

a középiskolai épületek tatarozására, a könyvtárak és szertárak fejlesztésére is jusson költség! A könyvtárra és tanszerekre fordított pénz bőségesen megtérül a társadalomnak avval, hogy a tanár továbbképzése meg nem akad, és mert nagyobb örömmel tanít, több eredményt is ér el.

A középiskolának egyházakkal, fenntartó testületekkel, a város különböző hatóságaival, a rendőrséggel, katonai hatóságokkal, államépítészeti hivattal, ipartestülettel, vasúttal, póstával, egyesületekkel, más közületekkel, többek között a szülői társadalommal van állandóan dolga. Mennyi súrlódási felület, mennyi érdekellentét! És mégis mindig meg kell találni a zavartalan érintkezés lehetőségét, az ellentétek kiküszöbölését a nemzeti feladat érdekében. Nagy áldás, ha a középiskola maga legjobb bizonyítéka a szociális nevelés eredményességének és ha a vele érintkező, tőle valamit váró társadalom ellen sem lehet ez irányban komoly kifogást emelni.

Bár az új magyar gimnázium hozzájárulna ennek az eszményi állapotnak a megvalósításához.

Járay Imre.

## Modern nyelvtanítás hanglemez segítségével

(2. közlemény.)

### IV. Az élőbeszéd tanítása

Az élőbeszéd tanítása nézetünk szerint rövid anatómiai bevezetéssel kezdődik, melynek célja az ember beszélőszerveinek és a hangképzés természetének megismertetése. Ha a tanulók megismerték az olyan alapfogalmakat, mint a levegő szerepe, hangszallagok, nyelv és szájtartás hangformáló befolyása, (erre vonatkozólag igen érdekes gyakorlati utasításokat ad *O. Schmidt*, i. m. 13–55. o.) akkor felhívjuk figyelmüket az artikulációsbázis szerepére. Minden egyes nyelvnél más és más „alapállás”-ban vannak a beszélőszervek, sőt apróbb részletekben egymástól eltérő mozgásokat is végeznek. (Például az alsó állkapocs, mely az angolnál előbb áll, mint a magyarnál, vagy németnél és sokkal nagyobb mértékű mozgást végez pl. a franciánál, mint az olasznál. Részletes összeállítást lásd *Löpelmann-Minnigerode* i. m. 72–75. o.) Az artikulációsbázis különbsége az oka, hogy minden nyelv, eltekintve a szavak más és más összetételétől is, másképpen „hangzik”. Ezt könnyen demonstrálhatjuk az osztály előtt: bizonytalannal akad egy, sőt több idegen anyanyelvű tanuló, aki még nem beszél tökéletesen magyarul. Ha evvel a tanulóval magyar mondatot ismételtetünk el, világos, hogy idegenes kiejtéssel fogja visszaadni. Így minden tanulónk belátja, hogy az idegen nyelv hangjai, legalább részben, eltérnek a magyar nyelvtől és kíváncsian várja a különbségeket.

Most hanglemezről meghallgatjuk az idegen nyelvben előforduló hangokat példázó *szósorokat*: Először magánhangzók jönnek sorra, az-

után, (ha szükséges, mint pl. angolnál!) a magyartól eltérő mássalhangzók. Itt igen fontos az auditív módszer szigorúan következetes keresztülvitele, mert az idegen nyelvek nagyrészt történeti helyesírásai kezdetben végzetesen összezavarhatják a tanulót. Hogyan higgye el a kisdiák, hogy „merken“ és „stärken“ *e*-je egyforma? Miért kell egyformán kimondani az angol „caught“, „hawk“, „bought“ szavak-magánhangzóját, vagy a francia „j'ai“, „thé“, „vegeter“ szavak *e*-jét? ... Lassan, fokozatosan haladunk előre, végigmegyünk az összes példasorokon, állandóan ismételtetjük, először a gép és az egész osztály együtt, aztán csak az osztály kórusa, majd egyes kisebb csoportok és egyének is. ... Megismertetjük tanulóinkat a kettős magánhangzókkal, majd újabb lemezen meghallgatjuk a nyílt és zárt, hosszú és rövid hangok közötti különbségeket. Gyakorlatképpen új szósorokat állítatunk össze, most már nem azonos, hanem eltérő hangokat példázó szavakból és ezeket olvastatjuk; a már ismerőssé vált szavakból kiválasztjuk a rövideket és hosszúakat, (nem is gondolná az ember, hogy a tanulók átlagban mennyire nem tudják ezt megkülönböztetni!) és ezeket megfelelő jellel, például aláhúzással megjelöltetjük; a magyar nyelvbe felvett kölcsönzavak közül vett példákat szembeállítjuk az eredetivel, hogy az artikuláció finomságai szembetűnjenek. (Pl. az angol „sport“, „football“, „touch“ és a magyar „sport“, „futball“, „tacss“.) A diftongusokat mindig egy egységként, gyorsan kimondva tanulatjuk be, ellenben a torlódó mássalhangzókat, (Pl. német „erschöpft“, „bewölkt“ „aussteigen“) először lassan mondatjuk ki, *p-f-t,l-k-t,s-sch-t*, és így tovább; azután gyorsítjuk csak fokozatosan a tempót, míg a természetesig el nem jutunk. (Azért szükséges ez így, mert különben tanulóink hajlandók egyes hangok kihagyására.) Általában igyekszünk mindig a tanulókkal javíttatni a kiejtési hibákat is, de egy két sikertelen javítási kísérlet után mindig visszatérünk a lemezhez ... Mikor már az összes hangok és hangcsoportok kiejtését elvégeztük, nem tesszük félre a szóbanforgó lemezeket, hanem kisebb-nagyobb időközönként, de legalább hetenként egyszer, az óra első perceiben, kiejtési gyakorlatokat tartunk velük. Ezt legalább egy évig szükségesnek tartjuk, az artikuláció viszonylagos megszilárdulásáig.

