

Tartalomjegyzék

ELŐSZÓ

1. BEVEZETÉS	6
1.1. A disszertáció témája	6
1.2. A dolgozat célja	9
1.3. Hipotézisek	10
1.4. A kutatás módszerei	10
1.5. A disszertáció felépítése	14
2. Brassai Sámuel, a tanító, a tudományok népszerűsítője	16
2.1. Brassai Sámuel, a tanító	16
2.2.2. Az Erdélyi Múzeum Évkönyvei	28
2.2.3. A Fiatalok Barátja című irodalmi lap szerkesztője	29
3. Brassai Sámuel általános pedagógiai elvei	31
3.1. Brassai Sámuel neveléstudománya	34
3.1. Nevelési elvei	34
3.1.1. Testben és lélekben harmonikus ember eszménye	34
3.1.2. Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart hatása Brassai Sámuel nevelési elveire és pedagógiai gyakorlatára	35
3.1.3. Természeti és művészi szép megismertetése	42
3.1.4. A nevelés tartalma	42
3.1.4.1. A testi nevelés fontossága	42
3.1.4.2. Az értelmi nevelés	43
3.1.4.3. Az erkölcsi nevelés	46
3.1.4.4. Az érzelmi nevelés	47
3.2. Didaktikai elvei	48
3.2.1. A tananyag kiválasztásának vezérelve	49
3.2.2. A tanító szerepe, helye a tanár-diák kapcsolatban, a tanulás-tanítás folyamatában	50
3.2.3. A tanítóképzés kibontakozása a reformkorban	55
3.2.4. Tantervre, tanítási rendszerre vonatkozó módosító tervezete	57
3.2.4.1. A közoktatás helyzete Brassai korában	57
3.2.4.2. Az iskolarendszer megváltoztatásának főbb tételei Brassainál	62
3.2.4.3. Új tantárgyak bevezetése az Unitárius Kollégium tantervébe	73
3.2.4.4. Az anyanyelv jelentősége az iskolai oktatásban	75
3.2.4.5. A szaktanítási rendszer bevezetése az Unitárius Kollégium oktatási rendszerébe	80
3.2.5. Hatékony oktatási módszerek alkalmazása	81
3.2.6. Tankönyvírói tevékenysége	85
4. Brassai módszerelmélete	94
4.1. A módszer fogalmának értelmezése Brassai pedagógiájában	94
4.2. „Mit tanítsunk?”	97
4.3. „Hogyan tanítsunk?”	100
4.3.1. Az „Egyszer egyet” elve	102
4.3.2. Kérdve-kifejtő módszere	106
4.3.3. A fokozatos tanítás elve	107
4.3.4. A rendszeresség elve	108
4.3.5. Az értelmi érettség elve	108

4.3.6. A 'Tanítsunk igazságot' elv	111
4.3.7. A szemléletes bemutatás elve.....	112
4.3.8. Az érdeklődés felkeltésének elve	116
4.3.9. Az önálló ismeretszerzés fontossága.....	116
4.3.10. A rendszeresség, a tananyag rendezésének elve	117
4.3.11. A célszerű ismétlés elve	118
4.3.12. A következetesség elve	118
4.3.13. A túlterhelés elkerülésének elve	118
4.3.14. A tudatosság elve	119
4.3.15. A fokozatosság elve	119
5. Brassai Sámuel nyelvpedagógiája.....	120
5.1. A nyelvpedagógia értelmezései	120
5.2. A nyelvtanítás-történet helye a nyelvpedagógiában	123
5.3. A nyelvtanulás indítékai, a nyelvtudás haszna Brassai nézete szerint	128
5.4. Az idegen nyelv tanításának helyzete Brassai korában.....	135
5.5. Az idegen nyelv és az anyanyelv kapcsolata nyelvpedagógiájában	139
6. Módszertörténeti áttekintés	141
6.1. Donatustól Gouinig	141
6.2. Gouin módszere	150
6.3. A direkt módszer, Wilhelm Viëtor nézetei	156
6.4. Brassai Sámuel nyelvtanításra vonatkozó alapelvei	158
7. Bassai Sámuel gyakorlati nyelvtanító módszere	161
7.1. A tananyag-feldolgozás lépései	161
7.2. A nyelvi tartalom közvetítése	163
7.2.1. A kiejtés tanítása	163
7.2.2. A szókincs tanítása	167
7.2.3. A nyelvtan induktív tanítása	171
7.3. A készségek fejlesztése	176
7.3.1. Beszédgyakorlatok	176
7.3.2. A jó fordítás kritériumai.....	179
8. Nyelvtudományi munkássága nyelvpedagógiája szolgálatában	182
8.1. Hazai nyelvtudományunk a 19. században	182
8.2. Küzdelme a magyartalanságok ellen.....	185
8.3. A magyar mondat elmélete	197
8.4. A hangsúly és szórend.....	206
Összegzés.....	212
Irodalomjegyzék.....	216
Függelék: Brassai Sámuel élete.....	221

ELŐSZÓ

Tanári pályafutásom kezdete óta érdekelnek a különböző nyelvtanítási módszerek, s az évek során egyre inkább megfogalmazódott bennem az a gondolat, hogy mélyebben tanulmányozzam a különféle korszakok újabb és újabb módszertani kezdeményezéseit a hatékonyabb és eredményesebb nyelvtanítás és módszerek alkalmazása érdekében.

Dr. Budai László professzor úr, mélyen tisztelt és nagyra becsült egykori tanárom irányította figyelmemet Brassai Sámuel nyelvpedagógiai munkásságára. Tanáromtól kaptam azt az indíttatást még diákkoromban, mely a módszertan mélyebb ismeretére sarkallt s azt a bátorítást, mely e dolgozat megírására ösztönzött. Hálával tartozom neki, hogy elvállalta a lektori teendőket, s figyelemmel kísérte, és hasznos tanácsokkal segítette munkámat.

Köszönetemet szeretném kifejezni dr. Bárdos Jenő professzor úrnak a Veszprémi Egyetem Nyelvpedagógiai Ph.D kurzusán tartott lebilincselő előadásaiért – melyek még jobban felkeltették érdeklődésemet a téma iránt –, s hogy előadásaiban rávilágított a nyelvtanítás történetének pontos, nyelvtanár számára kötelező ismeretére.

Hálás szívvel szeretném kifejezni tiszteletemet és köszönetemet Zsiros Sándor tanár úrnak, magyartanáromnak, aki szintén nagy tisztelője Brassai Sámuelnek, aki még kisiskolás koromban oltotta belém a magyar nyelv és irodalom szeretetét. Sok segítséget és ösztönzést kaptam Tőle is munkám írása során.

A Brassairól írt monográfiák mind a múlt század első felében vagy még korábban íródtak. Születtek rövidebb írások a nyolcvanas, kilencvenes években, illetve halálának századik évfordulójára, de összefoglaló, jelenkori szemmel értékelő munka nem, különösen nem pedagógiai szempontú, nyelvpedagógiai nézeteit elemző, feltáró. Ez indokolja, hogy az eredetileg Brassai nyelvpedagógiai nézeteit bemutatni tervezett dolgozathoz általános pedagógiai és nyelvpedagógiai nézeteit elemző dolgozat született. Munkámmal Brassai Sámuel alakja előtt szeretnék tisztelni, az előtt az ember előtt, akit az utolsó erdélyi polihisztorként tartanak számon a világban azok, akik ismerik és elismerik munkásságát, nagyságát.

Brassai Sámuel életének és munkásságának kutatása megtisztelő feladat. Rendkívüli ember volt a magyar művelődéstörténetben. Szeretném a világ elé tárni rendkívüliségét, s szeretném, ha minél többen büszkének lennének arra, hogy milyen nagyszerű elődeink voltak, akik nélkül talán már elsüllyedtünk volna a nemzetek sokaságában.

Ahhoz, hogy Brassai Sámuel egész életét, munkásságát jobban megismerhessük és megérthessük, el kell mennünk szülőföldjére, Torockóra és Torockószentgyörgyre, ifjúsága, férfikora színhelyeire, főleg Kolozsvárra, meg kell ismernünk családi hátterét és azt, hogy a családjában megkapott alapokat önműveléssel hogyan fejlesztette tovább, ismernünk kell élete eseményeit, a kort, amelyben élt, az erdélyi főúri világot, mely megőrizte magyaros műveltségét, s mely nagy hangsúlyt fektetett a műveltségre s a művelődésre. Csodálatos korban élt, a reformkorban, a nyelvújítási vita és a szabadságharc idején, a kiegyezés utáni Magyarországon, Széchenyi, Petőfi, Arany, Herman Ottó, Erkel Ferenc, Gyulai Pál barátságában. Arany János Brassait a tudomány, az elmésség és a logika fegyveres Góliáthjának nevezte.

Kortársa volt a két Bolyainak, Einsteinnek, Darwinnak, Beethovennek, Bartóknak, Goethének, Kazinczynak, Jókainak. Írt mindenről, tanított mindent, lapokat szerkesztett. „Polihisztor volt – az Akadémia egykori elnöke szerint a legnagyobb. Köztudomás szerint az utolsó” (Rászlai 1997:32).

„Egy század! Micsoda irdatlan nagy pálya!...

Te láttad halovány arcát Kazinczynak

S olvastad szent lánggal égő leveleit,

Tapsoltál te is a két Kisfaludynak,

S új könyvül lapoztad Himfi szerelmeit.

A Szózat költője bátyámnak nevezett.

Úr korában láttad a magyar nemzetet.”

(Gárdonyi: A fölmagasodó havas

Levél Brassai Sámuel úrnak)

Amikor 1848. március 20-án a pesti események híre Kolozsvárra ért, Brassai ezzel kezdte előadását: „Jegyezzék meg, hogy a szabadság zászlóját elsősorban mindenütt a fiatalság ragadta meg és hordta körül” (Gál 1926:122).

E gondolat mindvégig élt a szívében, s e szellemben tevékenykedett. Szívén viselte az ifjúság gondjait, problémáit, kereste a megoldást az oktatás megreformálására. Egész élete munkával telt el, a tudás hatalmának megszerzése éltette s mindig ez adott erőt neki az újabb és újabb tudományok felé való forduláshoz.

Brassai Sámuel tanításai annyira alapvetők és mélyek, hogy napjainkban is megállják helyüket. Ma is sokat tanulhatunk Tőle.

Egyik tanítványa írta: „Sokszor tünődtem, midőn e ritka varázsú ember életének titkához a kulcsot keresém. Miben rejlett Brassai rendkívülisége, nagysága?” (Concha 1904:7). Erre a kérdésre próbálom én is a választ keresni, mert úgy vélem, munkásságát, emberi nagyságát nemcsak ismernünk kell, hanem tovább is kell adnunk.

Számomra a magyar történelem legszebb szakasza a reformkor, illetve a szabadságharc kora. Az a lelkesedés, tenni akarás, ami akkor áthatotta az életet, szívet-lelket felemelő érzéssel tölt el.

Ezért is láttam szívesen és lelkesen Brassai munkásságának a kutatásához.

1. BEVEZETÉS

„...soha nem lankadó tűzzel, folytonos szellemi sziporkázással,
fáradtságos munkában szolgálja a magyar művelődést”

(Concha Győző)

1.1. A disszertáció témája

A disszertáció témája Brassai Sámuel általános pedagógiai és nyelvpedagógiai nézeteinek tárgyalása. A témaválasztást az indokolja, hogy Brassai Sámuel életéről, munkásságáról számos értékes összefoglaló munka és tanulmány született, azonban hosszú életpályája s a kor, amelyben élt, még mindig sok felfedeznivalót kínál. Életrajzírói alaposan feltárták életének, munkásságának meghatározó mozzanatait, de nyelvpedagógiájának jelentőségét talán mi, az utókor több mint száz év távlatából jobban tudjuk méltányolni. A dolgozat elsősorban Brassai Sámuel nyelvpedagógiai nézeteinek kifejtésére koncentrálnak hangsúlyt helyezve általános pedagógiai elveire, módszerelméletére, a magyar nyelv tanításáért folytatott küzdelmére, nyelvújítói, nyelvapolói, nyelvvédői tevékenységére és az idegennyelv-tanításnak korunkban is helytálló elveire.

Napjainkban a nyelvtanulás iránt megnőtt igény és érdeklődés különösen megkívánja a nyelvtanítás történetének, módszertanának megismerését, a nyelvpedagógiai kutatások kiterjesztését. Egyetlen tudomány alakulásáról, fejlődéséről sem kaphatunk valós képet, ha nem ismerjük múltját, nem ismerjük elődeink munkásságát. Ahhoz, hogy eredményesek legyünk a jelenben, ismernünk kell a múltat, tanulni kell belőle, továbbmenteni értékeit a jelen s a jövő gazdagítására. A múlt ismerete nélkül nincs eredményes jelen, mely tétel az élet minden területére igaz. Brassai Sámuel nyelvpedagógiájának teljesebb feltárása és megismerése tehát azért is indokolt, mert a nyelvtanulás mai világunknak is fontos

kérdése. Ma is keressük a leginkább sikerre vivő módszereket, hatékony pedagógiai megoldásokat.

A nyelvek tanulása nemcsak gyakorlati szükségleteket és érdekeket elégít ki, hanem idegen népek irodalmába, kultúrájába is bepillantunk általuk. Egyetemes s szinte napról-napra növekvő a nyelvtanulás vágya, ami azt bizonyítja, hogy egyre többen érzik át, látják be fontosságát, szükségességét, hisz minél kisebb egy nemzet, annál nagyobb szüksége van arra, hogy több nyelvet beszéljenek fiai.

A nyelvtanulás jelentőségének megértése mellett fontos kérdés az, hogy mi a nyelvek elsajátításának legjobb, legegyszerűbb, leghelyesebb útja, azaz mi a legjobb nyelvtanulási módszer. Ez Brassai Sámuel munkásságának is a központi tétele, mely egész életét, tudományos munkásságát áthatotta: a módszer kutatása, a tanítás módszertani elmélete. Hosszú élete során eljegyezte magát a tudományokkal; lelkesen küzdött – eredményesen – a magyar nyelvű oktatásért, kiállt a magyar nyelven való tanítás megvalósítása mellett a latinnal szemben. A jogtudományon kívül majd minden tudományágban jeleskedett: kitűnő nyelvész, természettudós, filozófus, kritikus, matematikus, zenész, középiskolai tanár és igazgató, tanulmányíró, egyetemi tanár s a Magyar Tudományos Akadémia rendes tagja. Bár 1874-ben a kolozsvári egyetemen doktori címet kap, soha nem használja.

Kornis Gyula így vall róla:

„Volt egy aggastyán tudósunk, ki még a régi tudományos világ azon emberei közé tartozott, kik mindenhez értettek, az ú.n. polyhistorokhoz: Brassai Sámuel. Foglalkozott matematikával, a természetrajz minden ágával, történelemmel, filozófiával s igen behatóan nyelvészettel. Írt egy könyvet a nyelvtanítás reformjáról is (*Die Reform des Sprachunterrichts*) 1881-ben. Ebben erősen megbírált a túlzottan nyelvtanoskodó módszert s a közvetlenebb, elevebb tanítás mellett tört lándzsát. Egy német tudós, Viëtor, Brassai gondolatai nyomán írt egy kis munkát (*Der Sprachunterricht muss umkehren!*), mely a nyelvtanítás Európaszerte meginduló reformjának harci riadója lett. Három évtized óta a tanításügynek nincsen vitatottabb kérdése a nyelvtanításnál” (1910:22).

Az idegen nyelvek tanulása azonban nem foglalhatja magába anyanyelvünk elhanyagolását, hisz a nyelv a legnagyobb nemzetalkotó elem a hagyomány megőrzése, ápolása mellett. Ha nincs egy népnek sajátos nyelve, nem is nemzet. Kölcsey *Parainesis*-ében mélyszegés hazaszeretettel és bölcsen vallja:

„Meleg szeretettel függj a hon nyelvén! mert haza, nemzet és nyelv három egymástól válhatatlan dolog; s ki ez utolsóért nem buzog, a két elsőért áldozatokra kész lenni nehezen fog. Tiszteld s tanuld más mívelt népek nyelvét is..., de soha ne feledd, miképpen idegen nyelveket tanulni szép, a hazait pedig lehetőségig mívelni kötelesség” (Kölcsey 1995:30).

Sohasem voltak talán a nemzetek nemzeti sajátosságuk tudatában annyira, mint éppen a 19. században, ezt bizonyítják függetlenségi és nemzeti nyelvükért folyó küzdelmeik. Ugyanakkor a sajátos nemzeti kultúra mellett fontos volt – s az ma is – más népek, nemzetek kultúrájának megismerése, melynek feltétele, eszköze a nyelvismeret, a nyelvtudás.

Ma is nagyon időszerű s Brassai gondolataival is egybecsengő sorok a következők: „Nemzeti létünk...kultúránk önállóságához van kötve; az idegen kultúra ész nélkül való imádata egyszersmind idegen hatalmi érdek körébe hajt s nemzeti létezésünk alapjait ássa alá....Nemzeti motivumok nélkül simára esztergályozódnék ez a világgolyóbis, egyszerre lapossá, üressé, bágyadttá, unalmassá, örömtelenné válnék” (Kornis 1910:38).

Széchenyi gondolataival folytatva: „A magyar nemzet örök hivatása az, hogy mindig és minél inkább magyar legyen... Jövönk alapja nem egyéb, mint nemzetiségünk biztosítása és nemesebb kifejtése” (Kornis 1910:38).

A nyelv, mint a nemzeti érzés és gondolkodás megjelenítője, összekovácsolója szent Brassai előtt. Korában az anyanyelvéért folytatott küzdelemmel fonódik össze az idegen nyelv tanításának kérdése Magyarországon. E kettős küzdelemnek kiemelkedő és úttörő alakja Brassai Sámuel.

Ő a magyartalanságok első „üldözője”, s az is marad halála napjáig. „Zalán, Béla királyfi, Ádám és Éva sorsa nem hevítette különben a szerző költőket, mint engem nyelvünk nemzetiségének szent ügye” – vallja a *Szépirodalmi Figyelő*-ben írt *Mégis valami a fordításról* című cikksorozatában (Brassai 1861:19).

Bámulatos volt Brassai nyelvismerete – a hagyomány szerint tíz nyelvet beszélt –, világirodalmi tájékozottsága, hajlama, tehetsége a művészetekhez, az esztétikához. Életszenvedélye volt a tanítás, a folytonos tanulás, a kitartó munka, s mindezeket örökös lelkesedés hatotta át. Enciklopédikus műveltségű tudós volt, a nemzet nagy tanára.

1.2. A dolgozat célja

Brassai Sámuel nyelvpedagógiai nézeteinek kifejtése mellett hangsúlyozom általános pedagógiai elveit és módszerelméletét, a magyar nyelv tanításáért folytatott küzdelmét, nyelvújítói, nyelvapolói, nyelvvédői tevékenységét, az idegenszerűségek és magyartalanságok elleni küzdelmét; mindezeket elhelyezve korának történelmi, kultúrtörténeti, nyelvészeti, pedagógiai közegében.

Elemezni kívánom azt, hogy Brassai Sámuel általános pedagógiai és nyelvpedagógiai nézetei mennyiben voltak újszerűek saját korában és mennyiben jelentettek újat az elődökhöz képest. Célom azt is bemutatni, hogy Brassai Sámuel nyelvtanításról vallott nézetei évtizedekkel megelőzték korát s előfutára volt a Wilhelm Viëtor nevéhez fűződő direkt módszernek. Gál Kelemen szerint: „...a nyelvtanítási reform-mozgalom tulajdonképpen magyar elme dicsősége, mert Brassai foglalkozott, amily mélyen, olyan meggyőzően, a reform széles körű megindítása előtt a nyelvtanítás reformjával...nálunk még ma is kevesen tudják, hogy Brassai 40–50 évvel megelőzőleg hirdette azokat az elveket, melyeket ez az új tanítási módszer alkalmaz” (Gál 1926:57).

Végül pedig amellet érvelek, hogy Brassai Sámuel nyelvpedagógiai nézeteinek, elveinek és gyakorlatának összefoglalása, elemzése azért fontos, mert azok máig ható érvényességgel bírnak.

Nyelvpedagógiai tevékenysége mellett ki szeretném emelni nyelvtudományi munkásságát, a magyar mondatról alkotott elméletét, a hangsúlyról és szórendről szóló tanítását, a fordításról vallott nézeteit.

Dolgozatom érdemi részében nem mutatom be életrajzát, csak a szükséges helyeken hivatkozom életének egy-egy szakaszára röviden. Egy részletes életrajzi fejezetet fűzök a dolgozat végére függelékként.

A Brassai Sámuel nagyságának szóló emlékállítás s általános pedagógiai és nyelvpedagógiai nézeteinek összefoglalása, elemzése mellett szeretném a figyelmet a nyelvpedagógia tudományára is irányítani s rámutatni a tudományok sorában betöltött fontos szerepére.

1.3. Hipotézisek

A kutatási cél figyelembevételével három hipotézisre épül a dolgozat. Előzetes feltételezéseim szerint az alábbi hipotéziseket állítottam fel:

1. hipotézis:

Brassai Sámuel általános pedagógiai és nyelvpedagógiai nézetei megelőzték korát.

2. hipotézis:

Brassai Sámuel nyelvtanításról vallott nézetei évtizedekkel megelőzték Gouin módszertani elveit és a Viëtor nevéhez fűződő direkt módszert.

3. hipotézis:

Brassai Sámuel általános pedagógiai és nyelvpedagógiai nézetei máig ható érvényességűek.

A hipotézisek módszertani jellegűek, megerősítésükre induktív és deduktív módszereket használok, melyek segítségével pedagógiatörténeti eredményeket elemzek, illetve integrálok a segédtudományok eredményeit is.

1.4. A kutatás módszerei

Az értekezés elsődleges feladata az elemzés és a meggyőzés, így a kutatás során különböző stratégiákat használtam. Alkalmaztam deduktív kutatási stratégiát, mely során a meglévő tudományos eredmények elemzése útján jutottam eredményre,

következtetésre; induktív kutatási stratégia alkalmazása során a gyűjtött adatokat, összefüggéseket elemezve, feltárva jutottam általánosításra, új eredmények felismerésére; leíró stratégiával a meglévő tényeket, ismereteket mutattam be; komparatív eljárással pedig a különböző korok tudományos eredményeit vettem össze.

A téma feldolgozása során elsősorban a meglévő szakirodalomra és alapos levéltári kutatásokra támaszkodtam, feltáró és feldolgozó módszerekkel elemeztem a fellelt releváns könyvtári, kéziratári, levéltári dokumentumokat. Mindezek segítettek a történeti előzmények megismerésében s a tanulmányozott kornak a történeti perspektívában való elhelyezésében. A szakirodalom tanulmányozása nagy segítségemre volt a hipotézisek felállításánál, hisz így vált lehetővé tudományos eredményekkel alátámasztott, nagy valószínűséggel igaz kijelentések megfogalmazása a hipotézisekben. Az elemzés során szükség volt kultúrtörténeti áttekintésre és nemzetközi kitekintésre egyaránt.

A jelen tanulmány nagymértékben támaszkodik a Brassairól írt monográfiák tényanyagára, a Kolozsvárott megjelent korabeli folyóiratokra és kiadványokra, Brassai Sámuel írásaira, kortörténeti adatokra, az idegennyelv-oktatás történetére – különös tekintettel a 19. századra –, hazai és külföldi eredményeire, a direkt módszer kialakulására, módszertani hátterére. Felhasználtam azokat az oktatási tapasztalataimat, amelyek több mint 30 éves oktatói gyakorlatomból idevonatkozóan hasznosnak bizonyultak.

A kutatás során alapvető szempont volt az adott történelmi kor megismerése, a tárgyilagosság, a tudományos alaposág, a forráskritika, az analízisekre és szintézisekre épülő következtetések.

Kutatásaim során igyekeztem teljességre törekedni s az elsődleges forrásokat felkutatni. A helyszínen, Kolozsvár és Marosvásárhely könyvtáraiban, levéltáraiban, illetve Torockó és Torockószentgyörgy plébániáin végeztem kutatást többször is, majd itthon, magyarországi könyvtárakban, levéltárakban is kutattam. A nyelvtanítás történetét feldolgozó irodalmat angliai könyvtárakban is tanulmányoztam. Igyekeztem minden fellelhető elsődleges forrást felkutatni. Sajnos az eredetiben nem található irodalmat kénytelen voltam másodlagos forrásból megismerni, melyek ugyancsak megerősítették a már kialakult véleményemet. A másodlagos források

használatának az oka tehát az a tény, hogy Brassai nem annyira könyvekben, hanem cikkeiben foglalta össze nézeteit. A cikkek azonban sok esetben nem lelhetőek fel, például a *Vasárnapi Újság* számai, melyet Brassai Sámuel írt és hetente jelentetett meg, nagyon kevés maradt ránk. A Brassai életét, munkásságát, nézeteit bemutató másodlagos források nagy többsége Brassai Sámuel kortársainak, illetve tanítványainak tollából származnak, és vagy még Brassai életében, vagy nem sokkal halála után jelentek meg, tehát élő anyagot dolgoztak fel.

A disszertáció megírása során elsősorban az alábbi szakirodalmi forrásokra támaszkodtam: Brassai általános pedagógiai és nyelvpedagógiai nézeteinek elemzéséhez, összefoglaláshoz az általa írt és felelhető könyveket és cikkeket használtam elsődlegesen, melyek a következők: az 1845–47-ben Kolozsvárott kiadott *Okszerű vezér a német nyelv tanulásában. I–II. kötetek*, az 1863-ban szintén Kolozsvárott megjelent *Ingyen tanító francia nyelvmester, A módszerről* (1867 és 1893, Kolozsvár) írt három értekezése, a *Hogyan kelljen a latin hajtogatást egyszerűen, gyorsan és sikeresen tanítani* 1872-ben Kolozsvárott kiadott munkája, a *Die Reform des Sprachunterrichts in Europa. Ein Beitrag zur Sprachwissenschaft* németül írt, az *Összehasonlító Irodalomtörténeti Lapok* 1881. évfolyamában különnyomatként megjelent műve.

Könyvei mellett általános pedagógiai és nyelvpedagógiai nézeteit hosszú, termékeny élete során írt és különböző folyóiratokban megjelentetett cikkeiben lelhetjük fel, melyek kutatása szintén kiemelt fontosságú volt, elsősorban a *Nemzeti Társalkodó* 1837–1841. évfolyamai, a *Szépirodalmi Figyelő* 1861. évfolyama, a *Keresztény Magvető* 1830–1897. évfolyamai, a *Budapesti Szemle* 1874–1876. évfolyamai, az általa írt, szerkesztett és Kolozsvárott 1833 és 1848 között általa kiadott *Vasárnapi Újság* számaiban.

A *Magyar Pedagógia* 1894–1904. évfolyamai is a kutatott és feldolgozott szakirodalom alapidokumentumai.

A Brassai által írt könyvek és cikkek mellett a róla írt monográfiák értékes anyagot szolgáltatottak a disszertációhoz. Monográfiaírói jórészt közeli kapcsolatban álltak Brassai Sámuellel, barátai, kortársai, tanítványai voltak, így az általuk gyűjtött és közreadott anyagra bátrabban mertem hivatkozni: Boros György 1927-ben Budapesten a Minerva Irodalmi és Nyomdai Kiadónál megjelentetett *Dr. Brassai*

Sámuel élete, Gál Kelemen 1926-ban Kolozsvárott a Corvin Könyvnyomda által kiadott *Brassai Sámuel* című és az 1935-ben *A Kolozsvári Unitárius Kollégium története* című szintén Kolozsvárott megjelent munkái.

Bár az alább felsorolt szerzők nem voltak Brassai személyes vonzásában, de benne voltak abban a korban, melyben Brassai élt, dolgozott, melyben nézetei, tanításai közvetlenül hathattak. Kaiblinger Fülöp 1910-ben írta *Brassai Sámuel nyelvtanítási reformja* című munkáját, mely Budapest Székesfőváros Házinyomdájában jelent meg, Fitz József 1912-ben írt *Brassai Sámuel* című monográfiáját Budapesten Németh József Könyvkereskedése adta ki. Fontos dokumentum Mikó Imre (1911–1977) *Az utolsó erdélyi polihisztor* cím alatt filológus gonddal összegyűjtött és kiválogatott száz dokumentumot és történetet feldolgozó munkája Brassai Sámuelről (Kriterion, 1971).

Általános pedagógiai szakirodalmat kiemelten Fináczy (1934), Faludi (1960), Ballér (1978, 1996), Pukánszky–Németh (1994), Mészáros (1997), Fehér (1999) munkáiban tanulmányoztam.

A nyelvtanítás-történeti háttér kutatásához, tanulmányozásához Bárdos Jenő 1992-ben a Veszprémi Egyetem által kiadott *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma* és az *Élő nyelvtanítás-történet* című 2005-ben Budapesten a Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában megjelent, Wilhelm Viëtor. Quousque Tandem (Wilhelm Viëtor): *Der Sprachunterricht Muss Umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. O.R. Lipszében 1905-ben, Renzo Titone 1968-ban a Washington: Georgetown University Press által kiadott *Teaching Foreign Languages. A Historical Sketch* munkáit dolgoztam fel elsősorban.

A disszertáció Brassai Sámuel általános pedagógiai és nyelvpedagógiai nézetei mellett kitér nyelvtudományi munkásságára, az idegenszerúségek és magyartalanságok elleni küzdelmére, a magyar mondat elméletére, a hangsúlyról és szórendről szóló tanítására, a fordításról vallott nézeteire, hiszen Brassai Sámuel pedagógiájában mindez egységes egésznek képez. Legfontosabb szakirodalomként Brassai (1860, 1863, 1865, 1885), Máté (1997), É. Kiss–Kiefer–Siptár (1998), É. Kiss (1981) munkáit tanulmányoztam és dolgoztam fel.

1.5. A disszertáció felépítése

Értekezésem a következőképpen épül fel: A dolgozat tárgyát térben és időben behatároló, a téma aktualitását, jelentőségét, a kialakított hipotéziseket, a kutatási módszereket és a forrásokat bemutató általános bevezető után a második fejezet a tanító Brassai Sámuel mutatja be, aki az általa szerkesztett és írt hírlapok írásaiban népszerűsítette a tudományokat és tanította az olvasókat. Ez a fejezet szervesen kapcsolódik a főtémához, Brassai általános pedagógiai és nyelvpedagógiai nézeteihez és egészíti ki azt, hisz a folyóiratok, hírlapok cikkeiben is Brassai Sámuel, az igazi tanító, a zseni tanító jelenik meg, aki egész életében tanított, nevelt, embert formált nemcsak az iskolában, nemcsak egyéniségével, hanem cikkein, írásain keresztül is.

A harmadik fejezet Brassai Sámuel általános pedagógiai elveit tárgyalja. Összefoglalom az előzményeket a 16. század elejétől a vizsgált korszak kezdetéig felsorakoztatva és Brassai nézeteivel egybevetve a nagy pedagógiai gondolkodók: Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart nézeteit, akik hathattak rá, akiktől tanulhatott, s bemutatom Brassai Sámuel általános nevelési és didaktikai elveit, illetve módszerelméletét történeti háttérbe ágyazva.

Az általános pedagógiai elvek a dolgozat terjedelméhez képest talán egy kicsit hosszúnak tűnő bemutatását egyrészt azért tartom szükségesnek, mert az előző korokkal és saját korával egybevetve nyilvánvalóan bizonyítható Brassai korát meghaladó modernsége, másrészt nem választhatók élesen ketté az általános pedagógiai és nyelvpedagógiai nézetei, ezért ez a fejezet kiegészíti a következő fejezetet is, mely Brassai Sámuel nyelvpedagógiáját elemzi s kimondottan csak gyakorlati nyelvtanító módszerére koncentrálna.

A negyedik fejezet rövid módszertörténeti áttekintése után Gouin és Viëtor módszerével vetem egybe Brassai Sámuel nyelvtanításról vallott elméleti és gyakorlatban alkalmazott módszerét, bizonyítva Brassai elsőségét a direkt módszer előfutáraként. E fejezetben igyekszem a nyelvpedagógia mint tudomány értelmezését feltárni, illetve a nyelvtanítás-történet nyelvpedagógiában elfoglalt helyét, szerepét hangsúlyozni. Itt kerül sor Brassai nyelvészeti munkásságának rövid áttekintésére, melyek elsősorban nyelvvédő tevékenységére és nyelvészeti munkásságának azon fő

pontjaira, melyek nyelvpedagógiai nézeteit egészítik ki és támasztják alá. Ez azért különösen fontos, mert Brassai Sámuel pedagógiai, nyelvpedagógiai, nyelvészeti tevékenysége egymástól elválaszthatatlan, egységes egészet képez, hisz nyelvész és alkalmazott nyelvész volt egy személyben. Az egyes fejezetek számos ponton kapcsolódnak egymáshoz, hiszen a tárgyalt téma összefüggő egységes rendszert alkot.

Az utolsó fejezetben az értékelésre és a következtetések levonására kerül sor. Ebben egyrészt a megállapítások kapnak helyet, másrészt itt kerül sor a disszertáció elején felállított hipotézisek megválaszolására, arra, hogy a feltételezést a kutatási eredmények mennyiben támasztották alá, mennyiben igazolták.

Dolgozatomban, bár igyekeztem a lehetőségemre álló keretek között minél több forrást bemutatni, nem törekedtem teljességre, hisz egyetlen doktori értekezés nem elegendő ahhoz, hogy maradéktalanul feltérképezze és feldolgozza az adott témát, de talán néhány fontos adalékkal hozzájárulhat egy majdani szintézishez.

2. Brassai Sámuel, a tanító, a tudományok népszerűsítője

„Megállapodtam abban, hogy én teljesen a tanításnak szentelem magam.
E hajlamom, szenvedélyem már tizenhét esztendő óta koromtól megvolt.”

(Brassai Sámuel)

2.1. Brassai Sámuel, a tanító

Ebben a fejezetben a tanító Brassait szeretném bemutatni, azt az embert, aki egész életében pedagógus volt a szó legnemesebb értelmében. Hangsúlyozni szeretném ifjú- és felnőttkora azon meghatározó eseményeit, amelyek a tanítót, a nemzet tanítóját érlelték Brassaiban és azokat a meghatározó élményeket, amelyekből pedagógiai nézetei, elvei erednek. Általános pedagógiai és nyelvpedagógiai nézetei egyrészt ezekből az élményekből, másrészt tanítói lényéből fakadnak, a kettő nem választható szét; nézeteinek tárgyalásakor Brassai tanítói egyénisége és az azt formáló tényezők nem hagyhatók figyelmen kívül, hisz azok együttesen egységes egészet képeznek későbbi cikkeiben és könyveiben leírt és a gyakorlatban alkalmazott módszereivel. A tanító szerepéről, a tanító oktató-nevelő munkában elfoglalt helyéről vallott nézeteit a következő fejezetben, az általános pedagógiai elvei között fejtem ki részletesen.

Brassai Sámuel pedagógiájában kiemelt szerepet kap a tanító személyisége. Módszertani munkáiban, cikkeiben rendszeresen ír a tanító szerepéről, a jó tanító jellemzőiről, hangsúlyozza a tanítóképzés fontosságát. Olyan pedagógus volt, aki nemcsak elméleti tevékenységet folytatva kívánta az oktatásügyet megreformálni, hanem aktívan, tanári munkájával, cikkeivel, maga írt tankönyveivel, gyakorlatban alkalmazott módszereivel. Nemegyszer mérőasztalát, éggömbjét a sétatérre, udvarára kivive magyarázott. Polihisztor egyéniség volt, szóban és írásban állandóan tanított és tanult. Termékeny életét a folytonos tanulás, a kitartó munka, a küzdelem, az örökös

lelkesedés jellemezte. Egész életében tanított mindenkit, aki azt igényelte, de nem csupán tanárként nevelt és oktatott, hanem a rendkívül jelentős tudományos ismeretterjesztő és hírlapírói munkásságán keresztül is (Kallós 2000). Különösen kiemelendő, hogy autodidakta módon számtalan területen gyarapította tudását, tanult folyamatosan, soha ki nem fáradó buzgalommal, nemcsak azért, hogy sokat tudjon, hanem azzal a céllal is, hogy másokat is taníthasson, tudásából másoknak is haszna legyen és sokat használhasson nemzetének. A *Vasárnapi Újságban* írja 1843. január 1-jén: „Ha én iskolamester volnék, alázatos mesterségemet a világ minden mesterségénél előbb becsülném” (5).

Hogy sokat tudott s hogy sok embert tanított, mindenki tudta róla, de azt, hogy hogyan szerezte a tudását, arról csak halála évében nyilatkozott részletesebben: „Nem arra vagyok én büszke, kedves öcsém..., hogy sokat tudok, hanem hogy amit tudok, magam erejéből szereztem meg. Az ábécétől a felső matézisig mindent a magam esze után sajátítottam el” (Kőváry 1897b:299). Gyönyörűség volt számára a tanulás. Többre tartotta a tudáshoz vezető út szépségeit, mint magát a tudást. Mindig vágyott tudni, s vallotta, hogy „...miként az igazságot sem érhetjük el soha, s meg kell elégednünk az utána való törekvéssel, a mindentudást se éri el az ember, de azért kárpótolja a tudomány szeretete” (Kőváry 1897b:299).

Tudásvágya kielégítésére és komoly gondolkodásra gyermekkorra szűkebb és tágabb környezete ösztönözte. Torockószentgyörgyi és torockói gyermekkorra nagy műveltségű nagyszülők és nagynénik körében telt el. Apja, aki a könyvek bűvöletében élt s a legújabb könyveket gyűjtötte, a tanulásra tanítja meg, arra, hogy minden tudományban és tényben új vonásokat ismerjen fel s ismereteit önállóan gyarapítsa. Brassai azt vallotta, hogy az ember a tudománnyal nem pusztán a tudomány kedvéért foglalkozik, célja nemcsak a hasznosság, hanem a tudománnyal való foglalkozás gyönyörűséggel is jár, s az ember a felfedezésben, a haladásban leli az örömét. A tudományok iránti alázatos tisztelet és szeretet áradt belőle egész életében.

II. József elnémetesítő kormányzása után a magyar iskola újjáéledt, de a nemzeti felbuzdulás csak rövid ideig tartott s hosszú időre ismét a szellemi tespedés állapotába süllyedt vissza. Iskoláink életében csaknem fél évszázadig nagyobb jelentőségű változás, korszerű lépés nem történik. Brassai egy ilyen iskolai légkörből

lép ki az életbe, s tulajdonképpen akkor kezdődik a tudós életre való készülődése. A kollégium elvégzése után nem megy külföldre, hanem csaknem egy évtizedig (1825–1832) különböző főúri udvarokban nevelősködéssel keresi kenyerét. Boros György így írt erről:

„Nagyobb lendületet semmi sem adott életének. Ez az időszak az igazi előkészület, az igazi autodidakszis kora. Az iskolai évek alatt szerzett tapasztalatai láttatták meg vele, milyenek nem szabad lennie az iskolának, s hogy az iskolát a korszellemhez közelebb kell hozni. Az egész eléje táruló szomorú kép nem csüggesztette, hanem példátlanul széleskörű és elmélyedő tanulásra serkentette. De ez a tanulás gyakorlati irányú, a magyar nemzet minden irányú művelődési ösztöne felébresztésére és kielégítésére irányuló volt” (1927: 48).

Hamarosan kész, kiforrott ítéletű és szemléletű, széles, alapos ismeretekkel, gazdag tudással rendelkező tudós íróként jelenik meg. 1832-ben egy páratlanul értékes értekezéssel lepi meg a világot a *Nemzeti Társalkodóban*, amelynek címe: *A gyönyörűségről, melyet a szép művek szemléltetése vagy hallása okoz bennünk*. A kolozsvári tudós világ felfigyel az alapos képzettségű fiatal tudósra, aki merész, hirdeti a reform, a haladás, a szabadelvűség eszméit a nemzeti irányú kulturális haladás szellemében. Talán ezzel magyarázható az a sajtóságosan ferde helyzet, mely a felsőbbiségekkel és tanártársaival való kapcsolatát jellemezte. De annál melegebb és ragaszkodóbb volt a viszony közte és az ifjúság közt. Tudott a diákok szívéhez és értelméhez egyaránt szólni, mert nemcsak ismerte az ifjú lélek vágyait és kívánságait, hanem el is ismerte azokat. Szakít azzal a régi pedagógiai módszerrel, amely rémuralmat tartott az iskolában, ahol minden vétésért szigorú büntetés járt. Hangoztatja, a tekintély megszerzése nem a külsőségeken múlik. Semmit sem respektál, ami csak külsőség és értéktelen konvenció, szokás. Szerinte az elismerést a tudás, a tudományok átadása, a humánus viselkedés alapján lehet és kell elérni.

1837-ben tartotta székfoglaló beszédét a kolozsvári Unitárius Kollégiumban *Az idősorok és nemzetkarakterek befolyása a história írásaira* címmel, melyben a nemzeti egyéniség kifejlődését vizsgálta, melynek kialakulásában a kor mellett a földrajzi tényezők és a közös nyelv és közös kultúrtudat hatását hangsúlyozta. Ezzel

az elméletével egy emberöltővel megelőzte Hippolyte Taine-t, kinek filozófiája szerint az emberek cselekedeteit, műalkotásait három tényező együttműködése befolyásolja: a faj, a környezet és az időpont. Brassai a már említett, 1832-ben a gyönyörúségről írt esztétikai dolgozatában fejti ki ezt a gondolatot. Ebben az emberi szervezetet egy növényhez hasonlítja, mely abból a csírából fejlődik ki, amely fajának minden tulajdonságát magába sűríti. Az életre kelt, kicsirázott növény folytatja fajának életét, alkalmazkodik környezetéhez, ahonnan a táplálékát szerzi meg. Ilyen az ember is, szervezetét őseitől örökl, alkalmazkodik környezetéhez, korához, melyek formálják gondolkodását, jellemét. Ez a beszéd tartalmán és mondanivalóján kívül különösen azért is jelentős, mert ez volt az első magyar nyelvű székfoglaló a Kolozsvári Unitárius Kollégiumban. Így lett Brassai a történelem és a földrajz tanára. Később tanított még matézist, aritmetikát, fizikát, geometriát, természetjogot, mechanikát, optikát, eróműtant, szerves és szervetlen vegytant és latin filológiát. Volt idő, amikor tizenegy tantárgyat oktatott. Elsősorban gondolkodásra akarta megtanítani tanítványait, ezért tantervében a nyelveknek és a matematikának adott elsőbbséget.

Az 1830-as években iskolai irodalmi társaságokkal párhuzamosan Erdély-szerte számos városi kaszinó és olvasótársaság alakult, amelyek könyvek és folyóiratok rendelésével, kölcsönzésével, politikai és közérdekű cikkek megvitatásával állandóan növelték az olvasók táborát, és hatással voltak a művelődés terjedésére, a polgárosodás előmozdítására. Brassai népszerűsítő munkájának köszönhető a népnevelés gyakorlati kérdéseinek felvetése és a falusi és kisvárosi egyesületek, kölcsönkönyvtárak gondolatának elterjedése Erdély-szerte.

Bölöni Farkas Sándor, aki a reformkor nemzedékének kiemelkedő képviselője, unitárius író, akit a magyar modern prózairodalom megteremtőjeként tartanak számon, már egy 1828. január 19-én kelt levelében beszámol arról, hogy megnyílt az új olvasószobájuk és 15 újságot járatnak, könyveket olvasnak. Kézről kézre adják a kor nagy műveit. A falusi közművelődésben fontos szerepet játszott, hogy egy-egy iskolának könyvtára, olvasóköre, veteményeskertje volt, melyben hasznos gazdasági ismereteket is tanítottak. Ezekről Brassai a *Vasárnapi Újság*ban szívesen írt hosszabb-rövidebb cikkeket.

Brassai pedagógiai munkássága – cikkein túl – tankönyvei révén is ismertek. Korában a diákok jegyzetektől tanultak, könyveik nemigen voltak. Brassai, ha nem talált jó tankönyvet, maga írt egyet. 1837-ben, tanársága első évében megindítja a Kék Könyvtár sorozatot, mely házi és iskolai oktatásra szolgáló kézi- és segédkönyvek gyűjteménye. Ezek a könyvek hatvan esztendeig látták el elsőrendű tankönyvekkel a népiskolát és a gimnáziumot. Brassai Sámuel tankönyvírói munkásságát és a jó tankönyvről vallott nézeteit a következő, az általános pedagógiai nézeteit tárgyaló fejezetben fejtem ki.

1872-ben az akkor alapított Kolozsvári Tudományegyetem elemi mathesis tanszékének élére került, 1884-ben onnan vonult nyugdíjba, közben az 1879–80-as tanévben az egyetem rektora, majd protektora. A rektori széket *A classicus nyelvek tanításáról* (1876) szóló értekezésével foglalta el, melyben azt fejtegeti, hogy a klasszikus nyelvek ne legyenek kötelezőek a középiskolában, azt is hangoztatja, hogy az egyetemet meg kell nyitni a nők előtt.

Klasszikusan szép pályát futott be mint tanító, hiszen ifjúkorától professzorságáig feledhetetlen, igazi néptanító volt. Kőváry László, Brassai diákja így jellemezte a tanár Brassait:

„Az előadások megtartásában maga volt a pontosság... De nem csak tanárunk, nevelőnk: mentorunk volt. Örök munkában élt, de az ifjuság részére örökké volt ideje.... Tanítványaiba bele öntötte a munkaszeretetet suggestioja s példaadása által; kipusztította szótárunkból az unalom szót. Mint egy szobrász, tetszése szerint gyurta, kalapálta lelkünket” (1897:150).

Méltán tekintik az utolsó erdélyi polihisztornak és a nemzet nagy tanárának. Parászka Mária Szonja (1997) az első „reformpedagógusnak” nevezi, hisz Brassai Sámuel az elsők között sürgette az elmaradottság felszámolását, az elsők között ismerte fel az oktatási nehézségeket, a helyes módszertan hiányát, a tanintézetek felszereltségének silányságát. De nemcsak felismerte ezeket, tett is megszüntetésükért.

Brassai többször hirdette, csak egy tudománya van, a módszertan, elméletben és gyakorlatban egyaránt. Felméri Lajos, a kolozsvári egyetem pedagógia professzora Brassait hazánk első metodológusának nevezte, s tankönyvírói tevékenységét is

európai színvonalúnak minősítette. Nyelvpedagógián kívül számos tudományterülettel foglalkozott, s mindegyiket a jó módszer kutatása hatotta át. „Két szenvedély uralta életvezetését. Az egyik a vitatkozás. Nem mindig lényeges kérdésekről, de mindig passionátusan. A másik a methodicitás, a tanítás, a jó módszer keresése” (Rászlai 1997:31).

Brassai Sámuel szellemének befogadó ereje rendkívüli volt. Elméje mélyreható, finoman elemző, ellentmondásokat meglátó. Módszertana, filozófiája, nyelvoktatási rendszere egyedülálló volt a maga korában. Sohasem restelt elődeitől, az általa elismert emberektől tanulni, akikre gyakran hivatkozik és idéz is tőlük. Hatott rá Apáczai, aki sürgette a reáltudományok felvételét az oktatásba, Comenius szemléltetést hangsúlyozó elve, Herbart, aki mindenek elé az erkölcsi nevelést tette s Pestalozzi kölcsönös tanításmódja is.

Brassai egész élete ragyogó példája annak, hogy soha egyéni, önző érdekek nem vezették. Herman Ottó túlradó örömmel és hálával állapítja meg, hogy csupa szív ember volt, aki olyan örökséget hagyott ránk, mely tiszteletet érdemel, melyet ápolnunk, becsülnünk kell.

Életét, munkásságát, tevékenységét olyan gondolatok hatották át, melyek ma, jóval száz évvel halála után, a 21. század elején is érvényesek. E gondolatok az oktatás, a gazdaság, az erkölcs, a nemzet boldogulásának kutatása. Mindezeket nemcsak módszertani munkájával szolgálta, hanem a következő részben elemzett hírlapírói tevékenységével is.

2.2. Brassai Sámuel mint a tudományok népszerűsítője

2.2.1. Az erdélyi nemzeti kulturális élet mozgatójának, a Vasárnapi Újságnak a szerkesztője

Brassai szerkesztőként, cikkíróként is kivette részét a nép neveléséből, oktatásából, a mindenkire eljuttatandó tudományok ismertetéséből. Iskolai és magántanításán kívül ezt is feladatának tekintette.

Kolozsvár ez időben valóságos irodalmi központ volt. Szilágyi Ferenc, Bölöni Farkas Sándor, a Telekyek, Kemény Zsigmond, Kriza Sándor, Jósika Miklós állnak a kulturális, irodalmi élet élén. Széchenyi hatására akkoriban alakult meg az úri kaszinó, melyben Erdély legkiválóbb férfijai, született és szellemi arisztokratái a hazafias közművelődés elősegítésén fáradoztak. 1833 márciusában tettek indítványt egy népújság, a későbbi *Vasárnapi Újság* megindítására, melynek szerkesztésére Brassai Sámuelért kérték fel a következő szavakkal:

„...tudja azt is e Bízosság, hogy oly férfit szólít fel e Vállalatra, ki mindig a Hazát s közjot hordozva keblében, szent kötelességének tartandja oly pályára lépni fel, hol elméje, szép tulajdoninak s hazafi érzelmeinek egyik legszebb kötelességét, – a Nép művelődését, érzelme egész melegségével ’s elméje sok oldalú szüleményeivel, legszelesebben eszközölheti” (Mikó 1971:31).

Brassai a buzdító felhívásra szerényen válaszolt:

„...megfontolva azt, hogy éltém ’s annak minden iparkodása a honnyomé, hogy a kimutatott állás ponton csekély mécsesem világával másoknak még homályosabb gőzkörnyékben burkoltaknak setétjét valamennyiben oszlathatom, és hogy a gyengéd kor miatt éretlen és fejletlen elméjük oktatásában szerzett tapasztalásom, a más környületek miatt parlagon maradt elmék művelésében vezérül szolgálhat, mindezek ösztönöznek a nevezett újság redactiojabeli részvételt elfogadni...” (Mikó 1971:32).

A kaszinó a szabadságharc előtti időkben és az 50-es években a nemzeti élet központja, a hazafias szellem ápolója volt. Itt találkoztak a legnemesebb férfiak, itt érlelődtek az új eszmék, s innen indultak ki az újtó törekvések. Tisztában voltak azzal, hogy az akkori politikai viszonyok között csakis társadalmi úton, az erők összevonásával lehetett tenni a hazáért és a nemzetért.

Brassai mint a kaszinó lapjának szerkesztője megrendelte azokat a külföldi lapokat, melyek szükségesek voltak ahhoz, hogy hazai híreken kívül megfelelő külföldi tudósításokkal is ellássa olvasóit. Nem csak a kolozsvári, hanem a magyarországi jelesebb férfiak is hozzá fordultak, hogy a kaszinóba bevezesse őket. Itt ismerkedett meg Barabás Miklós festőművésszel is, kinek Brassai legelső arcképét

köszönhetjük, viszonzásul azért, hogy a festőt tanította. 1847. október 21-én pedig Petőfi Sándort vezeti be a társaságba.

A *Vasárnapi Újság* szerkesztésére a Kolozsvári Casino Brassai Sámuel kérte fel 1833 szeptemberében. Ez a választás kitűnő volt, ugyanis Brassai széles körű ismeretei, a népnevelésben való tapasztalatai és gyakorlati érzéke, a nyugati (angol) példákra való közérdekű hivatkozásai is mindig érdekessé, tanulságossá tették ezt a néplapot. Az ő népszerűsítő munkájának köszönhető a népnevelés gyakorlati kérdéseinek felvetése és a falusi és kisvárosi egyesületek, kölcsönkönyvtárak gondolatának az elterjedése Erdély-szerte.

A *Vasárnapi Újság* 1837. évfolyamában több számon át (175–180) Brassai hosszabb cikket közöl a népnevelés feladatairól. Cikkében az angliai társadalmi viszonyokból indul ki, és a fellendülő kapitalizmus példájával mutat rá a nálunk is megvalósítható feladatokra. Ezek között elsődlegesnek tartja az egyesületekbe való tömörülést, olcsó könyvek kiadását és terjesztését, a geometria, a számvetés, az algebra, a mechanika és a kémia tanítását. Brassai főként a városi iparosokra gondolva az angol fizikusok és kémikusok munkáit szerette volna megismertetni a hazai olvasókkal. Ipari iskolák ebben a korban még egyáltalán nem voltak, így a felvetett gondolatokra a *Vasárnapi Újság* tanultabb városi vagy falusi olvasói, főként az értelmiség, a tanárok és tanítók figyeltek fel. Nem véletlen, hogy e cikksorozat megjelenése után megszaporodnak a városi és falusi olvasótársaságok, egyesületek.

