

TUDOMÁNYTÖRTÉNET

BÁRDOS JENŐ

Claude Marcel (1793–1876) Diplomata, nyelvtanár, alkalmazott nyelvész vagy nyelvpedagógus?

Bevezetés

Zseniális gondolatok előfutárainak a sorsa közös, mert korokra, ízlésekre, divatokra való tekintet nélkül, szinte törvényszerűen, újra meg újra felbukkannak. Némi túlzással, a korszellem (!) fedezi fel őket, mert gondolataik tartalma, vagy ha úgy tetszik, hatásgömbje számos korszaknak kínál fel egy-egy szeletet (Coleman, 1909; Titone, 1968; Tickoo, 1982; Howatt, 1984; Roberts, 1999 stb.). Akadnak természetesen olyan korszakok, amikor a szaktudás és műveltség mélységének kutatói, a szaktudás hordozói nem dolgoznak megfelelő hosszúságú mérőórákkal, így vizsgálódásuk nem éri el, fel sem fedezi a tengerfenéken heverő kincseket. Vizsgálatunk tárgya, Claude Marcel munkássága éppen ilyen: kezdeti (hosszú) szünet után, három-négy évtizedenként újra felfedezik, merthogy több korszak szerzői számára érthetetlen, hogy valaki, kétszáz évvel ezelőtt, miként lehetett ilyen „modern”?

Először a nyolcvanas évek végén adtam hírt Marcelről (Bárdos, 1986, p. 232–234 és Bárdos, 1988. p. 55); egy viszonylag friss brit újrafelfedezés pedig (Smith, 2009, p. 171–178) a nyelvpedagógusok számára is ismert angol szakfolyóiratban jelent meg (*Language and History*). Már a legutóbbi saját monográfiám (*Élő nyelvtanítás-történet*, 2005, p. 57) személyes időtávja is majdnem két évtized, így nem meglepő, hogy az időközben elveszett, majd előkerült, utolsó Marcel mű (1875) angol nyelvű fordítása arra ösztönzött, hogy most részletesebben tárjam fel egy kétszáz évvel korábban alkotó nyelvpedagógus munkásságát. Más lapra tartozik az örökzöld vita, hogy a nyelvpedagógus az vajon nyelvész, pszichológus, kultúrtörténész-antropológus, vagy neveléstudós? Ötven évvel ezelőtt a brit klasszikus, Corder (1973) számára általában a nyelvtanulás (és főként, amit a nyelvtanár tesz) volt az alkalmazott nyelvészet, amiért most már a nyelvészek megsértődnének, különösen amióta csak az alkalmazott nyelvészetnek legalább tíz ágazata van, érzékeltetésül: számítógépes nyelvészet, terminológia, fordításkutatás, szaknyelv kutatás, többnyelvűség, nyelvpolitika és így tovább. Úgy tűnik, hogy főhösünk számára a diplomácia megfelelő párosításnak tűnhetett... (Marcel érdekfeszítő életrajzát lásd a bibliográfia után.)

Célunk Marcel nyelvpedagógusi profiljának bemutatása, vagyis az, hogy egy Írországbán élő diplomata miként előlegezhetett meg olyan gondolatokat, amelyeket a sokkal később kifejlődött modern nyelvészet és nyelvpedagógia avatott szinte jelszavakká a nyelvtanításban és a nyelvtanulásban. Példaként említjük Marcel terjedelmes főműveit: „A nyelv mint a mentális kultúra és a nemzetközi kommunikáció eszköze” (1853), valamint „A nyelvek tanulmányozásának igazi alapelve, vagyis az idegen nyelven történő gondolkodás művészete” (1867). Részleteiben tárgyalni Marcel munkásságát monográfiát kíván: ebben a tanulmányban ahhoz a fogáshoz folyamodunk, hogy legelső (1820) és legutolsó (1875) tanulmányát vetjük egybe. A célunk az, hogy válaszolhassunk arra a kényes kérdésre, hogy Marcel csak véletlenül lelt rá válaszkora (vesd össze a *‘to beat about the bush’* angol szólást), vagy tudatosan „ugrasztotta ki a nyulat a bokorból”, csak hogy ennél nagyobb kép- és jelentészavarokba már ne bonyolódjunk...

I. 1820: Gyakorlati módszer az élő nyelvek tanításához a francia nyelvre alkalmazva, amely során felfedjük és kijavítjuk a régi módszer hiányosságait. (*Practical Method of Teaching the Living Languages, Applied to French, in which Several Defects of the Old Method are Pointed out and Remedied by C. V. A. Marcel. (London: Hurst, Robinson and Co.; R. Milliken, Dublin; J. Bolster, Cork.)*)

Eljáróban figyelmeztetnünk kell a kortárs olvasót arra, hogy a jelenlegi nyelvpedagógia szerint a nyelvtanítási módszer halott: már túl vagyunk a módszereken, amely jelenséget, továbbá a jelen eklektikát, néhány évtizede a módszeres módszertelenség paradoxonjával próbálják egyesek felszínesen elűtni. Kétszáz évvel ezelőtt viszont a módszer szent dolog volt: hittek abban, hogy egy jó módszer mindent megold; ezért az egyes módszerek képviselői között valóságos hitviták dúltak. Éppen ezért, ebben a nyolcvan oldalas műben, Marcel lelkes elkötelezettségét nem vizsgáljuk, hanem a szakmai tények viszonylag semleges kiszűrésére vállalkozunk. Mindvégig lebegtetjük viszont azt a talányt, hogy mikor tett szert főhösünk egy olyan műveltségre, amely Quintilianus Szónoklattanától Madame De Staël munkásságán át korabeli grammatikusok és pedagógusok munkáinak részletes ismeretéig és bírálatáig terjedt. A másik ilyen talányt a franciának született Marcel megdöbbenően fejlett angol nyelvű írásbelisége jelenti, amelynek csúcspontját, fél évszázaddal később, Joseph Conrad mutatja be, aki lengyel anyanyelvüként az angol irodalom egyik legismertebb szerzőjévé vált.

Marcel francia nyelviskolája megnyitásakor (French Practical School) bocsátotta közre munkáját, amelyben elismeri, hogy számos gondolata nem eredeti, csak elegye Pestalozzi, Locke és mások gondolatainak. Mentegetőzik, hogy még csak négy éve lakik Írországbán, ami nem elég ahhoz, hogy olyan díszes kifejezéseket és kecses stílust használjon, mint kellene, de a célja végül is a meggyőzés és nem az elkápráztatás...

Az alábbiakban Marcel eredeti szövegét sűrítettük, remélhetően torzítás nélkül.

A nyelv azért érdemel figyelmet, mert fontos szerepet játszik az agy működésében: a gondolat kifejtésének eszköze. A gyermek az anyanyelvének kialakulásával fejleszti értelmét, így alkot fogalmakat, szerez információt. Az idegen nyelv tanulása különleges fogalmakkal tágítja értelmét, de ez későbbi életkorokban is érvényes. (V. Károlynak tulajdonítja: aki négy nyelvet beszél, az négy embert ér). Minden nyelv tanulása

érdekfeszítő, mert megmutatja egy nép intellektuális fejlődését (az angolok számára különösen figyelemre méltó lehet a francia, nem csak fejlett irodalma és általános elfogadottsága miatt, hanem mert az angol nyelv éppen a franciából merítette legfontosabb szavait, legszerencsésebb kifejezéseit). A francia a kereskedelem alapnyelve a kontinensen, és Angliában is bekerült mind a fiú-, mind a leányiskolákba, mégis milyen kevesen tudnak írni franciául, nem is beszélve a társalgásról - és persze a kiejtésről. Mi lehet az oka annak, hogy ha az oroszok, németek, olaszok is megtanulnak franciául, akkor az angolok és az írek miért nem? Nem kétséges, hogy a tanárok elkényelmesedtek, és a diákokat a zavaros és értelmezhetetlen nyelvtankönyvekhez irányítják. (Itt Chambaud, Dufief és mások nyelvtanait kritizálja hosszadalmasan – B. J.)

