

Nádor Orsolya

Néhány gondolat a XIX. századi magyarnyelv-oktatásról: módszerek és tankönyvek *

1. A korszak általános jellemzése a magyartanítás szemszögéből

A XIX. század áttörést jelent az élő idegen nyelvek, így a magyar mint idegen nyelv tanításában is. A fejlődés kétirányú, egyfelől megjelenik a sztenderdizált és kodifikált nemzeti nyelv – mint anyanyelv – állami előírásokkal szabályozott iskolai oktatása, illetve ezzel szoros összefüggésben az adott országban élő kisebbségek számára mint második, és ha már törvény is született, akkor államnyelv tanítása, másfelől pedig a különféle politikai és gazdasági érdekek, esetenként pedig a nyelvtudomány motiváló hatásaként egyre nagyobb teret hódít a magán- és intézményesen szervezett idegennyelv-oktatás is.

A magyar mint *anyanyelv* kötelező és szabályozott iskolai tanítása az 1791/92-ben hozott nyelvi és oktatási törvényeknek köszönhetően bontakozik ki, ez a terület azonban kívül esik a mostani előadás tárgykörén. Mind oktatáspolitikai, mind módszertani szempontból kiemelkedő jelentőségű a magyar mint *második*, illetve 1844-től mint *hivatalos* nyelv oktatása az ország területén élő, őshonosnak tekinthető kisebbségek számára. A harmadik körbe azok az *idegennyelv-oktatási* formációk tartoznak, amelyek az ország területén kívül valósultak meg, a motivációk között pedig megtalálhatóak a közös történelmi, művelődéstörténelmi kapcsolatok (pl. olasz és német nyelvterületen), a magyar imázssal összefüggő, átmeneti érdeklődés fellángolása (pl. a Kossuth-emigráció angliai tevékenysége), az összehasonlító történelmi nyelvtudomány térhódítása (pl. Prága, Helsinki).

Amikor egy idegen nyelv tanítását igyekeznek feltérképezni a kutatók, mindig felteszik a következő kérdéseket:

- a) Kik tanulják, és miért éppen azt a nyelvet választják?
- b) Kik tanítanak és miből?
- c) Az alkalmazott módszerek fényében hatékonyak tekinthető-e a nyelvoktatás?

* A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Pécs, 2001. április 17.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában elhangzott előadás írott szövegváltozata

Más szóval: eléri-e a hallgató a kitűzött célját?

Nincs könnyű helyzetben, aki ennek a korszaknak a nyelvoktatás-történetét próbálja föltárni. Az egyik kiemelkedő szakíró, A. P. R. Howatt *A History of English Language Teaching* (Oxford, 1984) című munkájában a nehézségek egyik fő okának azt tartja, hogy a korszak oktatástörténetére vonatkozóan kevés a dokumentáció és a feljegyzés.¹ Ez a mi esetünkben sincs másképp. Kevés az a terület, ahol több közvetlen vagy közvetett dokumentum támasztja alá a megfigyeléseket. Ilyen kivétel például Deáky Zsigmond, vagy Márton József és Riedl Szende munkássága, akik több írásukban is kifejtették nyelvoktatói koncepciójukat

A magyar mint idegen nyelv XIX. századi oktatástörténetét vizsgálva a fentiekkel kapcsolatosan a következő általános kép rajzolódik ki: nagyon keveset tudunk arról, hogy a több tucatnyi külföldön kiadott magyar nyelvtant és nyelvkönyvet kik forgatták. Kivételt maguk a szerzők tesznek, amikor az előszóban vagy a könyv ajánlásában megemlítenek egy-két nevet. Nyelvoktató könyveink többségét akár magányosan, akár csoportosan tanulók használhatták, de erre csak következtetni lehet, ha vannak dokumentumok a mű keletkezési körülményeire vonatkozóan. A módszerek tekintetében valamivel könnyebb a helyzet: maga a mű felépítése árulkodik arról, hogy a szerző milyen módszert követ. A könyvek mindegyike élő közvetítő nyelvet használ, amely megegyezik a nyelvoktatás területével, illetve a tanulók anyanyelvével. A felépítésre általánosságban jellemző, hogy először bemutatják a nyelvet (a bemutatás módja azonban már nem egységes: a latin esetrendszeren alapuló, leíró szemlélettől a sokesetű, funkcionális megközelítésig terjed a skála), majd az egyes nyelvi tényekhez kapcsolódó fordítási gyakorlatok következnek, ezek után általában több kiegészítő fejezetet is közölnek, amelyekben a fontosabb beszédpaneleket teszik közzé, esetleg irodalmi szöveggyűjteményt és szótárt is csatolnak a kötet végére. A külföldön készült tankönyvek között kevés olyan van, amely a mai értelemben vett nyelvkönyvekkel szemben támasztott elvárásoknak megfelel, inkább a szerző felkészültségétől függően, jól-rosszul sikerült nyelvéírás, több-kevesebb irodalmi, történelmi és földrajzi kiegészítésekkel.

