja meg. Hogy itt a latin nyelvtanításnak egyetlen, még elfogadható célja van helyesen megfogalmazva, nyilvánvaló: mentül mélyebbre kell beláttatnunk abba a kultúrába, amelybe a miénk ezer gyökérszállal nyúlik bele; de éppen ezért elérése ennek a tantárgynak *létkérdése*. A tanterv fontos újítása tehát az, hogy a latinra való fordítás nem

külön, önálló cél többé, hanem csak eszköz a grammatikai tudásnak megfelelő biztossággal való begyakorlására, a grammatikai tudás pedig a fordításra; ezt a viszonyt az 1892-iki porosz tanterv világosan ki is fejezi. («Grammatik und die dazu gehörigen Übungen sind nur noch als Mittel zur Erreichung des Zwecks zu behandeln».) Ez persze nem azt teszi, mintha most már a nyelvtan tanításában rejlő nevelő erőt lekicsinyelnék; csupán azt a határt szabja meg, amelyen belül mind a kettőt úzni kell.

Az új cél tehát elsősorban is grammatikai tanításunk anyagának megváltoztatását követelte, de ezt a konklúzióját csak a Dent-féle könyvvvel kapcsolatban kezdtük általánosabban levonni. Mert ha nekem latin periodust kell alkotnom, ez nemcsak egy csomó forma, szerkezet, stilisztikai sajátosság ismeretét teszi fel, hanem oly biztosságot is alkalmazásukban, amelyet csak hosszas gyakorlattal lehet elérni. A latinból való fordítás céljaira a tanulóknak a szabályosságok és a gyakori nyelvtények tekintetében szintén szüksége van abszolút biztosságra, de a legtöbb kivételt (divite, paupere stb.) maga is felismeri, nem kell tehát őket külön begyakorolnia. Az optimus quisque, quod quisque fordulatokat fordítani már a IV. osztályos tudja, de biztos alkalmazásukhoz hosszú út vezet. (L. A. Waldeck: Praktische Anleitung zum Unterricht in der lateinischen Grammatik.<sup>2</sup> 8. l.).

Míg tehát az új cél 1. a nyelvtani anyagnak — kivált az alak- és részben az esettanban — korlátozását parancsolja, addig viszont 2. a síma fordításnak az a követelménye, hogy a gyakori nyelvtények a tanulóknak maradandó s alkalmazásra is kész birtokai legyenek, hogy a latin szövegben játszva bányon el velük s figyelmét a stílus finomságainak kifejezésére fordíthassa. Erre a biztos elsajátításra — s csak erre — való a latinra való fordítás. — Újabban a modern nyelvtanítás hatása alatt a begyakorlásnak oly módjára eszméltünk rá, amelynek a latin-oktatásban sokkal nagyobb multja van, mint emezeknél, de a grammatizáló tanítás korában feledésbe merült: a beszédgyakorlatokra. Különben nem új dolog, hogy a pedagógiai elméletírók most nekünk is a modern nyelveknek analitikusan direkt módszeréhez való közeledést ajánlják: már Gabelentz mondja 1891-ben (Die Sprachwissenschaft<sup>2</sup> 1901. 86. l. és elszórtan; idézi Cauer is id. m. 31. l.), hogy a nyelv egyfelől egy csomó tény, a melyet megfejtetni, másfelől egy csomó eszköz, amelyet alkalmazni kell s amazoknak a megértéséhez sohasem fog felemelkedni az, aki emezekkel is bizonyos mértékben folyékonyan nem rendelkezik. Ezzel összevág az az ismeretes pszichológiai tapasztalat, hogy mindenről csak annyiban van világos képem, amennyiben azt nagyjában elő is tudom állítani. Ezek a megfontolások azt bizonyítják, hogy a latinból való fordításra és a beszéd-

gyakorlatokra az új cél mellett is szükség van, de csak mint a *begyakorlás eszközeire*, hogy a tanuló a legfontosabb nyelvtények biztos birtokában a fordításnál ezeknek a nehézségei alól felszabadulva, arra koncentrálhassa erejét, ami ritkább. A beszédgyakorlatokra nézve külön is ki kell emelni, hogy semmi közük a régi *ars loquendi*hez, de a *tisztián direkt* módszerhez sem. Közelebb hoztak minket a modern nyelvek *analitikusan direkt* eljárásához s ez csak javunkra válik, de a gyakorlati cél miatt, amely amazoknál ennek az eljárásnak egyik alapja, különbségek lesznek közöttünk, azt hiszem, akkor is, ha a tanárok jobban fogják bírni a nyelvet, mint ma.

Ugyancsak a síma fordítás követeli 3. hogy a tanulók lehetőleg nagy szókinccsel rendelkezzenek s 4. hogy sok és lelkiismeretes fordítás útján nagy gyakorlatra tegyenek szert a gondolkodás mindazon műveleteiben, amelyek egy komplikált latin periodus értelmének megállapítására és lefordítására szükségesek. Itt lesz helye a ritkább nyelvtények megfigyelés útján való elsajátításának.

Nekünk tehát, ha el akarjuk érni a tantervi célt, amely a régi latin scriptum helyett az olvasmány tekintetében támaszt nagyobb követelményeket, a felsorolt szempontok szerint, hogy úgy mondjam, a *fordítás módszerét* kell kifejlesztetnünk, mint ahogy a régi — ha burkoltan, ha kifejezetten — a latinul való *írásé* volt. A grammatikai apróságok elmaradásától ne féltsük a tanítás alaposságát, az nem azokban rejlik s a formális képzés is eléggé érvényesülhet, ha a tanuló világos bepillantást nyer a nyelv törvényeibe, mindenekfölött pedig ha megtanulja a latin nyelven kifejezett gondolatot tervszerűen, pontosan és jó magyarsággal lefordítani. Ez az értékes nyelvtani tudásnak szüntelen alkalmazása és a két nyelv különbségeibe való behatolás útján oly rendkívül sokoldalú nyelvi és logikai munkát jelent, hogy gazdagabbat a scriptum sem s az anyanyelvtanítás is hasznát látja (I. A. Waldeck id. m. 9. l.).

A *nyelvtanítás* ez eszközei fölött kívánok — különösen az alsó osztályokra való tekintettel — megjelölt nézőpontomból egy futólagos szemlét tartani.

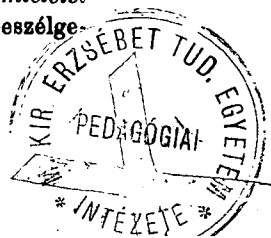
*Az olvasókönyv.* Az említettem szempontok megszabják már, milyen legyen az auktorokra előkészítő jó latin *olvasókönyv*. Csak még egyet kell hozzájuk venni: a pszichológiát, amely minden oktatásnak parancsol, s akkor nyilvánvaló, hogy az olvasmánynak a római világ ismeretébe bevezető, tehát tartalmilag is értékes anyagát oly formába kell öltöztetnie, amely a tanuló érdeklődésére számot tarthat. S mi tarthatna rá inkább számot, mint olyan összefüggő elbeszélés, amelynek a tárgya egy hozzá hasonló római fiú neveltetése. (Ugyan-így Alleram Gy. a *Magy. Középisk. V. évf. 152. l.*). A *Kis latin nyelv-*

*könyv szerzői ritka éleslátással észrevették ezt a lebilincselő erőt s az őszinte és mély tárgyi érdeklődés, meg a nyomán járó elevenség a legnagyobb kincs, amellyel tanításunkat gazdagították. Kár volt tehát legújabbban (a Kisparti-féle olvasókönyvben) formális érdekekért feláldozni. A magán és hazai élet képei közé azonban erőszakolás nélkül illeszkezhethnék bele ebbe a keretbe néhány jellemző római monda, amely a történelmi életbe is bevezetné a tanulót.*

Az olvasókönyv szókincse előkészítő feladatánál fogva elsősorban Cæsarból, Ciceróból és Liviusból kell, hogy merítsen. Nem engedhetjük meg magunknak azt a fényűzést, hogy oly szavakat tanítsunk, amelyekkel a tanuló soha többé nem találkozik. Az egyes fejezetek nyújt-  
sanak módot arra, hogy az előzők szókincsét akár tárgyi, akár formai kapcsolatoknál fogva ébren lehessen tartani.

A szöveg adjon alkalmat a *legfontosabb* nyelvtények rendszerének *fokozatos* felépítésére. A nyelvtan §-ai szerint való feldolgozás természetesen lehetetlen; ige nélkül változatos szöveg nincs, a név- és igeragozás tehát lépést tart egymással. Irányát inkább az szabhatná meg, hogy a magyar nyelvhasználathoz közelebbálló jelenségektől haladjon az eltérőbbek felé: némely dolgok így (görög decl., acc. Graec., interest stb.) hátrább fognak kerülni, mint ahová az illető nyelvtani részt a tanterv utalja, másfelől viszont olyan szerkezetek, amelyek nélkül a latin egyáltalában nem tud gondolatot kifejezni (acc. és nom. c. inf., partic. attrib.) előbbre, már a II. o.-ba. Nem utolsó követelmény, hogy a szöveg igazi jó latinságot nyújtson s ezért egyrészt az auktorokból vett szemelvények, ha nem torlódnak bennük a nehézségek, csak helyesülhetők, másrészt viszont hamar, már az I. o.-ban fel kell váltaniok a darabos egyszerű mondatot az összetetteknek mellérendeléssel, majd a II.-tól az alárendelésnek a magyarhoz közelálló fajaival (irreális feltételes, cél-, hely-, könnyű időhatározó mondatok). Az esettan könnyű átvitelei szintén a II. o.-ba valók, a többi a III.-ba, de ugyanoda még az összes igeneves szerkezetek a consec. temp. a mellékmondattal úgyis jön, és az or. obl. A IV. o. számára csak az összetett mondat igazi latinosságai maradnak, amelyekre Cæsar annyi kitűnő példát nyújt. Egy-egy jelenségnek persze újra meg újra elő kellene kerülnie. Szerény nézetem szerint tehát egy ideális olvasókönyvnek az *első három osztályra* kellene terjednie, ott a latin nyelv főnehézségeit legyőznie (Cornelius Nepos az ismert okokból szívesen feláldozhatnók), hogy a IV. o.-ban aztán tanítványaink jól beleéljék magukat Cæsar hamisítatlan latinságába.