A *Vasárnapi Újság* eleinte az *Erdélyi Híradó* vasárnapi melléklete volt, melyet *Hazai Híradó* néven 1827. január 1-jén indított Pethe Ferenc Kolozsvárt. A folyóirat 1828-ban változtatta a nevét *Erdélyi Híradóra*. Bár Pethe nehezen tudott megbirkózni a kezdeti nehézségekkel, 1830-ban kiadta a *Nemzeti Társalkodó* című társfolyóiratot, melynek rendszeres szerzője volt Brassai Sámuel is. 1831-ben Méhes Sámuel veszi át a két folyóirat szerkesztését, s irányítása alatt mindkettő kapós és olvasott lappá válik. Az *Erdélyi Híradó* hamarosan az erdélyi haladó szellemű értelmiség lapja lesz. A *Nemzeti Társalkodó*ban leginkább Erdélyt különböző tekintetben bemutató írásokat, dolgozatokat, szórakoztató és gyönyörködtető darabokat, könnyebb történelmi, statisztikai és politikai tárgyú cikkeket olvashatott a korabeli olvasó. Méhes Sámuel az *Erdélyi Híradó* 1832. évi 1. számához csatolt *Figyelmeztetés* című írásában kijelenti, hogy célja a kevésbé tanult városi polgárság, a falusi kisnemesség

és a kollégiumok ifjúsága számára is vonzóvá, érdekessé s könnyebben érthetővé tenni e lapokat, s nyelvileg is az a cél, hogy a tudósításokat nemcsak a felsőbb, hanem az alsóbb rétegek is megértsék. *Vasárnapi Újság* tanultabb városi vagy falusi olvasói, főként az értelmiség, a tanárok és tanítók figyeltek fel. Nem véletlen, hogy e cikksorozat megjelenése után megszaporodnak a városi és falusi olvasótársaságok, egyesületek.

A *Vasárnapi Újság* 1844-ig jelent meg az *Erdélyi Híradó* vasárnapi mellékleteként, majd elvált az *Erdélyi Híradótól* s Brassai vállalta a kiadását. Önálló előfizetési felhívást bocsát ki, melyben hasznos ismeretek szerzésére buzdít, hisz, amint állítja, az emberek szeretnek tudni. Azt a nagyarányú népoktatást, amit az újságjában 15 éven keresztül végzett, egymaga tette hétről-hétre csaknem minden számban közölve erkölcsnemesítő írásokat, adomákat, oktató szándékú cikkeket.

Kétféle törekvés volt megfigyelhető a *Vasárnapi Újság* cikkeiben. Az egyik gazdasági útbaigazításokat adott az olvasónak, a másik népművelő szándékú volt. Boros György a Brassairól írt monográfiájában a következőképpen értékeli e két szándékot:

„Csak mívelt nép alkot erős nemzetet. Aki ezt a népet testi és lelki jóléthez juttatja, a legjobb hazafi. Ez a nép testében, lelkében és nyelvében ép, de egyiknek sem veszi annyi hasznát a nemzet, amennyi értéke van. Aki Torockó mellett nőtt föl, jól tudja, hogy a vas semmit sem ér addig, amíg a durva, nehéz földkéreg alatt a sötétben rejtőzik. Ki kell hozni a világosságra és itt acéllá kell edzeni. Ezt az acélozó munkát 15 évig folytatta” (Boros 1927:78).

A lap *Közhasznú ismeretek terjesztésére* alcímmel jelent meg „a köznép felemelkedése és a reformeszmék közérthető magyarázása” céljából. Brassai vallotta, hogy a népnek művelődnie kell, mert a műveltség a gazdasági haladás alapja. Lapját ennek a gondolatnak rendelte alá. Amit Széchenyi a *Hitel, Világ, Stádium* trilógiában hirdetett, Brassai azt közvetítette lapjában az olvasók felé.

Lefordította Adam Smith *A nemzetek gazdagsága (The Wealth of Nations)* című 1776-ban írt munkájának a munkamegosztásról szóló fejezetét. Ő is azt tartotta, amit

Smith, hogy a népnek műveltnek és tanulni kell lennie, ha gazdaságilag boldogulni akar. Vallja, az az ország gazdag valóban, amelynek a népe is gazdag.

Brassai tanulmányozza David Ricardo nézeteit is, aki a 19. század elején az angol klasszikus közgazdaságtan egyik legnagyobb alakja, az elméleti közgazdaságtan tudományának egyik megalapozója. Ricardo tanulmányozásának hatására Brassai cikkeket ír a bankokról és a váltógazdaságról, majd 1842-ben a *Bankismeret* című könyve lát napvilágot. A könyvet Széchenyinek, „a Hitel halhatatlan írójának, a nemzeti jólét útmutatójának és buzgó munkásának” ajánlja (Fitz 1912:115). Concha Győző ezt a könyvet Brassai legmeglepőbb munkájának tartja, Fitz József pedig e szavakkal méltatja: „Munkáját 1848 előtti közgazdasági irodalmunk legjobb termékei közé sorolhatjuk. Meglepő mind általános közgazdasági alaposága, mind a tudomány mai álláspontjának is megfelelő természetes bankelmélete és helyes érzéke e tekintetben, miként lehet a közgazdaság általános tanait hazánk primitív viszonyai között alkalmazni” (Concha 1904:57).

Brassai 1833-tól 1848-ig szerkesztette a *Vasárnapi Újságot*, melynek célja Brassai egyéniségével és törekvéseivel teljesen összhangban volt. Hetente 16 oldalon tájékoztatta az olvasókat a politikai helyzetről, hirdette a reformkor haladó eszméit, népszerűsítette a korabeli tudomány és technika legújabb vívmányait, korszerű gazdasági ismereteket nyújtott, ízelítőt adott a kortárs irodalomból, sőt számos pedagógiai, természettudományi, zenei, közgazdaságtani, nyelvészeti tárgyú cikket is közölt. Gazdasági írásokon kívül gyakran jelentek meg benne versek, elbeszélések, útleírások.

Számos eszmefuttatása jelent meg a nép neveléséről és az önnevelésről, mellyel a népiskolákból tíz-tizenkét évesen kikerülő gyermekek számára igyekezett további művelődési lehetőséget nyújtani. Több cikkében ajánlotta az önnevelést az emberek figyelmébe, hisz ő maga is így tanult, így fejlődött. Széleskörű ismeretei, a népnevelésben való tapasztalatai és gyakorlati érzéke, nyugati példákra való közérdekű hivatkozásai érdekessé, tanulságossá tették ezt a néplapot.

Felszólalt az újság hasábjain az ellen a tévhit ellen, mely szerint a tehetséges gyerekekkel érdemes foglalkozni, a tehetségtelenek pedig nem érdemlik meg a fáradozást. Rámutatott arra, hogy a gyenge felfogású gyermek is tanítható s a társadalom hasznos tagjává tehető.

A meginduló lap népművelési célkitűzései folytán írt a szövetségéről, a műszaki felfedezésekről, a léghajózásról, a táviratozásról, az esküdtszékekről, a koleráról, a pálinka ártalmairól, a bankok gazdasági szerepéről. A *Vasárnapi Újság* tájékoztatta az olvasókat az első gőzhajóról, a „Zrínyi”-ről, az első magyar vasút építéséről, az első sürgönyről. Brassait különösen a léghajózás érdekelte. Bemutatta az új léghajókat s mindazokat, akik valamilyen eszközzel repülni próbálkoztak.

Írt tájékoztató cikkeket a henger és gőzmalmokról. Ezeken az írásokon Széchenyi hatása érezhető, aki Pest megyében részvénytársaságot alapított az első magyar gőzmalom létesítésére. Az ő fáradozásával jött létre az akkor világhírű magyar malomipar. Széchenyi versenyképes malomipart akart, s e fejlődés lépéseiről Brassai rendszeresen tájékoztatott a *Vasárnapi Újság* lapjain, ahol síkra szállt Széchenyi mellett.

Vonzó példákban mutatta be az asszonyi műveltséget, tanácsot adott arra többek között, hogy a kisgyermeket hogyan kell helyes nézésre szoktatni. Ajánlotta, hogy a falra képeket fessenek, hadd lássa a gyermek állandóan maga előtt azokat. Segítséget nyújtott a gyümölcsfaoltáshoz, a juhtenyésztéshez, a gazdasszonyoknak a szövetséghez, ismertette az idegen országokat, népeket, az állat- és növényvilág érdekességeit, a föld titkait, a felfedezéseket, hisz jól ismerte a különböző államok politikai és gazdasági helyzetét, irodalmát. Túlzástól sem riadt vissza, hogy olvasóinak könnyebbségére legyen. Az idegen szavakat nem eredeti alakjukban, hanem hangzásuk szerint írta le, ami miatt sokszor tettek kifogást a lap ismertetői, melyet ellenfelei is felhasználtak kigúnyolására.

Természettudományos munkássága is megjelent a *Vasárnapi Újság* hasábjain. A meteorológiai munkákban Brassai tudományos alapon foglalkozott a napkeltével és a napnyugtával, a napfogyatkozással, az árnyékokkal, az időjárással, a dérral, a földtani érdekességekkel, a korabeli természeti tüneményekkel, köztük az 1835-ben megjelent Halley-üstökössel, s hosszasan magyarázta az ezzel kapcsolatos számításokat.

A botanikai munkák Brassai révén a mezőgazdaság elveit és a növényföldrajz kérdéseit teszik boncolgatás tárgyává. Az 1864-ben megjelenő *Füvészs és kertész* című tanulmánya leszögezi, hogy a fajokra vonatkozó darwini nézet elavult és abban csak az alkalmazás és az általánosítás eredeti.

Nagy hatással volt rá Pestalozzi is, aki mindenekelőtt gyakorlati nevelő volt, írásainak nagy része is a pedagógia gyakorlati kérdéseivel foglalkozik. Pestalozzi szerint a művelődéshez minden embernek joga van, s a társadalom köteles arról gondoskodni, hogy ezt a jogát mindenki gyakorolhassa. Ezek a gondolatok összecsengenek Brassaiéval s a *Vasárnapi Újság* céljával is összhangban vannak.

1836-ban írja cikksorozatát *Kölcsönös tanításmód* címen a Bell–Lancaster-féle tanításmódról. Ezzel a módszerrel lehet legkönnyebben elérni az eszményi tanítás módját, vélték akkor sokan, úgy, hogy a tanulás örömet és gyönyörűséget szerezzen a gyerekeknek. A tanításnak ez a módja a 19. század harmincas éveiben kezdett elterjedni Magyarországon, s Brassai az elsők között volt, aki ennek a népszerűsítésében részt vett. A *Vasárnapi Újság*ban megjelent népszerűsítő cikkével egyúttal a népoktatás ellenzői ellen is szót emelt. Brassai elmondja, hogy Bell Pestalozzi elveit alkalmazta tanítási gyakorlatában, mely szerint a tanítás oly módon folyt, hogy egy olyan gyereket, aki már ismerte a megtanítandó anyagot, ültettek két olyan gyerek közé, akik nem ismerték azt. E módszerrel megvalósulhatott egyszerre nyolcvan gyerek tanítása is, úgy, hogy mindannyian el voltak foglalva a tanítás-tanulás tevékenységével s örömmel végezték azt. Azt tanították ezzel a módszerrel, amit emlékezőtehetséggel, ügyességgel meg lehet tanulni, tehát a betűket, a számokat, a szépírást, a szótagolást, az olvasást, a könyv nélküli tanulást, a rajzolást. E kölcsönös tanítási módot alkalmazta és fejlesztette tovább Lancaster. Oly sikernek örvendett, hogy „becsülték és intézetét gyámolították, és a kölcsönös tanításmódot Angliának minden kezdő iskoláiba elterjesztették” (Mikó 1971:42). Ezeket a pedagógiai nézeteket, azok Brassaira gyakorolt hatását a következő fejezetben mutatom be részletesebben.

Igen olvasott lappá vált a *Vasárnapi Újság*. A zamatos, népies nyelven, kiváló magyarsággal, egyéni erővel és színnel írt cikkek legtöbbször a szerkesztő maga írta, többnyire névtelenül. Brassai volt egy személyben az írója, szerkesztője és korrektora. Egyszer haragjában meg is jegyzte: „Írta Brassai Samu, szerkeszti Brassai Samu, javítja Brassai Samu, levelező Réz Samu” (Fitz 1912:106).

Mindemellett méltathatjuk Brassainak azt a törekvését, hogy a műszaki és tudományos kifejezésekre jó hangzású magyar szavakat igyekezett alkalmazni.

2.2.2. Az Erdélyi Múzeum Évkönyvei

A tudományos ismeretek terjesztésének fontos eszköze minden korban a múzeum. Brassai igen gyakran hangsúlyozta a tapasztalati, kísérleti tények alapján történő ismeretszerzésnek a jelentőségét, s ezt a szerepet töltötte be az *Erdélyi Múzeum Egylet*. Úgy fogalmazott, hogy a múzeum a nép szellemi éléskamrája. 1859 őszén gróf Mikó Imre szorgalmazására megalapították Kolozsvárott az *Erdélyi Múzeum Egylet* Múzeumát. Az igazgató és a természettudományi tár őre Brassai Sámuel lett.

Brassai 1861-ben megindította az *Erdélyi Múzeum Évkönyveit*, melynek öt kötete jelent meg. Ezek azért voltak különösen jelentősek, mert egyrészt azt megelőzően az erdélyi tudományos munkáknak nem volt lehetőségük a közönség felé eljutni, másrészt pedig igazi tükörképet adtak az utókor számára Brassai korának tudományos- és szakirodalmáról. Az első kötetben Gyulai Pál a népköltészetéről, Brassai a növény tápláláshoz szükséges humuszról írt, de jelent meg cikk az erdélyi madarokról, harcokról, ütközetekről, a rómaiak nyomairól, a növények táplálkozásáról, növényi ritkaságokról.

Brassai részletesen ismertette cikkeiben a természetrajzi múzeumot, így az összegyűlt gazdag anyag valóban megláttatja a mai olvasóval is, milyen volt a korabeli Erdély.

Herman Ottó 25 éves írói jubileuma alkalmából a következő szavakkal emlékezett Brassai múzeumi munkájára:

„A Múzeum-Egyesület évkönyvét (III) lapozgatva a keresett adaton kívül felszabadította lelkemben múzeumkerti remeteségünket is. Visszaemlékezem azokra a felséges napokra, amelyek Beethoven-hangokkal kezdődtek, s bár szerény körre számító, de törekvés a cél szerint tiszta tudományos foglalkozásban teltek el. Előttem van a már akkor is galambősz fej, telve alapos tudással és mégis új meg új ismeretet szomjúhozva. Érzem annak a szívnek a lüktetését, amelynek létét csak a léhaság tagadta, amelynek a melegét és tisztaságát mindazok érzik, akik az ember és a hazafi kötelességét komolyan veszik, s akként teljesítik. Ami pedig különösen a lelkem előtt lebeg, az: Brassai Sámuel, a szegény Erdélyi Múzeum szegény igazgatója, ki 1000 forint fizetéséből 300 forintot átadott nekem, hogy élhessek és

dolgozhassak, nem csak, hanem oktatót, vezetőt és buzdított, hogy azon a téren is alkothassak valamit, amely bár akkor, ha nem is volt merő pusztaság, de nem igen volt magyar. Nagyságod buzdítására nyúltam a tollhoz, lelkembe véstem tanítását, mely arról szól, hogy az igazságot szolgálni az író legfőbb kötelessége. Úgy igyekeztem” (Boros 1927:245).

2.2.3. A *Fiatalság Barátja* című irodalmi lap szerkesztője

Brassai szeretett első lenni mindenben. Első volt mint néplapszerkesztő, s első volt mint ifjúsági lap szerkesztője is. Hogy minél jobban szolgálja az ifjúság művelődésének ügyét, 1851-ben megindította a *Fiatalság Barátja* című lapot. „Köztetek és értetek folytak le fél századnál tovább terjedett életem minden napjai” – írta a bevezetőben (Mikó 1971:71).

Legfőbb célja a nemzeti kultúra és az anyanyelv ápolása mellett az ifjúság tanítása, a tudomány útjára való terelése. Joggal állapítja meg Gál Kelemen, hogy azok a vádak, amelyek azzal illették Brassait, hogy nem alkotott olyan műveket, melyek nevét halhatatlanná teszik, igaztalanok, s teszi fel a kérdést „...melyik nagyobb és értékesebb mű: egy tudományos munka megírása-e, vagy áttörés a tudományos művelődés irányában, melyen egy nemzet indul útnak?” (1926:172).

A tanulás és tapasztalatszerzés legideálisabb és legfogékonyabb ideje az ifjúkor. Brassai így írt erről 1835-ben a *Vasárnapi Újságban* *A jól kimívelt elmének hasznai* címen:

„A jóra fordított ifjúság egyetlenegy biztos alapja a boldog vénségnek. Mert azok akik megkóstolták a bölcsességekkel és tudományokkal való foglalatosságból származó gyönyörűségeket, tudják, hogy sohasem kell egyedül lenniük. A legtávolabbi magánosságban sincsenek megfosztva sem társaktól, sem a beszélgetéstől: saját képzeletük a társai nekik és tulajdon elméjükkel mindig beszélgethetnek” 1835:41–45).

A *Fiatalság Barátja* az egyik első ifjúsági irodalmi-ismeretterjesztő folyóiratunk, mely szerkesztéséhez német, francia, angol gyermeklapokat is tanulmányozott.

Ifjúsági színdarabokat, történelmi és földrajzi cikkeket, ismeretterjesztő olvasmányokat adott itt közre. Írt többek között a londoni világkiállításról, de a *Tericsélő szoba* című rovatban Mór bácsi (Jókai) meséit is megjelentette. A folyóirat gazdag anyaga a népi-nemzeti nevelést szolgálta. A történelem iránti érdeklődés felkeltésére s népszerűsítésére találós kérdéseket, verses betű- és számrejtvényeket közölt. Mivel a fejből számolás és a közönséges törtékek használatának híve volt, igyekezett gyakran számtanfeladatokkal, észtornával élesíteni olvasói eszét különféle tanító rejtvénykérdések feltételével.

Bár a lap meghozta Brassai számára az 'első magyar ifjúsági lap' dicsőséget, anyagi okok miatt csak hat szám jelent meg, s aztán beleolvadt az Unitárius Közlönybe, illetőleg ifjúsági kiadványok füzetes gyűjteménye lett. Jelentősége azonban nagyon nagy: mintául szolgált a későbbi gyermeklapok számára. Ebben a lapban mutatkozott be gyermekköltőként Arany János és Gyulai Pál is (Boros 1927).

Minden folyóiratában a tudás átadásáért, terjesztéséért dolgozott. Igazi néptanító volt, aki küzdött minden téves hiba, tan kiirtásáért.

„...sohasem írt olyat, ami nem a saját lelkéből sarjadzott. Innen magyarázható meg, hogy hatvanöt éves írói pályáján soha sem ismételte magát, hanem fokozatosan tovább haladt, tovább sarjadzott, mindig a korrall tartott” – írta róla Boros György (1927:63).

3. Brassai Sámuel általános pedagógiai elvei

„Ész és szív, tudomány és kedély, igazságszeretet
és törvénytisztelet volt jellemzője és iránytűje.”

(Jakab Elek)

Mielőtt rátérek Brassai nevelésről vallott elveinek, nézeteinek részletes elemzésére, szeretnék röviden kitérni saját kora és az azt közvetlenül megelőző időszak kezdeményezéseire, bemutatva azt, hogy hogyan folytatta elődei törekvéseit, illetve mennyiben lépett tovább nézeteiken, ugyanakkor az alfejezetekben utalok arra, hogy nézetei hogyan élnek tovább a ma pedagógiájában. Jelen dolgozatnak nem feladata Brassai nézeteit és korunk nyelvtanítási teóriáit, kutatásait részletesen összevetni és tudományosan igazolt konklúziót levonni, az összevetéssel csupán a folytonosságot és ezzel egyúttal Brassai modernségét, saját korában való újszerűségét szeretném hangsúlyozni. Ehhez szükséges az előzményekre és az utókorra is utalni, arra, hogy mi előzte meg korát, miből meríthetett, mit fejleszthetett tovább, mit egészíthetett ki, kikre hathatott, kiknek, miknek volt és lehetett előfutára.

A magyar közoktatásügy reformkori célkitűzései eleinte a felvilágosodás eszméitől átítatott nemzeti szellemű általános kultúrtörekvések voltak, melyek elsősorban a magyar nyelv hivatalossá tételéért szálltak síkra. A hazai magyar nyelvű sajtó a 18. század utolsó évtizedeiben bontakozott ki, melyet azért fontos említenünk, mert az első magyar nyelvű újság, a Rát Mátyás által 1780-ban Pozsonyban indított *Magyar Hirmondó* gyakran jelentetett meg kulturális és neveléssel kapcsolatos cikkeket. Ezeket a pedagógiai tárgyú írásokat többnyire a felvilágosodás eszméi hatották át. A szerzők többnyire a felvilágosodás nagy gondolkodói nevelési nézeteit idézték, illetve állították elveiket példaképpül az olvasók elé. John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Gottfried Herder eszméi gyakran bukkantak fel a különféle írásokban, munkákban.

A 19. században megjelent folyóiratok már jóval nagyobb számban és behatóbban foglalkoztak neveléstudományi kérdésekkel. Ezt láthattuk az előző fejezetben bemutatott Brassai által írt és megjelentetett lapokban (*Vasárnapi Újság*, *Fiatalság Barátja*), de hivatkozhatunk egyéb folyóiratokra is, ahol rendszeresen és nagy

számban jelentetett meg neveléstartalmú írásokat (*Nemzeti Társalkodó, Szépirodalmi Figyelő, Keresztény Magvető, Budapesti Szemle*).

Erdélyben az első 19. századi magyar nyelvű irodalmi-kulturális folyóirat, az *Erdélyi Muzéum* 1814-ben indult meg Döbrentei Gábor szerkesztésében, ő volt az első, aki Pestalozzi pedagógiai eszméit és tevékenységét méltatta. Abban látta elsősorban Pestalozzi érdemeit, hogy a természet elveiből kiindulva kidolgozta az elemi nevelés elméletét és gyakorlatát. „Kik egy Országnak fennálló boldogságát, az emberi erkölcsi nemesség kifejtését érzéssel előmozdítani óhajtják, azok a nevelés- és tanításbéli jobbításokat szent kötelességnek méltán tartják” (Döbrentei 1817:123). Mennyire máig ható gondolat ez, hisz egy ország felemelkedése, megerősödése csak az erkölcs és a szellem együttes felemelésével képzelhető el. A népnevelés, a közműveltség a záloga a társadalmi és gazdasági előrehaladásnak, az egyéni és közösségi boldogulásnak „Szégyen megvallanunk, nekünk annak céljára hasznosabban vezető írásaink nincsenek, s tudósaink álmas veszteglése miatt még melly későre lesznek” – folytatja gondolatmenetét Döbrentei (1817:123).

Az említett folyóiratban számos nevelésről szóló cikk jelent meg, többek között arról, hogy a gyermekek nevelését már az élet első pillanatában el kell kezdeni; a nevelés feladatának a tehetségek fejlesztését, az erkölcsiség felébresztését, a testi nevelést jelölték meg, melyeket egyaránt fejleszteni kell, de mindent lassan, fokozatosan, a gyermek korához és egyéni tulajdonságaihoz igazítva. Fontosnak tartották, hogy a nevelés alapjait a szülői házban vessék meg. Hangsúlyozták azonban azt is, hogy a nevelés csak egyik eszköze az emberformálásnak, emellett tudatos és tervszerű oktatás is szükséges. Különösen kiemelték az olvasás szükségességét.

Mikó egyik cikkében arról ír, hogy milyen legyen a jó nevelő. „Légyen jó erkölcsű, kinyílt elméjű, a világgal ismeretes jó karakterű, inkább fiatal, mint vén, nyelvekkel ismeretes, tudományokat szerető, és azokban jártas, csinos, tiszta, embert becsülő, szorgalmatos, jó ízlésű, nemes ambícióval gazdag” (Mikó 1817:11). A tanítónak nemcsak szakmailag kell jól felkészültnek lennie, hanem tiszta erkölccsel is kell rendelkeznie, hogy példa lehessen tanítványai számára. A jó tanítónak egész életében folyamatosan kell képeznie magát. Feladata, hogy a legjobb módszert válassza ki célja eléréséhez.

Kazinczy is megfogalmazta az eszményi tanító ideálját, melyen Rousseau hatása érződik:

„Az a tanító, aki a gyermekekkel gyermeki módon tud bánni, aki gyermekké lenni nem áttal, az a tanító, aki a gyermekeket úgy tudja tanítani, hogy elfelejtik, hogy iskolában vannak s azt vélik, hogy anyjuknak ölkben hevernek, aki előttük mulattató meséket beszél – az a tanító, aki a tanítványainak fejüket és szivüket míveli, az a tanító, akire én iskolámat bízni óhajtanám” (Weszely 1909:171).

De jelent meg írás a tanítóképzés alacsony színvonaláról és a nőnevelés problémáiról, a férfiak önkényéről, amiért a nők nem juthattak politikai jogokhoz, holott sokan alkalmasak lettek volna hivatal viselésére.

A közélet, a törvényhozás, az iskola nyelve egyaránt a latin volt. A magyar nyelv mint tantárgy csak 1791-től szerepel a tanulmányok sorában összevont foglalkozásokon heti két órában. A magyar nyelvet latinul írt nyelvtanból tanítják és tanulják. Végül is a különböző törekvések a magyar nyelv jogainak csak az 1840-es években szereztek érvényt.

A tanrendszer sem volt országosan szabályozva. Bár a Mária Terézia-féle *Ratio Educationis* 1777-ben s az 1808. évi második *Ratio Educationis* rendezte ezt a kérdést, a protestánsok és az unitáriusok régi autonomikus jogaikra hivatkozva ezt nem fogadták el, hanem jóformán minden iskola maga állapította meg tanulmányi rendszerét, kézikönyveit, szabályzatát. Az iskolai korhatár nem volt egységesítve, s az elemi iskola sem volt világosan a középiskolától elválasztva. A gimnázium elvégzése után a különböző közéleti pályákra és szakokra való előkészítés sem volt kialakítva, sőt az érettségizettek alsóbb osztályokat is taníthattak. A tanárképzés sem volt kielégítő, s nem voltak megfelelő kézikönyvek sem. Mit tehetett a tanár? Diktálta a tanulnivalót. A diákok napirendjét szigorúan megállapított rend szabályozta, amely nem vette figyelembe az ifjak vágyait, törekvéseit, így gyakori volt az ellentét és az összetűzés a vezetőség és az ifjúság között.

Olyan ügyek, amelyek a felvilágosodás korában felvetődtek, a 19. század során váltak valóssá, s egyre több kezdeményezés realizálódott. A 19. század második

felére a hazai folyóiratok olyan fórumot teremtettek a nevelésügynek, mely segítette a tudományos igényű magyar pedagógiai irodalom megszületését (Fehér 1999).

Vázlatosan ez a helyzet, amikor Brassai tanári pályáját elkezdi 1837-ben. Tanári működésének kezdete a reformkorszak reménykeltő indulásához és sikerekkel kecsegtető küzdelmeihez kapcsolódik. Széles körű érdeklődése, szívós autodidaktizmusa, gazdag élettapasztalatának reflexív feldolgozása és kiváló szintetizáló képessége a fentebb említett nevelésügyi és a magyar nyelvért folytatott küzdelemmel kapcsolatos kérdések, kezdeményezések megvalósításában Brassai Sámuelnek nemcsak úttörő, hanem kiemelten jelentős szerepet juttatott. Az elsők között hallatta hangját nevelésügyi kérdésekben is. Rendszeres neveléstudományi munkát nem írt, nevelési elveit különböző tudományokkal foglalkozó írásaiban, munkáiban, előadásaiban, pedagógiai nézeteit tankönyveiben, cikkeiben, egyéb írásaiban és beszédeiben tette közzé. Pedagógiai munkásságának alapelve, hogy az iskolát nevelőintézetnek tekintette, a tanítás végső céljának pedig a művelt elmék formálását.

3.1. Brassai Sámuel neveléstudománya

3.1. Nevelési elvei

3.1.1. Testben és lélekben harmonikus ember eszménye

Brassai pedagógiai rendszere a nevelési célok és a nevelés módszerének sokoldalú, harmonikus szintézise. Több írásában fejti ki álláspontját a nevelés céljáról, melyet az emberi élet céljából származtat. E szerint a nevelés célja jó embert és jó állampolgárt nevelni, „különösen mint művelt embert általában formálni; társadalmi tökélyre szintűgy, mint az egyénre dolgozni” (Brassai 1867:8). Ezt a célt viszont véleménye szerint úgy lehet elérni, ha a kor követelményeinek megfelelő ismeretanyagot közvetít az iskola a tanulóknak s mindezt jól megválasztott módszer segítségével teszi. Alapelveihez tartozik, hogy a nevelésnek természetesnek kell lennie, összhangban az ember természetes hajlamaival. Ebben nagy jelentőséget

tulajdonít az érzékeknek, az értelemnek, az emlékezésnek, az akaratnak és a nyelvnek. Nevelési elvei szorosan kapcsolódnak a gyakorlati tapasztalathoz.

A nevelés konkrét célja koronként változó lehet ugyan, de ha az átfogó nevelési célokat vizsgáljuk, láthatjuk, a nevelés célja minden korban azt igyekszik meghatározni, hogy milyenné kell nevelni az embert, hogy az adott kor által óhajtott embereszmény megvalósuljon. Ha végigtekintünk a neveléstudomány történetén, kitűnik, hogyan változtak, módosultak a nevelési célok a különböző korokban.

Az ókori Athén a harmonikus ember eszményét hirdette, a *kalokagathia* eszményét, amely a szép és a jó egységét jelentette, míg az ókori Róma olyan ember eszményét fogalmazta meg, aki nagy dolgokat képes véghezvinni az államért, Rómáért. *Vir bonus*, a „jó ember” eszményének elérése volt a nevelés célja. A középkorban az egyház parancsai szerint élő szent ember az elérendő eszmény, míg a reneszánsz idején az egyéniség kerül középpontba. A barokk korban a vallásosság mellett a tudományos felkészültség iránti igény is megjelenik, a felvilágosodás pedig a jó állampolgárok nevelését tűzte ki célul. A 19. században különböző nevelési irányzatok alakultak ki különböző nevelési célokkal, melyek Brassai is hatottak, e hatásokat a következő alfejezetben részletezem.

Összefoglalva elmondható, hogy a cél pontos meghatározása minden korban rendkívül nagy jelentőségű az oktatás egész koncepciójának kialakítása szempontjából; a cél általában kell meghatározni, majd az adott iskolatípusra szabni; a cél nem lehet egyoldalú, komplex módon, korszerűen és reálisan kell megfogalmazni.

3.1.2. Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart hatása Brassai Sámuel nevelési elveire és pedagógiai gyakorlatára

Brassai ismerte és hatottak is rá a felvilágosodás nagy gondolkodóinak eszméi, illetve kora haladó pedagógiai irányzatai. Comenius, Rousseau és Pestalozzi tanításának egyik-másik lényeges elvét beolvasztotta a maga elméletébe. Olyan pedagógiai mű, amelyet Brassai ne ismert volna, talán nem is létezett, azonban senki hatása nem volt olyan erős, hogy az uralkodó lett volna s elnyomta volna saját nézeteit.

Pestalozzi fél évszázadnál hosszabb munkássága folyamán számos pedagógiai eszmét vetett fel, hasonlóan Brassaihoz, ugyanakkor összefüggő, logikusan felépített pedagógiai rendszert sohasem dolgozott ki egyikőjük sem. 1846 januárjában a kolozsvári tanárok Pestalozzi születésének századik évfordulója alkalmából emlékülést tartottak, ahol Brassai kezdeményezésére megalakult a Kolozsvári Nevelői Kör, mely Pestalozzi erdélyi követőit foglalta magába, többek között Méhes Sámuel, Gyulai Pált, Kriza Jánost. Céljuk a nevelés általános reformjának előkészítése volt. Itt Brassai új tervszöveget állt tanártársai elé. Javasolta a Pestalozzi szellemében való tanítást, azaz hangsúlyozta a szemléltetés fontosságát és tanórai alkalmazását. Pestalozzi szerint is az oktatás alapja a természet szemlélete, mert az az emberi megismerés egyetlen igaz forrása. Pestalozzi az öntevékenységre való sarkallás híve volt. Pedagógiájának fontos elve, hogy az ifjúság minden tanulása öntevékenység legyen, önmagából merítendő szabad alkotás, a nevelés pedig csak önnevelés lehet. Ugyanezt a gondolatot Brassai úgy fogalmazta meg, hogy aki „EMBER” akar lenni, „magamagát” kell emberré tennie. Nemcsak vallotta ezeket a nézeteket, hanem hatalmas tudását önműveléssel szerezte. A gyönyörűségről vallott elméletében fejti ki az öntevékenységről szóló gondolatait. Az öntevékenység véleménye szerint gyönyörűséget okoz, de természetesen nem minden öntevékenység. Ez az emberek hajlamától függ. Pestalozzi ugyancsak olyan nevelési gyakorlatot folytatott, amely a gyerekek sajátosságaira épít, s egyéni fejlődésüket is figyelembe veszi a módszerek kiválasztásakor. A kikényszerített engedelmességnek nincs haszna, vallotta Brassai, kára azonban annál több: elkedvetlenít, elfáraszt, fásulttá tesz. Számára élvezet volt a tanulás, azt vallotta, hogy a tanulás olyan szellemi gyönyörűség, melyet az „izgás és elcsillapulás” hullámmozgása okoz. Hangsúlyozta, hogy minden foglalkozás gyönyörűsége az emberi játékosztónból fakad, s a bonyolult tudományos kérdések tisztázása is olyan, mint egy izgató, fejtörő játék, itt is szerepe van a játékosztónnak. A játék belülről fakadó, önmagáért való tevékenység, melynek célja az öröm átélése.

Mindezek a nézetek összecsengenek jelen korunk pedagógiájának néhány legtöbbet kutatott kérdéskörével: a motivációval, a tanulói stílusokkal és tanulási stratégiákkal. A motiváció Bárdos (2000) megfogalmazása szerint olyan belső hajtóerő, olyan belső lökötés – Brassainál „izgás és elcsillapulás” –, mely mögött

valamilyen érzelmi tényező munkál, mely vágyszerű, szinte a semmiből keletkezik, párosul egyfajta érzelmi töltéssel, belülről ható cselekvési kötelezettséggel. A motiváció belső indítékokból eredően dinamizálja és irányítja a célirányos és szervezett viselkedést. Brassai is erről beszél, szerinte is az ember személyiségének nélkülözhetetlen velejárója, hogy kifejezze és cselekedetekbe öltse belülről fakadó érzelmeit.

Brassai elgondolása, mely szerint a tanítás során a módszerek megválasztásánál figyelembe kell venni a tanuló hajlamait, képességeit, szintén újjászületik a huszadik századi pedagógiában. A tanulói stílusok, tanulási stratégiák vizsgálata, kutatása (Oxford 1990) során egyre inkább előtérbe kerülnek a direkt (kognitív) stratégiák mellett az indirekt (affektív) stratégiák, melyek fő célja, hogy pozitív érzelmi hatást váltsanak ki a tanulással kapcsolatban. Ezzel a gondolattal találkozunk Brassainál is. Nagyon fontos és lényeges megállapítása – nemcsak mint pedagógiai elv, hanem az életre általánosan vonatkoztatva –, hogy a jó kedv és a derült lélek az életben a legnagyobb dolog, mely által az ember személyisége kiteljesül. Megalapozottabb metodikai döntéseket hozhat a nyelvtanár, aki jól ismeri ezeket az összefüggéseket a rábizott közösségekben. Számos kognitív és affektív tényező közvetlen kapcsolatban áll a tanulási stílussal, mely a tanulási folyamatban a tanár számára tanulási stílusként értelmeződik. Bárdos (2000) szerint a legkönnyebben megkülönböztethetőek azok a tanulási stílusok, melyek érzékszervi preferenciákon alapulnak, tehát a vizuális, az auditív és a szenzomotoros tanulási stílusok. Ezeken kívül kiemeli még a nyíltság és zártság ellentéppárral, illetve a globális és analitikus kontraszttal jellemzett tanulási stílusokat. Oxford (1999) kategorizálásában az ösztönös és véletlenszerű tanulási stílust állítja szembe a konkrét, lépések szerint haladó tanulási stílussal.

Ha végigtekintünk a nyelvtanítás történetén, láthatjuk, hogy az egyes módszerek egy-egy nyelvtanulási stílust preferáltak, így a nyelvtani-fordító módszer előnyben részesítette az analitikus stílust, mely elmerült a nyelvtani részletek egy-egy mozzanatában, s ragaszkodott a már bevált, hagyományos szemlélethez, megfogalmazásokhoz, a direkt módszer azonban, jellegénél fogva, a globális, azaz a nyitott, intuitív nyelvtanulási stílust kedvelte. Bárdos (2000) megállapítása szerint a tanulási stílusok a személyiséggel és a gondolkodással szoros összefüggésben alakulnak ki, így ezek egy-egy személy esetében viszonylag állandók, ezek részben

velünk született személyiségvonásokból, részben családi, társadalmi hatásokból, korábbi tanulási tapasztalatokból alakulnak ki. Willing (1987) azt vizsgálja, hogy a sok különböző tanulási stílus hogyan kaphat helyt egy tanulócentrikus oktatásban. Az általa felállított rendszer két tengelyén mutatja be a nyelvtanulói típusokat a passzívtól az aktívig, az analitikustól az egészegésig négy fő típust meghatározva: konformista, konvergens, konkrét, kommunikatív. Ebben a két dimenziós rendszerben Brassai helye a kommunikatív mezőben lenne, hisz ő is az integrált készségeket, az aktív nyelvhasználatot hangsúlyozta.

Jelen dolgozatnak nem feladata ezeket a típusokat részletesen elemezni, csupán rámutatni Brassai saját korát meghaladó voltára, modernségére, s arra, hogy nézetei, még ha új köntösben is, de tovább élnek a későbbi pedagógiai megközelítésekben.

Említhetnénk Brassai Sámuel korunk leginkább hangsúlyozott tanulási módjának, az élethosszig tartó tanulás előfutárának is, melyre egész élete a példa. A klasszikus tantermi oktatás mellett napjainkban egyre inkább teret nyer *ez az öntevékeny* tanulási forma. Ezt a kifejezést (lifelong learning, LLL) a hetvenes évek óta használják. Konceptiója az ismeretek állandó megújítását jelenti, s kiterjed az általános műveltség minden területére, a személyiség gazdagításának sokféle lehetőségére, amely nem mindig csak a közoktatási intézmények falai között valósulhat meg, ahogyan azt Brassainál is láthattuk. Nemcsak óráin, az iskolában ösztönzött tanulásra, hanem lapjaival is.

1844-ben Brassai egyéves németországi tanulmányútra ment tapasztalatszerzés végett. Legnagyobb élményt a szemléltetés elvének alkalmazása adta számára. Ezt az elvet ő már régóta vallotta s a gyakorlatban alkalmazta is, így a német pedagógusok saját felismerését csak megerősítették. Hangoztatta, hogy a tanulóknak nem rendszert kell tanítani, hanem „képzeteket” kell nyújtani. Hamarosan hozzá is látott, hogy iskolája kollégiumának szertárt rendezzen be. Ásványokat hozatott erdélyi bányákból, tanítványaival növényeket gyűjtetett. Szorgalmazta, hogy a földrajz tanítására szerezzenek be térképet. Ez elméletének sarkpontja, a „képzetek” és „eszmék” társulása. Módszerének lényege pedig, hogy a tanító ezt a „törvényt” a gyermek felfogóképességéhez, értelmi képességéhez mérten tudatosan alkalmazza. Mindez Locke-nál is megfigyelhető, aki megkísérli összeegyeztetni a Bacon-féle empirizmust Descartes racionalizmusával. Az érzékszervi tapasztalásra és a kritikus

észre, a velünk született eszmékre helyezi a hangsúlyt. Átveszi az empirizmus tapasztalatelvűségét, s állítása szerint az ész, az elme a tapasztalásból meríti a tudásanyagát.

A szemléltetés elvét Comenius dolgozta ki először részletesen, ő is, Brassaihoz hasonlóan a konkrét tapasztalatszerzés fontosságát hangsúlyozta. Brassai nagyra becsülte és jól ismerte Comenius munkásságát, bizonyára hatottak is rá pedagógiai elvei. Ki is adta a cseh pedagógus *Vestibulumát* 1886-ban, melyhez előszót írt. A könyv az unitárius középiskolákban több éven át használatban is volt. Comenius az elsők között törekedett a tanítás elveit egységes rendszerbe foglalni, de azok nem elsősorban módszeresen megállapított igazságok, hanem főleg tapasztalati megfigyelések voltak.

Fő pedagógiai probléma minden korban a hogyan kérdése. Ennek tudományos megválaszolását legelőször a 17. században kísérelték meg, közöttük Comenius is, aki a természeti törvényeket tette vizsgálódásának alapjává.

A tanári szemléltetésnek a direkt módszer enged nagyobb teret (Bárdos 1992), e módszer hozta magával a képi szemléltetés alkalmazását, a "láttatás" szükségességét, bár az előzőekben láthattuk az erre irányuló korábbi törekvéseket, akik szintén felfedezték a tapasztalati úton való ismeretszerzést, mely által a személyes érdeklődés, mai terminológiával a személyes motiváció fokozódik. Poór (2001) megállapítása szerint a direkt módszert tekinthetjük a mai értelemben vett oktatástechnológiai törekvések előfutárának, s ebben a módszerben kapott – lényegéből fakadóan – először kiterjedt szerepet a képi és a tárgyi szemléltetés. A további módszereknél hol hangsúlyosan, hol kevésbé hangsúlyosan van jelen a szemléltetés, s eljut olyan szintézisre a kommunikatív módszerben, ahol alkalmaznak minden olyan eszközt, amely az információhiány létrehozását és áthidalását valóság-hű tárgyak bemutatásával, helyzetek megteremtésével segítik, végzik. Eszköztárába tartozhat minden, a korábbi módszerek által alkalmazott hagyományos és korszerű technikai eszköz. A szemléltetés fontosságát korunk pedagógiája is hangsúlyozza. Krashen (1987) úgy fogalmaz, hogy a képi szemléltetés megkönnyíti a befogadást az érzelmi szűrő aktivitásának csökkentésével. A nyelvpedagógiai folyamatok tervezése és megvalósítása közben figyelembe kell vennünk törvényszerűségeket, alapelveket, így a két agyfélteke szerepét a kognitív és affektív

folyamatokban. Ennek ismerete nagyon fontos a tanítási folyamat során használt módszerek, eljárások kiválasztásában, hisz olyan feladatokat kell adni a tanulóknak, melyek mindkét agyféltekét stimulálják, kreatív működésre készítik. Krashen (1987) „felfogható ismeretanyag” és „érzelmi szűrő” hipotézise is azt hangsúlyozza, hogy az új nyelvi ismeretek megértése mozgással, manuális és szóbeli aktivitással kísért, látáson, halláson alapuló módszerekkel, melyek mindkét agyféltekét aktivizálják, a leghatékonyabb (Poór 2001). A szemléltetés elvének hangsúlyozása és alkalmazása szintén Brassai modern pedagógiai felfogását bizonyítja, ugyanakkor újszerűségét az is igazolja, hogy pedagógiai nézetei szinte előrevetítődnek napjaink pedagógiája által kutatott, hangsúlyozott nézetekben, módszerekben. A szemléltetés témája szorosan kapcsolódik a tanulási típus és stílus kérdéskörhöz is. A MI (multiple intelligence) teória szerint az ember nem csupán egy intelligenciával rendelkezik. Gardner a *Multiple Intelligences: The Theory of Practice* (1993) c. könyvében nyolcat sorol fel. Azt állítja, hogy minden ember rendelkezik minddel, de egy (vagy több) mindenkiben dominánsabb a többinél. Ez megengedi számára azt a következtetést, hogy ez a legdominánsabb intelligencia határozza meg azt, hogy ki milyen pályára lép. Coleman (1996) egy kilencedik intelligenciával egészíti ki Gardner listáját, mely az önmotiváló képességet foglalja magába. Megállapított tény, hogy a különböző intelligenciák eltérő mértékben dominálnak különböző emberekben. Így az azonos tanulói feladat nem lesz minden tanuló számára megfelelő. Mindezek ismeretében a tanulási tevékenységet úgy kell tervezni és szervezni, irányítani, hogy minden tanuló a legtöbbet profitálhasson az órán. Brassai Sámuel következetesen hangsúlyozta és gyakorlati pedagógiájában alkalmazta is azt az elvet, hogy ismerni kell a gyermek sajátosságait, „hajlamát” és azokat figyelembe kell venni a tanítás során.

A pedagógia, mint gyakorlati tevékenység nagyon régi, oly régi, mint maga az emberi kultúra, de tudománnyá jóval később lett. Igazi tudománnyá Herbart tette, ő alkotott először tudományos pedagógiai rendszert, mely két pilléren nyugszik: az etikán és a pszichológián. A pszichológiát azzal akarta tudományossá tenni, hogy matematikai alapokra helyezte. Mint minden tudomány, a pedagógia is a gyakorlatból indult ki, s egyik legfőbb kérdése a változó korok során a nevelés céljának meghatározása. Így az idők folyamán kialakult pedagógiai rendszerek

mindig szoros kapcsolatban álltak a különböző filozófiai rendszerekkel, ennél fogva a nagy pedagógiai rendszerek alkotói rendszerint az egyes korok nagy filozófusai. Brassai elvei helyenként összezsengenek Herbart elveivel. Bizonyára ismerte műveit, bár nem tett róla említést. Mindketten hitték és hirdették, hogy az oktatás központi kérdése a gyermek érdeklődése, e nélkül nem lehet a tanítási anyagot elsajátíttatni. Az érdeklődés felkeltése az oktatás legfőbb eszköze. Brassai is nagyon fontosnak tartotta azt, hogy a tanító ne tanítson enciklopédiát, ne tanítson sok tantárgyat, melyeknek mindegyike a maga számára kívánja a tanuló érdeklődését és energiáját lekötöni. Az iskola arra való, hogy a megismerő képességet gyakoroltassa, és hogy megtanítsa a tanulót az öntudatos képzettársítás módjaira és fortélyaira. Tankönyveit is e szempontok alapján készítette. Tantervelméletének alapját is ez határozza meg, a tantárgyak rendszerének vázát is ezek adják. Herbart hatása jelentős volt, de hatása nemcsak Brassainál figyelhető meg, hanem az 1878. évi középiskolai tanterven is az ő hatása észlelhető (Fitz 1912).

Lényeges szerepet játszik Brassainál Rousseau-nak az az elve, hogy mindent találtassunk fel a gyerekekkel. Brassai is azt vallotta, hogy a gyerekek önmagának kell megismernie a dolgok tulajdonságait, mégpedig saját tapasztalata segítségével. Igaz, hogy így az előrehaladás lassabb, de ez nem baj, hisz csak az a tudás élő, melyre magunk jövünk rá, magunk fedezünk fel újból vagy először, de mindenesetre önállóan. A tanító feladata az, hogy azokat a 'képzeteket' idézze, melyek önkéntelenül társulva a régiekkel a természetes alkotómunkára ösztönöznek. Itt is visszakapcsolhatunk az előzőekben kifejtett gondolatokhoz, az öntevékenységről, a szemléltetésről vallott nézetekhez.

Sokan azt a rousseau-i elvet vallják, hogy a gyermek lelke születéskor olyan, mint egy tiszta tábla, „tabula rasa”, a jó, illetve a rossz nevelés alakíthatja azzá, amivé végül lesz.

„...az emberi szenvedélyeket a társaságban kioltani nem lehet és nem is kell, jobb tehát el nem zárni a megdugult ár vagy a rohanó patak nagyobb dugulásait, hanem előre csatornákat ásni, melyeken vizei elhúzódjának” – fejezi ki ezt a gondolatot képletesen Brassai (1842:568).

3.1.3. Természeti és művészi szép megismertetése

Brassai célja egész életében: a nevelés és tanítás, az öntudatra ébresztés, mely nemcsak iskolai munkáján keresztül valósul meg, hanem cikkeiben, írásaiban is állandóan jelen van. E gondolat szólal meg az előzőekben már idézett *A gyönyörűségről* című első írásában is, mely 1832-ben a *Nemzeti Társalkodóban* W. álnéven jelent meg. Tökéletesen, puritán magyarsággal kidolgozott mű, mellyel Brassai fő célja, hogy olvasóiban felébressze a természeti és művészi szép iránti érzéket, illetve megszerettesse mindkettőt.

Az iskolán kívüli nevelésben főleg az olvasásnak szánt nagy szerepet, „...mert az embert az állattól az öntudás különbözteti meg. Mert az igazi művelt ismertető jelei, egyebek mellett, az olvasni, tanulni tudás, ismereteit többíteni s a tanultat a tudományok egészével s a már tudottakkal arányba hozni és egybeszőni” (Brassai 1832:68).

Az iskolán kívüli nevelés legfontosabb fóruma a *Vasárnapi Újság*, melyben hasznos ismeretek szerzésére buzdít. A lap fontos tudnivalók gazdag tárháza, hazafias, erkölcsös és vallásos érzések, gondolatok megszólaltatója. Brassai lelki élvezetet talált az ismeretek terjesztésében, hisz szerette és becsülte a népet. Boros így jellemezte: „A tudománynak élő Brassai nem sajnálta fölvenni és olvasói asztalára tenni a legkisebb gyöngyszemet, buzakalászt, vagy útszéli virágot, ha abból olvasói javára hasznot, vagy gyönyörűséget remélhetett” (1927:76–77).

3.1.4. A nevelés tartalma

3.1.4.1. A testi nevelés fontossága

Brassai edzett természetű ember volt, lelkes híve a sportnak, aktív turista, éppen ezért különös fontosságot tulajdonított a tanulók testi nevelésének. Kitartott elvei mellett, melyek között egyik legfontosabb a szellem és a test együttes edzése, állandó karbantartása. Locke gondolatmenetét követve vallja, hogy egészséges lélek csak egészséges testben fejlődhet, s az egészség megőrzése a legfontosabb. Ennek érdekében a legcélravezetőbb, ha a természet törvényeit követjük, mely gondolat Rousseau-nál is felfedezhető. Locke a gyermeknevelésről írt *Gondolatok a nevelésről* (1693) című munkájában gyakorlati tanácsokat ad a szülőknek, hogyan

őrizhetik meg gyermekeik egészségét. Rendkívül nagy súlyt fektetett a gyermekek egészséges táplálkozására, testük fokozatos edzésére. Bő ruházatot, tápláló ételeket, friss levegőn való gyakori tartózkodást, sok mozgást, úszást ajánl. Tanácsai a maga korában, a 17. század második felében forradalmian újak számítottak. Brassai is fontosnak tartotta mindezeket. Ő maga saját életét is egészségügyi szempontból rendezte be, amint azt egykor atyjától tanulta. Ezért éppúgy könnyen bírta a testi fáradságokat, mint a szellemi. Agyát is, lábát is szüntelenül edzette, nehogy elpuhuljon, elsatnyuljon. A jó szellemi állapotot feltételezi az egészséges test, vallotta. Ép testben ép lélek, mondjuk ma is.

Felemeli szavát az iskolai túlterhelés ellen is, több írásában hangoztatja, hogy az ifjakat nem szabad túlterhelni. A helyzet ezen a téren azonban nem változik, hisz még 1883-ban a *Keresztény Magvető* XVIII. számában Bartók István azt állapítja meg, hogy „Az iskolák túlterhelése feletti panasz nem új,...sok gyermeknek testi egészségét az iskolai tanítás-módszer aláássa. Az ifjuság szellemi megerőltetése alatt szenved a test. Segítségre van szükség” (81).

Bár a testgyakorlás 1871-ben bevezetik a kötelező iskolai tantárgyak közé, de csak „a felsőbb osztályba lépésre nem irányadó” tantárgyként, így ez a kialakult helyzeten nem sokat javít.

