

## AZ OLVASMÁNY SZEREPE A KÖZÉPFOKÚ NÉMET NYELVI OKTATÁSBAN A 19. SZÁZAD VÉGI MAGYARORSZÁGON

**Biró Zsuzsanna Hanna**

*ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola*

A legtöbb módszertantörténeti áttekintés az idegennyelv-oktatás 19–20. századi nagy korszakai között a nyelvtani-fordító módszert követő direkt módszerről beszél. Bár minden szerző kihangsúlyozza, hogy e trendek valójában több párhuzamosan létező elképzelés és eljárás gyűjtőtégelyei, egy fontos szempontot azonban nem említene: azok a konkrét társadalomtörténeti és oktatáspolitikai tényezők, amelyek egy adott országban és egy adott korban az idegen nyelvek oktatására kihatással vannak, erősen módosíthatják a módszertantörténeti korszakhatárok kijelölését, sőt maguknak a korszakoknak a meghatározását is. Jelen esetben a 19. század végi középfokú németoktatás módszereiről van szó a történeti Magyarország területén, amelyek nemcsak az aktuális nyelvpolitika vagy a polgárosodás igényeihez alkalmazkodó oktatáspolitikai hatására, hanem egy nevelélméleti koncepcióváltás következtében is jelentős változásokon mentek át. Ezt a változást tantárgytörténeti szempontból akár „herbarti fordulat”-nak is nevezhetnénk.

A magyarországi középfokú németoktatás 19. század végi reformjának egyik fontos hozadéka volt, hogy a formális képzés céljait szolgáló, a tanított nyelvtől egyre inkább „elidegenedett” úgynevezett nyelvtani-fordító módszert az idegen nyelvi irodalmi műveltséget középpontba állító „olvasmány-centrikus” nyelvoktatás váltotta fel. Mielőtt azonban rátérnénk e módszertani váltás tantárgy- és módszertantörténeti jelentőségének a bemutatására, tekintsük át azokat az oktatástörténeti és nevelélméleti előzményeket, amelyek a vizsgált jelenség értelmezése szempontjából relevánsak.

### **Bevezetés**

A 19. század végére hazánkban is végbement az a gazdasági-társadalmi és kulturális átrendeződés, amit *polgárosodásnak* hívunk. Ez az átalakulás Magyarországon nem egy forradalmi fordulatnak köszönhetően, hanem egy több évtizedes, szakmai és ideológiai harcokkal és politikai kompromisszumokkal kísért folyamatnak az eredményeként jött létre. Ezen átmeneti korszakban az oktatáspolitikát érintő viták között kiemelkedő helyet foglaltak el a nemzeti identitást és egységet érintő kérdések – mint amilyen a magyar közoktatás megreformálásának ügye is volt. Az elemi és középfokú oktatás reformtervezetének kidolgozása báró *Eötvös József* nevéhez fűződik, aki az egységes közműveltséget nyújtó alsó-középfokú képzés koncepciójával a közoktatás demokratikus kiszélesíté-

sének legfőbb képviselője lett (Kelemen, 1994). Eötvös életében az 1868. évi népiskolai törvényen kívül már csak az 1869. évi népiskolai illetve polgári iskolai tanterv valósulhatott meg. A középfokú oktatás reformja ezután 1883-ig rendeleti szinten haladt tovább; a középfokú iskolák törvényi szabályozására vonatkozó (1849-ben osztrák mintára készült) úgynevezett „Organisationsentwurf” néhány kisebb módosítással egészen az 1870-es évek végéig érvényben maradt.

Bár az új középiskolai törvény elfogadására csak 1883-ban kerülhetett sor, a középfokú oktatás tartalmi revíziójának előkészítése már a 70-es évek első felében intenzíven beindult (Kelemen, 1999; Nagy, 1998). A kor szelleméhez és elvárásaihoz illeszkedő célkitűzések és módszerek megfogalmazása végül Kármán Mór nagyszabású vállalkozása lett. Mivel jelen témánk szempontjából a középiskolai oktatás Kármán-féle reformjának kulcsszerepe van, tekintsük át mindenekelőtt azokat az alapelveket, amelyek a 19. század végén a nyelvoktatás tantervi szabályozását is meghatározták.

### **Kármán nézetei a középfokú oktatás céljairól, tartalmáról és módszeréről**

1869-ben Kármán miniszteri megbízással Lipcsébe utazott, hogy ott a Ziller-féle pedagógiai szeminárium és gyakorló elemi iskola működését tanulmányozza. Két éves lipcsei útja során – Ziller tanítványaként, majd iskolája újjászervezőjeként – alapos ismeretekre tett szert korának legjelentősebb neveléstani rendszeréről, a Herbart, Ziller és Rein nevével fémjelzett „nevelőoktatásról”. Kármán visszatérve Magyarországra kísérletet tett arra, hogy a hazai közoktatás hagyományait és az oktatáspolitikai belső viszonyait is szem előtt tartva a német nevelőoktatás pedagógiai elveit és módszereit a magyar közoktatás megreformálása érdekében adaptálja. E törekvése első eredményeinek számíthatnak az 1872-ben létrehozott gyakorló főgimnázium, majd az 1879. évi gimnáziumi tanterv valamint a rá vonatkozó általános és részletes utasítások (Szinyeyi, 1897).

A „nevelőoktatás” szellem- és neveléstörténeti szerepéről, mint ahogy Kármán pedagógiai munkásságáról is bőséges szakirodalom áll a rendelkezésünkre (Ballér, 1994; Faludi, 1969; Felkai, 1983, 1985, 1994; Hanák, 1994; Kelemen, 2002; Köte, 1994; Mann, 1987; Nagy, 2002; Németh-Pukánszky, 1997; Vörös, 1989). A továbbiakban ezért csak azon alapelvek bemutatására és értelmezésére összpontosítanánk, amelyek a 19. század végén a modern idegen nyelvek oktatásában is új irányvonalat jelöltek ki. A tanulmány következő részében Kármán 1909-ben kiadott összegyűjtött pedagógiai írásaira támaszkodunk.

#### *Az oktatás kettős célja: ismeretátadás és készségfejlesztés*

Az oktatás általános céljainak meghatározásánál Kármán a korábbi pedagógiai gyakorlat egyoldalúságával szakítva, amely csak a képességek, s ezen belül is a „gondolkodásbeli ügyességek” fejlesztését hangsúlyozta (Kármán, 1909), az ismeretátadás és készségfejlesztés egyenrangúságát emeli ki:

Az olvasmány szerepe a középfokú német nyelvi oktatásban a 19. század végi Magyarországon

„Ez irányban régóta megkülönböztetik a tanítás kettős célját: *egyfelől a tények helyes ismertetését és másfelől az ügyességek fejlesztését* [...] némely korszakban az ismertetés lépett az ügyesség fejlesztése elé, másokban pedig fordítva történt. E kettőnek azonban, ismeretnek és ügyességnek van közvetítő kapcsolata, magasabb egysége: mindkettő csak akkor tökéletes, ha egymásra vonatkozva az ismeret az elmélet fokáig emelkedik s az ügyesség az elmélet irányadását követi.” (Kármán, 1909. 253. o.)

Kármán e meghatározással túllép a formális képzés elvein, vagyis azon a korszakon, amikor az ismeretszerzés folyamata még másodrangú tekintve, hogy az iskola nem várt el mást a növendékeitől, mint a készen kapott és többnyire dogmatikus ismeretek alkalmazását. Az elméleti tudás és a gyakorlati jártasság között feltételezett dialektikus kapcsolat ezzel szemben az ismeretszerző tevékenység és az ehhez köthető képességek előtérbe állítását jelentette.

Az oktatott idegen nyelvekre nézve ez többféle implikációval is járt. Egyrészt azzal, hogy a tanított nyelvek esetében már nem az adott idegen nyelv formális képzőereje, hanem kulturális, különösen a magyar közművelődésben betöltött szerepe döntötte el, hogy felkerülhet-e a középiskolák tantárgyi palettájára, avagy sem. Másrészt, fontos követelménnyé vált, hogy a tények (reáliák) ismertetése mellett a tantervek célmeghatározásában pontosan kijelöljék mindazokat a készségterületeket is, amelyek fejlesztésére az idegen nyelvi oktatás irányult (mint pl. „képes legyen német nyelven szabatosan és helyesen írni és beszélni”). A fenti kettős célkitűzés legfőbb jelentősége tehát, hogy utat nyitott a *nyelvi* készségfejlesztés előtt, még ha ez kezdetben nem is mutatott túl az irodalmi olvasmányok elemzéséhez és megértéséhez szükséges receptív készségek kialakításán.

#### *A közoktatás feladata: a „nemzeti műveltség” közvetítése*

A 19. század végén még doxikusnak számított, hogy „iskola” és „műveltség” fogalma egymástól elválaszthatatlanok. Ugyanakkor a műveltség kiszélesedése a szakoktatás irányában már szükségessé tette a műveltségi anyag két alapvető területének, az „általános” és az ún. „szakműveltség”-nek a megkülönböztetését is.

Kármán szerint a szakoktatás kialakulása a kapitalista munkamegosztás természetes velejárója, de – mint írja – egyben „veszedelem” is, mivel az egyre differenciálódó szakműveltségi ismeretek a társadalom széthullásának katalizátoraivá válhatnak (Kármán, 1909). E folyamatot ellensúlyozni csak azzal lehet, ha az elemi iskola után a középiskolai tananyag is – bizonyos mértékben – egységessé válik, aminek ugyanakkor fontos feltétele, hogy a középfokú oktatás törzsanyagából bizonyos ismeretek kikerüljenek. Kármán tehát a nemzeti műveltséganyag mindazon elemeit, amelyek csupán egy-egy szűkebb társadalmi csoport érdeklődésére tarthattak számot, elkülöníti a „közműveltségi” tananyagtól, és megszerzésüket a szülői belátásra és teherviselésre, illetve a magánoktatásra bízza:

„A paedagogia feladata e szerint, hogy pontosan megállapítsuk a nemzeti műveltség azon elemeit, amelyekben mindenki, a nép bármely osztályához tartozik is, a köznevelés útján oktatást nyerjen. [...] A műveltségnek egyéb, bizonyos társadalmi osztályok szükségleteit illető elemei viszont, mint melléktanulmányok füzendők hely és idő szerint a közös elemekhez, - a szülők erkölcsi elhatározására bízva, hogy társadalmi állá-

suk és felfogásuk szerint, mennyiben kívánják gyermekeik nevelésében alkalmazni, illetőleg mennyiben képesek rá, anyagilag és szellemileg, hogy azokban gyermekeiket részesítsék.” (*Kármán*, 1909. 176. o.)