Végre részben a tartalom megvilágítására, de kivált a nyelvi ismeretek eleven gyakoroltatása érdekében szép, nagy, bő szemléletet nyújtó képeket kell tartalmaznia az olvasókönyvnek, hogy beszélge-



tések fűződhessenek hozzájuk. Ebben is úttörőnk s mindmáig utól nem ért mintaképünk a *Kis latin nyelvkönyv*.

*Az előkészítés.* Főigazgatók és tanárok ritka egyetértéssel konstata-  
tálják, hogy a tanulók *szókincse* nem kielégítő. A panasz szinte év-  
százados s bár a pedagógusok a legagyafúrtaabb módokat eszelték ki  
megszüntetésére: vocabulariumokat, Comenius a Januát, amelyben  
8000 szóból készült 1000 mondatot taníttatott be s ismételtetett tíz-  
szer, el kell ismerni, hogy ma sem adataiban. A dolog nem is oly  
csodálatos. Ahhoz, hogy egy szó megszilárduljon, mint az anyanyelvét  
tanuló gyermeknél látjuk, rendkívül gyakori előfordulására van szükség.  
A pszichológiailag helyes eljárás tehát csak az lehet, ha a szókincset  
a tanulóval mentül többször megforgattatjuk; minden szó, amely el-  
szigetelten marad, mihamar a feledés zsákmányává lesz. Meg kell  
barátkoznunk egyrészt azzal a gondolattal, hogy a tanuló a latin  
nyelvkincsnek egy tekintélyes részét meg sem ismeri, de viszont arra  
kell törekednünk, hogy azt, amely olvasmányaiban elébe kerül s  
amely ezzel kapcsolatos, megszilárdítsuk. (H. Ziemer: Rein-féle Encykl.  
Hb.<sup>2</sup> V., 336. l.).

Hogy a tanítás legelején a szavakat az *iskolában a tábla* segít-  
ségével kell taníttatunk, eléggé ismeretes; de azután se adjunk szó-  
tanulást leckéül anélkül, hogy a szöveget és a szavakat magunk el  
ne olvasnók és el ne olvastatnók, mindaddig, míg tanítványaink  
helyes olvasásában meg nem bízhatunk; sok helytelen szójejtéstől és  
bosszúságtól kíméljük meg magunkat. Később is új auktornál nagyon  
célszerű jó néhány órán át az iskolai szóbeli preparáció s a szótár  
kezelésébe és módszerébe való *komoly* bevezetés, ha nem akarjuk,  
hogy a még szokatlan nehézségek a puszkák hívogató karjai közé  
kergessék a tanulót.

*A fődolog azonban a szavaknak mentül több szempont alatt  
való áttekintése.* Egyszerű lekérdezésükkel, pláne esetleg csak az elő-  
forduló alakban, nyilván be nem érhetjük. (Alsó osztályokban még  
magyar jelentésük megértéséről is meg kell bizonyosodnunk.) Az eti-  
mologikus szótanulás üzése felment a szóképzés tanítása alól, a szino-  
nímák és opposítamok, a rokonhangzásuk, a frázisok és tárgyi cso-  
portok szerint való összeállítás a *jelentések elkülönülése* szempontjából  
fontos. Mindez a már előfordult szavak bevonásával történik s ezért  
nem pedantéria, ha a tanár abc-s jegyzéket vezet róluk, vagy az alsó  
osztályokban a szót szótárában megjelöli (l. Dettweiler: Did. u. Meth.  
d. lat. Unt.<sup>2</sup> 96. l.). Ezek mindenesetre termékenyebb módok, mint  
a szóismétlés feladása, bár teljesen ez sem mellőzhető.

De az egyes szó megszilárdításához más gyakorlatok is kap-  
csolódhatnak. Igéknél, jelzős főneveknél, frázisoknál ragozási alakokat

kérdezzünk (még a IV.-ben is), melléknevet fokoztatunk, adverbiumot képeztetünk, úgy hogy ez grammatikai gyakorlás is egyúttal. Ne vessük meg az idegen szóképek megmagyarázását, átvittelek összeállítását különösen a felsőbb osztályokban, de az alapjelentésből kiindulva — s utaljunk rá nyelvünk jövevényszavaira; ez érdeklődést ébreszt minden jövevényszó iránt, sőt megfontolást a magyarban való szükségességére nézve; tehát több a játéknál: az életbe vág. (Dettweiler id. m. 86. l.).

Sőt még magasabbra emelkedhetünk. Mindazt, ami a szövegben összetett, elemeire bontva fordíttatjuk latinra meg magyarra: egy mondat főrészeit, mellékmondatot főmondattá emelve, függő szerkezeteket függetlenül stb. A középső osztályoktól kezdve az új szó értelmét már az ismeretes latin szavakkal lehetne megmagyaráztatni vagy megmagyarázni s ennek, meg a tárgyi előkészítésre vonatkozó kérdéseknek a kapcsán már itt beszédgyakorlatok fejlődhetnek ki. Az ilyen eljárásban bizonyára több élet van, mint abban, amely a könyvet bújtatja: a tanuló figyelemhez, gyors felfogáshoz szokik s maga is munkára serken (A. Laudien: Lehrproben u. Lehrgänge 1912., 269. s k. l.). Így a szótanulás nemcsak szókérdezés lesz, hanem igazi előkészítés: az új nyelvi tartalom változatos átalakítása s gyakorlás a latinból és latinra való fordításban. A felső osztályokban is minden előrelátható alaki és tárgyi nehézség elhárításának itt kell megtörténnie: értelmes fordítást csak így várhatunk. Annál símbab a fordítás, minél behatóbb ez az előkészítés, de hogy időfecsérlő se legyen, jó eleve megfontoljuk tervünk részleteit s a kérdezni való szavakat szövegünkben aláhúzzuk. A ritka szavakat persze elég a tanulóknak latinból magyarra tudnia; a filológusnak is van elég ilyen ismerete. Az egész nyelvkincset aztán a begyakorlás fokán lehet még egyszer megforgatni.

*A konstruálás.* Ha a mondat alkotórészeit az előkészítés jól megvilágította, nem lesz szükség a még mindig kísértő grammatizálásra, vagy a fordítás céljaira legalább is nagyon kis mértékben, mert a tanuló kapcsolatukat egyszerű konstruálással ismerheti fel. Ez jó, ha eleinte megmásíthatatlan elvül áll előtte, de könnyen mechanikussá s a gyors haladás kerékkötőjévé válik. Ma már általános meggyőződés, (H. Ziemer id. h. 345. l.), hogy logikai értékét túlbecsültük s ezért fokozatosan fel kell váltania a nyelvérzék szerint való fordításnak, de vissza kell hozzá térni mindannyiszor, ha a grammatikai viszonyok bonyolultak, a tanuló fel nem ismeri őket, vagy munkája önállóságához kétség fér. A III. osztályos természetesen másképp fog konstruálni, mint az elsős; ennek egyetlen mondatrészt sem szabad elkerülnie, amannak legfeljebb a mondatok viszonyának s az igeneves szerkezetek

jelentésének megállapítása végett kell kérdeznie. Viszont az V. osztályos bonyolódott periodusainak mondatképletekkel való szemléltetésére fogja felhasználni. Alkalmazásában általában a szükség legyen irányadó (H. Schiller, Handb. d. prakt. Pädag. 427. s k. l.).

Azt az I. oszt.-ban hangoztatott nehézséget, hogy a tanulók anyanyelvük elemzésében sem biztosak még, le lehet győzni, ha nem nyelvtani kategóriákkal, hanem kérdésekkel konstruáltatunk, még pedig hogy a magyar kérdések mellett elkerülhetetlen latinizmusoknak útjukat álljuk, latin kérdésekkel. Mindig a tanuló konstruál, az egyszerű mondatban következetesen az állítmányból kiindulva; ez sokszor már maga a fél gondolat s rendszerint helyes irányt ad a kombinációnak. Az összetett mondatban a mellékmondatnak vannak megkülönböztető vonásai s így eleinte célszerű előbb ezt felismertetni s aztán hozatni a főmondattal kapcsolatba.