3.1.4.2. Az értelmi nevelés

Brassai nagy gondot fordított a tehetségek nevelésére. Tanítványait látni és teremteni akarta megtanítani. Minden diákjával egyénisége szerint járt el, akiben tehetséget látott, azt segítette, buzdította, biztatta. Véleménye szerint mindent nem lehet megtanítani, az igazi siker a gondolkodás fejlesztésében rejlik. A tanultak érlelése, folyamatos gyakorlása az elsajátítás folyamatában elengedhetetlen. Szigorúan fellépett a kizárólag tanári szereplésre épülő tanítás ellen.

Brassai modern gondolkodásáról vall, hogy nézetei a mai kommunikatív nyelvoktatásban elvárt holisztikus szemléletű oktatás lényegében is kifejezésre jutnak, mely szerint a tanulás során a tanulók egész személyiségének, képességeinek, tudásának fejlődése, fejlesztése, adottságainak minél teljesebb kibontakoztatása áll a középpontban az érzékszerveket és az érzelmeket bevonó feladatokon keresztül. A

nyelvtanulás igen hatékony eszköze a személyiség sokoldalú fejlesztésének, melynek színtere nemcsak az iskolai tanóra, hanem a társadalmi élet és tevékenység számos egyéb területe, formája is. A 'Tanulni csak tevékenyen lehet' elv egyike Morrow (Johnson–Morrow 1981) öt alapelvének, amelyekben a kommunikatív oktatás metodikáját foglalták össze, s amely összecseng Brassai nézetével, mely szerint az ismeretelsajátítás folyamatában a diáknak tevőlegesen részt kell vennie. A kommunikatív nyelvtanítás tanulóközpontú szemlélete ősi elv, megtalálható nemcsak Brassainál, hanem Comenius pedagógiájában is.

Bárdos (2005) nézetét vallom a mai nyelvtanítási elképzelések, módszerek újdonságát illetően. Minél részletesebben vizsgáljuk és kutatjuk a nyelvtanítás történetét, annál inkább felismerjük, hogy nem annyira módszerek egymásutániságáról van szó, hanem módszerek együttéléséről. A kommunikatív nyelvtanítás is a direkt nyelvtanítás némely irányzatának és többek között az audiovizuális módszernek számos elemét őrizte meg és fejlesztette tovább.

Brassai azt hangsúlyozta, hogy olyan ismeretanyagot kell átadni a tanulóknak az iskolában, amely a hasznosság mellett a gondolkodást is fejleszti. Aki megtanul gondolkodni és helyes ítéletet alkotni az iskolában, az az életben is képes lesz helyesen dönteni és cselekedni. A gondolkodást a nyelvek és a matematika fejlesztik leginkább, vallotta. Nem rendszerekkel, nem táblázatokkal kell terhelni a tanuló agyát, hanem inkább meg kell figyelteni a jelenségeket. Azt tartotta szem előtt, hogy a gyermekkel nem szabályokat, osztályozásokat, évszámokat és földrajzi neveket kell tanítani, hanem hozzá kell őket szoktatni, hogy az egészet lássák maguk előtt s abban fedezzék fel a részeket és az összefüggéseket. Az iskola feladata tehát az, hogy elvezesse az ifjakat a dolgok megismeréséhez, megtanítsa az alapokat, a jelenségek okait, mindazt, ami az élethez szükséges.

Az előzőekben utaltam arra, hogy az elmúlt évtizedekben a tanulással kapcsolatos vitákban, kutatásokban a hangsúly az egyéni különbségek szerepére tevődött át, így a kognitív és az affektív tényezőkre, a két agyfélteke tanulásban betöltött szerepére és a tanulási stratégiákra, melyek közül Oxford (1990) *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* munkájának rendszerezését emelném ki. Oxford a direkt stratégiákhoz sorolja a kognitív stratégiát, melyet a tananyag mentális feldolgozására használ. A kognitív stratégiák segítik a tanulókat figyelmük fenntartásában, az

információ szelektálásában, kidolgozásában, memorizálásában, ismétlésében és az emlékezés hatékonyabbá tételében. Mint ismeretes, a bal agyfélteke főleg a logikai, analitikus és verbális tevékenységekkel foglalkozik, ez kontrollálja a nyelvet, a megismerést és az időérzékletet a legtöbb embernél. A jobb agyfélteke ezzel szemben intuitív, fogalmi és nonverbális: a térbeli kapcsolatokat, az intuitív gondolkodást és a képzeletet irányítja. Torrance (1987) kutatásában azzal foglalkozott, miként segítik a mindkét agyféltekét használó oktatási stratégiák a kreativitást. Az olyan rendszerek, amelyek túlzottan nagy hangsúlyt fektetnek a tényekre, a részletekre, a memóriára, bal agyféltekei dominanciát erősítenek, mely a jobb féltekei kreativitás és fogalmi képességek fejlődésének hiányát eredményezheti. Stevick (1982) arra a következtetésre jutott, hogy a bal agyfélteke dominanciával rendelkező diákok sikeresebbek a szóalkotásban, a csoportosításban, a jobb agyfélteke dominanciával rendelkezők pedig eredményesebbek az általánosításokban, az összefüggések felfedezésében. Willing (1987) négy tanulási stílus kategóriát állít fel: a *konformista* tanuló a tényleges nyelvhasználat helyett jobban szeret a nyelvről tanulni, nem túl kommunikatív, a tanári magyarázatot kedveli; a *konvergens* vagy *analitikus* tanuló független, szeret egyedül, saját elképzelése szerint haladni, a nyelvtani részekre koncentrálni, részleteket tár fel, összefüggéseket keres; a *konkrét* tanuló szereti a csoportmunkát, pármunkát, szereti a játékokat, képek használatát, szívesen hallgat kazettákat vagy néz filmeket; a *kommunikatív* a jelentésre koncentrálni, különféle élethelyzetekben magabiztosan használja a nyelvet, főleg hallás után tanulja a szavakat, szívesen beszélget idegen nyelven. Revel és Norman (1997) szerint reprezentációs rendszereken keresztül érzékeli az ember a világot, azaz látás, hallás, tapintás, szag és íz érzékelése által. Ezek közül egy domináns van minden emberben, melyen át a külső információt fogadja, ezt „lead system”-nek nevezik. Hangsúlyozzák, hogy a tanár szerepe az, hogy ismerjen minden egyes tanulót és olyan tananyaggal lássa el, mely abban segíti, hogy a kapott információt tényleges tudássá legyen képes átalakítani. A különböző tudományos kutatások mind azt bizonyítják, hogy nem jelenthető ki egyik tanulási stílusról sem, hogy jobb, mint a másik. Ahogy Bárdos (2000) is írja: bármely alaptípusból kifejleszthető jó nyelvtanuló, ha helyes nyelvtanulási szokásokat alakít ki, melynek megtanítása azonban a tanár feladata.

Ismét Brassai tételeivel csengenek össze és egyúttal modernségét bizonyítják a fentebb elemzett kutatások és megállapítások. Ő is a gyermeki megfigyelés, felismerés útját javasolja, s kifejti, a gyermek amennyire csak lehet, önerejére és önfigyelmére legyen szorítva, természetes igény alakuljon ki benne a tanulás iránt, s a tanító feladata, hogy ebben segítse őt.

3.1.4.3. Az erkölcsi nevelés

Brassai 11 évig volt a kolozsvári Unitárius Kollégium tanára, majd két ízben is igazgatója. Ez idő alatt különösen nagy fontosságot tulajdonítottak az erkölcsi nevelésnek, hittek abban, hogy a cselekvés az egyén szabad elhatározásától függ. Az 1839/40-es tanév diákoknak szóló megnyitó beszédében Brassai kiemeli, hogy saját sorsuk önkezükben van, cselekedjenek úgy, hogy pályájuk örömteli, boldogító legyen. A szabadságharc után visszatérve a kollégiumba ismét nevelő szándékkal szól az ifjakhoz. Lelkükre köti, bármilyen sikereket is érnek el a harc mezején, az iskolában legyenek szerények, állják meg helyüket és tanuljanak jól, hisz első és fő kötelesség a tanulás. Ugyanekkor a tanároknak is megfogalmaz néhány intelmet:

- a) Az iskola nemcsak tanító, hanem főképpen nevelőintézet legyen.
- b) Az enciklopédizmust kerülni kell.
- c) Keveset, de jól kell tanítani.
- d) A tanár a tanítás modorában ne kövesse a szakácsnét, mely a libáját tömi. Kövesse inkább a kotlót, mely csirkéit az első perctől kezdve a maguk lábára állítja, s maguktól enni szoktatja (Mikó 1971).

Fontos erkölcsi elvnek tartja filozófiájában az akaratot, melynek társai az ész és a gondolkodás. Kiemeli azt is, hogy az akaratot soha ne tekintsük ellenségnek, mert ha mindig győzne, hiányozna a küzdelem, ami pedig nemesíti a lelket.

Mint fentebb utaltam rá, Brassai nevelési elveit nemcsak az iskolában, hanem az iskolán kívül is érvényesítette. Nagyarányú népoktatást folytatott a már többször idézett *Vasárnapi Újság* lapjain a hét minden napjára erkölcsi tanítást adva. Fontosnak tartotta az egész magyar ifjúság nevelését, magasabb szintű képzését, de úgy, hogy a tudás és az erkölcs együtt haladjon, és az életben való eligazodás alapja az erkölcs legyen. Hasonlóan Locke-hoz azt vallotta, hogy az erkölcsi nevelés

legegyszerűbb, legkönnyebb s leghathatósabb módszere a személyes példaadás, melyben a szülő és a tanító felelősségét emeli ki.

Az erkölcsi nevelésről alkotott véleménye, nézetei a hittel, az unitárius vallás tanaival megegyeztek. Mindenkor hithű unitárius volt. Az unitarizmus nem tartozik az ábrándozó vallások közé, csak azt hiszi, amit ért. Vallják, nem a hit üdvözít, hanem a helyes élet. De a hit - tanítja Brassai - útmutató a helyes életre. „A hit — mondja a *Vallás és hit* című felolvasásában — a rend fenntartására szükséges burján” (Brassai 1887:12). Hit nélkül az élet lehetetlen volna. A hit erkölcsi tartást ad az embernek.

Öregkori éveiben sokszor felemlgette azt a meggyőződését, hogy van egy „kis törvényhozó” az emberben, mely nem egy városnak vagy országnak, hanem az egész emberiségnek szab rendet. Ez a lelkiismeret. Ennek szellemében tanított, alkotott, élt.

3.1.4.4. Az érzelmi nevelés

Brassai az iskolában a nemzeti nevelést, a hazafias érzelmek megszilárdítását szorgalmazta. Ebben a tekintetben Vörösmartynak volt a követője. Az egyéni motiváló erő felkeltése mellett a nemzeti érzések ébresztését, erősítését kell az oktatásnak szolgálnia. Fontosnak tartotta, hogy a diáknak a tanulás ne egyszerű magolás, a tanítónak a tanítás pedig ne hanyag feladatvégzés legyen. Ennek érdekében a tanítókat is nevelte. Igyekezett közvetíteni feléjük azt a szellemet, amely motivál, amely gondolatot ébreszt és táplál. Azt vallotta, ami ma is megfogalmazódik a Nemzeti Alaptantervben, hogy a szülőföldhöz, a szűkebb környezethez, a lakóhelyhez való kötődés erősítése, a nemzeti hagyományok, a hazaszeretet érzésének kialakítása, mélyítése elsősorban az iskola feladata, melyet a tantárgyak oktatása terén is igyekezni kell szolgálni. Fontosnak tartotta a hagyományokhoz való kötődés kialakítását a gyermeki lélekben, mai értelemben a helytörténeti, honismereti ismeretek ápolását.

Az érzelmi nevelés egyik legfontosabb eszköze lehet a zene, a zene oktatása, fogalmazza meg több írásában. A zene nevelő hatásáról valott nézetei is rendkívül újszerűek: „A mi szegény agyvelőnk kifárad – mondta később – s akkor aztán egy kis Chopin vagy Meyerbeer rendbe igazítja az összegabalyodott agymolekulákat. A

zenének köszönhetem, hogy nem lettem rideg szobatudós” (Fitz 1912:134). Mikor a kolozsvári Unitárius Kollégium tanára lett, meghívta Erkelt a kollégiumba zenetanárnak, bár a zene ekkor még nem tartozott a középiskola tantárgyai közé. Később erre a célra ajándékozott a kollégiumnak egy harmóniumot. A zenét tantervi tantárgyként akarta taníttatni.

A 19. századi közgondolkodás és törvényhozás nem sorolta a mai gondolkodás szerinti alap- és középfokú zeneoktatást a közoktatás feladatai közé sem Európában, sem Magyarországon. A magyar közoktatás történetében jelentős 1868-as törvény sem hoz változást, s így a népiskolai törvényt követően sincs állami felügyeletű és támogatású zeneoktatás. A 19. század jelentős előrelépése viszont, hogy a Zeneakadémia megalapításával megoldott lett a zenetanárképzés, mely a zeneiskolai oktatás egyik feltétele volt. A létrejövő zeneiskolák azonban nem alkottak hálózatot, s nem volt egységes tananyaguk sem. A közpénzen történő alap- és középfokú zeneoktatás elindítása és intézményi rendszerének kialakítása (zeneiskola, felsőbb zeneiskola, konzervatórium) a 20. században történik.

Az érzelmi nevelés ügyét szolgálja a zene oktatása mellett a rajztanítás is Brassai pedagógiai rendszerében. E tantárgy oktatásán keresztül is a gyerekek lelkének gazdagítása a fő cél. A Magyar Királyság területén az első rajziskolák létrehozása a felvilágosult abszolutizmus modernizáló-gazdaságfejlesztő reformjaival állt közvetlen kapcsolatban. Ez ösztönözte a Ratio Educationis (1777) készítőit is arra, hogy figyelmet szenteljenek a rajzoktatás fejlesztésének. A század végére a jelentősebb gazdasági központokban (pl. Pesten, Budán, Győrött, Pozsonyban, Sopronban, Szegeden, Kassán) már működtek az iparos tanoncok szakrajz képzését szolgáló úgynevezett „nemzeti rajziskolák”. Számuk a 19. század első felében tovább emelkedett, s fokozódott a művészi-esztétizáló irányú rajzoktatás iránti igény is.[1]

3.2. Didaktikai elvei

Brassai didaktikai elvei elválaszthatatlan egységet képeznek módszertani elveivel. Ebben a fejezetben az általános, minden tantárgy oktatását átölelő didaktikai elveit részletezem, melyek nagyrészt érintik nyelvtanításra vonatkozó elveit is. A kettő szétválasztása egyrészt azért nagyon nehéz, mert Brassai többnyire minden tantárgy

oktatására vonatkoztatja elveit, másrészt pedig azért, mert pedagógiai nézeteit nem egy összefoglaló, rendszerező munkában összegezte, hanem azok egész élete folyamán írt cikkeiben, munkáiban, előadásaiban találhatók.

Főbb didaktikai elveinek elemzése mellett fontosnak tartom bemutatni kora közoktatásának helyzetét, iskolarendszerét, „tanári színpad”-át (Bárdos 2000:206), hisz az unitárius kollégium tantervének, tanítási rendszerének megreformálására és hatékony oktatási módszerek alkalmazására tett javaslatainak ezek ismeretében értékelhetjük igazán.

3.2.1. A tananyag kiválasztásának vezérelve

A tananyag kiválasztásának szempontjait több írásában, előadásában közlésezi, összefoglalva az 1876. január 21-i akadémiai felolvasáson. A középiskolai tananyag kiválasztásában fontos vezérelve annak szem előtt tartása, hogy a tanított tárgyak az észre milyen fejlesztő hatással vannak. Legelső helyen a nyelvtanítás áll, mert az az emberi elme minden „tehetségét” foglalkoztatja. Ezután következik a „mathezis”, melyet szellemi gimnasztikának nevez. Harmadik helyre teszi a történelmet, mely az emlékezetet és a képzeletet fejleszti és szilárdítja. A természettudományokat csak részben sorolja a középiskola tantárgyai közé, mert azokhoz, úgy véli, érettebb gondolkodás kell. Fizikából csak azt a részt választja ki, amelynek minden törvénye matematikai alapon nyugszik s besorolható az algebra, a geometria és a trigonometria tananyagába. Kémiából is a „mathézi”-sel egybekapcsolható részt tartja választhatónak.

Kiemelendő, hogy a népiskolai rajz tanítását elsőrendű feladatnak tartja, s amint az előző részben is utaltam rá, a rajztanítást is az érzelmi nevelés fontos eszközének tekinti. Szeretné elérni, hogy a teremtett világ szépségében mindenki tudjon gyönyörködni. Látni és teremteni akarja megtanítani a gyerekeket a szolgai másolás helyett. Az elemi iskola részére rajzmintákat ad ki *Rajzminták fiatal gyermekek számára magyarázó jegyzetekkel* (1842, 1856, 1870) címmel. Lapjában, a *Vasárnapi Újságban* 1844-ben a szülőkhöz fordul, óriási türelemmel oktatja őket a terület és a távolság méretei felismerésére, s hangsúlyozza, hogy a gyerekekkel játszás közben kell megtanítani az „űrtan” (mérten) főbb szabályait.

A tananyag kiválasztásának fontossága mellett felhívja a figyelmet a tananyag helyes beosztására is, illetve arra, hogy mindezek mellett figyelembe kell venni a rendelkezésre álló időt is.

3.2.2. A tanító szerepe, helye a tanár-diák kapcsolatban, a tanulás-tanítás folyamatában

A neveléstörténet nagy pedagógusaihoz – Erasmus, Vives, Comenius, Apáczai – hasonlóan Brassai is a szelídség, a szeretet pedagógiájának a híve volt. Több művében, írásában részletesen foglalkozott a tanár-diák kapcsolattal s fejtette ki, hogy milyen legyen a jó tanár. Teljes módszertani programját az önmagukat folytonosan képező, nagy tudású, becsületes tanárok munkájára alapozta.

Több írásában hangsúlyozta, hogy a tanítás nagyon alapos, kitartó és türelmes munkát kíván, s az eredményességben a személyes ráhatásnak lényeges szerepe van. Megfogalmazta a tanulás-tanítás folyamatában kívánatos viszonyrendszert: „A tanár szerepe jeladó, sugalló, vezérlő, ösztönző; a tanítványé az alakítás, a testesítés, az alkotás” (Brassai 1868:222). A tanár személye, személyének kisugárzása kulcsfontosságú a tanítás-tanulás folyamatában, annak eredményességében, vallották Brassai óta is sokan, s valljuk ma is. Budai szerint is a „minőség ...nagymértékben a tanári munka függvénye...a jó tanár silányabb eszközökkel és mostohább körülmények között is viszonylag jó eredményt tud elérni” (1984:564).

Péterfy Sándor, a 'Tanítók atyja' is azt tartotta – és saját példájával is igazolta –, hogy az iskolának a lelke a tanító, hisz az ő képzettségétől, buzgalmától függ minden. A jó tanító teszi a jó iskolát.

Brassai írásaiban kifejtette, hogy ha a tanár csak arra törekszik, hogy az óráját megtartsa s a tankönyvet megtanítsa, csak félig teljesíti kötelességét. Azonban, ha a tantárgyát és annak célját átlátja és a tananyagot kész elsajátíttatni a tanulóval, akkor az iskola és a tanár megfelel feladatának. Hitte és vallotta, hogy az elavult iskolai módszerek felszámolásáért legtöbbet a tanárok tehetnek. Az egyetemi tanítás célját rektori székfoglalójában 1879. szeptember 11-én jelöli meg, melyben kifejti, a tanár ne csak saját maga részére törekedjék új dologra a tudományban, hanem a tanítványait is segítse újabb felfedezésekre, a tudomány továbbvitelére. A

tudományon kívül megnevez egy másik lényeges területet, ahol különösen fontos a tanárnak tanítványai előtt tekintélyt szerezni, ez pedig az erkölcs, melyről azt állítja, a tanító tudása nem pótolja az erkölcsi szegénységet. „Alig szükségesnek látszik azon kezdenünk, hogy a tanár, általában véve szilárd, becsülni való jellemű legyen; de én ehez még azt is hozzá teszem, hogy ez a tulajdonsága a világban, már az ő világában, abban a társaságban, melyben forog, el legyen ismerve” (Brassai 1868:222).

Több írásában is foglalkozik a tanítói tekintély kérdésével, melyet nagyon fontosnak tart a tanári munkában, mert ha valahol, hát az iskolában s ha valakinek, hát a tanárnak nagy szüksége van a tekintélyre, mely, mint állítja, a hatalom és a „hatás” kiegészítője. „De, mint az idézett elvben kikötém, a természetes úton kivívott és elismertett tekintélyre” (Brassai 1868:223). Előfordulhat botlás, az egyszeri nem baj, azonban ha ez „botorkázás”, az már igencsak baj, mondja Brassai, mert minden botlás „egy-egy követ rúg ki a tekintély nehezen rakható töltéséből” (Brassai 1868:222). A tanár egész tekintélyét tönkretelheti, ha nevetségessé válik, ha részrehajló. Az ehhez kapcsolódó gondolatait szeretném idézni az alábbiakban:

„Ha családos ember a tanár, családbeli élete viszonyaira is kiterjed, oda is béhat az ifjúság figyelme...Az ifjúsággal szemben való magaviseletében két fővonás lehet, a melyek közül akármelyik is magára semmivé teheti a tanár egész tekintélyét: éppen mint egy darabka oltó savóvá változtat egy nagy fazék tejet, vagy egy kenyérmorzsa, mely egy cseber mézet megéleszthet. Egyik a nevetség, másik a részlelhajlás” (Brassai 1868:224).

Felveti a kollégák egymás közti megbecsülésének, tiszteletének a kérdését is, hisz ha az nincs meg a kollégák között, a tekintély is odavész: „...tanártársai is sokat tehetnek, és egyikök tekintélyét alááshatják, ha személyét, tudományát, tanítását a többiek akár egyenesen, akár célzásokkal, példálódzásokkal kisebbitik, ócsárolják, vagy éppen pártokat kelesztenek a tanuló ifjúság kebelében” (Brassai 1868:227).

Apáczai is igen szigorú követelményeket támaszt az *Enciklopédiában* a tanítóval szemben. Ő is fontosnak tartja, hogy a tanító erkölcsösen éljen, tanítványainak jó példát adjon, megfelelő tudással rendelkezzen, melyet másoknak „jó lelkiismerettel” adjon át, szeresse tanítványait, törekedjen erkölcsüket nevelni. A tanító tehát

példaként kell, hogy szolgáljon nemcsak a diákjainak, hanem a népnek is. „Lámpás” legyen, ahogyan Gárdonyi is fogalmaz.

Brassai azt vallja, hogy a tanító személyisége alapvető jelentőségű a tanítási-tanulási folyamatban, s csak abból válik jó tanító, aki lelkében hivatásérzet van. Hangoztatja továbbá azt is, hogy a pedagógiai és módszertani ismereteket meg kell tanulnia a leendő pedagógusnak. Tudni és tanítani tudni kétféle dolog. Bizonyos esetekben talán elég a megtanult anyag reprodukciója, a megfelelő módszer megtalálásához azonban nem csupán a tárgy természetének ismerete, hanem lélektani vonatkozásai is szükségesek, hisz nem kétséges, hogy aki tanítani akar, annak jól kell tudnia tanításának tárgyát, ámár nemcsak tudnia kell, hanem oly mértékben otthon kell benne lennie, hogy képes legyen azt úgy alakítani, alkalmazni, ahogyan azt az adott pillanatban, helyzetben szükséges.

„Nagy hiba elsöbben azt hinni a tanárnak, hogy elég ha ő többet tud a tudományából, mint tanítványai, kik mit sem tudnak belőle...Az a tanár hát, kinek a tudománya nem ér tovább, mint a tankönyve, a ki tanító óráin kívül is nem foglalkozik szakjával...sőt a ki tán anynyira sem birt vagy akart haladni, hogy tankönyve folytonos szemmeltartása nélkül akár eléadni, akár kérdezni tudjon, az olyannak igazi tudományossága bizony nincs, és tekintélyt vele nem fog szerezni magának...Más szélsőség az, ha a tanár igen belé mélyed a tudományába, ha csak magának, saját szenvedélyéből vagy dicsvágyból s mit tudom én miből, törekszik haladni benne...a tanítvánnyal való közlés módján nem törődik, vagy éppen ferde, czélelleses módot követ, és ezzel szintoly kevéssé bir érdeket kelteni a tudománya iránt, mint az elébb rajzolt szélsőségben sinlő tanár” (Brassai 1868: 226–227).

A Brassai által élénk tárt (valószínű az ő személyében meg is testesült) jó tanító a tanítás-tanulás folyamat valamennyi résztvevője szemszögéből ideális. Követendő, komplex pedagóguskép.

Nincs mód e dolgozat keretein belül részletesen korról korra haladva elemezni a tanítóval szemben támasztott követelményrendszert, mely függhet a kortól, a társadalom elvárásától, a kultúrától, az iskola társadalmi szerepétől, a kor embereszményétől. Ezért minden kor más és más értékeket részesített előnyben,

domborított ki, hisz az adott környezet és nevelési szituáció előtérbe helyezhet egyes tulajdonságokat, másokat pedig időlegesen háttérbe szoríthat. Csupán néhány példával szeretném érzékeltetni, hogy bár az ideális tanítóról (pedagógusról) alkotott kép nagyon összetett, bizonyos elvárások állandók, minden korban jelen vannak.

Már a reneszánsz kori tanítói ideál is azt fogalmazta meg, hogy a jó tanítónak mindenekelőtt tudnia kell a tananyagot, pontosnak kell lennie a felkészülésben, keveset, de alaposan és jól kell tanítania, frissíteni és újítani kell ismereteit, tisztelnie és becsülnie kell hivatását (Fináczy 1934). Ezek mind olyan mai követelmények, amelyeket napjaink pedagógiája is megfogalmaz.

1797-ben Kassán jelent meg Tóth Pápai Mihály sárospataki tanár Gyermeknevelésre vezető út-mutatás című tankönyve, melyet a hazai pedagógusképzés első magyar nyelvű pedagógia tankönyveként tart számon a szakirodalom. Ennek jelentőségét elsősorban az adja, hogy rendszerbe foglalt szintézisben tárgyalja a neveléstan, az oktatástan, valamint a nevelés- és oktatásmódszertan elméletét és gyakorlatát. Az első fejezetben a jó tanító személyiségvonásait és viselkedésmintáit foglalja össze. E szerint a jó tanító legyen istenfélő, tanítványait szerető, jókedvű, békességesen tűrő, fizetségével megelégedő, nemcsak elegendő tudományú, hanem a tanításra is alkalmas. Minden tekintetben döntő jelentőségű a tanító saját példája az iskolai nevelésben. Még az öltözete is szerepet játszik ebben, mely szerint ne „bujálkodó”, hanem tisztességes és csinos legyen, hogy így a gyermekek ebben is példát vehessenek róla.

Az eszményi nevelő tulajdonságainak meghatározása, elemzése korunk pedagógiájának is egyik központi kérdése.

Zsolnai J & L. (1987) szerint különféle képességek, tudás, attitűd és gyermekkép szükséges a szakma igényes műveléséhez. Fontosnak tartják a pedagógusattitűd kialakulását, ennek egyik eleme szerintük a nemzetben való gondolkodás és az ember jövője iránti elkötelezettség, a másik a pedagógus gyermekképe. A gyermek egyéniségként való kezelése és segítése az önállóvá válásban alapvető szempontja az elvárható pedagógiai attitűdnek.

Imre (1993) a hivatástudatot, az önismeretet és az önnevelési igényt emeli ki a jó tanító legfontosabb személyiségjegyeiként.

Falus (1998) a közvetlen, megértő, őszinte, kedves tanári viselkedéshez kötődő tulajdonságokat részesíti előnyben.

Harmer (2001) azt emeli ki, hogy az utóbbi évtizedekben a humanista és a kommunikatív teóriák hatására nagy hangsúly fektetődik a tanulóközpontú tanításra, amely a tanuló szükségletét állítja a tanítási-tanulási folyamat középpontjába, s a jó óra mércéje a tanulói aktivitás szintje, nem pedig a tanári teljesítmény milyensége. A vélemények megoszlanak ezzel kapcsolatban, hisz O'Neill (1991) a hagyományos tanári frontális munkát hangsúlyozza, mely állítása szerint biztonságot ad a diáknak, s a hangsúlyosabb tanári jelenlét véleménye szerint nagyobb motiváló erő lehet.

Nahalka (2002) elemzéséből azt a napjainkban jellemző szemléletet ismerjük meg, mely az oktatás feladatának a képességfejlesztést tartja. Ebben, megállapítása szerint, a tanár feladata az ismeretek alapos, szakszerű közvetítése mellett az, hogy olyan tanulási környezetet teremtsen, amely tanulás- és tanulóközpontú s amelynek alap gondolata a tanulás megtanulása.

A tanítási-tanulási folyamat segítője és egyik kulcsszereplője is a pedagógus, aki informál, orientál, támogat, egyre önállóbbá teszi tanítványait, kialakítja bennük az önszabályozás készségét, hisz az oktatás komplex interaktív folyamat, amely magába foglalja a tanítás- tanulás folyamatát, de a motiváció kiépítésének, kialakításának bonyolult útját is. Ezért elengedhetetlenül fontos a pedagógus elméleti és gyakorlati tudása, személyes és szakmai képességeinek mozgósítása, feltárása, fejlesztése, az hogy ismerje a tananyagot és legyenek pedagógiai ismeretei, rendelkezzen a tanításhoz szükséges készségekkel és használatukkal. Olyan pedagógusra van szükség, aki a teljes személyiséggel dolgozik.

Láthatjuk az idézett példákából, hogy bár különböző korszakokban és különböző kutatóknál más-más jegyek kerülnek előtérbe, a szakma alapos ismerete minden korban kiemelten fontos.

Végigtekintve ezt az elemzést nem terhelheti a dolgozat íróját elfogultság, amikor azt állítja, hogy Brassai Sámuel a jó tanítóval kapcsolatos elvárásai ma is időszerűek, megállják a helyüket, korán túlmutató, korszerű, modern elveket vallott e téren is.

3.2.3. A tanítóképzés kibontakozása a reformkorban

Az előző alfejezetben idézett kutatási eredmények, megállapítások is igazolják azt a vitathatatlan tény, hogy a tanítónak, az ismeretek átadójának a személye, felkészültsége évszázadok óta rendkívül fontos a tanítás-tanulás folyamatában. Kortól független tehát az a megállapítás, hogy „a jó tanár nem születik, hanem lesz, azzá válik mások által vagy önmaga kínos-keserves munkája árán, ha van hozzá lelkesedése, kitartása” (Budai 1984:565).

A hazai nevelés történetében az intézményes tanítóképzés megszervezése és kifejlesztése csak alig kétszáz éves múltra tekint vissza. A 19. század kezdete megörökölte a 17–18. század tanítóképzését, mely meglehetősen egyenetlen színvonalon mozgott. Még tartotta magát az a középkorból származó elv, miszerint a tanításra alkalmas mindenki, aki az oktató anyagot ismeri. A tudás átadásának képessége nemigen került szóba, ha pedig igen, akkor a tanítás „hogyan”-járól nem esett szó, hisz magától értetődőnek tekintették, hogy úgy kell tanítani, ahogyan őket tanították. (Ezen a téren a helyzet sajnos nem sokat változott azóta sem, hisz sajnálatosan sok nyelvszakos hallgató is ezt vallja ma is.)

Mivel nem volt szervezett tanítóképzés, a képzetlen tanárok alacsony színvonalon oktattak. A népoktatás, a tanítóképzés a reformkorban, a kiegyezés és a dualizmus idején szerveződik meg (Fehér 1999). A neveléstudomány önálló diszciplínává válása is a reformkorban kezdődött Magyarországon. 1827-ben jelent meg Pesten Szilasy János kétkötetes pedagógiai szakmunkája *A nevelés tudománya* címmel, melyet neveléstörténet-írásunk egyik első magyar nyelvű neveléstudományi munkaként tart számon. Neveléstant ekkor Magyarországon három intézménytípusban oktattak: a papképző szemináriumokban, a tanítóképzést szolgáló intézménytípusokban, azaz a normaiskolákban és a pesti egyetemen, ahol 1814-ben nyílt meg a „felsőbb neveléstudomány” (az elméleti pedagógia) tanszéke. A második magyar egyetemet Kolozsvárott alapították 1872-ben. A protestánsok – tanügyi autonómiájukra hivatkozva – nem engedték normaiskolába tanítójelöltjeiket, kollégiumaikban a lelkészeknek készülő felsőbb osztályos tanulók úgy tettek szert pedagógiai gyakorlatra, hogy elemista társaikat tanították. A protestánsok mindemellett érezték a rendszeres neveléstani stúdiumok hiányát, éppen ezért Sárospatakon már 1796-tól kezdve megszervezték a *paedagogarcha* állást. Ez a

kollégium öreg diákjai számára a köztanítói (latinul: *praeceptor publicus*) megbízást jelentette (Pukánszky–Németh 1994).

Ez a képzési rend, a köztanítói rend volt népszerű Brassai idejében, melyet ő azonban nemcsak erős kritikával illetett, hanem el is utasított. A tanítóvá váláshoz vezető egyik út a latin középiskola osztályain át vezetett, de nem mindig kellett elvégezni mindegyik osztályt az ifjú tanárjelöltnek ahhoz, hogy még akadémiai végzettséget is kapjon. (Az akadémia itt mint érettségivel zárt, középiskolai tanulmányokra épülő, szakjellegű képzettséget nyújtó, 2–4 évfolyamos, felsőfokú oktatási intézmény tekintendő.) A népiskola befejeztével az arra érdemes ifjú segédtanító lett, majd ezután megnyíltak előtte az akadémiai „babérok tárházai”. A köztanítónak minden tárgyat tanítania kellett. Hogyan is lehetett volna az oktatás eredményes, hisz ezek a köztanítók semmiféle elméleti vagy gyakorlati képzést nem kaptak? Brassai hittel állította, hogy a tanítást is tanulni kell, hisz hogyan tudjon sokféle tárgyat tanítani a fiatal, ha nem tanult pedagógiát, módszertant – vetette fel a kérdést.

Lassan azonban egyre több tanítóképző intézet nyílik. Az első önálló, több évfolyamos magyar katolikus tanítóképző intézet 1828-ban nyílt meg Egerben. A jelölteket gimnáziumi végzettséggel vették fel, a felvételi vizsgán a testi alkalmasságot és a beszédkészséget vizsgálták. A két esztendeig tartó tanulmányok során az elemi iskolai tantárgyakat dolgozták fel a diákok, tanítás- és neveléstant tanultak, valamint alapos zenei képzésben részesültek. 1840-ben királyi rendeletre öt hasonló tanítóképzőt szerveztek Pesten, Szegeden, Miskolcon, Érsekújváron és Nagykanizsán. Eötvös József 1868. évi népoktatásról szóló tantervezetében már beletartozott a tanítóképzés is. A népoktatási reform megvalósításának alapvető kérdése volt a személyi feltételek biztosítása, a tanítók tömeges képzésének megszervezése. A tanítóképzést háromévesre tervezte, s négy középiskolai osztály elvégzése után lehetett oda bejutni. Az állami tanítóképzők tananyaga az egyházi tanítóképző intézetek számára is kötelező volt. 1890 táján már körülbelül ötven tanítóképző működött. A tanítóképzés törvényben előírt hároméves képzési idejét 1881-ben négy évre emelték. A képzés középpontjában a mesterségbeli felkészítés, az oktató-nevelő munkához szükséges gyakorlati ismeretek, jártasságok, készségek kialakítása állt.

Dolgozatom e részében a tanítóképzés kezdeti fejlődésének néhány jellemző mozzanatát szerettem volna csak felvázolni. Ennek a bemutatott kornak egynémely tapasztalatára érdemes odafigyelni, különösen akkor, amikor napjainkban nagyon aktuális Budai sűrűtő megállapítása, mely szerint: „A pedagógusképzés megújítása előtt állunk, ha most nem tudunk előrelépni, akkor ebben az évezredben már aligha lesz rá esélyünk” (1984:565).

3.2.4. Tantervre, tanítási rendszerre vonatkozó módosító tervezete

3.2.4.1. A közoktatás helyzete Brassai korában

Brassai tanárrá választása idején (1837) sivárság, mostoha állapotok uralkodtak a kolozsvári Unitárius Kollégiumban. Az anyanyelv használatát tiltották, büntetést kapott, aki magyarul beszélt, s minden eszközzel erőltették a latin nyelv használatát. A tantervek is csak távolról feleltek meg a közoktatás és a közegészség előírásainak. Taneszközök, felszerelések nem voltak, nyomtatott könyvek is csak elvétve fordultak elő egy-két tárgyból, a diákok a tanárok előadását jegyzetelték. Hasonló volt a helyzet Erdély többi iskolájában is. Boros György találóan állapítja meg, amilyen a társadalom, a hatalom, olyan az iskola, az ifjúság is: „Abszolútizmus jellemezte a kormányzást, anarchiára való hajlandóság az ifjúságot. Az az erőszakban kereste hatalmát, ez pedig a ledéréletben és a törvény kijátszásában” (Boros 1927:93).

Brassai fellépése hozott fordulatot s jelentett egyúttal tanügyi reformot is a kollégium életében. Az addig féktelennek tartott ifjúság, mely diákcsínyekben élte ki magát, Brassai személyét nagy ünnepléssel és várakozással fogadta. Ismét Borost idézve: „Az új embert, kit hírből nagy humanistának ismert, vállára veszi és szeretete pálmájával ékesíti fel. Körül rajongja, mert be akarja bizonyítani, hogy új életre vágyik. Az újkor szellemáramlatába akar bejutni és erre alkalmas vezérnek tartja Brassait” (1927:93).

Brassai kollégiumi tanári működése kezdetén a kollégiumnak két fontos megoldandó kérdése volt. Az egyik a régi iskolai törvények és rendtartás megújítása, a másik a magyar tanítási nyelv bevezetése, amely az egész magyar közoktatásügynek 1791 óta legtöbbet vitatott, legégetőbb pontja volt. Brassainak mindkét kérdés megoldásában nagy és előjáró szerep jutott. Az igazgatóság őt bízta

meg egy olyan tervezet kidolgozásával, mely az ifjúság tanítására célirányosabb. Négy hónap alatt elkészült a tervezettel, melyet az 1841-es korondi unitárius zsinat elfogadott.

A tervezet kemény, de igaz bírálatot mond az akkori iskolai rendről. Brassai kijelenti, nem remetéket, hanem polgárokat kell nevelni. Gál Kelemen, aki Brassai tanártársa volt a kollégiumban, majd 1900–1925-ig annak igazgatója s egyben *A kolozsvári Unitárius Kollégium története* (1935) című kétkötetes munka szerzője, egy másik művében hasonló kritikát fogalmaz meg a kollégiumi oktatással kapcsolatban: „a tanítás minden egyéb volt, csak épen észfejlesztő s a gyermek és ifjú lelki fejlődését, szellemi életét tekintetbe vevő módszeres eljárás nem” (Gál 1926:99).

Brassai tervezetében hangsúlyozza, legelőször a tanítási rendszert kell megváltoztatni s a tanítók járatlanságát és tudatlanságát megszüntetni. A tanítási rendszer azért szorul változtatásra, mert egyetlen tárgy megtanulását tűzi ki célul, a latinét, melynek oktatása elavult módszerekkel, hiányos módon történik, s még hét évnyi tanulás után sem tudják a diákok a nyelvet. A másik ok pedig a tanítók elégtelen felkészítése a tanításra. Ismét kiemeli, a tanítást is tanulni kell, mely éppen olyan mesterség, mint más, tehát meg kell tanulni.

További változtatásra szorul az alsó osztályokban folyó oktatás, amely véleménye szerint elsősorban az emlékezőtehetséget fejleszti, nem pedig a gondolkodást. Szorgalmazza, kapjon nagyobb hangsúlyt az anyanyelv, de ne az idegen nyelvek rovására, hanem éppen az anyanyelvre alapozva valósuljon meg az idegen nyelvek oktatása.

Ez a gondolat nemcsak saját korában, volt időszerű, hanem napjainkban is fontos kérdésként vetődik fel s képezi kutatás és vita tárgyát egyaránt. A nyelvtanítás-történet során különféle elméletek születtek az anyanyelvnek az idegen nyelv tanítása során betöltött szerepéről. Voltak, amelyek az anyanyelv teljes kizárásával, mellőzésével akartak eredményt elérni, pl. a direkt módszer hívei, s voltak, amelyek annak erős hangsúlyozásával. Budai (1979) elemzi a különféle módszerek anyanyelvhez való viszonyulását, s megállapítja, hogy „abban valamennyi közös vonást mutat, hogy az anyanyelvről csak általánosságban szól, és a nyelvoktatás különböző körülményeit, valamint az oktatás egyes fázisait többé-kevésbé figyelmen

kívül hagyva, tudományosan nem eléggé megalapozottan, inkább csak ösztönösen alkalmazza vagy utasítja el az anyanyelvet, a tudatosítást” (21). Megállapítja, hogy az anyanyelvnek az idegen nyelvre gyakorolt hatásának a jellege és foka nagymértékben függ attól, hogy a tanuló milyen idegen nyelvi tevékenységet fejt ki. Bárdos (2000) is az anyanyelv erős pozitív transzferhatását emeli ki a jóval csekélyebb negatív hatással szemben. Ezek a megállapítások ismét Brassai nézeteivel megegyezők és modernségét bizonyítják.

A fentebb idézett 1841-es korondi zsinaton az anyanyelvre alapozó idegennyelv-oktatás mellett szorgalmazza a testi fenytés eltörlését, mely javaslatára meg is történik, de az arról szóló határozatot nem hozzák nyilvánosságra.

A reformokat sürgető Brassait 1841-ben tanfelügyelővé választják. Munkája során még mélyebben feltárulnak előtte az oktatásügy problémái. Éles kritikával illeti az iskolai oktatást, ahol háromféle tanítás folyt: a professzoroké, a *publicus praeceptoroké* és a magántanítóké.

A professzorok előadása vagy szónokias és pathetikus, vagy unalomig száraz és untató volt. A gimnázium ötödik és hatodik osztályában nem tanárok tanítottak, hanem *publicus praeceptorok*, akik az iskolai padból frissen kikerülő diákok voltak. E diákok ugyan a végzetek legkiválóbbjai közül valók voltak, de megbízatásuk csak átmeneti jellegű volt a kollégium és egy jobb papi állás között. Semmiféle vizsgának, próbának nem vetették alá ezeket a diákokat, szakirányú képzettségük nem volt. A felső tagozaton a professzor azt a tárgyat tanította, amellyel ő maga szívesen foglalkozott. Itt egy *publicus praeceptor*nak az évfolyam összes többi tárgyát kellett tanítania, tekintet nélkül arra, hogy ő maga tudta-e azokat vagy sem. Azt tanította és úgy, ami és ahogyan emlékezetében régebbi ismereteiből megmaradt. A tanítás mechanikus, gépies volt. „Ha ennyire teljesen hiányos volt a tanulmányokban való előképzés, még hiányosabb volt, ha egyáltalában lehet, a módszeres eljárás fogásaiban való előkészület” – írja Gál Kelemen (1926:60).

Ezt a semmi tekintetben ki nem elégítő és meg nem nyugtató módszert volt hivatva pótolni és támogatni az ú.n. privát-tanítói intézmény, vagy amint Brassai a módszerről szóló tanulmányaiban nevezi: a „correpetitio”, melyet a „tanulók önállósága kifejtése ölü mérgeinek” (1867: 61) tekint. Ez azt jelentette, hogy az alsóbb osztályú tanulókat kisebb-nagyobb csoportokba osztva egy-egy felsőbb

osztályú diákhoz osztotta be az igazgató magántanulásra. Itt Brassai tapasztalata szerint három dolog történik a felsőbb osztályú diákok segítségével. 1. A diák kikérdezi a leckét. Ez ellen Brassainak nem is volt kifogása. 2. Ismétli a tanító előadását, ami rendszerint silányabb és tökéletlenebb. Brassai ezt tiszta veszteségnek tartja. 3. Megtanultatja az alsóbb osztályú diákokkal a leckéjüket, ami azt jelenti, segít feladatukat megfejteni, dolgozataikat megírni, fordításait elkészíteni. Tehát mindaz, ami a tanuló önerejére van bízva, az rendszerint meghiúsul.

Brassai szerint a legnagyobb bajt az okozza, hogy a köz-és magántanítás együtt van. Elfogadhatóbbnak tartaná Lancaster módszerét, melyet apja is alkalmazott a 18. század végi Torockón a következőképpen: az iskola tanulóit hét-nyolc csoportba osztotta, az ábécé, az írás-olvasás és a számolás tanítását rábízta a nagyobb tanulókra, ő maga pedig a felsőbb osztályokat tanította. A Bell–Lancaster-módszer Európa-szerte elterjedt oktatási eljárás volt 18–19. sz. fordulóján, amelyet két lelkész, Andrew Bell és Joseph Lancaster dolgozott ki az angol népoktatás újjászervezésére az ún. "kölcsonös oktatás" alapján. Lényege abból állt, hogy a tanító az idősebb és tehetségesebb tanulók közül segédtanítókat (monitor, pupil teacher) hívott maga mellé, akik a kisebb gyerekeknek átadták mindazt, amit a hivatásos tanítótól megtanultak. Így egészen nagy létszámú osztályokkal tudtak dolgozni. Salamon József tanár – 1830-tól a kolozsvári Ref. Kollégiumban tanított – volt az első képviselője ennek a tanítási módszernek, de valószínűleg elterjedt, kedvelt tanítási mód lehetett, melyet Torockón más is alkalmazott. Orbán Balázs leírásából tudjuk, hogy „Az utóbbi időkben a toroczkói iskola emelésére legtöbbet tett Sebess Pál, ki 1812–1845-ig volt ez iskola valódi Mentora, s tapintatos ujrateremtője, mert ő a már azelőtt is megvolt kölcsonös tanítási rendszert - a lancasteri tanmód szerint tökéletesíté, s e tanintézet mindkét osztályában honosítá” (1868:56).

Pestalozzi születésének századik évfordulóján Brassai és a kolozsvári református és unitárius kollégium tanárai néhány főúr támogatásával 1846-ban elhatározzák, hogy megalakítják a Nevelői Kört – mely első volt egész Magyarországon – azzal a céllal, hogy „minden kincset zsákmányoljon ki, mi a köz vagy magánlevelezésben honunk népére s közintézeteinkre alkalmazható, mi a nevelés ügyén javíthat” (Mikó 1971:58). Az elnök gróf Mikó Imre lett, az alapító tagok között ott találhatjuk Kriza Jánost, Méhes Sámuel, Teleki Domokos grófot és a fiatal Gyulai Pált is. Brassai

indítványára foglalkoztak az állam és iskola kapcsolatával. Az állami oktatás kizárólagosságát hirdető és az egyházi privilégiumokat védő szónokokkal egyaránt szembefordulva Brassai javaslatára és szorgalmazására azt az elvet fogalmazták meg, hogy az iskola nem lehet sem az egyház, sem az állam szolgája. Az állam feladatát abban határozták meg, hogy védelmezze és anyagilag segítse az iskolákat, az iskolai tanáccsal együtt állapítsa meg a nevelési elveket, ellenőrizze az iskolák működését, gondoskodjék a tanítóképzésről.

Élénk tanügyi vitákat és megbeszéléseket folytattak. Brassai vállalta, hogy módszertant dolgoz ki a beszéd- és értelemgyakorlatok levezetésére, illetve indítványozta, hogy a földrajz oktatásához hozassanak Bécsből térképeket. Mindez azonban elmaradt, mert a főkormányzók két előkészítő tanácskozás és tizenhat gyűlés után az alapszabály meg nem erősítése címén a további ülések tartását betiltotta (Mikó 1971).

Jellemző a 19. század első felének hazai értelmiségére, hogy zömét a külföldi egyetemeken tanult papság képviselte. Nevelési tárgyú prédikációik egyrészt azért bírnak nagy jelentőséggel, mert a felvilágosodás eszméit népszerűsítették, másrészt beszédek a sok esetben korszerű, haladó elképzeléseket jól érthetően, magyar nyelven közvetítették. Az egyházak jelentős szerepet játszottak a falusi kisiskolák életében is, melyek működtetésének kettős célja volt, egyrészt a vallási és az erkölcsi ismeretek oktatása itt zajlott, másrészt pedig így gondoskodtak a falusi papság utánpótlásáról. A városi iskolák különböztek a falusi iskoláktól. A századfordulón minden jelentősebb városban működött latin iskola (Pukánszky–Németh 1999).

Brassai határozottan amellet nyilatkozott több írásában, felszólalásában, hogy a nők előtt is nyissák meg az egyetemeket. Ez azért különösen nagy jelentőségű, mert ezt a gondolatot a köz elé tárva Brassai pendítette meg először. Ehhez a nézetéhez mindvégig ragaszkodott. Élete utolsó évében a nőkről írt, befejezetlen cikkében örömet fejezte ki, hogy a nők érdekében „egyszerre, ámbár egymástól függetlenül hajtott mozgalmak, máris tetemes javulást okoztak az ő állapotukban” (Boros 1927: 126). Korát megelőzve a női egyenjogúság mellett foglalt állást több írásában.

3.2.4.2. Az iskolarendszer megváltoztatásának főbb tételei Brassainál

A 16. században fellépő reformáció teremti meg Erdélyben a felekezeti iskolák alapját. Az 1568. évi tordai országgyűlés szentesíti a négy (katolikus, evangélikus, református, unitárius) vallásfelekezet törvényes keretek közötti működését, egyúttal meg is teremti az unitárius szellemiséget tolmácsoló iskolai nevelés alapját.

Gál Kelemen *A kolozsvári Unitárius Kollégium története című* (1935) munkájában a 19. századi kolozsvári unitárius iskola felépítéséről a következőt mondja: „az európai protestáns humanista iskolák rendszerét követve 6–8 osztályt működtet, melyekben a latin nyelv és a klasszikus kultúra mellett filozófiát és teológiát tanítanak” (78).

Gál a gimnáziumi tagozatban két lépcsőfokot különböztet meg: a négy alsó grammatikai és a két felső humanista osztályt, erre épül a papok és a tanítók képzését szolgáló „filozófiai kurzus”, illetve az „akadémiai tagozat”. Az oktatás latin nyelvét Mária Terézia 1733-ban, majd II. József 1785-ben kiadott rendelete német nyelvére változtatja. Az unitárius egyház tiltakozik e rendeletek végrehajtása ellen, mert nemzeti önérzete elleni támadásnak érzékeli.

Brassai korát Boros György (1927) így foglalja össze: nincs nemzeti alkotmány, nincs magyar kultúra, nincs nemzeti irodalom és nincs egységes anyanyelv. Gál Kelemen pedig rendőrszellemű kormányzással, egyesületekbe való tömörülés tilalmával és az országgyűlés hiányával jellemzi a kort.

Az egyház minden tevékenységét a zsinati határozatok szabályozzák, így az iskola ügyét is. A kolozsvári unitárius iskola sem a kormánytól várja a tanítás nyelvének és rendszerének megváltoztatását, hanem a zsinattól. Fél évszázadba telik, míg az iskola gyökeres változáson megy keresztül és a tanítás nyelvül a magyart és rendszerül a szakrendszert vezetik be. A kolozsvári unitárius kollégium tanulmányi rendjének reformkérdéséről az 1833. évi ürmösi, az 1840. évi bölöni, majd az 1841. évi korondi zsinatot követően tárgyalnak, mely elfogadta a Brassai Sámuel által kidolgozott tantervet, nevelési rendszert és a szükséges intézkedéseket a nevelésügy korszerűsítésére.

Az irodalmi élet lendületét Széchenyi, Kossuth, Deák, Petőfi, Arany és Vörösmarty neve jelzi. Erdélyben Kolozsvárott irodalmi központ létesül, melyben a nagy író-tanárok sorát Brassai nyitja és zárja, aki „az ismeretek nagyon széles,

egymástól messze eltérő területén nem csak feltétlen biztonsággal mozog, nem csak korának színvonalán áll, hanem azt több tudományágban messze meghaladja. Eredeti gondolkodásával olyan eszméket és gondolatokat termel ki, melyek ma is értéket jelentenek” (Gál 1926).