A feltevés, miszerint az iskolai műveltséganyag meghatározása alapvetően szakmai szempontok alapján megoldandó feladat, némi idealizmusra vall. Demokratikus polgári társadalmakban az iskolai műveltséganyag (kánon) meghatározása elsődlegesen nem szakmai kérdés, hanem a politikai erőter belső viszonyaitól függ, vagyis a különböző érdekeltiségű szakmai, felekezeti, etnikai stb. csoportok felé tett engedmények, illetve a velük kötött alkuk eredménye (*Nagy*, 1998).

A 19. század utolsó évtizedeiben az egyik legnagyobb oktatáspolitikai csata éppen az idegen nyelvek tanítása körül folyt. Bár Magyarországon a klasszikus nyelvek és a modern nyelvek közötti elsőbbség számított a korszak legnagyobb küzdelmének, de kiéleződtek már azok a viták is, amelyek a 80-as évektől Nyugat-Európában egy új korszak, a beszéd-centrikus, a köznyelvi tudást és a mindennapi kommunikációt előtérbe állító nyelvoktatás térhódítását hozta. Magyarországon ekkor még népes és erős tábort alkotnak azok az oktatók és oktatáspolitikusok, akik meggyőződéssel vallják: a mindennapi kommunikációra való képesség nem egyeztethető össze az iskolai oktatás műveltségfogalmával. A modern nyelvek oktatásának okaival kapcsolatban *Kármán* a következő álláspontot fejt ki:

„Az első ok általános természetű, olyan, mely minden modern nemzetre nézve érvényes. A műveltségnek mai fokán ugyanis lehetetlen a többi népek szellemi mozgalmait elől teljesen elzárkózni. Így némiképp erkölcsi szempontok is követelik, hogy a tanuló az iskolában legalább azt a képességet szerezzék meg, hogy át tudja gondolni és meg tudja érteni idegen népek lelki életét is. Még pedig, minthogy nem tudjuk előre, hogy specieliter mely néppel fog növendékünk érintkezni, nem lehet az a törekvésünk, hogy kizárólag egy bizonyos nép szellemi életébe vezessük be a gyermeket, hanem arra kell őt képesítenie, hogy egyáltalán más népek szellemi életét össze tudja vetni a magyarral.” (*Kármán*, 1909. 292–293. o.)

„A második ok, amiért idegen nyelvet tanítunk, abban az ismeretes tényben rejlik, hogy a magyar szellemi élet fejlődésében nem lehet kellőképpen belemerni az idegen szellemi életnek bizonyos ismerete nélkül, mert irodalmunk nagyrészt idegen irodalmak hatása alatt fejlődött.” (*Kármán*, 1909. 203. o.)

Az iskolai nyelvtanulás – *Kármán* meglátása szerint – nem a mindennapi kommunikációra, hanem az idegen nyelvi kultúra (értsd: irodalom, tudomány, történelem) olvasmányokon alapuló megismerésére szolgál. Ezt egyrészt egy pragmatikus érveléssel indokolja: az iskola az oktatási rendszer adott keretei között az olvasási készség fejlesztésén túl többre nem is igen vállalkozhat. Másrészt az idegen nyelvi kultúrák megismerésének funkcióját emeli ki, miszerint az idegen nyelvi ismereteknek a saját nemzeti irodalom- és művelődéstörténet jobb megértését kell szolgálniuk. Az idegen nyelvek tanulásának eszközjellegét és az anyanyelvvél szembeni alárendeltségét hangsúlyozza *Kármán* következő megállapítása is:

„Az egész irodalmi oktatásra nézve áll alaptételül a paedagogiai követelés: az irodalmi tanítás az iskolában egységes legyen. Ha latint vagy németet tanítok is, mindig azt kell szem előtt tartanom, hogy tulajdonkép a magyar nyelv és stílus fejlesztésének a szolgál-

latában állok, mert egyedül ennek van az iskolában jogosultsága.” (Kármán, 1909. 298. o.)

Kármán fent bemutatott nézetei hozzájárultak ahhoz, hogy a modern nyelvek és a többi humán műveltségi tárgy (magyar nyelv és irodalom ill. történelem) tartalmi követelményei között a harmonizáció végrehajtható legyen. Az élő nyelvek oktatása – a célok és tartalmak egységesítése nélkül – a 19. század végi Magyarországon nem biztosítható volna a helyét a hagyományos műveltségközvetítő tantárgyak között. Ha a modern idegennyelvi oktatás a mindennapi kommunikációra való képességet tűzi ki a tanítás céljául, olyan tantárgyakkal kerül rangban és funkcióban egy sorba, mint a testnevelés, a mértani rajz vagy éppen a gyorsírás. Ez a tantárgy „lefokozódását”, s ennek következményeként a nyelvtanárok szakmán illetve intézményen belüli pozíciójának a gyengülését jelenthette volna.

Egyéb tényezők mellett ez is szerepet játszott abban, hogy a 19. század végén a középiskolai nyelvtanárok körében csak mérsékelt lelkesedés tapasztalható a beszédcentrikus nyelvoktatás bevezetése iránt, s hogy még a változást sürgetők között is jelentős a száma azoknak, akik a (kármáni) mérsékelt reformokban keresik a nyelvoktatás megújításának útját.

#### *A reális és formális tárgyak megkülönböztetése*

A tantárgyak műveltségi területek szerinti felosztásán túl Kármán egy másik megkülönböztetést is lényegesnek tart, ami az oktatásnak önnön tárgyához való viszonyát vizsgálja. Ennek alapján különbséget tesz az ún. „reális” tárgyak, vagyis a természeti és társadalmi jelenségek konkrét vizsgálatán alapuló tanítás és tanulás, és az ún. „formális” tárgyak között, amelyek elsősorban a tanuló absztrakt gondolkodásának fejlesztését tartották szem előtt, amihez képest az a tárgy, amire a tanulmányok irányultak, másodlagos szerepet játszott. Kármán ezzel kapcsolatban az 1894/95-ös theoreticumot idézi:

„Az elméletben néha kétféle tanítást különböztetünk meg: 1. oly tanítást, melynek célja az ismeret közlése – ez a reális tanítás – és 2. olyat, melynél mellékes az, hogy mit tanítunk, a főcél az, hogy megtanítsuk a növendéket gondolkodni – ez a formális képzés. Mi nagyobb súlyt helyezünk a reális tanításra, azaz a tanítás tárgyi elemeinek tulajdonítjuk a fő fontosságot [...] E felfogás módosítja az összes iskolai tanulmányok természetét. Az iskolák régebben mindig bizonyos elvont tudományokat akartak tanítani, de mi tárgyakat közvetítünk. Nem tanítunk nyelvtant, hanem nyelvet, sőt még ezt sem annyira, mint inkább irodalmat, melyben a nyelv él.” (Kármán, 1909. 225. o.)

Kármán a reális tárgyak közé sorolja például az irodalmat, történelmet, földrajzot, természetrajzot, természettant és az irodalmi olvasmányon alapuló idegennyelv-tanítást; formális tárgy nagyobb részben a matematika, a fizika (különösen a felső osztályokban), de a grammatika és az irodalomoktatásban a stilsztika, retorika és poétika tanítása is (Kármán, 1909).

Az idegen nyelvek oktatásában az a konkrét tárgy, amire a tanulmány irányul: az idegen nyelvi olvasmány. Az olvasmány az adott nyelvi kultúra egyedi produktuma, amelyben – exempli causa – tanulmányozhatjuk a nyelv formai szabályait, a tartalmi mondanivaló kifejezőeszközeit, vagy éppen az irodalmi műfajok sajátosságait. Itt termé-

szetesen nem a klasszikus művek olvasása jelentette a tantárgytörténeti újdonságot, hanem az a követelmény, hogy a tanulóknak a szöveget nyelvtani, szemantikai, stilisztikai stb. szempontok alapján kell elemeznie abból a célból, hogy képessé váljon a szövegben rejlő kulturális információk különböző absztrakciós szinteken és aspektusokból történő értelmezésére.

Az által, hogy a modern idegen nyelvek oktatásában az irodalmi művek komplex elemzése vált a tanítás tárgyává, az addig alkalmazott módszerek is revízióra szorultak. *Kármán* a módszertanra vonatkozóan általában csak két elvet hangsúlyoz: az induktív eljárás fontosságát valamint a fokozatosság, avagy a lélektani szempont figyelembevételét. Nem kétséges, hogy mindkét elv célravezető lehetett az eredményesség tekintetében, de ezek követése önmagában még nem idézett elő módszertani áttörést. Váltás az eljárások területén nem mehetett végbe olyan gyorsan, mint amennyi idő a tantervi reform végrehajtására elegendő volt. Mégis: Magyarországon a századfordulón kezdetét vette egy olyan korszak, amelyben új, készségfejlesztő eljárások kikísérletezése valósulhatott meg. Ez kétirányú változást jelentett leginkább: egyrészt a beszéd-centrikus oktatás Nyugat-Európában már kipróbált módszereinek adaptációját, másrészt pedig az olvasmányok feldolgozásához javasolt technikák, nyelv- és olvasókönyvek, tanítási segédletek választékának bővülését.

