

Nyelvoktatási reformok a 20. század első felében

Az Új Iskola nyelvpedagógiája

Ha az Új Iskola működését (1914-től 1949-ben történt bezárásáig) a Nagy László által kidolgozott, majd az iskolaalapító és munkatársai által továbbfejlesztett didaktikai rendszer tükrében vizsgáljuk, könnyen felfedezhetjük, hogy itt többről volt szó, mint a századfordulón programszerűen megfogalmazott pedagógiai utópia egyik megvalósítási kísérletéről.

A Horthy-korszakban Magyarországon három formája alakult ki az alternatív pedagógiával működő intézmények hivatalos elfogadásának: az egyik lehetőség erre a magánszemélyek, alapítványok vagy egyesületek által fenntartott alternatív iskolák állami elismerése („nyilvánosítás”), a másik egy magánalapítású iskola kísérleti iskolává minősítése, a harmadik valamely állami intézmény mintaiskolaként vagy irányiskolaként való működtetése volt egy adott oktatási szektor átfogó megreformálása céljából. E három megoldás az állami legitimáció tekintetében fokozati különbséget jelentett, de az iskolák oldaláról nézve is a hatásgyakorlás vagy érvényesülés három szintjét mutatta. Az igazgatási és tanfelügyeleti szervek támogatása mellett elsősorban a felsőoktatási intézményekkel, illetve a tekintélyesebb szakmai testületekkel, szervezetekkel kialakított együttműködés határozta meg, hogy a közoktatásban milyen szélesre nyílik a kapu egy új nézet vagy módszer befogadására. Ezen kívül az adott iskolatípus oktatási rendszeren belül betöltött helye, valamint az ott tanítók szakmai és társadalmi presztízse befolyásolhatta jelentékeny módon a reformpedagógiai szemléletmód és didaktika általános megítélését és elterjedését. A tanügyigazgatás, illetve a szakmai elit által nem támogatott reformiskolák lehetőségei igen korlátozottak voltak – sőt Magyarországon (de feltehetően, hogy máshol is) elszigetelt jelenségek maradtak.

A Domokos Lászlóné által alapított Új Iskola (elemi és középiskolai tagozatával) alapításától fogva államérvényes bizonyítványt adhatott ki, sőt – mint a magyar gyermektanulmányi mozgalom talán legjelentősebb gyakorlati produktuma – a VKM részéről a kísérleti iskolai státuszt is elnyerte. Ezzel a korabeli tanügyigazgatás nemcsak azt ismerte el, hogy az iskolában folyó gyakorlat belefér a már meglévő tartalmi és szervezeti keretekbe, hanem indokoltnak, s a jövőre nézve hasznosnak is tartotta mindazokat a törekvéseket, amely e keretek módosítására irányultak. A következőkben nem elsősorban az elméleti koncepció elemzése lesz a célunk, hanem az Új Iskola által képviselt reformpedagógiai rendszer egy szűkebb szeletének, nevezetesen nyelvpedagógiai célkitűzéseinek és gyakorlatának a bemutatása, különös tekintettel mindazokra az elemekre, melyek a korban progresszívnek számítottak, s mind az alsó-, mind a középfokú oktatásban széleskörű adaptációra adhattak lehetőséget.

Kliensorientáltság és módszertani megmérettetés

Az 1928/29-es tanévben a magánkézben lévő elemi mindennapi iskolák tanulóinak száma 13.324 fő, a magántulajdonú leány középiskoláké pedig 303 fő volt. Ehhez azonban tudni kell, hogy a teljes tanulói népességhez képest a magánintézményekbe járók aránya alsófokon nem haladta meg az 1,6%-ot, a középiskolás lányok esetében pedig a 2,7%-ot. (1) E számok alapján az Új Iskola elemi tagozatának a súlya – tekintve, hogy évfolyamonként 20–25 főnél nem népesebb osztályokkal működött – még a magániskolákon belül is elenyésző volt. A középiskola esetében valamivel jobb a helyzet: a Domokos Lászlóné-féle leány középiskola – amennyiben az iskola benépesülési adatait vizsgáljuk – 1940/41-ben érte el működésének csúcsát, 179 beiratkozott tanulóval. Ugyanebben az évben az egyesületi leánygimnáziumok tanulóinak száma 941, a magán-leánygimnáziumoké 362 fő volt. (2) Vagyis: a magánintézményeket látogató leány-középiskolások 13,7 százaléka, az összes középiskolai leánytanulót számításba véve durván ezerből egy volt „újiskolás”.

A fenti „adatzápor” csak annak érzékeltetésére szolgált, hogy a XII. kerület egyik elő-

Úgy tanultuk az idegen nyelvet, mint a madár, ha csiripelni tanul. Első elemiben kezdtük az angolt, másodikban a németet, de könyvet csak később kaptunk, írást-olvasást csak harmadikban, negyedikben tanultunk. Folytonos mozgás, mulatság volt az óra, versekkel, dallal, beszéddel. Jó kiejtésű, az idegen nyelv lelkében élő nénik tanítottak, így eleven kifejezési forma volt nekünk a nyelv, nem tantárgy.

kelő negyedében létesült Új Iskola nemcsak az iskolázás egészéhez képest, de még a magániskolák piacán is csak egyike volt az alternatív programokat nyújtó intézményeknek. A hazai és nemzetközi platformokon való megjelenés, a szakmai közönségnek szóló kiadványok gondos összeállítása, az intézményközi kapcsolatok ápolása, s a (témánk szempontjából igen fontos) kliensorientált programkínálat – vagyis: egy átgondolt és módszeres menedzseri tevékenység nélkül az Új Iskola fennmaradása és pedagógiájának népszerűsítése nem lett volna garantált. Ennek a menedzseri-szervezői munkának az oroszlanrésze az alapítóra, Domokos Lászlóné Löllbach Emmára hárult, még azokban az időkben is, amikor az iskola élére hivatalosan más igazgatókat neveztek ki. (3)

Áment Erzsébet Domokos Lászlóné életét és munkásságát bemutató művében (4) több helyen is említést tesz a látogatók és patronálók széles köréről: a magyar politikai és kulturális élet illusztris alakjaitól kezdve (például Klebelsberg Kunó, Hóman Bálint, Bibó István, Dohnányi Ernő) a tanítójelölteken, tanítóképzői vagy egyetemi tanárokon át a reformpedagógia hazai és külföldi képviselőiig (mint Adolf Ferrière, Imre Sándor, Kenyeres Elemér, Baranyai Erzsébet vagy Dienes Valéria). A mintatanítások, illetve intézménylátogatások mellett a rendszeres és nyilvános iskolai ünnepek, a hazai és külföldi munkakiállítások, illetve a harmincás évek végétől vállalt rádiós szereplések is lehetőséget adtak arra, hogy az iskola minél szélesebb körben ismertté váljon. Az Új Iskola célkitűzéseiről és didaktikájáról Nagy László tantervének 1916-os, majd 1921-es megjelenése után – elsősorban Domokos Lászlóné és Blaskovich Edit szakírói munkásságának köszönhetően – néhány jelentősebb írásmű is létrejött.