Alapvető módszernek a *magyar mint idegen nyelv* tanítása esetében is a korszak uralkodó irányzata, a *fordító-grammatizáló módszer* tekinthető. Több magyar nyelvkönyv címében olvasható a *gyakorlati szó*, ami csalódást keltethet a mai fogalmaink szerint. A fentebb már idézett Howatt megfogalmazásában: ma a „gyakorlati” a „hasznos ismeretek” szinonimája, a XIX. században

¹ Howatt, 1984. 131.

azonban azt jelentette, hogy a tanulás „gyakorlást” igényel, s könyvek is ezt az igényt követve építik fel gyakorlataikat.²

2. *A magyarországi nemzetiségek magyarnyelv-oktatásának főbb vonalai a XIX. században*

A század folyamán hozott nyelvi-nyelvhasználati törvények egyik sarkalatos pontja az oktatás volt, nevezetesen, hogy a magyar nyelv mint tantárgy, később pedig mint több tantárgy tanítási nyelve melyik iskolatípusban és hogyan fog érvényesülni, és milyen hatékonyan szolgálja az asszimiláció ügyét.

Az 1806-ban kiadott II. Ratio Educationis előrelépést hozott az iskolák anyanyelvűségében, ugyanis lehetővé tette a magyar és a többi Kárpát-medencei nyelv számára, hogy közvetítő, kiegészítő nyelvként felhasználják, a gimnáziumokban pedig két nyelven, magyarul és a tanulók anyanyelvén is el kellett magyarázni a tananyagot. Ez persze nehézségekbe ütközött, hiszen sok iskolában nem volt erre felkészült tanító, tanár.

Annak ellenére, hogy a magyar 1844-ben elnyerte hivatalos státusát, csak lassan – a közigazgatásánál lényegesen lassabban, de az egyháznál gyorsabban – volt kimutatható a magyarul tudók számának a növekedése. Ennek számos oka van, így például a tanító- és tanárképzés hiányosságai, a módszertani felkészültség kezdetlegessége, a nagy létszámú osztályok, és a nemzetiségek önszerveződése, aminek egyik fontos pillére volt az írni-olvasni tudó embereket nevelő községi és városi fenntartású, elemi és középfokú iskolák létrehozása.

Egyetlen olyan oktatási törvény született a XIX. században, amely valóban kedvezett a nemzetiségek anyanyelvű oktatásának, az Eötvös-féle népoktatási törvény, az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk. Ebben a parlament előírta a 6 és 15 év közötti gyermekek tankötelezettségét, és felszabadította az államilag elismert iskolák körét. Eszerint nemcsak az állam tarthat fenn elemi és magasabb szintű iskolákat, hanem felekezetek, egyesületek, vagy akár egyének is. A törvény figyelme kiterjed a különböző etnikumok által lakott településekre is, és nemcsak azt mondja ki, hogy minden diákot az anyanyelvén kell tanítani – persze az állam nyelvének oktatása mellett –, hanem azt is, hogy a vegyes lakosságú településeken olyan tanítót kell alkalmazni, aki az ott használatos nyelven képes tanítani, szükség esetén pedig, ha kettő-háromnál több nyelvet is kellene ismernie, segédtanítót is kell választani. A törvénnyel összhangban megjelennek az első többváltozatú tankönyvek, megjelenik az iskolai tantervekben a nemzetiség történet, fejlődik a tanítóképzés, megindul az első egyetemi tanszékek szervezése. Alig néhány év múlva, már az 1870-es évek közepén megkez-