A *hangsúly* (Betonung, stress, accent) tanítása már természetesen nem történhetik egyes szavak, hanem csakis összefüggő szövegek alapján. Ezek kiválasztásánál a következő szempontok irányadók: (L. *Drach* i. m. 5. o.) Értékes nyelvi anyagot adjanak, ne „a nap süt“, „a kutya ugat“, típusúak legyenek, hanem komoly szerzőtől, vagy a népköltészetből származó kisebb alkotások. Ugyanekkor olyan egyszerűek legyenek, hogy a fiatalok és az idegen nyelven kevésbé tudó hallgatóság is mindhárom értelemben, (nyelvi, gondolatilag és érzelmileg) felfoghassa. A mondatok legyenek világosan tagoltak és egyszerű szerkezetűek, hogy a karban való ismétlés lehetővé váljék. Ezeknek a feltételeknek legjobban megfelelnek az idegen nyelv dalkölteményei, egyszerűbb, népiesebb irányú egyéb költeményei, kisebb meséi, (Pl. *Goethe* dái; *Wordsworth* egyik-másik műve; egy-egy *Lafontaine* mese;) és természetesen könnyebb stílusú prózai darabok is. A kiszemelt költe-

ményt, vagy prózai darabot több ízben meghallgatjuk, majd hallgatjuk és némán a lemezzel együtt olvassuk. Ekkor jön a megértés, (ennek a részletes menetét később tárgyaljuk, a köv. fejezetben!) majd a hangsúlyozásra vonatkozó tények tudatosítása és begyakorlása. Először megértetjük a mondatnak, mint gondolati és ezért hangsúlyozásbeli *egységnek* a szerepét. Sokszori meghallgatás után mindenki észre fogja venni a *mondathangsúlyt*, melyet a mondat értelemszava visel, majd később felfedezik a kisebb szüneteket, *metszeteket*, amelyek ezeket megelőzik. Minden figyelmet először ezekre a tényekre koncentrálnak: egység, főhangsúly, metszet! Gyakorlásképpen a géppel való együttozvasás szolgál, miközben kezünkkel jelezzük a főhangsúlyt, majd később ugyanilyen taktusütéses, de gép nélkül való olvasás. A szövegben először vesszőkkel megjelöljük a mondathangsúlyt és függőleges vonalakkal a ceruzákat, később, (két-három vers stb. feldolgozása után) ez már el is maradhat. A prózára való áttéréskor felhívjuk a figyelmet a prózai mondatoknak a vers mondataival egyező alakára... Több és több, esetleg más, nem is hanglemezzel ismert olvasmányon gyakoroljuk a cezurák megjelölését, a főhangsúly kiemelését, a taktusütéssel való olvasást... Ezután térünk rá nagyobb egységről a kisebbre, mondatról az u. n. „beszédtaktusokra“, (Sprechtakte, stress groups, groupés de force,) vagyis a mondatoknak azon kisebb, összefüggő részleteire, melyek egy logikailag, tehát grammatikailag is összefüggő egészet képeznek. Ennek a beszédtaktusnak is megvan a maga értelemszava, mely nem olyan hangsúlyos ugyan, mint az egész mondat legértelmesebb szava v lt, de azért mégis kiválik a többi közül, ezzel a maga „mellékhangsúlyával“. Természetes, hogy ezek a mellékhangsúlyok is kiemelkedők, tehát most már gyakorlásképpen nemcsak a fő-, de a mellékhangsúlyt is megjelöljük a táblán lévő szövegben és a taktusütéses olvasásnál is. A begyakorlás itt is úgy történik, mint a mondathangsúly gyakorlásánál: a beosztások megcsinálása után kórusos és egyes olvasással, hozzá taktusütéssel; minden taktus értelemszavát ajánlatos túlerősen is kiemelni, míg a többieket általában gyorsan és halkán mondatjuk. Minden eszközzel küzdünk a mondatoknak az iskolában sajnos oly gyakori, szétdarabolt, töredezett olvasása ellen... Mint utolsó lépést a hangsúlyozástani terén megemlítjük a szóhangsúlyt, mely a németben ugyan tőszótagos, mint a magyarban, tehát ereszkedő, de az angolban már egyre többször, a franciában pedig a szavak túlnyomó részében emelkedővé változik. Megértetés kedvéért, (de csak egyszer vagy kétszer,) megjelöltetjük a szóhangsúlyt is, azonban ez már csak tudatosítás; a begyakorlás már előbb meg kellett hogy történjen, a mondat- és a taktushangsúly begyakorlása alkalmával, azokkal mintegy párhuzamosan.

---

Példaként lássuk Goethe „Mignon“-ját, a hangsúlytanítás három különböző fázisában, úgymint az a táblán és a tanulók füzetében megjelenik. (Az előforduló jelzések: !! = mondathangsúly, ! = beszédtaktus-hangsúly, tehát mellékhangsúly,) = cezura, ... = a szó hangsúlyos szótagja.

... Amikor még csak a mondathangsúlyt, a legfőbb hangsúlyt tudjuk megfigyelni, a szöveg elég egyszerű:

Kennst du das Land, wo die Zit- !!ronen blühh,  
Im dunkeln Laub die !!Goldorangen glühh,  
Ein sanfter Wind vom blauen !!Himmel weht,  
Die !!Myrthe still und hoch der !!Lorbeer steht,  
!!Kennst du es wohl?

!!Dahin. Dahin

Möcht ich mit !!dir, o mein Ge- !!liebter ziehn.

..... A második fokon már kissé bonyolódottabb a jelölés:

Kennst du das !Land, / wo die Zi- !!tronen blühh,  
Im dunkeln !Laub / die !!Goldorangen glühh,  
Ein sanfter !Wind / vom blauen !!Himmel weht,  
Die !!Myrthe still / und hoch der !!Lorbeer steht,  
!!Kennst du es wohl?

!!Dahin. Dahin

Möcht ich mit !!dir, / o mein Ge- !!liebter ziehn.

..... Még egy lépéssel ha tovább megyünk, ezt írjuk fel:

Kennst du das !Land, / wo die Zi- !!tronen blühh.  
Im *dunkeln* !Laub / die Goldorangen glühh,  
Ein *sanfter* !Wind / vom blauen !!Himmel weht,  
Die !!Myrthe still / und hoch der !!Lorbeer steht,  
!!Kennst du es wohl?

!!Dahin. Dahin

Möcht ich mit !!dir, / o mein Ge- !!liebter ziehn

Természetesen a jelölés még sokkal több szerephez jut prózai szövegeknél, különösen angol vagy francia prózánál, ahol a szóhangsúly jelölése sem szorítkozik egy-két többszótagú szóra, hanem állandóan szükségés valami.

Igy, a három hangsúlyozási alapfogalom birtokában, tanulóink megismerik a beszéd állandó ritmusát, a hangsúlyos és hangsúlytalan részek váltakozását. Realizálják, hogy a beszédet alkotó részek, mintegy különböző rétegekben, különböző magasságokban helyezkednek el. Felül vannak a fő- és mellékhangsúlyos szótagok, alattuk pedig a hangsúlytalanok. *Drach* (i. m. 17. o.) zenei hasonlattal világítja meg ezt a viszonyt: „Im Widerspiel von Stammsilben- und Sinnbetonung hört das... Ohr eine Oberreihe und eine Unterreihe, vergleichbar dem gleichzeitigen Aufnehmen von Melodie und Begleitung... Es hört die... Stammsilbenbetonungen, als leise-verhüllt mitklingende Unterreihe, die zwar nie verloren geht, aber auch nie zu Eigenwert sich erhebt; und darüber, als herrschende Oberreihe, die Träger des Sinnes, die dominierenden Vorstellungen und anderen Sinnworte.“

Ha a lemezzel sikerült rávezetni tanulóinkat arra, hogy az idegen beszédnek ezt a ritmusát tudatosan meghallják és sok gyakorlás után magukévá is tegyék, igen nagy lépést tettünk nemcsak a szép és idiomatikus, de a világosan érthető beszéd felé is... Igaz, hogy ennek a szép és főleg jó, (tehát jól érthető) beszédnek van még a kiejtés és a

hangsúly mellett egy harmadik tényezője is, mely legalább ugyanolyan lényeges, mint az említettek és ez a hanghordozás.