Áment Erzsébet mindenekelőtt ezekre támaszkodva készítette el az iskola pedagógiai rendszeréről szóló tanulmányát, amelyben a nyelvoktatásra is röviden kitért. (5) Azt nem állíthatjuk, ellentétben például a Cselekvő Iskolával, hogy a források gazdagságában tobzódnánk: az Új Iskolában folyó munkáról módszertani útmutató nem készült, a módszer-

rek ismertetéséhez lényegében csak Kremsier Irma és Blaskovich Edit néhány rövid cikkére támaszkodhatunk. (6) Természetesen egyéb forrásaink is vannak: mindenekelőtt az értesítőkből fellelhető információk, levéltári anyagok, illetve az Új Iskola volt növendékeinek és tanárainak a visszaemlékezései. (7)

Tehát: kisebb-nagyobb mozaikkockákból összerakva ugyan, de rekonstruálható a kép az Új Iskola nyelvoktatási módszereit illetően. Mielőtt azonban rátérnénk a „Hogyan tanítottak az Új Iskolában idegen nyelveket?” téma tárgyalására, vizsgáljuk meg egy kicsit közelebbről a „Kik? És Kiknek?”, valamint a „Milyen nyelveken tanítottak?” kérdését is.

Tanárok, tanulók, tantárgyak

Kezdjük a sort a legvégén: a nyelvekkel. Ahogy az iskola mind magasabb szinten kiépült, úgy növekedett a tanított nyelvek száma is. Az iskola eredeti tanterve alapján a négy évfolyamos elemire négy évfolyamos polgári iskola következett volna, de néhány évnyi kísérletezés után kiderült, hogy a dominánsan középosztálybeli (kereskedői, értelmiségi és tisztviselői) körökből verbuválódott szülői közösség számára ez a kispolgári értékvilágot tükröző, az érettségítől eléggé távol eső iskolatípus nem elfogadható. (8) Az iskola igazgatójának így az eredeti koncepciót változtatnia kellett, minek hatására 1929-ben az érettségít adó nyolcosztályos leánylíceum első osztálya beindult. Valószínűleg az elemiben már a húszas években is folyt nyelvoktatás, de erről igen kevés információval rendelkezünk. A leánylíceum 1931/32-es értesítőjéből már egyértelműen kiderül, hogy a harmincas években az újiskolások az elemiben az I. évtől kezdve rendes tantárgyként tanulták az angol nyelvet, sőt a leánylíceumban lehetőséget biztosítottak arra is, hogy a diákok a már megkezdett angol tanulmányaikat megszakítás nélkül folytathassák. A korai kezdés indokaként a felsőbb osztályokban elvárható magasabb teljesítményszintet emelte ki az Értesítő. (9)

Az első és legfontosabb idegen nyelv tehát – eltérően a korabeli iskolák kínálatától, illetve a magyarországi fenntartók akkori preferenciáitól – az angol volt, amelyet az Új Iskola növendékei összesen 12 éven át tanulhattak. A második legfontosabb nyelvnek a középfokon minden iskolatípusban kötelező német számított, azonban – ismét eltérve az állami iskolák gyakorlatától – a német nyelvi és irodalmi tanulmányok előkészítése is az elemire hárult. Az 1935/36. évi értesítő már mindkét nyelv elemi szintű tanításáról beszámol: az angolt továbbra is az I. évtől, míg a németet a II. évtől vezetik be.

Itt tájékozódhatunk arról is, hogy kik az oktatók az elemi iskolai nyelvórákon: Kremsier Irma polgári iskolai tanító a német nyelvért felelt, Haviár Győzőné Tholt Erzsébet középiskolai tanár, az iskola legtöbbet foglalkoztatott angol nyelvi oktatója az elemi szintű képzésben is kulcsszerepet töltött be. Mindketten feltehetően anyanyelvi szinten beszélték az általuk tanított nyelvet. Kremsier Irma – családi nevének jellege alapján – gyanítható, hogy német háttérrel rendelkezett, Tholt Erzsébetről pedig az értesítőkből közölt adatok alapján tudjuk, hogy Angliában szerzett angoltanári egyetemi diplomát. E két oktató az Új Iskola tanári karának legstabilabb tagjai közé tartozott, egyébként a fluktuáció, az államilag finanszírozott tanárok sorozatos átirányítása, illetve az óraadók más irányú elfoglaltságai miatt, igen jelentős volt. (10)

Kremsier Irma 1931–1939 között, Tholt Erzsébet 1933-tól az iskola bezárásáig a középszintű nyelvoktatásban is részt vett. (11) Az Új Iskolában tanulható idegen nyelvek sora azonban az angollal és a némettel még nem zárult le.

Az 1938-ban kiadott egységes középiskolai tanterv életbelépése után Domokos Lászlóné iskolája nyilvános jogú leánygimnáziummá vált. A leánygimnáziumok tantervében két klasszikus nyelv: III. osztálytól kezdve a latin, V. osztálytól pedig a görög szerepel rendes tárgyként. Ezen kívül az új rendtartás szerint (s az iskola kialakított hagyományaival ellentétesen) csak az V. évtől indul a második modern idegen nyelv, ebben az esetben az angol oktatása.

Mindebbe a magániskola vezetője, természetesen, nem törődhetett bele. A szülők szemszögéből nézve az iskola pedagógiai programjában a kisgyermekkorban induló és folytonosan biztosított idegennyelv-tanulás legalább olyan vonzerővel bírt, mint a gyermeki aktivitásra, a szabad megnyilatkozásra vagy az intuitív beleélésre épített tanítási módszerek. Ezt nemcsak abból sejtethetjük, hogy az iskola az elemi szinten két idegen nyelv tanulását is szorgalmazta, vagy hogy 1939-ben Domokosné a kísérleti iskolai státusz elnyerését mindenekelőtt arra használta fel, hogy a nyelvtanítás belső rendjét a hivatalos tantervvel szemben átalakítsa, hanem az iskola egyéb kezdeményezései, „szolgáltatásai” is arra utalnak, hogy működése szempontjából a nyelvtanításnak kulcsszerepe volt. Ilyen elemek: a külön társalgási órák heti három alkalommal, az internátusban és félinternátusban elhelyezett tanulóknak szervezett délutáni nyelvtanfolyamok, az idegen nyelvű levelezések támogatása minden, a tanulók által beszélt idegen nyelven, valamint az idegen nyelvi irodalmi szakkör („szabad munkatársulás”) létrehozása.