² Howatt, 1984. 132.

dődik ennek a kedvező folyamatnak a megállítása – például hosszas vizsgálódás után 1874/75-ben a szlovákok számára alapított mindhárom középiskolát bezárják, mert úgy találják, hogy azokban a pánszláv ideológia jegyében magyargyűlöletre tanítják a diákokat. A korábban megszerzett és biztosított nemzetiségi jogok erőteljes megnyirbálása 1879-ben kezdődik, amikor minden népiskolában kötelezővé teszik a magyar nyelv tanítását, ezzel együtt pedig a tanítóképzőkben is olyan óraszámokban kellett tanulniuk a leendő tanítóknak, hogy képesek legyenek magyarul is tanítani. Akik a türelmi idő lejártáig sem tanulták meg a nyelvet, azoknak 1885-ben érvénytelenítették a diplomáját.

A magyarórákra – iskolatípustól és életkortól függően – átlagosan heti 6 óra jutott, ennek keretében főként az írás és az olvasás alapjait tanulták, de magasabb fokon magyar beszédgyakorlatokat is végeztek a tanulók. A század utolsó harmadában már a történelmet és a földrajzot is magyarul tanulták, kivéve a nemzetiség történetét. Bellér Béla adatai szerint³ „Míg 1880-ban a 21 664 tanító közül 15 488 volt magyar nyelvű, és mintegy 4500 egyáltalán nem vagy csak keveset tudott magyarul, tíz évvel később már lényegesen kedvezőbb a megoszlás a magyar nyelv javára. A 24 908 tanító közül most már 22 025 a magyar nyelvű, és csupán 1800 nem tud semmit, vagy nem tud jól magyarul.” A századforduló idején, az 1900-ban megtartott népszámlálás szerint az ország nem magyar népességének 83,2 %-a nem tudott magyarul, az abban az időszakban működő 3343 nem magyar tannyelvű népiskola közül 1340-ben sikertelen volt a magyar nyelv oktatása – annak ellenére, hogy folyamatosan születtek a kor legmodernebb módszertani elveire alapozott nyelvtanító könyvek és a tanítók munkáját megkönnyítő vezérkönyvek.

3. A magyar mint második nyelv tanításának módszerei és tankönyvei

3.1. A módszerekről

A XIX. századot két uralkodó módszertani irányzat határozza meg, a továbbélő, és kisebb módosításokkal átalakított nyelvtani-fordító módszer, valamint ennek ellentéte, a direkt nyelvtanítási megközelítés. Eltér egymástól a két irányzat kiindulópontja és célja egyaránt. A hagyományos módszer a tanulók anyanyelvének felhasználásával, a nyelvtan középpontba állításával, oda-vissza fordítással az írott nyelvet tanította, a négy alapkészség közül tehát az olvasást és az írást, a megértésre és a beszédre nem fordított figyelmet. A direkt módszer az anyanyelv természetes elsajátításából indul ki, a szóbeliséget, a beszéd-

³ Bellér Béla: A nemzetiségi iskolapolitika története Magyarországon 1918-ig. Magyar Pedagógia 1974. 55.