A reformok legfőbb mozgatója tehát Brassai, aki az 1837-ben kapott tanári állása folytán új szellemet, új szemléletet honosított meg a kolozsvári Unitárius Kollégiumban. Már ekkor, 1837-ben sürgeti a népiskolai tanítás reformját *Valami az iskoláról* című cikkében a *Vasárnapi Újság* egyik számában. Bemutakozó programbeszédét, *Az idő és a nemzeti karakter befolyása a históriára* címmel – a szokástól eltérően – magyar nyelven mondja el, majd tanári működésének első, 1837-től 1848-ig terjedő szakaszában megreformálja az iskola teljes tanulmányi rendjét. Egyik legnagyobb pedagógiai vívmánya a tanterv modernizálása volt.

Brassai nemcsak az ifjúságot, hanem az iskolát is újra akarta teremteni. Többször ki is fejtette írásaiban, hogy a hagyományos iskola kora lejárt, új iskolarendszert kell létrehozni; olyan iskola kell, hangsúlyozta, ahol az ifjúságot a nemzet számára nevelik, ahol az ifjúságot önállóságra és függetlenségre szoktatják, hogy majd ők is azzá tegyék a nemzetet és annak minden ügyét.

Az iskolai ügyek rendezését illetően fontosnak és szem elől el nem tévesztendőnek tartja a következő elveket, melyeket bár részben idéztem az előzőekben, most teljességében közlöm:

1. Az iskoláknak nemcsak tanító, hanem nevelőintézeteknek is kell lenniük.
2. Az „encyclopaedismus”-t kerülni kell a tanintézetekben.
3. Minél kevesebb tantárgy minél jobban legyen tanítva.
4. Az elemi iskolák és a gimnáziumok nem egyetemek, tehát nem tudományokat, hanem ismereteket kell bennük tanítani.
5. A tantárgyakat három fő csoportban kell tanítani: klasszikus nyelvek, matematika, történelem.
6. A tanítási módot illetően a fenti tantárgyakat vonzó előadással inkább csak kedveltetné, mint szűk értelemben tanítaná.
7. A tanítás őrizkedjen a felületességtől s a pedantériától egyaránt.
8. A tanítás modorát illetően ne halmozza el a tanító sok ismerettel a tanulót, hanem inkább önálló tanulásra, ismeretelsajátításra szoktassa.

9. A tisztelet és a természetes úton szerzett tekintély a tanár legfőbb erénye: „A tanulók közti ép egészséges viszony a contubernialis; tanulók és tanítók közti a patriarchalis; ezeké egymás közt aristocratialis” (Boros 1927: 231–232).

A fentebb említett 1840-es bölöni zsinat elhatározza, hogy a felsőbb osztályokban minden tantárgyat latinul tanítsanak, latin nyelvű könyveket használjanak s a diákság latinul beszéljen az iskola falain belül. 1841-ben a korondi zsinat ezt a határozatot eltörli és elfogadják a Brassai által az iskola megreformálására benyújtott tervezetet és rábízák annak kivitelezését. Ezáltal a zsinat elrendeli, minden tárgyat magyarul kell tanítani szakrendszer szerint osztályrendszer helyett. Kiemelendő, hogy a szakrendszer bevezetésével az unitáriusok megelőzték a többi felekezetet. „Az ekkor letett alapon épült föl a magyar középiskolai oktatás tudományos szervezete” (Boros 1927: 111–112). A tervezetben arról ír, hogy az elemi és falusi népiskoláknak egységes szervezetű önálló intézményeknek kell lenniük s a tanítók számára egységes utasítást kell adni a tanítás módszerét illetően. Ezt igazolja az oktatás nyelvének magyarra váltása, a diákságnak az iskola falain belüli életét megszabó és szabályozó törvények és az egész tanulási rend modernizálása. Elveti a tekintélyen alapuló szónoki oktatást, a diákokhoz barátilag közelít, az új tananyag közlésében a már tanultakból indul ki, rámutat azok gyakorlati vonatkozásaira, összefoglalja a leadott új anyagot. Bár tanári működésének kezdetén még a latin a kötelezően előírt tanítási nyelv, földrajz és történelem órákon magyarul ad elő és az önképzőkörben is támogatja a magyar nyelv használatát. A tanítás megreformálásával függ össze a köz- és magántanítókat ellenőrző és irányító nevelői tisztség megszervezése. Brassai a tanítási tervezetét nemcsak a már említett zsinaton terjeszti elő, de bemutatja a *Vasárnapi Újságban* és a *Nemzeti Társalkodóban* is.

Iskolakoncepciójában fő irányelvként a magyar nyelvűség szerepelt. Tervezete értelmében az iskola három tagozatra oszlik:

- a) Az első tagozatot, mely a három első osztályt foglalja magába, „magyar iskolá”-nak nevezi el, itt történik a családi nevelés befejezése, éppen ezért azt hangsúlyozza, hogy a kezdő iskolást a családtól nem szabad elválasztani azzal, hogy idegen nyelvet kezdenek tanítani neki. A „magyar iskolá”-ban a tanítás egyedüli nyelve a magyar. Ezzel Brassai célja az, hogy a diákok csak

magyarul tanuljanak, a magyar nyelv szabályaival ismerkedjenek meg úgy, hogy az jó alapot adjon a később belépő idegen nyelv tanulásához.

- b) A második tagozat, melyet „pszichológiai osztály”-nak nevez, öt évet foglal magába. Fő tárgy a magyar nyelvre alapozó latin nyelv. A latin mellett mértant, fizikát, hazai- és világtörténelmet, ókori történelmet, mitológiát és németet tanítanak. Brassai a hangsúlyt a második tagozaton a szaktanításra helyezi. Ezért fontosnak tartja a köztanítók szaktanítókká való át-, illetve a későbbiekben kiképzését, azért hogy minden tantárgy súlyának és jelentőségének megfelelően legyen tanítva.
- c) A harmadik tagozat a „filozófiai tagozat”. Kiemelt tárgyai: matematika, fizika, statisztika, filozófia, hazai- és világtörténelem. Ez a tudományos pályára adott alapos előkészítést.

Bár a korondi zsinat szükségesnek tartja a tanügy megreformálását, az egyház maradi szellemet képviselő akkori főgondnoka a Főkormányshoz intézett beadványában tiltakozást jelent be a Brassai-féle és a zsinat által elfogadott javaslat keresztülvitele ellen. Így következik be, hogy a reformjavaslatot csak némi módosítással és csak a harmadik tagozatra terjesztik ki előírva a latin, a filológia és a pedagógiai tárgyak oktatását is. A köztanítók át-, illetve kiképzését hat szakcsoportra nézve teszik kötelezővé. 1842-ben felállítják a Nevelésügyi Bizottságot, mely az első lépést jelenti az unitárius oktatásügy egységesítésére, illetve központi irányítására. A bizottság külső tagjai, a reformokat pártoló ifjú unitáriusok Brassai híveiből kerülnek ki. A bizottság feladata az iskolai ügyek áttanulmányozása, felülbírálása, javaslatok készítése hiányok pótlására, tankönyvek felülvizsgálata, javaslattétel megfelelő tankönyvek készítésére, tanítási módszerek ellenőrzése.

Brassai 1844-ben a Nevelésügyi Bizottság segítségével tantervét újból revízió alá veszi, a Vasárnapi Újságban a nyilvánosság elé is bocsátja, bizonyítva ezzel is, hogy tőle származik, s azt is, hogy a közoktatás érdekében nagy súlyt helyez rá. Az átdolgozott és kiegészített tanterv mind az alsóbb, mind a felsőbb és a gimnáziumi osztályokban felülvizsgálja s kijelöli a tanítandó tantárgyakat. Ezek ismertetésére a következő fejezetben kerül sor.

A főiskolai képzést sem tartja megfelelőnek. Úgy vélekedik, az ott folyó oktatás szintje alig magasabb egy főgimnáziuménál.

„A magyar s Erdély-honi protestánsoknak elég egyetértésök nem vala universitást állítani, külföldre minden egyén nem mehetett, tehát olyan intézeteket állítanak, melyek sem gimnáziumok, sem universitasok, s mégis mind kettőt egyesítik, s mint minden eféle zagyvák s denevér-féle alakok, az eredetieknek majd minden rossz oldalait s igen keveset a sajátságos jó vonásokból egyesítének” (Brassai 1841:103).

1861-ben a *Keresztény Magvetőben* *Rövid elmélkedés az iskolaügy felett* címen egy rövidebb cikke jelenik meg, melyben a tanulmányi rendre, a tanítás módszerére és nevelési kérdésekre vonatkozó javaslatait tíz pontban foglalja össze. Ezeket *A módszer és némi alkalmazásai* című (1867) munkájában fejti ki részletesebben, melynek elemzésére később térek rá.

Brassai tanterve felöleli azokat a módszertani elveket, melyeket 1867-ben a már említett *Módszerről* című akadémiai értekezésében fejteget, illetve összegez.

Az iskola szervezeti átalakítására irányuló törekvései nevelési rendszerének lényegét adják. Az új iskolai szervezet megalkotásával a kor haladottabb követelményének szellemében járt el. Brassai tanterve a korondi zsinat jóváhagyása után több-kevesebb módosítással fél évszázadon át érvényben maradt.

Boros György megállapítása szerint Brassai iskolája könnyen és rövid idő alatt bámulatos eredményeket ért el.

„Midőn a jelen sikerei előtt meghajtjuk lobogónkat, tulajdonképpen Brassait és az ő korát dicsőítjük, mert az első logikus és szakszerű irányítást Brassai, az ő nevelői köre és Kék-könyvtár vállalata adta a magyar népiskolai s jórésben a középiskolai oktatásnak” (Boros 1927:117).

Brassai iskolakoncepció-rendszere több pontban összecseng Apáczaiéval, melyet Apáczai a Hollandiában írt *Magyar Enciklopédia* (1653) előszavában fejt ki részletesen. Ebben hangsúlyozza, hogy először az anyanyelven való folyékony olvasásra kell megtanítani a gyerekeket, majd az *Enciklopédia* egyes fejezetei kerülnek feldolgozásra kérdés-felelet módszerrel. Ezután a nyelvtanulás következik négy nyelv: a görög, a latin, a héber és az arab elsajátításával. Apáczai alapos enciklopédikus-természettudományos ismeretanyagot kíván tanítani anyanyelven, erre építve a négy nyelv oktatását. Erdélyi iskolakoncepciója széles körű népoktatást,

erre épülő hasznos ismereteket nyújtó középiskolát és színvonalas, egyetemi rangú akadémiát foglal magába. Apáczáinak az iskolaügy reformálására vonatkozó átfogó tervezete a maga korában azonban túl korai volt. A feltételek még nem értek meg arra, hogy nagyszabású elképzeléseit megvalósíthassa. Ami azonban a 17. századi elmaradott Erdélyben nem válhatott valóra, részben megvalósulhatott Brassai fellépésével.

Brassai már tanári működését megelőzően, sőt az alatt és utána is a sajtó útján, tudományos folyóiratokban és könyvekben teszi közzé haladó irányú álláspontját. A vele foglalkozó irodalom a tudomány tíz ágát: természettudományit, bölcséletit, pedagógiait, statisztikait, közgazdaságit, meteorológiáit, botanikait, esztétikait, matematikait és nyelvészetit hozza kapcsolatba.

Röviden összefoglalva: a legfontosabb gondolata az volt, hogy az egész ifjúság iskolában tanuljon.

Brassai reformjai azonban sajnos nem a teljes magyar oktatásra, iskolarendszerre terjedtek ki, bár a reformkor idején, különösen az 1840-es évek folyamán nyilvánvalóvá vált: a hazai iskolarendszer, a magyar tanügy átfogó korszerűsítése már halaszthatatlan. Ennek megkezdésére és végrehajtására az 1848 tavaszán kialakult helyzet teremtett kedvező körülményeket. A lehetőségek azonban hamar szertefoszlottak s a szabadságharc bukása után megváltozott körülmények között került sor csak a változtatásra.

1849-ben a szabadságharcot követő centralizáció keretében a bécsi udvar a nyílt germanizálás eszközt alkalmazta, melyből természetesen az oktatás sem maradhatott ki, s már 1849. október 9-én aláírta a bécsi kormány vallás- és közoktatásügyi minisztere, Leo Thun a magyarországi tanügy további sorsát meghatározó „*Grundsätze für die provisorische Organisation des Unterrichtswesens in dem Kronlande Ungarn*” című rendeletet. Egy hónap múlva Magyarország polgári ügyeinek kormánybiztosa elrendelte a Magyarországon is érvényes tanügyi szabályzatot (*Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich, azaz Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezetére vonatkozó szabályzat*), röviden az Entwurfot, mely alapvetően a nyelvi-irodalmi-történelmi irányultságot részesítette előnyben, de komoly szerepet szánt a matematikának és a természettudományoknak is. Modernnek hatott tehát Brassainak az az elképzelése,

hogy a tanulók képzésében az aktív ismeretszerzésre kell a hangsúlyt helyezni, mert így válhat a puszta tudás képességgé.

Bár ez a tanterv sok újat hozott: a 10–18 éves fiúk számára felállította a nyolcosztályos gimnáziumot, lehetővé tette a magángimnáziumokat, létrehozta a reáliskolát, kötelezővé tette a szaktanárok alkalmazását, bevezette az érettségi vizsgát a nyilvános nyolcosztályos gimnáziumokban, mégis nagy ellenzést váltott ki a protestáns egyházak vezetőségében. Az ellenállásnak lényegében három oka volt: az iskolák elnémetesítése, a protestáns egyházak törvényekben és békekötésekben biztosított autonóm iskolai jogának semmibe vétele s az egyházak szegénysége.

Az 1860–70-es éveket a tanterv szempontjából a kísérletezések és félrendszabályok korának nevezhetjük. Minden bajnak és nyomorúságnak a forrását az Entwurfban keresték. Brassai is nagyon szűkmarkú volt az elismerésben. Szerinte az Entwurf „acclimatizálásában azt a ferde és kártékony eljárást követtük, hogy a konkolyt belőle elszaporítottuk s a tiszta búzát a szemétdombra hánytuk” (Brassai 1874: 362).

Kovácsi, Brassai leghűbb tanítványa az Entwurf hatását a következő öt pontban foglalta össze:

1. A hazai, vallási és polgári igények mellőzésével egységesítették az iskolákat.
2. A felsőbb osztályokból a teológiai tantárgyak kimaradtak.
3. A kolozsvári Unitárius Kollégium „egészen elvesztette egyetemeszerű jellegét”.
4. Az iskolák tudós intézetekké váltak, a tanulókból latin vagy görög nyelvészt kellett faragniuk.
5. Azzal, hogy nem voltak ipari és polgári iskolák, az egész fiatalság az egyoldalú gimnáziumi képzésre volt utalva (Kovácsi 1861)

Nemzeti szempontból olyan erős ellenszenv élt a lelkekben az Entwurf ellen, mely minden pedagógiai jelességét és kiválóságát elfeledtette. Valami újat kívántak, amely ne legyen olyan, mint az Entwurf.

Az 1863-as egyházi tanterv lényegében és alapelveiben nem más, mint a Brassai által készített s az 1842. és 1843. évi főtanácsoktól elfogadott és életbeléptetett tanterv. 1842-től, az abszolutizmus idejét kivéve, egészen a 90-es évekig, tehát egy

félévszázadon keresztül Brassai tanítási terve volt használatban. Ebben a tervben végig az ő didaktikai felfogása érvényesült.

A tantervet általános elvek vezetik be, melyek kimondják, hogy alapul és kiindulási pontul az 1842. és 1843. évi egyházi főtanácsok által elfogadott tervezetet kell venni, mert a lélektani, neveléstani s logikai elveket – melyekre azt a tervezetet akkor fektették – hosszas gyakorlat után is igaznak, helyesnek s nemcsak kivitelezhetőnek, hanem igen hasznosnak is találtak. A terv szolgálni kívánta a tudomány és az élet polgári, társadalmi és egyházi viszonyainak gyakorlati érdekeit; a pap- és tanítóképzést és a magasabb tudományos pályákra szükséges alap- és előismeretek megszerzését.

A tanterv három önálló részre tagolódik, mindegyiknek megvan a saját iránya és célja.

- a) Az első a 'reális' rész, tartama három év. Ez a kollégium legalsó tagozata.
- b) A második a 'humanisztikus' vagy 'nyelvészeti' rész, tartama öt év. Fő tantárgya a nyelvészet, különösen az anyanyelv mint a tudományos nyelvészet alapja; továbbá a német, valamint a latin és a görög, a földrajz és a számtan.
- c) A harmadik a 'tudományos' rész, tartama három év. Ez magába foglalja a régi történelmet, ezenkívül a számtant, mértant, természettant, vegytant, természetrajzot, történelmet s a tanult idegen nyelvek irodalmát.

A tanterv rendelkezik néhány jellegzetes vonással, mely a korabeli divatos tervektől megkülönbözteti. Egyik ilyen vonás az, hogy minden osztálynak van egy fő tantárgya, amely óraszámával a többi felé emelkedik. Oka az a lélektani tapasztalat, hogy nem helyes a figyelmet túlságosan szétszórni, hanem eredményesebb sok időn át egy tárgyra összpontosítani. Másik jellemző vonás az, hogy az idegen nyelvek tanítását nem a latinnal, hanem a némettel kezdi, s a nyelvtanulás céljaként nemcsak annak megértését és írását, hanem a beszélését jelöli meg. Harmadik jellegzetességként említhető, hogy középfokon a történelem egészen kimarad, negyedikként pedig az, hogy a természettant és a természetrajzot csupán élvezetül és csemegéül ajánlja. Fontos jellemvonás még, hogy a heti órák száma az alsóbb évfolyamokon magasabb, mint a felsőbbeken s a vallás tanítása végig jelen van.

Van azonban a tervnek olyan intézkedése, mely nem előrelépést, hanem visszalépést jelent. A négy alsó osztályban visszaállítja az osztályrendszert, sőt az V-

VI. osztályokra nézve kimondja, hogy itt lehetőleg több tárgyat egy tanító tanítson. A szakrendszert csak a többi osztályban hagyja meg. Elrendeli újra az osztályok összevonását: a filozófusok a nyelvészeti órákon együtt járnak. A természettan tanára egyik évben csak természettant, másik évben csak vegytant tanít. Ezek a rendelkezések bántották Brassait, hiszen a szakrendszert, amelyért annyit küzdött s melyet annak idején a „legnagyobb súlyú gondolatnak” mondott, a határozat eltörölte. Ezért mondta, valahányszor állam és egyház iskolai kérdésekben szemben állt egymással, hogy a haladottabb álláspontot mindig az állam képviselte (Brassai 1874).

Az alkotmányos rend helyreálltakor az új miniszter (Eötvös) nemes hévvel fog hozzá a munkához. Mindenfelől különböző tervek és javaslatok merülnek fel. Minthogy minden bajt az Entwurfnak róttak fel, az volt a kérdés: hogyan lehetne a közoktatást nemzeti alapon az Entwurftól függetlenül szervezni. Brassai önálló javaslatokkal nem lép fel, de a kérdés vitatását mint egyetemi tanár is állandóan figyelemmel kíséri. Salamon Ferencsel száll vitába, aki panaszolja a klasszikus nyelvek tanításának sikertelenségét, melynek okát a rendszerben s a grammatika tanításában látja. Brassai védelmére kel a régi iskolának, s a bajt nem abban, hanem az igen sok magyarázásban és a 'praelegálás'-ban, a szó szerinti tanulásban jelöli meg, illetve azt is felrója, hogy a tanulókból hiányzik a jóakarát, a törekvés. Nem lát más gyógyszert ellene, mint azt, hogy meg kell szüntetni a klasszikus nyelvek kötelező tanítását, s pótolni kell modern nyelvekkel.

1867 után következett be szélesebb körű fejlesztés, változtatás. Új iskolarendszerek sokasága jelent meg, új tananyagok, új nevelési tartalmak kaptak helyet iskolarendszerünkben (Mészáros 1997).

Az 1867-es miniszteri rendelkezés (Eötvös József) utasítást adott a középiskolarendszer teljes átszervezésére. Korszerű tantervelméleti koncepciót képviselt az Eötvös-féle 1868-as gimnáziumi tervezet, amely az általános emberi műveltséget és a „főtanodai tanulmányokra” való felkészítést kívánta szolgálni. Ez az első népiskolai tantervünk, mely a tantárgyakat, az óraszámokat és a tananyagot körvonalazta.

Az 1868. XXXVII. törvénycikk a népoktatásról teljesen az ő elgondolásait tükrözte. Valóban, szükség is volt az oktatás hatókörének kiterjesztésére, hisz Magyarország hat éven felüli férfilakosságának csak 41 százaléka tudott írni-olvasni,

míg a nőknek csak 25 százaléka. Ennél rosszabb arányt csak Európa tőlünk délre vagy keletre fekvő vidékein lehetett találni.

Ez a törvény előírta az általános tankötelezettséget a hat–tizenkét éves korú gyermekek számára, intézkedett az iskolák kötelező felállításáról, s ismétlő iskolákat hozott létre tizenöt éves korig a tovább nem tanuló gyerekek számára. Létrehozta a magasabb ismereteket nyújtó felső népiskolát s a négy elemre épülő hatosztályos polgári iskolát.

A népoktatás tantervfelfogásának minden jelentős képviselője foglalkozott az iskolák, a pedagógusok tantervi önállóságával, felelősségével. Különösen jelentős, amit Brassai írt a tanítók önállóságáról a tankönyveket illetően:

„Ahelyett, hogy....(a) tanítónak azt mondanák: ím, itt a szaktudomány, itt a tanterv, itt tanítványaid csoportja, időd rá ennyi s ennyi, követelni fogjuk tanítványaidtól az ismereteket eddig s eddig a határig;...ehelyett...gépnek tekintve...egy tankönyvet adnak a kezébe, amelyhez adni, vagy amelyből elvenni ...nem szabad” (Brassai 1867:17–18).

A tantervfelfogásra több olyan mű gyakorolt közvetlen hatást, amely oktatástechnikai kérdésekkel foglalkozott. Ezek vagy általános neveléstani összefoglalások részeként vagy tanítóképzők tankönyveként íródtak. Jól példázza s igazolja a tantervfelfogásra gyakorolt hatást az a jó néhány pedagógiai szakkönyv, amely a 19. század folyamán íródott. Ilyen Lesnyánszky András (1795–1859) nagyvárad paptanár 1832-ben megjelent *Didaktika és methodika avvagy a' tanításnak közönséges tudománya és a' tanítás módgyának tudománya* című tanítójelölteknek szánt tankönyve, melyben ismerteti a Bell–Lancaster módszer előnyeit.

Akadémiai díjjal jutalmazták 1837-ben Warga János (1804–1875) *Vezérkönyv az elemi nevelés- és tanításra* című népiskolai tanítók és tanítójelöltek számára írt kézikönyvét, melynek átdolgozott változata 1860-ban jelent meg Pesten *Nevelés- és oktatástan kézikönyve* címmel.

Az Eötvös-féle népoktatási törvény (1868. évi 38. tc.) megszületésének időszakában írta Mennyey József (1823–1889) a kalocsai tanítóképző tanára *Nevelés*

és tanítástan egyházi s világi tanemberek és tanügybarátok, néptanodai tanítók és tanítójelöltek használatára című könyvét (Pukánszky–Németh 1999).

E neveléstani könyvek, tanítói kézikönyvek felvilágosult-racionalista gyermekszemlélet, céltudatos és következetes nevelés szellemében íródtak, a gyerekekre úgy tekintettek, mint lehetőségek mérhetetlen gazdagságával rendelkező, kifejlésre váró, azt igénylő teremtményre.

De jelentős hatással bírtak a külföldi pedagógiai művek is, közülük a filantropisták és Pestalozzi munkássága. Ballér kiemeli Herbart hatását s igazat ad Finánczy Ernőnek, aki szerint csak Herbart óta van igazán tantervelmélet. Herbart *Általános pedagógiájában* (1806) a tantervet a nevelés általános céljának megvalósítását szolgáló, nélkülözhetetlen eszköznek tekintette (Ballér 1996).

Eötvös halála után a középiskolák ügye „aggasztó zűrzavarban” maradt. Utódja, Pauler 1871-ben bocsátott ki egy tantervet, mely nem egyéb, mint az Entwurfnak módosított alakja. Egy évtized múlva Trefort Ágoston bocsátotta ki az 1883. évi XXX. tc. alapján álló tantervet, amely a kísérletezések és félrendszabályok korszakát lezárja s nyugalmat teremt a középiskolai reform sokat vajúdo kérdésében (Gál 1926).

A századfordulón az 1905-ös népiskolai tantervben pedig a nevelési, oktatási, képzési célok, feladatok előtérbe állítása figyelhető meg. A tanítás tartalmát átfogó nevelési cél- és feladatrendszerben helyezte el.

Az 1868. évi törvény által létesített felsőbb népiskolák fokozatosan elsorvadtak, helyüket a polgári iskolák vették át, ahol rendkívüli tárgyként a latin, francia és angol nyelv szerepelt. Idegennyelv-oktatási cél először egy 1887-es tantervben fogalmazódik meg. A történelem folyamán a nyelvoktatási célokat és követelményeket egyrészt az általános tantervelméleti változások befolyásolták, másrészt a nyelvről, valamint a nyelvtanulásról való felfogások alakulása (Kurtán 2001).

A fenti történeti áttekintés segít eligazodni a 19. századi oktatáspolitikában, s egyúttal azt is bizonyítja, hogy az oktatás mindig az adott kor műveltségisményét igyekezett közvetíteni a tantervek cél és feladat-meghatározásán keresztül.

A tanterv jövőt meghatározó szerepe nagyon fontos. A művelődési anyaggal irányítani lehet az emberek gondolkodását, érzéseit, akaratát, alakítani világnézetét. A nevelési reformokon legtöbbször tantervi reformot értettek különböző korokon át.

3.2.4.3. Új tantárgyak bevezetése az Unitárius Kollégium tantervébe

Brassai több írásában – mint eddig is láthattuk – sokat foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy mely tantárgyakat kell leginkább tanítani. Az 1837-ben a *Nyelvtanulásról* írt cikkében sürgeti a népiskolai tanítás reformját, s kifejti, hogy a számtan és a „nyelvtanulás” a két legfontosabb tantárgy, hisz ezek vezetnek be leginkább a munka módszerébe: a deduktív és az induktív módszerekbe. Az ezzel kapcsolatos nézeteit bővebben ismerteti a *Módszerről* (1867) írt könyvében, melyet a későbbiekben ismertetek részletesebben. Brassai modern szemléletét szeretném kiemelni és hangsúlyozni e vonatkozásban is, hisz ezek a gondolatok társíthatók a napjainkban alkalmazott és kutatott indirekt stratégia csoportjába tartozó metakognitív stratégiával, mely a diákok tanulását segíti. Cox (1994) szerint a metakognitív stratégia használata növeli a tanulás hatékonyságát és egyúttal a tananyag jobb előhívásához vezet.

Bár a már korábban idézett bölöni zsinat (1840) azt a döntést hozza, hogy a felsőbb osztályokban minden tárgyat latinul tanuljanak a diákok s az iskola falai közt is latinul beszéljenek, az 1841-es korondi zsinat eltörli ezt a határozatot, s elrendeli, hogy minden tárgyat magyarul kell tanítani szakrendszer szerint. A zsinati határozat alapján a következő tantárgyakat vezetik be: magyar nyelvtan, Európa s más világrészek földirata, Erdély, Magyarország és az ó-kor történelme, geometria, rajz, természethistória.

Az 1844-es tantervi revízió során Brassai a nyolc alsó osztályból három osztály számára népiskolai anyagot ír, s ugyanitt két fő tantárgyat jelöl meg: az olvasást és az értelemgyakorlást, melléjük állítva a természethistóriát, melynek oktatását azért tartja különösen fontosnak, mert mivel egyenesen a szemhez, a képzelethez, az érzékekhez és az értelemhez szólnak, minden segédeszköz nélkül, a saját maguk eredetiségében lehet őket vizsgálni és tanulni. Brassai azt tervezte, hogy a természeti tárgyakat a

„kéz alá” eső tárgyak szemléltetésével, azaz tankönyv nélkül – melynek használatát meg is tiltja – kell oktatni az első három osztályban.

A II. és a III. osztályban a latin helyett a magyar nyelv oktatását tartja fontosnak és szükségesnek, mely tanítása elé három célt tűz ki: az értelmes olvasást, a szabatos írást és az idegen nyelvre való előkészítést. Különösen óv a magyar nyelvtan tanítása ellen, hisz azt vallja, a gyermek tanulás nélkül is éppen úgy tudja anyanyelvének minden grammatikai alapját, mint tanítója. Csak annyit kíván a nyelvtan tanításától, hogy a gyermek az egyszerű mondat részeit ismerje meg és tudja szerkeszteni.

Az öt felsőbb osztályban az idegen nyelvek tanulása (latin, német, görög) kerül előtérbe. Latint és németet mindegyik osztályban tanulnak, görögöt a VI–VIII., földrajzot a IV–VI., csak hazai történelmet a IV. és a VII., mértant a VII., természettant a VIII. osztályokban.

Brassai a gimnáziumi oktatásban a következő reformot ajánlja:

A háromosztályú algimnáziumban kizárólag magyarul folyjon a tanítás. A felső osztályokban tanítsanak latint és németet is, de a számtant, mértant, történelmet, földrajzot és a népszerű természettudományokat adják elő magyarul. Egyúttal sürgeti, hogy a gimnáziumok a százok mintájára legyenek visszaállítva valódi gimnáziumokká.

A latin és a német nyelv tanításának okául a tudományos készséget és a gyakorlati szükséglet emeli ki, a latint inkább az első, a németet a másik érdekében. Hazai történelmet alsó és felső osztályban is tanítsanak, s kiemeli, felhívja a figyelmet arra, hogy a nemzeti érzelm kifejtésére a leghathatósabb eszköz a hazai történelem tanítása (Boros 1927).

Fontosnak tartotta a rajz, a zene és az ének rendszeres tanítását is. Hangsúlyozta, hogy e tárgyak nemcsak a „kedély nemesítésére”, a képzelőtehetség, a műérzék fejlesztésére hivatottak, hanem a tehetségek felébresztésére, kiművelésére éppúgy kívánatosak. Brassai javaslatára és támogatásával az összhangzatos ének s a zene tanulása fokról-fokra haladt, azonban kezdeményezésére mégsem lettek kötelezők. Az unitárius kollégiumban az első képesített rajztanárt 1881-ben, az első képesített „zene és énektanítót” 1912-ben alkalmazták (Boros 1927).

Csupán érdekességként jegyzem le, hogy egy 1845–48 közötti iskolaév kollégiumi bizonyítványa szerint egy diák huszonnégy tantárgyból kapott

osztályzatot. E sok tantárgy három tanár között oszlott meg. Brassai tanította az algebrát, a geometriát, a fizikát, a mechanikát, az optikát, a szerves és szervetlen kémiát, a latin irodalmat, a logikát, a metafizikát és a jogbölcseletet (Gál 1926).

Brassait semmiféle hagyomány vagy tekintély nem zökkentette ki elképzeléséből. Nyersen és élesen megmondta, amit igaznak tartott:

„...megrögzött előítéletről nem engedték, hogy a tanulók ajkai, másképp mint csak egy töllük fel nem foghatott, holt idegen nyelv edényfalán át nyalogathassák a tudományos ismeretek mézét. Tantalusi állapotban tartottuk őket, mutattuk az eledelt és italt, melytől lelkek gyarapodnék, de nem engedték hozzányúlni. Ideje már ezen visszas és az egész józan világ által nyilvánosan kárhóztatott cselekvés móddal felhagyni” (Brassai 1867:69).

3.2.4.4. Az anyanyelv jelentősége az iskolai oktatásban

E kérdést két szempontból is vizsgálhatjuk Brassai munkásságában. Egyrészt mint az anyanyelv, a magyar nyelv tanításának fontosságát, másrészt az anyanyelv idegennyelv- tanításban betöltött szerepét.

Az anyanyelv tanítása, használata valamilyen formában a kezdetektől jelen volt a magyar iskolarendszerben. Bár szerepe iskolatípusonként változott, a falusi és a mezővárosi elemi iskolákban az olvasás, illetve a katekizmus tanítása mindig anyanyelven folyt. A papi hivatásnak elengedhetetlen része volt az anyanyelvű prédikációk, imaszövegek és szertartások megtartása, ezért a felkészítést ellátó plébániai iskolákban a 11. századtól a reformáció térhódításáig jelentős magyar nyelvű oktatás folyt. Magyarország három részre szakadása után csak a királyi Magyarország és Erdély területén beszélhetünk magyar kultúráról és ezen belül magyar oktatási rendszerről, de ugyanakkor mindkét országrészben jellemző volt a többnyelvűség is, a különféle kultúrák találkozása. A nagyszombati zsinat 1560-ban határozott az anyanyelvű iskolák (schola vernacula) létrehozásáról, amelyben egy iskolamester tanította anyanyelvükön az adott településen lakó gyermekeket írásra, olvasásra, katekizmusra (Mészáros 1981).

A 18. század utolsó évtizedeiben a felvilágosodás pedagógiai eszméi közül a nemzeti nyelven történő oktatás fontosságának hangsúlyozása különös jelentőséggel bírt. A sorra megjelenő folyóiratokban a nemzeti nyelven való oktatást követelő írások kerültek túlsúlyba, s ez tovább erősödött a 19. század első felében, s nagy jelentőséggel bírt Brassai Sámuel munkásságában. A már idézett Apáczai *Enciklopédiája* azért is jelentős, mert hangsúlyozza, hogy a világot megérteni és benne magunkat másokkal megértetni legjobban csak anyanyelvünkön lehet. Bár ezt az elvet korábban már Comenius is kifejtette, de tankönyveiben mégis mindig a latint állította előtérbe, és a vulgáris nyelvű részek mindig csak a latin szövegrészek tolmácsolatai voltak, ugyanis mind a középkorban, mind a reneszánsz idején a művelt emberek lenézték a nép (vulgus) által beszélt nemzeti nyelveket, amelyek szerintük alkalmatlanok voltak magas szintű tudományos és irodalmi alkotások létrehozására. Bár ezeken a nyelveken a 11. századtól fogva magas színvonalú provanszál, francia, olasz, német, angol stb. irodalom létezett, mégis még a 15. századi humanisták legnagyobb része is elzárkózott ezektől a „barbár” nyelvektől. Többen Herder nyomán, hatására foglalkoztak a nemzeti nyelv jelentőségével, s vallották, hogy a nevelés legfőbb eszköze a nyelv.

Bél Mátyás, aki a 18. századi magyar művelődéstörténet kimagasló tudású polihisztor személyisége volt, az *Institutiones linguae Germanicae* (1718) című német nyelvtanában kitér az anyanyelv és az idegen nyelv(ek) viszonyára is:

„...a nyelvtanulásban mindenekfelett arra kell ügyelni, hogy mielőtt a mieink az idegen nyelvekre fordítanának nagy gondot és fáradságot, anyanyelvüket ismerjék meg alaposan; ha pedig történetesen, ami nálunk nem ritka, gyermekkorban kezdenének két nyelvet megtanulni, mikor az alaposságra nincs lehetőség, még ekkor is minden erővel azon kell lenni, hogy a fiatal, de roppant fogékony memóriába ne csússzon be nyelvkeverés, amit serdültebb korban már el akarnánk kerülni. Az anyanyelv életkornak megfelelő elsajátítása után legközelebb abba a nyelvbe vezessük be a gyermekeket, amelyik felé megvan a természetes hajlandóságuk” (Fitz 1912:45).

Az előszó néhány módszertani gondolattal zárul, amelyek között fontos szerepet kap a két nyelv: a magyar és a német összevetése, a kiejtés tanítása és a

grammatikában a fokozatosság elvének követése, valamint a megtanultak állandó gyakorlása.

A magyar irodalom- és művelődéstörténet kiemelkedő személyiségei – Misztótfalusi Kis Miklós, Apáczai Csere János – szakadatlanul érveltek a magyar nyelvű írásbeliség fejlesztésének, illetve ezzel együtt az anyanyelvű iskoláztatás elterjesztésének szükségességéről. Igyekezetük ellenére azonban a magyar iskolák elterjedése csak évtizedek múlva kezdődik el, az olvasáskultúra pedig ennél még lassabban fejlődik.

Losontzi István, a népszerű, hetven kiadást megért *Hármas Kis Tükör* (1810) szerzője ezt írja könyve előszavában: „Magyar Gyermekeknek magyarul írtam, nem idegen nyelven, mellyet nem értenek. Sőt vallyha már valaha fel-állíttatnának a mi Nemzetünkben-is a Magyar Oskolák, a mellyekben a szükséges dolgokra magyar nyelven taníttatnának elsőben gyermekeink! Úgy sem ezek idejeket, sem a Szülék költségeket haszontalanúl el nem-vesztenék” (67).

A magyar nyelv és identitás veszélybe kerülése ad új lendületet a nemzeti nyelv támogatóinak és védőinek. Röpiratok, cikkek, versek a hazai nyelv védelmét, kiművelését és minden szinten való elterjesztését hirdetik. Ezek közül kiemelkedik Decsy Sámuel: *Pannóniai Fénix avagy hamvából feltámadott magyar nyelv* (1790) című munkája, amely a magyar nyelv kérdését az oktatás és a társadalmi fejlődés összefüggéseiben tárgyalja. A magyar nyelv bevezetését szorgalmazza az államigazgatás, az oktatás és a tudomány minden területén, hasonlóan más népekhez, mert a latin inkább gátolja, mint segíti a további fejlődést. Mind a tanítást, mind a tanulást nehezíti a tudományok idegen nyelven való tanítása, hangoztatja, s kifejti, a tudományok megtanulására a magyar nyelv a legrövidebb s legkönnyebb út. „Ugyan mi hasznát veszi annak a pap, az úr, a gazda, az orvos, a földmérő, a mesterember és a földművelő paraszt? [az idegen nyelvnek] Csak azt, hogy két s három esztendővel iskolákból való kiköltözések után tökéletesen elfelejtsék” (22) – írja Decsy említett munkájában. A nyelvkérdés az ő számára mindenekelőtt politikai ügy. Kifejti, hogy a Magyarország területén élő minden népnek, ha magát magyarnak nevezi, tudnia kell magyarul, hiszen egy államban egy nyelvközösség tagjai élnek. Éppen ezért a nem magyar iskolákba magyar tanítókat, a más etnikumú falvakba magyar

lelkipásztorokat küldene, így húsz-harminc év elteltével a nyelvi probléma magától megszűnne.

Az 1700-as évek végén kezdődött meg a magyar nyelv elismertetéséért való küzdelem. Sikerült megtörni a latin egyeduralmát, és a magyar nyelv helyet kapott az országgyűlésben és az oktatásban is, de hivatalos nyelvi státusára még közel fél évszázadot kell majd várni. Az 1806. évi Oktatási-Nevelési Rendszer szerint az oktatás hivatalos nyelve a latin, de azt is kimondja, hogy minden tantárgy óráján a magyar nyelvet is kell használni „segédnyelvül”. 1806-tól a latin nyelvtannal párhuzamosan a magyar nyelvtant is tanítani kell minden tanulónak, illetve azt is előírták, hogy az 1819/20-as tanévtől minden tanulót osztályozni kell magyar nyelvtanból, poetikából és retorikából (Mészáros 1988).

A reformkort közvetlenül megelőző évektől egyre több neveléelméleti értekezés jelenik meg a különféle folyóiratokban. Központi problémaként van továbbra is jelen az anyanyelvi oktatásért folytatott küzdelem. Mednyánszky Alajos a Tudományos Gyűjtemény 1822. évfolyam első számában – igazolásképpen – olyan európai országokat hoz fel példaként, ahol egyes tárgyakat anyanyelven oktatnak, sőt elismeréssel szól azokról a református iskolákról, ahol már néhány tárgyat magyarul tanítanak. Szerinte a hazai oktatásügy fejlődésének legfontosabb feltétele a magyar tanítási nyelv bevezetése minden iskolafokozatban.

Az 1820-as években Brassait megelőzően több szerző vélekedik úgy, hogy a latin nyelv és irodalom oktatása az egységes anyanyelvi alapképzés után következzen csak, s a természettudományok és a modern nyelvek oktatása kapjon nagyobb szerepet. Czuczor Gergely ezt még azzal a javaslattal egészíti ki a *Tudományos Gyűjtemény* 1828. évi X. számában, hogy a gimnáziumokban a kortárs magyar irodalmat is kellene oktatni.

Mindezek az elképzelések azonban megmaradtak az elszigetelt kezdeményezések szintjén. Brassai az, aki – amint az előző fejezetekben is utaltam rá – az 1841-es korondi unitárius zsinaton elfogadtatta, hogy a magyar nyelv legyen a tanítás nyelve. Mint gyakorlati pedagógus a latin nyelv tanítását az anyanyelv tudására alapozta és tanítását egy tanítóra bízta. Azt vallotta, aki az anyanyelvét érti és érzi, könnyen tisztába tud jönni egy idegennel is.

Sikere azonban nem volt teljes, mert nem engedték megvalósítani azt a javaslatát, hogy a felsőbb osztályokban a latin olvasását a tanuló önállóan végezze, s a tanár legfeljebb egy órát tartson nekik azért, hogy segítse őket a klasszikusok élvezetében.

Rendkívüli eseményként jegyezte le Gál Kelemen a *Keresztény Magvető*-ben írt cikkében (1937) Brassai tanárrá választását. Sokan ellenezték megválasztását, hisz sok minden szólt ellene az akkori szokás miatt, bajusza, sőt pofaszakálla volt, nem járt külföldön, így ő volt az első tanár, akit mint külföldön nem jártat választottak meg, s nem volt „belső ember” sem, amire addig szintén nem volt példa. De sokan voltak azonban mellette, hisz ismert volt tudományos munkássága, amit sokan elismertek és méltattak. Báró Wesselényi Miklós Bölöni Farkasnak a következő szavakkal fejezte ki véleményét: „Ti büszkék lehettek Brassaitokra. Sokan elperelnők, ha lehetne, tőletek, de mégis csak ott van ő a maga helyén. Valóban lestük, mit tesztek. Most látjuk, hogy első helyre méltók vagytok” – idézi Gál a fentebb említett folyóiratban (Gál 1937:56).

Brassai tanári beköszöntőjét nagy várakozás előzte meg, s amint az emelvényre lépett, magyarul szólalt meg. Mindez azért volt nagyon jelentős, mert több mint 250 év óta ez volt az első eset, hogy a kolozsvári Unitárius Kollégiumban tanári köszöntő magyarul hangzott el. Másnap, amikor először lépett a tanterembe, Gedő László – apja Gedő József a nemzeti haladás és művelődés kimagasló alakja, Döbrenteinek, Bölöni Farkasnak, Brassainak lelki és szellemi társa volt törekvéseikben – lekesen üdvözölte Brassait mondva, hosszú éj után végre várt nap köszöntött az iskola egére, s ez a várt nap a magyar szó és a magyar szellem (Gál 1937).

A magyar nyelv mint tantárgy, nem mint az oktatás nyelve, csak 1791-től szerepelt a tantárgyak között, melyet azonban latinul írt nyelvtanból tanultak a diákok. A magyar nyelv az 1844. évi 2. törvénycikk kihirdetésével érte el a lingua franca státusát, mely elrendelte, hogy Magyarország határain belül minden középiskola és felsőoktatási intézmény hivatalos oktatási nyelve a magyar, nem pedig a latin. Nehezítette a színvonalas oktatás megvalósítását azonban egyebek között az anyanyelvű tanítóképzésnek, valamint a használható nyelv- és nyelvtankönyveknek a hiánya is.

3.2.4.5. A szaktanítási rendszer bevezetése az Unitárius Kollégium oktatási rendszerébe

Brassai a már többször idézett 1841-es korondi zsinat elé terjesztett tervezetében az anyanyelvi oktatás mellett hangsúlyozza, hogy a tanításban a szakrendszert kell életbe léptetni az osztályrendszer helyett, azaz egy tanító vagy tanár csak egy, vagy legföljebb két rokon tárgyat tanítson több osztályban. Ez meg is valósul úgy, hogy a felsőbb osztályokban a tanárok, az alsókban a tanítók csak egyes rokon tárgyakat tanítanak. A tervezetben az is szerepel, hogy a tanítókat szakok szerint nevezzék ki. Hét ilyen szakot jelöl meg: latin, magyar–német, olvasás, értelem kifejtő gyakorlatok–természetráajz, földrajz–történelem, szám– és űrtan, írás–rajzolás–ének és vallás.

Azt is hangsúlyozza, hogy a szakrendszer bevezetése is csak úgy vezet eredményre, ha magasan képzett tanárok tanítanak. A tanulókból rögtönzött tanítóktól nem várt sok sikert, bármennyire is becsülte igyekezetüket, s e tervezetben is a tanítóképzést szorgalmazta. Nagy jelentőséget tulajdonított az osztálymunkának, az osztályok rendjének. Tervezetében megszabta azt is, hogy milyen tanítás folyjék az egyes osztályokban, figyelembe véve a tanulók korát és képességeit.

A szakrendszer életbe léptetésével az unitáriusok megelőzték a többi felekezetet, de megelőzték az Entwurfot is, az osztrák gimnáziumok és reáliskolák számára kidolgozott alapidokumentumot, melyet az új vallás- és közoktatásügyi miniszter, Leo Thun-Hohenstein gróf előterjesztésében Ferdinánd császár 1849. szeptember 15-én hagyott jóvá. Ez a dokumentum az 1850-es évek magyar oktatástörténetének fontos eseménye volt, mely jelentős mértékben elősegítette a középiskolák fejlődését, noha ez a fejlődés nem ment végbe megrázkódtatások nélkül. Többek között az Entwurf rendelkezése nyomán a középiskolában csak középiskolai tanári képesítéssel rendelkező szaktanárok taníthattak (Pukánszky–Németh 1999).

A Brassai által kezdeményezett és bevezetett egységes elemi iskolai rendszert is csak 1867-ben szavazta meg a magyar képviselőház. Legszebb eredménye az, hogy saját iskolájában kellő érvényt szerzett a magyar nyelvnek.

3.2.5. Hatékony oktatási módszerek alkalmazása

A tanítási módszer kérdése a legnagyobb súlyú volt Brassai munkásságában. Az előző korok oktatásának legfőbb hiányosságának tartotta, hogy hiányzott a helyesen megválasztott tanítási módszer. A tanításban *A módszerről* (1867) szóló akadémiai értekezésében tudományos alakba öntött módszertani elveit követte, ezeket az elveket hosszú élete során írt számtalan kisebb és nagyobb dolgozatában lankadatlan kitartással hirdetett.

Saját tanítási módszerében kifejti, hogy két módszerre kell szoktatni a tanulót, az első a dedukció, melynek „igazságait, állítmányait, műveleteit mind egynéhány előrebocsátott értelmezésből s általános elvekből hozzuk ki, mint megannyi következményt” (1867:8), a másik az indukción, ahol a fogalmakat, az igazságokat az előzményekből kiolvasni nem lehet, „hanem szerkeszteni, alkotni kell.”

Brassai korszerűségét igazolja az is, hogy napjaink tanítási stratégiái között is deduktív vagy direkt és induktív vagy indirekt oktatást különböztetünk meg. A direkt vagy kognitív tanulási stratégiák közvetlenül a tananyaggal és annak alkalmazásával függenek össze. Idetartoznak a memóriát fejlesztő és az adott nyelv struktúrájának elemzését elősegítő stratégiák, olyan módszerek, mint az előadás, a magyarázat, a szemléltetés, a kérdve kifejtés, az összehasonlítás és a gyakorlás. Az indirekt stratégiák (a megbeszélés, az értő olvasás, a fogalomalkotás, a problémamegoldás, az esettanulmány és a kutatás) nem közvetlenül segítik elő az eredményes tanulást, mégis elképzelhetetlen nélkülük a siker. Ide soroljuk az affektív stratégiákat, melyekkel az érzelmeinket befolyásolhatjuk; a szociális stratégiákat, melyek abban segítenek, hogy együtt tudjunk működni másokkal; a metakognitív stratégiákat, melyek segítségével megtervezzük, megszervezzük, értékeljük és figyeljük a tanulási folyamatot (Bimmel & Rampillon 1996).

Sajnos a probléma, amivel Brassai is találkozott saját korában – azaz a direkt tanítási módszerek túlsúlya –, ma is élő. Az e módszereket túlságosan előnyben részesítő pedagógusoknak fel kellene ismerniük, hogy ezek korlátozottan alkalmasak a kritikus gondolkodáshoz szükséges készségek, attitűdök fejlesztésére, valamint az interperszonális vagy csoportos tanulás ösztönzésére. Az affektív, illetve magasabb szintű kognitív célkitűzések megértéséhez a tanulóknak szükségesek lehetnek más stratégiákhoz társítható tanulásszervezési módszerek is. Ha a pedagógus biztosítani

akarja azt, hogy a tanulók elérjék a Nemzeti Alaptantervben megjelölt nevelési és oktatási célokat, akkor többféle és különböző tanulásszervezési stratégiát is kell alkalmazniuk.

Brassai saját módszere a természetességen alapult. Azt hangsúlyozta, hogy a tökéletes módszer alapvonása a rend és a természetesség. Tapasztalati úton tanított, melynek az volt a célja, hogy a gyermek önmaga találja meg a megoldást a különböző problémákra, épített a tanulói aktivitásra, a tanulók érdeklődésére és kíváncsiságára, bevonta őket a megfigyelésekbe, vizsgálódásokba, az adatokból levonható következtetések vagy a hipotézisek megalkotásába; a középpontban a személyes megértés állt, azaz alkalmazta az indirekt tanulást, mely a direkttel szemben inkább tanulóközpontú s melyhez belső motivációra is szükség van. Az indirekt tanulásszervezés során a tanár előadói, irányítói szerepe egyre inkább átalakul tanulást segítő, támogató személlyé.

Brassai keveset magyarázott, inkább alkalmat adott tanítványainak, hogy saját észjárásukkal következtessenek ismert dolgokról ismeretlenekre, hogy ismert dolgokban hangsúlyozzák a közös vonásokat, s ezeknek az összehasonlításából következtessenek a szabályokra. Magyarázat helyett főleg csak kérdezett. Így segítette őket, hogy önmaguk fedezzék fel a tudományokat. Saját módszerének a lépései a következők, melyet Boros György (1927), volt tanítványa visszaemlékezéséből tudunk:

Brassai, mikor tanítványai elé lépett, a tananyagot előadta, kiemelte a fontos részeket s felhívta a figyelmet a tárgy hasznosságára. Mikor az előadást befejezte, az egyik jobb tanulót felszólította, hogy mondja el azt, amit hallott és értett. Brassai ezt kijavította, majd egy gyengébb tanulóval mondatta el ugyanazt. Így ment végig az egész anyagon. Közben megvilágította az új anyagot a már ismerttel. Fontosnak tartotta, hogy a tanító a kérdést az egész osztályhoz intézze s azzal felkeltse a gyermekek érdeklődését. A tanulókkal jegyzeteket készíttetett. A jobbak az egész tanévi anyagot leírták. Ismétléskor Brassai bekérte a jegyzeteket, a hibákat aláhúzta s a jobbakéból kijavíttatta. Az ő módszere szerint, aki komolyan akart tanulni, az jól megértette és megtanulta a tárgyat már az órán.

„Keveset, jól és lassan.” Ez volt tanításának és módszerének alaptétele. Ezt ajánlotta „az igazi tanrendszer sikeres és idves jelszavának” (1867:27). Az emberi

elme nem szivacs, hangsúlyozta. A tudományt nem lehet tölcserrel tölteni az agyba. A tanultak megemésztésére idő kell.

Azt is fontosnak tartotta, hogy a haladás mértékét főleg mindig a középszerűekhez kell alkalmazni, s ezekkel vinni a többieket lépésről lépésre. „Azért kell kezdetben lassan sietni, hogy később biztosan gyorsíthassuk lépteinket” – hangoztatta (1867:28).

A módszerről című munkájában írja: „Éppen a nyelvek tanítása az, a melyben általános elvekkel semmi szolgálatot sem tettünk a tanulóknak....A paradigmát is lehet ugyan használni, de nem mint eszközt, hanem mint eredményét a tanításnak, mint a tudás kritériumát: azaz készítetem a tanítványommal, mint értelmes lényel, nem bétanultatom vele, mint seregélylyel” (1867:163).