A szülők rendkívüli ambícióját, igényességét mutatja, hogy közülük jó néhányan nem elégedtek meg az iskola által biztosított lehetőségekkel százszázalékosan, s gyermekeiket délutánonként magán-nyelviskolákban vagy magántanároknál taníttatták. Az igazgató, hogy saját pedagógiai munkájuk sikerét külső tényezők ne befolyásolhassák, az 1934/35. évi értesítőben felhívást intézett a szülőkhöz (nem kis szemrehányással a sorok között) – miszerint: ha már gyermekeik az Új Iskolában ilyen jutányos áron vehetik igénybe a délutáni kiscsoportos nyelvtanfolyamokat, akkor legalább az iskolán kívüli magánórákkal hagyjanak fel, mivel ez a tanulók kiejtésére, illetve előmenetelére negatív hatással lehet. (12)

Az 1938/39-es tanév, az új tanterv bevezetése ellenére is, sikerév volt az Új Iskola történetében: a hön vágyott államosítást ugyan az igazgató még Weszely Ödön közbenjárása ellenére sem tudta elérni, de a kísérleti iskolai besorolást megkapták. (13) Az igazgató így nagyobb mozgástérrel rendelkezett, hogy az iskola saját igényei szerint szervezze újra az idegen nyelvi oktatást. Ennek eredményeképpen az angolt rendkívüli tárgyként az I. évfolyamon, rendes tárgyként a III. évfolyamon, a latint pedig csak az V. évfolyamon vezetik be (viszont a kifutó líceumi osztályoknak is rendkívüli latinkurzusokat ajánlanak fel). (14) Ezen felül – a görög helyett – egy harmadik modern idegen nyelvet, a franciát tanulhatják a felsőbb osztályos tanulók.

Domokosné a gyermeklélektani alapú tantárgyfelosztást és óratervet a helyi tanterv megkülönböztető jegyeként emeli ki, melynek lényege, hogy az alsóbb gimnáziumi osztályokban – a gyermekek természetes utánzási hajlamára tekintettel – a modern nyelvórák száma magasabb, míg a felsőbb éveket a klasszikus nyelvek „konstruktív felépítésére” használják. (15)

A latint – hasonlóan a modern nyelvekhez – több tanár is tanította, közülük a legjelentősebbek Rotharidesz Edit és Waczulik Margit voltak. A francia nyelv oktatását (a felsőbb osztályokban használt német nyelvkönyv egyik szerzője) Kaiblinger Fülöp, illetve az ugyancsak német-francia szakos Herzog Mária látta el.

Az intenzív idegen nyelvi képzés természetesen nem maradt hatástalan. Az értesítőben a kötelező statisztikai adatok között az iskola – feltételezhetően nem kis büszkeséggel – beszámolt tanítványai nyelvi tudásáról is. 1941-ben, például, a leánygimnázium 179 rendes tanulója közül (az iskola felmérése szerint) kétnyelvű volt 43, három nyelven beszélt 9, négy nyelven tudott 41 (!), öt nyelvet ismert 2, és hat nyelv birtokában volt 1 fő.

Nyelvtanítási módszerek (élőnyelv-oktatás)

Az eredmények valóban lenyűgözőek. Joggal vetődik fel azonban a kérdés, hogy – túl az igazgató és a szülők ambícióin – vajon mi volt az a „csoda”-módszer, amellyel az Új Iskola mindezt elérte. Megnyugtathatjuk az olvasót, hogy csodáról itt nincs szó, csu-

pán olyan eszközök és eljárások alkalmazásáról, amelyek a korai idegen nyelvi oktatás módszereit a mai napig is jellemzik. Ezek bemutatása előtt azonban hadd szólaljon meg egy hajdani újjiskolás növendék, akinek retrospektív leírása valószínűleg bármilyen szakmai elemzésnél lélektörőbben adja vissza az Új Iskola elemijében folyó idegennyelvórák hangulatát:

„Külön rendeztük az angol-német játékokat. Úgy tanultuk az idegen nyelveket, mint a madár, ha csipripelni tanul. Első elemiben kezdtek az angolt, másodikban a németet, de könyvet csak később kaptunk, írást-olvasást csak harmadikban, negyedikben tanultunk. Folytonos mozgás, multság volt az óra, verssekkel, dallal, beszéddel. Jó kiejtésű, az idegen nyelv lelkében élő nének tanítottak, így eleven kifejezési forma volt nekünk a nyelv, nem tantárgy. Ha eljött az ünnepély, mi a hallgatóságnak csak továbbcsipripeltük a madárdalainkat mókás jelmezekben, díszes környezetben játszva, ünnepelve.” (16)

A nyelvórák könnyed, vidám légköre, zajos eleveisége szinte láthatóvá és hallhatóvá válik e leírásban. Még ha nem is ennyire érzékletes minden visszaemlékezés, gyakran feltűnik bennük az aktivitásra, a játékra, az ünnepre, az örömről és a sikerre való utalás. Egyet tehát a szemtanúk emlékei alapján is könnyűszerrel megállapíthatunk: a nyelvórák egy életre szóló élményt jelentettek az újjiskolások számára.

A személyes átélés és tapasztalatgyűjtés, az öntevékenység motiváló erejének felhasználása az ismeretszerzés folyamatában – ez már maga a módszer, vagy legalábbis az Új Iskola pedagógiájának két alapvető, konstitutív eleme. A nyelvoktatás esetében azonban nem csak az élménypedagógia vagy a cselekedtetésen volt a hangsúly. Az iskola szakmai teamejére mindenekelőtt egy elméleti és egy gyakorlati probléma megoldása várt. Egyrészt Nagy László gyermeklélektani vizsgálatokon alapuló pedagógiai rendszerét kellett összehangba hozni, illetve továbbfejleszteni az idegen nyelvek elsajátítására vonatkozó korabeli pszichológiai ismeretekkel; másrészt a tanulók közötti nyelvtudásbeli (képességbeli és társadalmi) különbségeket kellett kezelni az idegen nyelvi órák keretei között.

Az elméleti kérdés kifejtését – részben az Új Iskola saját kísérleteire, részben Elsa Köhler (17), bécsi franciatanárnő és gyermekpszichológus tapasztalataira hivatkozva – Blaskovich Edit két rövid tanulmányban tette közzé. Blaskovich a következőképpen közelíti meg a problémát: hogy milyen élményeket kell a tanulás érdekében biztosítani, milyen „magatartás” (passzív vagy aktív nyelvtudás) kialakítása a fő cél, s hogy milyen „teljesítmény” (tevékenységforma: játék, gyakorlás, alkotás stb.) által mehet végbe a nyelvtanulás, az mindig a gyermekkel összefüggő tényezők függvénye, azaz:

- a gyermeki fejlődés állomásai;
- a gyermek nyelvtanulási típusa;
- a gyermek szociális közösségben elfoglalt szerepe, a gyermek nyelvi készségének a foka szerint határozható meg. (18)

Az első tényező az Új Iskola egész pedagógiai tevékenységét átható gyermektanulmányi szemléletmódot tükrözi. A nyelvtanulói típusok esetében Blaskovich a nyelvi anyag feldolgozásának módja szerint az ún. „intuitív” (tudatalatti folyamatok dominanciája), illetve a „konstruáló” (tudatos, szabálykövető) nyelvtanulás között tesz különbséget. A harmadik pont az Új Iskola oktatói által alkalmazott (bár E. Köhlernél is, mint ahogy számos más fejlődés-élektani alapú didaktikában is megtalálható) tanulói tipológia jelentőségére világít rá, kiemelve a „vezetők” kiválasztásánál a nyelvi készség szerepét. E négy tényező közül csak az elsőre és az utolsó kettőre (a gyakorlati probléma kezelésével összefüggésben) szeretnék részletesebben kitérni.