A *hanghordozás* (Satzmelodie, intonation,) általában úgy él a köztudatban, mint a beszédhang magasságának váltakozása. Ez a változás, emelkedés és esés, foglalja magába a logikailag összefüggő beszéd-elemeket. Ez a vélemény, ha a hanghordozás leglényegesebb jegyét illetőleg helyes is, mégsem egészen kielégítő, mert más, szintén lényeges jegyeket figyelmen kívül hagy. Az intonáció nem *pusztán* zenei jelenség, (pusztán hangjegyekkel nem is lehetne kifejezni pl. a német, vagy az angol intonációt,) mert hiányoznak belőle a zenei dallam ismertetőjegyei, a tiszta intervallumok és a szilárd ritmus. Viszont a hangfekvés változásán kívül még a hang emelkedésének, illetve esésének *tempója*, a legmagasabb és legmélyebb helyek egymástól való *távolsága*, a hangok változását szimbolizáló vonal *egyenes vagy megtört volta* is mind fontosak a hanghordozás szempontjából. (*Drach*, i. m. 37. o.) Részünkről igyekeznünk kell mindezeket a tényezőket figyelembe venni, amikor egy idegen nyelv hanghordozását ismertetjük meg osztályunkkal.

Ennek a sok tényezőnek együttműködése számtalan sok hanghordozásbeli formát eredményezhet: ezek a formák a valóságban helyről-helyre és egyénről-egyénre változnak, úgyhogy abszolút érvényességű mintaképeket nem adhatunk. Iskolai szempontból azonban nagyon megelégedhetünk azzal, ha megismertetjük a társalgásban és az elbeszélő, és leíróprózában használatos *formaalkotó tendenciákat*.

Kiindulásul azokat a lemezeket választjuk, melyeken a hangsúly különböző formáit demonstráltuk. Újból eljártsszuk őket és feltesszük a kérdést, mi emeli ki a szavakat a többi közül? Először legtöbbször az *erősséget* fogják észrevenni, melyet minden további nélkül azonosítunk a hangsúllyal. De többszöri meghallgatás után felfedezik a *hangmagasságbeli eltéréseket is*. (Pl. *Armstrong—Ward*, i. m. 94. o. !!I haven't !!seen him since !Monday... vagy !!Now I'm as !fit as alfiddle again... a hozzátartozó lemezek közül I/a.) Felfedezik, hogy a fontos szó nemcsak azzal ugrik ki a többi közül, hogy több energiával, „hangsúlyosabban“ mondjuk ki, de azzal is, hogy az összes szavak közül a legmagasabban, vagy a legmélyebben fekszik. (Például *Drach* i. m. 55. o. és a hozzátartozó lemezek közül I/b: „wie er den !!Teufel einmal *dran*gekriegt / und zum !!Narren *gehabt* hat“ ebben a kis mondatban az egyik főhangsúly „!!Teufel“ a beszédtaktus legmélyebb része, a másik viszont „Narren“ a legmagasabb.) Sok, eltérő szövegű példából leszűrjük a szabályt: *A hanghordozás segít az értelmes szó kiemelésében.*

Most újabb példákat hozunk, (*Drach*, i. m.-hoz való lemezek közül III./a, *Armstrong—Ward* lemezei közül I/a és I/b; de lehet akármilyen más is!) igen alkalmas a fentemlített *Drach*-lemez, mely egyszerű számolást tartalmaz, többféle variációban... „Einmal, zweimal, dreimal, viermal, fünfmal“ számlálja először és „fünfmal után megáll. Pont! A hanghordozás itt természetesen ereszkedő, a legmélyebb pont „fünfmal“... Azután megint számol, ugyanúgy, mint az előbb, „einmal, zweimal, dreimal, viermal, fünfmal,“ ereszkedő hanghordozással egészen a „viermal“-ig, de „Fünfmal“-nál hirtelen felugrik a hangja és

számlál tovább: „sechsmal, siebenmal, achtmal, neunmal, zehnmal.“ A második részben megint ereszkedő a hangsúly, mely „zehnmahl“-ban éri el mélypontját. Milyen következtetésekre jutunk ezekből a példákából?

Megállapíthatjuk, hogy a *hanghordozás a gondolati folyamat korrelátuma*. Az „első esetben a számláló már a számlálás kezdete előtt szem előtt, vagyis tudatában tartja az összes számlálendő számokat, mind az *ötöt*. Egyenesen e felé a cél felé törekszik, és amikor elérte azt, az utolsó szóhangsúlynál erőteljesen leejti a hangját. Vége! . . . A másik esetben a számláló már a *tíz*et tartja szem előtt a számlálás megkezdésekor. Ezt a 10 számot mintegy két csoportra osztva látja. Tehát először, úgy mint az előbb, egyenesen elindul az első csoport célja felé, azonban tudatában van, hogy az 5-tel még nem érte el gondolati folyamatának végső célját, hanem csak az első felének végét, amely után még egy második, hasonló kell, hogy következzen. Ezért nem ejti le a hangját, mint az előbb, hanem hogy a továbbhaladást előkészítse, az utolsó szóhangsúlynál éppen „megemeli“ azt . . . Aztán végigfut a második csoporton, a végéig. (Drach, im. 40. o.) Tehát a tanuló megérti, hogy ahol gondolatának vége van, ott azt ereszkedő hanghordozással kell kifejeznie. Ellenkezőleg, ha a jelenlegi, kimondott gondolat még kiegészítésre vár, akkor hanghordozásának emelkednie kell. Ezt a főszabályt erősen bevesszük; a lemezt ismételtetjük, kórusban és egyénileg utánamondatjuk, közben kézzel jelezzük a levegőben a hangmagasság emelkedését, vagy az ellenkezőt. Csinálhatunk más számcsoportokat is, és azokon gyakorolhatjuk ezt az intonációsformát, lehetséges még értelmetlen szótagok útján is gyakorolni, mint pl. nanana vagy nonono, de itt vigyázzunk a nevetségességre. A számlálásról átme gyünk más, prózai szövegeket tartalmazó lemezekre is és addig gyakoroljuk ezeket az alaformákat, amíg mindenki nem tud egy elébetett ismeretlen, de nyelvileg érthető szöveget helyes intornációval elolvasni.

Miután így elintéztük a kijelentő mondat hanghordozását, megkezdhetjük a kérdő mondat tárgyalását is. Itt általában kétféle esettel állunk szemben: a kérdés vagy olyan, hogy csak egy választ vár — ekkor a mondatvége „esik“ —, vagy pedig alternatív válaszlehetőségeket nyújt (pl. „igen“ vagy „nem“) ekkor a mondatvég emelkedik. O Schmidt (i. m. 203 o.) a következő angol példákat hozza:

!! Where are you going ?