#### *A tantárgyi harmonizáció (szimultenaitás) és a tantárgyi koncentráció elve*

Az 1879-es középiskolai tanterv egyik jelentős újítása a tantárgyak közötti tartalmi és módszertani összhang megteremtése volt. Erre mindenekelőtt a gyakorlati tapasztalat adott ösztönzést, melynek során kiderült, hogy a lélektani jelenségek figyelembevételének hiánya komoly gátját jelenheti az iskolai ismeretszerzés folyamatának. *Kármán* erről így számol be:

„Kétséget nem szenved, hogy az oktatásnak az a módja, mely a tanításra nézve ma közhívrészesen dívik, a gyermeki lélek fejlődésének felette nagy kárára válik. Van például egy osztályban öt-tíz különböző tantárgy; a gyermekek mindegyikkel egy-egy órában foglalkoznak. Ennek az a természetes következménye, hogy ahányféle tantárgy, annyiféleképpen oszlik meg az érdeklődésük, szóródik szét a figyelmük és a gondolkodásukban hiányzik a szükséges egység, mert nincs meg a tárgyak között a kellő összefüggés.” (*Kármán*, 1909. 243. o.)

A középiskolai műveltséganyag összehangolásához azonban szükség volt egy rendező elvre is, ami a *Comenius* óta ismeretes, úgynevezett tárgyi koncentráció elméletének alkalmazásához vezetett. *Kármán* ennek gyakorlati megvalósulását *Ziller* népiskolai tantervében tanulmányozhatta közelebbről, bár később letért a mestere által kitaposott útról. *Ziller* alaptézise, miszerint a gyermek szellemi fejlődése követi az emberi kultúra fejlődéstörténetét, s ezért minden évfolyamon a tanítás központi tárgya egy olyan erkölcsi, történeti vagy irodalmi anyag kell, hogy legyen, amely a kultúra egy-egy fokának megfigyelhető, *Kármán* szerint, tudományosan mindaddig nem nyert kellő igazolást (*Kármán*, 1909). Nem ez volt azonban az egyetlen ok, amiért *Kármán* más alapokra helyezte a tantárgyi koncentráció megvalósítását:

Az olvasmány szerepe a középfokú német nyelvi oktatásban a 19. század végi Magyarországon

„Mind Comenius, mind utódai Zillerig a 'középponti tárggyal' azt a hibát követték el, hogy a tanítandó anyagot vagy annak logikai fontossága vagy olykor épen személyes előszeretetéük szerint válogatták ki és nem vették tekintetbe a gyermeki lélek sajátosságát.” (Kármán, 1909. 244. o.)

„A főhibát azonban [Ziller] azzal követte el, hogy nem igyekezett a nemzeti művelődés elemeit inkább előtérbe emelni.” (Kármán, 1909. 248. o.)

A tananyag-koncentráció és -harmonizálás kármáni megvalósulása tehát: az oktatásban központi helyet kell biztosítani mindazon művészeti, tudományos vagy egyéb alkotásoknak, amelyek a nemzeti társadalom- és művelődéstörténet kiemelkedő teljesítményeinek számítanak, illetve a nemzeti művelődésre számottevő hatást fejtettek ki. Az irodalmi műveltségnek a jellemformálásban és az anyanyelvnek a fogalmi fejlődésben játszott szerepe miatt, ezen belül is kiemelkedő jelentősége van az anyanyelv- és irodalomoktatásnak. Ezt a rendező elvet azonban csak a humán műveltségi tárgyak (történelem, irodalmak és nyelvek) lehetett az 1879-es tantervben alkalmazni. A természettudományos érdekcsoport ragaszkodása a formális képzés hagyományaihoz Kármánt kapitulálásra kényszerítette, s így le kellett mondania arról, hogy a középiskolai oktatásban a természettudományi és humán műveltségterületek között is egységes legyen a tananyag-elrendezés. Mint írja:

„Így a tananyag egységes szervezetét tekintve, a mi tantervünk szintén kétkulacos; eddigelé benne is kibékítetlen áll egymással szemben egyrészt a történelmi és irodalmi, másrészt a természettudományi tanítás. A mutatkozó eltérést sajátosságosan úgy jellemezhetni, hogy míg amaz, mivel mindinkább előtérbe lép benne a tárgyi ismeret, mind realisabbá lesz, addig emez, ellenkezőleg, mindinkább formálissá válik. Az emberek sehogysem tudják vagy nem akarják belátni, és végig gondolni, hogy a természettudományok is a haladó emberi szellem termékei s hogy szintén bizonyos művelődéstörténeti szempontok szerint lehet és kell tanítani őket.” (Kármán, 1909. 249. o.)

Tantárgytörténeti szempontból a tananyag-koncentráció elvének kármáni alkalmazása jelentős változást idézett elő. Míg korábban az élő nyelvek oktatásának módszerei a klasszikus nyelvek, elsősorban a latin tanítás elveihez és gyakorlatához igazodtak, addig az 1879-es tantervvel egy új orientáció vált döntővé: az anyanyelvi nevelés céljaihoz, tartalmához és módszereihez való alkalmazkodás. A tanterv a felsorolás szintjén megnevezi, az utasítások pedig világosan kifejtik, hogy a magyar irodalmi anyag mellé milyen, a magyar művelődésben is releváns idegen nyelvi olvasmányok átvétele javasolt. A nyelvtan tanításában szintén a magyar nyelvi oktatáshoz igazított a tananyag: az idegen nyelvek tanulásának megkezdése (legalábbis a gimnáziumokban) késleltetett, és tudatosan épít a már megszerzett anyanyelvi grammatikai ismeretekre, ami a későbbiekben is, a képzés teljes idejére és minden iskolatípusban alapelv marad. Fontos jellemzője még a szimultán magyar és idegen nyelvi irodalom- és nyelvtanoktatásnak, hogy az irodalom- és kultúrtörténeti, a poétikai, stilisztikai és retorikai valamint az országismereti elemek (földrajz, államberendezkedés, életmód, szokások stb.) egységesen beépülnek a tanítás anyagába.

*Az ismeretszerzés módszere: az indukció*

A 19. század második felének egyik legjelentősebb neveléstörténeti vívmánya volt az indukció pedagógiai alkalmazásának elméleti és gyakorlati kidolgozása. A „régí” (deduktív) és az „új” (induktív) módszer közötti különbséget *Kármán* a következő módon írja le:

„A régi methodus két dologból állott: a.) az elvont ismeretek közlése, b.) ennek alkalmazása: Pl. a latin nyelvtanban először adták a declinatio schemáját, aztán jött a fordítás; a számtanban, a természetrajzban szintén elvont ismeretekkel kezdték, szabályokat, felosztásokat adtak, még mielőtt a szabály, a felosztás szükségét érezte volna a gyermek. Azt gondolták, hogy maga az alkalmazás majd magukat az elvont tételeket és fogalmakat is jobban meg fogja világítani.” (*Kármán*, 1909. 232. o.)

„Az általunk fejtegetett methodus tehát két tekintetben tér el az imént vázolt régibb eljárástól: 1. Minden elvont közlést concret dolog előz meg; 2. a rendszert nem dobjuk oda a gyermeknek, hanem kényszerítjük, hogy levont ismereteit maga rendszerezse és a rendszerezés szükségét belássa.” (*Kármán*, 1909. 233. o.)

A módszer lényege tehát: A tanuló elvont tételek, szabályok helyett konkrét tényeket ismer meg (1. fokozat), amelyeket összevet más ismert vagy új tényekkel, s ezek alapján különböző megállapításokra jut (2. fokozat), majd ismereteinek rendszerezése után megfogalmazza azt a szabályt vagy elvet (3. fokozat), amely szerint eljár, ha egy gyakorlati feladatot old meg (4. fokozat). Ez az induktív eljárás alapuló ismeretszerző tevékenység sémája – *Herbart* formális fokozatainak a megjelölésével. *Kármán* e sémát követve dolgozta ki a 70-es évek végén az egyes tárgyak metodikai útmutatásait.

Az indukció alkalmazásának azonban további fontos módszertani következményei is vannak: 1. a tanuló aktív együttműködővé válik az ismeretszerzés folyamatában; 2. az elemzés alapjául szolgáló tények (tananyag) kiválasztásánál előtérbe kerülnek a pszichológiai szempontok; 3. az elemzésből levonható következtetések nem feltétlenül vezetnek „helyes” vagy „kizárólagos” megoldásokhoz, így nem az eredmény, hanem az oda vezető út válik fontossá; 4. a rendszerezés fázisában a tanár feladata nem a szabály közlése, hanem a szabályalkotás módszerének bemutatása; 5. a szabályalkalmazás nem vonatkozathat el sem a megismert tényektől, sem az iskolai nevelés gyakorlati céljaitól. Mint rövidesen ezt látni fogjuk, *Kármán* számol ezekkel a következményekkel, sőt reflektál is rájuk az utasítások megírásakor.

A herbartizmus megjelenése Európában neveléstörténeti korszakhatárt jelentett, melynek okai azokban a társadalmi és ideológiai változásokban keresendők, amelyek a rendiség és az öröklött kiváltságok helyébe a gazdasági-műveltségi rétegződést és az individuális teljesítménnyel elért társadalmi pozíciót helyezte. A polgári társadalom kialakulásának következtében a közoktatással szemben megváltoztak a középiskolázásban érdekelt társadalmi csoportok elvárásai, ami nemcsak az iskolarendszer strukturális átalakítását (egy új középiskolai típus létrehozását, a szakképzési rendszer kiépítését, a tantárgystruktúra átalakítását, a tantervi követelmények megváltoztatását) követelte meg, hanem a tanítás módszertanában is reformot igényelt.

Az induktív ismeretszerzés elterjedése társadalom- és eszmetörténetileg egybe esett a polgári értékrend térhódításával. E szerint a tudás nem valamely intézmény vagy sze-



mély privilégiuma, amelyből a tanuló előre megszabott formában és módon részesül, hanem egy olyan módszeres tevékenység eredménye, amihez az iskola csak alapismereteket és technikákat közvetít. Az itt megfogalmazott elvárás a modern nyelvek vonatkozásában az oktatás „gyakorlati” irányultsága iránti igény erősödésében mutatkozott meg a leginkább. A magyar irodalmi műveltség kiegészítése idegen nyelvű alkotások olvasásával és értelmezésével csak azon rétegek kulturális érdeklődésének és képzési igényeinek felelhetett meg, akik idegen nyelveket alapvetően nem iskolai keretek között sajátítottak el, illetve nem tekintették az iskola feladatának a nyelvi készségfejlesztést. Az ily módon jellemezhető csoport a középfokú oktatásban részesedőknek azonban már csak egyre kisebb arányát jelentette. Az olvasmány-központú nyelvoktatás jelentősége így – mint rövidesen látni fogjuk – nem elsősorban a szépirodalmi orientáció volt, hanem az egymással szembenálló érdekeltségek és szükségletek közötti egyensúly megteremtése.