Mindezek a módszertani lépések korunk pedagógiájának is sarkalatos kérdései.

Garner (1990) felhívja a figyelmet, hogy nagyon figyelni kell a tananyag összeállításánál a rendszerezettségre és az ismeretek egymásra épülésére. Ezt másképpen úgy is mondhatjuk, hogy a tudásanyag szerkezete és a kognitív folyamatok kölcsönhatásban vannak. A tanulási stratégiák kapcsolatban állnak bizonyos tulajdonságokkal, mint pl. a figyelem, pontosság, kitartás, reflexió. Ha a tananyag jól szervezett és könnyen befogadható, kevesebb stratégia birtokában is elérhető a jó eredmény a tananyag felidézésekor. A metakognitív stratégiák lépésekre bontható folyamatok, amelyeket a gondolkodás ellenőrzésére használhatunk és amelyek a kitűzött cél elérését segítik (például egy szöveg megértését). Ezek az eljárások a tanulás áttekintését és irányítását, a gondolkodás tervezését és megfigyelést szolgálják, egyben ellenőrzik a tevékenység eredményét. Balogh (1995) megállapítja, hogy a tanulást segítő technikák jól beépíthetők az egyes tantárgyak tananyag-feldolgozási módszerei közé.

Mindezek a tananyag-feldolgozási stratégiák Brassai módszerében is megtalálhatók: szövegrészek saját szavakkal történő elmondása, összefoglalás szóban vagy írásban, kérdések feltevése az anyaggal kapcsolatban, saját vagy mások által feltett kérdésekre válaszadás. Ezek a megértést elősegítő elemi tanulási technikák jól használhatók bármely tantárgy tanulása során. Ehhez elengedhetetlenül szükségesek a Brassainál is alkalmazott tananyaghoz kapcsolódó ellenőrző feladatok, melyek során az órán a kisebb részek bemutatása után visszakerdez, így

bizonyosodik meg arról, hogy a diákok valóban értették-e a hallottakat. Új feladat esetében nem adja meg rögtön a megoldás módját, hagyja a tanulókat önállóan gondolkodni, tereli őket a megoldás felé, nem ad mindent készen a kezükbe. A gondolkodás célja ekkor a szöveg megértése. A kérdésalkotás egyszerű ellenőrzési metakognitív stratégia. Ha a kérdező nem tud felelni a saját maga által feltett kérdésre, vagyis nem értette meg a szöveget, akkor meg kell határoznia a kívánt célhoz, a megértéshez vezető teendőit.

Egy feladatmegoldás tervezése, a megértés ellenőrzése, a végrehajtás értékelése mind metakognitív eljárások, melyek kulcsszerepet játszanak a sikeres tanulásban. Az alapvető metakognitív stratégiák: az új tudás kapcsolása a már meglévőhöz, a gondolkodási stratégia tudatos megválasztása, az értelmi folyamat tervezése, nyomon követése és értékelése.

Vizsgálatok, kísérletek sorával bizonyították, hogy Thomas-Robinson (1972) komplex tanulási módszeregyüttese (SQ4R, mely nevét elemei kezdőbetűjéről kapta: Scan, Query, Read, Reflect, Recite, Review) alkalmas a mélyreható, megértésre épülő önálló tanulási stratégia kialakítására. A közvetett fejlesztés lényege az, hogy direkt módon azokat az értelmi képességeket fejlesztjük, melyek lehetővé teszik a hatékonyabb tanulási stratégiák kialakítását. Ezek a képességek négy nagy csoportba sorolhatók: a figyelem, a megértés, az emlékezet és a problémamegoldás.

A metakognitív és a kognitív stratégiák átfedhetik egymást, mint például a kérdésalkotásban, használhatjuk a kérdésalkotás módszerét egy szöveg olvasásakor a mondanivaló átvételének eszközeként (kognitív) vagy az olvasottak megértésének ellenőrzésére (metakognitív) Mivel a metakognitív és a kognitív stratégiák közeli rokonságban állnak és kölcsönösen függenek egymástól, ezért egyiküket sem lehet a másiktól elválasztva vizsgálni. A metakognitív stratégiák elengedhetetlenek a 21. században. Ezek képessé teszik a tanulókat, hogy sikeresen megbirkózzanak új helyzetekkel és sikeres problémamegoldóvá váljanak az élethosszig tartó tanulás megalapozásában.

Mindannyian végzünk metakognitív tevékenységeket mindennap. A metakogníció tesz bennünket sikeressé, ilyen módon összefügg az intelligenciával. A metakogníció magasabb szintű gondolkodást jelent, amellyel aktívan tudjuk befolyásolni a tanulás közbeni szellemi tevékenységünket.

3.2.6. Tankönyvírói tevékenysége

Mind a mai napig a legjelentősebb taneszköz a tankönyv, mely az új ismeretek megszerzésének igen hasznos forrása. Nagyon szemléletesek Comeniusnak az alábbi sorai, melyeket 1650. november 28-án Sárospatakon tartott beköszöntő beszédében mondott:

„A tanulóknak a könyveket az aranynál, gyöngynél többre kell becsülnie; éjjel nappal kell forgatnia, belőlük a nemes tudomány virágporát kell gyűjtenie, s a maga műveltségének kaptárába kell behordania... Ha szeretjük az iskolát, szeressük a könyveket, az iskolák lelkét is; amelyik iskolát nem éltetik a könyvek, az halott” (Karlovitcz 2001:3).

A 16–18. század folyamán egy erdélyi író sok nehézséggel küszködve és legtöbbször főrangú urak vagy egy-egy vállalkozó szellemű nyomdász támogatásával és segítségével, a korabeli könyvkereskedelemtől függő helyzetben tudta csak kiadni munkáit. Bod Péter naplójában pontosan beszámolt arról, hogy könyveit milyen példányszámban és kiknek a segítségével adta ki.

Ebben az időszakban jelentek meg az első magyar nyelvű ábécéskönyvek is. 1553-ban Kolozsvárott adták ki az alábbi katekizmus jellegű ábécéskönyvet, amelynek kicsit hosszú ugyan a címe, de mindent elárul a könyv feladatáról: *A keresztyéni tudománynak Fundamentuma, rövid és hosszan való kérdésekre befoglaltatott a magyar [írás] olvasásának módjával egyetemben. A gyermekecskék és egyéb együgyü keresztyéneknek épülésére.* A három részből álló könyv először a kisbetűkkel és a nagybetűkkel foglalkozik, majd magán- és mássalhangzókra osztja az ábécét, második részében betűkapcsolatokat olvastat össze, végül pedig olyan katekizmus-szövegeken gyakoroltatja az olvasást, amelyeket a tanulók már kívülről tudnak. Ezen kívül a 16. századból még egy, Bornemisza Péter *Négy könyvecske* című ábécéskönyve maradt fenn, valamint az ún. nagyszombati ábécéskönyv-töredék (Mészáros 1997).

Tankönyvek, tankönyvkritika a felvilágosodás- és reformkori Magyarországon című könyvében Fehér Katalin (1999) kiemeli, hogy a magyar tankönyvírás nagyon fontos korszaka a 18. század utolsó harmada és a 19. század első fele, a reformkor

ideje, amikor a magyar oktatási nyelvért folytatott küzdelem szorosan összefüggött a tankönyvek nyelvének kérdésével is. A korszak elismert tudósai, írói (Révai Miklós, Molnár János, Pray György, Márton István, Budai Ézsaiás) közül sokuk nemcsak tankönyvszerzőként, hanem tanárként is működött. A hazai iskolákban bevezetni kívánt új tankönyveket úgy írták és szerkesztették, hogy az adott tudományok teljes leíró jellegű összefoglalását adták anélkül, hogy tekintettel lettek volna a tankönyvet használó korosztály életkori sajátosságaira. Gondolatmenetük, feldolgozási módjuk, nyelvük, nem gyermekeknek, hanem felnőtteknek szólt. Az anyagból nem szelektáltak, hanem teljességre törekedtek. A könyvek igen nagy tényanyagot öleltek fel, de ezt, éppen a tudományosság és a tanulhatóság szempontjait figyelembe véve logikus és világos szerkezetben közölték. Tipográfiaiailag is kiemelték és elkülönítették a fő- és alfejezeteket, sőt ezeken belül római és arab számokkal, paragrafusokkal jelezték az egyes logikai egységeket. Mivel a tankönyvek egy tudományok teljes anyagát tartalmazták, meglehetősen terjedelmesek voltak. (Nem volt ritka a három–öt száz oldalas sem.) A legtöbb tankönyv nem egy-egy osztály számára készült, hanem egy iskolatagozat számára. Anyagukat nem egy, hanem több tanév alatt kellett elsajátítani.

A nyelvkönyveket illetően hazánkban az első, a latin nyelv grammatikáját magyarul tartalmazó tankönyv Márton István pápai professzor 1792-ben Győrben megjelent munkája volt.

A diákok Brassai korában is még főleg jegyzetektől tanultak, hisz könyveik alig voltak. Ha volt is egy-egy tantárgyból kézikönyv, terjedős és túlon túl tudományos volt. Talán nem is az volt a cél, hogy a tanuló megértse, hanem inkább az, hogy a tankönyvíró a tudományát fitogtassa (Gál 1937). Bár még használatban van Comenius háromnyelvű *Orbis pictura*, Brassai a hiányok pótlására maga ír tankönyveket s megindítja a *Kék Könyvtár* sorozatát. Ez azért különösen jelentős számunka, mert tankönyveiben építi fel módszertanát, fejt ki módszertani elveit, s mint a bevezető fejezetben is utaltam már rá, Brassai pedagógiai nézeteit, módszertani elveit cikkei mellett tankönyveiben teszi közzé.

Az alábbiakban közlöm tankönyveinek listáját, mely szemléletesen mutatja s egyúttal bizonyítja is Brassai polihisztor mivoltát. A *Kék Könyvtár* sorozatban jelentek meg az alábbi tankönyvei:

A kisdedek számvetése angol mintára (1842)

Bankismeret (1842)

Rajzminták fiatal gyermekek számára (1842)

Számító Socrates. Fejbeli számolás gyakorlati kérdésekben. Angol mintára hazai viszonyokhoz és tárgyakhoz alkalmazva. (1842)

Okszerű vezér a német nyelv tanulásában I. rész. Az egyszerű és egyszerűen bővített mondat. (1845)

Német olvasókönyv (1847)

Okszerű vezér a német nyelv tanulásában II. rész. A tovább bővített mondat és a mondatfűzés. (1847)

Ingyen tanító francia nyelvmester. Első rész. (1863) (Több kötet nem jelent meg.)

Hogyan kelljen a latin hajtogatást egyszerűen, gyorsan és sikeresen tanítani. Tanítók figyelmébe ajánlva. (1872) Ugyanez németül: *Neue Unterrichtsmethode der lateinischen Coniugation mit Tafel und Katechetik* von Dr. Samuel Brassai. (1880)

Elméleti és gyakorlati német nyelvtan (az Okszerű vezér a német nyelv tanulásában I–II. rész egy kötetben való kiadása. (1896)

Brassai a *Kék Könyvtár* sorozaton kívül is adott ki tankönyveket, melyek mindenkire szólak, hisz életének legfőbb célja a tanítás volt. Ezek a könyvek több tudományterülethez kapcsolódtak: a matematikához, a földrajzhoz, a mezőgazdasághoz, melyeket az alábbiakban megjelenésük sorrendjében közlöm:

Bévezetés a Világ, Föld és Statusok Esmeretébe. (1834)

A fiatal kereskedők arany ábéczéje. (1847)

Algebrai gyakorlatok és kulcsok. Két részben. (1853)

A mezőgazdaság kézikönyve. (1856)

Új Magyar Fűvészkönyv (Kovács Gyulával együtt írja 1858-ban)

A föld egyes részeinek földirati ismertetése. (1862)

Euklides elemei. XV. kötet (1865)

Laelius, hogyan kell és hogyan nem kell magyarázni az iskolában a latin auctorokat. (1870)

Számítan a népiskolában. Az I. és II. osztály tanítója számára. Vezérkönyv és példatár. (1872)

Számvetés a népiskolában. A II. osztály tanítványai számára. (1872)

Algebrai gyakorlatok. (1883-84) (A kormány iskolai tankönyvül elfogadta)

A növénynevek leírása (1888)

Brassai tankönyveit magyar nyelven írja, s tanítani is csak magyar nyelven tanít. Comenius intelmét: „magyar nemzetem igyekezzél rajta, hogy legyenek magyar nyelvű iskolai könyveid, gazdagítsd hazádat, jó és bölcs s ne csak latin, hanem saját nyelveden írt könyvekkel is” (Mikó 1971:34) senki sem fogadta meg jobban a szívére, mint Brassai Sámuel. A *Vasárnapi Újságban* megjelent cikkeinek is köszönhető, hogy 1841-ben a korondi zsinat kimondja a magyar nyelv hivatalossá tételét a felsőbb osztályokban.

Nyomtatásban 12 tankönyvet adott ki. Legtöbb kiadást a *Számító Socrates* és az *Okszerű vezér a német nyelv tanulásában* című könyvei érték meg. Az angol mintára írt *Számító Socratest* 1842-től 1892-ig nyolcszor adták ki. Ebben a könyvében a szókrateszi kérdve-kifejtő módszert alkalmazva rávezeti a kisgyerekeket az elvont szám fogalmára. Kidolgozza a matematika tanítását elemi fokon s ír a fejszámolás elsődlegességéről. Elve, melyet e könyvében hangsúlyoz, a tanuló lehetőleg saját maga alakítsa ki számítási módszerét, a tanító pedig ebben legyen segítségére, hibáit javíttassa. A gyerek először érzéki példák segítségével számoljon, csak utána adjon a tanár elvont példákat. Nagyon szemléletesen vezeti végig a tanulót a négy alapműveleten. Hibásnak tartja azt az addig alkalmazott tanításmódot, mely szerint előbb általános elvekre tanították a gyerekeket. Módszerét ő maga nevezi szókrateszi kérdve-kifejtő módszernek, s kijelenti, minden más módszer veszélyes, mert „az emberi elme, szintúgy mint a test tagjai, ficamodható, s a különbség az, hogy ficamodása bajosan gyógyítható, mint ezeké” (Brassai 1865:III.). Az utóbbit, az *Okszerű vezér a német nyelv tanulásában* című tíz kiadást megért kézikönyvét – mely 25 évi tanulmányozás és tapasztalatgyűjtés gyümölcse –, a nyelvtanulás megkönnyítése céljából írja. Ezzel a nyelvkönyvével indítja el nyelvtanítási reformját, melynek alapját az képezi, hogy a beszédgyakorlatra s a mondatra helyezi a hangsúlyt. A könyv eredetisége abban mutatkozik meg főleg, hogy a szavakat mondatokba foglalja, hisz azt vallja, hogy a nyelvbeli „egyén” nem a szó, hanem a mondat. Huszonkét év múlva, a nyolcadik megjelenés után átdolgozza a könyvet, s újabb módszertani kiegészítésekkel látja el. Ekkor ajánlja a visszafordítást, a „retroverziót”, vagyis azt az eljárást, mely szerint a tanuló lefordít egy mondatot

németről magyarra, aztán visszafordítja németre. Brassai ebben és egyéb más nyelvkönyvében is nagyszerű példáját adja annak, hogy következetesen és kivételt nem ismerő módon alkalmazza nyelvtudományi nézeteit a gyakorlatban. Ami valóban új és szokatlan a 19. század negyvenes éveiben, amikor a könyv íródott az az, hogy nem tartalmaz szabályokat, hanem azok helyett Brassai rengeteg példát ad egy-egy új nyelvtani ismeret tanításakor, melyekből a szabályt maga a tanuló vonja le. Brassai célja tehát az, hogy a diák ne a megtanulandó szabályt kövesse, hanem saját maga fedezze fel azt. Ezt a módszertani fogást jóval később, a század 80-as éveiben hirdeti a direkt módszer. Brassai azonban 1847-ben nemcsak hirdeti, hanem alkalmazza is. E könyvet Gál Kelemen eképpen méltányolja: „Nincs a tudomány történetében példa arra, hogy elmélet és gyakorlat olyan szépen, olyan sohasem hibázó következetességgel egyezett volna, mint ebben a könyvben” (Gál 1922:199). Szépe megállapítása szerint a könyvben a kommunikatív szemlélet található meg, Brassainak „feltehetően megvolt az az illúziója, hogy tankönyvének megtanulása alapján valamilyen módon lehetőségessé válik majd szóban és írásban kommunikálni” (1998:29). Szépe György közlésében idézem Kalmár (1900) Brassai nyelvkönyvírói munkásságáról szóló értékelését: „...mindenkinek, aki idegen vagy magyar nyelvtant akar írni, vagy a magyar nyelvtudomány történetében forrásbeli tájékozottságot akar szerezni, kötelessége Br[assai] Vezérét [Okszerű vezér a német nyelv tanulásában] módszertani és nyelvészeti szempontból tanulmányozni, s ennél fogva a félévszázados könyvnek, mely immár a múlté, még ezentúl is van jövője” (Szépe 1998:30).

E könyv mintájára készült az *Ingyen tanító francia nyelvmester* is, melyben pontokba szedte a nyelvtanítás elveit. Ezek a következők:

1. Minden szót mondatba foglalva ismer meg a tanuló.
2. A mondatok a legegyszerűbbtől fokozatosan haladnak a bonyolultabbak felé.
3. Minden gyakorlat csak egy új ismeretet tartalmaz.

Brassai korszerűségére, modernségére vall, hogy kiemeli a szöveggörnyezet jelentőségét, illetve az, hogy felismeri a tartalomközpontúságot, mely napjainkban a kommunikatív nyelvoktatás egyik alapelve. A kommunikatív nyelvtanítás a múlt század hetvenes-nyolcvanas éveiben hódított, napjainkban különféle alkalmazásaival találkozunk, pl. a tartalom-, illetve feladatközpontú nyelvtanítással. A tartalom alapú nyelvoktatás az idegen nyelvek tanításának egyik fontos új iránya, mely inkább a

kommunikatív nyelvoktatás továbbfejlesztett vagy kibővített változata, mely megteremti a kommunikáció tartalmának motiváló, értelmes és megoldásra ösztönző tulajdonságait is.

Brassai mindkét nyelvkönyve, a francia és a német is, magán viseli a szerző eredeti gondolkodását, többek között azt az alapelvét, mely szerint az idegen nyelvet az anyanyelvre alapozva kell tanítani. A *Kék Könyvtár* kiadványai hatvan esztendeig látták el elsőrendű tankönyvekkel a népiskolát és a gimnáziumot. „Kék könyvtáram hat első szállítmányában teszem le hódolatomat a nemzetiség oltárára...Hízlekdem magamnak, hogy nem mind régi, ami jó bennök, s nem mind rossz, ami új: hagy igazolja merészségemet a kísérlet” (1893:26).

Nem adta ki minden tankönyvét. Hét kiadatlanul kéziratban maradt, ezek közül kettőt diákjai adtak ki, illetve több előadása általuk lejegyezve maradt fenn. Kétkötetes latin nyelvtana is kéziratban maradt. 1842-ben készült el vele, s benyújtotta a Nevelési Bizottságnak, mely a következő „ítéletet” hozta a könyv hivatalos tankönyvvé minősítéséről: „Brassai nyelvtanítási rendszere bárminemű okszerű legyen is, jelen körülményekhez nem alkalmazható” (Fitz 1912:157).

Harminc esztendő múlva, 1872-ben Brassai kiadta latin nyelvtanának egyik fejezetét, az igeragozást tárgyalót: *Hogyan kelljen a latin hajtogatást egyszerűen, gyorsan és sikeresen tanítani* című füzetében. Előszavában keserűen mondja Brassai: „Munkácskámiban némi szokatlanságokat, hogy ne mondjam ujságokat fog látni tanító barátom, melyeket ha németből fordítottam volna, térdet-fejet hajtva hódolna neki a nyelvészeti tábora; de minthogy szerencsétlenségökre magyar találmányok, engedélyt kell magoknak kunyorálni az életre” (1872:3). Ugyanezt néhány évvel később, 1880-ban Minckwitz lipcsei egyetemi tanár adta ki németül.

Brassai történelmet és földrajzot is tanított a kollégiumban. Történelemkönyvet nem írt, földrajz tankönyvet azonban ő maga dolgozott ki. Ebben a könyvében kifejti, hogy nem helyes a földrajz tanítását úgy kezdeni, hogy a Föld alakját s a többi égitesthez való viszonyát magyarázzák. Így a tanuló elhiszi ugyan, amit a tanító mond neki, de nem győződik meg róla. Ebben a könyvben is elemző módszert alkalmaz, azaz először az egyes részek tanításával kezd a tanító, majd ezt követően állnak a részek össze egésszé. Hangsúlyozza a szemléltetés fontosságát, melyet az általános elvek között már bemutatottam.

Félévszázados múlttal a háta mögött a *Néptanítók Lapjában* *Miért és miképp írják a tankönyveket?* címmel írt cikket, melyben kicsit csipkelődve jegyzi meg „Az előbbire...az a rövid és nagyobbára találó felelet: pénzért” (Brassai 1890:3). A második kérdésre pedig azt a választ adja, hogy a spekuláns szerző megszerzi a legújabb német könyvet, lefordítja, átdolgozza, a hazai tantervhez és viszonyokhoz alkalmazza. Átdolgozásokat Brassainál is találunk, ő elsősorban angol könyvek alapján dolgozott. Minden esetben az volt a célja, hogy olyan tankönyv szülessen, amelyből a diák könnyebben megtanulhassa, elsajátíthassa az anyagot. Ennek érdekében a nehézségekre is felhívta a tanuló figyelmét.

Megfogalmazza a jó tankönyv kritériumait, melyek közül az egyik legfontosabb tétel az, hogy a jó tankönyv szerkezetének olyannak kell lennie, amely lehetetlenné teszi a gyermeki lélek megkötését. Brassai módszertani alaptételei tankönyveiben találhatóak, melyekben követett elveit ismerteti. Ezek az elvek (lásd részletesen kifejtve az általános módszertani elvek között), melyeket nemcsak elméletben hirdetett, hanem a gyakorlatban is alkalmazott, a következők:

- Keveset, jól, lassan legyen a haladás elve.
- Egyszerre csak egyet kell tanítani.
- A feladott lecke legyen egységes, haladjon vele a tanító fokozatosan.
- Csak igazságot tanítson a tanító.
- Az „eszmét” a tanulóval kell felébreszteni, s vele kell a szabályt megfogalmaztatni.
- Az idegen helyesírású szavak helyes kiejtését meg kell adni. A folyamatos tanítás megkívánja, hogy az oktató se állítást, se szót, melynek értésével probléma lenne, magyarázás, bemutatás és példák nélkül ne hagyjon, a magyarázás pedig addig tartson, míg a tanuló azt meg nem érti, s a tanító erről meg nem győződik.
- Kiemeli a gyakorlás jelentőségét.
- Tanácsot ad a szemléltetésre vonatkozólag. Hangoztatja, hogy a tanítónak kötelessége térképet használni, s kiemeli a domborművű térképek jelentőségét a földrajz tanításában, illetve a természetben való szemléltetés és az iskolai kirándulások hasznát, melyet saját tapasztalásából ismer.

- Utal a tanítás érdekesebbé tételének módjaira, a tanítványok gondolatvilágát megfogó, lekötő elbeszélésekkel való tarkítás jelentőségére.
- Tanárok számára tanácsokat fogalmaz meg.
- Kifejti, mennyire visszás dolog egy tantárgy tanítását definíciókkal kezdeni, hisz definíciókat adni csak akkor helyes, ha az adott témakörbe tartozó tudnivalókat már közöltük.

Mindezen elvek mögött újra felfedezhetjük Comeniust, aki hatására utal a szemléltetés jelentőségére, Rousseau-t, aki nyomán azt vallja, lehetőleg minél többet a gyerekekkel találtsunk ki s Pestalozzit, akinek az öntevékenységre nevelés elve hathatott Brassaira.

A matematikus Brassai fő törekvése az volt, hogy jó tankönyvet adjon az ifjúság kezébe. Matematikai munkásságának legjelentősebb alkotása az első magyar Euklidész-fordítás 1865-ben. A fordításhoz már 1832-ben hozzákezdett az 1826-ban kiadott eredeti görög szöveg alapján, s még Bécsbe is elutazott, ahol összehasonlította az oxfordi kiadással, amiből még a hiányzó részt lefordította. Korábban a magyar matematikai szaknyelv fejletlen volt, így ő maga alkotott új szavakat a fogalmak kifejezésére. Brassai nevéhez a matematika terén nem fűződnek nagy felfedezések, de nagy érdeme a matematika módszeres tanításának hangsúlyozása és kidolgozása.

Algebrai gyakorlókönyvéről – melyet pesti tartózkodása ideje alatt 1853-ban ír – azt állítja: „új és a tudományban eddig hallatlan állítmányokat” foglalt bele, mely kijelentésnek az lett a következménye, hogy a kormány még csak segédkönyvnek sem ajánlotta, mondván, hogy tudomány és politika egy kalap alatt nem fér meg. (Boros 1927). Természetesen bántotta a kormány döntése, melyet így kommentált: „a saját költségemen nyomtatott könyvvel jókora kárt vallottam s főképpen azért, mert nem egészen tehetségtelen törekvésem füstbemenését láttam” (Boros 1927:127) Tanítványai elragadtatással szóltak a könyvről, mert, mint vallották, az igazi matematikai gondolkodást talán egyetlen más könyvből sem lehet oly világosan és érthetően megtanulni.

Széles körű nyelvismerete lehetővé tette, hogy nyugati országok ipari, banki világát figyelemmel tudja kísérni. *Bankismeret* című könyvéből – melyet vezérfonálnak szánt minden polgárnak – megtanulhatják, mennyire bízhatnak e

pénzintézetekben, vagy éppen azt, hogy mekkora veszélyt jelenthetnek azok számukra. Az ismeretterjesztés mellett a hitelélet nyugati mintára való megszervezésére gyakorlati tanácsokat is tartalmaz. A polgári átalakuláshoz mind a gyáripár, mind a banki élet fejlődését fontosnak tartotta. Világosan felismerte, hogy a magyar művelődés felébresztéséhez feltétlenül, elengedhetetlenül szükséges az erkölcsiekben való megerősödéssel kívül a gazdasági gyarapodás. Szorgalmazza a hitelnyújtás lehetőségét, hogy a földművelést mezőgazdasági gépekkel fejlesszék, amit azonban az ősiség törvénye gátolt. „Újra mondom: banknak a pénzkeringés vérkeringés; tudjuk pedig, hogy emennek elakadása gutaütés. Egyetlen optio van, minek eldöntése a jelen tárgy feletti döntést eldönti. Ősiség vagy bank, válasszanak önök!” (Mikó 1971:61). Ismételten hangsúlyozza, hogy a mezőgazdaságot is el kell indítani a tőkés fejlődés útján. Mindehhez azonban ész és józanságot kíván az embereknek. Munkáját, mely a közgazdaságtudományában való kiváló jártasságát mutatja, az 1848 előtti közgazdasági irodalmunk legjobb termékei közé sorolhatjuk.

A jó tankönyv – véleménye szerint – a tudomány alapvonalait segít elsajátítani, de ez nem elég, mert a tankönyv nem önmagában tölti be funkcióját, hanem a tanár élőszóbeli magyarázatai nyomán teljesebbé válik. Elmélete és tankönyveiben megmutatkozó gyakorlata minden részletében összevág. Ha nyelvtanulásról-nyelvtanításról ír, gondolatait módszertani alapelvekre építi.

Brassait minden érdekelte. Az egész világot egy egységes élő szervezetnek látta, melynek egy végső törvénye van: hogy a különféle kis részek mindig egy nagy egészbe olvadnak, s hogy minden egy örökös lét és fejlődés, alkalmazkodás és megerősödés. A tudomány is a maga külön életét élő szervezet, ez is a könnyebbtől a nehezebb felé halad, a részletekből általános elvekre következtet, s mintegy végső okban akarja egyesíteni az összes jelenségeket, mert ezek is mindig ugyanazon módon, bizonyos tekintetben egymáshoz hasonlóan fejlődnek és ismétlődnek. Az ember azért foglalkozik a tudománnyal, hogy elveit a maga javára használja fel, hogy jobbá, könnyebbé, örömteljesebbé tegye az életet. Csakis ilyen szempontból van jogosultsága a tudománynak.

Ma is megiszívlendők Brassainak a tanulásról, a tudományról, a tudás fontosságáról vallott nézetei, melyeket tanításaiban s könyveiben is sugallt.

4. Brassai módszerelmélete

4.1. A módszer fogalmának értelmezése Brassai pedagógiájában

A pedagógia története során a módszer fogalmát többféleképpen értelmezték, de mindig valamilyen cél felé vezető utat, átvitt értelemben valamiféle tervszerű és rendszeres előrehaladást jelentett.

Descartes szerint több gondolatsor helyes elrendezésének művészete a módszer míg Comenius az oktatás egész rendszerét, Pestalozzi az oktatás menetét nevezte módszernek. Mai felfogásban a didaktikai feladatok megoldása érdekében alkalmazott eljárásokat, a didaktikai folyamat során az adott helyzethez és feladathoz megválasztott legcélszerűbb eljárást, a tanár és a tanuló ismeret-feldolgozó közös munkájából eredő sajátos formákat, eljárásokat nevezünk módszernek, amelyek alkalmazásával elősegítjük az ismeretek elsajátítását, a jártasságok, készségek kialakítását, a képességek fejlődését. A módszert, az eljárásokat nagyon sok tényező határozza meg. A pedagógia történetében a módszerek megválasztásában azonban sokszor csak egy-egy szempont vált uralkodóvá.

Brassai egész életét, munkásságát a módszer kutatása, vizsgálata hatotta át. Az Akadémia 1867. január 21-i ülésén előadott *A módszerről* szóló dolgozatában részletesen foglalkozik a módszer fogalmával. „Én nemcsak most nem, de egész életemben sem találtam méltóbb tárgyat, melyen a philosophia alkalmazását gyakoroljam, mint a *módszert*, európai nevén *methodust*” (1867: 5) – írja a bevezetőben.

Állítása szerint a módszer fogalma tapasztalati, indukált és szerkesztett fogalom, melyet bővebb és szűkebb értelemben használ. Bővebb értelemben az az ok-, cél-, és szabályszerű eljárás, amellyel valamilyen tudományos művelet a legjobban, a legelőnyösebben hajtható végre. Szűkebb értelemben pedig a tanítási módszert jelenti, melynek célja kiemelni a fogalom néhány lényegesebb vonását, kimutatni a sikert biztosító eszközöket, s mérlegelni az eljárásokat.

A módszer értékéről vallott felfogások nagy szélsőségek között mozognak. A módszer hatalmába vetett hit elterjesztéséhez Descartes is hozzájárult. *Értekezés a módszerről* című (1637) munkájában azt fejtegeti, hogy az emberek értelem

szempontjából egyenlők, egyformán képesek felfogni és megtanulni az adott tárgyat. Ha mégis van e tekintetben köztük különbség, annak oka a módszerben van, amelyet a tanító használ. Ez nagy hatással lehetett Comeniusra is, aki szerint minden a módszertől függ. A tanítás egyéb tényezői, a tanító egyénisége, a tanuló számba sem jött nála. Hitte, hogy van olyan módszer, melyet bárki bárhol és bármely tárgyra alkalmazhat, mely független helytől, időtől, tárgytól és személytől. Ezek a gondolatok meghatározóak voltak a következő századokban; különösen a 18. században tartották sokra a módszert. A 19. század elején Pestalozzi is azt hirdette, hogy feltalálta az örökérvényű módszert.

Brassai jól ismerte az említett pedagógusok, filozófusok munkásságát, hathattak is rá gondolataik, de ő komplexebben közelítette meg a tanítás-tanulás folyamatát. Megfogalmazta a napjainkban is egyre általánosabbá és szükségessé váló igényt, az élethosszig tartó tanulás gondolatát, mely saját szavaival kifejezve így hangzik: „a művelt ember élete folytonos tanulás” (1867: 6). Ezt azért is emeli ki és tartja fontosnak, mert szerinte a módszerről és annak lényeges jellemzőiről helyes és tiszta fogalommal kell rendelkeznie mindenkinek, különösen az országgyűlés, a törvényhozás, az iskolai testületek, tanácsok szereplőinek, „Hiszen a nemzedékek sorsa dűl határozataik következtében jobbra vagy balra” (Brassai 1867:8).

A módszer elveit a „spekulációban” és a tapasztalásban, azaz a dedukcióban és az indukcióban határozza meg. A módszer tapasztalati fogalom, de ő mégsem a tapasztalást, hanem a „philosophiát” tartja iránytűjének a módszer vizsgálatában, hisz a „philosophia” az ész „egyenes és közvetlen” tudománya, az egyedüli biztos „kalauz”. Mivel a „philosophia” módszere deduktív, ezt alkalmazza ő is, s állítása szerint a deduktív módszerben az értelmezés, a definíció „primum principium”. A tapasztalatot nem tartja igazán jelentős befolyásoló tényezőnek a módszertant illetően. Ezt az állítását tapasztalati ténnyel igazolja, mely szerint száz tanító közül kilencvenkilenc 50 éves korában sem tanít sem jobban, sem sikeresebben, mint pályája kezdetén.

Kifejti, mi a célja a „methodus” tárgyalásával:

1. olyan elveket felsorakoztatni, amelyek kalauzként szolgálnak a „methodus” alkalmazásában,
2. néhány hibára ráirányítani a figyelmet, amelyek a tanításra gátlólag hatnak.

Ebben egyik legfontosabb tényezőként a tanító és a tanítvány közti viszonyt emeli ki azt állapítva meg, hogy a tanító a „jeladó” e kapcsolatban, „sugalló, vezérlő, ösztönző” szereppel ruházódik fel, a tanítvány pedig az „alakító”, akinek „testesítő, alkotó”, azaz a „végrehajtó” szerep jut. A tanító fő jellemzője az ügyesség, a tanítványé pedig a figyelem, de jó, ha akarat és készség is társul ehhez. Éppen ebből következik az a megállapítása, hogy a tanulás fő és lényeges jellemvonása az, hogy természetes, a tanítás pedig mesterséges tevékenység.

A tanító és a tanítvány közti viszony szemléletes bemutatására a mezei gazdaságból alkalmaz hasonlatot. A tanító is, a gazdához hasonlóan, csak magvakat vet el, melyből a tanítvány „elméjében” ismeretek teremnek. Mind a kétféle magnak kelni, sarjadni, gyarapodni, érni kell, s a tanultak megemésztéséhez elegendő idő szükséges. Hangsúlyozza, a „türelmetlenség sehol se hasznos, de tán sehol se károsabb, mint a tanítás ügyében” (1867:26), hisz a tanultaknak érni kell, s ez időt igényel. Ha a tanítók eredményt akarnak elérni a tanításban, akkor „éppen oly türelemmel...kénytelenek várakozni reá, mint a mezei gazda, nem békétlenkedik, ha tegnap vetett magja ma még nincs szárba indulva”, aki rosszul járna, ha éretlen búzájából akarna kenyeret készíteni, hasonlóan ahhoz a kudarcot vallott tanítóhoz, aki helyrehozhatatlan kárt okozna tanítványában, ha „félíg fogant eszmékbe próbálná a továbbiakat oltogatni” (1867:27). Korát a „minden áron haladás” korának nevezi, ezért égető szükségnek érzi az óvatosságra való intést.

További példákat sorakoztat fel, hogy megvilágítsa az egyre jobban elterjedő helytelen módszereket. Véleménye szerint módszer tekintetében tévúton jártak a filantropisták, akik játszva akarták a gyerekeket tanítani, majd követte őket más, „ártalmas divat”, melyben „fuldoklik a szegény fiatal nemzedék” (1867:24). De helytelen az enciklopédisták eljárása is, akik hétágú tölcseren töltik a tudást a fejekbe hatalmas szivacsnak képzelve az emberi agyat. A tudományt azonban nem elég felszívni, fel is kell azt dolgozni. A helyzet még kifejezőbb, valóságosabb bemutatása céljából utal a már korábban idézett lúdtömés hasonlatra is, hangsúlyozva és óva intve az erőltetett, mesterséges tanítási módoktól. Hangsúlyozza, hogy a bevéséshez idő kell. Alaposan és lassan kell tanítani, olyan ütemben, amely megfelel a gyerekek tempójának. Ez az elv hangsúlyozottan a 20. század pedagógiai irányzataiban jelenik meg, de Brassai már a 19. század 30-as éveiben megfogalmazza.

A fentebb idézett mesterséges állapotok mesterséges eszközökkel érhetőek csak el, s mindezek bonyolult és kusza tantervek, javaslatok, határozatok létrehozását indukálják „a lehetetlenséget a valószínűség mezébe” öltöztetve, állapítja meg.

E példák és szemléletes hasonlatok felsorakoztatása után mondja ki a sikeres módszer jelszavát: „Keveset, jól és lassan!” Ezzel az elvvel vitáznak azok, akik azt állítják, hogy a világ sokat követel az embertől, ezért sokat és gyorsan kell tanulni. A „sokat” és a „jól” azonban sehogyan sem fér össze, állítja Brassai, de mivel a „jól” változatlan kell, hogy maradjon, így a „felállított maxima” első pontja, a „sokat” változtatható „keveset”-re. Ennek pedig csupán a tantárgyak kiválasztásával, megválogatásával lehet eleget tenni. Ne sok ismeretet, hanem használhatót tanítsunk, hangsúlyozza (1867).

4.2. „Mit tanítsunk?”

Az előzőekből logikusan következik a nagyon fontos, de egyúttal kényes kérdés is: miből álljon az a kevés? Mi tehát az az elv, amely a módszert sikerre viszi? A tantárgyak kiválasztásának elvét abban látja, hogy olyan tárgyakat kell választani, amelyek a tanítás célját legjobban megvalósítják.

Brassai a tanítás lényegét a tanítvány „szellemi tehetségének” felébresztésében – azaz az érdeklődés felkeltésében, mai terminológiával élve a motiválásban – s bizonyos irányba való terelésében, irányításában látja, „ott rejlik a tanulmányok megválasztásának keresett kulcsa” (1867:41). Ennek igazolására a mezei gazda képét idézi, aki a bő termés reményében műveli a földet, s alkalmassá teszi a mag befogadására, így műveli a célszerű tanítás is az embert, az emberi agyat, mely során képessé válik a szellemi mag befogadására és a kitűzött ismeretek elsajátítására. Ez a kulcsa az igazi műveltség megszerzésének, melyet nem az ismeretek sokasága, „hanem korlátolt számú, jól rendezett, ép, egészséges eszmék...és szaporító érlelő tehetség” (1867:41) jellemez.

Mindezek elérésében nagy szerepet tulajdonít a gyakorlásnak, mely a tanítvány dolga, de alkalmat adni rá s a tanulót sarkallni ennek végzésére a tanító feladata. Minden talentum, még a zseni is a gyakorlásnak köszönheti sikerét.

Mivel tehát a tanítás a műveltség eszköze s a célnak az egyik tantárgy az egyik, a másik a másik részét segít elérni, a tantárgyakról, a tudományokról az mondható el, hogy egyformán szükségesek, mint általában az eledelek, a gazdasági műveletek, az asztalos vagy az ács szerszámai. Mit szólna a mezei gazda ahhoz a kérdéshez, hogy „vajon a trágyázás szükségesebb é vagy a szántás”? Vagy az asztalos, hogy melyik szerszámot nélkülözné jobban „a gyalut-é vagy a fűrészét?” (1867:44) – vonja le a következtetést végül Brassai.

A továbbiakban kifejti, vannak, akik azt hirdetik, hogy a tanító tanítson minden tudományból annyit, amennyi elegendő arra, hogy a tanulónak helyes fogalmat adjon róla és alkalmassá tegye, hogy később a maga erején tökéletesítse tudását. Brassai véleménye szerint ez a „kóstoltató módszer” semmiképpen sem egyeztethető össze az alapos és „észmívelő” tanítással s a tanuláshoz való kedvet a kóstolás nemigen hozza meg. Határozottan vallja, minden tudományhoz a kedvet a vele való komoly és tartós foglalkozás adja meg, mert a tanulóban a már ismert anyagra épül az ismeretlen. „Arra való-é az oktatásügy, arra alapítvák-é az iskolák, hogy kificzamítsuk, rendszeresen megbénítsuk a fiatalság esztét?...És általában kisebb gonosz a nem értés, mint a félreértés, a tudatlanság, mint a rosszul tudás” (1867:33).

Vannak olyanok, akik azt a nézőpontot képviselik, hogy annak a tantárgynak kell mindig elsőséget adni a többi előtt, amelyik leginkább igénybe veszi az agyat. „Miután t.i. a conservativek, korszellemisták, philanthropisták és encyklopaedisták seregeit sikerült az elébbi hadjáratban illő vagy a mint a német szólam tartja: »három lépésnyi« távolságban tartani magamtól, most már – mint mondám – új ellenség áll szembe a realisták képében” (1867:48). Ők azt állítják, hogy annyiban szükséges egy-egy tantárgy, amennyiben annak a tanuló az életben hasznát fogja venni. Minthogy egyiknek többet, a másiknak kevesebbet veszi hasznát, így az egyik szükségesebb a másikonál. Brassai véleménye azonban az, hogy az egyesek közt szükségleti fokozatot állítani „nevetség!”, sőt ellenvetését így folytatja: „Ez már derekas támadás, közelről és lándzsahegyel....szeretnék én szeme közé nézni a vakmerőnek, a ki biztosan és kétségtelenül meg merné határozni valamelyik disciplináról, mint tudományról, lesz vagy nem lesz-e valami haszna az, úgy nevezett, életben?” (1867:44–45). Levonja a következtetést, hogy a hasznosság

azonban zsinórmértékül s szükségét szabályozó elvként nem szolgálhat. Ez állítását is a tudományos és a természettudományos életből hozott példákkal igazolja.

Az érvek és ellenérvek felsorakoztatása után kijelenti, hogy a középiskolai tanulmányok közt egyetlen egy sincs, „a melynek a jövő, bár minemű pályáján *egyenes* hasznát venné a tanuló, s a minélfogva valamelyikök valóban *sziükséges* volna” (1867:46). Végso következtetésképpen pedig megállapítja, hogy „realisticus hasznot” a középiskolai tanulmányokban hiába keres bárki, és ami nincs, annak fokozatai a választás vezérelvéül sem szolgálhatnak.

Az elvek tisztázása után visszatér a fő gondolathoz, a tantárgyak kiválasztásához, s kijelenti, hogy minden oktatás ősanja a nyelv, melyről már többször is hangsúlyozta, hogy minden kor és minden nemzetiség iskoláinak soha ki nem maradt, ki nem hagyott fő tárgya volt, és saját korában is nagyrészt az. Ennek egy fő érve van, ami minden más érvet feleslegessé tesz, azaz: a nyelvtanítás, a „módszer tökélyeinek” a legteljesebb képviselője, mely az emlékezetet gyakoroltatja s állandó foglalkozásban tartja az emberi agyat. Pálfi Brassai nyelvtanító munkásságát értékelve kiemeli, hogy „a nyelvtanítás szellemi gimnasztika, amelyet [Brassai] éppen ezen sajátágainál fogva helyez az iskolai tanulmányok közt az első sorba, s melynek tanítását nem pusztán csak a nyelv gyakorlati elsajátítása sürgeti” (Pálfi 1900:14).

Brassai Nem ismer nemzetet, ahol a közoktatásnak ne a nyelv lenne a fő tárgya, az a nyelv, melyben „míveltségének gyökerei fogamzottak”, azaz az anyanyelv. Az emberi természetnek s ennek nyomán az emberi műveltségnek két oldala van: az ész és a szív. Az elsőhöz tartoznak az ismeretek, melynél a tehetségek fejlesztését, gyarapítását, erősítését a nyelvtanulás szolgálja. A másikonál a képzelőerő gazdagítását, az ízlés finomítását, nemesítését a nyelvtanítást kísérő irodalom tanulmányozása pótolja. Ebben az első hely az ógörög és a római irodalmat illeti.

A nyelvek után a második legfontosabb tantárgy a matematika, amely a nyelvtanításban legkevésbé gyakorlott tehetséget, a dedukáló tehetséget gyakoroltatja.

A harmadik tantárgy a történelem, mely az emlékező és képzelő tehetséget fejleszti.

A természeti tantárgyakat a negyedik sorba helyezi, mert véleménye szerint a természettudományok tanulásához érett ész kell. „...a természeti tudományokat sem mint parergont, sem mint előkészítő tanulmányt jól és sikeresen tanítani nem lehet” (1867:56), s végső következtetése, hogy a gimnáziumi tantervbe ártalom nélkül belevenni nem is lehet és nem is kell, így nem kell, hogy kötelező tantárgyak legyenek. De ha van olyan tanintézet, amely megengedheti magának, tanítsa ezeket a tárgyakat azzal a feltétellel, hogy az illető egyén óraszámjai ne legyenek terhelőek. Másik lehetőséget is javasol: csak azok járhassanak ezekre az órákra, akik a kötelező tárgyak óráit is nagy szorgalommal végzik.

Megjegyezi továbbá, hogy van a természeti tudományoknak néhány olyan ága, melyet bevenne a gimnáziumi kötelező tárgyak közé, nem külön tárgyként, hanem az első három tantárgyba szőve. Ezek:

- a fizikának az a része, mely nem indukción, hanem matematikai alapokon nyugszik, melynek minden törvényét be lehet sorolni az algebra, a geometria és a trigonometria tárgyába,
- a kémiai vegyítések számtörvényei,
- a természetrajzi tárgyak, kőzetek, ásványok, növények, állatok ismertetése annyira, amennyire az emberre nézve fontosak.

Az említett három tantárgyas felosztás a gimnáziumra vonatkozik, jelenti ki.

4.3. „Hogyan tanítsunk?”

A módszerről szóló értekezésének második részében a „hogyan”-ra keresi a választ Brassai. Korábbi írásaiban többször is kritikával illette kora oktatási intézményeiben folyó tanítást. Az egyik legfőbb problémát az oktatás enciklopédikus jellegében látja, mely rendszerben „tikkadoz a tanuló”. Saját módszere az ellenpélda e mechanikus rendszerre, melynek fő és lényeges vonása a gondolatok ébresztése. E szerint a „tanító az eszmék kelméit illően és czélszerűen a tanítvány eszének, mint pszichológiai gépnek átadja, s aztán minden további beártás nélkül elhagyja, hogy önállóan és rendszeresen dolgozza fel eszmévé” (1867:68).

Éppen ezt, a gondolatok alkotásában való tanulói önállóságot, az önerő kifejtését gátolja véleménye szerint a köztanítói rend, melyre érthetetlenül tekint, s

megállapítja, „...az éptagút bénává teszi, az éplábút mankóra, járókára fogja ez az eljárás” (1867:67).

Elkeseredettem háborodik fel, hogy e „nyomorékító műfolyamon...minden nemzedéknek keresztül kell mennie” (1867:67). Az egész elpazarolt időt a gyermeki önállóság fejlesztésére lehetett volna fordítani. Az intézetek vezetőitől s az előjáróktól várja a feleletet, azoktól, akik ezt a rendszert fenntartják, s ezt a visszas, célelles, butító rendszert támogatják, melyre két okot is megnevez Brassai. Az egyik: ez a fajta oktatás lehetőséget ad a magántanítóknak korábbi tanulmányaik ismétlésére, „bennök való megerősítésére”. De ezzel Brassai vitába száll. Hisz, ha a magántanító korábbi tanulmányaiban gyenge volt, „százat lehet egy ellen tenni”, hogy a tanítás alkalmával sem fog abban előrehaladni, fejlődni. A gyermek szempontjából pedig csak kárt okoz. Ezt ismét nagyon szemléletes hasonlattal érzékelteti. A Fáraó álmát idézi, midőn a hét sovány tehén elnyelte a hét kövéret, mégis sovány maradt. Azaz, a tanító esetleges előrehaladása nem vonja feltétlenül magával a tanítványét. Végtére pedig a gyakorlat sem bizonyítja, hogy azokban az intézményekben, ahol a magántanítói rendszer működik, nagyobb arányú lenne a „tudók” aránya a „nemtudókénál”, mint máshol, más intézményekben, ahol az a rendszer nincs „divatban”.

Végül újra felteszi a kérdést, amely valójában állítás s komoly kritika egyúttal: „Kérem már: illő-e, tanácsos-e, sőt szabad-é a magántanítókra háramlandó, képzelt, kérdéses, hogy ne mondjam semmi hasznot a tanítványok világos rövidségével, kárával vásárolni meg?” (1867:69).

A másik ok, amellyel érvelnek e rendszer fenntartói, hogy a magántanítóság „subsistendi módus”, azaz annak segítségével sok szegényebb sorsú diák folytathatja tanulmányait, ily módon kapva anyagi segítséget tanulmányaik folytatásához. Ez további kifogást ébreszt Brassaiban e „lúdtömő” és „elmeölő” rendszer ellen, azaz érthetlenségét fejezi ki, hogy minden felkészülés és átmenet nélkül hogyan válhat valaki diákból magántanítóvá?

A kártékonyság fő okát a köz- és magántanítás együttlétében látja. Azt az ajánlatot, javaslatot fogalmazza meg a rendszer védőinek, támogatóinak, hogy legyenek legalább következetesek, alkalmazzák csak a köztanítói rendszert a

Lancaster-módszerrel, ahol magántanítói kezekre bízva a csoportokat az ártalom csak esetleges, míg a köz- és magántanítás együttesében kivétel nélküli, elháríthatatlan.

Másik végkövetkeztetése, állítása az, hogy az „eszmék elkészítésére” a köztanítás elégséges, de csak abban az esetben működik ez megfelelően, ha a köztanítás a módszer előírásainak minden vonatkozásban megfelel. Azaz röviden, „ha jó a rendszer és jó a tanító” (1867:71).

Teljes módszertani programját az önmagukat folyamatosan képező, nagy tudású, becsületes tanárok munkájára alapozza, s kiemeli, hogy az eredményességben a személyes ráhatásnak lényeges szerepe van.

A szülőkhöz fordul, akik „sötét homályban leledzenek e tárgyra nézve”, s drága pénzen alkalmaznak magántanítót, Brassai szavaival: „a mérget”. Ismét megfogalmazza, hogy a magántanítókra, azaz a „correpetitorokra” kiadott költség nemcsak elfecsérelt, hanem káros kiadás. Tevékenységük hatóerejét azokhoz az osztrák havasokban élökhöz hasonlítja, akik az izmuknak arzenikkel szereznek csalóka erőt, mely azonban mulékony. Az ily szemfényvesztő módon történő ismétlést szükségtelennek ítéli.

A kitűzött kérdés tehát: Hogyan tanítsunk?, azaz „Miként készítse el a tanító az eszméket úgy, hogy aztán bizvást átadhassa feldolgoztatás végett a tanítvány gondolkodó gépének?” (1867:71).

Kijelenti, nem célja tüzetes és részletes értekezést adni, csupán néhány elvet kíván kifejteni, olyan elveket, melyek addig nem voltak kellően megfogalmazva, megvilágítva vagy nem lettek eléggé számbavéve. A nagyobb érthetőség és a bizonyítás kedvéért „tetties példákat lesz szükség előhoznom” – jelenti ki. „Eképp áthatolván a héján, – szükséges tudni, hogy szervezetben a héj is kiegészítő rész, – kezdjük meg a belét is” (1867:71).

4.3.1. Az ,Egyszer egyet’ elve

Azt a kérdést veti fel, hogy a tanítónak hány fogalmat (eszmét) kell előkészítve átadni, azaz megtanítani a tanulónak a tanítás során. Egyszerre egyet, fogalmazza meg válaszul, mely olyan legyen, hangsúlyozza, amelyen „legkitűnőbb az önállóság, a különlet, függetlenség jegye”, hisz az ilyeneket könnyen ragadja meg, dolgozza fel és sajátítja el a tanuló.

Szemléletes hasonlaltal írja le ezt az elvet: „A lazzaroni egész hosszában ereszti szájába s birja nyelni a makaronit, de más mívelt ember falatokra szokta szabdalni az ételét” (1867:78).