A gyermeki fejlődés stádiumaira vonatkozó alaptételeket az Új Iskola számára Nagy László 1921-ben lefektette (19), így a kérdés már csak az volt, hogy miként lehet mindenen elveket a nyelvtanulásra is érvényesíteni. E célból Blaskovich elsősorban Elsa Köhler nyelvoktatási kísérleteire, valamint elméleti rendszerére támaszkodott (20), melyek segítségével az 1. táblázatban látható szintézist hozta létre.

1. táblázat. Az idegen nyelvek tanulásának fokozatai (23)

| A gyermek életkora | Nagy László gyermekfejlesztési szintjei | A nyelvtanulási szintek elnevezése | A nyelvtanulás fokozatai Elsa Köhler szerint | Az idegen nyelvtanulás alapját képező természetes diszpozíciók |
|--------------------|---|------------------------------------|---|---|
| 6–8 év | A szubjektív érdeklődés kora. | Az utánzó nyelv kora. | Fonetikai előképzés. | A nyelv zeneiségének egységben való átvétele. |
| 9–10 év | Az objektív tapasztalatszerzés kora. | A cselekvés nyelve. | Elsődleges az értésfejlesztés. | A nyelv tárgyakhoz és cselekvésekhez tapad. Az értelem bővül. Természetes funkció az emlékezet. |
| 11–12 év | A gyakorlati cselekvések kora | | | |
| 13–15 év | Az etikai és szociális érdeklődés kora. | Az érzelmi nyelv kora. | Elsődleges a beszédfejlesztés. | A nyelv dinamikus elemeinek fejlődése. |
| 16–18 év | | Az ideák nyelve. | Elsődleges a nyelvtani gondolkodás fejlesztése. | Nyelvi konstrukciók objektíválódása. Logikai felépítés; fordítások. |

Elsa Köhler a nyelvtanulásban négy fokozati szintet különít el, mindegyiket a nyelvi fejlesztés egy-egy centrális feladatával kapcsolva össze (21): I. szint: fonetikai képzés elsősorban az artikulációs bázis kialakítása céljából, II. szint: a beszéd-, illetve szövegértés fejlesztése, III. szint: az önkifejezés gazdagodásának elősegítése, IV. szint: a nyelvtani szabályok tudatosítása (mondat- és szövegalkotó képességek, fordítás).

Bár e négyfokozatos rendszer és a Nagy László-féle kétéves korszakolás nem illeszkedett egymáshoz tökéletesen (az elemi felső évfolyamai és a középiskola alsó két osztálya a nyelvtanulás szempontjából egy fejlődési szintet jelentenek, míg a tizenkét év feletti korszakok 3–3 évet fognak át), mégis: egy 12 évfolyamos iskolát feltételezve a tervezet az egyes korosztályok pszichés sajátosságait figyelembevévő, szukcesszíven végbemenő képességfejlesztést tett lehetővé. Blaskovich részletesebben is kifejti, hogy az egyes fejlődési szinteken milyen főbb magatartásformák jelennek meg, illetve hogy ebből milyen tanítási eljárások, módszertani feladatok vagy problémák következnek. (22) Mindezt itt csak dióhéjban tudjuk áttekinteni.

Az utánzó nyelv kora

Az elemi iskola alsó két évére terjed ki (6–8 éves kor), amikor a gyermek minden analízis nélkül, többnyire intuitív módon, mechanikus utánzással, a tanultak jelentésének legfeljebb globális ismeretével, elsősorban a zenei elemekre koncentrálna egyszerűen átveszi, „valósággal magába szívja az idegen nyelvű szöveget”. A tanulási környezet kialakítása szempontjából nagyon fontos, hogy „természetes atmoszféra” uralkodjon a tanórán, vagyis az anyanyelvi szinten beszélő oktatók „idegen nyelvű közeget” biztosítsanak. A nyelvi anyagot elsősorban ritmikus, dallamos szövegek (énekek, mondókák, kiszámolók stb.), valamint a mindennapi érintkezésben elkerülhetetlen nyelvi panelek alkotják. Az értesítőkből részletezett idegen nyelvi programok szerint az elemiben folyó angol és német oktatás első két évében még nem használnak tankönyvet, ezzel is eleget téve a „direkt módszer”, illetve a „természetes nyelvtanulás” azon követelményének, miszerint a hallás utáni megértésnek mindig meg kell előznie az írott nyelv recepcióját. Amire e korszakban különösen figyelni kell (Blaskovich megfogalmazásában): „Amilyen könnyedén ragadnak meg a nyelv zenei elemei, oly kevésbé biztos a tapadásuk.” Azaz: a gyermek ugyan ebben a korban nagyon gyorsan elsajátít idegen nyelvű szövegeket, de a megtanult anyag, „ha nincs mód a gyakorlásra, ugyanilyen hamar a feledésbe süllyedhet.”