!! Where have you! got your tickets?

egyrészt, és

! Are you going !! home to-day ?

! May I go with !! you?

Az első két példánál „going“ és „tickets“ a kérdések legmélyebben fekvő szavai, amelyeken belül aztán már nincsen intonációs változás. A másik két példánál „home to-day“ és „with you“ mélyebben van, mint a mondat többi, megelőző részei, (ami az angol hanghordozás általában ereszkedő jellegének következménye, 1. *Armstrong-Ward*, i. m. összes példáit.) de viszont ezeken a szólásokon belül „to-day“ és „you“ magasabban vannak, mint „home“ és „with“. Tehát ilyen alternatív kérdések esetében az értelemző legmélyebben van ugyan, de utána a hanghordozásnak felfelé való „kerékítése“ figyelhető meg.

A hanghordozás további gyakorlása általában a következőképpen történhetik :

1. Jó prózai szöveget választunk.
2. Tisztázzuk (a lemez meghallgatása után) a hangsúlyos és hangsúlytalan szavakat, megjelöljük a fő- és mellékhangsúlyokat.
3. Belehelyezkedünk az író gondolatmenetébe és a szerint hangoztatjuk a mondatvégeket.
4. Az így kialakult intonációt valami módon a szöveg fölé jegezzük. Nagyon sok ilyen intonáció-jelölésmód van használatban, *Stroh-meyer* kis körökkel jelöli, melyeket vonalak kötnek össze, *Max Walter* kottavonalakra írja, megfelelő magasságban, az egyes szótagokat, *O. Schmidt* minden szótagot egy-egy ponttal jelöli, melyek különböző magasságokban helyezkednek el a szavak fölött, *Klinghard és Passy* megszakítatlan görbéket rajzolnak, *Drach* egyeneseket, melyek kisebb vagy nagyobb mértékben ferdék és hangsúlyt jelölő akcentusokkal vannak megszagatva. (Az összesek összefoglalását adja *Bohlen*, i. m. 24-29. o.)
5. Különféle szövegeken addig gyakoroljuk, míg a művelet nem automatizálódik. Idővel eljuthatunk oda, hogy teljesen ismeretlen szöveget is véve elő, lassú, de korrekt intonációjú olvasást kapunk.

## V. Új anyag közlése.

Amikor a beszédbeli folyamatok begyakorlásához szükséges értékes nyelvi anyagot nemcsak tankönyvből, hanem hanglemezzel is akarjuk tanulóinknak juttatni, igen sok módszeres eljárás közt választhatunk. Ezek mindegyikének megvannak a maga előnyei és hátrányai, „egyéni sajátosságai“. Van, amelyik inkább a kezdők oktatásában vált be és van, amelyiket — nézetünk szerint — csak a középiskolai nyelvtanítás legmagasabb fokán lehet alkalmazni. Általában, minden hanglemezzel foglalkozó pedagógusnak egyéni módszere van, amely rendszeren másra nem is ruházható át, annyira szerves egységbe forrott össze a tanító tanár egyéniségével. Viszont ez a sok individuális módszer mind úgy fogható fel, mint három alapforma változatai és keverékei, tehát elegendőnek tartjuk, ha ezt a három alapformát különítjük el egymástól. Megjegyezzük még, hogy a módszernek azokat az elemeit, melyek a hanglemez nélküli oktatásban is előfordulnak, csak futólag érintjük.

Az első elég gyakran használt forma *vizuális* alapon áll: a szövegből indul ki és annak feldolgozásából. Az új anyagot először preparálja, lefordítja, bizonyos fokig be is gyakoroltatja, azután pedig előveszi a hanglemezt és mintegy az óra megkoronázásaként lejátszatja a már ismert szöveget. Ekkor nyílik alkalma a tanulónak a saját kiejtését, stb. összehasonlítani a lemezen beszélőével, és karban, majd egyénileg történő ismétlés által megszilárdítani. Nézetünk szerint ez az eljárás, ha a gyakorlatban esetleg be is válik (ami legjobb esetben sem a módszernek, hanem a tanár rátermettségének tudandó bel!) elhibázottnak mondható, ha elvi alapon állva vizsgáljuk a kérdést. Mert világos, hogy ezen kérdés alkalmazása mellett a hanglemez semmi más célt nem szolgál, mint az idegen beszéd javítását és megszilárdítását a tanulóknak.

nál, tehát az anyagközlésben semmi szerepe nincsen. Holott éppen abban látjuk a beszélőgép nagy előnyét, hogy használata által a fogalmak és beszédbeli megfelelőik, a szavak közvetlen kapcsolatba lépnek, a leírt szóképek közvetítése nélkül. (L. II. A hanglemezzel ellen és mellett.) Ha végiggondoljuk a gondolatot, látjuk, hogy így éppen a lemezes tanítás legnagyobb értékét vetettük el magunktól... Sőt, beszédtanítás szempontjából sem állja meg a helyét ez a módszer. Mert pl. *Strohmeyer* ezt írja: „Die mündliche Durchnahme und gemeinsame Erarbeitung des betreffenden Abschnittes... muss stets vorangehen. Eine La Fontaine'sche Fabel muss unbedingt vorher eingehend besprochen, geübt, womöglich von allen Schülern auswendig gelernt sein;“ (i. m. 47. o.) csak ezután következik a hanglemezzel meghallgatása és a beszédbeli hibák korrigálása. Igen, de nem egyszerűbb-e és methodikailag nem helyesebb-e mindjárt kezdetben tökéletes beszédre tanítani, mintsem esetleg előbb hibás dolgokat könyv nélkül való tanítással jól megrögzíteni és aztán nagy fáradsággal újra kijavítani? Tagadhatatlan, hogy igen sokan hivatkozhatnak azokra az eredményekre, amelyeket ezzel a módszerrel elértek, de mindezekről azt kérdehetjük? „És nem lett volna az eredmény még nagyobb, ha ezt a kerülőutat megrövidítettük volna?“ Ugy hisszük, hogy igen! Viszont tagadhatatlan, hogy osztályaink átlagban heterogén összetétele miatt, ahol jeles és elégséges, kiváló és szürke tanulók ülnek egymás mellett, csak ez a módszer a legajánlatosabb a kezdők oktatásában. (*Strohmeyer*, i. m. 47. o. *Hübner*, i. m. 85. o. *Petrich*, i. m. 56. o. *Bohlen*, i. m. 36. o. stb.) *Lux* (i. m. 73. o.) kijelenti, hogy „sokkal eredményesebb az akusztikus eljárás“. Ezt hangoztatják *Wolter*, *Plaut*, (i. m. 27. o.) és különböző cikkírók, akik az u. n. „auditív“ módszer mellett foglalnak állást. Ennek alapját *Plaut* vetette meg cikkében, (Sinn und Methodik der Unterrichtsphonographie, I. irod.) és többször idézett munkájában részletesen kifejti.