Ez elv alkalmazásának a bemutatására a nyelvtanításból hoz példát. A nyelv elemeit (betűk, szótagok, szavak és mondatok) vizsgálva megállapítja, a betűk elemzése, osztályozása ragadta meg legelőször a nyelvtanítók figyelmét, amely természetes is volt abban az időben, amikor a nyelv tanítása az anyanyelvet csupán leírása végett vizsgálta. A betűtan jelentette a nyelvtant. Bizonyítékul a franciák által franciák számára írt nyelvtanokat említi, melyek mind betűtanok voltak. Ezt még alátámasztja Jakob Grimm (1785–1863) – a hangváltozások szabályosságát igazoló Grimm-törvény megalkotója – nyilatkozatával is, mely szerint „a syntaxis a grammatica határain kívül” esik. Mindez bizonyíthatja azt, jelenti ki Brassai, hogy a betűtan egy már tudott nyelv elemzésére kitűnő eszköz, de azt nem bizonyítja, hogy ábécéből s annak bármilyen tudományos és mesteri kombinációjából egy idegen nyelvet meg lehet tanulni. Természetesen nem lehet, de a betű-, és a hangtan az anyanyelv és az idegen nyelv szavainak kiejtéséhez és leírásának megtanulásához elkerülhetetlenül szükséges.

A szótagokról azt a kijelentést teszi, hogy csak a „chinai s rokon természetű nyelvek” tanításakor lehet hasznukat venni, ahol a szavakkal egy kategóriába esnek.

A szó és a mondat szerepét vizsgálva kijelenti, hogy a mondat függetlenebb, különváltabb, önállóbb, mint a szó, a mondat teljes értelmű egész, szerepelhet önmagában vagy tagmondatként. A szó azonban – mely csak tagja a mondatnak – helyes értelmét csak a mondatban nyeri. Konklúzióként végül kijelenti a nyelvtanításban a mondat elsőbbségét a szó felett.

Kritikát fogalmaz meg a tankönyvekkel és a nyelvtankönyvekkel kapcsolatban, melyek a tanítás csaknem kétharmadát igénybe vevő alaktanban csupán szavakra koncentrálnak, még a szintaxisban sem jutnak el a mondat grammatikai fogalmához. A szabályok is csak szókapcsolatokra vonatkoznak a szavak mondatbeli szerepükre való vonatkozás nélkül. Tovább lépve elismeri, hogy vannak nyelvtanárok, akik kezdik felismerni e tételek helytelenségét s a mondatot teszik tanításuk alapjául. De a reformok sajátsága az, hívja fel a figyelmet Brassai, hogy a reformerek, amint látják kibontakozni reformjuk „igazi mivoltát és messzire szolgáló hatását”, megijednek,

„vörös rémeket” látnak s „szeretnék megállítani a leguruló követ a hegyoldalon” (1867:81). Ebben segítség is akad bőven, mondja Brassai, mert a rémülés ragadós s a szokás nagy úr, csak a divat hatalmasabb zsarnok. Így gyakran előfordul, hogy sokkal nagyobb azoknak az eseteknek a száma, amelyekben a legmerészebb reformtervek „félrendszabályokká s céltévesztő kompromisszumokká silányulnak”, mint amennyit túlhajtott következményeik buktatnak meg. „...hűtő esőzés többször okozott rossz termést és inséget, mint az áldott napnak tartósan sütő heve” (1867:81), fejt ki gondolatát képletesen.

Utal a Kühner-féle latin és görög nyelvek tanításában alkalmazott, „minden oldalról üdvözölt” reformra, amely a Thun-minisztérium javaslatára az iskolákban egyre népszerűbb lett. Úgy tűnt, a mondat „vezér-eszmévé” tétele történt meg, ámde: „Ostendunt terrishunc tantum fata, neque ultra esse sinunt” – állapítja meg (1867:82). A mondat nem játszik szerepet Kühner rendszerében („zavarszerében”, ahogyan Brassai nevezi), hisz a beszédrészekben és a szóváltozásokon nyugszik, s a mondat némi ismertetése csak arra szolgál, hogy a mondat formájában adott példákat jobban megértse a tanuló. Nemhogy „untalan kézen fogó kalauznak”, de még alapnak sincs a mondat jelen Kühner grammatikájában. A latin nyelv legelső leckéjében egy lapon a beszédnek mind a nyolc részét tárgyalja értelmezésekkel kísérve, így nem egyszer egyet, hanem nyolc fogalmat ad egyszerre. „Struczgyomor és marhabelső kellene, vagy tán a se lenne elég ilyes táplálék megemésztésére...” (1867:82). A továbbiakban Kühner közli az igemódokat, személyeit, számait, a főnevek felosztását, a hat esetet, öt ragozást. Csupán egy helyen le lehet fel a mondat rövid ismertetése, de az is az alany és az állítmány megkülönböztetéséből áll. Kühner „nagy lármát ütött” nyelvtanát az egykori rőfös receptekhez hasonlítja, melyek felett a „kímia” elvei nemigen örködtek. A nyelvtan „kímiája” ugyanis a logika. Így, állapítja meg Brassai, nem csoda, hogy a közvélemény kiábrándultan elfordult hasztalan keresve a gyökeres újítást, s visszatért a régi módszerhez, melyben legalább el tudott igazodni, mert bizonyos rend és következetesség van benne. De ez a rend és következetesség is csak távolról tűnik szépnek, mint a babyloni függőkert a távolról nézőnek, mely mintha földtől-égtől elszigetelve délibáb módjára lebegne, s csak közelebb jutva látható az a sok inda s vastag törzs, mely tartja. Ilyen a nyelvtan tanítása is, hisz örvendetes lehet az első leckében tanítandó ragozás, de valós

fogalmat kapni róla az előzmények ismerete nélkül nem lehet. A továbbiakban utal még a Donatus-féle nyelvtanítási módra, melyet a későbbi fejezetekben fogok részletesebben kifejteni.

Világossá válik a példák alapján, hogy a nyelvtanításban a fentebb jelölt elv, az 'egyszer egyet elv' nem érvényesül. Reformot sürget, gyökeres reformot, melynek jelszava: a mondat egyénisége, s hivatkozik saját, e szellemben írt nyelvtanító módszerére.

A nyelvtanításon kívül más tantárgyak tanításában is vizsgálja a fentebb jelölt elvet. Legelőször a 'mathesis'-ben, ahol a legrégebb, legtökéletesebb, leghasználtabb és legkipróbáltabb tankönyvre, Euklides *Elemek* című könyvére hivatkozik, melyben a fogalom, az ítélet, a syllogismus nemcsak fellelhető, hanem a legtisztább, legcélravezetőbb logikai rendben áll a tanuló előtt. Brassai szerint a „methodusnak e gyönyörű és teljes tökéletes sikerrel koronázott architectonicája, mintegy hagyományosan szállott át a mathematicusok egyik nemzedékéről a másikra a legújabb időkig” (1867:85). A tudomány képviselői ma is ezt az eljárást követik lényegesebb eltérés nélkül, állapítja meg Brassai.

A történelem tanítása során a módszer kisebb szereppel bír, mondja, hisz történelem órákon hatalmas kronológiai adatsor kerül megtanításra, amelyet a tanár „beletöm” a tanuló fejébe, aki azt a maga erején rendszerezi. Az 'egyszer egy' elv Brassai szerint nemigen alkalmazható e tantárgyra.

A természettudományok közül a fizika, a kémia és a természetrajz tárgyak tanításáról szól. Mivel a fizika induktív tudomány s főként természeti tények és törvények magyarázata, számos tény kell egy-egy törvény bizonyítására, így az elv alkalmazásában „az elsőbb- rendbelieknek kell elsőséget adnunk”. A tankönyveket vizsgálva azonban arra a következtetésre jut, hogy a fogalmak rendszertelenül, minden vezérfonal nélkül vannak használva. Végül a fizikáról megállapítja, hogy iskolázott és szellemi gimnasztika által edzett elmének való, s mint külön tárgyat a gimnáziumban a tantárgyak sorába felvenni nem célszerű és nem tanácsos.

Brassai szerint a kémia tantárgy „transitív” állapotban van, azaz módszer tekintetéből a régi rendszer használhatatlan, az új pedig még nincs olyan letisztult állapotban, hogy alkalmazható legyen a fenti elvet tekintve.

A természetrajz tanításánál természetes lenne, hogy „a fajok természetes és mindenkitől elismert egyéneit vegyük az átadandó eszmék alapjául” (1867:92) – írja. Azonban a természetrajz tankönyvek során végigtekintve látható, hogy eggyel szemben, mely a fenti elv szerint van szerkesztve, ötven az ellenkező utat követi, s míg amaz csak egy kiadást ér, emez ismétlését alig győzi a nyomda.

4.3.2. Kérdve-kifejtő módszere

Fő módszertani elve a tantárgyak tanításában: „a tanító kérdezzen, a tanuló feleljen”. Hangsúlyozza, szabályt addig nem lehet tanítani, míg a gyakorlatban tökéletesen nem otthonos a tanuló. Szívesen alkalmazta a szókrateszi kérdeve–kifejtő módszert, mely a Számító Socrates című tankönyvének is fő módszertani megoldása.

A didaktika jól ismeri Szókratész óta azt az eljárást, amelynek az a pedagógiai célja és lényege, hogy a kérdezett és a kérdések ’kényszerével’ a gondolkodás folyamatába aktívan bevont személy a kérdező által rákényszerített irányban és algoritmusban gondolkodjék. Szókratész a tudás átadására kimunkált egy mesteri módszert, a heurisztikát, a „rádöbentés” művészetét, mely középpontjában a megismerő, gondolkodó és cselekvő ember áll. Nem közölte készen az átadni kívánt ismereteket, hanem a beszélgetőpartnerből szedte ki azokat ezáltal is ösztönözve önfejlesztésre. Ennek kései – meglehetősen leegyszerűsített – válfaja ’kérdve-kifejtő módszer’ néven vált honossá az újkori iskolák hétköznapi gyakorlatában. A következő évszázadok pedagógusainak többsége figyelmen kívül hagyta ezt a tanítási módszert: a gondolkodtató tanítás helyett inkább az erőltetett, mechanikus emlékezetbe vésést választották. Az utánzason, magoláson alapuló verbális tanulás módszere szokáshagyományként örökítődött át évszázadokon keresztül. Az Amerikai Egyesült Államok és a nyugat-európai országok oktatásában a 20. század elejétől kezdve a kérdve–kifejtő módszer a hagyományos akadémikus ismeretrendszer iskolai átadása igényének folyamatos lebontásával egy időben, vele mintegy ellentétesen mozogva erősödött meg, s megfogalmazták a hatékony tanári kérdezés kritériumait: a kérdés legyen pontos és világos; fejlessze a tanulók gondolkodását; fontos a gondolkodási idő biztosítása; a kérdést mindig az egész osztálynak kell feltenni; olyan kérdések alkalmazása célszerű, amelyekre nem lehet egy tény

közlésével válaszolni; a tanulók válaszait igyekezzék a tanár beépíteni a további magyarázatba.

4.3.3. A fokozatos tanítás elve

A fokozatosság bizonyos fogalmak egymás után következő állapotát jelöli, írja értekezésében Brassai. A tanításra vonatkoztatva kétféle fokozatosságot emel ki: a fogalmakét és a tanítás módjában mutatkozót, melyet részletesebben fejt ki a fejezet elején említett akadémiai előadásában.

A fokozatosság a tanítás módjában a következőt jelenti:

1. Az ismertről az ismeretlen felé kell haladni, azaz amiből a tanítás kiindul, azt a tanuló tudja, ismerje, illetve a tanító ismertetése egyszerű, könnyen bemutatható legyen. Ennek legbiztosabb eszköze a „megmutatás”.
2. A tanítandó fogalmakat egyenként kell tárgyalni.
3. Az új fogalom jellemzését a tudottakból, az ismertekből kell meríteni, s a magyarázat során soha nem lehet a később tanulandóra hivatkozni.
4. A tanár ne használjon bizonyításához ismeretlen anyagot. Az új fogalom a tanultakhoz kapcsolódjon oly módon, hogy a tanuló könnyen megértse. „Az ellenkező eljárást –mondja Brassai – u g r á snak (saltus) hívják. Ezt pedig még a természetnek sem engedik meg a philosophusok” (1867: 95).
5. Az egyszerűtől a bonyolult felé, az alsóbb rendűtől a felsőbb rendű felé kell haladni a tanítás során.

Mindezen szabályok megértésére ajánlja a *Számító Socrates*, az *Okszerű vezér a német nyelv tanulásában* és az *Algebrai gyakorlatok* című munkáit, mely munkákban a fentebb sorolt elvek „szorosán és kivételetlen” is meg vannak tartva.

Korunk pedagógiája is nagy hangsúlyt fektet erre az elvre. Azt taglalja, hogy a fokozatosság figyelembevételével a tanítandó tananyagot, az alkalmazott módszert, eljárást a nehézségi szinteket mérlegelve úgy kell kiválasztani, hogy optimális színvonalú legyen a különböző fejlettségű tanulók számára. Általános pedagógiai elv, hogy a személyiség fejlődésében minden új minőség az előzőre épül, s egyben előremutat a következő szintre. A tanítás-tanulás folyamatában csak fokozatosan juttathatók el a tanítványok a nem tudástól a tudományok rendszeréig.

4.3.4. A rendszeresség elve

A rendszeresség a tananyag logikus felépítését jelenti. Az iskolai élet minden területén érvényesülnie kell a rendszerességnek. Így a tananyag adagolásában, elsajátításában, az ellenőrzés-értékelés fázisában, a felkészülésben stb. Csak a rendszeresség segítségével sajátíthatják el a tanulók a szellemi és gyakorlati munkavégzés képességét és készségét.

A rendszeresség elve gyakorlatilag azt sugallja a tanítónak, hogy mutassa meg, kerestesse a tanulókkal az ismeretek közötti logikai-tartalmi kapcsolatokat, másrészt gondja legyen a különböző szintű ismeretrendszerek kialakítására. Ezzel az ismeretek megtanulhatóságát is nagymértékben elősegíti.

4.3.5. Az értelmi érettség elve

„Az elü nem egészen új, nem is nagyon ó, de elég régi arra, hogy szükség legyen ottan-ottan elseperni a feledés porát róla” (1867:95) – vezeti be gondolatait Brassai e szavakkal. Hisz állítása szerint még azok sem követik ezt az elvet megfelelő megfontoltsággal és tudatossággal, akiknek igazán kellene, például említve a tantervkészítőket, hanem inkább csak az ösztönszerűség irányítja őket. Sőt megrója a tanítókat s az iskolavezetőket, hogy intézkedéseikkel nemcsak vétének ez elv ellen, hanem némelykor lehetlenné is teszik számbavételét.

A tanítandó anyag a tanítvány szellemi érettségéhez szabott legyen, hangsúlyozza. A tanításnál a diákok fejlettségi szintjére helyezkedjen a tanár, mert különben sohasem értik meg egymást: „Egy hangoztató deszkára bizonyos tónusban hármóniásan kifeszített húrokat egy azon tónusban adott hang össz-zengésre bírja, idegen hangra pedig némán maradnak” (Brassai 1867: 94).

Pukánszky és Németh (1994) *Neveléstörténet* című munkájában kiemeli, hogy az életkor figyelembe vétele szerepet játszott már a mezopotámiai oktatásban is, ahol a növendékek tanítása az életkor és a tananyag szerinti csoportosításban történt, de hangsúlyosan jelenik meg a 18. századi pedagógiában, elsősorban Rousseau-nál. A 19. század utolsó harmadában kerül a gyermek a pszichológusok érdeklődésének középpontjába, mely előtérbe állítja azt a – Rousseau-ra visszavezethető – gondolatot, hogy a gyermek nem kicsinyített felnőtt. A gyermekornak sajátos értékei, viselkedésformái vannak, s a gyermek testi és szellemi fejlődésének

jellemzői az egész pedagógia alapját adják. Ugyanis minden pedagógiai intézkedés, a tanterv, a tanuló munkájával szemben támasztott követelmények háttérében a tanuló szellemi és testi fejlődésének egymást követő stádiumai állnak. Az életkor szerepének felismerése már korábban is megjelenik egy-egy szerző írásában. Székely Sándor *A tanítás talptételei* (1823) című értekezésében veti fel az életkor, illetve a gyerek aktív részvételének fontosságát a tanításban.

Bátran állítható, hogy Brassai a fentebb idézett módszertani elvben megfogalmazott gondolatot jóval korábban hirdette s alkalmazta, mint korának pedagógiai iskolái. Kulcsfontosságúnak tartotta az életkor szerepét, s tényként állapította meg, hogy a szellemi tehetségek fejlődése a „test és ennek legfinomabb szervi erősödésével arányosan halad, mint a gőzgép lóerejei száma a kazán és a cylinderek terjedelmével” (1867:96), ez alól a törvény alól semmiféle mesterséges fogással vagy fotéllyal kibújni nem lehet. „...többet ne követeljünk a fiattól, mint a mennyit eszének korával járó érettségénél fogva megbír;...kevesebbet se tegyünk fel róla és így lelkének némi lappangó, de működni már kész tehetségét ne hagyjuk parlagban” (1867:102).

Egyúttal felhívja a figyelmet a szülői hiúságra és a szülők gyermekük iránti elfogultságára, melynek következménye az, hogy vagy a gyermek egészsége szenved kárt az erőltetésben, vagy észbutulás áll be az észfejlődés helyett. De ugyanez történik akkor is, ha a gyermek képessége többet mutat koránál, mely megnyilvánulhat valamely speciális tehetségben, pl. zenében, rajzban, s ha a jelek nem csalnak, s azok „egy valóban gazdag forrás-ér kibugyogásai” (1867:98), akkor az illető fiatalnak nem ostor, hanem gyepelő, s a haladásra nem késztetés, hanem okos irányítás kell, sőt nem szükséges irányítani sem, hanem csak örködni kell, ne tévedjen félrevezető ösvényekre, s türelemmel kell várni a idővel járó természetes érést. Az erőltetés ebben az esetben is sok veszélyt rejt magában, a tehetség elsatnyul, mint azt sok „csuda” gyerek példája is mutatja. De ez nem zavarhatja meg az általános tanítás rendjét, melynek célja „az észfejlesztés, az emberré és állampolgárrá mívelés” (1867:99).

Napjaink pedagógiája azt fogalmazza meg, hogy a tanulók fejlettségéhez való igazodás és életkori sajátosságokhoz való alkalmazkodás a tanulók optimális terhelését jelenti. Vagyis a tanulókat éppen annyira, terheljük tananyaggal,

módszerrel, gyakorlati feladatokkal, amennyit testi, szellemi fejlettségük elbír. Ugyanis sem az alulterhelés, sem a túlterhelés nem fejlesztő hatású. Ugyanez a gondolat fogalmazódik meg Brassainál is, láthattuk az általános pedagógiai elvek között részletesen kifejtve.

Végül megfogalmazza a tanító és a tanítás célját e téren: a tehetséget fokozatosan fejleszteni, ösztönözni, míg a tanítvány önmaga örömét leli a tanulásban, melynek fogásai, leghatásosabb módszerei a bölcs türelem, az okos várakozás.

Felszólítja a szülőket is: „Szülők, hát kik gyermekeitek igazi javát óhajtjátok, ne dolgozzatok eszélytelenül ellene a siettetéssel!” (1867:99)

A tanulók életkorát is figyelembe veszi, amikor megszabja, hogy a tanár a tanítás anyagát milyen mélységben, milyen részletesen oktassa. Az életkori sajátosságokon túl az értelmi fejlődés menetét is szem előtt tartja. Kerülni kell minden következtelenséget, kapkodást, jelenti ki.

Brassai ezen elvei is előremutatnak korunk pedagógiája felé. A tananyag életkori sajátosságokhoz történő igazítása mellett új követelményként jelenik meg az érzelmek és az előzetes tudás (konstruktív pedagógia) – egymástól ráadásul nem független – szerepe a megismerés folyamatában.

Az agy kutatás eredményeit sem hagyhatjuk figyelmen kívül, az idegsejtek az előidézett lelki-érzelmi állapoton keresztül befolyásolják, sőt meghatározzák a gondolkodás, ezáltal a tanulás sebességét, képességét. Tehát a megismerés bármennyire is az értelem funkciója, az érzelmek nem hagyhatók figyelmen kívül (beállítódás, motiváltság, stressz, kudarc, kihívás, sikerélmény, a felfedezés öröme). A tanulási környezet mellett ezért kell fokozott figyelmet szentelni a tanítás-tanulás légkörére és eredményességére (motiváló környezet, a diktatórikus és megfélemlítő tanári viselkedés helyett szorongásmentes, támogató osztálytermi légkör kialakítása, élményt nyújtó, „észrevétlen” tanulás, ösztönző csoportos tevékenységek).

A gyerekek egészséges fejlődéséhez, felnőtté éréséhez minden életkori szakaszban más-más szükséges. A tananyag szerkezete a gyerek természetes szükségletét igyekszik minél inkább kielégíteni és ennek megfelelően kialakítani az életkor-specifikus tananyagot. A tananyag elsajátítása ezzel összefüggésben nem cél tehát, hanem eszköz a folyamatos és harmonikus fejlesztés szolgálatában.

4.3.6. A 'Tanítsunk igazságot' elv

Semmit se tanítson a tanító, ami nem igazság, jelenti ki Brassai, sőt azt sem, aminek esetlegesen akár csak parányi része nem volna igazság. Teljes igazságot kell tanítani úgy, hogy a tények, az állítások ne csorbuljanak. Az alkalmazás ne hazudtolja meg, ne vonja kétségbe az elméletet, s a bizonyítások ne ámítsanak, hanem valódi bizonyító erővel hassanak.

A tanító viszont, ha az igazságnak csak a felét tanítja, vagy tévedésben tartja a diákot s nem világosítja fel tévedése felől, vétkezik a jelen elv ellen, mondja Brassai, s példaként idézi a hangoztató módszert, aminek már a pusztá neve is hazugság, állítja. Állítását azzal magyarázza, hogy a magyar nyelvészet a vocalisokat nevezi hangzóknak, s ebből következik, hogy a consonansok nem hangzók. Az említett módszer viszont azt követeli, hogy a consonansok vocalisok nélkül legyenek hangoztatva. Az a mód, ahogyan ezt bizonyítani akarják, nem felel meg a fentebbi elvnek. „Ugyanis, azok a toroknyivasztó s szájficzamító bokádozások...melyekkel Olivier (vagy akárki volt a „Lautir”-methode feltalálója) és majmai...a *b, d, g*, stb. betűket hangoztatni vélik, nem hangok” (1867:102).

Bizonytalan nyereség fejében bizonyosan kárt tesz a tanító a gyermek fejében, ha a tanítást ámítással kezdi, jelenti ki Brassai. A latin nyelvtanokból azt a következő példát említi, mely szerint az *l, m, n, r* más betűkkel való összeolvadásuk vagy simulásuk miatt nevezendők liquidáknak. „...ez oly merő valótlanág, hogy keresni kell a párját.” – kommentálja Brassai. Valótlanágnak nevezi ezt egyrészt azért, mert a liquidák azért kapták ezt a nevet, mert amikor szótagot zárnak be, „folytató” hanggá olvadnak. Így lett az '*alma*' sok helyen *aumá*-vá, sőt *ómá*-vá. Felsorolja még a *kiált, mesélsz, hold, föld* szavakat, melyek helyett *kiát, mesész, hód, föld* szavakat ejtünk (1867: 104). A székely ezért mondja a *szomjuzom* helyett *szonnyuzom*, a *szomjas* helyett *szonnyas*. Így „enyészik” el a szótagzáró *r* az angolban. Tehát levonja a következtetést, hogy olyat tulajdonítani a betűk bizonyos fajtájának, amivel nincsenek felruházva, valótlanág.

Brassai megállapítja, van, aki mindezt kicsinységnek nevezi, de nem kicsinység az, ami belőlük származik, s ezek a következők: vagy arra szoktatják a tanulót, hogy a tanultak értelmét ímmel-ámmal, felületesen vegye, vagy közönyössé teheti az

igazság iránt, vagy elveszti bizalmát a tanítója s a tudomány iránt. Ezek pedig csak nem lehetnek céljai a tanításnak? – teszi fel a kérdést.

Egyéb példákkal is igazolja állítását, példát említ a prosodia, az alaktan, a matézis, a geometria és a fizika területéről is.

A tanításbeli – s hozzátehetjük a tanulásbeli – szabadság sokkal szentebb eszme, „mintsem akárhonnan is jöhető csonkítása ellen legalább sérelmi panaszt ne emeljünk” (1867:112).

Vannak, akik azt sürgetik, hogy a népiskolákban természettant is kell tanítani, ugyanis annak segítségével – vélik – babonát is lehet irtani. De ennek eredményében erősen kételkedik, mert a babona vakhit, melyet ésszel nem lehet legyőzni. Idézi Lichtenberget, aki „physika” tanár volt, s jól ismerte az elektromosság jellemzőit, törvényeit. De ez nem gátolta abban, hogy a pincébe húzódjon, s dunnya alatt keressen menedéket dörgés, villámlás alkalmával.

4.3.7. A szemléletes bemutatás elve

A szemléletesség elvének fontosságát a pedagógia története során többen hangoztatták. Quintilianus és Szent Jeromos elefántcsont-, illetőleg mézeskalácsbetűkkel szemléltetett, de említhetjük a kolostori iskolákat is, ahol a csillagászat tanításához az égbolt tanulmányozásához folyamodtak.

Comenius dolgozta ki először részletesen a szemléletesség elvét, aki hasonlóan Baconhoz a konkrét tapasztalatszerzés fontosságát hangsúlyozta. Kiemelte, hogy a megismerés mindig az érzékszervekből induljon ki, s majd csak ezt kövesse a bővebb magyarázat. Arra is felhívta a figyelmet, hogy csak érzéki úton, csupán tapasztalással nem lehet a dolgok lényegét megismerni.

Herbart is azt hangsúlyozta, hogy a dolgokat meg kell mutatni, vagyis az oktatásnak szemléletesnek kell lennie. Arra is felhívta a figyelmet, hogy lehetőleg egy tárgy többoldalú bemutatásáról gondoskodjon a nevelő, melyet rajzzal, tárgyakkal vagy a leírás élénkségével érhet el.

A reformkort közvetlenül megelőző időszak értekezéseiben is egyre nagyobb számban találkozunk a korszerű oktatási módszerek és a szemléltetés szükségességének hangsúlyozásával, elsősorban az alsóbb iskolákban.

Brassai is meggyőződéssel állítja, minden tudás végső forrása a tapasztalás, s az iskolai munkára átvéve hangoztatja az érzéki megismerés és a tapasztalás fontosságát. Szerinte a tanító elsődleges feladatai közé kell, hogy tartozzon a tárgyak, cselekvések bemutatása, példák felsorakoztatása, mellyel lehetőséget ad diákjainak a tapasztalásra. Az új ismeret közlése tehát szemléltetéssel kezdődik. Azt is fontosnak tartja, hogy a megismerés folyamatába minél több érzékszervet kapcsoljunk be, s hogy tanítás közben a tanuló valamennyi érzékét foglalkoztatni kell, különösen a szemet. Azt bizonyára Brassai is tudta, amire az újabb pszichológiai kísérletek is felhívják a figyelmet, hogy az egyes érzékszervek információ átbocsátó képessége nem egyforma: a látásé kb. háromszor olyan erős, mint a hallásé. Fontos tehát, hogy a szemléltetés a tanuló több érzékszervét vegye igénybe, mert ez esetben több információt lehet feldolgozni, s ennek következtében erőteljesebb a megismerési folyamat.

Az előző fejezetekben utaltam Locke, Pestalozzi hatására s arra, hogy a szemléltetés fontosságát ők is mennyire hangsúlyozták. Pestalozzi szerint a megismerés mozzanatai: a szemlélés, az ítéletalkotás vagy gondolkodás. A megismerés szemléléssel kezdődik, ezért a tanítás is szemléltetéssel kell, hogy kezdődjön. Minden tanításnak ez a kiindulópontja, a tanítás legfőbb elve a szemléltetés, mely minden megismerés alapja, hangsúlyozza műveiben. Az oktatás területén főleg a módszer kérdésével foglalkozó Brassai szerint a tanításban a tanár szerepe az ösztönzés és a gondolkodás fejlesztése, ez elsősorban a nyelvek és a matematika révén valósul meg. Amint mondja, e kettő vezet önálló gondolkodásra. Ezt kell, hogy segítse a szemléltetéssel kísért élénk, a tanuló figyelmét lekötő előadás. Saját pedagógiai tapasztalatom alapján Brassai nézetével értek egyet, hisz a tanárnak kulcsszerepe van a motiválásban s az önálló gondolkodás fejlesztésében. A tanítás sikerét elsősorban a tanár személyisége határozza meg.

Brassai a természettudományok tanításánál különösen hangsúlyozza a szemléltetés és a kísérletezés fontosságát. Azt kívánja, hogy a természeti tárgyakat eredetiségükben vagy képek segítségével tanítsák, hisz ily módon a szemhez, az érzékekhez, a képzelethez és az értelemhez szólnak. Tervezete szerint a tanító a természeti tárgyakat tankönyv használata nélkül kell, hogy tanítsa, sőt annak használatát meg is tiltja. Sürgeti a természettudományok alaposabb tanítását. Saját

tantermében kísérletezésre alkalmas padokat készített, természettani és fizikai eszközöket szerez be. Tanszékét saját költségén látja el vegytani szerekkel és fizikai eszközökkel.

Amit nem tud elérni az iskolában, arról a sajtóban ír. 1844-ben németországi iskolákat látogat, melynek tapasztalatát közzé teszi a *Vasárnapi Újság* hasábjain. Itt ír a természethistória könyv nélküli, pusztá szemléltetés alapján való tanításáról is, amit szintén németországi tanulmányútján tapasztalt.

Az a bőség, ami napjainkban az amerikai és a nyugat-európai tantermekben – s nyomukban nálunk is – megfigyelhető, már valóban figyelemelterelő, s arra int, hogy a funkcionális szemléltetésnek van egyedül értelme. Tehát a szemléltetés fontos, de csak akkor van értelme, ha az oktatás célját szolgálja, nem pedig zavarja vagy esetleg gátolja azt.

A szemléltetés tehát olyan eszköz, mely segíti a megismerés bonyolult folyamatát, mely kiegészíti a tanár magyarázatát és a tanítvány tanulását azonban nem veheti át az uralmat, mert – Gadamer szavaival szólva – „Ismeret csak akkor lehet valami, ha maga mögött hagyja a szubjektív érzéki feltételezettséget, s az ész, az általánost és a törvényszerűt ragadja meg a dolgokban” (1994:7).

A szemléltetés elve a tanári bemutatás különböző formáit elemzi, mely történhet magával a tárggyal, annak képmásával vagy a képzelet útján. Brassai kiemeli, hogy a bemutatás módja történhet cselekvéssel vagy szavakkal, melynek célja az illető tárgy megismertetése vagy bizonyos fogalmak keltése velük kapcsolatban. Az első célra valódi tárgyakat és képeket, a másodikra a képzeletet használja a tanító. Természetrajzi példával bizonyítja a bemutatás fontosságát, s kiemeli, hogy egy tárgy, állat, növény, ásvány valódi megismerését egy ember a másikkal a tárgy bemutatása nélkül át nem adhatja.

A képek alkalmazásánál felveti azt a gondolatot, hogy a képről készült másolatnak kétségbe vonható a hűsége, így az ily módon szerzett ismeretek a tárgyi szemléltetés mögé szorulnak. Arra is felhívja a figyelmet, hogy a képekkel való tanítás előtt a képek és a rajzok értésére meg kell tanítani a növendéket.

Felismeri és hangsúlyozza a szemléltetés jelentőségét, szorgalmazza, szemléltessenek mindent, amire mód és lehetőség van, s kéri, hogy vegyenek az iskolák, az oktatási intézmények, a „tanodá”-k annyi szemléltető tárgyat, amennyi

szükséges, de őszintén bevallja, a gimnáziumi „múzeumokat” inkább tudományuk iránt buzgó, mint tanítási szakjukat és munkájukat értő tanárok utópiájának tartja. Ha egy szenvedélyes gyűjtő tanító után egy e tekintetben közönyös tanár lép, „nézzük meg néhány év múlva a követelt muzeumot, vagyis inkább porlepte s molyette lomkamrát!” (1867:121)

A képekhez tartoznak a földrajz tanításához szükséges térképek, domborművek. Elsősorban az utóbbiról szól, melynek haszna nem áll megfelelő arányban a költségükkel. Kétségét fejezi ki az iránt is, hogy a szóban forgó eszközöket sűrűn használnák a tanítók, ami azonban nem is baj, mert azok az „igazság elvének egyenes és szembeszökő megszegései”. Oly módon kellene ezeket készíteni, hogy a föld emelkedései területre és magasságra nézve a valóságnak megfelelő arányban legyenek, mert így ezek a szemléltető eszközök nem felelnek meg az előzőekben említett elvnek sem, a tanítsunk igazságot elvnek. „Ez, uraim, nem jelenítés, hanem ámitás!” (1867: 122) – jelenti ki Brassai.

Javaslatot is ad, hogyan lenne célszerű ezeket a szemléltető eszközöket készíteni. Elegendő lenne egy kisebb vidék domborművét megformálni, ezekről rajzokat készíteni, majd a tanuló összevetné a domborművet a természettel, a rajzokat a domborművel, majd a rajzokat a természettel, mindezt a tanító segítségével. De szóvá teszi azt is, hogy többet költhetne a kormány segédeszközökre, hogy a tanítás valódi célját elérje. Kifejti, hogy a bölcs gazdálkodás elv híve hasonló a bölcs családapához, aki akkor jár helyes úton, ha családja szükségéit jövedelmeihez szabja. „Tessék kevésből sokat” – tartja a magyar közmondás.

A tárgyismertetés harmadik módja a „szóbeszéd”. A tanító szerepe ebben a fázisban figyelembresztő, felhívó, s az, hogy szükség esetén segítsen, melyet Brassai így foglal össze: „...én a tanító szerepét az ismeret-szerzéstésnek szóban forgó nemében oly formán képzelem, mint a geológusét meg a bányamérnökét a bányászatban. De azok a közbeszólások, a mennyire csak a körülmények engedik, kérdések és nem sugallatok mezébe legyenek öltöztetve” (1867:125).

A szemléletesség az észlelés, megfigyelés, szemlélet felhasználásával a valóság tárgyainak, jelenségeinek vagy azok ábrázolásának, modellezésének konkrét alkalmazásával történik. Fontos feladat a tanulók megfigyelésének pedagógiai irányítása, a látottak tudatos analizálása, a megfelelő belső kép kialakítása. Egyoldalú

alkalmazásának káros voltára ugyanakkor már Comenius is és Brassai is felhívta a figyelmet: érzéki úton, tapasztalással nem lehet a dolgok lényegét megismerni. A megismerés ugyanis sokoldalú, komplex, dinamikus folyamat.

4.3.8. Az érdeklődés felkeltésének elve

Ebben az elvben Brassai azt fogalmazza meg, hogy olyan módszereket kell alkalmaznia a tanárnak – amelyek bármilyen kis fokú újdonság ingerével – a gyermek tudásvágyát alkalmasak felkelteni. Felhívja a figyelmet, hogy a tanári bemutatás élénk, tiszta, érdeklődést felkeltő legyen. A jó tanítói előadást igazi tehetségnek, oly adománynak tartja, amelyet a természet csak keveseknek adott.

Helyteleníti azt az eljárást, mely szerint a gyermeket az előtte elmondott vagy elolvasott történetről ki kellene kérdezni, részben azért, hogy megértette-e a történetet. Véleménye, hogy ez a kérdezősködés kártékony és szükségtelen, mindamelllett idő- és energiapazarlás is. Kártékony egyrészt, mert a gyermeki értelmet kelletnél alább becsüli, nemhogy emelné, hanem csökkenti, s felesleges másrészt, mert a mese, a történet felfogása a gyereknél a legkorábban jelentkező és legfejlettebb tehetség, ha ez a tehetség „csütörtököt látszanék mondani”, az ok a gyermekek kívül keresendő, állapítja meg Brassai.

A gyermek „jelmondata” a változatosság, ezért óvakodni kell a már „használt tárgyak elővételeitől és kérődztetésétől”, mert a gyerek a fel- és elhasznált tanszert megújja. A változtatott, változatos bemutatás és feldolgozás a régit újjá, a triviálist érdekessé teheti.

4.3.9. Az önálló ismeretszerzés fontossága

Brassai több írásában hangsúlyozza, hogy a tanítványt képessé kell tenni önálló ismeretek szerzésére és azok feldolgozására. Új fogalmak bevezetésekor a már meglévő fogalmakra építsen a tanító. A tananyag elkészítéséről a tárgyalásra lépve a tényt vagy a tények sorát a tanító világosan, szabatosan elmondva adja át a tanulónak önálló feldolgozásra. Ehhez ismét tanítói talentum szükséges, mely ha nincs meg az egyénben, sem elv, sem utasítás nem adhatja meg neki, „s ily esetben jobb lesz neki a tanítói pályáról lelépni és, feltéve hogy kapálni vagy gyalulni restell, vagy nem tud,

valamely miniszteri irodában keresni hivatalt” (1867:140). Vigaszul azonban elmondható, hogy tanulmány, szorgalom, tapasztalás itt is, mint mindenütt a kisebbszerű tehetséget nagyobbra emelheti.

Hasonló módon történik az erkölcsi „eszmék”, mesék, történetek és igazságok kicsi korban való alkalmazása „nemes indulatokat keltve”. A „katekizálás” hosszadalmas, untató kérdezősködéseivel azonban ezt elrontja, pedig – érvel Brassai – a gyerek, még a beszélni alig tudó is felfogja a korához szabott mesét. „Hiszen azért öltöztette történetét a meseíró kellemes ruhába, azért vonzó, megragadó alakba a tanulságot, az erkölcsi eszmét, hogy csaknem sejtetlenül lopja bé a gyermek elméjébe s ennek önkényes működésére bízva bölcsen a hatást, mit a balga, a kínzó katekizálás tökélyesen semmivé tesz” (1867:141). Hiszen az adoma sem ér semmit annak, akinek meg kell magyarázni, egészíti ki Brassai gondolatmenetét.

A jó módszer próbakövének azt tartja, hogy a fogalmat megértve a tanítvány önmaga tudja azt „szerkeszteni értelmezését”, azaz továbbfejleszteni.

A gyerekek azonban nagyon sokat fejlődnek azáltal, hogy ők saját maguk szerzik meg a tudást. Különösen akkor, ha figyelembe vesszük napjaink egyik legfontosabb célkitűzését: az élethosszig tartó tanulásra, az önálló ismeretszerzésre történő felkészítést. Ezt azonban csak úgy tudjuk megtenni, ha időnként ténylegesen kiteszük a gyerekeket ilyen helyzeteknek, s ezzel elérhető, hogy igényévé váljon az önálló ismeretszerzés.

4.3.10. A rendszeresség, a tananyag rendezésének elve

Brassai módszerében fontos ez a módszertani elv, mely az ismeretek rendezését jelenti. Fontosnak tartja, hogy a tanultak egymásra épüljenek, a tanítási anyag szerkezeti felépítése logikus legyen, a már elsajátított anyagokra épüljön a következő, majd ezt kövesse a csoportosítás.

Az új fogalmak bevezetésekor a tanító a már meglévő fogalmakra építsen, s az ismeretátadás az előkészítés után a tárgyalásra lépve szabatosan elmondva történjen.

4.3.11. A célszerű ismétlés elve

Ebben az elvben azt a következő gondolatot fogalmazza meg: azt, hogy mennyi ideig kell ismétlni a tananyagot, azt megmutatja a siker, melynek siettetése a tanító ügyességétől függ, kritériuma pedig az, hogy a tanítvány önerején alkalmas-e az „eleibe tett kelmékből maga-magának elkészíteni a fogalmat” (1867:150). A tanító csak néhány példán mutassa meg az elemzést, a tanuló azonban minden mondatnál ismétlje és önállóan gyakorolja azt.

4.3.12. A következetesség elve

A következetesség elve minden pedagógiai tevékenység alapja, mely nélkül hatásaink eredménytelenek maradnak. Brassai is vallja a következetesség elvét, melyben azt hangsúlyozza, hogy egy tárgyból egy elvet kövessen a tanító. Menjen végig a megkezdett anyagon az elkezdett módon, „annál maradjon, annak a szellemében működjék, annak fogásaival éljen a legapróbb részletekig” (1876:148), kerülje az ellentmondásokat, ismétljen célszerűen, csoportosítson óvatosan.

Ez elv érvényesítésekor figyelembe kell venni azt, hogy a tanár a tanítás anyagát milyen mélységben, milyen részletesen oktassa. Az életkori sajátosságokon túl az értelmi fejlődés menetét is szem előtt kell tartani. Kerülni kell minden következetlenséget, kapkodást, hiszen a természet sem rohan hanyatt-homlok, hanem lassan halad előre.

4.3.13. A túlterhelés elkerülésének elve

Brassai szerint a tanulói túlterhelés problematikája nem a tantárgyak számában keresendő, hanem a magas óraszámban, illetve a tanári módszerben, ugyanis, ha a tanár a tananyag mennyiségével törődik csak s nem a tanulók tehetségéhez, képességéhez méri azt, a tanrendszer bizonyosan túlterheléssé válik.

De ha az osztályban az időt valódi tanulásra fordítják, a tananyagot a diákok az órán elsajátítják, s házi feladattal nincsenek agyonnyomva, s rendszeres ismétléssel áttekintik az anyagot, akkor a nagyobb óraszám nem megterhelő lesz, hanem segíti a diákokat. Szükséges még ehhez, hogy a tanár a tanulási kedvet tartsa ébren, azaz

motiválja a tanulót. A megfelelően motivált diák könnyebben birkózik meg a nehézségekkel.

4.3.14. A tudatosság elve

Fontos didaktikai elvként fogalmazza meg a tudatosságot a tanítás-tanulás folyamatában Brassai. A mechanikus, megértés nélküli tanulás helyébe a megértett-megemésztett ismeretek tudatos elsajátítását állítja. „A fogalmat a tanítvánnyal az ő teljes és világos öntudatával szereztessük meg, úgy, hogy nemcsak a hozzája vezető útról egészben, hanem az azon tett minden lépésről is egyenként tiszta képzete legyen” (Fitz 1912:286).

A tanulók tudatosságának elve tulajdonképpen két fontos szabály következetes alkalmazására készíti a tanítót. Az egyik: gondja legyen rá, hogy a tanulók mindig tudják: mit miért csinálnak, a másik: örök törvénye az életnek, hogy amit saját erőink igénybevételével, tehát saját aktivitásunkkal tanulunk meg, az jobban megmarad bennünk.

4.3.15. A fokozatosság elve

Hangsúlyozza, hogy a tananyag tanítása során a tanító az ismertről haladjon az ismeretlen, az egyszerűbből a bonyolult, az alsóbbrendű eszmékről a felsőbbrendűek felé. „Az első ponttól nem hogy eltérni, de rajta tágítani sem szabad, minthogy az minden eddigi elveinkés maximáink megtagadása volna...A másik kettő már nem oly feltétlenül parancsoló szabály, mindenikének inkább tanácsoló...” (1867:148).

Elengedhetetlen követelmény az is, hogy a tanító ne használjon bizonyításként ismeretlen anyagot.

Végül pedagógiai-nyelvpedagógiai elveit azzal zárja, hogy „ha valakiben rendszerem iránt némi érdeket birtam ébreszteni, bővebb ismeret végett útasítom a ... német nyelvtanomra, melynek »Okszerű vezér« a címe...” (1867:174).

6. Brassai Sámuel nyelvpedagógiája

„...a metodika feladata saját kutatási területeinek, az önirányítás eszközeinek a megnevezése, metodológiájának kimunkálása, saját múltjának és jelenének, tudományos státuszának vizsgálata”
(Budai 1984)

5.1. A nyelvpedagógia értelmezései

Az előző fejezetekben többször is utaltam arra, hogy Brassai a tanítás módszertani elveit kutatta, s ez egész életét áthatotta. Több cikkében nyilatkozott arról, hogy az ő tudománya a metodika, a tanítás módszerének kutatása. *A hon* hasábjain többek között a következőket írta: „...nekem csak egy tárgyam, egy tudományom van: a módszertan (methodistica); elméletben és gyakorlatban” (Brassai 1863: 6).

E fejezetben a nyelvpedagógia történetébe helyezve mutatom be Brassai Sámuel módszertani elveit, azokra a műveire támaszkodva, amelyekben a nyelvtanítási elveit részletezi.

Mielőtt részletesen elemzem Brassai Sámuel nyelvtanításban alkalmazott elveit, nyelvpedagógiai nézeteit, tekintsünk ki a nyelvpedagógiára mint tudományágra, annak előzményeire, a tudományok közt elfoglalt helyére napjainkban.

A módszertan szó több értelmezésben él napjainkban: lehet metodológia, mely a kutatási módszerek rendszerét jelenti; lehet a módszerek tana; lehet szakmódszertan, azaz tantárgy-pedagógia; a nyelvtanításban pedig nyelvpedagógia, más néven metodika, mely az idegen nyelv tanításának-tanulásának összetevőit, törvényszerűségeit, alapelveit fogja át.

Az idegennyelv-oktatás tudománya, a nyelvpedagógia alkalmazott tudomány, mely az idegennyelv-tanítás és -tanulás általános pedagógiai törvényszerűségeinek érvényesülését, valamint metodikai alapelveit fogja át. Az idegennyelv-oktatás elsősorban pedagógiai tevékenység, de felhasználja a pedagógia, a nyelvtudomány, a

pszichológia és a szociológia eredményeit is. Bár elméleti alapjainak kutatása, kidolgozása csak az utóbbi időkben került előtérbe, az idegennyelv-oktatás metodikája önálló, speciális tudományág, amelynek megvan a sajátos célja, elmélete és hosszú időre visszanyúló múltja.

„Az idegen nyelvek tanításának többévszázados mindennapi gyakorlata, mint globális kihívás, mint ipar, mint alkalmazott pedagógiai rutin és mint művészet az a közeg, amelynek absztrakciójaként a nyelvpedagógia, mint alkalmazott interdiszciplináris tudományág létrejött” – hangzik Bárdos megfogalmazása (1997:4).

A nyelvpedagógia önálló, speciális tudományág, melynek múltja hosszú időre tekint, kezdete, gyökere a középkorig nyúlik vissza. Ha például Roger Bacon görög nyelvtanára gondolunk, mely 1272-ben jelent meg, láthatjuk, hogy ennek s az ehhez hasonló munkáknak a feladata a nyelvtanítás-nyelvtanulás segítése volt.

Ha megvizsgáljuk a nyelvtanulás-nyelvtanítás céljainak koronkénti alakulását, megállapíthatjuk, hogy a nyelvtanítás-nyelvtanulás elsősorban a gyakorlati szempontokat részesítette előnyben. „A társadalom és az egyén igényei, szükségletei – a lehetőségeket is figyelembe véve – szülik a célokat, amelyek elvégezendő feladatokat, a „végtermékre” utalva pedig követelményeket jelentenek” (Budai 1984: 558).

Az elméletibb megközelítés figyelemre méltóbb módon a 19. században jelentkezik, ahol nagyobb és hangsúlyosabb figyelmet kaptak a nyelvi tartalom közvetítésének főbb területei: kiejtés, nyelvtan, szókincs, s felbukkant a pragmatika, illetve megjelent a készségek fejlesztésének igénye is. Erre bizonyítékot szolgáltatnak Brassai nyelvpedagógiai munkái, melyeket a következő fejezetekben részletesen elemzek. Utalok egyúttal Henry Sweet *The Practical Study of Languages* című 1889-ben megjelent könyvére, mely alapműnek tekinthető a nyelvtanítás történetében, hisz először jelenik meg szélesebb, európai fórumokon a nyelvtanítás gyakorlata megfelelő elméleti keretbe foglalva. Bár Sweet könyve még mindig elsősorban gyakorlati megközelítésű, a fonetika – mint új tudomány –, a nyelvészet és a pszichológia markánsan jelen van a műben. Otto Jespersen *How to Teach a Foreign Language* (1904) és Harold Palmer *The Scientific Study and Teaching of Languages* (1917) művei is azt mutatják, hogy a nyelvészet, a pszichológia és a

neveléstudomány egyaránt helyet kapott a nyelvtanításban a gyakorlati megközelítés mellett.

Tovább vizsgálva e kérdéskört a huszadik században a módszerek sokféleségével találkozunk, a szakmai gyakorlat egyre jobban érvényesíti a tudományosságot; s a hatvanas, hetvenes években jut oda, hogy kialakult tudományágról beszélhetünk. A nyolcvanas években több értelmezés csap össze a nyelvpedagógia tudományosságát illetően. A szakemberek között van jó néhány, aki nem tekinti tudománynak a nyelvpedagógiát. Kritikájuk azt fogalmazza meg, hogy a nyelvpedagógia nem eléggé strukturált, nincs átfogó elmélete, s az empirikus kutatás sem támasztja alá kimerítően az elméleti megállapításokat. Bárdos Jenő azzal érvel, hogy „...ki állíthatja, hogy napjaink egzaktnek vélt tudományai teljes fegyverzetben pattantak elő jó két-háromszáz évvel ezelőtt? Miért ne lehetne lemaradásban egy olyan tudományág, amely a különféle alkalmazott tudományok egész szövevényének áll metszéspontjában? Ráadásul még a sikeres tudományos elméletek is gyakran több évtizedes késéssel jelennek meg az iskolában” (Bárdos 2000:17). Különböző szinteken (politika, nyelvészet, pszichológia, pedagógia) vizsgálja Bárdos Jenő a nyelvpedagógia jelenlétét, s megállapítja, alig van olyan terület, tevékenység, amelyben a nyelvpedagógia ne lenne jelen.

Budai László célokból, feladatokból, taneszközökből, követelményekből, a tanárból és a diák teljesítményéből kiinduló funkcionális megközelítése szerint a nyelvpedagógia művelése tudományos tevékenység, sőt az egyik legszerteágazóbb tudományos tevékenység multidiszciplináris jellegénél fogva. „Tekintsük bár autonóm tudománynak vagy csak tudományos alapokra épülő irányító rendszernek az idegennyelv-oktatás metodikáját, mit sem változtatunk annak igazán, hogy az idegen nyelvi nevelést csak tudományosan megalapozottan végezhetjük valóban eredményesen, és azon a tényen sem, hogy ezt a temérdek munkát senki más nem végzi el a metodikus helyett” (Budai 1984: 563).

Medgyes Péter szétválasztja a nyelvpedagógia és a metodika fogalmát, értelmezésében e kettő szinonim fogalom, s a metodika egy konkrét nyelv tanításához kötődik.

A nyelvtudomány nyelvoktatásban való alkalmazása az általános nyelvészeti alapoktól eljutott az elsajátítási folyamatig, így egyre jobban összefonódott a

pszicholingvisztikával, a tanuláslélektannal és a módszertannal; egyre közelebb került a gyakorlathoz. A nyelvoktatás története során az egyes nyelvelméletek gyakran összekapcsolódtak tanulási elméletekkel, melyek más-más nézőpontból vizsgálták a nyelvet, például a hagyományos leíró nyelvtan a grammatizáló-fordító módszerrel fonódott össze, a strukturalizmus a direkt módszerrel, a generatív nyelvelmélet a kommunikatív módszerekkel.

A 19. században az általános nyelvészet és a nyelvoktatás között még nem volt kölcsönhatás. A kapcsolatot a strukturális nyelvészet amerikai irányzata hozta létre. A 19. század nagy részében s a huszadik század elején a grammatizáló módszer volt a jellemző az idegen nyelvek oktatásában, de a direkt módszer megjelenésével a beszédközpontúság került előtérbe, s az idegen nyelv elsajátításának az anyanyelv szolgált mintául, a nyelvi rendszert a beszéden keresztül igyekezett elsajátíttatni; utánzás és analógiák segítségével tanította meg a legszükségesebb fordulatokat, a nyelvtant kezdő szinten egyáltalán nem magyarázta meg, mely a későbbiekben lassan változott s jobban előtérbe került a nyelvtani tudatosítás. Ez a változás később a nyelvtani-fordító módszerben is bekövetkezik, ugyanis helyet kap a beszédtanítás.

Ebben Brassainak úttörő szerep jut, hisz nyelvtanító módszerének egyik legfontosabb tétele a beszédkészség fejlesztése, a beszédgyakorlatok alkalmazása, melyet ő alkalmaz először a gyakorlatban és jelentet meg tankönyveiben tudatos és rendszeres formában még a 19. század közepén, megelőzve a század vége felé kibontakozó direkt módszer képviselőit. Eredeti gondolkodását mutatja annak hangsúlyozása is, hogy az idegen nyelvet az anyanyelvre alapozva kell tanítani.