A cselekvés nyelve

Jellemzi a tanulók fejlődését 7–8 éves kortól egészen 12 éves korig. Ebben az időszakban a gyermek ösztönös utánzó hajlama kevésbé, viszont emlékezeti képessége és játékedve annál inkább a tanulás szolgálatába állítható. E szakaszban az oktatási feladat is mindinkább kiszélesedik. A szókincstanítás a gyermek mindennapi életével kapcsolatos témakörökben, szisztematikus módon és gazdag szemléltetéssel zajlik. A beszédgyakorlatok legfontosabb kerete a játék (szerepjátékok, rejtélyes, rajzos és versenyfeladatok), ami fokozatosan kiegészül angol, illetve német nyelvű szövegek olvasásával és feldolgozásával is. (Az Új Iskola az olvasás tanításában a „globális” – szóképes – módszer eljárásait alkalmazza mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi tanításban.) Az olvasott szövegek megértését nem fordítással, hanem kérdések segítségével ellenőrzik; az olvasmányhoz beszéd- és írásgyakorlatok is kapcsolódnak, általában párbeszéd megalkotása vagy dramatikus feldolgozások formájában. Rendszerező grammatika-tanítás nincsen, a ragozási paradigmák mechanikus memorizálása és a szubsztitúciós (behelyettesítő) feladatok ugyanakkor kedvelt gyakorlási módok. A korábbi szakasz nyelvi elemei (dalok, versek) megmaradnak, de a terjedelmük bővül, s jóval nagyobb szókincset ölelnek fel. A passzív szókincs bővítésére (ami az egyik legfontosabb feladat ebben a szakaszban) a memoriterekén túl a szabadon választott olvasmányok kipreparálása és a különböző szógyűjtések szolgálnak. A gyermekek az önálló produkció (szövegviszamondás, hangos olvasás, irányított kérdésekre adott válaszok stb.) mellett mind nagyobb örömet lelnak a csoportban végezhető improvizációs, szimulációs feladatokban. Az értesítőkből megnevezett tankönyvek a német nyelv esetében Hugslethné Lamács Lujza *Buntes Allerlei*, Lux-Theisz: *Német nyelvkönyv a leányliceumok I. és II. osztályai számára*; az angol nyelv tanításánál Chamber *Infant Readerje* mellett Pernot *Teaching by picture* és Granville *First Reading Book* című könyvsorozata. Ebben a korszakban probléma csak akkor merül fel, ha a tanulók természetes cselekvésigényét, a tárgyi szemléltetés szerepét, a nyelvtan- és szöveg tanulás mechanisztikus jellegét vagy az aktív és passzív szókincs közötti különbséget alábecsüli, illetve figyelmen kívül hagyja az oktató.

Az érzelmi nyelv kora

Nagyjából a preubertás időszakára esik (12–15 év). E korszak jellemzője, hogy a gyermek egyrészt a közösség felé fordul, másrészt mind inkább erősödik benne a vágy, hogy ismereteit, tapasztalatait és élményeit árnyaltabban, egyéni módon fejezze ki. Ez utóbbit nevezi Blaskovich „a nyelv dinamikus elemekben való meggazdagodásának”. Ebben a szakaszban juthat érvényre a legerőteljesebben Elsa Köhler „alkotó tanítása” (Schaffensunterricht), melynek segítségével a tanulók külső irányítás mellett – ugyanakkor az öntevékeny tanulás egy magasabb szintjére lépve – az alkotáson keresztüli ismeretszerzés technikáját sajátíthatják el, mely tevékenység mindig az intuíció és a tudatos konstruálás egységére épül. A gyermeki önkifejezés és alkotói vágy szolgálatába állított nyelvi órán az autentikus szépirodalmi olvasmány, a didaktikai szempontból kiválogatott irodalmi szemelvény jelenti a tanulás legfontosabb nyelvi forrását. A gyakorlás főleg a nyelvtani szabályok tudatosítására, valamint a cél nyelv normáinak megfelelő, többé-kevésbé szabad fogalmazásra összpontosul. A közösségi életformák, eszmények iránt megmutakozó érdeklődés a nyelvtanórán a cél nyelv országok földrajzi-társadalmi jellemzőinek, történelmi alakjainak és művészettörténeti remekeinek a megismerése, illetve ezeknek a magyar szokásokkal, történettel, kultúrával való összevetése által elégíthető ki (Heimatkunde, Kulturkunde). A nyelvtani szabályok elsajátítása ezen a szinten már tudatos, bár Blaskovich szerint erre sem az „analitikus” (a szöveg- vagy mondat-egész elemzéséből kiinduló), sem a „konstruktív” (elemi részekből szabályosan építkező) módszer nem alkalmas. (A maga részéről ő a Bally-féle nyelvtanítás adaptálását tartaná e szinthez legközelebb állónak.) A középiskolai tanulmányok közepén – többek között a német-

ből kötelező érettségi vizsgára való tekintettel – még inkább előtérbe kerül a tanulók teljesítményében megmutatkozó különbségek kiegyenlítése. E probléma kezelésére az Új Iskola kétféle módszerrel is kísérletezik: a csoportbontással, valamint az amerikai reformiskolákban kidolgozott gyakorlási forma, a szintekhez kötött, egy-egy nyelvi jelenségre vagy jelenségkörre, illetve készségterületre koncentrált, egyénileg megoldható feladatsorok alkalmazásával.

„Az ideák nyelve”

Kifejezés az utolsó fejlődési szakasz nyelvi viselkedését jelöli meg (16–18 év). Míg az előző szakaszokban elsősorban a passzív, majd az aktív szókincs bővülése volt megfigyelhető, ebben a korszakban már inkább a nyelvtani szabályok megismerése és alkalmazása iránt mutatkozik nagyobb érdeklődés. Ezért e szinten a nyelvtanra és a stilisztikára, illetve a művészet- és irodalomtörténeti ismeretek bővítésére fektetnek nagyobb hangsúly. Blaskovich azonban itt kénytelen megjegyezni, hogy a középiskola felsőbb évfolyamai számára készült tankönyvekben a szövegek többsége „halott” és „nehézkés”, mely olvasmányok „a felnőtt számára tán érdekesek”, de „kiölnék az ifjú lelkéből minden érdeklődést”. A növendékek nyelvi szintjéhez a „lendületes, élvezetes, mai stílusban, a kezdők számára rövidített és leegyszerűsített formában” megírt szövegek sokkal jobban illenének. Az érettségi követelmények azonban megkötik az iskola nyelvtanárainak a kezét, így a középiskola III. osztályától kezdve a törzsanyag mindig valamely leányliceumi vagy leánygimnáziumi nyelvkönyv olvasmányaira és gyakorlataira épül. Ugyancsak az érettségire való tekintettel, a felsőbb évfolyamokon mind gyakoribbak a szövegfordítások is, de hogy milyen módszereket alkalmazhattak e téren, arról bővebb információink nincsenek.

Míndez azonban csak elmélet, vagy ahogy Blaskovich fogalmaz: „Míndez csak reformiskolai utópia még, álom olyan állapotról, amikor meg lesz adva a lehetőség, hogy mindenki fejlődése vonalán genetikusan haladhasson...” (24)

A „genetikus tanterv” bevezetésének egyik fontos szervezeti, illetve szakmai feltétele (ami egyébként a mai napig nem valósult meg) az oktatási szintek szerves egymásba épülése a nyelvfejlődés pszichológiai törvényszerűségeinek a figyelembe vétele mellett. Az Új Iskola ezt a genetikus fejlődési utat szerette volna biztosítani, amihez nemcsak a szülők és az állam támogatását élvezhették, de (más tantárgyakkal ellentétben) a személyi feltételekben is megvolt a szükséges stabilitás. Arra azonban sem a Horthy-korszakban, sem a háború után nem mutatkozott komoly esély, hogy ugyanazt a szervezeti és szellemi egységet a közoktatás egészében is létre lehessen hozni, ami egy magánintézményben megkötésekkel ugyan, de sikerült. Ahhoz ugyanis, hogy az itt bemutatott nyelvpedagógiai rendszer működőképes legyen, még az Új Iskola tanárainak is le kellett küzdeniük néhány gyakorlati akadályt. Ezek közül különösen az egyéni fejlesztés osztálykereteken belüli formái jelentették a legnagyobb kihívást.