E vázlatos történeti és elméleti áttekintés után most vizsgáljuk meg, hogy az itt bemutatott elvek és tendenciák milyen módon tükröződnek a 19. század utolsó két évtizedében kiadott tanügyi dokumentumokban. Elemzésünk tárgyát a továbbiakban leszűkíténnék a német nyelv és irodalom oktatására. Mivel a középfokú oktatás teljes spektrumát átfogni e helyen ugyancsak nem tudjuk, a dualizmus korának középiskolai tantervei közül csak két iskolatípus – a humángimnázium és a reáliskola – dokumentumainak az összehasonlító elemzését végeznénk el. Ezek: az 1879. évi gimnáziumi tanterv az 1880. évi utasításokkal valamint az 1899. évi gimnáziumi tanterv az 1903. évi utasításokkal, valamint az 1875. évi és az 1884. évi reáliskolai tanterv, az utóbbihoz tartozó 1886. évi utasításokkal.

### **Tantervi szabályozás a német nyelv és irodalom oktatásában (1875–1900)**

Fontos előrebocsátanunk: a gimnáziumok 1868. és 1871. évi tantervi előírásaiban felfedezhetők már bizonyos elemek, amelyek az „olvasmány-központú nyelvoktatás” általunk kiemelt, „tipikusabb” tanterveinek is alaptényezői. Megtaláljuk például az irodalmi művek műfajok szerinti elrendezését, a szépirodalmi művek olvasását és tartalmi-nyelvtani elemzését, a magyar mondattani tanulmányok felhasználását, a nyelvtani ismeretek átadásában a „fokozatosság” elvének követését. Hiányoznak azonban mindazok a strukturális elemek, amelyek 1875 után világos jelzései lesznek a módszertani koncepció megváltozásának, mint például a magyar és idegen nyelvi ismeretek szisztematikus egybekapcsolása, az olvasmányközpontú nyelvtan- és szótanulás, illetve beszéd- és írásfejlesztés, az indukció alkalmazása a szabályok felismerésében stb.

Lényeges különbség még, hogy 1860 és 1875 között az iskolai nyelvgyakorlás a *Seidenstück*, *Ahn* és *Ollendorf* által kidolgozott metodika szerint ment végbe, ami – a minimalizált ismeretközvetítés és a gyakorlatorientált készségfejlesztés ellenére – a fordítások és elmézések domináns szerepe, az alkalmazott eljárások nevelésméleti-lélektani megalapozottságának hiánya, valamint a magyarországi közoktatás nevelési-didakti-

kai elveinek anakronizmusa miatt a nyelvtani-fordító módszer meghaladásához nem nyújthatott hatékony alternatívát.

#### *A német oktatás célja*

A német nyelvoktatás általános céljaira és tananyagára vonatkozóan mindenekelőtt a tantervek előírásai a mérvadóak. Még a tantervek tanügyigazgatási hatóköre is szűkre szabott volt tekintve, hogy az állami fenntartású vagy a VKM (Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium) közvetlen rendelkezése vagy vezetése alatt álló intézményeken kívül betartása nem volt kötelező egyetlen egyházi vagy magánkézben lévő iskolában sem (Kelemen, 1999). Az utasításokban megfogalmazott célok, tartalmi és módszertani javaslatok érvényesítésére az oktatásirányításnak még korlátozottabb lehetőségei voltak. E dokumentumoknak lényegében nem volt más funkciójuk, mint értelmezni a tantervi előírásokat és útmutatóul szolgálni azok hatékony gyakorlati megvalósítása érdekében.

A célok meghatározásában a négy tanterv formai szempontból feltűnő egységet mutat, tartalmi szempontból pedig az egységesülés felé tart.

A német nyelv- és irodalom középiskolai oktatásának a vizsgált korszakban alapvetően két célja van: (1) Az újabb irodalomból vett szövegek biztos nyelvtani ismereten alapuló *megértése* (reáliskola, gimnázium). (2) A német nyelv használata abból a célból, hogy képes legyen a tanuló az iskolai oktatás köréből vett bármely tárgyról német nyelven helyesen és szabatosan *fordítani* (gimnázium 1899-ig) avagy *írni és beszélni* (reáliskola, gimnázium 1899-től).

Az egységes tantervi célkitűzések azt a 19. század végi (elsősorban reáliskolai érdekeket szolgáló) törekvést tükrözik, hogy a dualizmus korának két, érettségit adó középiskola-típusát ne a tantárgyakra érvényes célok és tartalmak, hanem kizárólag a műveltségi területek aránya illetve hangsúlya különböztesse meg egymástól. Az alsó-középfok utáni iskolaváltások is szükségessé tették, hogy a reáliskolában a negyedik év végén a német tanulmány lezárható és a gimnáziumi tanmenettel kompatibilis legyen. Mivel a reáliskolát tekintették a természettudományos és modern nyelvi képzésre „szakosodott” középiskolának, a tantervi követelmények – legalábbis az 1886. évi reáliskolai Utasítás értelmezése szerint – német nyelvből inkább meghaladták a gimnáziumi elvárásokat, mint hogy azokból bármit is elengedtek volna. Ez a vizsgált korban nem jelentett mást, minthogy a német nyelv oktatásában az irodalmi műveltség kiszélesítése mellett a reáliskolák még a tanulók beszéd- és íráskészség fejlesztését is felvállalták.

Ennek ellenére, ha a két iskolatípus tantervi előírásainak illetve tananyag felosztásának összesítő táblázatát megvizsgáljuk, láthatjuk, hogy az egységes kánont leszámítva a tananyag elrendezésének logikája már bizonyos eltérést mutat, s mint a későbbi elemzésekből kiderül, nem lényegtelen az a távolság sem, ami a reáliskolai és a gimnáziumi utasítások módszertani ajánlásai között felfedezhető.

1899-ig a gimnáziumi érdekkör meg tudta akadályozni a beszédtanítás tantervi követelményként való megjelenítését, ami elkerülhetetlenül a reáliákra építő műveltséganyag radikális csökkentését vonta volna maga után. Egy ilyen váltás azonban a gimnáziumokban sem ideológiai, sem szakmapolitikai, sem módszertani szempontból nem lett volna még időszerű. Az 1879-es gimnáziumi tanterv a fordítási készség előírásával nemcsak a

gimnáziumok oktatási feladatait (a humán műveltségi szakmákra való felkészítést) vagy a tantárgy tanításában kialakult hagyományokat tartotta szem előtt, hanem azt is, hogy a rendszer működő elemeinek megőrzése mellett a tanulmányi időhöz adekvát célt szabja meg. Ezt bizonyítja például az a korrekciós kísérlet is, amit az 1924-es tantervben kellett végrehajtani. Az 1899-es követelmények – a századfordulón már nálunk is felülkerekedő utilitarisztikus szemlélet hatására – a gimnáziumban is a német nyelv beszédben és írásban való használatát írta elő, anélkül, hogy a tanulmányi időt megnövelték volna. Ezt az 1924-es tanterv próbálta meg valamelyest korrigálni azzal, hogy a második osztályra leszállította a német nyelv oktatásának kezdését a kiegészítő évre egy olyan tematikát iktatva be, amely kimondottan a beszédkészség fejlesztését volt hivatott elősegíteni.

Mindezek után feltehetjük: a célkitűzés ugyan kettős, de a sorrend sem lényegtelen (Szoboszlay, 1960). A német nyelv tanítására fordítható óraszámokat (átlagosan heti három óra) és a nyelvtanítás korabeli metodikai eszköztárát figyelembe véve az iskolai nyelvoktatásban a produktív készségek fejlesztésétől messze nem remélhetek olyan eredményeket, mint a receptív készségeknél, így a tantervekben felállított sorrend – nagy valószínűséggel – racionális belátáson alapszik. A korabeli szaksajtó vitáinak elemzéséből kitűnik, hogy az idegen nyelvek oktatásának célkitűzéseit többnyire a sorrendben implicit módon megjelenő preferenciával együtt vették figyelembe (Bartos, 1895, 1896, 1897; Belják, 1898; Waldapfel, 1895).

#### *A tananyag tartalma és felosztása*

A két reáliskolai és két gimnáziumi tanterv tananyagra vonatkozó előírásait egy összehasonlító táblázat (1. táblázat) foglalja egybe. Horizontálisan vizsgálhatók az adott évfolyamon előírt ismeretek és a készségfejlesztő feladatok az egyes iskolatípusokra nézve. Vertikálisan osztályonkénti bontásban ismeretkörök és készségek szerint követhető nyomon a német tanulmányok felépítése.

A reáliskolai tananyag felosztása – az 1886. évi Utasítások értelmezése szerint – három fokozat megkülönböztetésével történt. (1) Az első szakasz (I–IV. osztály) a „grammatikai oktatás foka”, ami a német nyelvtan rendszerező tanulása mellett a gimnáziumok III. és IV. évfolyamával egybecsengő módon olyan könnyebb olvasmányok átvételét jelenti, amelyek nyelvezetükben és tartalmukban a tanulók nyelvi és értelmi fejlettségének megfeleltek. Ugyanakkor a reáliskolákban az olvasmánytól független nyelvtani rendszerezés, a szavak különféle csoportosítása, kigyűjtése, megtanulása, a mondat- és szövegfordítás és az elmézés sokkal nagyobb hangsúlyt kapott, mint az olvasmányokkal való foglalkozás. (2) A következő két év (V–VI. osztály) a retorikai és poétikai oktatás szakasza. Az olvasmányoknak itt már nagyobb, mondhatnánk központi szerep jut. Az olvasmányok kijelölésében az 1884-es reáliskolai tanterv az 1879-es gimnáziumi tantervhez igazodik, a két évre néhány nagyobb prózai és lírai mű tanulmányozásának előírásával, illetve a magyar irodalmi oktatásból átvett módszerek szerinti verstani, stilisztikai elemzésekkel. (3) A harmadik szakasz a reáliskolákban ugyancsak két évet ölel fel (VII–VIII. osztály). Ez az „irodalomtörténeti oktatás foka”. A VII. osztályban ehhez az elméleti oktatáshoz szemléltetésképpen elsősorban az „újabb” német irodalom legnagyobb alkotóinak – Goethének és Schillernek – egy-egy műve társul, míg a VIII. osztályban a tudo-

mányos prózából kapnak a tanulók – általában szemelvények formájában – egy kis ízelítőt.