Felső fokon s különösen *ex abrupto* fordításnál sokkal természetesebb a konstruálásnak az a másik módja, amelyet különösen Cauer (Schiller-Loos-féle Encyklop. Handb. d. Erziehungskunde<sup>2</sup> I. 959. l.) ajánl, hogy t. i. a gondolatnak egy megértett darabját fogatom meg a tanulóval s úgy vezetem logikai és tárgyi szempontok szerint a többi részekre; később aztán ő maga is ily úton oldja meg az ismeretesebből az ismeretlent. Érettebb gondolkodásnak mindenestre az felel meg jobban; nem egyéb tudatosan vezetett nyelvérzéknl. Ennek a félénken tapogatódzó lépéseit már az V. oszt.-tól kezdve gyámolítani kellene s az extemporált fordítást a mainál sokkal nagyobb figyelemben részesíteni. Hisz a preparált fordítás végre is csak előkészítés a folyékony olvasásra. Csakhogy ennek a gyümölcsnek is lassú érlelésre van szüksége; ha ennek híján akarjuk az érettségén szinte egyszerre leszakasztani, nem csoda, hogy sokszor vackort fogunk. Minden íróban vannak könnyebb részletek, amelyeket a legtöbbször felületességre vezető kurzórius fordítás helyett épen az *ex abrupto* fordításba való bevezetésre lehetne felhasználni, olykor akár csukott könyvek mellett is, pusztán hallás útján. A tanuló tekintse át a mondatot, mondja meg, mit nem tud, s akkor kezdődjék az említett vezetés vagy munka. Persze a tanár sietése vagy idegeskedése az egész gyakorlatot illuzóriussá teheti. Később nehezebb szövegek is sorra kerülhetnek. Ha a tanuló tudja, hogy ezeket a fordításokat komolyan beszámítjuk, jobban tanulja a szavakat is, érezvén, hogy bármikor szüksége lehet rájuk.

A fordítás. A konstruálás eredménye a fordítás. A beszédgyakorlatok divata itt könnyen a formális fokozatok némi össze-zavarására vezet. A mondat lefordítása után latinul kérdezzünk a tartalmára, a tanuló latinul felel, retroverziókat csinálunk, sőt variálunk

is. Az első kettő hagyján, bár hamar mechanikus játékká válik; a variáció azonban nem idevaló. Most tartalmi tárgyalás folyik, a tárgyi érdek dominál s a tanuló minden figyelme a tartalom kihüvelyezésére s magyar köntösére irányul. Kár ezt a folyamatot a másféle figyelmet kívánó formális feladatokkal megszakítani, arról a veszedelemről nem is szólva, hogy a variációk könnyen más gondolatkörbe szöknek át. Ezek az alkalmazás fokára valók. Helyükön vannak azonban oly latin kérdések, amelyek azt tudakolják, megértette-e a tanuló a lefordított gondolatot s az előzőkkel való összefüggést s akkor nyelvi szempontból is becsesebbek, minthogy nem a változatlan latin szöveget követelik feleletül, hanem bizonyos önálló szóhasználatot.

A fordítás elméletének irodalma az utolsó két évtizedben a dolog lényegére és a részletekre nézve egyaránt rendkívül sok meglepő és elmés megfigyeléssel gazdagodott, (az irodalmat l. Cauer: *Die Kunst des Übersetzens*<sup>4</sup> és A. Matthias: *Prakt. Pädag.*<sup>2</sup> 82 sk 1.), de a fordításnak valami mechanizmusát — mint természetes — meg nem állapíthatta. Ellenkezőleg mindjobban beláttuk, hogy két nyelv nem ugyanazon gondolatnak egyenlő értékű kétféle kifejezése csupán, hanem hogy minden gondolat a maga nyelvi alakjával elválhatatlan jellemző egység s így a fordításra nézve tulajdonképp irracionális. Innen a Haupt-féle paradoxonnak látszó mondás: „Die Übersetzung ist der Tod des Verständnisses”. Ideális tudományos szempontból igaz; tényleg azonban, amióta anyanyelv és idegen nyelv van, fordításra mindig szükség volt és lesz, mert aki a nyelvet *tanulja*, nem érti addig, míg anyanyelve formáival ki nem tudja fejezni s viszont az értelem megközelítése lehetséges is. A baj az iskolára nézve ott kezdődik, hogy a fordításra általánosan érvényes sablonokat adni nem lehet: azért oly nehéz a megtanítása. Mindenesetre mentül előbb emancipálódnia kell a tanulóknak az alól a naiv felfogás alól, mintha a két nyelv egymásnak lépésről lépésre megfelelné. Az egyszerűbb jelenségeknél ennek a tudatát buzgón ébrentartjuk, viszont azonban magunk is ebbe az illúzióba vezetjük vissza a tanulót, amikor a két nyelv különbségeinek könnyebb legyőzése, tehát a mentül kézzelfoghatóbb eredmény érdekében bizonyos fordulatokra, fogásokra tanítjuk, amelyek némely esetben tükrei ugyan a jelentésnek, másokban azonban nem; ez megint csak mechanizálás. Nem marad más hátra, mint mielőbb tudatosossá tenni előtte, hogy a nyelvi kifejezés megválasztására nézve nincs törvény, egyedül az értelem a döntő.

Legfeljebb irányelveket lehet felállítani. „*Szószerint, amennyire lehet, és szabadon, amennyire kell*”: ebben a mondatban van benne az iskolai fordítás egész tudománya, de egyuttal minden nehézsége is (A. Matthias id. m. 84. l.). Az első lépés a gyakorlatban a nyelvi tények meg-

értése alapján a szó szerinti fordítás; a második ennek segítségével a tartalomba való belátás: nem lehet eleget hangsúlyozni a fiúk előtt, hogy a szavak mögött gondolat rejlik: abba kell behatolnia; a harmadik végül ennek a stilisztikailag még levegőben lógó gondolatnak az anyanyelv formáiba való öltöztetése. Az első fokot, ha teljesen nem is nélkülözhetjük, már az alsó osztályokban lehetőleg ki kell küszöbölnünk, mintegy a tanuló belsejére korlátoznunk; hiszen hogy a gondolatot megértette, annak úgysem a szó szerinti fordítás a biztosítéka, hanem csak az, amely a tartalmat az anyanyelv természetes formáival fejezi ki. Mielőbb meg kell tehát követelnünk, hogy a fennszóval való fordítás mindjárt *magyaros* legyen; ez nem csak a stílus, hanem az értelem követelménye. E tekintetben azonban még sok a kívánni való s a baj gyökere az aggodalmasan űzött szó szerinti fordítás. Ez oly korban, amikor a tanulónak magyar nyelvére még ingadozó, éveken át folytatva csak annak *megrontására* vezethet, még akkor is, ha az idegenszerűséget mindjárt helyes fordítással cseréljük fel (H. Ziemer id. h. 357. l.). Sokszor azonban a latinra való fordítás jobb sikere érdekében magunk is megtűrjük, sőt magyar mondatainkban még istápoljuk is; később aztán jönnek a puskák, az igazi fészkei a latinizmusoknak, jön a stílusgyakorlat a maga vizenyős magyarságával s nem csoda, ha felső osztályainkban valóságos iskolai dialektus fejlődik ki, amely mindenki előtt ismeretlen, csak azt köszönti jó ismerősül, aki gimnáziumot végzett s amelybe nemcsak a nyelvhelyesség, hanem az értelem is belefűl; \* sőt szakadatlan önellenőrzés híján csakhamar magát a tanárt is hatalmába ejti. Ez ellen az iskolai magyarság ellen irtóhadjáratot kell viselnünk. Mindjárt az első fordításnak mielőbb nyelvileg kifogástalannak kell lennie. De persze akkor kell, hogy a tanár fejében is készen legyen. Ragaszkodnia azért mindenáron nem szükséges hozzá: megeshetik, hogy a tanulók munkássága frissebb kifejezést vet felszínre, mint amit ő frásztalanánál kigondolt. *Ha a két nyelv különbségeit az előkészítésnél meg a nyelvtan tanítása közben jól megvilágítjuk, tehát csak egyes kifejezéseket fordítatunk kellő átértésvégelt szó szerinti, a kapcsolatok megértését kérdésekkel ellenőrizzük: akkor a latin nyelvi belátást nem kell féltelnünk ettől az eljárástól.*

Hogy a tanuló a megértés és kifejezés e kettős követelményének eleget tehessen, rá kellene szoktatnunk, hogy legalább két dologba képzelje magát bele jól (Matthias id. m. 85. l.): a helyzetbe, amelyet az író rajzol és az élő magyar nyelvbe, abba, amit az iskolában, otthon, az utcán beszél. Éljen abban, amit fordít s érezze át az

\* Hasonló panaszok Németországból; Münch: Vermischte Aufsätze\* 167. l.; Matthias id. m. 85. l.; Dettweiler id. m. 90. és 167. l.

anyanyelvén egész közvetlenségében. Azért a szó szerinti fordítást sem szabad megvetnie: sokszor mégis az lesz a legtermészetesebb, de csak annyiban, amennyiben az anyanyelv rovására nem megy. Ha ezenkívül sikerülne még elérnünk, hogy élje magát bele az író sajátos előadásmódjába is, belássa, hogy a tömör Tacitust s a terjengős Cicerot más-más módon kell fordítania, akkor igazán elérnők mindazt, amit Wilamowitz Hippolytos-fordításának bevezetésében a fordítás végeéljával jelöl meg: oly szöveget adnánk, amely reánk ma körülbelül azt a hatást teszi, bennünk megközelítően olyan gondolatokat, érzelmeket ébreszt, mint az eredeti kortársaiban (idézi Cauet: *Die Kunst d. Übersetzens* 4 5. l.). Messzire kitűzött cél s tulajdonképp a műfordításé, de az iskolában is törekedni kell feléje. A részletek: a szórend finomságainak érzetése, összevonás, kibővítés, a szubordinációnak, ahol logikailag megokolt, koordinációvá való átalakítása, a köztöszókban összesűrített értelmi viszonyok kifejezése stb.: mind csak ennek a hármasság átélésének a következményei. *Az ezen szempontoknak megfelelő fordítást kell ma az alapos grammatikai képzettség próbakövének tekintenünk s benne a tanulót mentül többet gyakorolnunk.*