értést és a beszédprodukciónak tartja elsődlegesnek, a nyelvtant csak jóval később tudatosítja. A nemzetközi metodikai szakirodalomban az asszociáció, az utánzás és a memorizálás elsődlegességét hirdető Francois Gouin, Gottlieb Heness és Lambert Sauveur, a gyermek családon belüli nyelvelsajátítását mintázó természetes módszer hívei, valamint BRASSAI SÁMUEL, aki korának tudományos eredményeit jól ismerte, sőt azokat sok tekintetben már évtizedekkel korábban meghaladta. Wilhelm Viëtor, aki a direkt módszer elméleti alapjait kidolgozta, sokban támaszkodott Brassai Sámuel 1881-es német nyelvű tanulmányára, amely *Reform des Spachunterrichtes in Europa: ein Beitrag zur Sprachwissenschaft* címmel jelent meg az Összehasonlító Irodalmi Lapokban. Brassai már 1845-ben a német nyelv hatékony tanulását elősegítő könyvet adott ki *Okszerű Vezér a német nyelv tanulásában I. Az egyszerű és az egyszerűen bővített mondat* címmel, ahol az idegennyelv-tanítás ma is korszerűnek számító alapelveit fogalmazza meg, a mondatközpontúságot, a szó helyett a mondatból való kiindulást, az ige fontosságát, a fokozatosság elvét, a következetességet (csak a már tanult szókincsen gyakoroltassunk), a nyelvtant pedig induktív alapokra helyezi, szétválasztva egymástól a nyelv és a nyelvtan fogalmát.⁴ Sajnos a kortársak nem sokat tudtak a polihisztor tudós úttörő szerepéről, szemben a külföldiekkel, akik felfedezték értékeit. Viëtor 1882-ben tett közzé egy vitairatot *Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage* címmel, amelyben elutasítja a fordító-grammatizáló módszert, és a beszélt nyelv tanítását nevezi meg elsődleges célként. Ehhez szükség van a jó kiejtésre és beszédminták kialakítására. A fordítást nem veti el teljesen, de kezdő szint helyett a haladók próbatételévé kívánja tenni. A magoltatást mind a nyelvtan, mind a szókincs tanításában ellenzi.⁵ Az új módszernek sok követője akadt – így például Maximilian Berlitz is, a nevével fémjelzett iskolahálózat megalapítója –, hiszen egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy az élő nyelveket azért tanulják az emberek, hogy beszélni tudjanak, a deklinációk és a konjugációk öncélú magoltatása pedig inkább elriasztotta az utazásra, új barátokra, más kultúrák megismerésére vágyó nyelvtanulókat a rájuk váró erőfeszítések-től. A problémát főként a tanárok felkészületlensége okozta, ami a tananyag tervezésének egyenetlenségeihez, valamint a diákok túlterheléséhez vezetett. Az újdonság iránti lelkesedéstől nem vették észre, hogy nem minden nyelvtanuló (és tanár) alkalmas a direkt módszerű idegennyelv-tanításra. A későbbiekben az alapelvek némiképpen módosultak, a direkt módszernek sokféle változata alakult ki annak a célnak megfelelően, amiért tanították.

⁴ Vö. Gál Kelemen: Brassai Sámuel. Nyelvtanulás és nyelvtanítás. In: Brassai Sámuel emlékezete. Bp., 1997. 82–84.

⁵ Vö. Bárdos Jenő: A nyelvtanítás története és a módszerfoglalom tartalma. Veszprém, 1997. 40–41.

Magyarországon a magyar államnyelv tanítása hozta meg a módszertani változtatás igényét. Ez megjelent a tankönyvekben és a vezérkönyvekben egyaránt, de a mindennapok gyakorlatában nem érvényesült maradéktalanul. A századvégi szakírók cikkek és tanulmányok tucatjaiban elmélkedtek a magyar nyelv hatékony tanításáról. Abban mindenki egyetértett, hogy a fordító-grammatizáló módszer erre nem alkalmas, ugyanakkor még hosszú ideig alkalmazták a nemzetiségi elemi iskolák nagy létszámú osztályaiban, aki pedig a magyar sajátosságok figyelembe vételével akart újítani, azt keményen megbírálták. A XX. század első évtizedében⁶ Rakodczay Pál és Kolombán Samu között bontakozott ki vita a Magyar Paedagogia című lapban.⁷ Rakodczay Pál kijelenti, hogy „az idegen ajkú gyermek tanítása egy kaptára van húzva a tősgyökeres magyar gyermekével”, majd felhozza példának a korábbi nemzedékek latinnyelv-tudását, akik azért tudtak olyan jól deákul, „mert az egész tananyagot latinul vágják be. De mit vágatunk be mi a tót, oláh, német gyermekkel? Hosszú lére eresztett valamiket, a miket nem ért. A konstrukciók rakvák tekervényes határozós jelzőkkel, miket a magyar gyermek is alig ért meg. Tankönyveinket oly emberek írják, a kik nem ismerik a nem magyar gyermeket, s olykor a magyart sem.” (549). A következőkben megállapítja, hogy „egészen más nyelvtan kell a magyar és más a nem magyar gyermek számára” (549). Az ígét állítja középpontba, a határozott és határozatlan igeragozást (egyben kárhoztatja a terminológia megváltoztatását!), amit párhuzamosan, példákön keresztül tanít. Fontosnak tartja a fokozatosság elvét, a nyelv és nem a nyelvtan tanítását, a kiejtés beillesztését a tantervbe, valamint a többi, szintén magyarul előadott tantárgy erősítő hatását. A szerző nem utasítja el teljes egészében a hagyományos módszernek azokat az elemeit, amik közelebb vihetik a cél eléréséhez. Ezt rója fel neki Kolombán Samu, aki maga is számos cikket írt „a magyar nyelvnek az iskolák segítségével való terjesztésének természetes és könnyű módjáról” a Néptanítók Lapja 1895-ös évfolyamában. Véleménye szerint Rakodczay módszere nemcsak hogy nem új és modern, „nem más az, mint *nyelvtani alapon tanító módszer*, a mely *direkt* ugyan, mert nem fordítottan tanít, hanem beszélgetve, de sablonos, unalmas, nem természetes s mint ilyen felette nehéz” (22). Ismerteti a két fő módszer sajátosságait, és megjegyzi, hogy lehet egy harmadik is, amely ezeknek a keveréke, de Rakodczay nem dolgozta ki kellőképpen a magáét (22). Ő is megemlíti, hogy a természetes módszer bevezetését akadályozza, hogy az 1879. évi