A gimnáziumi szabályozással kapcsolatban mindenekelőtt ki kell emelnünk, hogy a vizsgált két tanterv – az 1879. és az 1899. évi – nemcsak a reáliskolai tantervi előírástól tér el néhány lényeges elemben, de egymáshoz képest is elmozdulást jelent.

Az 1879-es tanterv tananyag-felosztása – egy „intenzívebb” programmal – lényegében megfelel annak a struktúrának, amit az 1884-es reáliskolai tanterv és az 1886-os Utasítás bemutat: az első két évben a rendszeres nyelvtanoktatás mellett a magyar olvasókönyvhöz tartalmilag illeszkedő, de könnyebb stílusú német nyelvű olvasmányok elemzése és betanulása kapcsolódik. A következő két év rövidebb költői és prózai olvasmányok tartalmi és formai elemzésével telik, míg az utolsó két évben egy-egy nagyobb lélegzetű alkotással ismerkedhetnek meg a növendékek. Ehhez járul még némi rendszerező művelődéstörténeti és irodalomelméleti tanulmány.

Az 1899-es tanterv ezzel szemben világosabban megjeleníti azt a *zillerei* elvet, amit *Kármán* a maga részéről nem tartott feltétlenül követendőnek, miszerint: a tananyag kiválasztásában a történelmi korszakokat kell figyelembe venni. Ennek megfelelően III., IV. és V. osztályban a könnyebb német lírai és prózai olvasmányok mellett a német fordításban fellelhető ógörög és latin történetek olvasása, VI. osztályban a középkori német irodalom egyszerűbb műveinek tárgyalása, majd VII–VIII. osztályban az újabb irodalom egy-egy remekének az átvétele szerepel. Mind e mellett azonban egy másik alapelv is érvényesül: a műfajok szerinti csoportosítás, ami az anyanyelvi oktatáshoz való igazodást mutatja. Rövid elbeszélések, költemények, románcok, balladák, hosszabb epikus és lírai művek (főként drámák), majd végül a tudományos prózából vett szemelvények itt a sorrend.

Az 1899. évi tantervben a „történetiség” nemcsak mint tananyag-rendező elv, hanem mint téma is komolyabb szerepet játszik, mint húsz évvel korábban. Az egyes olvasmányok tárgyalása során nagyobb hangsúly kerül az adott mű irodalomtörténeti méltatására és a szerző életútjának bemutatására. Az utolsó két évben – ezen felül – rendszerezett ismereteket kell átadni a német irodalom történeti korszakairól. Az elméleti ismeretek ilyen mértékű megnövelése már csak azért sem könnyen magyarázható, mivel éppen ettől az évtől kezdve vezetik be a gimnáziumokban a német nyelven való társalgás oktatását is. Felmerül ezért a gyanú, hogy itt valójában egy kompenzációs mechanizmussal állunk szemben: a beszéd-centrikus nyelvtanítás ellenzői, a középiskolai oktatásban az utilitarisztikus szemlélet elkerülhetetlen megerősödésétől tartva, egyre inkább ragaszkodtak a humángimnáziumot a többi iskolatípustól jól elkülönítő tartalmi elemek megóvásához, mint amilyen például a latin nyelv oktatása, a humán műveltségi anyag dominanciája vagy a reáliák elméleti feldolgozásának igénye volt.

A tantervek összehasonlítása kapcsán ki kell végül még emelnünk, hogy a nyelvoktatás olvasmány-központúsága nemcsak egy „hozzáfűzött” metodikai, hanem a tantervben rögzített alapkövetelmény, amire különösen a gimnáziumok esetében találunk explicit utalást („olvasmányok alapján”, „olvasmánnyal kapcsolatban”, „olvasmány tartalmának leírás” stb.).

Az olvasmány szerepe a középfokú német nyelvi oktatásban a 19. század végi Magyarországon

1. táblázat. Tananyag-felosztás a reáliskolák és gimnáziumok tanterveiben – német nyelv és irodalom

	1875. ÉVI REÁLISKOLAI TANTERV	1884. ÉVI REÁLISKOLAI TANTERV	1879. ÉVI GIMNÁZIUMI TANTERV	1899. ÉVI GIMNÁZIUMI TANTERV
<b>I. osztály</b>	<b>Heti 4 óra</b>	<b>Heti 5 óra</b>		
<i>Olvasmány</i>	A magyar olvasókönyvvel tartalmilag rokon s tárgyilag kiegészítő olvasókönyv = I-IV.	A magyar olvasókönyvvel tartalmilag rokon, de alakilag könnyebb irányú német olvasókönyv = I-III.		
<i>Nyelvtan</i>	Egyszerű mondat, mondatrészek, főnévragozás, igeragozás (mód, idő)	Egyszerű mondat, mondatrészek, főnévragozás, igeragozás (főigealakok)		
<i>Szótanulás – memoriter</i>	Tárgyi csoportokban	Tárgyi csoportokban – kisebb, főleg költői darabok betanulása		
<i>Írásbeli feladatok</i>	Heti 1	Havonként 1 házi és 1 iskolai dolgozat		
<i>Szövebeli feladatok</i>		Szövebeli fordítás mindkét irányban		
<b>II. osztály</b>	<b>Heti 3 óra</b>	<b>Heti 4 óra</b>		
<i>Olvasmány</i>	= I-IV.	= I-III.		
<i>Nyelvtan</i>	Fő- és mellékmondatok, határozók, teljes igeragozás, szóképzés	Összetett mondatok, teljes igeragozás, partikulák		
<i>Szótanulás – memoriter</i>	Etimologikus csoportokban	Etimologikus csoportokban, kisebb, főleg költői darabok betanulása		
<i>Írásbeli feladatok</i>	Heti 1	Havonként 1 házi és 1 iskolai dolgozat		
<i>Szövebeli feladatok</i>		Szövebeli fordítás mindkét irányban		
<b>III. osztály</b>	<b>Heti 3 óra</b>	<b>Heti 3 óra</b>	<b>Heti 4 óra</b>	<b>Heti 4 óra</b>
<i>Olvasmány</i>	= I-IV.	= I-III.	A magyar olvasókönyvvel tartalmilag rokon, de alakilag könnyebb stílusú német olvasókönyv = IV.	Könnyebb elbeszélések, mondák és mesék (pl. <i>Grimm</i> , <i>Hebel</i> , <i>Lessing</i> ), leírások, dalok (pl. <i>Uhland</i> , <i>Rückert</i> , <i>Goethe</i> ), rövid elbeszélő költemények = IV.
<i>Nyelvtan</i>	Összetett mondatok, időtan, alaktan, szóképzés (az olvasmány alapján)	Mondattan, mellé- és alárendelt mondatok, igeidők és módok, szóképzés	Az olvasmánnyal kapcsolatban: név- és igeragozás, szóképzés, mondatrészek, fő- és mellékmondatok gyakorlati megkülönböztetése	Olvasás és írás, igealakok, segédigék, főnév- és melléknévragozás – fokozás, leggyakrabban előforduló névmások, számnevek, legfontosabb eljárások, szórend = IV.

1. táblázat folytatása

	1875. ÉVI REÁLISKOLAI TANTERV	1884. ÉVI REÁLISKOLAI TANTERV	1879. ÉVI GIMNÁZIUMI TANTERV	1899. ÉVI GIMNÁZIUMI TANTERV
<b>III. osztály</b>	<b>Heti 3 óra</b>	<b>Heti 3 óra</b>	<b>Heti 4 óra</b>	<b>Heti 4 óra</b>
<i>Szótanulás – memoriter</i>	Az olvasmányokban található sajátos német kifejezések, szinonimák	Sajátos német kifejezések, szinonimák, kisebb, főleg költői darabok betanulása	Olvasmánnyal kapcsolatban, tárgyi csoportokban – kisebb, főleg költői művek betanulása	
<i>Írásbeli feladatok</i>	Heti 1	Havonta 1 házi és 1 iskolai dolgozat	Heti 1 dolgozat: szókinccs, helyesírás, nyelvtan	Havonta 2 dolgozat, tollbamondás, mondat-szerkesztés az olvasmányok alapján, magyarról németre fordítás
<i>Szöbeli feladatok</i>		Szöbeli fordítás mindkét irányban	Szöbeli fordítás magyarról németre	Az olvasmányok alapján a tanulók életkoréből (kérdések segítségével)
<b>IV. osztály</b>	<b>Heti 3 óra</b>	<b>Heti 3 óra</b>	<b>Heti 3 óra</b>	<b>Heti 3 óra</b>
<i>Olvasmány</i>	= I-IV. – német verstan elemei	<i>Hebbel</i> : Schatzkästlein, <i>Herder</i> : Cid – német verstan elemei	= III.	= III. oszt. anyagának folytatása
<i>Nyelvtan</i>	Német nyelvtan áttekintése	Rendszeres nyelvtan ismétlő áttekintése	Összetett mondatok, mondattan, szóképzés, rendszeres áttekintés	= III. oszt. anyagának folytatása
<i>Szótanulás – memoriter</i>	Szólások, szinonimák, tropusok	Kisebb, főleg költői darabok betanulása	Etimologikus csoportban – kisebb, főleg költői művek betanulása	Leírások, dalok, rövid elbeszélő költemények betanulása
<i>Írásbeli feladatok</i>	Heti 1	Havonta 1 házi és 1 iskolai dolgozat	Kéthetente 1 dolgozat: szókinccs, helyesírás, nyelvtan, magyarról németre fordítás	Havonta 2 írásbeli dolgozat, tollbamondás, mondat-szerkesztés az olvasmányok alapján, magyarról németre fordítás
<i>Szöbeli feladatok</i>		Szöbeli fordítás mindkét irányban		Az olvasmányok alapján a tanulók életkoréből (kérdések segítségével)
<b>V. osztály</b>	<b>Heti 3 óra</b>	<b>Heti 3 óra</b>	<b>Heti 3 óra</b>	<b>Heti 3 óra</b>
<i>Olvasmány</i>	Nagyobb prózai munkálatok és megfelelő költői művek – a magyar nyelvi stilisztikai és retorikai ismeretek felhasználása	Nagyobb prózai vagy költői művek (pl. <i>Schiller</i> vagy <i>Shakespeare</i> egy drámája) – a magyar nyelvi retorikai és poétikai ismeretek felhasználása	Válogatott románcok <i>Herder</i> Cid-jéből, vagy egyéb könnyebb költői elbeszélés	Könnyebb történeti próza, elbeszélések (pl. <i>Aurbacher</i> , <i>Hebel</i> ), elbeszélő költemények, balladák és románcok (pl. <i>Schiller</i> , <i>Goethe</i> , <i>Uhland</i> , <i>Chamisso</i> ), dalok (pl. <i>Goethe</i> , <i>Heine</i> , <i>Lenau</i> ), verstan = VI.
<i>Nyelvtan</i>	Nyelvtani ismeretek ébrentartása	Nyelvtani ismeretek ismétlése	Nyelvtani ismeretek ébrentartása	Alaktan ismétlése és kiegészítése, szóképzés, szórend, mondat-tan különös tekintettel a magyartól való eltérésekre = VI.