*Az olvasás.* Külön figyelmet érdemel az eufonikus és helyes hangszínezett olvasás: a tartalom megértése és az ízlés fejlesztése szempontjából való fontossága tagadhatatlan. Az első természetesen csak a tanár következetes nyelvhasználatából ragadhat át a tanulóra, de a második is csak tőle indulhat ki. Nálunk az a gyakorlat, hogy az előzetes preparációra hivatkozva fordítás előtt olvasatunk s bosszankodunk, hogy sokszor semmi értelem sem tükröződik benne. Eljárásunkkal módot akarunk adni a tanulónak arra, hogy áttekinthesse a mondatot. Csakhogy az alsó osztályokban az olvasás technikai nehézségei maguk is éppen elég nagyok arra, hogy minden figyelmét felszívják, úgy hogy legfeljebb csak egyes szavakra ügyel, az értelemre nem. Különben is, mint a magyar tanítás mutatja, az elsős még egyáltalában nem tudja, hogyan olvasson, mit hangsúlyozzon, mikor vegyen lélekzetet (Dettweiler id. m. 95. l.). Másrészt bizonyos az is, hogy értelmes olvasás csak a tartalom teljes átértésének lehet a gyümölcse, ide pedig a házi előkészület után elég tanuló nem emelkedik fel. Alighanem ez az eljárás az oka annak, hogy tanítványaink hozzászoknak pusztá szavaknak értelem nélkül való lemorzsolásához s ez a szokásuk aztán áttérjed a magyar nyelvre is (H. Ziemer id. h. 359. l.). Németországban újabban az I. és II. osztályban a szöveget leckéül való feladás előtt elolvassa a tanár, a fordítás előtt ugyanő, a fordítás után eleinte szintén ő s utána a tanuló, majd csak emez. A hangos olvasás aztán házi feladat s számot kell róla adni. A középső osztályokban a fiú fordítás előtt csak áttekinti a szöveget

s csak fordítás után olvassa. Csupán a felső osztályokban követelik meg a fordítás előtt való helyesen hangsúlyozott olvasást, de ott aztán a megértés kritériumául állítják fel; ha azonban szükséges, a kidolgozás után újra előveszik. Elv tehát, hogy csak teljes megértés után olvastatnak. Minthogy ennek az eljárásnak helyes megfontolások teszik az alapjait, érdemes volna nálunk is kipróbálni.

*A nyelvtan.* Az alsófokú latintanítás főcélja, hogy egy tartalmilag is értékes anyagon a tanulót azoknak a nyelvi ismereteknek a birtokába juttassa, amelyek az auktorok megértésére és fordítására képesítik. Nem lehetne-e ezt a célt tisztán direkt úton is elérni, hiszen a római gyerekek nem nyelvtan és szótár alapján tanulták a nyelvet? Ez a kérdés, mint a külföldön Viëtor munkáinak a nyomán, úgy látszik, nálunk is megkísértette a lelkeket s éppen legújabbban, Tökéletes igaz: a mai fiú sem nyelvtannal és szótárral tanulja az anyanyelvét, hanem öntudatlan indukciók, *analógia-érzékének* működése útján, csakhogy ennek a kifejlődéséhez a környezetben, az életben szerzett számtalan tapasztalat s gyakorlásra való alkalom szükséges, ezt pedig az iskola a maga aránylag kevés idejében a maga sok tanulójának meg nem adhatja. Nem is észfejllesztő az a módszer, célja is más: gyakorlati s így gondolatát az iskolától el kell utasítanunk. Nekünk az anyanyelv időtfecsérlő, mert öntudatlan indukciót a gondolkodás fejlesztése érdekében is tudatosakká kell tennünk, szabályokba kell foglalnunk s így analog jelenségek megfejtésére és megalkotására elvet kell nyújtánunk.

*Indukció és dedukció.* E szabályok levezetésében ma már általában az úgynevezett induktív módszer érvényesül, de tagadhatatlan, hogy a helytelen értelmezéséből származott eltévelyedések némileg diszkreditálták is. Ennek az eljárásnak az értéke nyilván abban van, hogy a tanuló a példán, mint konkrét szemléleten, világos fogalmat nyer a jelenség mibenlétéről s azt anyanyelvének analog eseteivel összevetve oly módon jut el a szabályhoz, hogy az új ismeretet régibb képzetek körébe iktatja be: appericipiál. Ehhez járul még az az előnye, hogy a tanulót — igaz, a tanár vezetése alatt — keresésre, kombinálásra, szóval munkára készíti, véget vet kényelmes passzivitásának; az osztály mintegy rejtvény előtt áll, a megfejtésében való vetélkedés érdeklődést ébreszt, az új tartalom az ilyen alkalmasan koncentrált lelkiállapotban termékeny talajra talál s mint a tanuló saját szerzeménye jobban megtapad, mint a készen adott. A tanítás az ismeretszerzés természetes útját járja: a szemlélettől emelkedik a szabályhoz. Az appercepció és az önmunkásság útján való szellemi gyarapodás kettős elve ellen vétett a régi deduktív eljárás, amikor előbb a szabályt s rá mintegy bizonyítékul a példákat adta, a tanuló

pedig pl. a kész paradigmánál sokszor azt sem tudta, mire valók lesznek az egyes alakok (A. Waldeck id. m. 18. sk. 1.).

Az induktív eljárás tehát az nyelvtanítást szükségképpen az olvasmányhoz köti. Jelszavá lett tehát az olvasmánnyal kapcsolatos nyelvtanítás. Igen, de ha az olvasmányban nem akad minden szükséges nyelvtani szabály szemléltetésére példa? Az olvasókönyv szerzője persze gondosan belerejtegeti a szövegbe, amit lehet, de azt kívánni, hogy pl. minden dativussal álló igét alkalmazzon, az elbeszélést rendkívül mesterkéltté tenné, az auctorokat meg egyáltalában nem lehet ilyesmire kötelezni. Szabad-e ilyenkor kiegészíteni, nem vétünk-e az olvasmánnyal kapcsolatos nyelvtanítás elve ellen? Ne hagyjuk-e a kiegészítést inkább a felső osztályokra, amikor majd a nyelvtény előfordul, de magyarázatával megrekedhet a fordítás? Szabad-e a tanárnak játszania a tankönyvíró szerepét s alkalmas mondatokat adnia vagy egyszerűen a nyelvtanból vennie őket? (ha jó, ott úgyis lesznek.) S induktívnek nevezhető-e ez az eljárás? Hogy ez a kérdés egyáltalában felvetődhetett, az mutatja, mennyire összezavarhatja a praxis a lényegest a lényegtelenel. Hiszen indukciói csak nem egyenlő ezzel: az olvasmánnyal kapcsolatban? Ez annyi, mint ha a fizikust valaki csupán a megfigyelésre szorítaná s eltiltaná a kísérlettől (Cauer: Gramm. milit.<sup>2</sup> 23.).

Az indukcióért való lelkesedésünk egy más túlságba is belevitt: *mindent* induktíve akartunk tanítani. Csakhogy ez egyesből az egyetemessre, a szemlélethől a szabályra való következtetés nem *egyedüli* útja az ismeretszerzésnek. A fordított menet, a dedukció, a levezetés az emberi elmének ép oly eredeti és értékes következtetési formája, mint az indukció. Az oktatásban csak az a fontos, hogy az újat ne készen adja, hanem a tanulókkal találtaassa meg, s ne elszigetelten adja, hanem rokon képzeteibe beolvassza. Sokan azonban úgy beszélnek, mintha heurisztikus és apperceptiáltató tanítás csak indukcióval volna lehetséges. Hogy a kettő közül hol melyiket válassza a tanár, azt csak ő állapíthatja meg: csak ő tudhatja, mily ismeretekre támaszkodhatik. Indukciója és dedukciója egyaránt jogosult lesz, ha csak apperceptív és heurisztikus (Cauer: Gramm. milit.<sup>2</sup> 25.). Ezért célszerűbb is az egész eljárást apperceptívnek nevezni. Ha pl. a fut. imp. ind.-ból csak az *amabis* fordult elő, de az -o -is -it személyjelek a mássalhangzós tövüek praes. imp.-ából ismeretesek, nyugodtan megosináltatom a többi alakot, vagy a consecutio temporum szabályának birtokában jól meg lehet deduktív úton értetni az igenevektől függő mellékmondatok idejét.

Az indukciót és a dedukciót a tanításban különben sem lehet különválasztani: hisz a szabály megállapítását nyomban követnie kell

a begyakorlásnak. S hogy ezt sokszor nem őrizzük eléggé, az mintha szintén az indukció túlbecsülésének az eredménye volna. Mintha ezt az eljárást valami varázsszavaknak néztük volna, amellyel az egész tanításban csodálatos átalakulásokat lehet előidézni. Holott csak a *megértésnek* kitünő, eszméltető módja, de a nyelvtani ismeretet csak az alkalmazással kapcsolatban biztosítja. A deduktív eljárás nem appercipáltatott, de voltak sokoldalú vaskos gyakorlókönyvei s eredményeit ennek köszönhetné. Nem sírjuk őket vissza: más lett a célunk, de a gyakorlásra nézve ösztönt meríthetünk belőlük. Végül gyors eljárásnak sem tarthatjuk az indukciót, sőt ellenkezőleg; a tanárra kényelmesnek pedig legkevésbé.