A *nyelvtanok* száraz és elvont definícióik alapján alkalmatlanok gyermekek nevelésére. A rengeteg szabály és kivétel, azok mennyisége még a legelszántabb tanulót is elrettenti. A nyelvten csak azokat a nyelvtenárokat szolgálja, akik ebbe kapaszkodnak, mert maguk sem ismerik eléggé azt a nyelvet, amelyet tanítanak. A szabály-sorozatok bemagolása (amelyeket ráadásul a tanulók nem is érthetnek) igazi elnyomás, tanári önkény. Ugyanakkor a nyelvten szükségessége nem tagadható, ugyanis a kifejezések begyakorlását segítheti, ám különbséget kell tenni az anyanyelv, az idegen nyelv és a holt nyelvek tanulmányozása között.

Az *anyanyelvet* utánzással és odafigyeléssel sajátítjuk el és ehhez a folyamathoz mindenki hozzájárul, aki körülvesz bennünket. Kénytelenek vagyunk kifejezni szükségleteinket, kommunikálni érzelmeinket, miközben a bennünket körülvevő világ tárgyai és a nyelvi jelek közötti asszociáció állandó. Ezzel szemben az idegen nyelvet így, teljességében nem hallhatjuk, és így elesünk attól a lehetőségtől, hogy utánózzuk (amely különösen erős késztetés gyermekkorban). Ezért mégis szükség lesz néhány szabályra, hogy képessé váljunk hasonló szerkezeteket egy másik alapján létrehozni. A holt nyelveket sem beszélni, sem leírni nem akarjuk, így megtanulásuk az elolvasásukra szűkül: mintául szolgálhat számunkra általánosságuk és precizitásuk.

Az *ábécé* betanulását gyermekeknek szánják, ami nemcsak haszontalan, hanem még jól meg is zavarja őket, hiszen a kiejtett hangok mások, mint a betűk nevei. Például, ha egy francia tanulna angolul, mit sem ér azzal, ha ismeri az „A” betűt, amikor ki kell ejteni a ’fat, fatal, fall’ szavakat. A gyakorlati megvalósításban nem valaminek a neve, hanem a dolgok mikéntje a fontos. Ezért abszurd dolog heteket, hónapokat töltetni a betűk nevének tanulmányozásával. Még az anyanyelvű gyermeket is megzavarja a betűzés (*spelling*), például az ef, áj, esz, éjcs hangoztatása, mert az más, mint a szó egészes hangzása (*fish*).

A *dialógusok* bemagolása sem különb: papagájokat kell így tanítani, nem intelligens lényeket. Az agy nem vesz részt ebben, így nem is tud emlékezni. Ha a tanuló nem vesz részt a társalgásban teljes értelmével, akkor tartós hatást nem lehet elérni. Lehet, hogy egy-két társalgási formula megragad és néha beugrik, de az iskola befejezése után már nem marad meg semmi, vagyis az egész nyelvtanulás haszontalan volt...

A *szótármagolás*, mármint a szavak, az egyes szavak ismétlése is téves módszer. A különálló szavak nagyon egyszerű jelzései fogalmainknak, de a tényleges beszédben mindig más szavakkal együtt fordulnak elő, amely kombinációk a cselekvéstől és a körülményektől függenek.

A példamondatok és a nyelvtani gyakorlatok leírása megint csak időpocsékolás. Ha mindegyik ilyen eseményre csak néhány perc javítást szánunk, akkor egyetlen diák csak néhány percet kap, majd utána egy óráig tétlen. Milyen előnytelen és micsoda veszteség ez az egész osztálynak! Ráadásul a tanár siet, és ezért gyakran nem is magyarázza el a hiba okát, így nem is keletkeznek követhető szabályok a hasonló esetekre. Magántanulóknál, kis létszámoknál ez a javítgatás hasznos lehet, de hagyományos iskolákban idővesztés: a tanulók nem kapják meg azt a lehetőséget, hogy reflektáljanak a hibáikra, vagy megtalálják a módját annak, hogy miként kerülhetnék el ezeket a hibákat.

A vizsgákról is illik szólni, mivel a szülők ennek alapján ítélik meg gyermekük előrehaladását. A nyilvános vizsgák, versenyvizsgák és a megszerezhető dicséretetek növelhetik a feljavulás iránti vágyat, vagy a tanulás iránti lelkesedést, de megvan a lehetőség arra is, hogy a tanulók, vagy tanáraik hiúsága, esetleg féltékenysége növekedjék. Szövegek hangos felmondása lehet szórakoztató, vagy becsaphatja a gyanútlan látogatót, de nem éri meg a befektetést. (Milton lányairól feljegyezték, hogy könnyedén és helyesen idéztek apjuknak görög és latin szövegeket, akár egész szakaszokat, de nem értették, amit elmondtak.) A nyelvtani szabályok felmondása is ilyen: többségük az anyanyelvünkön is így van. Sokkal kevésbé jellemző a nyelvtanárokra, hogy olyat tanítsanak, amely sajátos és eltérő a két nyelv szerkezetében, vagy kiejtésében.

A pedagógia a legfontosabb a tényleges tanításban, olyannyira, hogy a jól tanított francia nyelv pedagógiai eszközzé válhat. A legfontosabb személyes indítékokat számomra (értsd: Marcel számára – B.J.) Locke, Milton, Rousseau, Condillac, Bell és Lancaster, nemkülönben Ms. Maria Edgeworth filozófiai és pedagógiai elképzelései jelentették. Különösen Pestalozzi munkássága válthat ki hálát és elismerést az emberekből, mert pedagógiai elképzelései már világszerte bizonyítást nyertek. Minden olyan tanár a követőjévé vált, aki felül tudott emelkedni a kicsinyes érdekeken és csak a rábízott tanítványok tudásának jobbításával, jóllétükkel törődik (Marcelnál *'welfare'* – B. J.). A régi módszer érdektelenségével, kényelmességével csak tüskéket, gyomokat ültet a fiatalság útjába. Az új módszerek, lehet nem túl mélyek, vagy bonyolultak, de minden szereplőhöz eljutnak, mert a természet törvényeit követik. Kombinálják az élvezetet a munkával, a tanulók pedig eredményeikkel a szülők szemléletét is képesek megváltoztatni¹. A tanítás élőbeszédben (*viva voce*), élénk hangon folyik közismert témákból kiindulva, észszerű sorrendben: az egyszerűtől a bonyolult felé haladva éri el a leginkább összetett témákat is. Ez a családi hangnem gyönyörűséget válthat ki mindazon témákban, amelyeket az ő felfogóképességük szintjére helyeztünk. Pestalozzi írta Gesner nevű barátjának, hogy „a pedagógiának óriási hibája, hogy nem használja ki a gyermeknek azt a legelső korszakát, amikor már elkezd reagálni, helyette olyan szavakkal kelt zavart az agyukban, amelyek sem intellektuális fejlődésükkel, sem pedig addigi tapasztalataikkal nincsenek összhangban. Azt a viselkedést, amely az adott pillanatban lezajlik a gyermek szeme láttára és amely az addigi tapasztalatain belül jár, kell együtt kezelni, különben nem fogunk semmilyen benyomást keltetni.

¹ A Bell és Lancaster nevéhez kötődő kölcsönös vagy közösségi tanítás módszere: a monitorrendszer (Pukánszky, 1997), nem csak a tömeges oktatást segítette, hanem olyan fogalmak jelentek meg a pedagógiában, mint együttműködés, autonómia és a felelősség vállalása – B. J.

Eme óvatosság nélkül az igazság csak egy képmás, amelynek az emléke azonnal el is tűnik, amikor a tárgyat már nem látja.” A tudásátadás ilyen módozatai olyan sikeresek lehetnek, hogy a gyermekek a legszigorúbb vizsgákon is bizonyítják, hogy megértették, felfogták az adott tudomány (például a geometria) természetét.

Szerinte Pestalozzi gyakorlati eljárásainak lényege az, hogy a tanulóknak egyszerre több érzékszerve vegyen részt az osztálymunkában, amely az összes gyermekhez szól és nem egyetlen diákhoz, mert addig a többiek nem figyelnek. Tehát minden tanított anyag kerüljön fel a nagyméretű, fekete táblára, amelyet a diákok lemásolnak. Így a kezük, a látásuk már el van foglalva, a hangos megnevezéseket kórusban ismétlik (fültréning és szájmozgás), és így ki is alakul a figyelem. Ez a négy szerv (szem, fül, száj, kéz) minden más tárgy tanításában is ugyanígy működik, vagyis a sikeres tanítás négy feltétele az érzékekhez, ösztönökhöz szóló oktatás, amely aktív és élénk, kölcsönös figyelmet igényel, valamint az összes diákot érinti.