1. táblázat folytatása

	1875. ÉVI REÁLISKOLAI TANTERV	1884. ÉVI REÁLISKOLAI TANTERV	1879. ÉVI GIMNÁZIUMI TANTERV	1899. ÉVI GIMNÁZIUMI TANTERV
<i>Írásbeli feladatok</i>	Kéthetente 1	Havonta 1 házi és 1 iskolai dolgozat	Havonta 1 olvasmány tartalmának leírása németül vagy elbeszélés fordítása németre	Havonta 2 írásbeli dolgozat, mondatok alakítása és átalakítása az olvasmányok alapján, reprodukciók, tollbamondás, fordítások
<b>V. osztály</b>	<b>Heti 3 óra</b>	<b>Heti 3 óra</b>	<b>Heti 3 óra</b>	<b>Heti 3 óra</b>
<i>Szóbeli feladatok</i>				Az olvasmányok alapján a tanulók életkorából (kérdések segítségével)
<b>VI. osztály</b>	<b>Heti 2 óra</b>	<b>Heti 2 óra</b>	<b>Heti 3 óra</b>	<b>Heti 3 óra</b>
<i>Olvasmány</i>	Nagyobb prózai munkálatok és megfelelő költői művek – olvasmányok elemzése tekintettel a magyar nyelvi stilisztikai és retorikai oktatásra	Nagyobb prózai vagy költői művek (pl. <i>Schiller</i> vagy <i>Shakespeare</i> egy drámája) – a magyar nyelvi retorikai és poétikai ismeretek felhasználása	Válogatott balladák ( <i>Bürger</i> , <i>Goethe</i> , <i>Schiller</i> , <i>Uhland</i> ), elbeszélések, lírai költemények – tekintettel a magyar és latin verstan ismeretekre	= V. oszt. anyagának folytatása
<i>Nyelvtan</i>	Nyelvtani ismeretek ébrentartása	Nyelvtani ismeretek ismétlése	Nyelvtani ismeretek ébrentartása	= V. oszt. anyagának folytatása
<i>Írásbeli feladatok</i>	Kéthetente 1	Havonta 1 házi és 1 iskolai dolgozat	Havonta 1 olvasmány tartalmának leírása németül vagy elbeszélés fordítása németre	Havonta 2 írásbeli dolgozat, mondatok alakítása az olvasmányok alapján, reprodukciók, tollbamondás, fordítások
<i>Szóbeli feladatok</i>				Az olvasmányok alapján a tanulók életkorából (kérdések segítségével)
<b>VII. osztály</b>	<b>Heti 2 óra</b>	<b>Heti 2 óra</b>	<b>Heti 3 óra</b>	<b>Heti 3 óra</b>
<i>Olvasmány</i>	Prózai és költői olvasókönyv: <i>Goethe</i> és <i>Schiller</i> – poétika	<i>Lessing</i> , <i>Schiller</i> , <i>Goethe</i> élete és munkássága – egyes műveik iskolai vagy házi olvasása	<i>Goethe</i> : Hermann és Dorothea, <i>Schiller</i> : Wilhelm Tell, vagy más megfelelő drámai mű	Olvasmányok az irodalomtörténeti tanítás alapjául: kisebb prózai és költői darabok, nagyobb klasszikus művek (pl. <i>Lessing</i> : Minna von Barnhelm) = VIII.
<i>Nyelvtan</i>	Nyelvtani ismeretek ébrentartása		Nyelvtani ismeretek ébrentartása	
<i>Írásbeli feladatok</i>	Kéthetente 1 dolgozat	Havonta 1 házi dolgozat	Havonta 1 olvasmány tartalmának leírása németül vagy elbeszélés fordítása németre	Havonta 1 iskolai vagy házi dolgozat: fordítás németre vagy fogalmazvány (esetleg levél)
<i>Szóbeli feladatok</i>				Főleg az olvasmányok alapján a nyelvtani ismeretek ébrentartásával

1. táblázat folytatása

	1875. ÉVI REÁLISKOLAI TANTERV	1884. ÉVI REÁLISKOLAI TANTERV	1879. ÉVI GIMNÁZIUMI TANTERV	1899. ÉVI GIMNÁZIUMI TANTERV
<b>VIII. osztály</b>	<b>heti 2 óra</b>	<b>heti 2 óra</b>	<b>heti 2 óra</b>	<b>heti 3 óra</b>
<i>Olvasmány</i>	Prózai olvasókönyv: főleg a tudományos stí- lus megismertetése te- kintettel a reáliskolai tanulmányokra	Előző év anyagának befejezése – a német tudományos irodalom- ból vett olvasmányok	<i>Goethe</i> : Iphigenie auf Tauris, vagy <i>Goethe</i> és <i>Schiller</i> más drámája	= VII. oszt. anyagának folytatása, képek a né- met irodalomtörténet- ből, lehetőleg az ol- vasmányokkal össze- függésben (1. Nibelung, 2. középkori mondák, 3. <i>Lessing</i> , <i>Goethe</i> , <i>Schiller</i> , 4. XIX. századi költők)
<b>VIII. osztály</b>	<b>heti 2 óra</b>	<b>heti 2 óra</b>	<b>heti 2 óra</b>	<b>heti 3 óra</b>
<i>Nyelvtan</i>	Nyelvtani ismeretek ébredtetése		Nyelvtani ismeretek ébredtetése	
<i>Írásbeli feladatok</i>	Havonta 1 dolgozat	Havonta 1 házi dolgo- zat	Havonta 1 olvasmány tartalmának leírása németül vagy elbeszé- lés fordítása németre	Havonta 1 iskolai vagy házi dolgozat: fordítás németre vagy fogal- mazvány (esetleg levél)
<i>Szövegi feladatok</i>				Főleg az olvasmányok alapján a nyelvtani is- meretek ébredtetésé- vel

Ennél a pontnál azonban elérkeztünk a korabeli németoktatás metodikai kérdéseire, amihez már nem a tantervek, hanem elsősorban az általános és részletes utasítások szolgáltattak útmutatóul.

*A németoktatás módszerei*

E tanulmány központi témája az olvasmány szerepének vizsgálata a 19. század végi középiskolai nyelvoktatásban. A vizsgált korszakra jellemző nyelvtanítási módszer természetesen csak néhány metodikai elem tekintetében hasonlítható össze a mai kommunikatív nyelvoktatás olvasáskészség-fejlesztő eljárásaival, mivel a 19. század végi olvasmány-alapú nyelvtanítás a szó „hétköznapi” értelmében nem tekintette feladatának a kommunikációs kompetencia kialakítását, hanem kizárólag az irodalmi műveltség bővítéséhez akart hozzájárulni. A szövegek feldolgozása tehát az irodalomoktatás céljainak volt alárendelve.

Az olvasmányok nyelvi és tartalmi elemzése ugyanakkor olyan új technikák, gyakorlattípusok megjelenésével is együtt jártak, amelyek már hasonlatosak a mai szövegfeldolgozó eljárásokhoz. Mind az írásbeli, mind a szóbeli feladatok leírásánál gyakran találkozunk az utasításokban az „olvasmányhoz kapcsolódó gyakorlás” kritériumával. Írásban a szöveg lemásolásától az olvasmányhoz előre gyártott kérdések megválaszolásán át a tartalom összefoglalásáig szinte minden házi vagy iskolai írásbeli dolgozat az olvasott szövegből indul ki. Szóban népszerű gyakorlatnak számít ebben az időben a tartalmi kérdésekre adott válasz vagy az olvasmány formai elemeinek német nyelvű elem-



zése. Az olvasmányoknak azonban a nyelvtan- és szótanulásban is központi szerepe van: a szógyűjtéseknek, illetve a grammatikai elemek gyakorlásának is a tanulmányozott szöveg az alapja. Gyakori feladattípusok: a szövegek kipreparálása (pl. a tanult lexikai vagy nyelvtani jelenségek megjelölése az olvasmányban), a mondat-átalakítások, ahol a mondatok kizárólag az olvasmányból származhatnak, illetve a „szöveg-átalakítás”, ami a költemények tartalmának prózai szövegben való visszaadását jelenti. Természetesen a két hagyományos, de ebben az időszakban már háttérbe szoruló gyakorlatforma – a fordítás és az elmézés – is az olvasmányokra épül: a mondatfordítások helyett javasolt a teljes szöveg vagy szövegrészlet fordítása, míg a memoriterek esetében teljes szövegek (rövidebb elbeszélés, leírás vagy költemények) betanulása.