Mindazon nyelvtényeken, amelyekre nézve a rendszerezés ideje még el nem érkezett (s ezt elsősorban nem az anyagnak tantervadta felosztása, hanem a tanulók fejlettsége dönti el) csak megfigyeltünk annyit, amennyit épen szemléltetnek. Fontos azonban az, hogy ezek az ideiglenes megfigyelések könnyen illeszkedjenek aztán bele a végleges szabályba s mindenek fölött ne gyűljenek halomra. A kissé korai rendszerezés kellő begyakorlással sohasem lehet oly káros, mint az elkésett, amely csak zavart teremt a tanuló fejében. Ezért a tanárnak jó előre tudnia kell, mit melyik olvasmányánál fog rendszerezni, kiegészíteni, levezetni. Ebbeli feladatunkat megkönnyíthetnék a tankönyvírók, ha módszeres meneteket, vezérkönyveket írnának pusztán a mi használatunkra.

A részletes gyakorlat körében csak néhány megjegyzésre szorítkozom. Appercipáltatás közben *következetesen* fel kellene használnunk az anyanyelvi ismereteket, amelyekre mint rokon képzetekre legbiztosabban számíthatunk; így sokszor még az esettanban is megkönnyíthetjük a felfogást, pl. *persuadeo*-sikerrel tanácsolok valakinek. A latin és magyar nyelvi kategóriák között is állandóan ébren kellene tartani a kapcsolatot, pl. hogy fejezi ki a latin a jelzőt, az idő-, a célhatározót stb.

A deklinációk tanításánál ne sokat mesterkedjünk a tudományos tárgyalás nevében a fő összeolvadásaiival: érzük be a végzetekkel. A gutturalis, labiális, dentális tövek szerint való tanítás időpocsékolás. Az ige és névragozás alakjait azonban a személy és időjelekkel, illetőleg végzetekkel mindjárt gyakoroltassuk be. Paradigma nem kell (A. Waldeck id. m. 12., 85. l.; Dettweiler id. m. 69. l.). Ezzel csak olyan sorok tapadnak meg a tanuló agyában, amelyeket a fordítás gyakorlatában úgyis fel kell bontania s így csak akadályai a helyes asszociációnak; külön-külön, össze-vissza kell őket gyakorolni s mielőbb apró mondatok összefüggésében, már csak azért is, hogy igazi funkciójukat lássák.

A mai, túlnyomóan szóbeliségen alapuló nyelvtanításban a nyelvtani tankönyvnek természetesen nincs oly nagy szerepe — s különösen az I. és II. osztályban nincs — mint régen. De azért szükség van rá. Egyrészt a szabály pontos alakjának a példamondattal együtt való gyakori szemlélete jó támasztéka az emlékezetnek: a judiciózus és mechanikus emlékezet így egymást erősíti (A. Waldeck id. m. 28. l.); másrészt a tanárváltozás káros következményeit is csak ezzel lehet elhárítani: az utód ebből szerezhet valahogy tudomást arról, mire lehet építenie (Dettweiler id. m. 27.); végül a koncentrációnak is fontos eszköze lehetne, ha a nyelvtanárok az osztályban használt nyelvtanok kategóriáit egymással kapcsolatba hoznák.

*Mennyi nyelvtant?* Nagyon égető a mi viszonyaink között annak a kérdésnek a tisztázása, hogy a tantervi cél elérése érdekében mennyit tanítsunk az alsó osztályokban a grammatikából. Az új könyv ebben a tekintetben is sok kétségnek volt az okozója, de legalább felvetette a problémát. A magyar átdolgozók az angol eredetinek a nyelvtanát csak később pótolták, az olvasókönyvhöz csatolt nyelvtani megfigyeléseikkel beérni nem lehetett s így használtuk hozzá a meglévő grammatikákat, de kevés egyöntetűséggel. Ezek t. i. anyaguk kiválasztásában félig-meddig még a latin skriptumot, illetőleg a stílusgyakorlatokat is szem előtt tartják és sok olyan, a stilisztika szempontjából, megengedem, fontos részletet tartalmaznak, amelyek az írókban csak szórványosan fordulnak elő s akkor is mint szótári ismeret kezelhetők, vagy könnyen megmagyarázhatók, hisz a grammatikai ismereteknek ritkább jelenségekkel való kibővítése úgyszólván különösen az V. és VI. osztályokra vár. Ezeknek az alsó osztályokban való megtanítása tehát, minthogy begyakorlásukra idő nincs, csak arra jó, hogy mihamarabb feledésbe menjenek s alkalomadtán újra kelljen velük foglalkozni. Némely tanárok már most kiválogatták ezekből a nyelvtanokból a tanítás céljával egyezőt s maradtak indukcióik eredményeinél s legszükségesebb kiegészítéseiknél — s azt hiszem ezek választották a jobb utat — mások visszazökkentek a teljes grammatikai rendszer mechanikus betanításába, ami persze a begyakorlás rovására ment. Azóta véleményem szerint a körülbelül helyes mértéket a Liber Sexti szerzői találták el, de pontos feleletet arra a kérdésre, hogy mi legyen az alsó osztályokban feldolgozandó s begyakorlandó nyelvtani anyag, a dolog természeténél fogva csak egy nagy megfontolást igénylő külön tanulmány adhat, amelynek aztán jól meg kell néznie a kérdés viszáját is, hogy mellőzésben ne rézesüljön olyasmi, ami a felső osztályokban a sima fordítást megakaszthatná. Itt csak néhány szempontra szorítkozom, lefordítva a kérdést mindjárt a gyakorlat nyelvére: mit tartalmazzon a mai

célnak megfelelő grammatika? (Az alábbiakra nézve l. Dettweiler id. m. 27. sk., Waldek id. m. 26. sk. l.)

1. Mindenekelőtt csak a latin nyelv alaptörvényeit, amelyek minden iskolai írónál gyakran előfordulnak, amelyekre tehát a tanulónak fordítás közben igazán szüksége van — s csak annyiban, amennyiben a magyar nyelvhasználattól eltérnek. Ezáltal az alaktan s részben az esetben megrövidül, nem terheljük a tanuló emlékezetét jelentéktelen dolgokkal, a fontosat jól begyakoroltatjuk s mindenekelőtt több időnk maradt az igazán elmeképző rész: a mondattan tárgyalására s a latinból való fordításra. A többi inkább filológiai ismeret; a felső osztályokban meg is figyeltetjük őket, latinból való lefordításukat is gyakoroljuk, ezért az előkészítésnél gondot fordítunk rájuk, a fontosabbakat néhány példán ugyanott be is gyakorolhatjuk, de az alsó osztályokban nem foglalkozunk velük; legnagyobb részüket a tanulónak csak latinból kell tudnia fordítani. Így a nyelvtan rövidebb lesz. Nem kardoskodom a grammatikai vázlatok mellett, de a testes kötetek mellett sem.

Lesznek bizonyára, akik ezeknek a ritkább jelenségeknek is helyet követelnek a nyelvtanban, hogy a felső osztályos tanuló utánuk nézhessen. Csakhogy ebben az utánanézésben én sokkal kevésbbé bízom, mint az iskolai megszilárdításban; a reájuk vonatkozó magyarázat a tanítás dolga, esetleg a jegyzetek egyik legszebb feladata. Nem tartom szükségesnek felvételüket még a stílusgyakorlatok kedvéért sem; ezek, mint alább kifejtem, mai formájukban úgy is tarthatatlanok.

A begyakorlandó jelenségeket az alkalmi megfigyelésre valóktól, az obszervációktól, elválasztani másképp, mint az iskolai auktorokról készült statisztika alapján, nem lehet. Becses adalékokat hordott össze erre nézve Heynacher: *Beiträge zur zeitgemässen Behandlung der lateinischen Grammatik auf statistischer Grundlage* c. programmértekezésében (idézi Dettweiler is id. m. 133. l.), ahol Nepos Caesar, Livius és Cicero nyelvhasználatán mutatja ki, mennyi időt veszteget az iskola lényegtelen dolgok megtanítására. Amennyiben nálunk mégis amaz a felfogás győzne, legalább nyomásban kellene a kétféle jelenségeket határozottan megkülönböztetni egymástól.

2. Támaszkodjék a nyelvtan az olvasókönyvre s onnan vegye példáit, vagy legalább nagy részüket: legyen tehát minden olvasókönyvnek saját nyelvtana. Nehézkes az oly nyelvtan használata, amelynek példái (hiszen sokszor ezekre van utalva a tanár) a tanuló egészen idegen szókinszbe, sőt gondolatkörbe viszik bele. Aki mégis ily helyzetbe kerül, szívlelje meg Dettweiler (id. m. 32. l.) tanácsát, ragasztasson a nyelvtan minden lapjára egy üres lapot s írassa a

megfelelő szakasz fölé az olvasmány példáit. Mindenesetre meggyorsítja az eljárást, ha a tanuló a nyelvtanban találja őket.

A nyelvi jelenségeknek ez a többoldalú szemléltetése a példák egyik célja. Még fontosabb a másik: mindent az olvasmányból indukálni nem lehet; olyankor egyenesen a nyelvtan példáiból vezetheti le a tanár a szabályt. Főkéllékük ezeknek is, hogy a tanuló gondolatköréből valók legyenek.