A *kiejtés* tanítására is kiválóan alkalmas az új módszer, hiszen a modern idegen nyelvet ebből az irányból kell megközelíteni: szoktatás a hangzáshoz, gyakori ismételtetés, hogy a reprodukció képessége kifejlődhessen. A rossz kiejtés hamis és tökéletlen fogalmakhoz vezet, mert elveszik az eredeti ejtés tisztasága, eleganciája, energikussága, amely lehetővé teszi, hogy a tanuló a finom különbségeket is érzékeldje a könnyen összetéveszthető hangzásokban. Téves elképzelés az, hogy nem lehet elsajátítani egy nyelv kiejtését tökéletesen, ugyanis mindenki ugyanazokkal a szervekkel, ugyanolyan képességekkel rendelkezik. A gyermekkor azért előnyösebb, mert akkor a beszéd-szervek még hajlékonyabbak. Az anyanyelvünket is gyakorolva, állandó anyanyelvi közegben sajátítottuk el, ezért az idegen nyelvet is ugyanígy kell elsajátítani. Nem jó olvasás alapján tanítani: előbb legyenek meg a hangok, amelyeket már birtoklunk és majd utána foglalkozzunk a betűkkel, amelyek megpróbálják utánozni a kiejtést. Ha az írással kezdünk, akkor esély van rá, hogy a kiejtésünk az írásmódtól függ és nem fordítva. Az élőbeszéd egyébként is olyan gyors; a fogalmak, a gondolatok olyan sebesen követik egymást, hogy a szavakat nem is érzékeljük. Összefüggés a fogalom és a hangzás között van: a fülünket hangsorok érik el, az agyunkat pedig az általuk kiváltott fogalmak érintik meg. Ezért a tanárnak folyamatos társalgást kell fenntartania.

A *hangosolvasás* azért helytelen gyakorlat, mert ismeretlen részeknél az agy már kiszáll, nem érintett (nincs együtt a jelölő és a jelölt – B. J.), márpedig az emlékezést éppen ez az asszociáció segíti. Ha ez nincs, akkor a fogalom jelentése halovány és hamar elfelejtődik. Ráadásul minden nyelvnek sajátos intonációja van, amely a legfontosabb jellegzetessége. Hangos olvasáskor nagy az esély arra, hogy az anyanyelvünk ritmikáját és dallamait visszük bele a hangzásba. Minél tovább teszünk így, annál nehezebb lesz ettől megszabadulni: a rossz szokásokat mindig nehezebb kijavítani, mint rögtön a jóhoz szoktatni. Ha idegen országban vagyunk (vagyis nem ott, ahol azt a nyelvet beszélik, amit meg szeretnénk tanulni), akkor előbb hangokat, szótagokat, szavakat gyakoroljunk, hogy előbb kapjuk el a ritmust és a dallamot, és úgy hatoljon be az agyba. A belső érzés és a külső jelölés intim összhangba kell kerüljön, és akkor a megfelelő intonáció természetesen alakul ki. A rossz kiejtésnek lehetnek valós nehézségek az okai, de inkább a rossz módszer, vagy a tanár pontatlan, provinciális kiejtése hozza létre. Akkor is ugyanide jutunk, ha csak könyvből tanuljuk a nyelvet, amelyet komoly tanárok és grammatikusok is pártolnak, holott ez az eljárás teljesen abszurd.

A négy cél. Az emberek a nyelv segítségével közlik gondolataikat, kommunikálnak és megértik egymást. Mivel a gondolatokat hangok és betűk is közvetíthetik, így négy célt kell elérni: beszélni a nyelvet, megérteni, amit mondanak, továbbá írni és megérteni a leírtakat. Az első kettő Isten adománya, az írott nyelv pedig emberi találmány. Az előbbinek több előnye van és a kiejtés is hozzá kapcsolódik, ezért több figyelmet igényel. Ha mégis tanítunk szabályokat, azokat sok példával illusztráljuk, és próbáljuk elemezni a két nyelv szellemét (Marcelnál *'genius'* – B. J.). A tanítás során a diákok a táblán, a többiek előtt javítsák a hibákat; bizonyosodjunk meg, hogy értik is a javítást. Ugyanakkor a szabályok tökéletes értése nem juttat el a beszéd művészetéhez, hanem csak az alkalmazásuk képessége. Másnap már nekik kell elmagyarázni a szabályt és példákat is kell hozni rájuk. A különféle szabályok illusztrálására összeállított mondatok gyakorlása idővel lehetővé teszi, hogy saját gondolataikat is kifejezzék: leveleket írhatnak, vagy esszét bármilyen témáról. Ha már úgy írnak mondatokat franciául, hogy az angol mondatra nem is gondolnak, akkor elértük az idegennyelv-tanulás legfontosabb és leginkább kívánatos eredményét: a célnyelven történő gondolkodást. Nem kétséges, hogy ehhez meg kell erőltetni az agyunkat, de erőfeszítések nélkül nincs eredmény: ebből a szempontból mind az elmére, mind a testre ugyanazok a szabályok vonatkoznak. Először biztos tévedünk, de minden hiba a sikert biztosítja, így nem kell, hogy a hibázás elrettentse a tanulókat a kitartástól. Tudatlanságáért a diákot ne vádoljuk, sikeréhez az járul hozzá, ha eltökélten javítani akar és ha hisz a kísérletezésben. Maguk a szabályok egyébként csak megfigyelések, önmagukban haszontalanok: a frazeológia gyakorlati ismerete a kívánatos. A diákokkal ne egyenként ismételtesük meg a példamondatokat, mert akkor esetleg kinevetik egymást, hanem kórusban. A tanár jobban képet nyer az általános hibákról, miközben „kifüleli” a leginkább eltérőt. Ha a diákok nem csak szavakat magolnak, hanem már megtanultak saját mondatokat alkotni, akkor élvezni fogják munkájuk gyümölcseit: már tudnak társalogni franciául. A visszahúzódság, félénkség, hallgatás (amit a megtévesztett szülő könnyen elhisz), amikor franciául szólunk a gyermekhez, csak védekezés a beszéd-képtelenséggel szemben: de valójában milyen is lehetne más, mint félénk, ha olyasmit kellene megkísérelnie, amelyre sohasem tanították?

A fordítás tanításában adhatunk néhány könnyű francia olvasmányt, hogy a tanulók fordítsák le otthon, de az oktatónak úgy mondják el a fordításukat, hogy előbb meghallgatják, ahogy ő felolvassa. Így a fülük már korán megszokja a hangokat, a ritmust és az intonációt, amelyet a tanár soha nem hanyagolhat el. Amikor ez már könnyebben megy, a tanár gyorsítsa fel ezt a hangosolvasást, hogy ne is legyen idő fordítgatni. Ez az első lépés ahhoz, hogy mentálisan elérjék azt az állapotot, hogy már azon a nyelven gondolkodnak. Tehát a nyelvtanulás nem szavakról szól, hanem felöleli a gondolatot és annak kifejezését: a fogalmak és a jelölésük együtt kell létezzen bennünk. Minél többet hallhatjuk, vagy olvassuk az idegen nyelvet, annál ismerősebbé és természetessé válik – a fordítás segítségével nélkül. Ha nem gyakorolják eleget az ilyesfajta hallásértést, akkor majd meglepődnek, hogy nem értik meg Franciaországban a franciákat, a színházban a színészeket, mert gyakorlatlan fülük szerint túl gyorsan beszélnek. Ha kezdettől fogva a beszélt nyelvet hallgatták volna, akkor bármilyen információra szert tehetnének, élvezhetnék a franciák társaságát és a francia színdarabokat. Akkor nem csak néhány étel, vagy középület nevével térhetnének haza, hanem megismerhetnék

annak a népnek a szokásait, viselkedését, amelyet meglátogattak. Vagyis másokat jól megérteni nagyobb öröm, jelentősebb pillanat, mintha csak saját magunk beszélünk.