Ennél a módszernél alapelv a lemezből való kiindulás. A szöveg, amennyiben a tanulók számára egyáltalán hozzáférhető, csak az odahaza elvégzendő ismétlések alapja, de nem az akusztikus felvétel előtti preparáció eszköze. Ez az elv a nyelvtanítás alsó- és felsőfokán más és más módszert kíván, úgyhogy a tulajdonképpeni „auditív“ módszeren belül megkülönböztetjük még, (*Plaut*-tal és *Lux*-szal!) a *szintétikus és analitikus eljárási módokat*. A szintétikus eljárás mondatról-mondatra, egységről-egységre beszélgeti a lemezt. A tanulók többször meghallgatják ezeket a részeket, majd halkán együttmondják a beszélővel, végül ismétlik már gép nélkül is és leírják a táblára. Ezt a leírást arra kijelölt, jó tanulók végzik és közben a tanárnak marad ideje a meghallgatott szöveg megértésére. Itt lehetőleg kézmozdulatokkal, jelekkel segíti magát, az anyanyelvre való fordítást eikerüli. Amikor az összes mondatok már fel vannak írva, újabb együttes olvasás következik, egymás beszédhibáinak kijavítása és utána normális feldolgozás: kérdések-feleletek, retroverzió, nyelvtani tanulság leszűrése, már a szerint amint. E mellett az eljárás mellett, mely igen nagy teret ad a tanulónak az állandó, aktív szereplésre, nagy örömmel folyik a tanulás és sok alkalom nyílik kisebb versenyek rendezésére, amik a serdülés koráig mindig



újabb és újabb serkentést jelentenek. . . Az analitikus eljárás, amely első sorban a felsőbbosztályosok szellemi habitusához van szabva, az egész lemezt játszatja le kétszer-háromszor, minden félbeszakítás nélkül. Közben a tanulóknak szabad jegyzeteket csinálniok. Míg a szintetikus eljárásnál minden egyes szó és hang külön volt fontos, itt ez utóbbinál már az anyagra, mint egészre figyelünk. Pár meghallgatás után a gépet leállítjuk. A tanulók elmondják, amit megjegyeztek maguknak, egyiknek megfigyelése kiegészíti a másikat. Végül az egyik tábla megtelik emlékszókkal, (Stichwort,) amelyek alapján az egész tartalom összefoglalható, a másikon pedig felsorakoznak az új szavak és kifejezések. Mégegyszer meghallgatjuk a lemezt, összefoglaljuk a tartalmát és áttérünk a szöveg tüzetes feldolgozására. Kérdésekben és feleletekben végigfutunk az egészen: a kérdések kizárólag rávezető kérdések legyenek, melyekre a leg-egyszerűbb felelet maga a hanglemez megfelelő mondata. (Ha van *Doegen*-féle Lauthalter-ünk vagy Linguaphone Repeater áll rendelkezésünkre, minden mondathoz már a tanulók konstruálhatják meg a kérdést.) Írásban összefoglaljuk a szöveget, célnak az eredetihez való minél nagyobb hasonlóságot tűzzük ki. Majd több tanuló felolvassa összefoglalását és kiegészíti azokkal a szavakkal, stb. melyeknek kimaradására társai figyelmeztetik. Ekkor eljön lassan az ideje a lemez pontos, szó szerinti lefordításának is; esetleg könyv nélkül is megtanultatjuk egyes részleteit.

Ez a módszer igen érdekes és erősen csábító a munkáltató oktatás alapján álló modern pedagógusra. Azonban azt hisszük, hogy a gondolat propagálói kissé túllőnek a célon, kissé túl erősen veszik igénybe az auditív elemet a többi rovására. Vannak osztályainkban túlnyomóan vizuális képzetípusba tartozó tanulók is, akik a mellett a módszer mellett reménytelenül elmaradnak: az ilyenek csakis akkor képesek idegen szavakat helyesen reprodukálni, ha azokat leírva is látták. Kisebb mértékben ugyanez a hátrány áll fenn a vegyestípusú tanulókra is, akik pedig természetszerűleg minden osztály zömét teszik: önáluk sem fölösleges az auditív elemeknek vizuális asszociációk segítségével való nagyobb megszilárdítása, amelyhez még a motorikus elemek is helyenként hozzávehetők volnának. Ezt az elgondolást valósítja meg az általunk „közvetítő“-nek elnevezett hanglemez nyelvtanítási módszer.

Ez a módszer, — teljes tudatában a képről való szemléltetés elégtelen voltának, (l. Bevezetés) — képekkel és dramatizáló mozgásokkal kapcsolja össze a hanglemezt. Szükség van hozzá — a lemezek kivül — lehetőleg illusztrált *tankönyvre*, mely a lemez szövegeit hozza, (ilyenek pl. Linguaphone Conversational Course, Plaut: Grammophon Bibliothek für Schulzwecke, Assimil: L Allemand sans peine, stb.) és néhány nagy falú képre. Ezek egyik-másik sorozathoz készen is kaphatón, de a gyakorlatban inkább tehetségesebb tanulókkal rajzoltattuk meg. A módszer maga így alakul:

1. Feltétjük a képet és (egyenlőre becsukott könyvek mellett) néhányszor lejátszatjuk a lemezt. Közben a kép és mozdulatok segítségével szemléltetünk, az utóbbiak a cselekedeteket és a képen látható sze-

mélyek és tárgyak egymáshoz való viszonyát kell, hogy megvilágítsák. Egy-két kifejezést felírhatunk a táblára is, a lemezhallgatás szüneteiben. Pár ismétlés után meggyőződhetünk arról, hogy tanulóink tudják-e már asszociálni a képet és a mozdulatokat a beszéddel: újra játszadjuk a lemezt és tanulókkal végeztetjük a szemléltetést; ők mutatnak rá az egyes tárgyra, végzik a kifejező mozdulatokat. A lemez leállítása után még egyszerű kérdésekben is, (Wó is coming? What is X. doing? stb.) is végiggyakorolhatjuk a meghallgatottakat.

2. Elővétejtük a könyvet és újból meghallgatjuk a lemezt. Először „némaolvasás“, majd a tanulók minden biztatás nélkül is elkezdik együtt mondani, (halkan! halkan! semmi másra nem kell figyelmeztetni őket!) s a szöveget a lemezzel. Megfigyeltetjük a kiejtésbeli sajátságokat, nehezebb szavakat ismételtel meghallgatunk, mindegyiket kórusban és egyénileg ismételtetjük és a könyvben csillaggal vagy valami más jellel megjegyezzük. Azután a hangsúlyra és hanghordozásra koncentrálódunk: a szintetikus eljárás szerint, ha kell, mondatról-mondatra haladunk, mindegyiknek főhangsúlyát és csoportbeosztását akcentussal, illetőleg függőleges vonalakkal megjegyezzük. Az ismételt lemezhallgatásnál kezünkkel jelöljük a levegőben a hanghordozás változásait és először az osztállyal, majd egyesekkel elismételtetjük.