Minden példa legyen rövid és világos. Ha a jelenség a szöveg vagy auctor bonyolódottabb mondat szerkezetében fordul elő, a tanár könyvről emelje ki, csináljon belőle egyszerűt; minden dologról annál világosabb képem van, minél kevesebb más szemlélet vonja el róla a figyelmemet. Különösen áll ez az úgynevezett példamondatokról; hiszen azért kívánjuk pontos megtanulásukat, hogy könnyen reprodukálódva a jelenséget tipikus egyszerűségében juttassák a tanuló eszébe. Itt volna helyük a latin proverbiumoknak, szállóigéknek, amelyeket a magyar tanításban is oly szívesen elhanyagolunk s amelyek hiányát modern műveltségünkben sajnálattal érezzük. Pedig nemcsak az illető nép gondolkodásának jellemző hajtásai, hanem bizonyos helyzetekben a legszabatosabb stilisztikai eszközök is.

3. A példákon kívül adja a grammatika a pontos szabályt — fogalmazásában is kifogástalanul. Ezt aztán a tanulónak jól meg kell tanulnia, hogy alkalomadtán könnyen felvillanjon emlékezetében s a tanárnak legyen mindig egy főtétele, amelyből kiindulva a hibát javíttathatja. Újabban mintha megint hajlanánk bizonyos nyelvtanilag mechanikusan összetartó szócsoporthoz *versek útján* való elsajátíttatása felé. Csakugyan van benne valami megvesztegető, mikor a gyerekek fűjják *«invideo, mando medeor»* vagy *«is végű szók nőneműek»* s a tanár könnyen abba az illúzióba ringatja magát, hogy tanítványai jól tudják a grammatikát, de az alkalmazásnál felbukkanó hibák hamar kiábrándítják. S ez természetes. Ezek a sorok, kivált ha hosszabbak, kompakt hanganyaggá folynak össze, amelyben az egyes szó szinte elvész: a tanuló elcsodálkozik, ha figyelmeztetem, hogy ez a szó szintén benne van a versben. Az emlékezetbe vésésnek ez az alakja tehát, amennyiben olyasmit foglal össze, ami *csak a grammatikában* tartozik együvé, *használat szerint nem*, kevés hasznot hajt. Biztosabban célra vezetnek a használat szerint is összetartozó formulák, így az *obtrecto tibi* vagy a kivételes genusű főnévnek alkalmas jelzővel való tanítása; legbiztosabban pedig a gyakorlás.

4. Ne tolakodjék a nyelvtan a tanár és tanítvány közé, ne akarja amazt helyettesíteni: a levezetés a tanár dolga. Az ilyen hosszabb fejtegetések még ma is könnyen csábítanak arra, hogy a tanár őket is betaníttassa. Az angol minta szerint újabban az I. és II. oszt.

számára meghonosodott *nyelvtani magyarázatokat*, azért ebből a szempontból nem érheti különös gáncs, bár egy részük a tanár magyarázata körébe vág, más részüknek világosabb volna a kapcsolata, ha a nyelvtanba olvadna bele. De jó szolgálatot tehetnek a tanulás munkájában még járatlan kisfűknek, mikor alkalmat adnak nekik az iskolai gondolatmenetek otthoni rövid áttekintésére, mintegy kommentálják diáriumi feljegyzéseit. Meglétük legfőbb alapját azonban a csak később rendezendő ismereteknek ideiglenes fixrozásában látom.

5. De míg a grammatikától egyfelől azt kívánjuk, hogy a tanár eljárásába ne avatkozzék, másfelől viszont különösen az összetett mondatok tanában szívesen látnók, ha nemcsak a szabályokat adná, hanem a szabályokat pszichológiai alapon össze is kapcsolná. Nem történeti nyelvtanra gondolok. Tudom, hogy a nyelvtudomány csak annyiban normatív tudománya az iskolai grammatikának, amennyiben tiltja, hogy ne tanítson olyasmit, amit a tudomány mai álláspontján helytelennek ismert fel. A tanításnak ezen a fokon elsősorban nem tudományosnak, hanem pszichológainak kell lennie s a nyelvtudomány csak annyiban befolyásolhatja, amennyiben a tanulónak az anyag értelmes elsajátítását megkönnyíti. De éppen ebből a szempontból van szükségük grammatikáinknak a módusok és az összetett mondat tanában gyökeres átalakulásra. Ezen a pszichológiai alapon nemcsak egyszerűbbekké válnak a szabályok, hanem megtartásuk is könnyebb, mert nem külső mellékes körülményekből: kötőszavakból, verbum regensből indulnak ki, hanem magából a gondolatból s így nagy csomó mondatfajt, amelyek most külön állanak külön szabályokkal, közös pszichológiai okuknál fogva összefoglalhatunk. A tanuló így a dolog lényegét ismeri meg, az egyes mondatfajok kevés kivétellel visszavezethetők a főszabályra, a tanuló felszabadul egy csomó vezérige tanulása alól, amelyek mégsem igazították biztosan útba s mindenekfölött tanul gondolkodni. Nem ismerek latin tanításunkra nézve égetőbb feladatot, mint nyelvtanainknak e rationális szempont szerint való átdolgozását. Az eljárásról itt fővonásaiban sem lehet beszámolnom; legyen szabad egyszerűen szakkollégáim figyelmét felhívnom *August Waldeck* munkáira (elszórtan a *Lehrproben und Lehrgänge*-ben), akinek a tevékenysége e téren Németországban alapvető s különösen *Praktische Anleitung zum Unterricht in der lateinischen Grammatik* c. kis könyvére és mintaszerű nyelvtanára (mindkettő: Halle, Buchhandlung des Waisenhauses). Az első becses útmutatásokat tartalmaz a nyelvtanításra nézve s mindkettő saját tudásunk elmélyítésére is alkalmas.

A tanulónak csak egy grammatikája legyen s ne egy rövidebb és egy hosszabb. Semmikép se lehetne helyeselni tehát, ha a most

keletkezében lévő rövid nyelvtanok mellett a tanár a felső osztályokban részletesebbet adna a tanuló kezébe. Ha azt akarjuk, hogy ott-honos legyen benne — már pedig ezt akarnunk kell — akkor az ily eljárás nem lenne logikus. Szívesebben is látnám a nyelvtant az olvasókönyvtől s az ahhoz csatlakozó nyelvtani magyarázatoktól különválasztva, már csak azért is, hogy a tanulók a felső osztályok számára okvetlenül megőrizték s netán feledésbe ment ismereteiket belőle felfrissítsék.

A *begyakorlás*. A nyelvi jelenségek tudatosításával a nyelvtanítás tudvalévőleg távolról sincs befejezve. Ennél sokkal nehezebb, de legalább oly fontos mesterség a megállapított törvényszerűségek begyakorlása, illetőleg ennek a pszichológia törvényei szerint leghatásosabb módja az alkalmazás. Mert a nyelvi tudás lényeges részeinek, szavak és kapcsolatok ismeretének egyaránt — mint fentebb kifejtettem, még akkor is, ha céljuk csupán az író fordítása — minden hosszas reflexió nélkül oly könnyedséggel és gyorsasággal kell reprodukálnunk, akár a zongorázó agyában a hangjegyeknek. Ezt azonban a paradigmának vagy a szabálynak a legpompásabb tudása sem biztosítja. Erre csak egy mód van: a tanulónak az alakokat és kapcsolatokat más-más mondat összefüggésében újra meg újra magának kell *megteremtenie*. Ezt a tételt elméletben már elég általánosságban valljuk; gyakorlati keresztülvitele elkerülhetetlen szükségességének a tudata azonban — azt hiszem — az Utasítások hangsúlyozása ellenére sem vert még eléggé gyökeret. Pedig ezen fordul meg, hogy grammatikai tanításunknak lesz-e maradandó eredménye, vagy sem. Csodálkozunk, ha dolgozatában oly tanítványunk is hibát ejt, aki mint mondani szoktuk, a nyelvtant tudja, s hajlandók vagyunk őt figyelmetlenséggel vádolni; holott hibája csak azt bizonyítja, hogy nem képes figyelmét egyszerre *annyi mindenféle* szabályra irányítani, amennyire munkaközben szüksége van: hiszen ha rámutatok a hibás szóra, észbe kap (A. Waldeck, id. m. 66.). A legfontosabb nyelvi anyagnak szinte a kis újjában kell lennie, hogy figyelme gócpontjába épen az újabbat, a szokatlant emelhesse. Ellenkező esetben, azaz hiányos begyakorlás mellett, halomra gyűlik benne egy csomó ismeret, amely nem vált vérévé, a következő osztályban hegyébe kerül megint egy csomó ugyanilyen s kész a felső osztályokban a bábeli zavar, amibe aztán semmiféle buzgó nyelvtani ismétlés rendet többé nem teremt.