Könyvek, olvasmányok. Kezdetben olyan stílusra és témára van szükség, amely közel áll a mindennapi társalgáshoz, ezért a prózában írt mesék megfelelő kezdetet jelentenek. Tükrözik a mindennapi történeteket és még morális tanulságokkal is szolgálnak. Utána jöhet Berquin gyermekeknek való beszélggyűjteménye (*L'ami des enfants*), vagy Mme Leprince de Beaumont (*A szépség és a szörnyeteg*). Akik már több éve tanulnak, olvashatják Mme de Genlis fiataloknak szóló műveit (*Mademoiselle de Clermont*) vagy a modernebb Mr. Bouilly-t (*Mesék Franciaország királyi gyermekeinek*), mert ezek elegáns és tiszta stílusban íródtak. Jöhetnek történelemmel kapcsolatos írások, mint Voltaire: *XII. Károly élete* és hasonlóak, amelyeket egy jó stílusérzékű tanár kiválaszt. A *Telemachus*-t viszont (*Fenelon munkája Odüsszeusz fiáról* – B. J.) kezdők esetében félre kell tenni, pedig tökéletes stílusa miatt igen népszerű a tanárok körében. Hogyan is érthetnék meg a tanulók a metaforákat és más stílusalakzatokat, vagy a bölcs politikai célzásokat, amikor a fő gondjuk az, hogy felismerjenek egy-egy szót, vagy a mondat szerkezetét? A tapasztalat – amely a helyes és helytelen gyakorlat szétválasztásának legjobb kritériuma – azt bizonyítja, nem korrekt gyermekeknek kézbe adni ezt a művet, mert már a felénél belefáradnak, elijeszti őket a hasonlatok, metaforák megértésének nehézségei. Haladóknak javasolják a *Gil Blas*-t (Lesage pikareszk regénye – B. J.), mivel rengeteg eredeti szólást, kifejezést, idiómát tartalmaz. Igaz ugyan, hogy élénk és valós képet fest a társadalom különféle rendű és rangú képviselőiről, de a karakterek szájába adott mondatok gyakran vulgárisak, nem valók egy jólnevelt társadalomba. Gyermekek kezébe pedig azért nem való, mert az első benyomások a legfontosabbak. Fontos, hogy négy-öt év tanulás után ne egyetlen művet ismerjenek, hanem az anyanyelvű könnyedségével olvassanak és válasszanak műveket ízlésük, vagy szakmájuk szerint.

A nyelv szelleme. Minden nemzet a maga útját járja a nyelv fejlődésében, civilizáltságának megfelelően. Sajátos, csak rájuk jellemző kifejezéseket részesíthetnek előnyben elvárásaik szerint, amely időnként párhuzamos azzal a nyelvvel, amelyből a sajátjuk kifejlődött. Amikor viszont eltérnek, csak olyan ember tudja elmagyarázni a finom árnyalatokat, aki mindkét nyelvben egyformán járatos. A francia például külön kifejezést tart arra, hogy „levegőzni”: a latin *'prominare'* igéből, például gyermeket, vagy lovat sétáltat: *'promener un enfant, un cheval'* (angolul *to take a child, or a horse airing*, valamint *to take a walk*). A francia ebben előnyösebb, mert ha azt halljuk, hogy *'I have walked the whole day'*, akkor nem tudjuk eldönteni, hogy az illető dolgozott, vagy csak henyélt. A francia *'je me suis promené toute la journée'* egyértelműen az utóbbi. Viszont amikor a franciák azt mondják, hogy *'walk on horseback'*, az valóságos barbarizmus...

II. Intermezzo

Az immáron 82 éves szerző az alább következő, összegző esszéjében (Marcel, 1875) ismét felkarolja szeretett témáit: a mentális kultúra fejlesztését, az olvasás típusait, a nyelvtant, a kiejtést és a szóbeli fordítást, memorizálást stb. Számunkra az lehet érdekes, hogy egy több száz, sőt, több ezer oldalas életműből mit lát ekkor még mindig

fontosnak, miközben a sokat támadott „régimódszer”, vagy „rutin” uralmát (voltaképpen a nyelvtani-fordító módszer) egyre többen próbálják megtörni. Küszöbön áll a direkt módszer áttörése: Heness (1875) és Saveur (1874) iskolája New Havenben; Berlitz (1892) és Jolly Bostonban; a fonetika a nyelvészetben; Viëtor (1882) kiáltványa a nyelvtanításról, vagy Passy (1899) és az International Phonetic Association alapelvei. Voltaképpen a Marcel halálát követő két évtizedben a nyelvtanítás megfordul: általánossá válik a direkt módszer. Marcel pedig, aki már fiatalon az idegen nyelvbe történő behatolás közvetlen (vagyis direkt) módjait javasolta – hatalmas bilingvis munkássága dacára – kortársai számára ismeretlen maradt.

1875: *Észszerűség a megszokással szemben a nyelvtanításban*. (Reason against Routine in the Teaching of Language (from the French of Claude Marcel). *Popular Science Monthly*, Volume 6, January 1875, Part I. and II.)

A fiatalkori mű esetében induktív megközelítést alkalmaztunk, és így vezettük be az olvasót Marcel világába. Sem gondolatainak hű közvetítését, sem a kritikai elemzést nem hagyjuk abba, viszont ezúttal deduktív módon mutatjuk be az időskori mű szerkezetét: így nem lesz meglepő, ha egy-egy téma ismétlődik. Még a legkiválóbb tanárokkal is előfordul, hogy vannak „vesszőparipái” (ha nem is „fixa ideái”). Ilyen esetekben igyekszünk azokat az árnyalatokat hangsúlyozni, amelyek a „vezérmotívumokban” mégiscsak változásokat mutatnak. Az alcímeken belül Marcel nem mindig tartja magára szigorúan kötelezőnek a témát, ugyanakkor a javára írandó, hogy sokkal tömörebben fogalmaz, mint jó ötven évvel korábban.

1. táblázat

Marcel (1875) munkájának szerkezete, tematikája

Első rész: mit ír elő a józan ész?	Második rész: mit ír elő a józan ész?
1. A nyelvek két fő csoportja	1. A nyelvtanról
2. Az élő nyelvek tanulmányozásának helyes sorrendje	2. A nyelvtani gyakorlatokról és fogalmazásokról
3. Eljárások és eredmények	3. A szóbeli fordításról
4. A gondolatok nemzetek közti cseréje	4. A kiejtésről
5. A mentális kultúráról	5. A memoriterekéről
6. Az idegennyelvi beszéd művészete az iskolában	6. Összegzés és befejezés

A nyelvek két fő csoportja. Az élő és a holt nyelvek tanítása majdnem ugyanaz, a különbség az elérendő célban van, ezért ezt jobban kifejtjük. Az élő nyelvek, mint például az anyanyelvünk, nem egykönnyen fejleszthetők olyan eszközzé, amellyel a társadalmi, politikai, tudományos életünkről hírt vihetünk. Ezzel szemben a holt nyelvek nem raktárai a tudománynak, nem szolgálják ma már a gondolatok cseréjét, így csak az értelmi fejlődés érdekében tanítjuk őket. Az ókori nyelvek tanulmányozása agytorna, amelyben az anyanyelvet, a franciát összehasonlítjuk a latinnal, így az ilyen óra a franciát is fejleszti. A modern nyelvek tanulmányozása viszont olyan legyen, hogy a célnyelvű gondolatot ne zavarja meg a nemzeti nyelv: a célnyelvű olvasás és hallásértés legyen a természetes oktatás folyamata, amíg az idegen nyelv megszokottá,

ismerőssé nem válik. Az antikvitas híres szerzőinek olvasása elgondolkodtat, a stílus elbűvöl, felfedezzük szépségüket. Az élő nyelvek esetében mind a négy művészetet el kell sajátítanunk (a négy alapkészség – B. J.) és az, hogy az egyiket olvasni, a másikat beszélni kell, nem fejezi ki eléggé a különbséget. Önmagában a beszéd képességénél százszor hasznosabb az értés képessége. Az értés a biztosíték arra, hogy megértsük a dolgok közötti összefüggéseket, az érvelést. Gyakran a legkevésbé képzettek beszélnek a legtöbbet. Ma már sokkal hasznosabb a modern nyelveket olvasni, mert így lehet szakmai tudásra szert tenni és tudomást szerezni a társadalmi viszonyokról. A klasszikus nyelveket a középiskola után már senki sem olvassa.