Kremsier Irma 1936-ban megjelent rövid cikkében (*Csoportoktatási kísérletek a német nyelv tanításában az Új Iskola II. osztályában*) a differenciális oktatás módszereinek kidolgozása érdekében végzett gyermektanulmányi megfigyeléseiről számol be. A csoportoktatással kapcsolatos kísérleteket hivatalosan 1932-től vezette be az iskola, a nyelvoktatás esetében azonban már korábban megkezdődhettek az ilyen irányú próbálkozások. (25)

A Kremsier által ismertetett tanítási óra a gimnázium II. osztályában zajlott. (26) Mivel a középiskolai osztályokba más elemi iskolákból érkezett növendékek is beiratkozhattak, illetve az újiskolás elemis tanulók – szüleik anyagi lehetőségei szerint – a korai nyelvfejlesztésben is különböző intenzitással vehettek részt, a középiskola első osztályában jelentős nyelvtudásbeli eltérés mutatkozott, amire feltétlenül megoldást kellett találni. Ezért Kremsier osztályában három kisebb csoportot hozott létre a következő módon: az első csoportba kerültek mindazok, akik már igen jó beszéltek németül; a másodikban

dolgoztak, akik csak értettek valamennyire, de nem beszéltek németül; a harmadik csoportot azok alkották, akik csak annyit tudtak, amennyit a gimnázium I. évében elsajátíthattak. A tanár nő két olvasmányt használt fel a kísérletéhez: az egyik a gyermekek mindennapi tevékenységét, a másik az őszi munkákat leíró, szerkesztett német nyelvű szöveg volt. Kremsier az óra elején a csoportvezetőkkel (akik előre felkészültek erre a szerepre) megbeszélte az órai gyakorlatok menetét. A három csoport munkájáról az oktató a következő megfigyeléseket tette.

Az első csoport teljesen önállóan dolgozott. A munkavezető instrukciói alapján egyedül elolvasták az olvasmányt, majd elvégezték a hozzá tartozó gyakorlatokat. A vezető kijavította minden tanuló munkáját, és kikérdezte a leckét. Csak az számíthatott a következő órán csoportvezetői megbízásra, aki minden feladatot tökéletesen megoldott. Így a tanulók között egy egészséges versengés alakult ki, ami az írásos és szóbeli feleletek színvonalán egyaránt tükröződött. A második és a harmadik csoportban kevésbé volt jellemző a verseny. A tanulók a csoportvezető segítségét jobban igénybe véve többnyire együttesen oldották meg a feladatokat. Kevesebb gyakorlatot tudtak elvégezni, de a beszámolás során viszonylag magabiztosan, jó kiejtéssel adták vissza a lecke szövegét, illetve megpróbálták pontos válaszokat adni a leckéhez kapcsolódó kérdésekre. A következő tanórán új csoportvezetőkkel a kísérletet megismételték. Kremsier a csoportokban folyó tanulást e kísérlet alapján hatékonynak ítélte meg, mert: a csoportok közötti és a csoportokon belüli versengés által erősödött a tanulási motiváció, egyenletes szinten volt tartható a munka intenzitása, ugyanakkor lehetőség nyílt az eltérő ütemű haladásra is, gyorsabban végzett az osztály egy-egy tanítási penzummal, s mindehhez képest az a kis „zümögésszerű zaj”, ami a csoportmunkával együtt járt, elenyésző hátrányt jelentett.

A jobb képességű, előrehaladottabb nyelv-tanulók vezetésével folyó kiscsoportos munka csak egyike volt azon metódusoknak, melyekkel az Új Iskola az osztályokon belüli heterogenitást kezelni próbálta. A másik irány, amerre a fejlesztések elindultak, az egyéni ütemben végezhető, különböző követelményszintekhez kötött gyakorlóanyagok kidolgozása volt, amelyhez a Dalton- és a Winnetka-rendszerű iskolák feladatsorait vették alapul. (27) A konkrét eredményekről azonban viszonylag kevés információ áll a rendelkezésünkre. Kremsier Irma a *Fejlődéstani szempontok a nyelvtan-oktatásban* című cikkében említést tesz arról, hogy a középiskola első osztályában már évek óta egy több részből álló diagnosztikus tesztet alkalmaztak, amely segítségével a gyermekek percepciósi képességeit, nyelvtani tudását, valamint magukkal hozott nyelvismeretét vizsgálták. A teszt eredményeit egyrészt az adott évfolyam nyelvtani tanmenetének meghatározására, másrészt az egyéni bánásmódok kidolgozására használták fel. (28) Egyéb tesztek alkalmazására az idegennyelv-oktatás területén kézzelfogható bizonyítékaink nincsenek. A csoportmunka bevezetésének módjáról is elsősorban a visszaemlékezésekből és az értesítőkből megjelent beszámolókból nyerhetünk képet. (29)

A módszertani fejlesztések a harmincas évek végén válhattak intenzívebbé, de feltehetőleg a háború, majd az iskola életét is determináló politikai változások akadályt gördítettek a Blaskovich Edit által 1936-ban felvázolt programterv megvalósítása elé. A tervezett feladatok a következők lettek volna: egy „genetikus” nyelvtanítási tanterv elkészítése; teljesítményszintek meghatározása minden tudás- és készségterületre három fokozat-

A „genetikus tanterv” bevezetésének egyik fontos szervezeti, illetve szakmai feltétele (ami egyébként a mai napig nem valósult meg) az oktatási szintek szerves egymásba épülése a nyelvfejlődés pszichológiai törvényszerűségeinek a figyelembe vétele mellett. Az Új Iskola ezt a genetikus fejlődési utat szerette volna biztosítani.

tal (kezdő, középerős, haladó); a maximum- és minimum-tudás ellenőrzésére tesztek kidolgozása; olvasmányanyag összeállítása a maximális és minimális tudásszint megjelölésével; lélektani alapú nyelvtani és fordítási gyakorlatsorok készítése; az osztálykeretek felbontásával tudásszintek szerinti csoportok létrehozása; párhuzamosan folyó kollektív és egyéni munka.