A 20. század közepén a gyakorlati tudás elérésében, a mindennapi felhasználhatóságban fogalmazódnak meg az igények és elvárások a nyelvek tanulásával kapcsolatban.

5.2. A nyelvtanítás-történet helye a nyelvpedagógiában

Miért fontos az idegen nyelvek tanításának történetével foglalkozni, miért kell gyakorlói és leendő nyelvtanároknak ismerni a különböző módszereket történetiségükben? – vetődhet fel a kérdés sokakban, hisz az a legmodernebb, legkomplexebb módszer, ami saját jelenünkben van, vélhetik mások. Többen

vizsgálták már ezt a kérdést s tartották fontosnak a válaszkeresést. Íme néhány gondolat válaszul a feltett kérdésre:

„Mély a múlt kútja: értékes életművek, jelentős meglátások, gyakorlati eljárások, tudományos felfedezések, eredmények, sőt rendszerek gyakran nyomtalanul süllyednek el benne. Fokozatosan érvényes ez az idegen nyelvek tanítására, amely mindenkor és mindenütt csak saját jelen idejét élte, s ideológiájának lényege éppen saját múltjának büszkén vállalt megtagadása volt, ezzel próbálva igazolni a pillanat elveinek és gyakorlatának egyedül üdvözítő és célravezető jellegét....A múlt példái ... kettős hasznot ígérnek: egyrészt megtermékenyítő ötleteket adnak másrészt megkímélnék a felesleges útvesztőktől” (Antal 1999:92).

„...a hagyományok ismerete nélkül nincs igazi egyéniség” (Bárdos 1988: 474).

„Ha az idegennyelv-oktatás történetével foglalkozó könyveket lapozza az ember, először is a 'módszerek' sokasága lepi meg” (Budai 1982:34).

„Az idegen nyelvek tanításának története – minden sajátossága mellett – szerves része az egyetemes neveléstörténetnek, és mint ilyen, tartalmazza az idegennyelv-oktatási metodika teljes bölcséletét” (Bárdos 1999: 6).

A módszerek történetének vizsgálata során megismerjük azt a kultúrtörténeti és tudományos háttérrel is, melyben egy-egy módszer született, illetve amelybe beágyazódott. Mivel a nyelvtanítás-történet a neveléstörténet szerves része, „kiemelkedő személyiségek munkásságán túlmenően leginkább az iskolatörténetre és a tananyagok, tankönyvek elemzésére tud támaszkodni...felölel minden olyan kultúrtörténeti tény – személyek munkásságát, műveket, osztálytermi megoldásokat stb. – amely a nyelvtanítással kapcsolatos” (Bárdos 1999: 6).

Korunk modern nyelvtanítási módszerei tudományos teóriákon nyugszanak, azokból fejlődtek ki. Bár a jövő hozhat még számtalan különféle újítást, a múltból nyert tapasztalatnak olyan vezérfonálnak kell lennie a különböző módszerek kiválasztásában, mely hatékonyak bizonyul s összeegyeztethető az aktuális

követelményekkel. A nyelvtanítási módszerek eredményes használatához ismernünk kell az előző korok kiemelkedő pedagógusait, nézeteiket, módszereiket, hisz az elődök ismerete nélkül nem érthető meg igazán a jelen, a múlt ismerete nélkül nem építhetünk erős jövőt. Ahhoz, hogy Brassai Sámuel nézeteit megértsük és méltóképpen értékeljük, ismernünk kell az előzményeket, ahonnan merített, s ismerni kell hatását a következő korokra.

A magyarországi idegennyelv-tanulás, -tanítás régebbi korokba nyúlik vissza. Még a középkorban is, amikor Magyarország európai nagyhatalom volt, a magyarok nemcsak a latint, hanem a szomszédos népek nyelveit is beszélték. Az angol nyelv tanulásáról a 16. századtól vannak feljegyzéseink, tanításáról pedig a 17. századtól. Ugyanebben az időben a latin volt a második nyelv Magyarországon, melyet főleg az értelmiségiek beszéltek.

A 17. század végén 1691-ben egy turista-jellegű nyelvkönyv jelenik meg Kassán, szerzője Warmer Kristóf lutheránus pap, mely kétségtelenül a gyakorlati nyelvtanulás kezdetét jelzi. A könyv mindennapi dialógusokat tartalmaz tekintet nélkül szókincsbeli és nyelvtani szelekcióra. Előszavában a szerző hangsúlyozza a nyelvtanulás gyakorlati hasznát, felhívja a kereskedők, katonák, utazók figyelmét a nyelvtanulás fontosságára, s kiemeli, csak az jár haszonnal más országokban, ki beszéli az ott élők nyelvét. Instrukciót is ad a szerző a könyv használatához. Tanácsa szerint a tanuló, olvasó először értse meg minden mondat jelentését az anyanyelvi megfelelő segítségével, majd memorizálja a dialógusokat többszöri olvasással és ismétléssel. Arról kevés információnk van, hogy e módon hogyan sikerült a nyelvet elsajátítani.

A török hódoltság után a Habsburgok uralma következett. A német lett a kötelező nyelv az iskolákban a második világháború végéig. A 18. századi angol nyelvkönyvek német beszédterületről jöttek. E könyvek a felvilágosodás szellemében íródtak, melyek szerint a nyelvtanulás logikai folyamat s a hasznosság elvére épül. Ilyen könyvek többek között Husner: *Grundsätze der Englischen Sprache* (1758), Wagner: *Englische Grammatik* (1802) és Arnold: *Grammatica Anglicana* (1718).

A nyelvtan és a szókincs tanulása tudatos, hangsúlyt fektettek a gyakorlásra főleg a kétnyelvű fordítást segítségül hívva. A beszéd és a kiejtés megfelelő figyelmet kapott. A párbeszéd a mindennapi élet témáit dolgozták fel némi kulturális

háttéranyaggal kiegészítve. A szerzők instrukciókkal látták el a tanulókat a könyv használatát illetően. Arnold a nyelvtanulás első heteiben aurális-orális módszert ajánlott, mely szerint a tanár többször felolvassa a szöveget, megmagyarázza a nyelvtani anyagot, s amikor meggyőződött arról, hogy a tanulók helyesen ejtik a szavakat s értik a nyelvtant, csak akkor olvastatta és fordítottatta a szöveget, majd visszafordítottatta angolra. Nem ragaszkodott ahhoz, hogy a szabályokat szóról-szóra tudják a diákok, a rövid elméletben és a hosszú gyakorlatban hitt. A kortárs Teleki László szerint élő nyelveket könnyebb tanulni, mint holt nyelveket, mert sokat segít a tapasztalat. Száldobossy Pap János 1796-ban Budán megjelent Hathingú ének (Hat nyelven folyó kérdésekre és feleletekre egyformán elintéztetett Magyar, Deák, Német, Anglus, Frantzia s Olosz Szükségesebb Nemzeti beszélgetések) című könyve tisztán gyakorlati célokat szolgált. Párbeszédei mindennapi szituációra épültek, nyelvtant nem magyarázott. Komoly hiányossága volt a könyv angol nyelvet tanító részének, hogy a kiejtést nem magyarázta, így ez az ősi 'direkt módszer' csak tanár segítségével volt eredményes.

A fentebb sorolt könyvekben és módszerekben csírájában már megtalálható néhány olyan kezdeményezés, mely Brassai gyakorlati nyelvtanító módszerében s tankönyveiben a 19. század negyvenes éveiben kidolgozott, rendszerezett formában már jelen van. Brassainál kiemelt szerepet kap a nyelvtanulás gyakorlati használata, s hangsúlyozza a beszéd és a kiejtés tanítását, illetve különböző gyakorlattípusok alkalmazását.

A direkt módszer ugyanabban az időben, a 19. század végén érte el Magyarországot, mint a többi európai országot, hangsúlyt fektetve a beszélt nyelvre s a kisgyerekkori anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-elsajátítás közötti kapcsolatra. Hangsúlyozták, nyelvet inkább gyakorlás, mint szabályok magolása révén kell megtanulni; fontosnak tartották a fordítás minimálisra való csökkentését, szemléltető eszközök használatát, a helyes kiejtést, illetve az anyanyelv csaknem teljes kizárását szorgalmazták. Bár a módszer atyjának a német Viëtort tekintik, Brassai Sámuel a direkt módszer által megfogalmazott elveket, módszereket már a 19. század dereka óta különféle munkáiban, cikkeiben hangsúlyozta, nyelvkönyveiben kifejtette, illetve óráin alkalmazta. Lehetett volna ő a direkt módszer külvilág által elismert elindítója, ha tudnak róla, vagy ahogyan tisztelője,

Kaiblinger Fülöp írta Brassai munkásságát méltányolva: „...mi magyarok vezethetnénk a nyelvtanítás kérdéseiben, ha mestereinket jobban megbecsültük volna” (1910:41).

E kérdéskör részletesebb kifejtése munkám későbbi fejezeteiben következik.

A 20. század közepe táján Magyarországon a nyelvpedagógusok a nyelvtanítás problémáit a nyelv természete és funkciója szempontjából kezdték vizsgálni; illetve nyelvészeti kérdések alapján elemezték a különböző módszereket.

E nyelvészeti megközelítés kapott teret az audio-lingvális módszerben, amely felhasználja a strukturalista nyelvészet és a behaviourista pszichológia eredményeit. E módszer a nyelvet többszörösen véletlenszerű rendszernek tekinti, a beszéd elsődlegességét hangsúlyozza, s kijelenti, hogy a hangok a kézzelfogható tények, melyeket vizsgálhatunk. Egyre inkább megjelenik az a felismerés, mely szerint a nyelv célja a kommunikáció. A strukturalista nyelvészetből kiindulva hirdették, hogy a nyelv legfontosabb szerkezeteit, alapvető mintamondatait utánzással és memorizálással kell elsajátítani. Ez a strukturalista módszer sokáig népszerű volt, még azután is, hogy felfedezték, a drill-módszer önmagában nem vezet igazi nyelvtudáshoz. A drill sok ismétlés után üressé válik, s igazi nyelvtudás csak a szövegösszefüggés, a szituáció és a forma tudatossá tételével szerezhető meg. Chomsky transzformációs-generatív nyelvtana sem hozott létre külön nyelvtanítási módszert.

A hetvenes évek közepétől a funkcionista nyelvtanítás kialakulása idején, a nyelvi struktúrákhoz – melyek még mindig alapvető építőkövei a nyelvtanításnak – a megfelelő funkciók kapcsolódtak. A mondatok reális szituációkban gyakorolódtak, nem a mechanikus ismétlés volt az uralkodó. A nyelvtanítás egyre inkább tanulóközpontú lett, s egyre több tényező bekerült a nyelvtanításba. A tanulói stratégiák és stílusok, a pszichológia, az affektív tényezők szerepe hangsúlyosabban kerültek számításba. Az affektív tényezőkre egyre nagyobb hangsúlyt fektettek az interperszonális kommunikációban, hisz a tanári munka sikerét nagymértékben befolyásolja a tanári-tanulói viszony milyensége. Ennek felismerése Brassai Sámuelnél is megjelenik. Hangsúlyozza a tanulóközpontú oktatást, illetve a tanulók egyéni tulajdonságainak figyelembevételét, s mint láthattuk az előző fejezetekben, nagy hangsúlyt fektet a tanítói szerepre is.

Napjainkban egyre erőteljesebb az igény az iránt, hogy az emberek két vagy több idegen nyelven tudjanak beszélni. Az egyre bővülő Európai Unióban csak úgy valósulhat meg az ember szabad mozgása, szabad munkavállalása, ha legalább az anyanyelven kívül az Unióban használt nyelvek közül minimum egyet-kettőt elsajátít. Az Európai Unió valamennyi országára kiterjedően vizsgálja az idegennyelv-oktatást azzal a céllal, hogy feltárja s elemezze az idegennyelv-oktatás helyzetét, a kutatások eredményeit s levonja a megfelelő tanulságot, illetve meghatározza a feladatokat.

Ezért is fontos ismerni azokat a metodológusokat, akik behatóan és eredményesen foglalkoztak a nyelvtanítással, így Brassai Sámuel nézeteit is, melyeknek máig ható ereje van. A fentebb említett tényezők szinte mind hangsúlyt kaptak nyelvpedagógiai elvei között. Ezeket szeretném elemezni a következő fejezetekben.

5.3. A nyelvtanulás indítékai, a nyelvtudás haszna Brassai nézete szerint

Ha Brassai nyelvtanítással foglalkozó munkáit, cikkeit, írásait szeretnénk áttekinteni, akkor nem az 1881-ben megjelent *Reform des Sprachunterrichts* című munkájával kell az elemzést indítanunk, hanem tanárrá választása idején, 1837-ben Kolozsvárott a *Nemzeti Társalkodó*ban megjelent *Nyelvtanulás* című cikksorozatával, melyet Kaiblinger eképpen kommentál és értékeli:

„Még sehol sem hallottam a nyelvtanulást oly szépen, oly megkapóan és amellet mégis oly mély philosophiával és nyelvtudománnyal hirdetni mint Brassai legelső nyelvészeti cikkében...Annyi ebben a ma aktuális nyelvészeti kérdés, és oly közel áll Brassai felfogása a mai kor legkiválóbb lingvistáinak véleményéhez, hogy érdemesnek tartom értekezését kivonatokban feleleveníteni” (1910:8).

E munkájában többek között azt a korábban sokak által óhajtott gondolatot veti fel Brassai, hogy hasznos lenne, ha csak egy nyelv lenne a világon. Az ezt óhajtók azzal érvelnek, írja, hogy ez által a nemzetek könnyebben megértenek egymást, s a

tudományos művelődésre szélesebb út nyílna. „Hanem a feljebbi eszme, meg kell vallanom, mindig azon bibort viselő római fenevadak egyikét juttatja eszembe, ki az egész római népnek egy nyakat óhajtja, hogy azt egy csapással elvághatná” – olvashatjuk Brassai véleményét s ellenkezését (1837:12). Majd a nyelv természetét elemezve érvel az egy nyelvet akarókkal szemben, kifejti, hogy a nyelv a legszorosabb kapcsolatban áll az emberi étellel, melyre nagy befolyással van a föld, a klíma és más természeti körülmények. Ezek határozzák meg a népek temperamentumát és karakterét. Egy közös nyelv óhajtója tehát azt kívánná – vonja le a következtetést Brassai –, amit egy olyan „füvészet” kedvelő, aki azt szeretné, hogy „a fagyos zóna örökös havaitól táplált kicsiny növények” és „az egyenlítőbeli sugarak által cukorra főzött ananász” mind-mind együtt teremjenek. Brassai a nyelvészetet „mind módszerében, mind gyakorlati irányára nézve a természeti tudományok édes testvérének állítja” (Máté 1997: 67).

E nézetének kialakulásában bizonyára hatott rá a nyelvről vallott természettudományi, naturalista felfogás, koncepció, mely meglehetősen népszerű volt a 19. század második felének nyelvészei körében. Elsősorban August Schleicher munkássága említhető, aki a darwini fejlődélmélet hatására a nyelvet olyan élő szervezetnek tekintette, amelynek életét, fejlődését biológiai fejlődéstörvényekhez hasonló törvények irányítják és szabályozzák. De utalhatunk Max Müllerre is, aki bár egyetértett Schleicherrel abban, hogy a nyelvtudomány helye a természettudományok rendszerében van s hogy a nyelv természeti produktum, mégis inkább azt hangsúlyozta, hogy „a nyelv az emberi tevékenység terméke, az emberi gondolatok közlésének eszköze, amely szüntelenül fejlődik és tökéletesedik, de az ember sem elő nem idézheti, sem meg nem akadályozhatja a nyelvi változásokat; a nyelveknek tulajdonképpen nincs történetük, a nyelvek spontán módon fejlődnek, akárcsak a természeti jelenségek” (Máté 1997: 70).

A magyar nyelvészek közül leginkább Pónori Thewrewk Emilre és Riedl Szendére hatnak Schleicher nézetei. Pónori Thewrewk Emil – a modern magyar klasszika-filológia egyik megalapítója – szervező munkájával megteremti a tudományszak működésének kereteit. A témához kapcsolható nézeteit *A nyelvészet mint természettudomány* 1869-ben megjelent könyvében fejti ki. Riedl Szende

cikkeiben egyenlőségjelet tesz a természet- és a nyelvtudomány közé, illetve a nyelv organikus önfejlődésének tételét mondja ki.

Brassai szerint a nyelv „széles értelemben bármi élő és érző teremtvény érzéseinek, indulatainak s majd felsőbb lépcsőn, gondolatainak és okoskodásának hang vagy hangok által kifejezése” (1910:12).

A nyelvnek ily meghatározása megegyezik Wundtnak, a kor egyik leghatásosabb filozófusának, nyelvészének (aki egy személyben nemzetközileg elismert pszichológus, fiziológus is) véleményével, aki az állati hangokat a beszéd „előfokának” tekinti s a nyelv kialakulásában nagy jelentőséget tulajdonít a mozgásnak.

A nyelvet természeti jelenségként írja le Kosztolányi is a *Nyelv és lélek* című munkájában: „A nyelv természeti jelenség. Gyökerei mélyen belenyúlnak a múlt őstelevényébe, egészen a történelem előtti korig, s van törzse, ága, lombja, eleven virága is. Úgy hat ránk, mint valami hatalmas, megfoghatatlan, szellemi csoda. De annyira élő és valóságos, hogy érzékeinkkel is észlelhetjük” (1971:185).

Ezektől az értékektől fosztaná meg az embereket, a népeket az, aki csak egy nyelvet szeretne a világon a könnyebb kommunikáció végett, vonja le a következtetést Brassai.

Ez a kérdés napjainkban is aktuális, az Európai Unióban felmerül ugyanis, hogy egyenrangúak lehetnek-e a különböző lélekszámmal rendelkező nyelvek. Hiszen a teljes egyenjogúság az lenne, ha bárki bármely területen korlátlanul használhatná anyanyelvét. Ez természetesen lehetetlen, így nyilvánvalóan közvetítő nyelvre, esetleg nyelvekre lesz szükség. A nyelvi probléma rendezésére egyik megoldásnak azt vélik, hogy mindenki egy olyan közös nyelven kommunikáljon, amely senkinek sem az anyanyelve, így egyik nemzet sem lenne sem kulturális, sem pszichikai előnyben a másikkal szemben.

De térjünk vissza a nyelvtanítás-nyelvtanulás történetére, annak főbb állomásait vizsgálva láthatjuk, minden kornak megvolt, megvan a maga reális, koronként változó célja, minden korban megvan az a motiváló erő, ami idegen nyelvek tanulására serkent. Az egyiptomiak diplomáciai céllal tanultak nyelvet. Tehetséges ifjait elküldték a legyőzött országba, ahol később hivatali szolgálatba léptek, tehát a nyelv minél magasabb szintű elsajátítására törekedtek. A Római Birodalomnak

Görögország meghódításával egy nála magasabb rendű kultúrával kellett szembenéznie. A görög nyelv tudása műveltebb, igényesebb szellemet jelentett. „A gazdag rómaiak – görög tanárok segítségével – gyakorlatilag bilingvis nevelést biztosítottak gyermekeiknek, s a nevelés csúcsa a honi tanulmányok után görögországi tanulmányút, athéni, pergamoni vagy alexandriai görög egyetem” (Bárdos 1988:13).

A középkorban a latin nyelv hosszú uralma kezdődik. Ekkor válik a latin lingua francává, a vallás, a műveltség, a tudomány, a művészet nyelvévé, majd iskolákban kötelezően oktatott idegen nyelvvé. „Ez az a nyelv, amelyen Abelardnak és társainak sikerült racionalizálnia a teológiát és ezzel megalkotni a nyugati világ valóban első „filozófiáját”” – kommentálja (Bárdos 1988:11).

Az idegen nyelvek tanítását évszázadokon át a latin jelentette Európa-szerte, de a lovagság hét erénye mellett mint diplomáciai követelmény megjelenik más idegen nyelvek tudása is. A földrajzi felfedezésekkel, az ipar és a gazdasági élet fejlődésével is együtt jár az idegen nyelvek ismerete és a fordítás igénye is.

A reneszánsz embereszmény egyik fő jellemzője a „homo trilinguis”, azaz a görög, a latin és a héber nyelv tudásának birtoklása. A különböző nyelvek elsajátítása és tanulmányozása mellett a nemzeti nyelvek is erőre kapnak, feltűnnek anyanyelveken írt nyelvtanok. A 15. században jelenik meg az első spanyolul írt anyanyelvi nyelvtan, majd a 16. század elején az első francia, olasz, lengyel, stb. Óriási jelentőséggel bír a könyvnyomtatás is. A könyvek és az általuk megjelenített többnyelvűség szintén az idegen nyelvek tudására ösztönöz.

Bárdos Jenő: *Nyelvtanítás: múlt és jelen* című könyvében a nyelvtanulás hármas célját fogalmazza meg, s kijelenti, hogy egy adott nyelv egy adott kultúrában a szóbeli érintkezés eszköze, de egyúttal a művészi és a tudományos gondolkodás hordozója is. „Ideális, ha az a háromfajta cél vagy funkció, tehát a hasznosság, a gyönyörködtetés és a szakmai fejlődés lehetősége arányosan egybefonódik, és teljessé tesz egy emberi személyiséget” – fejt ki gondolatát Bárdos, majd így folytatja: „...az eddig ismert nyelvtanítás teljes története leírható abból a szemszögből is, hogy e hármas cél közül a kor igénye szerint mikor melyik került előtérbe” (1988:28–29).

Brassai írásához visszatérve a szerző tovább fűzi gondolatát és sorakoztatja érveit

a nyelvek megőrzése, ápolása, védelme érdekében, illetve indokokat sorakoztat fel, miért is hasznos nyelvet tanulni. Saját korában a nyelvtanulás kötelességét és hasznát fejtegetve azt tartja fontosnak, hogy „A kisebb műveltségű nemzetnél egy magasabb fokon állónak nyelvét tanulni önhaszon által parancsolt kötelesség, hogy részesülhessen annak elsőségeiben...A tudományi műveltségre igyekezőnek nemkülönben megkívánja érdeke, nevezetesen a művelt nyelvek tanulását” (1910:14).

Megállapítja, hogy minden tudományág inkább sajátja egyik nemzetnek, mint a másoknak. Aki a filozófia iránt érdeklődik különösen, az „a német nyelv ismerete által szerezhethet szomjának ha nem oltást, legalább némi enyhülést” (1910:15). A matematika mélyeiben és magasaiban fürkésző főleg a francia nyelv tudása által elégítheti ki vágyát. Aki a törvényekben akar jártas lenni, annak a latin nyelv tudása nélkülözhetetlen, „s a historiai remekelő stylus megismerésére még ma is görög, latin és angol írókhoz kell iskolába járnunk. A költészet bájait a görög és latin hon hangzatos nyelveiben vagy egy Shakespeare és Byronnak az erőhatást gyöngéddel párosítani tudó ecsetvonásaiban éldelhetjük teljesen” (1910:15).

De a nyelvtanulás haszna nemcsak a tudomány művelésében van, állítja Brassai, hanem szükséges és elkerülhetetlen eszköz az ember szellemi képességeinek fejlesztésében is, s minden tudomány és tanulás, így a nyelvtanulás is különösen alkalmas az ítélő tehetség művelésére. Kiemeli tehát a nyelvtanítás eszképző erejét, mely Brassai szerint nem a logika erősítésére szolgál, hisz a nyelv nem logikus, hanem mivel a törvényei nem általános érvényűek, a nyelvvel való foglalkozás közelebb viszi az embert az élethez.

Végül arról ír, hogy a nyelvek tanulása nemcsak gyakorlati szükségleteket és érdekeket elégít ki. Szükséges a nyelvtanulás még az ízlés finomítására és „többoldalúsítására” is. Brassai szerint minden vélemény hasznos lehet, csak az intoleráns vélemény nem, hisz az többnyire tudatlanságból születik.

A nyelvek tanulása ízlésünk fejlesztése és művelése mellett mindazokat az élvezeteket is jelenti, amelyek ízlésformálással járnak együtt, amelyekhez az irodalmi művek olvasása során juthat az ember. „Azzal, hogy a nyelvek tanulása szükségéit kimutattam, egyszersmind hasznait is bebizonyítottam hiszem, mivel a két eszme bajosan különözhető, hátra van még tehát gyönyörúségei kijelölése” (1910:18). A nyelvtanulás azáltal, hogy idegen népek irodalmába, kulturális életének,

érzés-, és gondolatvilágának ismeretébe vezet, sok erkölcsi és esztétikai gyönyör forrása is.

Ha nemcsak ízlésünket akarjuk művelni, hanem élvezetekhez is akarunk jutni a nyelvtanulás által, tanuljuk mindazon nyelveket, melyeknek irodalmi ezen igényünket ki is elégítik. Rámutat arra, hogy mindig nagy örömet jelent, ha egy idegent saját nyelvén szólíthatunk meg. „Ha előmbe adatnék választásul, hogy egy nemzet nyelvét s litteraturáját alaposan s kiterjedten ismerjem, vagy nyelve tudása és jól tudása nélkül közte utazhassam, tétovázás nélkül az elsőt választanám, s ismeretem azon nemzetről minden bizonnyal teljesebb és biztosabb lenne, mint számtalan párnazsák módra utazóé” (1910:19). Ha választania kellene egy idegen nemzet szellemi életének olvasás vagy utazás útján való megismerése között, tétovázás nélkül az elsőt választaná, hisz az ily módon szerzett ismeret értékesebb, mint az anyagi élet megismerése.

Brassai még egy indokot említ a nyelvtanulás szüksége mellett. Véleménye szerint igazán csak akkor élvezhetjük csorbíthatatlanul bármely nép irodalmi alkotását, ha azt eredetiben olvassuk: „De a régi litteraturák szépművei, melyeknek tökélyei csak eredeti nyelvöken teljesen felfoghatók, mint valami tropicusai clima kényes virágai, semmi fordítás, semmi utánzás által más földre elcsenevészés veszélye nélkül át nem ültethetők” (1910:18).

Majd azzal a gondolattal zárja értekezését, hogy a fent említett gyönyörtől fosztaná meg az emberiséget az, aki azt akarná, hogy csak egy nyelv legyen.

Ugyanitt szót ejt a nyelvek formagazdagságáról is. Kijelenti, hogy minden nemzet élete saját nyelvében tükröződik. Végigveszi a főbb nyelveket kiemelve legjellemzőbb vonásaikat:

„Az olasz nyelv csengő szótagai muzsikái fület, lágy hajlékonysága finom érzékiséget, hosszan kikerekített periodusai, beszéd szeretést, de ólálkodó céllal s a meggyőzés reményével párosodtat árulnak el. A francia nyelv épenséges meghatározott volta matematikai főkre mutat, rövid periodusai, könnyed szóváltást és gondolatcsereét engednek, mi mívelt társalkodású népet bélyegez;... Az angol nyelvnek más nyelvek zsákmányaiból összegyűjtött kincse, a nemzetnek minden világ részeiből felhalmozott gazdagságát képzi;...Az angol nyelv egyszerű szerkezete és sima, de mégis férfias ereje,

műveik hasonló minőségeit tükrözi és változott kimondásuknak meg nem felelő avult írásmódjuk azon helytállás és haladás közti éles ellentétet festi, mely polgári és társasági és életökben nem kevésbé szembetünő. A németnek zordonul kezdődő s sziszegve vagy hörögve elhaló szavai nagy lármával kezdett s bádgyadtan félbehagyott vállalatokhoz hasonlítanak, a nyelv határozottság és határozatlanság közt ingó alkotmánya habozó, óvakodó, tétovázó karaktert képez és gazdag hajlékonysága eszmékkel gazdag s ezekben élő, ezekkel játszadozó népet tőntet előnkbe” (1910:21).

Mindezekkel a gondolatokkal egybecseng Herder jóval korábbi, a nyelv eredetére és fejlődésére vonatkozó hipotézise. Herder a nyelvet általános emberi produktumként és egy meghatározott kollektíva, nép teljesítményeként fogja fel, s azt hangsúlyozza, hogy minden nyelvben az azt beszélő nép gondolkodása és jelleme tükröződik. Elméletében a nemzeti gondolat, a nemzeti irodalom és a nemzeti érzés széleskörű alkalmazást nyer. A nyelv az az erő, amely egybefűzi az egyes embereket nagyobb közösségekbe, nemzetekbe. Brassai is ugyanezt vallja, idézett írásában „honi nyelvünkről” így szól: „...minden nyelvi sajtáság egy lett dolgon alapul, s a nemzetnek egész históriája, egész társasági s polgári léte bélyegeit hagyá rajta” (1910:21).

Hasonló megállapításra jut Humbolt is, vallja, a nyelvnek ugyanúgy jelleme van, mint az embernek, s minden nyelvben sajátos világszemlélet rejlik.

E gondolat fogalmazódik meg a reformkorban keletkezett „Nyelvében él a nemzet” szállóigében is, melyet hol Széchenyinek, hol Kőváry Lajosnak tulajdonítanak, s mely talán ma még időszerűbb, mint valaha. „A magyar nemzet határokon átívelő egységét ma elsősorban a közös nyelv s az általa megtestesített közös kultúra tartja fenn...A magyar nyelv...a nemzet egységének, szuverenitásának szimbóluma és megtestesítője, nyelvünk állapota a nemzet állapotának kifejezője, nyelvünk jövője nemzetünk jövője is” – fejt ki véleményét É. Kiss Katalin *Anyanyelvünk állapotáról* című munkájában (2004:9).

Brassai megfogalmazza, hogy józan nevelési elveknek megfelelően előbb az anyai nyelvet kellene tanítani, s az így elsajátított szabályoknak könnyű lenne alárendelni egy második, idegen nyelvet.

Ugyanezen gondolatok szólalnak meg Kölcsey Parainesisében is a magyar nyelv

elsődlegességét, de ugyanakkor az idegen nyelvek tudásának fontosságát, hasznosságát hangsúlyozva:

„Meleg szeretettel függj a hon nyelvén! Mert haza, nemzet és nyelv három egymástól válhatatlan dolog; s ki ez utolsóért nem buzog, a két elsőért áldozatokra kész lenni nehezen fog. Tiszteld s tanuld más mívelt népek nyelvét is: de soha ne feledd, miképpen idegen nyelveket tudni szép, a hazait pedig lehetőségig mívelni kötelesség” (1971:8).

Még régebbre tekintve Apáczai Csere János is *A Bölcsesség tanulásáról* című írásában az anyanyelv elsőségét hirdeti:

„A második segédtanító tanítsa meg növendékeit elsősorban is anyanyelvükön, azaz magyar nyelven való olvasásra és írásra. Akik közülük annyira előrehaladnak, hogy folyamatosan olvasnak is, írnak is magyarul, azokat vigye át a latin nyelven való olvasásra és írásra. Ha itt is kiváló eredményt értek el, hasonlóképpen vigye át őket nyomban a görög nyelven való olvasásra és írásra” (1655:77–78).

Az iskolák fölöttébb szükséges voltáról című vádiratában már 1656-ban hangsúlyozza, hogy az anyanyelv ápolása mellett szükséges a latin és a görög nyelv ismerete, mert így az ember behatolhat a bölcsesség mestereinek műhelyeibe, s elsajátíthatja mindazt a hatalmas tudásanyagot, amit az utódokra hagytak. Műveiben a nyelvek tanítására rendszeres módszertani útmutatást találunk: nyelvet és nem nyelvtant kell tanítani, hirdeti. Apáczai a „nem sokat, de alaposan” elvnek a híve.

5.4. Az idegen nyelv tanításának helyzete Brassai korában

A 19. század nyelvtanításának uralkodó módszere a nyelvtani-fordító módszer volt, mely a 18. század végén keletkezett és a 19. század első harmadában vált egyeduralkodóvá. Közel százéves uralmának a század végén a természetes és direkt módszerek vetettek véget. A szűkebb értelemben vett nyelvtani-fordító módszer a célnyelv nyelvtanát szabályok ismertetésével anyanyelven magyarázta, uralkodóvá vált tanítási formája a mechanikus fordítás, módszere a magolás, a mondatok

kétirányú fordítása, szabályos és szabálytalan igék memorizálása.

A 19. század utolsó harmadában – nagymértékben Brassai hatására – egyre inkább sürgető az idegen nyelvek tanításának megreformálása. Gyakran felvetődő kérdés: Mi legyen a modern nyelvtanítás célja, milyen célrendszer fogalmazódjon meg a tantervekben, utasításokban? Egyre többen vallják, hogy az iskola feladata a növendéket az idegen nyelv használatára oktatni, óhajtják, hogy az idegennyelvtanítás mind inkább szűnjék meg irodalomtanítás lenni és váljon beszédgyakorlássá. Fő célként a nyelv szóbeli elsajátítását jelölik meg, s megfogalmazzák, hogy a kiejtés is fontos része a nyelvtanításnak. „A tanulókat minél előbb képesekké kell tenni az élő szó megértésére” – fogalmazza meg Waldapfel János a *Magyar Pedagógiában* (1894:12). Az 'analytikus-direct' módszert ajánlja a nyelvtanítók figyelmébe, mely csaknem kizárja a fordítást s hangsúlyozza a nyelvtani szabály szövegből való megállapítását.

A középiskolai tantervekben azonban továbbra is a fordítás foglalja el a központi helyet, s az új törekvések nehezen tudnak erőre kapni. Bartos Fülöp így jellemzi kora nyelvtanítását:

„...a nemzetközi érintkezés rohamos fejlődésének, a praktikus érdekek felülkerekedésének idejében az iskolának nem szabad ellenszegülnie amaz áramlatnak, mely kulturális életünk minden elemébe be tudott hatolni. A tanárok szerették volna folytatni csendes, szerény munkájukat, konjugálni meg deklinálni, tarka-barka mondatokat magyarra meg magyarból fordítani, klasszikus szövegeket elemezgetni, egy kis stilisztikai, poetikai és irodalomtörténeti kurzust átvenni és az egész tanfolyamot méltóan a nagy érettségi fordítással befejezni. Ebből a nyugalmas kerékvágásból a tanterv határozott követelése sem tudta egy ideig kizavarni” (1894:498).

Bartos cikkében kitér azokra a tényezőkre is, melyek nehezítik a szóbeli gyakorlást, az eredményes beszédtanítást. Ilyenek például a magas osztálylétszám, az összhang hiánya az anyanyelvi és az idegen nyelvi órákon tanultak között, s nincsenek megfelelő tankönyvek sem. Megállapítja, az idegen beszéd elsajátítása a fennálló viszonyok közt nem valósítható meg, melynek talán egyik legfontosabb akadálya az, hogy maguk a tanárok sem beszélnek jól mindenhol az idegen nyelvet. „A

tanár pedig vagy nagyon jól beszél, vagy sehogy. A hézagos tudás ezen a téren egyenlő a semmivel” (1894:506).

Kováts S. Sándor tovább elemzi a nyelvtanítás helyzetét. Ő is azt állapítja meg, hogy a 19. század végi nyelvtanításban sok a zavar és a bizonytalanság. De nemcsak a módszerek tekintetében nincs megállapodás, hanem még a célban sincs. Felveti a kérdést: Mi az élő nyelvek tanításának a célja? Vannak, akik azt mondják, az élő nyelvek tanításának célja az elme esziszolása, mások meg azt, hogy az élő nyelvek tanulásának gyakorlati célja van. „Amíg azonban nincs eldöntve a cél, a módszer dolgában sem lehet megállapodásra jutni” (1894:234) – vallja a szerző.

Rombauer Emil a középiskolás tanulók túlterheltségét elemezi, de azt is megállapítja, hogy ismereteik bizonyos tárgyakból igen hiányosak. Ennek okát a szerző leginkább a tanárok hiányos didaktikai képzettségében látja, de megállapítása szerint az okot lehet keresni a tankönyvekben is. Legtöbb tankönyv nincs arányban a feldolgozásra szánt idővel, mert arra, hogy a tankönyvek használhatók legyenek, kétszer, illetve háromszor annyi időre lenne szükség, mint amennyi a Tantervben kiszabott óraterv szerint rendelkezésre áll.

Ugyanezt a problémát Dóczy Imre a következő szavakkal jellemzi: „Túlterhelést ugyanis nem annyira az iskolai tanóra s nem e tanórákon végzett szellemi munka, hanem főként az iskolán kívül is iskolai munkával való foglalkozás vagyis a házi munkásság okoz növendékeinknek” (1897:76). A tantervre hivatkozik, mely kimondja, hogy a tanítás súlypontja az iskolára essen, s a nyelvtanítást illetően csak szó és verstanulást ír elő házi feladatul. Kritikával illeti a tanárokat, akik az utasításnak „e magaslatára nem tudnak emelkedni”, s a növendékeiket még több házi feladattal terhelik. Ennek azonban nem a tantervi utasítások, hanem a tanárok pedagógiai és didaktikai járatlansága, vagyis a tanárképzés elégtelensége az oka, állapítja meg. Kitér a tankönyvekre is, melyeknek szintén nagy szerepük van a növendékek megterhelésében. A tanár ugyanis nem a tantervhez, hanem a tankönyvhöz kénytelen igazodni. A tankönyvek túlságos terjedelme azonban lehetetlenné teszi a tananyag órán való feldolgozását.

A modern nyelvtanítás eredménytelensége nemcsak hazánkban, hanem Angliában és Franciaországban is sok panaszra ad okot. Ennek tudható be, hogy egyre újabb és újabb módszerek, tanítási eszközök és nyelvtanok keletkeznek, de végeredményben

az érettségit tett diákok sem itt, sem ott a tanított idegen nyelven sem írni, sem társalogni nem tudnak, mert e cél elérése az addigi eszközökkel lehetetlen. Az egyik legtekintélyesebb angol szemle, a londoni *Review of Reviews* 1897. évi első számában *How to learn a language by letter-writing* című cikkben egy francia tanár különböző nemzetiségű diákok levelezésével kívánja a nyelv iránti mély és tartós érdeklődést felkelteni. Az iskolai nyelvtanítás ellen Amerikában éppen olyan panaszok hangzanak el, mint Magyarországon: az eredményt kicsinylik, a kitűzött célt nem érik el.

Faludi Szilárd Tantárgytörténeti tanulmányok I. című (1960) munkájában összefoglalja és 'letisztázza' ennek a kornak az idegen nyelvi tantervi célkitűzéseit, változásait és újításait. A polgári iskolai tanterv (1868) az élő idegen nyelvek közül a német nyelv kötelező oktatását írta elő, de ugyanakkor más idegen nyelv – francia, latin, angol – rendkívüli tárgyként való oktatását is lehetővé tette. A tantervi célkitűzés a nyelvoktatás gyakorlati célját írja elő: „A nyelvnek oly mértékű megtanulása, hogy a tanuló a gondolkörébe eső tárgyról szóló beszédet megértse és erről nyelvtanilag helyesen beszélni és írni tudjon” (Faludi 1960:186).

Hazánkban az első állami tanügyi kódex az 1777. évi *Ratio Educationis* volt. Ez 1849-ig maradt érvényben. Az első figyelemre méltó állami tanterv az abszolútizmus bukása után 1879-ben jelent meg, mely azt mondja ki, hogy az idegen nyelvek tanulásának elsősorban irodalmi-művelődési célja van. Ennek elsődlegessége mellett csak mellékes szerepet kap a nyelvoktatás gyakorlati célja, különösen a beszéd elsajátításának szempontja. Az élő idegen nyelvek közül a tanterv a német nyelv tanítását írta elő, melynek hosszú ideig vezető szerepe volt.

Az 1899. és 1903. évi Tantervekben már említésre méltó eltérések tapasztalhatók. A nyelvoktatás irodalmi célja veszít egyeduralmából, s a gyakorlati cél, a nyelv írásbeli és szóbeli használatának az elsajátítása kezd érvényesülni, de szerepe még mindig csak másodlagos.

A direkt módszer térhódítása hatással volt a tankönyvek felépítésére, a szemelvények jellegére. Szókincsanyagában, témájában a gyakorlati élet igényeit jobban szem előtt tartják. Kialakul az a felfogás, hogy az illető nép kultúráját is meg kell ismernie a tanulónak.

E rövid helyzetelemzés még erőteljesebben megmutatja Brassai Sámuel jelentőségét s rendkívüliségét, hisz ő már a század közepe táján nemcsak elsőként hirdette, hanem alkalmazta is azokat a módszereket, melyek csak a század vége felé fogalmazódnak meg országos szinten. A nyelvtan induktív tanítását, mely Brassai nyelvtanításának központi tétele, Kozma 1888-ban a következő szavakkal hangsúlyozza: „A nyelvanyag gyűjtése járjon elől lehetőleg gyakorlati módon, s csak azután jöjjön maga a nyelvtan. Ellenkező esetben a diákok kedve szegődik, elfojtódik” (12). Kiemeli azt is, amit Brassai évtizedekkel azelőtt, hogy „Az idegen élőnyelvek tanítója nagy mértékben előmozdítja a sikert, ha tanításában fokozatosan az illető nyelvet teszi tannyelvvé” (1888:15).

5.5. Az idegen nyelv és az anyanyelv kapcsolata nyelvpedagógiájában

Szükségszerűen kell-e építeni a tanulók meglévő anyanyelvi ismereteire vagy az anyanyelvi ismeretek figyelembevételére elkerülhető? Hogyan kell a nyelvoktatás egyes területein a tanulók anyanyelvi ismereteit felhasználni, azokra építeni, illetve hogyan kell és hogyan lehet az anyanyelv segítségét felhasználni és gátlását fokozatosan kiküszöbölni? – vetődnek fel e kérdések korról korra.

Budai (1979) kiemeli, hogy az anyanyelvnek az idegennyelv-oktatásban betöltött szerepéről különféleképpen vélekednek az egyes módszerek képviselői. A legismertebb és legelterjedtebb idegennyelv-tanítási módszereket aszerint is megkülönböztették, hogy az anyanyelvre való támaszkodásban milyen álláspontot képviseltek. E nézetek alapján a nyelvtanítás módszertanával foglalkozó elméleti és gyakorlati szakemberek három táborba sorolhatók. Az egyik véglet képviselői túlértékelve az anyanyelvi transzferhatásokat állítják, hogy az anyanyelv-tanulás és az idegennyelv-tanulás teljesen azonos pszichológiai és fiziológiai folyamat. A másik véglethez tartozók pedig az anyanyelvben csak interferenciát látnak, s hangsúlyozzák, az anyanyelv-tanulás és az idegennyelv-tanulás két teljesen különböző folyamat. A kettő között vannak azok, akik számolnak az anyanyelv pozitív és negatív hatásával egyaránt.

A nyelvtani-fordító módszer hívei következetesen és nagymértékben támaszkodtak a tanulók anyanyelvére, mely gyakran a beszédképesség kialakulását

gátolta. Sőt, ha megnézzük e módszer célkitűzését, nem is szerepelt benne a beszédképesség fejlesztése, csupán az olvasott művek megértése, illetve fordítás anyanyelvről az illető idegen nyelvre. Az 1879. évi tantervi célkitűzés mégcsak nem is gondolt a nyelvoktatás elsődleges, gyakorlati céljának a szolgálatára, az illető nyelven való beszéd bizonyos fokú elsajátítására. Faludi Szilárd *Tantárgytörténeti tanulmányok* (1960) című munkájában megjegyzi, hogy a nyelvtanítás túlságos elméleti jellege és a gyakorlati célkitűzés elhanyagolása miatt egyre sürgetőbb volt a 19. század második felében a beszédértés és a beszédhasználat előtérbe állítása, s említi a „Brassai Sámuel és Viëtor által elindított nyelvoktatási reformmozgalom” elindítását, mely a nyelvoktatás elsődleges céljának a beszéd elsajátítását tekinti. E cél eléréséhez új módszert ajánlanak, mely később direkt módszer néven vált ismertté. E módszer egyes hívei a másik végletbe estek, teljesen ki akarták küszöbölni az anyanyelv használatát az idegen nyelvek oktatásából.

Természetesen e végletes megközelítések nem hozhatták meg a nyelvtanítás várt sikerét, hisz a nyelvet nemcsak megérteni és fordítani kell tudni, hanem beszélni is. Kompromisszumos megoldásra van szükség, hisz a nyelvtanítás folyamatában az anyanyelvi tudatállapottal mindenkor számolni kell. Budai (1979) szerint az anyanyelv jótékony hatása érvényesül, amikor a tanuló megért olyan szöveget vagy beszédet, mely néhány ismeretlen szót tartalmaz, ebben az esetben az anyanyelvi tudat játszik fontos szerepet. A nyelvtanár azonban gyakran találkozik az anyanyelv zavaró hatásával a nyelvi órákon. Hogy mennyire kell, vagy mennyire szabad az anyanyelvet kizárni az idegennyelv-tanulásából, minden esetben más-más elbírálás alá esik, attól függően, hogy a nyelvoktatás mely fázisában vagyunk, milyen korú tanulókkal dolgozunk, cél vagy eszköz-e a nyelv elsajátítása s a tudatosítást vagy az automatizálást szolgálja-e.

Brassai az idegennyelv-oktatást, mely valójában a latin nyelv tanítását jelentette korában, az anyanyelv tudására alapozta. Mint gyakorlati pedagógus azt hangsúlyozta, hogy aki az anyanyelvét érti, könnyen boldogul az idegen nyelvvel is.

6. Módszertörténeti áttekintés

6.1. Donatustól Gouinig

Az előző fejezetekben láthattuk, hogy Brassai Sámuel tüzetesen foglalkozik a tanítás mindenféle aspektusával, különös gonddal és alaposággal az iskolai nyelvtanulás és nyelvtanítás kérdéseivel. Ez egyrészt az anyanyelvet, másrészt a különböző idegen nyelveket érinti. Elméleti fejtegetéseit a nyelvtanulásról és a nyelvtanításról különböző cikkeiben és előadásaiban találhatjuk, melyekben meglepően új gondolatokkal is találkozunk, olyanokkal, amelyeket az akkori irodalomban hiába keresnénk s melyek napjainkban is nagyon aktuálisak.

Nyelvtanítással foglalkozó könyveihez (*Okszerű vezér a német nyelv tanulásában, Ingyen tanító francia nyelvmester, Hogy kelljen a latin hajtogatást észszerűen, gyorsan és sikeresen tanítani?* hasonlót sem itthon, sem külföldön nem találunk. Eredetiségüket maga is gyakran hangsúlyozza hivatkozva arra, hogy a „jelenkori tanírodalomban nincs eredeti mű” (Brassai 1867:36).

Az *Okszerű vezér a német nyelv tanulásában* című 1845-ben Kolozsvárt kiadott művét Vörösmarty Mihálynak ajánlja. Kifejti, új módszer szükséges, mellyel rövidebb idő alatt lehetne nyelveket tanulni, hogy idő maradjon a reális ismeretek megszerzésére is. Megvallja, hogy a nyelvtanítás siralmas állapota indítja írásra. Módszerét – saját vallomása szerint – „nem szeszély vagy eredetiségen kapkodás teremtette, hanem maga a természet sugallta és 25 évi tanulmányozás és tapasztalás diktálta azt” (Brassai 1845:2). E könyvről a következőket vallja a *Módszerről* című munkájában:

„...nyelvtanomat...felküldtem volt az érintett miniszteriumnak egy kis memorialissal, melyben kifejtvén röviden módszerem előnyeit, kértem, hogy vegye be az iskoláknak ajánlandó tankönyvek sorába. Válaszát nem idézhetem szószerint, mivel irományaim közt eltévedt, de veleje a volt, hogy nem ajánlhatják, mert *analytica methodussal van írva, s a tanítvány az anyanyelv előleges tanulása által már alkalmassá van téve arra, hogy az idegen nyelvet synthetice tanulhassa...*” (1867:175).

Majd indoklásképpen így folytatja enlített munkájában: „...hisz’ egész tervezetem jellemző vonása szorosán tartott és rendezett synthesis, és analyticus volta csak abban áll, hogy a példák megelőzik, nem követik a szabályokat...” (1867:175). Ettől eltekintve mégis szép sikert, tizenegy kiadást ért s az unitárius főiskolán használták is.

Gondolatai, újításai az 1862-ben megjelent *Ingyen tanító francia nyelvmester. A francia nyelv gyors, könnyű és alapos megtanulására. Iskolai és magánhasználatra* című francia nyelvkönyvében folytatódnak, melyért elkeseredett harcot vív meg nem értés miatt. Ugyanez időben adják ki Ollendorf francia nyelvtanát magyarul, melyet különféle lapok lelkesen ismertetnek. Brassai keserűen állapítja meg, az ő gondolatait pedig meg nem értés kíséri. Panaszkodik afelől is, hogy honfitársai „encyklopedismussal” vádolják, pedig ő azért foglalkozik a tudás minden ágával, mert meg akarja keresni a tudomány metodikáját, a legjobb módszert a tudás megszerzésére és átadására. Francia nyelvtanáról Arany János *Koszorú* című folyóiratában igen elismerő írás jelent meg: „Közvetlen összehasonlítása ez a két nyelvnek, magyarnak és franciának. Mindjárt a mondaton kezdi, azon helyes elvből indulván ki, hogy a szók értelmét, jelentését a mondatból tanuljuk meg a legvilágosabban” (Fitz 1912:289–290). Nem minden lap fogadta azonban nyelvtanát ily megértéssel. Szembehelyezték vele a *Toussaint- Langenscheidter Unterrichts briefe*-féle „humbúg”-ot, amint Brassai nevezi, s a „boldog módszertelenséggel” írt Ollendorf-féle nyelvtanokat. „Magyar Ollendorf sok lehet, de 'Ingyen tanító francia nyelvmester' csak egy van, miután módszerem kirekesztő sajátom” – írja keserű bölcsességgel (Brassai 1862:45).

Új nyelvtanító módszerét legelőször a latin nyelvre alkalmazta, s a nyelv tanítására vonatkozó tételeit egy kis füzetecskében foglalta össze: *Hogy kelljen a latin hajtogatást észszerűen, gyorsan és sikeresen tanítani? Adalék minden latin grammatikához. Tanítók figyelmébe ajánlja Brassai Sámuel ak.t. 1872.* Ebben leírja, hogy az olvasó „újságokat” talál írásában, majd azt is megjegyzi, hogy ha mindezt németből fordította volna, a nyelvészek táborában nagy elismerést váltott volna ki, „de minthogy szerencsétlenségükre magyar találmányok, engedélyt kell maguknak kunyerálni az életre” (Brassai 1972: 23). Latin nyelvtanának semmi sikere nem volt. Ő maga mondja a *Módszerről* című munkájában: „Évekkel ezelőtt bémutattam

tanítói gyűléseknek és egyeseknek, de más következményét nem láttam, csak egy pár belőle kölcsönzött műszót, mely azóta a nyelvtani irodalomban meghonosodott” (1872:28.). Nyelvet csak összefüggő mondatokból lehet tanulni: „...a szó mindig csak tagja a mondatnak, csak abban nyeri helyes értelmét” – hangsúlyozza itt is. Ezen elvek szerint készült latin és német nyelvtana is. Gál a következő szavakkal értékeli e munkákat:

„Az a néhány nyelvtan (Okszerú Vezér, Ingyentanító francia nyelvmester, Latin hajtogatás), mely a tantervreform ideges és nyugtalan levegőjű korszakában és azután született, nem olyan kézi könyv, amilyenek a középiskolai törvény után százával teremtek, hanem a nyelvnek alkatába és szellemébe. Röntgen-sugarakkal mélyen belátó szellem termékei, melyekhez hasonlót sem akkor, sem később, sem nálunk, sem külföldön nem találunk. Nyelvtanai minden ízükben, minden tételükben a saját maga lábán, saját maga által talált úton járó eredeti szellem alkotásai, melyek meglepnek a megszokottól eltérő rendjükkel, ujságukkal és bámulatra ragadnak új tanításaikkal...állandóan lekötnek a módszer és a gondolatfűzés soha nem hibázó következetességével” (1926: 52).

1867-ben a Magyar Tudományos Akadémián tartott *Módszer és némi alkalmazása* című három előadásában – melyeket az előző fejezetben részletesen bemutatam – főleg általános módszertani elveket fejteget, azonban a figyelmes olvasó előtt azonnal világossá válik, hogy Brassai szívügye a nyelvtanítás módszerének megújítása, új alapokra fektetése. A módszerről szóló első értekezésében mondja, „a nyelvtanítás a módszer tökélyeinek legteljesebb képviselője”. A módszerről értekezik ugyan, de a nyelvtanítás siralmas állapota indítja írásra, s kijelenti, hogy „minden oktatások ösanyja a nyelv”.