Az élő nyelvek tanulmányozásának helyes sorrendje. A gyermek is sorban sajátítja el a nyelv négy művészetét. A gesztusok, az arckifejezések a hang tónusa mondatokhoz kapcsolódik, nem szavakhoz: kijelöli számára a cselekvés útját. Vagyis a mondatok értelmét jóval korábban felfogja, mint a szavak jelentését, amelyek e mondatokat megformálják. E természetes hangok segítségével a csecsemő előbb csak hallgat és megért, majd utána kezd el utánozni, később megszólalni. Amikor már gyermeki értelmében megjelennek az artikulált hangok és a tárgyak, amelyeknek a szavak csak jelei, akkor megpróbálja utánozni őket, úgy, ahogyan hallotta. Haladását példának köszönheti, nem szabályoknak: a gyakorlatnak és nem az elméletnek. Ez a Természet törvénye, amely csodálatosan egyszerű és tévedhetetlen az eredmények elérésében. Két olyan erőteljes ösztönünk van, amely segít a nyelv elsajátításában: a kíváncsiság a hallásértésben és az olvasásban, az utánzás az írásban és a beszédben. A tanár szerepe mindössze annyi, hogy bölcsen ösztönözze és irányítsa ezt a két csodálatos ösztönt tanulóiban. A Természet törvényeit tehát úgy követhetjük, hogy az idegen nyelv tanulmányozását olvasással és hallásértéssel kezdjük. A líceumokban azonban ennek az ellenkezője történik: elnyomják a természetes vágyat a tudásszerzésre, és korán szavakat öntve a tanulóra a beszéd- és íráskészség irányába lökik. Sok fiatal ezért nem hajlandó tanulni, mert túlterhelik őket unalmas és elretentő feladatokkal: ez eltorzíja a Természet útját. Az olvasás legyen az első, mert az a másik hármat is segíti. Az olvasás tanár nélkül is elsajátítható és a mindennapi életben mindegyiknél hasznosabb: mindenhol gyakorolhatjuk, otthon, vagy külföldön és nem felejtjük el: a szövegekből kivonhatók a nyelv törvényei és megismerhetők más népek tettei. A második a hallásértés, mert csak így lehet a helyes kiejtést elsajátítani. Gyakorlással megértjük, hogy mit hallottunk és a társalgás fenntarthatóvá válik. A líceumokban ezt soha nem gyakorolják. Az olvasás akkor direkt, ha az írott szöveg felidézi a gondolatot, ahogy az anyanyelvben is. Az indirekt olvasásban az anyanyelv segítségével értjük meg a szöveget, fordítással. Aki közvetlenül (direkt) olvassa az idegen nyelvet, az már azon a nyelven gondolkodik, aki fordít, az csak az anyanyelvén. A nyelvten, a gyakorlatok, a hangosolvasás, a memorizálás és a szavak gyakorlása nem segítenek az idegen nyelv megtanulásában, mert hiányzik belőlük az utánzás.

Eljárások és eredmények. Ajánlatos olyan egyszerű, ismerős, szólásoktól és idiómáktól mentes szöveget olvastatni, amelynek ugyanolyan célnyelvű változata a ki nyitott könyv másik oldalán helyezkedik el. Így a tanuló, mondatonként haladva, az ismert dolgokból kiindulva jut el az ismeretlenbe. Ez jobb, mint a szótározás, mert az egészből jutunk el a részekig, és sokkal gyorsabban. Ismerős történetekkel, anekdotákkal, amelyek fenntartják az érdeklődést, gyakorlatias szókincset építhetünk. Néhány

ilyen kötet után a tanuló már maga is kitalálja a szavak jelentését a kontextusból, és direkt módon olvassa a szerzőt: megszabadult a fordítgatás terheitől. Így a jelentés és a fogalmak közvetlenül a célnyelvű szavakhoz kötődnek, a szerző frazeológiája és gondolatai mélyebbre hatolnak. Az ilyen olvasást követően, tanár segítségével, a tanár hangos felolvasását utánozva, gyorsabban sajátítják el az olvasott szöveg kiejtését, megértését, de beszélni nem fognak tudni úgy, mint egy anyanyelvű. A beszéd és az írás elsajátítását nem lehet sürgetni, meg különben is elfelejtik, mielőtt használhatnák őket. A gyermekek e racionális módszer segítségével elsajátíthatják a direkt olvasást és a beszédértést, amely majd segíti őket szakmai életútjuk megvalósításában, mert a változatos és állandó olvasás mint módszer, felkelti a megértés iránti vágyat és szokássá fokozza az olvasást.

A gondolatok nemzetközi áramlása. Az olvasás és a hallásértés kettős képessége a legfontosabb a nemzetközi kapcsolatokban. Az elsőhöz nem kell tanár, a másodikhoz elég egy felolvasó néhány hétre: így féltucat nyelv is könnyedén elsajátítható, minthogy csak egyetlen egyen megtanuljunk beszélni és fogalmazni. Olyan nehéz megtanulni beszélni egy idegen nyelven, hogy az akadályozza a nemzetközi megértést. A levelezés is sokkal intímabb és kielégítő, ha a tanuló az anyanyelvén, annak természetes világosságával fejezi ki magát, amely nem érhető el egy idegen nyelven. Az olvasás és hallásértés biztosítja a modern társadalom kívánalmát: a nemzetközi kommunikáció eszközüül szolgál. Aki a hallásértést is elsajátítja, az utazásai során eredetiben meghallgathat híres embereket, egyetemen folytathatja tanulmányait, és életre szóló kapcsolatokat alakíthat ki. Ez csak akkor sikerülhet, ha a hallásértés meg-honosodik minden civilizált ország iskoláiban.

Mentális kultúra. Közismert, hogy az ókori irodalom tanulmányozása mintákat szolgáltat a fogalmazáshoz, ízlésformáló, műveli a megfigyelés és a reflexió képességét, hogy a gondolatok és tények elemzésével felülemelkedjen az érzékek világán. Szükségtelen hangsúlyozni, hogy az ilyen eredményekhez a szerzőket közvetlenül (eredetiben – B. J.) kell olvasni. Ebben a szakaszban az irodalom kritikus szemlélete és az adott nyelv idiómájának mély ismerete jelentős mértékben fejleszti az intelligenciát. Akár ókori, akár modern, de a kiemelkedő szerzők olvasása vitathatatlanul hatékony, mert két kultúra és két nyelv szellemének ismerete lehetővé teszi, hogy a legkiválóbb szerzők magasságába emelkedhessünk. Korrekt kifejezés és korrekt gondolkodás egy és ugyanaz: az ékesszólás képessége magas intelligenciát jelent. A fordítónak nehéz dolga van, mert a megfelelő stílus és jelentés visszaadásában mindkét nyelv szellemét követnie kell, így a mondatokat is át kell alakítania. A fordító megfigyel, összehasonlít, értőn választ, analógiákat keres, emlékezik, mérlegel, és saját tapasztalatait is beépíti: ez a szellem olyan működése, amely a klasszikus és irodalmi neveltetés legfőbb erénye. Anyanyelvünkben egy szó precíz jelentését csak a mondatban, annak kontextusában érzékeljük, önállóan le sem fordítható. Egy mondatot csak akkor lehet lefordítani, ha már megértettük. A szótól jutni el a fordításig (mint az iskolákban), a Természet törvényének megsértése, mert ott a mondatról jutunk el a szóig: az előbbi nem képes importálni a teljes jelentést, nem éri el a szerző szellemiségét.

Az idegen nyelvű beszéd az iskolákban. Amennyiben nem határozzuk meg precíz módon a nyelvtanulás célját, akkor a nem megfelelő módszerek máshová juttathatnak. A hosszú ideig tartó fordítgatás (bármilyen célból kezdtük is el) olyan szokássá

válík, amely kizárja azt, hogy az idegen nyelven gondolkodjunk és hogy a társalgás céljára megőrizzük kifejezéseit. Az eredeti célkitűzés elsikkadhat, mert a természetes elsajátítás sorrendje megfordul. A pedagógia mint elméleti tudáson alapuló tudományág kevéssé ismert a tanárok és professzorok körében. Vajon milyen perverzió, vagy vakság tartja vissza őket, hogy nem követik a Természet törvényeit, amelyet már anyanyelvünkkel bejártunk? Miért nem bíznak a kíváncsiság és az utánzás ösztöneiben, amelyet a Gondviseléstől kaptunk, hogy beteljesíthessük sorsunkat? Úgy tesznek, mintha a beszéd- és írástanítás lehetséges lenne a hallásértésre és olvasásra támaszkodás nélkül és anélkül, hogy azon a nyelven gondolkodjanak. Persze a beszélgetés egy 30–40 fős osztályteremben értelmetlen – és nem csak azért, mert nincs semmi közös a tanárban és diákjaiban. Heti három órában csak 3–4 perc jut egy diákra. A tanulók (és a tanár is) belefáradnak az örökös hibajavításba, a megértési nehézségekbe: így nem jöhet létre valódi társalgás. A diákok előbb olvassanak és hallgassák az idegen nyelvet, és amikor már értik a célnyelvű szövegeket, a beszéd és az írás utánzással, a korábban hallott és olvasott könyvek alapján megtanulhatók.