Mint régebben, most is sűrűn hangzik fel az a panasz, hogy a tanulók grammatikai tudása ingadozó, megbízhatatlan, csak hogy ezt ma rendesen a *Kis latin nyelvkönyv* és társai rovására írják. Ha ez a baj csakugyan megvan, akkor létrejövetelében része lehet ennek



könyvnek is, de oki kapcsolatba, mint azt más intézetek jó eredménye igazolja, nem hozható vele. Oki kapcsolatba csak a hiányos begyakorlással hozható, ez azonban a tanár dolga, s ebbeli munkáját ezidő szerint semmiféle gyakorlókönyv nem pótolja, teljesen nem is pótolhatja. Mindenesetre kár, hogy a könyv magyar életének első éveiben nem hangzott el valami tekintélyes helyről jövő figyelmeztetés, amely a mondattant tárgyaló részével kapcsolatban a nyelvtani kiegészítés és a szóbeli gyakorlás szükségességét kiemelte volna. Ennek hiányában könnyen megesett, hogy mind a kettő elmaradt. A grammatikai kiegészítés elmaradt az olvasmánnyal kapcsolatos nyelvtanítványnak helytelenül értelmezett jelszava alatt, a szóbeli gyakorlás pedig azért, mert szükségessége, különösen a mondattanban, még nem volt eléggé köztudat, hiszen a régiek, pl. a Pirchala-féle könyvek még sok jó példát adtak a fordításra; meg tán a tanulók beszélgetése is elkápráztatta egy kissé a szemünket: latin volt, csakhogy a szöveghez tapadt. Tény azonban, hogy maga a gyakorlókönyv is (értem itt a fordításra szánt magyar mondatokat) silány. Ezzel nem az átdolgozókat vádolom, hisz ők csak lefordították az angol szöveget. Az I. és II. oszt.-ra eső rész még hagyján, de a továbbiakban mondatai nemcsak nagyon egyszerűek — ez a kisebbik baj — hanem az előfordult nyelvtani jelenségeket rendkívül szegényesen s legtöbbször ugyanazon szavaknak a kapcsolatában gyakoroltatják, amelyekkel kifejezve a szövegben előfordultak. Nyilvánvaló, hogy annak, ha más begyakorlásról nem gondoskodunk, az az eredménye, hogy az illető kapcsolatot a tanulók szinte mechanikusan megtanulják, de más szavakból ugyanazt megcsinálni s a latin szövegben alkalomadtán vele könnyedén elbánni nem képesek. Az ilyen eljárásnak, — már akár ezen, akár más könyvvel kapcsolatban alkalmazzuk — az eredménytelensége szinte matematikailag kiszámítható. Ez friss ismereteknek egyszerű reprodukciója s persze könnyen megy. Csakhogy a begyakorlásnak, ha célt akar érni, épen nem erre, hanem arra van szüksége, hogy a tanuló az új nyelvi ismeretet lehetőleg változatosan szemlélje és sokoldaluan alkalmazza. Erre pedig — mint említettem — csak egy mód van: a rögtöni szóbeli begyakorlás kisebb magyar mondatokban. Ezeknek a jelenséget tisztán és világosan kell láttatniok s nehézségeiknek csak fokozatosan szabad növekedniök. A tanár ismétli őket kétszer, ha kell, háromszor, hogy a tanulók hozzászokjanak a teljes gondolat áttekintéséhez, egy kis időt ad a megfontolásra, de aztán megköveteli folyékony, dőcögés nélkül való lefordításukat (A. Waldeck, id. m. 67. s k. l.). Ilyen gyakorlatokkal kellene a grammatikai órák jó részének elteltie. Ezzel a szorosabban nyelvtani céllal azonban már a begyakorlás ezen, valamint többi fokán is össze kell kapcsolni

egy másikat: *a szókincs újabb megforgatását*. Ebből logikusan következik, hogy ezeket a gyakorlatokat függetleníteni kell az *épen lefordított* olvasmány tartalmától — itt most nem tárgyi ismereteket akarunk elmélyíteni — de persze nem az olvasmánytól általában. Csakhogy olyan mondatokat, amelyek ennek a kettős célnak megfelelnek, a III., IV. oszt.-ban nem lehet az órán hevenyészni; erre a leghosszabb gyakorlat sem teszi képessé a tanárt. Az ilyen mondatokat odahaza lesz kénytelen, mégpedig írásban megszerkeszteni s ez sok-sok fáradtságos órájába kerül. Bizonyára helyesebb volna, ha az egész nyelvi tanításnak ez a legfontosabb mozzanata nem volna pusztán az egyén lelkiismeretességére és ügyességére bízva s jól tennék tankönyvírűnk, ha a tankönyveikhez szánt, már említettem vezérkönyvekben legalább a középső osztályokra a feladat nehézségéhez képest kisebb-nagyobb csomó jól megfontolt magyar mondatot adnának, anélkül természetesen, hogy ezzel a tanár egyéniségét megkötnék: a mi munkánkat is megkönnyítenék s az eredményt is jobban biztosítanák.

A szóbeli gyakorlásnak intenzívebb folytatását célozza, mintegy emennek az eredményei fölébe épül aztán a gyakorlókönyv. Az előbbi okoknál fogva szintén nem csupán az alkalmi olvasmány szókincsével operál, a jelenségeket pedig máá bonyolódottabb kapcsolatokban, hosszabb mondatokban, de tiszta magyarsággal szemlélteti; nem mulasztja el egyébként a régibb nyelvtani ismeretek ébrentartását sem. Ez persze nagy körültekintést követelő munka s mindez ideig csak pium desiderium. A mostani gyakorlókönyvek a szövegnek szorosabb vagy szabadabb parafrázisai, nyelvi célok tervszerű szolgálata nélkül. Ennek a szövegét a tanulók már olvashatják; eleinte az alanyból kiinduló konstruálással fordítanak, később ez háttérbe szorul a nyelv-érzék szerint való munka elöl. Itt különösen az értelmes olvasásra kellene őket rászorítani s megmagyarázni nekik, hogy ez sokszor már magában is biztosítéka a jó fordításnak. Miután ilyen útmutatások mellett megtanultak okosan dolgozni, s az illető pontig előfordult nyelvtani ismereteket már az iskolában elsajátították, lassankint a magyar mondatokat házi feladatul lehet nekik kitűzni s akkor aztán a gondolkodást képző erejük is kellőképen érvényesülni fog.

És most vissza még egyszer az olvasmányhoz! Némely szavak, latinosságok, régebben rendszerezett szerkezetek szintén felfrissítésre várnak még; másrészt viszont a tanulónak most már ereje tudatára kell ébrednie s ismereteinek biztos birtokában munkakedvének is fel kell serkennie. Ne sajnáljuk tőle a nyugodt eszmélkedésnek és az élvezetes munkának emez óráit; érdeklődése és tudása biztossága bő kamat lesz értük. A begyakorlás ezen harmadik fokának a formái rendkívül változatosak s nem is arra való, hogy mind ugyanazon

olvasmánynál nyerjenek alkalmazást: a tanár az oktatás foka s osztályának állapota szerint válogathat bennük. Mindenesetre azonban célszerű azokat, amelyeknek inkább még nyelvi céljuk van, különválasztani azoktól, amelyek az olvasmány tárgyának újabb áttekintésére és esetleg kimélyítésére vonatkoznak (Dettweiler, id. m. 100. l.). A tanulók a tartalom teljes átértésével olvassák a szöveget, betett könyvek mellett a tanár vagy egy tanuló olvasása nyomán adják a kidolgozott magyar fordítást; itt vannak helyükön a retroversiók, még inkább a variációk, csak persze igazi variációk legyenek s latinból magyarra is üzzük őket; végül pedig a beszédgyakorlatok. Ezekben azonban a tanárnak mentül előbb oly kérdéseket kell tennie, amelyek a tanulót arra kényszerítik, hogy nyelvi ismereteit önálló kapcsolatokban alkalmazza s ne adhassa feleletül a szószzerinti szöveget. Segítségükkel az olvasmányt összefüggésbe lehet hozni az előzményekkel, főpontjait összefoglalni, a szereplők kis jellemképeit, a körülményeket megrajzoltatni s bizonyos gyakorlat után mindezeket önálló kis latin elbeszélésekkel olvasztatni. Az így szerzett tekintélyes nyelvi készséget azonban a felső osztályokban is ápolni s fokozni kellene. A tartalom megmagyarázására sokszor fel lehetne a latin kérdést használni; apró koncentrációs pont is bőven akad minden auktorban: egy-egy nép jelleme, egy ostrom főmozzanatai, egy-egy világkor, a jó hadvezér tulajdonságai stb. Ezek köré colloquiumok, rövid kifejtések csoportosulhatnak, s az efféléket házi szóbeli, sőt iskolai írásbeli dolgozatul is ki lehetne tűzni. Itt, a gyakorlás fokán tesz igazán megbecsülhetetlen szolgálatot a tartalmas és világos kép; bár látnánk belőle mentül többet még Cäsarnál és Ovidiusnál is! Ezekben a beszédgyakorlatokban keresünk ma — s mint a német reformgimnáziumok eredményei mutatják, helyes úton — kárpótlást a régi tanítás vaskos gyakorlókönyveiért. Változatosak és igazán tanulságosak persze csak úgy lesznek, ha a tanár valósággal együtt él osztályával, a szöveget minden részletében bírja s pontosan tudja, mire támaszkodhatik a tanulóknál. Hogy ma még legtöbbször döcögnek, annak egyetemi kiképzésünknel fogva gyarló nyelvi készségünkben helyesen mutatott rá az okára Fináczy Ernő (Magy. Pæd. 1912., 1. s. k. l.).

Természetes, hogy írásbeli dolgozatokat, amelyek maguk is gyakorlás-számba mennek ugyan, de főcéljuk mégis a gyarapodó nyelvi ismeretek biztosságának puhatolása, az alsó osztályokban csak egy módszeres egységnek ilyen mindenoldalú feldolgozása után lehet készíttetni. Ezért következtelenség, hogy napokhoz vannak kötve; elég volna számuk megállapítása, de annál behatóbban lehetne vizsgálni eredményeiket: a torlódás elhárítása a tanároknak lenne kötelességük. Szókincs és nyelvtani ismeret tekintetében csak azt ölelhetik fel, amit

alaposan begyakoroltunk, mintegy annak a quintessenciái. Tárgyuk szerint legkönnyebben az olvasmányhoz fűződnek, de nem annak vizenyős parafrázisaként; sőt némi megerőltetéssel, ha az új ismereteken kívül a régieket is felfrissítjük, más tárgyat is feldolgozthatunk. *Csak a nehézségek halmozása, cselvetés, mesterkedés tilos; hisz azt akarjuk látni, mit tud a tanuló s nem azt, mit nem. Mindez még az ars scribendivel való kacérkodás.* A tanár kétszer, háromszor ismétli a kifogástalan magyarsággal megszerkesztett mondatot, a tanulók — mint már annyiszor szóban — most megcsinálják gondolatban s azután a részenként való diktálás során leírják. Így sem a dolgoztatás nem lesz kínszenvedés a tanulóra, sem a javítás a tanárra.