Az olvasmányok egyéb, az oktatás céljait szolgáló felhasználásának – a nyelvtanítás keretfeltételein (pl. az óraszám) kívül – már csak a nyelvtanár fantáziája szabott határt. Egyetlen elvet kellett csak szem előtt tartani: az olvasmányok tartalmi, irodalomtörténeti és -elméleti tárgyalását egyértelműen el kellett különíteni a szövegek nyelvi, azaz lexikai vagy nyelvtani elemzésétől.

Kiemelt fontosságú elv továbbá a szövegek kiválasztásánál a fokozatosságra való törekvés. Kezdő szinten, ami általában az első 3 vagy 4 évre terjedt ki, az olvasmányok rövid és egyszerű lírai vagy prózai művekből kerülnek ki, amelyek tartalmilag is meg kellett, hogy feleljenek a gyermektanulók érdeklődésének, illetve értelmi fejlettségének (Felkai, 1979). Az utasításokban találunk utalást a szövegek egyszerűsítésére is, de ennek konkrét metódusát csak az alsó évfolyamokon alkalmazott olvasókönyvek elemzése után lehet majd pontosan leírni.

Főleg az 1899. évi gimnáziumi tantervben és az 1903-as Utasításokban találkozunk a nyelvtani jelenségek fokozatos – több évre elosztott – tárgyalásával. Az első évben a részletes utasítások a kiejtési és olvasási gyakorlatok után, például, a főnévragozásban először csak a többes szám, az igeragozásban csak a „gyakrabban előforduló” igealakok, a számnevek, elöljárószók, határozószók esetében ugyancsak a „főbb” elemek, míg a szóképzés esetében csak az „ismertebb és fontosabb” névszók tanítását javasolja.

Amivel azonban rendkívül óvatosan jár el mind a gimnáziumi, mind a reáliskolai utasítás, az az induktív módszer alkalmazása. Az eljárás fentebb ismertetett elemeire még csak utalás sem történik, sőt éppen ellenkezőleg, a reáliskolai és gimnáziumi oktatók számára egyaránt a következő javaslat fogalmazódik meg: azon tanulóknál, akik már előzetes német nyelvi ismeretekkel rendelkeznek, alkalmazható a mondatelemzésekből kiinduló induktív módszer, akik azonban teljesen kezdők, azok esetében a hagyományos, nyelvtani kategóriák szerinti nyelvtanítás a célravezető. Ez a megjegyzés kétféle szempontból is jellemzi a német oktatás 19. század végi viszonyait: Az egyik probléma, amelyre az utasításokon kívül például a korabeli szaklapok cikkeiben is találunk utalásokat, a tanulók „von Haus aus” magukkal hozott német nyelvi tudásának erős divergálása (Heinrich, 1895). A másik probléma pedig nem más, mint a nyelvtanárok és az egész oktatási rendszer felkészületlensége az induktív ismeretszerzés bevezetésének fent felsorolt pedagógiai-didaktikai implikációival szemben. Éppen ezért nem is lenne túlságosan meglepő, ha kiderülne, hogy az induktív eljárás a 19. század végi magyar középiskolák német oktatásában nem egy inherens módszertani elem, hanem sokkal inkább egy társa-

dalmi jelenség – mégpedig a különböző társadalmi-kulturális háttérű gyerekek közötti nyelvtudásbeli különbségek – kezelésének egyik lehetséges eszköze volt.

Az eddig leírtak a reáliskolákra ugyanúgy érvényesek, mint a gimnáziumokra, mégis figyelemre méltó, hogy az 1886-os reáliskolai utasítás lépten-nyomon megszorításokkal él. Nagyobb hangsúlyt fektet például a nyelvtan tanításában a grammatika elméleti bevezetésére és a fordítási feladatokra, mivel a tanulók – előzetes német tudással nem igen rendelkezvén – a „modern” eljárásokkal a nyelv készségszintű elsajátítását nem érhetik el. Ugyancsak kiemeli, hogy a német oktatásnak az irodalmi olvasmány nem valódi tárgya az ifjúság (érsd: reáliskolai növendékek) szemében, ezért az olvasmányok helyett/mellett az V. és VI. osztályban az irodalomelméleti és -történeti ismeretek – német nyelvű (!) – közvetítését ajánlja megoldásként. Az utasítás tehát mind a két esetben ugyanazt javasolja: az olvasmányok felhasználásával szemben az elméleti ismeretátadás előnybe helyezését. Az utasítás megjegyzéseiből arra következtethetünk, hogy a reáliskolai tanulók körében kevésbé volt jellemző, hogy a növendékek az iskola kapuját német nyelvtudással lépték volna át, így az olvasmányon alapuló nyelvtanítási technikák az ő esetükben kevésbé is lehettek hatékonyak. E tézis igazolásához azonban nem elegendő az utasítások vagy a korabeli szakirodalom tanulmányozása, hanem empirikus kutatásokra is szükség lesz, amelyek során például a korabeli németajkú és németérdekeltségű régiók középiskoláinak értesítőiből vett adatokat kell majd egybevetnünk a „tisztá magyar” lakosú területekről származó adatokkal.

A tanulmány záró fejezetében végezetül szeretném bemutatni azt az értelmezési keretet, amely az idegen nyelvű olvasmányok központi szerephez jutásában egy oktatáspolitikailag és nevelélméletileg is megalapozott koncepciót lát, ami végső soron hozzájárult ahhoz, hogy a hagyományos és az „újabb” nyelvtanítási eljárások egy „integrált” módszerben ötvöződhessenek. Ezt az „integrált” módszert, amely a direkt-módszer vadhajtatásai után a 20. század közepére a fejlett államok szinte mindegyikében az egyedül üdvözítő útja maradt a modern nyelvtanítás korszerűsítésének, a módszertantörténet számos jelzővel ellátta már (*Bárdos, 1997*) – mi megmaradunk azonban a magyar tantárgytörténet-írásban használatos „közvetítő módszer” megjelölésnél (*Lux, 1925*).

## **Az olvasmány-központú nyelvtanítás módszertantörténeti jelentősége**

Az eddigi elemzések talán már rávilágíthattak arra, hogy e tanulmányban két, egymástól eddig függetlenül alkalmazott megközelítés – a módszertantörténeti és a tantárgytörténeti – egybekapcsolását kíséreltük meg. E két szempont egyesítése szükségszerűen együtt járt a módszertantörténet számára alapvetőnek tartott fogalmak felülvizsgálatával is. Amíg a nyelvtanítás módszertantörténeti korszakai az érvényben lévő eljárások valamely közös vonása alapján nyernek elnevezést, s e módszertani jegyekkel határozzák is meg őket, addig a tantárgytörténeti kutatás elsősorban nem a tanítás didaktikai vagy oktatástechnológiai vonatkozásait vizsgálja. A tantárgytörténeti kutató számára legalább annyira releváns kérdések például az adott tantárgy helye az iskolai tárgyak hierarchiájában, szerepe a kor közművelődésében és művelődéspolitikájában, viszonya a kurrens ne-

velélméleti vagy tantervelméleti teóriákhoz, mint a tantárgy tanításakor alkalmazott módszerek. A tantárgytörténeti megközelítés alapvetően a vizsgált tárgy társadalom-, művelődés- és neveléstörténeti beágyazottságát, kontextusát kutatja, s ezzel hozza összefüggésbe a tárgy tanítására jellemző technikákat vagy eljárásokat.

Többek között ez az oka annak, hogy olyan módszertantörténeti kategóriák, mint például a „nyelvtani-fordító” vagy a „direkt módszer”, a 19. század utolsó évtizedeiben lezajlott nyelvoktatás-történeti folyamatok leírására a változások mélyebb megértése céljából nem igazán alkalmasak. Bár a módszertantörténet sem tekinti ezeket másnak, mint gyűjtőfogalmaknak, amelyek számos eljárást és módszertani fejlesztést egybefoglalnak, de nem kérdez rá ezek kialakulásának mélyebb összefüggéseire, s főként nem számol egy-egy konkrét ország oktatás- és művelődéspolitikai tényezőivel.

Módszertantörténeti áttekintésekben nem találunk például utalást a herbarti nevelő-oktatás és az olvasmány-központú nyelvtanítás kialakulásának kapcsolatára sem, pedig nyilvánvaló, hogy a „nyelvtani-fordító módszerként” leírt nyelvtanítási gyakorlat nevelélmélet-történeti és oktatástörténeti szempontból valójában nem egy pedagógiai-didaktikai rendszerhez tartozik, hanem minimum két jelentős korszakra felosztható: a formális képzés és a herbarti nevelőoktatás keretében létrejött nyelvoktatási metódusra. Ennek igazolására mutattuk be *Kármán* írásaiból azokat a főbb nevelési-didaktikai elveket, amelyek az ismeretközvetítő és a formális képzési célokat szolgáló nyelvoktatás közötti határvonal meghúzásában a segítségünkre lehetnek. Itt csak utaltunk rá, de egy nagyobb korszakot átfogó elemzésben ennek majd egy külön fejezetet kell szentelnünk, hogy a formális nyelvoktatás meghaladására már a XVIII. század végétől (*Meidinger* módszertani újításaitól) kezdve voltak törekvések (*Lux*, 1932). Igazi módszertani áttörés – legalábbis hazánkban – azonban csak *Herbart* neveléstanának hatására jöhetett létre, ami elsődlegesen nem a beszédtanítás és főképpen nem a mindennapi kommunikációra való felkészítés céljaival párosult, hanem a kulturális ismeretközvetítésre alapuló nyelvoktatás didaktikai megvalósulását jelentette. Ebben a folyamatban játszott kulcsszerepet az olvasmányok centrális szerepének hangsúlyozása, ami nemcsak abban nyilvánult meg, hogy mennyiségileg is megnőtt az olvasmányok száma, hanem leginkább abban, hogy a nyelvtani ismeretek rendszerezésével és alkalmazásával szemben az olvasott szöveg nyelvi és tartalmi feldolgozása lett a nyelvoktatás központi feladata.