⁶ A XX. század már kívül esik a dolgozat vizsgálódási körén, de módszertani szempontból a századforduló, illetve a Monarchia felbomlásáig tartó időszak a XIX. század végének szerves folytatása.

⁷ Rakodczay Pál: A magyar nyelv tanításának új módszere a nemzetiségi iskolákban. Magyar Paedagogia 1902. XI. 548–556.; Kolombán Samu: A magyar nyelv tanításának új módszere a nemzetiségi iskolákban. Magyar Paedagogia 1903. XII. 21–26.

törvényhez készült tantervek még a hagyományos fordított módszeren alapulnak, így például a középiskolákban sem változott a kiindulópont, legfeljebb a tanár beszélgető gyakorlatokat illeszt az órába. Az a módszer, amit a szerző részletesen ismertet, voltaképpen a direkt módszer általános leírása, és egy-két kisebb utalástól eltekintve nem veszi figyelembe a magyar nyelv sajátosságait.

3.2. A módszertan elmélete és szemléltetése: Groó Vilmos és Madzsar János vezérlőkönyvei és tankönyvei

A magyar nyelv hatékony tanítását szolgáló módszertani tanári kézikönyvek többsége a XX. század első harmadában jelenik meg, számuk növekedése egyben a tankönyvek mennyiségét is jól mutatja. Erre az időszakra érnek be és tisztulnak le azok a kísérletek, amik az 1800-as évek második felében arra irányultak, hogyan lehet hatékonyan megtanítani az ország nem magyar anyanyelvű lakosságát az államnyelv teljes körű használatára.

A XIX. század végéről két szerző, MADZSAR JÁNOS és GROÓ VILMOS nevét említsük meg, akik számos tankönyvet és vezérlőkönyvet írtak, többet közülük más nemzetiségi nyelvekre is átdolgoztak.

GROÓ VILMOSnak 1881-ben jelent meg egy útmutatója a szlovák ajkú gyerekek tanítói számára *Vezérlőkönyv a magyar nyelv tanítására tót ajkú népiskolákban* címmel. A könyvben javasolt módszer ötvözi a hagyományos és a természetes megközelítés előnyeit, nyelvreírása azonban sokkal több leíró jellegű, belső szemléletű magyarázatot tartalmaz, mint idegen ajkúaknak szánt, funkcionális megközelítést. Nem ragaszkodik mereven az egynyelvűséghez, ugyanakkor a direkt módszer javasolta sorrend szerint igyekszik élővé varázsolni a nyelvtani anyag bemutatását. A tanítók közül csak nagyon kevesen ismerték fel – és tudták a gyakorlatban alkalmazni – a nyelv- és a nyelvtanítás különbségét. Groó vezérlőkönyve a *nyelvtan* tanítását szolgálja, ehhez mérten kell értékelnünk a következő kiragadott példát, a határozott és a határozatlan ragozás bemutatását (94–96).