Mielőtt az Új Iskola nyelvoktatási módszereinek ismertetését lezárnánk, tekintsük át röviden, hogy milyen értelemben nevezhetjük mindazt „új”-nak, amit e kísérleti iskola a nyelvpedagógia területén felmutatott. (2. táblázat)

A legfontosabb különbség az Új Iskola és a korabeli középiskolák gyakorlata között a gyermeki aktivitás, illetve a pszichológiai (nyelvfejlődéstani) szempontok középpontba kerülése az oktatási/tanulási tevékenységek megtervezése és megszervezése során. A beszédértés kiemeltebb szerepe elsősorban a korai nyelvfejlesztésnek és a (kvázi) anyanyelvi tanárok alkalmazásának volt köszönhető. A magyarországi középfokú oktatásban a direkt módszer eredeti, „erős” formája nem érvényesült, helyette a szépirodalmi vagy a Kulturkunde körébe tartozó olvasmányra épülő készségfejlesztés és ismeretbővítés, az ún. „közvetítő módszer” dívott. (30) Ennek következtében az anyanyelv alkalmazását sem tiltották, sőt felsőbb években, a nyelvtani, valamint az irodalom- vagy kultúrtörténeti magyarázatok során segédnyelvként való használata kimondottan ajánlatos volt. A grammatika-oktatás és a fordítás dominanciája ebben az időben már egyre kevésbé jellemző; követendő módszernek a nyelvtani jelenségek olvasmányból kiinduló (induktív) tárgyalása számít, különös tekintettel az anyanyelvtől erősen eltérő jelenségekre. A nyelvtan tanításában az Új Iskola igazán eredeti eljárásokat nem fejlesztett ki, az anyanyelvi és az idegen nyelvi grammatika összehangolása (mint ahogy erről Kremsier 1941-es írásában beszámol) a magyar középiskolákban már a századforduló óta elvárás. Amiben az Új Iskola gyakorlata azonban mindenképpen progresszívnek tekinthető, az a szemléltetés sokszínű megjelenése, valamint a differenciális oktatás érdekében tett módszertani erőfeszítések.

2. táblázat. Élőnyelv-oktatás az Új Iskolában és a „hagyományos” középiskolákban (31)

| Szempontok | Új Iskola | „Hagyományos” iskolák |
|----------------------|---|---|
| Pszichológia szerepe | „genetikus”, a nyelvfejlődés törvényszerűségeit követő tantervi koncepció | csak a kezdő szinten jelenik meg szempontként |
| Tanári szerep | inkább szervező, mint irányító | inkább irányító, mint szervező |
| Öntevékenység | eszköz és cél egyszerre | nem kiemelt szempont |
| Készségek | beszédértés/olvasás – beszéd/írás – fordítás | olvasás – beszéd / írás – fordítás |
| Anyanyelv | segédnyelv | segédnyelv |
| Nyelvtanoktatás | analitikus-induktív | analitikus-induktív |
| Teljesítménymérés | elsősorban szóban + dolgozatok (tesztek) | elsősorban szóban + dolgozatok |
| Szemléltetés | képi, tárgyi, cselekvéses formában | képek, tankönyvi ábrák |
| Differenciálás | csoportbontással, egyénre szabott feladatokkal (kísérleti jelleggel) | a csoportbontás elvileg lehetséges, de nem jellemző |

Jegyzet

(1) Magyar Statisztikai Évkönyv Új Folyam XXXVI–I. 1929, 243., 248.

(2) Kormányjelentés és Statisztikai Évkönyv 1941., 205.

(3) 1929-től, a leányliceum létrehozásától vált ez szükségessé, mivel az iskola alapítójának csak polgári iskolai tanári oklevele volt, ami a hatályos jogszabályok szerint nem jogosított középiskola vezetésére. Ennek ellenére, 1941-ben Domokosné Löllbach Emma igazgatói kinevezése megtörtént. Ezt megelőzően

a következő személyek álltak a középiskola élén: Arató Frigyes (1929–1931), dr. Dadayné dr. Egan Ilona (1931–1933), Pécs Aladár (1933–1934), Simon Károly (1934–1935), dr. Halász László (1935–1938), Kovács Kálmán (1938–1941).

(4) Áment E. (2005a): *Emmi néni iskolája*, OPKM, Budapest.

(5) Áment E. (2005b): *A budai Új Iskola pedagógiája*, OPKM, Budapest, 27–29.

(6) Blaskovich Edit (1935): Léleklejlődéstan szem- pontok érvényesítése az idegen nyelvek tanításában. *Cselekvés Iskolája*, 1934/35. tanév, 7–8. 346–356. uő. (1936): *Az idegen nyelvek oktatásának didaktikai problémái az aktív iskolában*, *A Jövő Útjain*, 11/4., 118–123. Kremsier Irma (1936): Csoportoktatási kísérletek a német nyelv tanításában az Új Iskola második osztályában. *A Jövő Útjain*, 11/4. 124–125. uő. (1941): Fejlődéstan szempontok a nyelvtan- oktatásban. Különlenyomat *A Gyermek és az Ifjúság*, 2. szá- mából.

(7) Áment Erzsébet interjúin kívül lásd a két egykori „újjiskolás”, Musztafáné Horváth Györgyi és Dr. Nagyné Horváth Zsuzsanna szerkesztésében megje- lent visszaemlékezés-gyűjteményt: *Emlékezés az Új Iskolára*, Orosháza, 1992.

(8) Az Új Iskola tanulóinak társadalmi összetételére nemcsak az apák foglalkozása volt rendkívül jellemző, hanem a tanulók felekezeti háttérzetének is. A külön- böző felekezeti tanulók arányának megváltozása finom mérőműszerként jelezte az országban zajló ese- mények sorsdöntő fordulóit. Talán a legjellemzőbb az izraelita felekezeti tanulók számának drasztikus megváltozása volt: míg 1929–1939 között a leánylice- umi tanulószám mintegy egyharmada izraelita felekeze- tű, ez a részarány 1939-től 10%-ra, majd 1942-től 8%- ra esett vissza, 1949-ben pedig már egyetlen izraelita felekezeti tanulója sem volt az Új Iskolának. (9) Dr. Domokos Lászlóné nyilvános jogú Leánylice- umának Értesítője az 1931–32. iskolai évről, 13. (10) A tanári testület állandó változásának érzékeltet- sére néhány adat az értesítőkből: a leányliceum bő- vülésével a tanári kar is folyamatosan gyarapodott, míg nem az 1936/37. évben elérte a maximális létszá- mot 24 fővel. A középiskola első tizenöt évében ösz- szesen 73-an tanítottak óraadóként, állami vagy egyesületi rendes tanárként. Közülük mindössze 6-an voltak, akik tíz évnél tovább, és 21-en, aki minimum öt évet tanítottak az Új Iskolában. A tanárok több mint 40%-a azonban csak egy-két évet tartozott az is- kola tantestületéhez. A háborút követő néhány év alatt a tanári kar fele ismét kicserélődött.

(11) Középfokon (legalább három évig) németet ok- tattak még: Balás Erzsébet, dr. Blaskovich Edit, dr. Lovas Rózsa, dr. Kaiblinger Fülöp és Herzog Mária; 1942-től 1949-ig a gimnáziumban Tholt Erzsébet mellett angol tanított: Orphanides Olimpia.