Nyelvtan. A gyermekeknek először nyelvtant adnak a kezébe, amely haszontalan és káros, mert homályos, felfoghatatlan és nehezen alkalmazható szabályok és meghatározások gyűjteményéből áll, amely haszontalan és érdektelen számukra. Ehelyett magát a valódi nyelvet, a 'frazeológiát', teljes mondatokat kell eléjük helyezni, amely felkelti a kíváncsiságot és a megfigyelés és reflexió segítségével fejleszti értelmüket. A nyelvtan teletömi a fejüket elméletekkel, osztályozásokkal, szótövekkel és etimológiákkal, mintha mindegyikük filológus, vagy nyelvtanár lenne. Így nem tudhatnak meg semmit a szavak jelentéséről, értékükről, használatukról, sem a kifejezések finom árnyalatairól, amelyek egy-egy nyelv géniuszának lényegét jelentik. Akik a nyelv szabályainak áldozzák életüket, ritkán híresek a stílusukról. A leghíresebb írók viszont, mint Corneille, Pascal, Moliere, La Fontaine semmit sem tudhatnak be a nyelvtannak, amely akkor még nem is létezett. Ugyanez érvényes Homéroszra, Vergiliusra, Ciceróra, Dantéra, Petrarára, Miltonra, vagy Shakespeare-re. Condillac szerint a legnagyobb hiba a szabályokkal kezdeni, Lemare pedig úgy véli, hogy száz évnyi elmélet egyetlen lépést sem segít megtenni a nyelv megtanulásában. Az ilyen analízisek a nyelvtant tanítják és nem a nyelvet.

A nyelvtani gyakorlatokról és fogalmazásokról. Ezek sem jobbak a nyelvtannál, hiszen az írás előtt olvasni kellene, hogy előbb megismerjük a szavak helyes használatát, vagy hogy megismerjük és utánozzuk a híres írók stílusát. Egyébként is észszerűtlen a gyermekeket egy idegen nyelven írásra kényszeríteni, mikor ez az anyanyelvükön könnyen megy, és az lesz majd hasznos a saját életükben. Amikor a diák fogalmazást ír, nem az lebeg a szeme előtt, hogy miről is fog írni, nem a gondolkodással törődik, hanem figyelmét a helyesírás, az egyeztetés, a szabályoknak megfelelő elrendezés köti le. Kezdként hibák tömkelegét követi el, amelyekért csak szidást, büntetést kap. Ez a rutin megfelel a tanárnak, aki javíthatja a hibákat, amelyek elkövetésére sor sem került volna, ha ő az észszerűség nevében, a Természet törvényeit követve tanítaná az idegen nyelvet. A házi feladatok javítása is sok időt felemészt, jobb lenne, ha a tanárok ezt az időt a saját nyelvtudásuk jobbítására fordítanák. Az olvasásra szánt idő nem elegendő, mert egy tanórán a tanulók, fordítás segítségével mindössze 30 sort haladnak, amit ha kétszer vagy háromszor szorzunk hetente, akkor is csak igen soványka

kötetet kapunk. Az olvasás művészetének elsajátításához több mint 50 kötetet kellene elolvasni. Orvosolható lenne ez a helyzet egy olyan kezdeményezéssel, hogy a diákok a tanórán kívül is olvassanak, de ezt senki sem bátorítja. Az önirányítás képessége alapfeltétele egy racionális, tanulékony lény létezésének: a gyermekeknek meg kellene tanulni, hogy miként tanulhatnának önállóan, hogy felfedezzék, mi is az, amit tudni akarnak. Nincs ilyen kezdeményezés, szabad akaratuk megtagadva, így passzivitásba süllyednek. Az ilyen nevelés csak egy önkényúr szolgálivá és nem egy köztársaság szabad polgárává teheti őket.

A szóbeli fordításról. A szótár szavai a jelölés felől haladnak a dolgok világa felé: ez lassú is, ugyanakkor többféle jelentést kínál. Az a diák, aki az anyanyelvén sem remekel, csak homályos jelentéseket érzékel, így a szöveg egésze, ami segíthetne, nem érthető számára: az ismeretlent az ismeretlennel magyarázzuk. Indirekt olvasással vagy szóbeli fordítással nem juthatunk el a szerző tiszta és precíz megfogalmazásáig, nem érzékeljük a stílus könnyedségét, a mű képzeletvilágát. Különösen érvényes mindez a költészetre (már csak azért is, mert prózába próbáljuk áttenni). Milton például kötelező egyetemi tananyag, holott az angolok többsége nem is érti meg költészetét; mi mégis azt várjuk, hogy fiataljaink, akik legfeljebb négy-öt kötetet olvastak életükben, értsék meg Miltont a saját fordításukból!

A kiejtésről. A kiejtést nem lehet hangos olvasással tanítani, legfeljebb csak ellenőrizni, hogy mennyit javult. Rossz irány a szemén át betűket bemutatni, mert akkor a helyesírás, ami tökéletlen, jobban befolyásol, mint a hangok fülön át történő elsajátítása. Az angol esetében a tanulók gyakran a kiejtéssel bajlódnak és nem a jelentéssel, amelyhez képest a kiejtés maga mégis csak másodlagos. A ráció azt diktálja, hogy a célokhoz igazítsuk az eszközöket, a hangos olvasás esetén azonban éppen a normális társalgás ellenkezője történik. A beszédben a fogalmaktól jutunk el a szavak kiejtéséig (vagyis nem a helyesírásuk alapján). A betűkombinációk tévedhetetlenül az anyanyelv kiejtési mintáit idézik fel: helyette azt kell megfigyelni, ahogy azt a nyelvet ténylegesen használják, különösen a ritmust és az intonációt. A gyermek is úgy fogja fel a jelentést, hogy fogalma sincs helyesírásról vagy szavakról. Ha már megvan a lényeg, akkor akár némán, akár hangosan olvassuk a szöveget, franciául ejtsük ki, és akkor az anyanyelv elő sem kerül.

A memoriterekéről. Az összes bevett gyakorlat közül a legrosszabb, amely csak fokozza a nem eléggé felkészült tanár tudatlanságát és a diákok kínjait, az a mnemotecnika, vagy magolás, amelyben a tanár passzív, a diák pedig egy automatizált, gépies szerepet játszik. Állítólag ez fejleszti a diákok memóriáját, de ehhez nincs szükség külön erőfeszítésre, mert az emlékezés, csakúgy, mint a figyelem, más képességek aktivitása miatt már biztosítva van. Életünk legelső éveiben a megfigyelés és a tapasztalat (a legjobb mesterek) mélyebb nyomot hagynak az emlékezetben, mint a memoriterek. Betanult szöveg monoton ismételtetése éppen ellentétes azzal a folyamattal, amely a gondolat kifejtésére szolgál. A beszéd esetén a szavakat mérlegeljük, válogatjuk, míg a lecke-felmondás csak memoriter: az előbbi spontán, az utóbbi mechanikus. Montaigne szerint a memoriter nem is tudás: egy változatlan szöveg rabszolgái vagyunk. A bemagolt szövegekben elveszik az egyéniség, holott a valódi beszédben azonnal, a pillanatnyi helyzetnek megfelelően, tudatosan kell mondatokat alkotnunk: egy-egy adott

modell szerint, analógiával kell magunknak összerakni a szöveget. Memorizálásra a színészeknek van szükségük, hogy szóról-szóra emlékezzenek a szövegre.