3. Diktálás és egyéb gyakorlatok szókép és helyes hangkép kapcsolására.

4. Elolvassuk a szöveget, most már lemez nélkül és hozzákezdünk a fordításhoz. A főhangsúllyal megjelölt értelemzőből és az intonáció sajátosságaiból kiindulva, elemelve fordítjuk végig a szöveget. Ha az értelem nem egészen világos, a képet hívjuk segítségül. Befejezésnek kurzive végigfordítjuk az egészet. A könyvet újra betétejtük.

5. Újra játsszuk, megállásokkal, a lemezt. Az előforduló új szavakat és kifejezéseket kikeressük és az osztály által rögtönzött rövid mondatokban, szólásokban, (amelyek azonban nem lehetnek azonosak a könyv mondataival!) a táblára, illetőleg a szöszedetbe írjuk. Egyetlen szót sem írunk ki magányos elszigeteltségében, mindig csak értelmes csoportba illesztve. Végül átismételtetjük az összeseket és retroverzióban átvesszük az egész szöveget.

6. Az előforduló nyelvtani sajátságokat csoportosítva a táblára íratjuk, leszűrjük az idevonatkozó szabályt és a könyv nyelvtani részében megkeresve azt, bevessük.

7. Beszédgyakorlatok, majd a szöveg tartalmi összefoglalása, esetleg egyes részleteknek könyv nélkül való tudása. Írásbeli összefoglalása, (dolgozat.)

\*

Nagy vonásokban végighaladtunk a hanglemezzel való anyagközlés módszerének három alaplorináján. Talán fölösleges is említenünk, hogy a fentebb vázolt módszeres eljárások nem egy egység, pl. óra alatt elvégezhető munkát akarnak összeállítani, hanem általában *tanmenetet* adni, melyen belül az egyes részek feldolgozására fordított időt a szaktanár határozza meg. Hogy az egyes lépésekre mennyi időt szánjunk, lehetetlen előre meghatározni, oly nagy mértékben függ az a tanulók

korától, intelligenciájától, előképzettségétől és nem utolsó sorban a szövegek minőségétől és mennyiségétől. Általános alapelvnek csak egyetlen egyet bátorkodunk ajánlani: ne siessük el az első lépéseket, nehogy a következő lépések módszeres megtétele lehetetlenné váljon. A kezdetben való lassú haladás mindig alaposabb készültséget ad és ennek birtokában az osztály hamar be fogja hozni a kezdeti késedelmet.

\*

## VI. Kifejezőkészségre való nevelés; énektanítás.

Az idegen nyelv bírásának legmagasabb fokát az jelenti, hogyha a nyelvben birtokunkba jutott kifejezőeszköz segítségével nemcsak gondolatainkat, de azoknak érzelmi együttahajtóját, hangulatunkat is ki tudjuk fejezni. Amíg elhatározottságot, haragot, gyöngédséget, ünnepélyes emelkedettséget nem tudunk belevinni az idegen nyelvbe, addig nem is tudunk igazán azon a nyelven. Igaz, hogy a nyelv ilymértékű elsajátítása teljesen lehetetlen az iskolában; a beszédműveletre is állana Vietor híres mondása, szállóigéje, amelyet a fordításról mondott: „Es ist eine Kunst, die Schule nichts angeht.“ Azonban úgy véljük, még mindig jobb szűkös alapvetést adni, mint semmit. A nyelvtanítás legtöbb célja ugyanis olyan magasra van kitűzve, hogy a középiskola sosem fogja tudni elérni azokat; az előadókészség növelése csak egyike lehet ezeknek az ideáloknak.

Módszer szempontjából kevés mondanivalónk van, éppen a miatt a megfoghatatlanság, definiálhatatlanság miatt, mely mint minden művészetet, úgy az előadóművészetet is jellemzi. Olyan költeményeket, vagy prózai részleteket kell kiválasztanunk, amelyek aránylag tiszta típusait mutatják egy-egy hangulatnak. A vágyódást, az elérhetetlen iránti sóvárgást nagyszerűen illusztrálhatjuk *Goethe*; *Mignon*-jával, (Parlophon, B. 37.007.) vagy *Eichendorf*: *Sehnsucht*-jával, (Parlophon, B. 37.009.) elégikus szomorúságot, az elmulás előérzését festi *A. Chénier*: *La Jeune Captive*, (Linguaphone, francia ir. kurzus 14. sz.) vagy *Th. Gray*: *Elegy written in a Country Churchyard*, (Linguaphone, angol ir. kurzus. 18.) vagy *Victor Hugo*: *Océano Nox*, (Florilége, Paris, 4.) A balladái szaggatottság, a hangulat csapongásának kiváló példái *Schiller*: *Der Handschuh*, (Sperlings Phonothek, 1608.) vagy *Geothe*: *Erlkönig*. *Sperlings Phonothek*, 1603.) Ez utóbbi különösen alkalmas arra, hogy rajta mutassuk be a beszédnek, mint kifejezőeszköznek sokoldalúságát, mert hiszen az előadó maga érzékelteti a gyermek kétségbeesését, az apá aggodalmát és a rémkirály magabizó.kérését, majd követelését. Az emelkedett próza, az ünnepi beszéd sajátosságai, a hosszabb, de tiszta szerkezetű mondatok, a főhangsúlyok és szünetek erős kiemelése, az egyes szólamok erős egységbefoglalása a hanghordozás által, mind tanulmányozásra érdemesek. *Grillparzer*: *Rede bei der Denksteinsetzung Beethovens*, (Parlophon. B. 37.010.) *Bossuet*: *Oraison Funébre*, (Linguaphone, francia ir. kurzus, 29.) *King George & Queen Mary*: (*Empire Day Message*, (His Masters Voice, London.) mind jó példáit adják az ilyen beszédstílusnak.

Igen hatásos lehet ezen a téren az ellentétekkel való megvilágítás. Egymásután meghallgatva több ünnepi beszédet és — mondjuk — több kevésbé ünnepélyes, könnyebb visszaemlékezést, vagy elbeszélést, mindenkinek fel fog tűnni a nagy különbség. Az utóbbiak egyéni sajátosságokat mutatnak: a mindennapi élet egyszerűsítései, hangösszevonások, szövégek lekopása, egyes részleteknek aránytalan gyorsasága vagy lassúsága mind megengedett dolgok. A hangmagasság és hangerő is nagyon nagy ingadozásokat mutathat. Ezzel szemben a beszédet, — természetesen a beszélő egyéniségének megnyilvánulása mellett is — több uniformitás jellemzi. A fentemlített sajátosságok minden hasonló nemű írásműben szükségszerűleg feltalálhatók, mert ezek részben a hang ökonómiájának, részben a szónoklásra alkalmas termék vagy éppen a szabad levegő ak sztikájának, nem utolsó sorban pedig a közérthetőség és könnyen érthetőség szempontjainak következményei. Ezeknek a karakterisztikumoknak felismertetése és bizonyos mértékű elsajátíttatása a mi feladatunk . . .