(12) Iskolai Értesítő az 1934–35. iskolai évről, 24. (13) Áment E. (2005a): 53.

(14) Iskolai Értesítő az 1938–39. iskolai évről, 48–49.

(15) Iskolai Értesítő az 1940–41. iskolai évről, 61.

(16) Musztafáné H. Gy. – Nagyné H. Zs. (1992): 90.

(17) Elsa Köhler, reformpedagógus-pszichológus a második világháborút követően a skandináv orszá- gokban ismertebb és elismertebb, mint hazájában, Ausztriában, vagy a német nyelvű országok bárme- lyikében. Magyar nyelven életéről és munkásságáról mindeddig nem jelent meg összefoglalás. Az utóbbi években fel-felbukkanó Köhler-tanulmányokból ki- tűnik, hogy Elsa Köhler munkássága az empirikus pedagógia, illetve a pedológia területén Böhlerék bé- csi, valamint Petersen jénai kutatásaihoz kapcsoló-

dott a legszerveesebben, s komoly hatást gyakorolt a budapesti Új Iskola pedagógiájára is. E helyen csak néhány fontosabb adatot közölnék a bécsi pedagó- gusnő életútjáról: Elsa Köhler (Edle von Dammwehr) 1879. február 24-én született egy galici- ai kisnemesi család sarjaként. Alap- és középfokú ta- nulmányait bécsi, lemergi és riedenburgi magánin- tézetekben végezte, s népiskolai tanítónői érettségi- vel zárta. Ezután egy évig Franciaországban, majd hat esztendőn át az osztrák udvarnál kapott nevelőnői állást. 1900–1904 között Franciaországban folytatta tanulmányait, és ott is szerzett középiskolai tanári diplomát. 1909-től bécsi leányközépiskolákban taní- tott francia nyelvet és irodalmat. A húszas évektől be- kapcsolódott a bécsi tudományos életbe is: számos kutatási projektben vett részt, mindenekelőtt a Bécsi Egyetem Pszichológiai Intézetében. Egy amerikai ösztöndíj elnyerésével azt a feladatot kapta, hogy ko- ordinálja a bécsi intézetben és a genfi Roussau-In- tézetben folyó kutatói munkát. Doktori disszertációját gyermekpszichológiából írta 1926-ban. Komoly elméleti és gyakorlati tanulmányokat folytatott a nyelvpedagógia területén is, több jelentős publikáci- ója jelent meg e témakörben, számos helyi és nem- zetközi konferencián vett részt. Néhány rövidebb külföldi tanulmányút után 1930–32-ben Peter Petersen jénai intézetében folytatott gyermeklélekta- ni kutatásokat. Mindennek ellenére egyetemi állást nem kapott. 1933-ban Svédországba költözött, ahol nyelvoktatási módszereiről svéd és norvég pedagó- gusok számára tartott továbbképzéseket. Ausztria végnapjait már újra Bécsben élte meg. 1940. augusz- tus 28-án – hosszú betegeskedést követően – elszige- telten és szerény körülmények között halt meg. Elsa Köhler életútjához és működéséhez ld. bővebben pl.: Hein Retter: Elsa Köhler – Wirken und Werk einer Reformpädagogin. www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/hispaed/elsa-koehler.doc

(18) Blaskovich, 1936, 118–119.

(19) Nagy László (1921): *Didaktika gyermekfejlő- déstani alapon. A nyolcosztályú egységes népiskola tanterve. II. rész: Az 5–8. osztály tanterve és didakti- kai problémái*, Magyar Gyermektanulmányi Társa- ság, Budapest.

(20) A Blaskovich Edit által felhasznált mű: E. Köh- ler (1931): *Entwicklungsgemäßer Schaffensunter- richt*. Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien – Leipzig.

(21) Elsa Köhler elméleti munkásságára különösen Karl és Charlotte Bühler, valamint Peter Petersen ku- tatásai voltak nagy hatással. Ugyanakkor a nyelvta- nulási szintek meghatározása, illetve jellemzése Köh- lernél a korban ismert nyelvpedagógiai elméletekkel is mutat némi rokonságot (vö. pl. Henry Sweet, Otto Jespersen vagy Harold Palmer elméleteivel). A kora- beli nyelvpedagógiai elképzelésekhez magyarul I. Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Tan- könyvkiadó, Budapest., 78–91.

(22) Blaskovich, 1935, 346–356., valamint uő., 1936, 119–121.

(23) A táblázat Blaskovich Edit meghatározásai, illet- ve összefoglaló táblázata alapján készült, l.: Blaskovich, 1936, 118.

- (24) Blaskovich, 1936, 120.
 (25) Vö. Áment, 2005a, 43.
 (26) Kremsier I. (1936): 124–125. Ebben az évben az alsó két évfolyamon már gimnáziumi, a felső évfolyamokon még líceumi osztályok voltak.
 (27) Blaskovich, 1936, 123.
 (28) Kremsier, 1941, 2.
 (29) Musztafáné – Nagyné, 1992, 52–54., 57. Lásd pl. az 1932/33. tanévi értesítőt (a csoportmunka engedélyezett bevezetésének éve), melyben több szaktanár is beszámolt a csoporttanításban szerzett tapasztalatairól. Vö. még: Buzás I. (1969): *Az „Új Iskola” pedagógiája*, 2. kiad. Tankönyvkiadó, Budapest. 137–143.
 (30) Ez a módszer a direkt módszertől és a hagyományos nyelvtani-fordító módszertől is kölcsönöz bizonyos eljárásokat, de azoktól néhány lényeges szempontból el is tér. A közvetítő módszer központi eleme az autentikus idegen nyelvű olvasmány mint az adott kultúra hordozója, illetve közvetítője. Az olvasmá-

nyon alapszik a nyelvtan- és szókinccstanítás ugyanúgy, mint a különböző készségekhez kapcsolt fejlesztő munka. A magyar középiskolák tanterveiben a közvetítő módszer preferálása a 19. század végén már megjelenik. A témáról egy korábbi tanulmányomban nyújtottam bővebb áttekintést: Biró Zsuzsanna Hanna (2004): Az olvasmány szerepe a középfokú német nyelvi oktatásban a 19. század végi Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 2. 143–162.
 (31) Összehasonlítási alapul a leányközépiskolák számára 1930-ban kiadott és 1938-ig érvényes központi Utasítások élnyelv-oktatásra vonatkozó irányelveit használtam fel. Utasítások a leánygimnázium, leánylíceum és leánykollégium tantervéhez. /Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 540-05/172-1930. sz. rendeletével. Kir. M. Egy. Nyomda, Budapest.
 (32) Az itt közölt írás egy hosszabb tanulmány részlete. A teljes szöveg a *Neveléstudomány-történeti tanulmányok* könyvsorozat VIII. kötetében olvasható.



A Dinasztia Tankönyvkiadó könyveiből