Konklúzió. A képességek javulását nem érhetjük el speciális feladatokkal. Vannak, akiknek finom érzékük van a zenéhez, a dallamokhoz, mégsem biztos, hogy ők lesznek azok, akik a legjobban ragadják meg az idegen nyelv kiejtését. Akinek a szeme gyakorlott a színek világában, nem biztos, hogy a legjobban ragadja meg a formákat vagy a távolságot. A memorizálás csak kínozza az értelmet és elveszi az időt a direkt olvasástól. Az egyetem, amely hatalmas idő- és pénzkidobás, már nincs összhangban civilizációnkkal, mert figyelmen kívül hagyja a tehetségek sokszínűségét. Nem veszi figyelembe a Természet és a modern társadalom követelményeit, nem szólítja meg a spontaneitást, a kíváncsiságot, vagy az utánpótlást, inkább szavak bemagolását és nem a mentális kultúrát részesíti előnyben. Ráadásul feláldozza a diákok többségét néhány privilegizált kedvéért, túl sokat foglalkozik a múlttal, ezzel kizárja azt a tudást, amelyet a civilizáció haladása nélkülözhetetlenné tett. Így Franciaország mozdulatlanra van ítélve. Ma már többet kell tudnunk, mint a szüleinknek, jobban meg kell tudni különböztetni az igazságot a tévedéstől: haladnunk kell a saját századunkkal és hátra kell hagyni a régi rutint. Nem szabad megengedni, hogy az iskolák olyan oktatást végezzenek, amely kedvez a tudatlanoknak, akik így a kormány eszközeivé válnak. Franciaország akkor ébredhet fel és válhat a leginkább felvilágosult nemzetté, ha az egyetemi oktatás összhangba kerül a Természet törvényeivel éppen úgy, mint az észszerűség követelményeivel. (A tanulmány végén Marcel összefoglalja „racionális” módszerét és egybeveti a régi módszerrel, vagyis a „rutinnal”, amely ma már nyelvtani-fordító módszerként ismert – B. J.)

2. táblázat

Marcel éles kontrasztokat tartalmazó táblázata a mű végén (1875)

C. Marcel: A racionális módszer	A hagyományos módszer, a „rutin”
1. Lépésről-lépésre a Természet jelzéseit, bizonyosságát követjük.	1. Semmiben sem követjük a Természet törvényeit.
2. A kíváncsiság és az utánpótlás az előrehaladás záloga.	2. Nem segít bennünket ez a két hatalmas erőjű ösztön.
3. Egyenesen a célra törünk példákkal és a nyelv gyakorlásával.	3. Szabályokkal indítunk és előkészítő tanulmányokkal (praeparatio)
4. A nyelvtan a nyelvből következik.	4. A nyelvet a nyelvtan következményévé tesszük.
5. Megértjük az idegen nyelvű szöveget, mielőtt lefordítanánk.	5. Lefordítjuk az idegen nyelvű szöveget, mielőtt megértenénk.
6. Az írás az utolsó a tanulás rendjében.	6. Az írás művészete az első, amelyet a tanulóknak gyakorolni kell.
7. A kiejtést erőfeszítés nélkül a hallás segítségével tanuljuk meg.	7. A kiejtést nagy nehézségekkel az olvasás alapján tanuljuk.
8. A külföldieket ugyanolyan jól értjük, mint az anyanyelvűeket.	8. A beszélt idegen nyelvet nem értjük.

9. Nem magolunk be semmit.	9. Rengeteg időt töltünk a leckék memorizálásával.
10. Minden folyamat arra irányul, hogy megelőzzük a hibákat.	10. Minden folyamat arra irányul, hogy hibákat kövessünk el.
11. Nincs szükségünk tanárra a kiejtés megtanulásához.	11. A kiejtést nem tudjuk megtanulni, csak tanári segítséggel.
12. Képesek vagyunk rövid idő alatt az idegen nyelven gondolkodni.	12. Sohasem fogunk az idegen nyelven gondolkodni.

Mint azt a bevezetőben már említettük, Marcel fő műveiben: a több mint 850 oldalas, elegáns stílusban kifejtett „A nyelv, mint a mentális kultúra és a nemzetközi kommunikáció eszköze” (1853); valamint a 250 oldalas „A nyelvek tanulmányozásának igazi alapelvei, vagyis az idegen nyelven történő gondolkodás művészete” (1867); még megmaradt az ifjúkori mű talaján, alapelvein csak keveset változtatott. Az 1869-ben megjelent amerikai kiadás a lehető leginkább letisztult módon tárgyalja az olvasás, a hallás(értés), a beszéd és az írás művészetét. A ma már közhely négy alapkészség testes fejezetein kívül hasonló bőséggel ír a mentális kultúráról, valamint a rutinról. (Marcel eredeti elképzelése szerint létezik az ’impression’ (francia kiejtéssel szíveskedjenek elképzelni) fülön át és szemén át: ez a hallás(értés) és az olvasás. A másik dimenzió az ’expression’, vagyis a beszéd és az írás. Voltaképpen neki köszönhetjük az alapkészségeknek ezt a leírását, amelyre száz évvel később az audio-lingvális módszer, mint egyenlőkre támaszkodott. A valóságban természetesen nem egyenlő súlyúak, Marcelt viszont a sorrendiségük izgatta.)

Az amerikai kiadás bevezetésében vakmerően fel is sorolja alapelveit, azt kockáztatva ezzel, hogy a bővebb kifejtést el sem olvassák... 1. Minden erőfeszítés, minden gyakorlás arra irányul, hogy növelje az idegen nyelven történő gondolkodás erejét. 2. A nyelvtanulás során, lépésről-lépésre az anyatermészet útját járjuk. 3. Az előre haladás forrása a kíváncsiság és az utánpótlás. 4. Nyelvtant csak a célnyelven át, annak segítségével szabad tanulni. 5. Minden gyakorlat egyben a célnyelv gyakorlásának eszköze. 6. A célnyelvre történő fordítás nem várható el a kezdőtől. 7. A frazeológiát (mondatokat, idiómákat) előbb kell tudni, mint az egyes szavakat. 8. Semmilyen leckét nem kell bemagolni. 9. A kiejtést csak a fülhallás útján tanulhatjuk meg. 10. A beszélt nyelvet, akármilyen gyors is, tökéletesen meg kell érteni. 11. Minden gyakorlás arra irányul, hogy ne is kövessünk el hibákat. 12. Oktatóra csak a kiejtés tanulmányában van szükség (Marcel, 1867/1869: *Előszó az amerikai kiadáshoz*, VI. oldal). Így tehát a fenti összegző, franciából saját maga által fordított, utolsó tanulmányában (1875) már több olyan változtatást eszközölt, amellyel inkább eltávolodott saját ifjúkori szemléletétől is (például a középiskolában a készségek sorrendjében már az olvasás az első, a csak a hallás után induló nyelvelsajátítást kisgyermekeknek ajánlja). Ugyanakkor szövegeiben felbukkan a nyelvi és kulturális kontrasztivitás; a gyakorlatias szókinés (szógyakorlás); a tanulás számára érzékeny korszakok; a cél fontossága a tervezésben; az iskolán kívüli olvasás; a kétnyelvű könyvek szerepe; még a diákok jólléte is: számtalan jelentős pedagógiai és pszichológiai gondolatmenet.

Összegzés

Ebben a tanulmányban Claude Marcel tanári személyiségét úgy tártuk fel, hogy első és utolsó ismert munkáját tömörítésben, a szerző eredeti gondolataival és megfogalmazásában közvetítettük az olvasónak. Mindebből a tartalomból kiviláglik, hogy Marcel, csak azért, mert 30–40 kötet elolvasását ajánlja, nem üttörője az olvastató módszernek mint ahogy azt a szakirodalom véli, például Titone (1968, p. 33). Marcel sehol nem beszél sem szógyakoriságról (*lexical selection*), sem az egy oldalon elviselhető ismeretlen szavak számáról (*lexical distribution*), amellyel West (1927) létrehozta olvastató módszerének egyszerűsített szövegeit. Ugyanakkor semmilyen nyelvészeti elmélet hatása nem fedezhető fel munkáiban (merthogy nem is volt még modern értelemben vett nyelvészet: a fonetika előretörésétől még évtizedekre vagyunk, például Sweet, 1899). Mégis határozottan állíthatjuk, hogy a célnyelv közvetlen (nála „direkt”) elérésének hangsúlyozásával, Marcel a *direkt módszer* korai képviselője volt. Ízig-vérig nyelvpedagógusként mindvégig hangsúlyozza a pedagógia prioritását, más alapelvei pedig kifejezetten pszichológiai jellegűek. A nyelvpedagógia leginkább fontos rokon tudományainak (alkalmazott pedagógia (szakdidaktika), alkalmazott pszichológia és alkalmazott nyelvészet) határozott hangsúlyozását Palmer (1921) egyik fő művében leljük majd fel (lásd Bárdos, 2005, p. 83–91), a modern időkben pedig csak Brumfit (1997) volt elég bátor azt állítani, hogy a nyelvtanítás lényegét, karakterét nem a nyelvészet határozza meg. Kortársaink között számos kiemelkedő nyelvpedagógus alkot, de a rokon tudományok fontosságának sorrendjét ilyen egyértelműen nem fogalmazták meg. Marcel ösztönös zsenialitásának üzenete egy olyan korszakból szól hozzánk, amikor a modern nyelvészet még nem létezett és így nem is próbálhatta meg foglyul ejteni a nyelvtanítás és nyelvtanulás rendkívül gyakorlatias világát. Később a különféle nyelvészeti szabályok, elvrendszerek gyakran diadalmaskodtak a józan ész felett...