E fordulat hozadéka tantárgytörténeti szempontból egyrészt az olvasmányon alapuló induktív eljárás alkalmazásának tanításmethodikai kidolgozása volt, amely mind a nyelvi, mind a stilisztikai és verstani ismeretek közvetítésében fontos szerepet játszott. Jelentős eredménynek számított másrészt annak a szemléletmódnak a megerősödése is, amely a nyelvről szóló tanítás helyébe a nyelvvel való foglalkozást, a nyelvi formák helyébe a nyelvi tartalom megismerését állította. Mint a fenti elemzésekből láthattuk, a 19. század végén ezek az elvek a magyar középiskolai német nyelvi oktatásban csak korlátozott mértékben érvényesültek. A beszédgyakorlatok megjelenésével a hagyományos értékeihez ragaszkodó gimnáziumi, illetve a gimnáziumi oktatáshoz igazodó reáliskolai tanterv is az elméleti oktatás szerepének erősítésével próbált az ismeretközvetítés követelményének megfelelni. Később azonban – éppen az olvasmányokra építő tanítási gyakorlatnak köszönhetően – a beszéd- és az írásgyakorlatok is beépíthetőek voltak a tantervi kö-

vetelmények közé, anélkül, hogy a nyelvoktatásban kialakult hagyományokkal radikálisan szakítani kellett volna.

Az olvasmány a 20. század első évtizedeiben már nemcsak az ismeretátadás eszközeként, hanem egyre inkább mint médium, a nyelvi információk hordozója vált fontossá. Tartalmilag ez az olvasmányok egyszerűsödéséhez vezetett, ami először a modern, így a korban használt nyelvhez közelebb álló irodalom, később a hétköznapi kommunikáció szövegtípusainak a megjelenését vonta maga után. Az eljárások szintjén az olvasott szöveg sokoldalúbb, a mindennapi beszédhelyzeteket jobban megközelítő gyakorlattípusok (pl. beszélgetés egy olvasott témáról, kérdések megfogalmazása az olvasmányhoz, szöveg-átalakítások, párbeszéd megalkotása az olvasmányok alapján stb.) alkalmazását segítette elő.

A direkt-módszer hazánkban – ellentétben számos nyugati országgal – nem vált uralkodó módussá. Néhány konkrét elemét azonban, főleg az első évek nyelvi alapozása érdekében, integrálta a középiskolai nyelvtanítás. Ezt követően az oktatás egész folyamatában az olvasmányoké lett ismét a főszerep, amelyek nemcsak a nyelvi anyag autentikus hordozói, de a célnyelvi ország és kultúra megismerésének legalapvetőbb eszközei is voltak. Ezt az integrált módszert nevezte a kor „közvetítő” oktatásnak, mely elnevezés két szempontból is találó volt: egyrészt mert a két nagy trend, a nyelvtani-fordító módszer és a direkt módszer közötti „közvetítést” tette lehetővé, másrészt mert az idegen nyelvi kultúra közvetítésére szolgáló eljárásokat, technikákat foglalta magában. Az olvasmányok centrális szerepe a funkcióváltás ellenére sem ingott meg, egészen addig, amíg különböző hanghordozók (először a gramofon, azután a magnetofon) oktatási eszközként meg nem jelentek a nyelvórán. Így válhatott a 20. század első felében az idegen nyelvi olvasmány illetve szövegfeldolgozás – szimbolikus és gyakorlati értelemben – a nevelés hagyományos értékeit megőrző és a modern igényekhez alkalmazkodó tan-tárgymódszertani elemmé.

## Irodalom

- Ballér Endre (1994): Tantervelméleti paradigmaváltások a magyar neveléstörténetben. *Educatio*, 3. sz. 355–366.
- Bárdos Jenő (1997): *A nyelvtanítás története és a módszertani fogalom tartalma*. Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Bartos Fülöp (1895): Mihelics Károly: A német nyelvtanításunk a felsőbb osztályokban és az imitatív módszer. *Magyar Paedagogia*, 533–537.
- Bartos Fülöp (1896): A német nyelv az utasításokban. *Magyar Paedagogia*, 297–300.
- Bartos Fülöp (1897): Mi hát a cél a középiskolai nyelvtanításban? I. és II., *Magyar Paedagogia*, 40–48., 435–441.
- Belják Bernát (1898): Észrevételek a nyelvtanítás módszereihez I. és II. *Magyar Paedagogia*, 483–486., 550–559.
- Faludi Szilárd (1969): *Kármán Mór válogatott pedagógiai művei/ összeáll., bev. és jegyz.;*, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Felkai László (1979): Tantervtörténetünk jelentős állomása: 1879. *Pedagógiai Szemle*, 29. 12. sz. 1080–1089.
- Felkai László (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Az olvasmány szerepe a középfokú német nyelvi oktatásban a 19. század végi Magyarországon

- Felkai László (1985, szerk.): *A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere* (A tantervemélet forrásai 6). OPI, Budapest.
- Felkai László (1994): *Magyarország oktatásügye a millenium körüli években*. OPKM, Budapest.
- Gimnáziumi tanítás terve s a reá vonatkozó utasítások. (Kiadattak a magyar kir. Vallás- és közoktatásügyi miniszter 1899. évi 32,818. és 1903. évi 43,381. sz. a. kelt rendeleteivel)* Budapest: A Hivatalos Közlöny Kiadóhivatala
- Hanák Péter (1994): A tudomány egyetemessége és nemzeti jellege. In: Lackó Miklós (szerk.): *Tudománytól a tömegkultúráig: művelődéstörténeti tanulmányok 1890–1945*. MTA Történettudományi Intézet, Budapest. 46–55.
- Heinrich Gusztáv (1895): Alsó osztályú német olvasókönyveink. *Magyar Paedagogia*, 638–640.
- Kármán Mór (1909): *Kármán Mór pedagógiai dolgozatai rendszeres összeállítással. I. kötet*, Eggenberger-féle Könyvkereskedés, Budapest.
- Kelemen Elemér (1994): Tantervpolitika, tantervkészítés a 19-20. században. *Educatio*, 3. sz. 389–404.
- Kelemen Elemér (1999): Oktatáspolitikai és tantervpolitikai hangsúlyváltások a magyarországi közoktatásban (1869-1945). In: Ballér-Horánszky (szerk.): *Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a hazai iskola-típusok tanterveiben (1868-1945)*. OKI, Budapest.
- Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség: oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*, OI-Új Mandátum, Budapest.
- Köte Sándor (1994): Új művelődési eszmények az oktatásban a századelőn. In: *Tudománytól a tömegkultúráig: művelődéstörténeti tanulmányok 1890-1945*. MTA Történettudományi Intézet, Budapest. 97–124.
- Lux Gyula (1925): *A modern nyelvek tanulása és tanítása*. Klein, Ludvig és Szelényi R.-T. Könyvnyomdája, Miskolc.
- Lux Gyula (1932): *Modern nyelvoktatás*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Mann Miklós (1987, szerk.): *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1998): Tantervpolitika a századvégen. In: *Educatio*, 4. sz. 657–677.
- Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon, Oktatáspolitikai és nyelv. OI-Új Mandátum*, Budapest. 84–106.
- Németh András és Pukánszky Béla (1997): Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 303–317.
- Szinnyei József (1897): *Magyar írók élete és munkái, V. kötet*. Hornyánszky Viktor Könyvkereskedése, Budapest.
- Szoboszlai Miklós (1960): Gimnáziumi tanterveink idegen nyelvi oktatási célkitűzéseinek elemzése. In: Faludi Mihály (szerk.): *Tantárgytörténeti tanulmányok I.*, Tankönyvkiadó, Budapest. 177–366.
- Vörös Károly (1989): Az oktatásügy reformja. In: *Magyar Tudomány*, 34. 10–11. sz. 889–902.
- Waldapfel János (1895): Német nyelv az utasításokban. *Magyar Paedagogia*, 641–643.

Biró Zsuzsanna Hanna

## ABSTRACT

ZSUZSANNA BIRÓ: THE ROLE OF READINGS IN GERMAN LANGUAGE COURSES IN  
SECONDARY EDUCATION IN LATE NINETEENTH CENTURY HUNGARY

The present study attempts to link two different approaches, the history of methodology and the history of school subjects. In the history of methodology, taxonomies are related to one of the elements shared by different practices. In the history of school subjects, however, research focuses on the social, educational and historical context and only addresses the techniques and practices of teaching in this sense. The history of methodology is especially insensitive to country-specific differences in educational and cultural policies and the underlying factors shaping instruction are not scrutinised. The present enquiry addresses the methods of German language instruction in secondary education in the territory of the former Hungarian Kingdom in the late 19<sup>th</sup> century and argues that the apparent transformations had three sources: the needs of educational policy, the needs of the emerging middle class and changes in the theory of education which could be called the Herbartian shift. One of the significant results of the reform in German language instruction in the period was that the grammar-translation method, increasingly alienated from the language taught, was substituted by the reading-centred method, focusing on literacy. The changes are traced through analyses of contemporary educational documents (course plans, methodological instructions, etc.). Special attention is paid to course requirements in secondary schools from the period between 1879 and 1899, when *Mór Kármán* attempted to reform Hungarian secondary education by adapting the ideas of *Herbart* and *Ziller*. The instruction promoted by Kármán stressed the salient role of key readings, its primary innovation being the focus on the process of understanding the structure and content of the text instead of systematising and applying the accumulated knowledge of grammar. By the beginning of the 20<sup>th</sup> century, readings had ceased to serve as mere texts of information; they also became linguistically salient and were seen as enhancing access to the culture beyond them. This resulted in a transformation of content: readings became simpler and more modern in their lexicon, that is, they approximated the literary style of the time, and later everyday discourse. New types of exercises also appeared, e.g. discussions about the readings, questions, text modifications, dialogues, etc. The direct method did not become dominant in Hungary. Some of its elements, especially those employed in the first two years, were incorporated into the Hungarian system of language teaching in secondary education, then the leading role of readings in the entire system of language teaching was re-established. The resulting method was called intermediating teaching, a very accurate description in two respects. First, because it played a mediating role between the grammar-translation method and the direct method; second, because it incorporated the practices meant to mediate the culture through the foreign language. Thus reading in the foreign language became a factor linking the traditional educational values to innovations for satisfying modern expectations.

Magyar Pedagógia, **104**. Number 2. 143–164. (2004)

Levelezési cím / Address for correspondence: Biró Zsuzsanna Hanna, H-1024 Budapest,  
Margit krt. 64a