*Stílusgyakorlat.* Újabb latin-tanításunknak mindez ideig nemcsak nálunk, Németországban is egyik legtöbbet vitatott problémája, hogyan történjék az alsó fokon megszerzett nyelvtani ismeretek ébrentartása a felső osztályokban. A mi tantervünk és Utasításaink is csak a feladat fontosságát hangsúlyozzák, de megoldását nyílt kérdésnek hagyják. Elkerülhetetlen szükségessége minden kétségen kívül áll, hiszen a nyelvtani ismereteket azért szilárdítjuk meg a gyakorlás legkülönbözőbb módjaival, hogy a felső osztályokban a síma fordításnak könnyen és biztosan kezelhető eszközei legyenek; elvtelenség volna, ha megengednők, hogy feledésbe menjenek. Csak arra nézve nincs egyetértés, hogy az ébrentartás pusztán élőszóval, vagy külön könyv: stílusgyakorlatok fonalán történjék-e. Nálunk úgy tudom az utóbbi gyakorlat a túlnyomó, — bár keresztülvitele külön-órákon a VI. oszt.-tól kezdve a nagy olvasmányi anyag miatt elég nehézséget okoz — s hajlandók vagyunk a folyékony fordítás érdemének oroszánrészét a szorgalmasan üzőtt stílusgyakorlatoknak betudni. Úgy teszünk, mintha az a rengeteg latinból való fordítás semmivel sem járulna hozzá a nyelvi öntudat fejlesztéséhez. A magam részéről azt hiszem, hogy ez is egyike azon illúzióinknak, amelyeknek egyedüli gyökere a szokás. Míg a latintanítás célja az ars scribendi volt, pompás eszközök voltak; mindenesetre érdemes azonban legalább megfontolni, vajjon most is egyedül ők vezetnek-e a célhoz. Újabban tekintélyes methodikusok, Dettweiler (id. m. 32., 238. l.), Ziemer (id. h. 352. l.), oly konzervatív is, mint Weissenfels (Handb. f. Lehrer höh. Schulen 256. l.), a gyakorlat emberei is, saját eredményeikkel bizonyítják, hogy a stílusgyakorlatok haszna nincs arányban a rájuk fordított idővel és fáradtsággal s hogy a legkisebb kockázat nélkül más, ma természetesebb gyakorlatokkal helyettesíthetők. Az említettem kolloquiumokon, latin összefoglalásokon kívül egy-egy fejezet tartalma elmondásának helyébe, vagy melléje néhány jól megfontolt magyar mondat fordítása lép, amelyek nemcsak a legfontosabb nyelvtörvényeket, hanem a főbb

stilisztikai observatiókat, az átmenet formáit, a latin periodus szerkesztését is gyakoroltatják. Ez szabadabb mozgást biztosít a tanárnak, mint a tanítás menetéhez pontosan nem alkalmazkodó stílusgyakorlat, s erre szüksége is van, mert hiszen ő tudja legjobban, mit lehet és mit kell gyakoroltatni.

De ha a gyakorlásnak ezen pedantériát és tervszerűséget kívánó módjában nem látnók elég biztosítékát a sikernek, ám legyenek stílusgyakorlatok, de a mostani célnak megfelelők; ha jól lesznek megszerkesztve, elsősorban a *tanár* munkáján könnyítenek, sőt a szóbeli gyakorlatokhoz képest még időt is lehet velük megtakarítani. A legtöbb efajta tankönyvünk azonban az iskolában ma csaknem teljesen hasznavehetetlen: a pedagógiai konzervativizmus bennük üli legszebb diadalát. Már magában az, hogy tárgyaik között ott szerepelnek az írók élete és művei, magyar történeti elbeszélések, vegyes gyakorlatok, már ez is mutatja, hogy még mindig a régi célhoz vannak szabva. De más tulajdonságaik is erre vallanak. Szinte keresve keresik a latin nyelv nehézségeit, még az olyanokat is, amelyek az írókban csak elvétve fordulnak elő, stilisztikai finomságok kifejezését követelik, holott ezeknek a megérzése és visszaadása a latinból való fordítás dolga. Mindeme nehézségek könnyebb legyőzése végett pedig nem egyszer vétenek a magyaros nyelvhasználat ellen s így nem utolsósorban okai az említettem iskolai magyarság kifejlődésének. Modernebbek csupán a Csengeri szerkesztésében megjelentek, de viszont — bár különböző szerzők művei lévén, értékük is különböző — általában alig egyebek, mint az auktorok szoros parafrázisai s hozzá még bősséggel osztják jegyzeteikben a szöveg latin kifejezéseit, holott ezeket a tanulónak úgyis *tudnia* kell.

A helyes út itt is a középút lesz. Minthogy céljuk csupán a szókinés és az alsófokon elsajátított, meg a legfontosabb observációkkal kibővített nyelvi szabályok ébrentartása, okvetlenül az olvasmányokhoz kell kapcsolódniok, de ez a kapcsolat ne szolgálj utánzásukat jelentse, hanem *szabadabb, tömörebb és magyaros feldolgozásukat*. Épen a kapcsolat szükségessége aztán szinte megköveteli, hogy ezek a stílusgyakorlatok *ne külön könyvek legyenek*, — így az előírt olvasmányoknak bizonyos átlag-szövegéhez kénytelenek alkalmazkodni, — hanem mivel a teljes kiadásokról úgyis lemondottunk, minden szemelvényes kiadás szerkesztője csatoljon gyakorlókönyvet is szemelvényeihez. Ez a terjedelmet, ha józan mértéket tart, nem fogja nagyon megnövelni. Az ilyen okosan összeállított gyakorlókönyvet aztán az auktor egy-egy fejezetének vagy tartalmi egységének a befejezése után bármikor elő lehetne venni s *minden házi előkészület nélkül fordíttatni* belőle. Ezt a munkát, minthogy semmi olyat nem követelne, ami

begyakorlásban nem részesült, komolyan be is lehetne számítani, egyúttal pedig egy kis hatalmi eszközül is fel lehetne használni, hogy a benne előforduló szavakkal a tanulót a preparacio lelkiismeretes elvégzésére szorítsuk. Ha a lapozást megtiltjuk, annak sincs semmi akadálya, hogy az iskolai dolgozatot is belőle ne írássuk.

Addig, míg megfelelő gyakorlókönyvünk nincs, a régibb rendszerű könyvekből való fordítás s az átalakítások ellenére legtöbbször a dolgozatírás is csak kínos s a tanuló önbizalmát romboló munka, mint általában oly célok hajhászása, amelyek megvalósítására hiányoznak az eszközeink. Írásbelinek addig jobb lesz a tanárnak a szókinchez alkalmazkodó s ismeretes nyelvi tényekre támaszkodó extemporaleja, vagy ahol hosszabb kapcsolatok áttekintése szükséges, ugyanilyen sokszorosított szövege. Hisz az ismeretes porosz rendelet (Országos Középisk. Tanáregyes. Közl. XLV., 390. s k. l.) az extemporale nem elvi okoknál fogva szorította meg, tulajdonképpen nem is szorította úzását szűkebb körre, csak az *elbírálását* korlátozta. S ezt azért, mert a tanárok — ott erősebb hagyományai lévén az *ars scribendi* tanításának mint nálunk — nehézségeiket még most is szükségtelenül fokozták, az osztályozásnál csaknem egyedül irányadónak vették s ezzel a tanulók és szülők rémivé tették; ez persze a náluk is megváltozott céllal össze nem egyeztethető. A mérsékelt követelményekkel fellépő extemporálét sem methodikai, sem pszichológiai szempontból gáncs nem érheti; az marad a gyakorlásnak régi kitűnő eszköze s az elbírálásnak ma is egyik számbavehető alapja.

Zárom fejtegetéseimet. Merész reformgondolatok helyett inkább azt a gyakorlatot próbáltam néhány felületen vonással megrajzolni, amelyet pszichológiai megfontolások és az iskolai tapasztalatok a legcélszerűbbnek bizonyítanak s amely részben már kifejeződött, részben azon az úton van. De hogy ez az eljárás igazán s mindenütt testet ölthessen, ahhoz kettő szükséges: jó, a célhoz szabott tan-könyvek s a helyes elvek általános elterjedése. Az elsőre nézve a próbálkozások máris elég szép eredményt mutatnak; a második érdekében, azt hiszem, elérkezett a latin nyelvtanítás részletes magyar methodikája megírásának az ideje.

STAUD JÁNOS.

## A ZENETANÍTÁS ÜGYE MAGYARORSZÁGON.

Kétségtelen dolog, hogy a magyar nemzetnek egyik legsajátabb, legeredetibb tulajdona — a zenéje. Ez a nemzeti kincs sokkal kevesebb gondozásban részesül, mint amennyit nemzet-télyegző voltánál fogva megérdemel. Oka ennek, hogy nemzetünk századok óta ostrom-