IRODALOM

- Bárdos J. (1986). Idegen-nyelv tanítás. (Szócikk a *Kulturális Kisenciklopédiában*). Kossuth Kiadó.
- Bárdos J. (1988). *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. (Gyorsuló Idő). Magvető Kiadó.
- Bárdos J. (2005). *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Berlitz, M.D. (1892). *The Berlitz Method of Teaching Modern Languages*. English Part, Books 1-2. American Edition. Schoenhof.
- Brumfit, C. (1997). How Applied Linguistics Is the Same as Any Other Science. *International Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 86–91 <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.1997.tb00107.x>
- Coleman, J. (1909). Two Franco-Cork Professors: R.L. De Vericour and Claude Marcel. *Journal of the Cork Historical and Archaeological Society*, Ser. 2, 15, 99–100
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Books Limited.
- Darian, S. G. (1972). *English as a Foreign Language: History, Development, and Methods of Teaching*. University of Oklahoma Press.
- Heness, G. (1875). *Der Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache ohne Sprachlehre und Wörterbuch*. Schoenhof és Moeller.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. OUP (Second edition 2004, co-authored with H. G. Widdowson.)

- Howatt, A. P. R. & R. C. Smith (2000, Eds.). *Foundations of Foreign Language Teaching: Nineteenth Century Innovators*. (Six volumes, works by Marcel are in Volumes 2 and 3.) Routledge.
- Marcel, C. V. A. (1820). *Practical Method of Teaching the Living Languages, Applied to the French, in which Several Defects of the Old Method are Pointed Out and Remedied*. Hurst, Robinson.
- Marcel, C. V. A. (1853). *Language as a Means of Mental Culture and International Communication; or Manual of the Teacher and the Learner of Languages*. Chapman and Hall. Two volumes.
- Marcel, C. V. A. (1867). *The Study of Languages Brought Back to Its True Principles, or the Art of Thinking in a Foreign Language*. (Appleton, 1869). C. Marcel saját fordítása franciából: *L'Etude des langues, ramenée à ses véritables principes, ou L'art de penser dans une langue étrangère*. (Borrani.)
- Marcel, C. V. A. (1872). *Tableau synoptique pour servir à l'étude pratique de la langue anglaise*. Boyer.
- Marcel, C. V. A. (1873). *Histoire anecdotique de l'Angleterre; Anecdotal History of England*. Boyer.
- Marcel, C. V. A. (1875). *Méthode rationnelle, suivant pas à pas la marche de la nature pour apprendre les langues étrangères avec ou sans maître: exposé de la méthode*. Boyer.
- Marcel, C. V. A. (1875). Reason against Routine in the Teaching of Language. I-II. *Popular Science Monthly*. Volume 6. January and February, 1–8, 1–10, respectively.
- Palmer, H. E. (1921). *The Principles of Language-Study*. Harrap.
- Passy, P. (1899). *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*. Bourgl-Reine. IPhA. Colin.
- Pukánszky Béla (1997). A monitorrendszer. In Báthory Z. & Falus, I. (Szerk.), *Pedagógiai Lexikon II*. 483–484.
- Roberts, J.T. (1999). *Two French Language Teaching Reformers Reassessed – Claude Marcel and François Gouin*. Studies in Linguistics and Semiotics. Edwin Mellen Press.
- Saveur, L. (1874). *Causeries avec mes élèves*. Schoenhof és Moeller
- Smith, R. (2009). Claude Marcel (1793–1876) A Neglected Applied Linguist? *Language and History*, 52(2), 171–181. <https://doi.org/10.1179/175975309X452058>
- Sweet, H. (1899). *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. Dent.
- Tickoo, M. L. (1982). James Hamilton and C.V.C. Marcel: A Review of Language Teaching in the 1820s. *World Englishes*, 1(4), 174–178. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1982.tb00495.x>
- Tickoo, M. L. (1984). Claude Marcel and 'Une méthode rationnelle'. *World Englishes*, 3(4), 240–244. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1984.tb00618.x>
- Titone, R. (1968). *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Georgetown University Press.
- Viëtor, W. (1882). *Der Schpachunterricht mus umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. Heilbronn.
- West, M. P. (1927). *New Method Readers*. Longmans, Green and Co.

Melléklet

Claude Marcel életrajza

Claude Marcel Párizsban született (1793. augusztus 31.), azonos nevű édesapja és Marie Aubry nyolc gyermeke közül másodikként. Édesapja előbb fűszerkereskedő volt, majd szállodát nyitott. A csecsemőt két hónapos korában a St. Germain-L'Auxerrois templomban keresztelték meg. Mivel a család a Tuilieriák Palotája közelében élt, a szülők feltehetőleg egészen közről láthatták a francia forradalom legremisztőbb jeleneteit. (Annibal nevű öccse is foglalkozott idegen nyelvek tanításával (Méthode Marcellienne módszer, az École Royale des Mines-ban tanított); Catherine nevű húga pedig nagyanyja volt Claude Monet első feleségének.) Claude a Lycée Napoleon-ban tanult és katonai iskolába akart továbbtanulni (l'École Polytechnique) a Quartier Latin közelében, de ebből nem lett semmi, mert 14 évesen belépett a hadseregbe: az Ifjúgárdisták 13. számú regiment-jébe (Garde Imperiale). A napóleoni háborúk során vállsérülést szenvedett Antwerpen ostrománál, 1814-ben. Talán ez is predesztinálta a diplomáciai karrierre: már 1816-ban állást kapott a francia konzulátuson Corkban (Írország akkor még az Egyesült Királyság része volt). Voltaképpen rövid megszakításokkal, 1863-as visszavonulásáig, francia konzulként szolgált. 1829-ben vette feleségül Anne Murray-t Cork-ban, a Szt. Péter és Pál Római Katolikus templomban: kilenc gyermekük született.

Diplomáciai tevékenységében igen sikeres volt, III. Napóleon a Becsületrend lovagjává üttette. Különösen X. Károly bukása után, Lajos Fülöp trónra lépését követően tett szert nagyszámú és előkelő támogatóra mind francia, mind angol körökben (pl. Lafayette tábornok; Francois d'Orleans, Lajos Fülöp fia; vagy Baron de Mackau, admirális). Nem csoda, hogy tanítványai között két püspök is szerepelt, akiket franciára tanított. Ellenségei éppen nyelvtanári működését igyekeztek aláásni úgy, hogy kedvező újsághirdetéseikkel elcsábítsák a tanítványait. Fontos azonban világosan látni, hogy megélhetését a konzuli állás biztosította, fizetése folyamatosan emelkedett. A szenvedélye viszont a nyelvtanítás volt: 1819-ben nyitotta első iskoláját (French Practical School néven, a South Mall-on). Tevékenységét újsághírek ugyan jelzik, de nyelvtanári munkásságának lényege közel kétezer (!) oldalnyi szakmunkái, monográfiái alapján ismerhető meg: az első 1820-ban, az utolsó 1875-ben jelent meg. Ez a több mint fél évszázad jól mutatja gondolkodásmódjának változásait is. Az elméleti munkáin túlmenően nyelvtankönyveket és olvasókönyveket is írt; élete végén is egy összehasonlító, francia-angol nyelvtanon dolgozott.

1827-ben egy helyi portréfestő tanítványa, Daniel Maclise festette meg az arcképét, így az hitelesnek tekinthető. 1867 január 17-én hunyt el Párizsban: a Père Lachaise temetőben temették el. 14 évvel később ugyanebbe a sírba került felesége, Anne, valamint két fiuk, Alfred és Frederic. Azóta a sírt már exhumálták és maradványaik a temető osszáriumában találhatók.