A hanglemez előadásának utánzása a leglényegesebb lépés. Egyes, lehetőleg hosszabb részleteket megtanultatunk és azután előadóversenyeket rendezünk, ahol feladatként kezdetben mindenki elé ugyanazt a verset vagy prózai darabot tűzzük, (ez egyszerűbben elbírálható, viszont egy kissé egyhangú!) később több, hasonló hangulatú költeményt hallgatunk meg és ezek között szabad választást engedünk. Nem árt a lemez előadásától való lényeges eltéréseket jegyezni: érdekes tanulságokat vonhatunk majd le magunknak tanulóink értelmi és érzelmi fejlettségére vonatkozólag. Az előadóverseny végül mindig a lemez újabb bemutatásával záruljon.

\* \* \*

Az énektanításban, — kivételesen — mindig a szövegből indulunk ki: értelmes előolvasás, megértetés, lefordítás, kérdés-feleletben való feldolgozás által teljesen átadjuk a tanulóknak a dalt és csak akkor hallgatjuk meg az énekest. Első meghallgatás után itt is kitérünk a szöveg és a dallam között lévő hangulati kapcsolatra. Többszöri lejátszás után megengedjük a halk együttzümögést; a nehezebb részleteknél, különösen mikor egy beszélt szótagra több hang jut, ismételtetjük a lemezt. Lehetőleg váltogatjuk a dal hangfekvését, (a forgási gyorsaság szabályozása által) és egyes könnyebb helyeken egész le is halkítunk. Majd csoportokat alkotunk, a 3—4 legjobb hangú fiút gyűjtjük össze és csak velük adjuk elő a dalt. (Ha az osztály tapsol a végén az előadóművészeknek, annál jobb; részemről ilyen esetben magam szoktam elkezdeni!) A csoportot aztán fokozatosan növeljük, amíg az osztály minden részében nem lesz egy jófülű és jóhangú gyerek, aki a többieket vezetni tudja. . . Később a gépet egészen kiküszöböljük.

Tapasztalataink szerint igen hálás hallgatóságra számíthatunk indulók és katonanóták esetében: igen használható a sokféle refrénes rigmus, amelyeknél az osztály csak a refrént énekli, a tulajdonképpeni szöveg egy-egy előénekesnek jut. Ezeket azonban váltogathatjuk és így biztosítjuk mindenkinek a szöveg megtanulását. . . Végigkomponált dalok (pl. Heine — Schumann: Die Grenadiere), ha szövegüknél fogva meg is

felelnének, nem valók az iskolába, de egyszerűbb műdalok, főleg a modernebb, többszólamú kísérettel előadottak nagyon megfognak mindenkit. Ha ugyanannak a dalnak két variációja is rendelkezésünkre áll, egy „pedagógiai“ célra készült felvétel, mondjuk szimpla zongorakísérettel és egy másik felvétel ugyanarról, de itt a szólóéneket kórus festi alá és zenekar kíséri, feltétlenül az utóbbit ajánljuk. Volt alkalmunk ilyesmivel kísérletezni és meglepő, hogy mennyivel nagyobb hatást váltott ki a művésziesebb produkció. Amit az ilyen lemez esetleg a szövegmondás kisebb érthetősége folytán pedagógiai értékben veszít, azt bőven pótolja az esztétikai tetszést kísérő nagyobb érdeklődés, és ennek következtében a hatásosabb bevéődés.

Az énekek beillesztése, — ha előre gondosan ki is terveltük — legyen alkalmoszerű. Gyermekünk szívesen énekelne bármikor, de meg kell értetnünk velük, hogy az iskola nem lehet mindig vidám: igenis szükséges időnként a komoly munka, amelynek azért megvan a maga derűje. (Res severa, verum gaudia — ez lehetne a nevelőiskola jelszava.) Tehát az énekeltetés, lehetőleg kapcsolódjon pl. az első hóeséshez, a karácsonyi ünnepekről való megemlékezéshez stb. Énekelhetünk az idegen nép nemzeti ünnepnapjain is, himnuszukat és egyéb, komoly tárgyú énekeiket. Alkalmadtán ne riadjunk vissza „divatos“ énekeknek „ad hoc“ bevezetésétől sem, de azért az ének legyen mégis ritkábban alkalmazott és jobban megbecsült oktatási eszközünk. . .

## VII. Idézett művek és egyéb irodalom.

1. *Armstrong*, Liliás E.—*Ward*, Ida C.: A Handbook of English Intonation. Cambridge, Heffer, 1938. (II. Ed.)
2. *Aronstein*, Philipp: Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Berlin, Teubner. 1926. (II. Bd.: Der englische Unterricht.)
3. *Beach*, Thomas: Modern Language Teaching and Learning with Grammophone and Radio. Cambridge, Heffer, 1930.
4. *Boelitz*, Otto: Die Schallplatte im Unterricht. Pädagogisches Zentrablatt. 1935.
5. *Bohlen*, Adolf: Neusprachlicher Unterricht. Leipzig, Quelle und Meyer. 1930.
6. *Breul*: The Use of the Phonograph in the Teaching of Modern Languages. Neuere Sprachen, 1907—08.
7. *Dékány István*: Pedagógiai elvek. Bevezetés a nevelői gondolkodásba. Budapest. Orsz. Középisk. Tanáregyesület. 1936.
8. *Doegen*: Sprach- und Leseproben. Berlin, Weidmann, 1913.
9. *Drach*: dr. Erich: Die Schallplatte im deutschkundlichen Unterricht. Frankfurt a, Main. Diesterweg. 1937.
10. *Drach*, Dr. Erich: Deutsche Aussprachelehre für den Gebrauch im Auslande Frankfurt a/ Main Diesterweg. 1931. (Idézeteink erre vonatknak.)
11. *Driesen*, Dr.: Das Grammophon im Dienste des Unterrichts und der Wissenschaft. Berlin, 1913.
12. *Flagstad*, Christian: Psychologie der Sprachpädagogik. Leipzig, Teubner, 1933.
13. *Fromagiat*: Schallplatte und Schule. Schweizerische Lehrerzeitung. 1934. Heft. 21 és 1935. Heft 4.