Először utal az előzőekben tanított paradigmákra, majd így folytatja:

„Mondok egy mondatot: *Én várok valakit*. Lehet-e ezen mondatból megtudni, kit várok? Èi je v tej vete doplòok vety urèeny Preèò nevieme z tejto vety, koho èakám? Lebo je doplòok vety neurèeny. Ezen mondatban határozatlanul (neurèite) van kifejezve a cselekvés.

Én várom Károlyt. Tudjátok-e most már, kit várok: Hogy van ezen mondatban a cselekvés kifejezve? Urèite. Határozottan. Mondjatok több mondatot, melyekben a cselekvés határozatlanul van kifejezve és ugyanazokat úgy, hogy a cselekvés határozottan legyen kifejezve. Az alany legyen minden mondatban személyes névmás: *én*.

Vety takto tvorené napíšeme na tabužu, osobite urèitè a neurèitè.
pl. Én látok valamit. Én látom az ablakot.” (94–95.)

Ezután a tudatosítás, majd a meghatározás megfogalmazása következik. Első látásra talán zavaró a magyar és a szlovák mondatok váltogatása a magyarázat során, de nagy valószínűséggel így magyarázhattak a nemzetiségi vidékek tanítói. A könyv valóban igyekszik a diákok környezetéhez igazodni, és anyanyelvükön is megmagyarázni a tananyagot, azonban nem képes elszakadni a hagyományos grammatika kötöttségeitől, a főnévnél például csak a szokásos négy esetet tünteti fel, a többit a ragok között tárgyalja, és nem hívja fel a figyelmet a magyar nyelv sajátosságaira. Az előbb bemutatott példa az egyik legnehezebb nyelvtani jelenséget tanítja, s ugyan szembeállítja a határozott és a határozatlan igeragozást, de túl sok nyelvtani műszó ismeretét kívánja meg, ehhez képest viszont túl kevés példát alkalmaz.

Ugyancsak Groó Vilmos a szerzője a II., III. és IV. osztályosoknak készült tankönyvnek: *Magyar olvasó- és gyakorlókönyv a tót ajkú népiskolák II., III. és IV. osztályai számára. Írta és szerkesztette Groó Vilmos kir. tanfelügyelő. A sárosi tájnyelvre átídomította Lesskó István képes. képezdei tanár. Budapest, 1898. 151 lap.* Ez könyvecske négy fő részre oszlik: az első részben 16 olvasási és írási gyakorlat található írott és nyomtatott formában. A második rész 110 olvasmányt tartalmaz. Ezeknek a szövege nem hordoz semmi különlegességet, a gyakorlatok azonban már némi kreativitást igényelnek, illetve a más órákon tanult alkalmazását is: pl. 105. olvasmány: *Az ég – a feladat: Írjatok 4-4 mondatot 1) a nap, 2) a hold, 3) a felleg, 4) az esőről;* valamint a 101: *A haza – itt a szövegfeldolgozó kérdések közé ilyenek is bekerültek: Melyik megyében van a mi helységünk? Nevezd meg megyénk hegyeit, vizeit, városait! Mivel foglalkoznak megyénk lakosai?* stb. A harmadik egység a szlovák–magyar szótár, amely a leckék sorrendjében tartalmazza a szavakat és a fontosabb nyelvtani alakokat (pl. *nekem van = ja mám*), a negyedik részben pedig a rendszerezést segítő kétnyelvű nyelvtani táblázatok kaptak helyet. Végignézve a tankönyvet és egy korábbi, hasonló könyvhöz készült tanári útmutatót, még jobban megérthetjük a Magyar Paedagogia vagy a Néptanítók Lapja vitatkozó tanítóit.