14. *Hübner, Walter*: Didaktik der neueren Sprachen. Frankfurt a/ Main, Diesterweg. 1933. (II. Ausg.)
15. *Jacobi, G.*: Die Verwendung des Grammophons im fremdsprachlichen Unterricht. Deutsche Handelsschulwarte. 1934. Heft 2.
16. *Kempen, Hans*: Die Schallplatte im Unterricht. Schulfunk. 1936.
17. *Koch, Ludwig*: Schallplatten im Unterricht der höheren Schulen. Monatschrift f. höh. Schulen. 1935.
18. *Kossa Ernő*: Grammfon az iskolában. Budapesti Polgári Iskola. 1737-38. 3-4. sz.
19. *Linguaphone, as a Teaching Aid*. London. Linguaphone, 1934.
20. *Löpelmann—Minnigerode*: Abriss einer vergleichenden Lautlehre. Berlin und Bonn. Ferdinand Dümmler. 1929.
21. *Lux Gyula*: A grammofon a nyelvtanítás szolgálatában. Magyar Pedagógia. 1932.
22. *Lux Gyula*: A grammofon szerepe a modern nyelvek tanításában. Magyar Közéiskola. 1928.
23. *Lux Gyula*: A modern nyelvek tanulása és tanítása. Miskolc. Klein, Ludwig és Szelényi. 1925.
24. *Lux Gyula*: Modern nyelvtanítás. Az előszót írta Koszó János. Budapest. Egyetemi Nyomda. 1933.
25. *Michel*: Die Lautplatte im Dienste des Lektüreunterrichts, Frankfurt. Diesterwegs Neusprachliche Blätter. 1927. Heft 9.
26. *Müller, Alfred L.*: Unterschiede der Vorstellungen und Verbindungen bei Kindern verschiedener Altersstufen. Leipzig. Alfred Hahn. 1915.
27. *Münch, Dr. Rudol.*: Vom Arbeitsunterricht in den neueren Sprachen. Leipzig und Berlin. G. Teubner. 1930. (II. Aufl.)
28. *Oldal Gábor*: Hanglemez az iskolában. Pedagógiai Szeminárium 1938. október. (Német hanglemezek listáját közli.)
29. *Panconcelli—Calzia*: Die Maschine zum Erlernen lebender Sprachen. Umschau. 1936.
30. *Petrich Béla dr.*: A modern nyelvek tanítása. Budapest. Orsz. Közéiskolai Tanáregyesület. 1937.
31. *Plaut, Dr. Julius*: Das Grammophon im Dienste des neusprachlichen Unterrichts. Die neueren Sprachen. 1924. Heft 6.
32. *Plaut, Dr. Julius*: Sprachunterricht und Sprechmaschine. Neusprachliche Arbeitsgemeinschaft. 1928. Heft 4—5.
33. *Plaut, Dr. Julius*: Sinn und Methodik der neusprachlichen Unterrichtsphonographie. 1930. Heft 4.
34. *Plaut, Dr. Julius*: Treasures and Trifles. Jewels of Poetry. Speeches by Prominent Men. Diesterwegs Neusprachliche Reformausgaben. Bd. 79. 87. 97. Ehez ismertetések: Altenberg: Zur Einführung in Plaut: Jewels of Poetry. Die Neueren Sprachen. 1926. Heft 7 . . . és Sander: Besprechung von Plauts Speeches by Prominent Men. Die Neueren Sprachen. 1928.
35. *Popp, Walter*: Die Methode des fremdsprachlichen Unterrichts. Leipzig und Berlin. 1932. Teubner.
36. *Phonographe à L'école*, Le. Kéthavi folyóirat a grammofon iskolai céljainak szolgálatában. Állandó lemezkritikák, stb. Kiadja: Louis Royer, Saint Amarin, (Haut Rhin.)
37. *Preussler*: Ein neuer Unterrichtsweg durch das Grammophon. Neusprachliche Arbeitsgemeinschaft. 1928.

38. *Ranschburg, Pál*: Az emberi elme. Budapest, Pantheon. 1923.
39. *Reko, Viktor*: Spracherlernung mit der Hilfe der Sprechmaschine. Stuttgart. Violet. 1908.
40. *Schmidt, Otto*: Methodik des englischen Unterrichts. Berlin und Bonn, Dümmler. 1929.
41. *Smuts, Adrian J. (Capetown)*: Trends and Novelties in Modern Education. International Education Review. 1938. No. 5.
42. *Stolitzka, J.*: Die Schallplatte im Unterricht. Pädagogischer Führer. 1937.
43. *Strohmeier, Hans*: Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Berlin und Hamburg. Westermann. 1928.
44. *Surkamp*: Die Sprechmaschine als Hilfsmittel für Unterricht und Studium der neueren Sprachen. Stuttgart. Violet. 1926. (II. Aufl.)
45. *Tanternv*, a gimnázium és a leánygimnázium számára. Budapest. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda, 1938.
46. *Thudicum*, : Manuel pratique de diction francaise. Genf. 1926. (V. ed.)
47. *Unterricht und Sprechmaschine*. Viktor *Reko* szerk. megjelenő folyóirat, 1909-óta Violet. Stuttgart.
48. *Részletes utasítások*, a gimnázium és leánygimnázium tantervéhez. I. II. köt. Budapest. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda. 1938.
49. *Wolter—Olbrich—Plaut*: Das Grammophon im Unterricht der neueren Sprachen. Frankfurt, Diesterweg. 1910. (Wolter, Olbrich és Plaut-tól idézett részletek erre vonatkoznak.)

*Berg Pál.*

## A nagytarcsai Tessedik Népfőiskola

Ha szimbolikus is az iskola elnevezése, munkája viszont híven tükrözi Tessedik valóságérzékét. Tessedik már a 18-ik században könyvekben, javaslatokban sürgette s a szarvasi ipari és gazdasági iskolában meg is valósította a gazdasági nevelést, a tudatos, művelt gazdák képzését. *Tizenkét paragrafus* című tanügyi javaslatában, melyet megszívlelésül a pozsonyi kulturális bizottságnak ajánlott, tervszerűen el akarja tüntetni az eddigi normáltanítás hiányait és pedig gazdasági tanítással, mert

„általá a gyermeki erőt saját tevékenysége felkeltésével a legjobban ösztönözzük, felélesztjük, tágtjuk, gyarapítjuk, erősítjük, irányítjuk és korai foglalkoztatásuk által eljövendő hivatásukra előkészítjük, a nagy közönség szolgálatára edzetté tesszük és a fejlődő nemzeti ipar szolgálatára állítjuk... Hasonló módon jól nevelt gyermekek mellett tekintetbe véve az én közhasznú berendezéseimet, intézményeimet, munkáimat, termékeimet, a nemzetfejlesztésben sok jó eredményt lehet elérni. Tekintsek meg (bizalommal és édes megnyugvással hivatkozom rá), mily sok jó hatása volt Magyarországon az első gyakorlati, gazdasági iskolának, s mily hatása lenne több ilyennek, ha a nagy közönség pártolná azokat... A célszerűen berendezett praktikus gazdasági ipariskolában a falusi gyermekek nemcsak vidékük jólétének és gazdaságának természetes és áldásos forrásaival ismerkednek meg, de arra is gyakorlati mó-