MADZSAR JÁNOS nevéhez több mint tíz nemzetiségeknek szánt nyelvtanító könyv és tanítói segédlet írása fűződik. *Vezérkönyv a magyar nyelv tanításához. Tanítóképezdek és néptanítók számára. I. füzet. Népiskolai második osztály (Budapest, 1876)* című munkája Groó Vilmos útmutatójával szemben a gyakorló pedagógus nézeteit és jó tanácsait foglalja össze. A direkt módszer híve, mindig mondatból, élő nyelvi szituációból indul ki, és induktív módon, spirális szerkesztésre törekedve tanítja a nyelvtant: „E művemmel csak azt akartam kimutatni,

hogy a gyermekeknek nyelvtanra nincs szüksége s az egyes részleteket összemléletekben (!) kell nyújtani, nem pedig összefüggéstelen mondatokban. A tanító ne gondolja, hogy ezzel a nyelvtanítás ki van merítve, a nyelvtanítás főképpen az olvasmányok helyes értelmezéséből, elmondásából s a fogalmazás helyes vezetéséből áll” (43). Elveit a gyakorlatokban is igyekeznek érvényesíteni, nem fordított, hanem egy-egy szó köré építi fel az éppen tanított nyelvtan összefoglalását és bevésését. Sajnos ebből a könyvből is hiányzik a beszélt nyelv külön gyakoroltatása, bár a második elemi osztályban ez még nem tartozott a tananyaghoz, csak az írás, olvasás és a nyelvtan alapjait tanították.

4. A külföldi és a magyarországi magyarnyelv-oktatás eltérései

A XIX. századi magyarnyelv-tanítás egyik meghatározó jegye a *külföldön történő nyelv és kultúra-oktatás meggyökeresedése*, valamint az, hogy megkezdődik az *intézményesülés*. A másik fő irány a magyarországi *nem magyar anyanyelvű lakosság számára előírt oktatás*. Ez nemcsak földrajzi jellegében, hanem a résztvevők körében, az oktatás időtartamában, céljaiban és módszereiben is eltér az önkéntes, szervezett formában vagy véletlenszerűen létrejött külföldi formációktól.

Lényeges különbség, hogy míg külföldön *önként*, a nyelv, a kultúra vagy az 1848/49-es időszak rebellis politikája iránti érdeklődésből vagy más egyéb motivációtól vezérelve kezdett valaki magyarul tanulni, addig Magyarországon ez szoros összefüggésben volt a nyelv elterjesztésére vonatkozó törvényekkel, tehát mindenki számára előbb-utóbb *kötelező* lett. Így az érzelmi viszonyulás is eltérő: külföldön egyértelműen pozitívnak mondható, Magyarországon azonban a kezdeti, már akkor is hullámozó mértékű lelkesedést hamar felváltotta az ellenézés, az anyanyelv háttérbe szorításának és elsorvasztásának a félelme.

Különbözik a résztvevők köre és az oktatás szervezeti kerete is: Magyarországon graduált módon, a közép-, majd az elemi iskolákban, a tanítóképzésben és más felsőoktatási intézményekben, a század utolsó harmadában pedig már az óvodában is bevezették a magyar nyelvi órákat, így a tanulók többsége a 4–18 éves korosztályból került ki, és éveken át folyamatosan tanult magyarul. Emellett az iskolák – vagy pl. a zsidó lakosság esetében a hitközségek – a felnőttek számára is szerveztek tanfolyamszerű magyarórákat. Külföldön ezzel szemben – néhány kivételtől eltekintve – felnőttek tanultak, főként magánórákon, a tanulási idő hosszáról és intenzitásáról pedig csak elvétve vannak adataink. Ez alól csak a köztes jogi helyzetben lévő Fiume és a század folyamán megszervezett néhány egyetemi tanszék (Bécs, Prága, Helsinki) jelentett kivételt.

A nyelvtanulási célok és motivációk függvényében alakulnak a módszerek is. Míg a külföldi magyarnyelv-oktatásban a XIX. századi fő irány, a fordító-grammatizáló módszer uralkodott, s csak elvétve találkozhatunk a direkt módszer első jeleivel, Magyarországon ez éppen ellenkezőleg alakult, bár térhódítása és hatékonysága elmaradt a kívánatostól, majd csak a XX. század első harmadában érik be a módszertani kísérletezés, s születnek meg az első, valóban célszerű és korszerű *nyelvkönyvek*.