A nyelvtanításról szóló nézeteit legátfogóbban az 1881-ben Kolozsvárt megjelent *Die Reform des Sprachunterrichts in Europa. Ein Beitrag zur Sprachwissenschaft* című németül írt művében fejt ki. Nemcsak azért, mert meg volt győződve elvei helyességéről, hanem azért is, mert ezekben az években külföldön olyan mozgalom keletkezett, amely az ő tanításait, melyek nálunk pusztába kiáltó szavak maradtak, meglepő módon igazolták. E munkát Kaiblinger Fülöp adja közre magyarul az 1910-

ben megjelent *Brassai Sámuel nyelvtanítási reformja* című könyvben hozzáfűzve saját véleményét is. Kaiblinger idézi, összegzi és méltányolja Brassai nyelvtanításról szóló elveit, írásait, s egyúttal rövid módszertörténeti áttekintést is ad Brassai Sámuel nyelvtanítási reformjának bizonyítására. A szerző ír arról a kezdeményezésről, amely 1882-ben Németországban indul, melynek képviselői azt hirdetik, hogy a nyelvtanítás módszere „ósvi, teljesen elhibázott”, s hangsúlyozzák, hogy nem grammatikai szabályokat kell tanítani, hanem a szavakat és nyelvtani formákat az élőbeszédből kell megismertetni, kiejtést kell oktatni és beszédgyakorlatot végeztetni. Ezek a kezdeményezések, újítások a nyelvet tanítók egy részénél értő fülekre találnak, érdeklődéssel fogadják a nyelvtanítás újszerű megközelítését s a gyakorlatban alkalmazzák is az új módszert. Ezeknek a reformgondolatoknak a hirdetését, bevezetését a német Wilhelm Viëtor nevéhez köti az utókor, aki munkáját – mely 1882-ben *Der Sprachunterricht muss umkehren!* címen *Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage* alcímmel jelenik meg – saját maga is reformindítónak nevez. Őt tartják az új, a direkt módszer elméleti megalapozójának. Viëtor megemlíti könyvében Brassait, hivatkozik rá, idéz tőle, s a jegyzetben megadja a forrást is, melyben Brassai idézett gondolatai találhatóak: „Die Reform des Sprachunterrichts (Kolozsvar 1881!)” (1882:67). Viëtor munkájában idézi Brassai asztalosinasra vonatkozó hasonlatát: „Gesetzt, ein Tischlermeister wollte einen Lehrjungen sein Handwerk lehren; wie würde er nach des Donatus system verfahren?” – fragt Brassai in einer Broschüre über „Die Reform des Sprachunterrichts” (Kolozsvar 1881)” (Viëtor 1882:67)”. Ő is, mint Brassai, állítja, a nyelvtanítás még nem haladt túl Donatuson: „Nun, unsere Sprachunterrichtsmethode ist über die Donatusmanier noch gar nicht so weit hinaus! (1882:67)”. Kifejti, hogy szavakat tanítanak könyv nélkül, pedig a nyelv nem szavakból, hanem mondatokból áll. Ezt Brassai azonban Viëtort megelőzve 20 éve hirdeti s alkalmazza.

Kaiblinger Viëtor röpiratát olvasva fedezi fel Brassai említését, s az a gondolata támad, hátha Brassai többet is mond attól, amit Viëtor idéz, olyat, amiről a német szerző nem tesz említést, s hátha – vetődik fel benne a gondolat – Brassai munkásságára lehetne visszavezetni e nyelvtanítást megújító mozgalom kezdetét? Hosszas kutatás után talál rá Brassai fentebb említett munkájára. A Németországból ismert brassúra külön lenyomata egy cikksorozatnak, mely az *Összehasonlító*

Irodalomtörténet Lapok 1881-i évfolyamának hasábjain lát napvilágot szerényebb, *Vom Sprachunterricht* cím alatt.

Brassai e munkájában – mely az addig meglévő módszerek éles és tudományos bírálata mellett a szavak és a nyelvtan mondatból való induktív tanításának és a beszéd gyakorlásának hangsúlyozása – összefoglalja a külföld számára azt, amit már előzőleg magyar nyelven több ízben különféle cikkeiben és könyveiben kifejt és amit a német és a francia nyelvek tanításában a gyakorlatban sikerrel alkalmaz és újra hangsúlyozza, hogy a különböző népek szellemi termékeinek összehasonlításához, megismeréséhez elsősorban nyelvismeretre van szükség.

Munkásságát Kaiblinger „gyakorlati nyelvtudománynak” nevezi, mert Brassai valóban azon volt, hogy „a társadalomnak, az emberiségnek a lehető legkisebb energia-felhasználással egy nagy kultur-erőt, a nyelvtudást megszerezze” (Kaiblinger 1910: 6).

Hogy Brassai valóban évtizedekkel megelőzte a német reformereket s a nyelvtanulást fontosnak tartotta, bizonyítja – többek között – Jókai Hon című lapjában 1862-ben írt Halljunk szót című írása, melyet Kaiblinger idézésében ismerünk meg:

„Ránk magyarhoniakra a művelt nyelvek tanulásának kötelessége súlyosabban nehezedik mint Európának bármely tartományában.... Azt hiszem tehát, hogy nem tévedek, ha a nyelvtanítást nemzetközi ügynek tekintem, még pedig fontosnak. Hogy fontosságát az életben is mindinkább beismerik, azt többek közt az a törekvés is bizonyítja, hogy az iskolákat reformálják; és e reformban a nyelvtanításnak ép oly fontos, mint méltó szerep jutott” (1910: 22).

Brassai e cikkében megállapítja, hogy a nyelvtanulást évszázadokon keresztül a grammatika uralkodása jellemezte, ám nemcsak a klasszikus nyelvek tanulásában, hanem a keleti és modern nyelveknél egyaránt. E módszer helyességét és célszerűségét illetően kételyek merültek fel, hisz megsokasodtak a nemzetközi kapcsolatok, gyarapodtak a nyelvtanulást segítő tananyagok, s megindult az idegen és nemzeti nép- és irodalmi nyelvek mindinkább elmélyülő tanulmányozása. Sorra keletkeztek a különféle előnyöket kínáló, ígérő módszerek, melyek az ősi

grammatikai módszertől többé-kevésbé vagy teljesen eltértek. Kifejti, ebben az írásában nem célja a nyelvtanítás tudományos történetét adni, inkább csak fel akarja sorolni a korábban keletkezett módszereket jellemzés, összehasonlítás, illetve javítás és javaslatétel céljából, kijelenti, hogy semmiféle irányban nem törekszik teljességre.

Kritikai szemlét tart a nyelvtanulás addig használt módszerei felett, melyet Donatusnál kezd s Gouinnél fejez be. Donatus a IV. században élő grammatikus volt, akinek kezdők számára írt nyelvtanát a századok során használták és számtalanszor átirták. Szerinte a nyelvtanítást a betűkön kell kezdeni, azokat először csoportosítani, felosztani, kategorizálni kell, majd ezután jönnek a szavak fő- és alosztályaikkal. A szóképzéstan után a mondatok következnek, majd befejezésként a prozódia és a metrika. Donatus módszerét Brassai a következő szavakkal kommentálja: „Man muss gestehen, das es ein wohldurchdachtes und sauber ausgeführtes system ist. Es klappt da alles. Es ist eine symmetrisch architektonische darstellung dere lemente einer sprache, die – man schon kennt. Nur einen fehler weist es auf: Als unterrichtsmethode ist es ganz verfehlt und verwerflich” (Brassai 1881: 8).

Arra, hogy e módszer valóban mennyire „elhibázott”, bizonyításul az asztalosmesterség kitanítását állítja párhuzamba a nyelvtanítással:

„Gesetzt, ein tischlermeister wollte einenlehrlingen sein handwerk lehren: wie würde er nach des Donatus system verfahren? – Nun, ich will es sagen. Zuvörderst würde er ihm musterücke oder schnitzel von den holzarten, die der tischler als material verwendet, vorlegen, dieselben abzählen, nach ihrer schwere, farbe, hárte u.s.w. classifieiren. Dies gethan, würde er die werkzeuge vornehmen...Mit diesen allen...würde der zögling theoretisch bekannt gemacht and der unterricht so lange fortgesetzt werden, bis er sie, nebst allen ihre classen und arten und bestandtheilen, fertig an den fingern herzuzählen vermöchte, und zwar, wohlbemerkt, ohne selbst jemals einen schnitt mit dem messer getan, ein loch mit dem bohrer gebohrt, mit einen worte, ohne eine anwendung der erlernten werkzeuge versucht zu haben” (1881:9).

Megállapítja, ha az asztalosmesterek Donatus példáját követnék, nem tudnák a mesterséget megtanítani, így Donatus módszerét egyetlen egy asztalosmester sem követi. Akik mégis védelmükbe veszik a Donatus-féle módszert s azzal érvelnek, hogy tanulók milliói tanulták meg a klasszikus nyelveket e módon, azoknak azt válaszolja:

„Gelernt! Ja! Ob aber auch erlernt, das ist eine andere frage. Jedenfalls müssen jene millionen etwa um die hälfte vermindert werden. Von den übrigbleibenben ziehen wir wieder diejenigen ab, denen der dem menschen angeberne sprachsinn in einem so hohen grade innewohnt, dass sie sich eine fremdesprache so instinktmässig aneignen, wie die spinne ihr netz webt. Und die anzahl solcher ist bei weitem beträchtlicher, als es auf den ersten blick scheinen möchte...der wievielte teil der abiturienten aber ist am schluss seiner achtjährigen studien fähig einen classischen autor ad aperturam zu uebersetzen, geschweige denn einen correcten, griechischen oder lateinischen aufsatz zu schreiben? Das sind tatsachen, – und dennoch dauert die verblendung seit anderthalb jahrtausenden (D.lebte um 550); ja es ist keine rechte aussicht vorhanden, dass lehrer, schuldirectionen in ihrem blinden glauben an der alleinigen efficacität des geheilingeten systems wankend werden sollten” (1881:10–11).

Donatus több évszázadon át uralkodó módszerét szemfényvesztésnek nevezi, majd annak bírálata, kritikája után a nyelvtani-fordító módszerre tér át, mely a 18. sz. végén keletkezik és a 19. sz. első harmadában válik egyeduralkodóvá. Közel százéves uralmának a század végén a természetes és direkt módszerek vetnek véget. A szűkebb értelemben vett nyelvtani-fordító módszer a célnyelv nyelvtanát szabályok ismertetésével magyarázza. Ilyen munka Meidinger: *Praktische Französische Grammatik* (1783) című műve. Meidinger már újabb ösvényen jár, újítása abban áll, hogy a szabályokat németből fordítandó mondatokon gyakoroltatja s egy-egy rövid nyelvtani pontot kiadós fordítási gyakorlat követ. Ő alkalmazta először ezt a mondatközpontú nyelvtani-fordító módszert. Brassai Meidinger *Gyakorlati francia nyelvtanához* írt előszavából idéz, melyben Meidinger kijelenti, sok olyan embert ismer, aki nyolc, tíz, tizenkét évig is tanulta a francia nyelvet, ám

minden iparkodása ellenére nagyon hibásan beszél s még hibásabban ír. Mindez Meidinger szerint azért van, mert ezek az emberek még azt sem tudják, mi a főnév, az ige, mi a deklináció, konjugáció. Minderről Brassai úgy nyilatkozik, hogy mindenki tökéletesen bírhatja az anyanyelvét vagy egy másikat, melyet elsajátított, anélkül, hogy nyelvtant olvasott vagy éppen tanult volna. Bizonyítja mindezt az anyanyelvi környezetben elsajátított nyelv.

Meidinger mondatközpontú módszerét többen követték, így Seidenstücker is, akinek nyelvkönyvében szintén a mondatcentrikusság, a nyelvtan egymással összefüggésben nem lévő mondatokon való gyakoroltatása jellemző. További követők, Ollendorf és Ahn szabályokon és fordításokon kívül szólistákat is adnak, de a szabályok illusztrálására használt mondataik túlságosan mesterkéltek, távol állnak a természetes nyelvhasználatától. Brassai igen kemény ítéletet alkot módszerükről. Véleménye szerint Ahn módszere annak köszönheti elterjedését, hogy megkíméli a tanítót mindenféle gondolkodástól. Ollendorf grammatikájáról pedig az a véleménye, hogy egy nagy zűrzavar, nem véletlenül került élclapokba: „Ollendorf’s sogennante grammatik ist ein pseudo-organisierter wirwarr, wovon es keine treffendere kritik geben kann, als die parodieen seiner exempel und aufgaben in den witzblättern” (1881:28).

E módszer hívei az értés és a beszéd készségeit teljesen elhanyagolják, viszont tanulmányaik utolsó esztendejében megkívánják a diáktól, hogy szabadon fogalmazzon a célnyelven. Már a kurzus elején kezdő könyvbe beveszik a klasszikusokat, hatalmas szómennyiséggel látják el a tanulókat, s a teljes leíró nyelvtant tanítják. Pedig, ahogyan Bárdos Jenő (1992) is rámutat, már a nagy ókori nevelő, Quintilianus is leírta, hogy a nyelvtannak vannak olyan részei, amelyeket nem szükséges feltétlenül tanítani. Ugyanezzel a gondolattal találkozunk Comenius-nál, aki szerint is a tanár ne annyit tanítson a nyelvtanból, amennyit ő tud, hanem amennyit a diák képes felfogni, megérteni.

A 19. század derekára a nyelvtani-fordító módszer szinte az egész világon megerősödik. Sajnálatos azonban az a tény, hogy maguk a tanárok sem ismerik az élő nyelvhasználatot, fordítást tanítanak, de az is csak a nyelvtani szabályok alkalmazásával létrehozott művi fordítás, azaz tanfordítás. Rambeua szerint, ha valóban jó fordítást kellene készíteni, még a tanárok is megbuknának” (1893:324).

Kühner klasszikus nyelvekre is alkalmazva e módszert felismerte az ige hatalmát a mondatban, ezért sok igealakot tanít, hogy a ragozást követő gyakorlatokat a tanulók jobban megértsék.

Mindezek a próbálkozások, „újítások” azonban távolról sem voltak elegendők ahhoz, hogy széles körben alkalmazást nyerjenek, állítja Brassai, sőt továbbfűzve gondolatát kijelenti, hogy „Diese reform verdankte ihr dasein – wie weiland das Copernikanische weltssystem – einer einfachen umkehrung. „Bisher folgte die sprache den regeln”, dachten einige sprachlehrer, – „wir wollen einmal versuchen die regeln der sprache nachfolgen zu lassen.”” (14)

Az új kezdeményezés első lépéseként először az interlinearis fordító módszer kel életre, mely Toussaint és Langenscheidt nyelvtanítók oktatóleveleiben tűnik fel. Brassai bírálja a Toussaint–Langenscheidt-féle módszert, szerinte ez az eljárás – bár azzal az előnnyel jár, hogy a tanuló e módszer által közvetlen és érdekkeltő betekintést nyer a megtanulandó nyelv mondattani szerkezetébe – sok nehézségbe ütközik, hisz egy mondat rendszerint csak egy nyelvi tényt tartalmaz, márpedig egy esetre nem lehet az indukciót felépíteni. Az elmélet gyakorlathoz való kapcsolása az interlineáris-módszer útján szinte lehetetlen, állítja.

Jól ismeri Jacotot módszerét, aki az elméletet teljesen mellőzve az egész nyelvtanítást a gyakorlatra helyezi. Módszerének lényege, hogy a tanulandó szöveg első mondatát a tanító kellő hangsúlyozással elmondja, s addig ismétli és ismételteti a tanulóval, míg az folyékonyan elő tudja adni anélkül, hogy írásban lejegyezné. Ezután következik a mondat szó szerinti lefordítása s a mondatrészek hasonlítása az anyanyelv megfelelőivel. Majd a tanító értelmes szócsoportokat, mondatokat alkot, s a begyakorolt főmondat alkotórészeit mindkét nyelven minden elképzelhető módon kombinálja. Később a tanuló végzi e feladatot, s végül le is ír minden mondatot. Idővel a tanuló hosszabb mondatokat, elbeszéléseket szerkeszt, míg végül saját gondolatait is képes leírni anélkül, hogy a grammatika fogalmait megismerné. Összefüggő mondatokban, a nyelvtani szabályok mellőzésével akarja tanítani a nyelvet.

Jacotot, akinek módszerét részben hasonlónak tartja az övéhez, megerősíti saját nézeteiben, melyekhez már Jacotot előtt saját tapasztalatai után jutott. Erről a *Halljunk szót* című (1863) cikkében a következőket írja:

„Tapasztalások és elmélkedések tétették életem egyik főfeladatává a nyelvtanítási eszközök tökélyesbítését...Nem mentem neki Hűbele Balázs módra a dolgoknak. A filozófiát, főképp a pszichológiát igyekeztem alapnak tenni. Nyelveket tanultam és tanítottam, részint hogy a feladat nehézségeivel, részint, hogy az elhárításukra tett eddigi kísértevényekkel behatólag megismerkedjem. Ezek után az előzmények és készültek után, mi nem egy, nem tíz és nem húsz esztendő munkája volt, alkalmaztam az egészen saját magam találta módszert elsőbben a latin nyelvre, aztán a németre...” (Fitz 1912:160).

Bár Brassai „híreveszett”-nek nevezi Jacotot módszerét, mégis talál benne megszívlelendő elemet, melyet érdemesnek tart más módszerbe való átvételre, hisz a tanítást e módszer szerint nem egyoldalúan, nemcsak a tanító részéről, hanem a tanuló bevonásával és aktív foglalkoztatásával végzik. Jacotot módszerét elismeri, de sikeres alkalmazásához nem találja kielégítőnek a tanítói képességet, hisz a módszer olyan kombináló készséget, az egész és rész gyors áttekintését, beszédbeli könnyűséget és biztonságot követel, mely a tanítóknál így ritkán van együtt.

6.2. Gouin módszere

A 19. század vége felé több ok is fontos szerepet játszik néhány reformmódszer létrejöttében; gazdasági és politikai tényezők mellett legfőképpen a nyelvet pszichológiai jelenségnek tekintő lélektan. „Felelevenednek Comenius, Ratichius, Locke, Rousseau, Pestalozzi elvei, és egyre többen hisznek a szemléltetés hatékonyságában és abban, hogy az idegen nyelveket nem grammatizálással, hanem – az anyanyelv tanulásához hasonlóan – utánzással lehet a legkönnyebben elsajátítani” (Budai 1979: 30).

Egyre többen figyelnek fel az új hangra, s a nyelvtanítás módszerének újítására társaságok alakulnak. 1880-ban jelent meg Francois Gouin *Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. (A nyelvek tanításának és tanulásának művészete)* című munkája. A szerző is a fentebb említett elvet vallotta: a szemléltetést és az anyanyelv tanulását utánzó módszert. Könyve bevezetőjében elmondja saját német

nyelvtanulásának keserveit. Tanult grammatikát, szójegyzéket, rendhagyó igéket, végül egy teljes szótárt is könyv nélkül, hosszabb időt töltött Németországban, gyakran találkozott németekkel, mégsem jutott el oda, hogy köznapi beszélgetést megértsen, oda pedig még kevésbé, hogy ilyenben részt is vegyen. Végül Franciaországba visszatérve személyes tapasztalata vezet arra a felismerésre, hogy a nyelvtanítás módszerét a gyermek beszédtanulásának megfigyeléséből kell levonni. Szerinte a nyelvtanulás lényege az asszociáció, az utánczás és a memorizálás, mert meggyőződése, hogy a nyelv a fülön át hamarabb jut az agyba. Gouin összehasonlítja saját módszerét másokéval s minden tekintetben előnyben érzi magát. Meg van győződve arról, hogy gondolatai eredetiek és megingathatatlanok.

Brassai – aki hazánkban elsőként foglalkozik Gouin elképzeléseivel – ezt a hitet szeretné az 1881-ben megjelent művében eloszlatni. (Viëtor szerint egyébként Brassai volt az első, aki Gouin módszerével a németeket is megismertette.) Gouin könyve adott alkalmat Brassainak, hogy saját gondolatait a külföld számára is összefoglalja. Bántotta, hogy Gouin eszméi általános feltűnést keltettek, az ő nézetei pedig nyelvtanaiba vannak temetve. Brassai kifejti, hogy a lehető leghívebben iparkodik beszámolni ez „új nyelvészeti módszer” fő vonásairól, mely véleménye szerint nem könnyű feladat, mivel Gouin módszere nem teljesen kidolgozott.

„Was ist nun die moral von der fabel? Was hat Mr. Gouin gefunden und was hat er begriffen?” – teszi fel a kérdést Brassai, s néhány pontban összefoglalja Gouin módszerének lényegét – mint mondja – saját felfogása szerint:

1. A nyelvtanítás módszerét a gyermek beszédtanulásának megfigyeléséből kell levonni.
2. A gyermek a hallott beszédet ismétli, mely azonban nem mechanikus folyamat, nem papagáj-szerű ismétlés, hanem szellemi feldolgozás eredménye.
3. A gyermek nem szavakat hall, hanem mondatokat (a szó legtágabb értelmében értendő, hisz egyes szó is kifejezhet mondatot).
4. A mondatban minden más előtt a legfontosabb elemet hallja a tanuló és beszédében is azt hangsúlyozza a legjobban.
5. A gyermek a hallott mondatokat képzetté és érzelmmé alakítja át. Ez tulajdonképpen visszafordítás.

6. A gyermek nemcsak ismételi, hanem saját szükségletei és tapasztalatai szerint ő maga is öntevékenyen alkot mondatokat és mondatsorokat.
7. A mondatsorozat alakításában egy még magasabb és háromszoros szellemi tevékenység nyilvánul meg. Először időrendi sorrendbe rendezi a mondatait, végül pedig összeköti a megfelelő kötőszavakkal. (Brassai 1881).

Brassai kritikus szemmel ismerteti és főleg bírálja Gouin módszerét, hisz bizonyára nem veszi szívesen, hogy azokat a módszertani elveket, fogásokat, amelyeket ő már régóta hirdet különféle nyelvkönyveiben és alkalmaz a gyakorlatban, más jóval később tárjon a világ elé, s így arassa le a neki nem járó babérokat. Brassai szerette volna saját tudományosan átgondolt és felépített, sőt gyakorlatban kipróbált módszerét a széles nyilvánosság elé tárni. Erre azonban az akkori körülmények között nem volt lehetősége. De talán az is közrejátszhatott – ami manapság éppúgy megfigyelhető –, hogy az idegenből, külföldről jövő eszmék, gondolatok, személyek hamarabb elfogadásra kerülnek, mint a talán sokkal értékesebb hazaiak, itthoniak.

Brassai sokat panaszkodott, hogy e fáradozásának tudós társai közt nem volt eredménye. Az *Összehasonlító Irodalomtörténeti Lapok*ban is arról ír, hogy könyveit Vámbéry és Hunfalvy külföldnek szóló jelentéseiben „agyonhallgatta”, melyről szomorúan állapítja meg, hogy ez „már így szokás minálunk. Harminchatévi törekvésem a magyar nyelv denaturáinak leküzdése vagy legalább veszélyére való figyelmeztetése is mindenkor teljesen megemléttlen maradt” (Fitz 1912:301). Ez természetesen joggal fáj neki, hisz mint az előzőekben is utaltam rá, a hetvenes-nyolcvanas években – különös meglepetésére – német tudósok az övével megegyező nézeteket vallottak s tettek közzé olyan elveket, melyeket ő már jóval korábban hirdetett és alkalmazott. Georg von der Gabelentz (*Ideen zu einer vergleichenden Syntax*, 1875) Brassai nyelvészeti nézeteit vitatja, Gustav Fechner induktív esztétikájában (*Vorschule der Aesthetik*, 1876) az esztétika alapjának a képzettársulás törvényét teszi meg, épp úgy, mint Brassai. Fechner induktív úton nyert esztétikai elveit (*Aesthetik von Unten* 1876) Brassai már 1832-ben kifejtette; és a már hivatkozott Viëtor (*Der Sprachunterricht muss umkehren*, 1882) Brassai nyelvtanítási elméletét kezdi hirdetni – valamennyien Brassaitól függetlenül, csak Viëtor említi őt futólag. S ami valóban rendkívül sajnálatos, nekik – talán, mert

német tudósok – a magyar tudósok inkább elhitték azokat az elveket, amelyet Brassainál elutasítottak, amelyekről az volt a véleményük – mikor Brassai fejtegette őket –, hogy rögeszmék.

Brassai mindhiába írja: „az évszámok prioritásomat kétségen kívülé teszik”. Ki hallja ezt meg, s ha meg is hallja, odafigyel-e, hogy valóban Brassai hirdette először a fentebb említett tanokat? De jogos felháborodása hamar lenyugszik, s 1890-ben a következő sorokat mondja egy hírlapírónak: „Hogy mit tettem? Írtam egy pár tankönyvet, melyből aki tanul, talán hasznát veszi. Ez az egész” (Fitz 1912: 301).

Az Akadémián nyelvészeti munkáival ért el sikert, elismerést, a *Magyar bővített mondat* című munkája megkapta a Sámuel-díjat.

„Brassait tulajdonképpen a nyelvtanítás terén tapasztalt sok visszásság és ferdeség vitte módszertani értekezései megírására. Ezek szerezték meg számára az első magyar metodologus nevét és dicsőségét, aminek Felméri teljes joggal nevezte” – állapítja meg Fitz József (1912: 301).

Brassai elemzi s élénk tárja tehát Gouin módszerét – a fentebb idézett és bemutatott munkájában: *Die Reform des Sprachunterrichts in Europa* 1881 –, mely módszer közismert neve: Gouin-sor. Lényege az igeközpontúság, a cselekvések cselekvéssorokra bontása. Van egy főcselekmény, mely több mozzanatból áll, mely cselekménysorozatot Gouin „thème”-nek nevez. Több rokon tárgyú „thème” együttvéve „série”-t alkot. Gouin könyve vagy 100 ilyen „série”-t tartalmaz, és minden mondatban az ige uralkodik.

E módszer szerint a tanár a cselekvés-sort, más néven a jelenetet először anyanyelvén mondja el, majd ezt követi a cselekvéssor előadása, eljátszása és közben az események célnyelven való elmondása egy-egy szót különösen hangsúlyozva, mely mindig az ige. Ezt kell a diákoknak utánozniuk. A következő lépés a cselekvéssorok részekre bontása, s az egyes részek többszöri előadása, elmondása. Majd a többszöri szóbeli ismétlést az olvasás és az írásbeli rögzítés követ. Az egyes sorok begyakorlása után következik annak más személybeli átalakítása. Ez is előbb szóban, aztán írásban történik mindig mondatokban.

„Alles das ist zwar sehr richtig und unbestreitbar. Nur muss man sich verwundern, dass es Hr. Gouin so spät bemerkt hat, und noch mehr darüber, wenn er es ausschliesslich entdeckt oder auch nur der betrachtung unterzogen hätte” (1881:33)

– jegyzi meg Brassai Gouin elsőségét vitatva. Ha valóban végigtekintjük a nyelvtanítás módszereinek alakulását, történetét, meggyőződhetünk arról, hogy Gouin elveit korábban már többen kifejtették és alkalmazták. Többek között azok, akik a mondatot vették a nyelvtanítás kiinduló pontjául és tették meg alapjának; Comenius például tan-mondatokat alkalmazott az *Orbis sensualium pictus*ban, melyekről állította, fontosak, hogy konkrét természetűek legyenek és a tanulóban képzeteket ébresszenek. Brassai pedig több korábbi munkájában egyaránt hangsúlyozta a mondat elsőségét a szó felett és az ige központi szerepét. Végül „ítéletét” Gouin szóban forgó módszeréről így foglalja össze: „Das wären also die hauptzüge der „neuen linguistischen methode”, worüber ich so treu als möglich zu berichten gesucht habe. ..denn ein vollständiges system „sérienbuch” oder leitfaden liegen nicht vor, folglich musste ich alles aus seinem weitschweifigen und doch mangelhaften reclam buch zusammenlesen” (1881:63). Mivel Gouin módszerét nem próbálták ki iskolában, így a könyvében hirdetett sikerek csak a szerző álmában fogantak meg, vonja le a konklúziót Brassai.

Brassain kívül többen is elemezték s értékelték Gouin módszerét. 1896-ban Téri József a Magyar Paedagogia egyik cikkében fejt ki véleményét az idegen nyelvek tanításának helyzetéről, megállapítva, hogy e téren a sikertelenség, az eredménytelenség oka részben a tanár egyéniségében, annak didaktikai és metodikai eljárásaiban, részben pedig a tanulók túlterhelésében keresendő, egyúttal pedig üdvözli s méltányolja Gouin munkásságát remélve, hogy módszerének alkalmazása sikeresebb és eredményesebb nyelvtanítást eredményez. Brassaihoz hasonlóan Téri is pontokba szedve foglalja össze Gouin főbb elveit, melyek az ő értelmezésében a következők:

1. A nyelvtanítás fő szerve a fül, így ha az idegen nyelv tanításában sikert akarunk elérni, a tanítás elsősorban szóbeli legyen.
2. A nyelvet ne szavakon, hanem összefüggő mondatokon tanítsuk.
3. Mivel minden mondatban az ige fejezi ki a fő mondanivalót, ezért a nyelvtanításnál a tanár arra fektesse a hangsúlyt.
4. A mondatok tartalmilag feleljenek meg a tanuló értelmi képességének, szerkezetüket tekintve könnyen érthetők és világosak legyenek.
5. A mondatok között szoros összefüggés legyen.

6. A nyelvet Gouin objektív és szubjektív nyelvre osztja fel. A helyes nyelvtanítás a két nyelv helyes összeköttetésében áll.
7. A tanár a nyelvtanításnál a tanuló képzelőtehetségét a lehető legnagyobb mértékben használja fel.

Téri szerint bár Gouin „módszere nem minden tekintetben teljesen új; fő érdeme azonban abban áll, hogy a már ismeretes elveket világosan összefoglalta és egész módszerében kellő érvényt szerzett az elvnek: «előbb a hang és csak utána a betű»” (Téri IV. 6.7.: 408).

Petrich Béla is méltányolja Gouin tanítási módszerét: „A tanuló olyan szókinszert tesz szert, amelyet nem felejt el, de azonkívül is kielégíti cselekvő vágyát... A Gouin-sorok arra is jók, hogy megélénkíthetjük velük a tanítást” (1937:95). Petrich az alábbi pontokban határozza meg azt a három fontos alapelvet, amelyre e módszer épít:

1. A nyelvi felfogás szerve nem a szem, hanem a fül, ezért a beszélt nyelvnek mindenkor meg kell előznie az olvasottat és írottat.
2. Minden cselekvést időrendi és logikai egymásutánban kell részeire felbontani.
3. A mondatból kell kiindulni és nem a szóból.

Ha összevetjük az értékeléseket, láthatjuk, a Gouin-módszer legfontosabb tételeinek mindhárom az ige, a mondat, a beszéd, a szövegösszefüggés elsőlegességét tartja a gyermekek aktív bevonásával.

Brassai elismeri, hogy mindezeket a pontokat Gouin részletesen és megdönthetetlenül bizonyítja, ám hiányosságként rója fel, hogy a módszere által kínált előnyök csupán az ő sajátos eljárásával érhetők el. Ugyanakkor a vele sokban egyező „vetélytársát” talán veszélyesnek is érzi, s inkább a negatívumok oldaláról közelíti meg. Gouin elsőségét vonja kétségbe e módszer felfedezését és alkalmazását illetően. Felvetődik benne a kérdés, hogy vajon Gouin saját maga is azt hiszi-e, hogy a módszere által ígért előnyök egyedül az ő sajátos eljárásával és különleges eszközeivel vagy legalább és kiváltképpen azokkal érhetők-e el? Ezekre a kérdésekre saját nyelvtanítói módszere bemutatásával kíván válaszolni, mely elemzésére a későbbiekben térek rá.

Bár sokan tekintik a direkt módszer úttörőjének Gouint, mégis ez téves megállapítás, hisz Gouinnél a bemutatott új anyag előbb anyanyelven hangzik el, s csak a megértés után következik a célnyelven való gyakorlás. Inkább szóbeli fordításos módszernek tekinthetjük (Bárdos 2005), amely a szóbeliség hangsúlyozása, dominanciája ellenére azonban nem nagyon törődik a kiejtéssel, a nyelvtannal, az olvasással és az írásos feladatokkal, a szókinccs pedig túlméretezett. Hiányosságai ellenére azonban Gouin módszere, cselekvéssorai ma is kitűnően alkalmazhatók elsősorban memóriafejlesztésre, dramatizálásra, drillezésre, teljes mondatok megfelelő szituációban, kontextusban való gyakorlására, a diákok aktivizálására, az órai munkába való intenzív bevonásra. Cselekvéssorai igazi, életből ellesett szituációk, témái konkrétak, közel állnak a diákok mindennapi életéhez. Gouin tanuláselméletének középpontjában a cselekvés és a beszéd közötti közvetlen kapcsolat áll. Nemcsak a nyelvtanulás általános törvényszerűségeit kutatja, hanem a gyermeki nyelv és az idegennyelv-tanulás szoros kapcsolatát is felfedi.

Brassai nyelvtanítói módszere ezen túllép, hisz az idegen nyelv használata, a kiejtés, a nyelvtan induktív tanítása – melyek Gouinnél mellőzöttek – Brassainál kiemelt fontosságúak.

6.3. A direkt módszer, Wilhelm Viëtor nézetei

A direkt módszer elméleti megalapozójának Wilhelm Viëtort tartják, aki munkáját, melybe az új módszer tételeit összefoglalja, *Quousque Tandem* álnéven adja ki 1882-ben. Megtagadja a nyelvtani-fordító módszert, hangsúlyozza a beszélt nyelv fontosságát, a beszédminták kialakítását: „...der Lehrer hat vielleicht erklärt, daß das, was beim geschriebenen Wort Buchstaben heißt, beim gesprochenen Laute sind” (Viëtor 1905: 56). Azt is kiemeli, hogy a nyelvtanár az anyanyelvű országban sajátítsa el a helyes kiejtést. Röpirata hadat üzen a nyelvtannak, melyet csak induktív módon tanít, ellenzi a szócikkek bemagolását, a fordítást pedig csak egy magas szintű nyelvi kurzus végén tartja elképzelhetőnek. Nem vonja kétségbe a nyelvtan fontosságát, de csak segítő szerepet szán neki. Voltak azonban olyan követői, akik teljesen kikapcsolták a nyelvtant a tanításból. A direkt módszer hívei azt hangsúlyozták tehát, hogy céljuk gyakorlati, s az idegen nyelv direkt úton, a szem és

a fül útján, fordítás nélkül, az anyanyelv kirekesztésével megtanulható.

Bárdos szerint „Külön érdekesség számunkra, hogy a mű megjelentetését erősen ösztönözte Viëtor tudóstársa és levelezőpartnere, a poliglott Brassai Sámuel, aki már akkor igen tudatosan ma is modernnek ható funkcionális nyelvtant tanított” (Bárdos 2005:67–68). Ez a funkcionista szemlélet – ismét Bárdosra hivatkozva –, a mindent átkaroló funkcionalitás iránti igény a 20. század 70-es éveiben jelentkezik. Bátran állíthatjuk tehát, hogy Brassai valóban előfutára volt korunk nyelvtanításának, s nézetei, gyakorlatban alkalmazott módszere valóban napjainkban is helytállóak és időszerűek.

Bárdos Viëtor legnagyobb érdeméért említi, hogy a hangfiziológia és a fonetika eredményeit a nyelvtanítás céljaira felhasználta, továbbá azt, hogy elítéli a szabályok deduktív magállapítását, s szorgalmazza, hogy a tanuló maga fogalmazza meg a szabályt. A tanítás alapjának az olvasmányt tartja, s a szavakat mondatokban gyakoroltatja, nem pedig izoláltan tanítja azokat. A fordítást, mely addig a nyelvtanítás középpontjában állt, elítéli, elveti az anyanyelvről való fordítást is.

„Bár döntő jelentőségű Viëtor fellépése és nagy nyűgtől (szabályok tanulása, folytonos fordítás) szabadította meg a modern nyelvek tanítását, mégsem titkolhatjuk el, hogy célkitűzése egyoldalú: mindent alárendel a nyelv gyakorlati tudásának” – véleményezi (Petrich 1937:21).

Howatt (1984) szerint „Viëtor was an early champion of the Direct Method...he was proposing a rather different solution to the methodological problems that grammar–translation language teaching had created in the classroom (340).

Itt visszautalok a fejezet bevezető soraiban tett megállapításra, arra a felvetődött gondolatra, hogy vajon mennyiben lehet Brassai munkásságára visszavezetni e nyelvtanítást megújító mozgalom kezdetét?

Brassai módszertani újításai – mint azt az előző fejezetekben is láthattuk – több munkájában többször kerülnek bemutatásra, nyelvtanításra vonatkozó alapelvei több könyvében, cikkében látnak napvilágot, melyeket a már említett 1881-ben Kolozsvárott németül megjelent *Die Reform des Sprachunterrichts* munkájában foglal össze a legátfogóbban.

Viëtor „forradalminak” számító munkája: *Der Sprachunterricht muss umkehren* egy évvel később, 1882-ben jelenik meg, melyben Viëtor hivatkozik is Brassaira:

„Eingepaukt – das Wort ist nicht schön, aber bezeichnend. „Gesetzt, ein Tischlermeister wollte einen Lehrjungen sein Handwerk lehren; wie würde er nach des Donatus System verfahren?“ fragt Brassai in einer Broschüre über „die Reform des Sprachunterrichts“ (Kolozsvár 1881)” (Viëtor 1905: 67). Viëtor tehát ismerte, olvasta Brassai munkáját. A kérdés azonban továbbra is csak kérdés marad: vajon mennyiben hatott rá s mennyit vett át Brassaitól?

Kaiblinger azzal kommentálja ezt, hogy „mi magyarok vezethetnénk a nyelvtanítás kérdéseiben, ha mestereinket jobban megbecsültük volna” (1910:41). Ha a magyar tudományos világ jobban odafigyel s inkább elismeri, mint akadályozza saját honfitársait.

Brassai munkássága során gyakran ismétlődik a magyar tudós keserű sorsa, melyről ő maga is gyakran panaszodik, az, hogy gondolatai eltemetődnek, s majd amikor más hirdeti azokat, kezdjük sejteni nagyságát, de sajnos nem az élőknek, a halottnak.

6.4. Brassai Sámuel nyelvtanításra vonatkozó alapelvei

Boros György (1927) írja, hogy Brassai „nyelv-genie” volt, aki a megtanulandó, elsajátítandó nyelv lényeges vonásait, sajátosságait azonnal felismerte, s miután a mondat és szófüzés titkaival tisztában volt, nagyszerű memóriájával rövid idő, egy félév alatt el is sajátította.

Brassai a nyelvet egységes és kerek egésznek tartotta, melynek alapja a mondat, „épülete a mondat s egész valója a mondat”. Hangsúlyozta, a nyelv mondatból áll, s a mondatban benne van a nyelv minden eleme. Itt kell kezdeni a tanulást, s itt kell végezni is, vallotta és hirdette. „A nyelv éppen olyan lény, mint a virág. Nemcsak szervei vannak, hanem színe, illata, levelei, ágai s minden, amiből élet fakad. Ezek a részek önmagukban mind egyének, melyekkel külön kell számolni, de sohasem szabad feledni, hogy az egyénhez, a mondathoz tartoznak” –idézi Brassai szavait Boros (1927:130).

Brassai nyelvtanításra vonatkozó saját alapelveiről kijelenti, hogy azok nem hirtelen kitalálások, hanem már alkalmazást nyertek két általa kiadott nyelvtanban, melyek elég alapot nyújtanak egy módszere szerint szerkesztendő nyelvtanító

kézikönyv megjelentetésére. „Sämmtliche principien sind nicht etwa ad hoc ausgedachte sätze; sind in einem in der ung. Akademie 1867 vorgelesenen und in demselben j. gedruckten tractat über die methodik wörtlich enthalten und hier in getreuer uebersetzung mitgeteilt. Dies zur wahrung der priorität” (1881:67–68). Elveit az 1881-ben kiadott munkája alapján az alábbiakban foglalom össze:

1. Nyelvet és annak grammatikáját tanítani két teljesen különböző dolog. Nyelvtant a tanítók főképpen a Donatus-féle módszerrel oktatnak, ami csak közvetve szolgálja a nyelvet. A grammatika oktatása főleg szabályokat tartalmaz, melyek megtanulása a tanuló emlékezőtehetségét fejleszti csak.
2. A helyes nyelvtanítás a nyelvtényeket nyújtja a tanulónak, aki azokból induktív módon, önállóan levonja az illető nyelv sajátosságait, s azokat úgy alkalmazza, hogy az elképzelt mondatokat az ismeretek analógiájára megszerkeszti.
3. Minden nyelvben az igazi, élő „egyének” a mondatok.
4. A szó-, és a mondatalakok sohasem egyenként és izolálva mutatandók be, hanem mindig teljes, kerek mondatokban.
5. Minden szó-, vagy mondatformának eleinte egy-egy mondatgyűjteményt („théma v. gyakorlat”) kell létrehozni, majd később egy „thémá”-ban több, egymással rokon alak dolgozható fel.
6. A „thémák” teljes sorozatát kell megalkotni, oly módon, hogy a tanított nyelv összes formáit tartalmazza. Hogy ez lehetséges, azt bizonyítják azok a grammatikák, melyek a teljességre igényt tartanak.
7. Az alakok sorrendjét az az elv állapítja meg, hogy a lényegesek és egyszerűbbek a kevésbé lényegeseket és összetetteket megelőzzék.
8. Az ige a mondatnak a leglényegesebb tagja (vagy eleme). Ezért hát az igének a legegyszerűbb és legfüggetlenebb alakjával kell kezdeni a tanítást.
9. A mondat összes többi mellérendelt tagjai az igére vonatkoznak, és sorrendjüket a módszerben az igéhez való szorosabb vagy lazább kapcsolat határozza meg. A mondat tehát áll az igéből és az azt módosító szavakból, melyeket a szó tágabb értelmében „kiegészítőknek” (Ergänzungen) neveznek.
10. Minden „thémában” a benne tanított új formán kívül csak az addig tanultak használhatók fel; később tanítandó szóalak sohasem alkalmazható. „Ilyenformán a „thémák” sora majd az illető nyelv fejlődésének teljes és egészségesen szerves

képét nyújtja” (Kaiblinger 1910: 34–35).

Ezeket az alapelveket értékelve elmondható, hogy a nyelvtan tanítása téren sajnos napjainkra sem változott sokat a helyzet, hisz a magyar iskolákban bár a nyelvtanárok általában tisztában vannak a kommunikatív nyelvoktatás elméleti alapjaival és módszereivel, mégis sokan közülük inkább a hagyományos módszert kedvelik, és főleg a nyelvtan tanítására, a nyelvtani pontosságra helyezik a hangsúlyt. Azonban a nyelvtanítás sokkal többről szól, mint hogy a diákokkal megismertessük az adott idegen nyelv nyelvtani szerkezeteit, szabályait és szókincsét. A kommunikatív nyelvtanítás a nyelvet a kommunikáció eszközeként tekinti, és elsődleges célja az, hogy a diákok kommunikatív kompetenciája fejlődjön.

Ha összevetjük Brassai nézeteit Gouin és Viëtor nézeteivel, láthatjuk, hogy Brassai nézetei sokkal korszerűbbek és átfogóbbak. A nyelvtan induktív módon való tanítását hangsúlyozza szemben Gouinnel, aki azt mellőzi, és szemben Viëtorral, aki bár nem vonja kétségbe a nyelvtan fontosságát, csak segítő szerepet szán annak.

Brassai alapelvei közt hangsúlyozza a szavak kontextusban való tanítását, a mondat szerepét és az ige szerepét, illetve az új anyag már meglévő ismeretre való építését.

7. Bassai Sámuel gyakorlati nyelvtanító módszere

7.1. A tananyag-feldolgozás lépései

Az előző fejezetben Brassai nyelvtanításra vonatkozó elméleti alapelveit ismertettem, gyakorlati nyelvtanító módszerét az 1881-ben megjelent *Die Reform des Sprachunterrichts in Eurpoe munkája alapján* a következő pontokban foglalom össze:

1. A gyakorlatok mondatait egyenként hangosan kell olvasni, azután le kell fordítani és a tanulóval ismételtetni. A gyakorlat befejezése után a tanulók lehetőleg fejből leírják a fordítást. Azután történik a szavak elemzése. A tanító néhány példán keresztül bemutatja, hogyan történjen az elemzés, majd a többit a tanulóval végezteti.
2. Egy fontos műveletet kell még minden gyakorlatban végrehajtani; az analogikus esetek megbeszélését és az ebből való indukciót. Az utóbbi eredményei a gyakorlat után rövid mondatokban vannak összefoglalva, és végül ellenőrzés céljából kérdésekbe foglalva.
3. A következő tanórán a tanulók az elemzést megismétlik, és a lefordított gyakorlatot visszafordítják az eredeti nyelvre szóban és írásban. Azután rátérnek a következő gyakorlatra, amelynél ugyanezt az eljárást kell követni. .
4. A fentebb vázolt tervből következik, hogy minden magasabb foknál az elemzés anyaga mennyiségileg megnő.
5. Egy-egy szakasz befejezéséül a benne foglalt analógiákat összegyűjtik és általánosítják. Emellett és ez által a grammatikai fogalmak kifejlődnek és az emlékezetbe vésődnek.
6. Az összes mondatot helyes hangsúlyozással elő- és utána kell mondani.
7. „Repetitio est mater studiorum” – mondták helyesen a régi methodisták. Brassai eljárása szerint az ismétlés háromféle:
 - a) Az első módja abból áll, hogy olykor-olykor, a tanító belátása szerint, egynehányat a megelőző gyakorlatok közül újból átvesznek és a szükséges műveleteket végrehajtják. Ez az ismétlés arra szolgál, hogy vajon az alap elég erős-e a továbbhaladáshoz.

- b) A második mód értelmében a régebben tanult szóalakokat új formákba öntik; pl. egyes számot többes számba, jelen időt múlt vagy jövő időbe, állító és kijelentő mondatokat tagadó vagy felszólító mondatokba.
 - c) Harmadszor: az újonnan tanult formákat átalakítják a régiékké. Az utóbbi két ismétlési módot minden új alak tanítása után végre kell hajtani.
8. Az egyenként tanult szóalakokat „declinatio- és conjugatio-systemákban” állítják össze, eleinte részletben, azután teljes rendszerben, mindig a meglévő készlet szerint. A tanuló tehát nem tanulja be az adott paradigmákat, hanem ő maga alkotja meg magának azokat.
 9. Az igealakokat csoportosításuk után külön is és a gyakorlatban előforduló mondatokban is elragozzák.
 10. A beszélgetés a módszer egyik legtermékenyebb és legnélkülözhetetlenebb művelete. Ez a nyelvtanításnál csak abból állhat, hogy a tanító az egybetartozó gyakorlatok köréből kérdéseket intéz, melyekre a tanuló részint a tárgyalt gyakorlatból, részint emlékezetből felel.
 11. Az utolsó, betetőző művelet a tanulók általi mondatok szerkesztése. Ennek végrehajtása fokozatok szerint változik:
 - a) Első lépésként ez többnyire mechanikus gyakorlás, a tanító kimondja az igét, mit a tanuló a gyakorlatban az igével társított kiegészítőkkal (bővítményekkel) bővít.
 - b) A tanító mondatokat ad, melyeknek egy-egy eleme hiányzik, a tanuló pedig kiegészíti a hiányos mondatot. Ily feladatokat azonban nem szabad a könyvből venni, hanem többé-kevésbé variálандók úgy, hogy e mellett a tanuló új szavakat is tanul, figyelmeztet Brassai.
 - c) Egy ismeretlen mondat összes elemét „széthányva” megadja a tanító, a tanuló feladata pedig ezeket értelmes mondatba összerakni. Különösen arra kell ügyelni, hogy a szavak tőalakban legyenek megadva.
 - d) Egy 20-30 különfajta szóból álló készletet ad a tanító a tanulóknak, mikből a tanuló több különálló mondatot szerkeszt. Az anyagot természetesen a meglévő mondatokból gyűjti, és csak sorrendjüket változtatja. (Brassai 1881)

Mindezek az utasítások elsősorban az egyszerű mondatra vonatkoznak, de igen

könnyen alkalmazhatók a bővített mondatra és az összetett mondatra egyaránt. A nyelvtan tanításának fokozatai lépésekre bontva megegyezik napjaink módszerével:

1. a nyelvtani jelentés tudatosulása,
2. kontrollált irányított drillezés, helyes kiejtés,
3. értelmes drillezés (megfelelő kontextusba, szituációba helyezett drillek),
4. irányított, kontextusba helyezett gyakorlatok, gyakorlatsorok,
5. mondat szintű, de még mindig forma-centrikus gyakorlás, mondatalkotás,
6. bekezdés szintű, de még mindig forma-centrikus gyakorlás,
7. minden korlátozás nélküli szabad diszkurzus.

A nyelvtan tanításának túltengése ellen ő kel ki legelőször és azt kívánja, hogy a tanuló a nyelvi tények segítségével saját tapasztalatai alapján jusson el a nyelvtani szabályokhoz. A beszélgetést pedig a módszerének egyik legtermékenyebb művelete gyanánt említi.

A módszertani törekvések legnagyobb alakjának nevezi Petrich Béla Brassai Sámuel. Halhatatlan érdemének tartja, hogy a nyelvtanítás terén forradalmat támasztó Viëtornak egynémely alapvető gondolatát ő sugalmazta.

„...ha a magyar nyelvtanárok újabban a módszer javításán fáradoznak, alapul nem ajánlhatnék jobb munkát, mint a mi Brassainknak ez eszmékben gazdag értekezését” (Kaiblinger 1910: 41).

7.2. A nyelvi tartalom közvetítése

7.2.1. A kiejtés tanítása

Brassai gyakorlati nyelvtanító módszerének központi tétele a kiejtés tanítása. A kiejtésről, illetve annak tanításáról hangoztatott véleménye különösen azért jelentős, mert a kiejtés tanítása meglehetősen elhanyagolt, mellőzött volt őt megelőzően, és saját korában is.

Sajnos gyakran lehet találkozni manapság is azzal a véleménnyel, hogy nem szükséges a kiejtéssel sokat bajlódni, hisz az idegen nyelvek sajátos kiejtését úgysem lehet iskolai keretek között megtanulni. Hogy nem teljesen helytálló ez a vélemény, azt az is bizonyítja, hogy a kiejtéstanítás a nyelvtanítás-történet folyamán többször kerül középponti helyre. Az ókorban is nagy figyelmet szentelnek a fonetikának, hisz

már Quintilianusnál is találunk fonetikai megjegyzéseket. Később évszázadokon át kizárólag az írott szó vált ki kiejtési vitákat, így igazából kiejtéstanításról nem beszélhetünk. Sajnos a nyelvtani fordító módszer uralma alatt is mellőzik a helyes kiejtés tanítását s az értés és a beszédképességek fejlesztését elhanyagolják, mégis talán éppen ez vezet ahhoz az áttöréshez, melyet a 19. század végén a modern nyelvészet új ága, a fonetika fejlődése jelent. A direkt módszer, melyet az 1900-as évektől számítunk, teremtette meg a kiejtéstanítás formai kereteit. Ekkor bontakozik ki egy-egy nyelv hangrendszerének a tanulmányozása s válnak a kiejtéssel foglalkozó tudományok önállókká, így a fonológia, az összehasonlító nyelvészet és a fonetika. Ez radikális változást hoz a kiejtés tanításában, hisz ettől az időtől kezdve a helyes kiejtés elsajátítása a nyelvtanítás egyik legfontosabb részévé válik, s megindul a fonetikus jelölésekkel támogatott kiejtéstanítás.

A nyelvtanítás reformjának kezdeményezői egyúttal a gyakorlati fonetika mesterei is voltak. Így pl. Angliában Henry Sweet, Németországban Wilhelm Viëtor, Franciaországban Paul Passy, Dániában Otto Jespersen. Sweet, akit a nyelvpedagógia atyjának tartanak, az 1870-es években vált ismertté, s az 1877-ben megjelent *Handbook of Phonetics* című munkáját tekintik a fonetika megalapozásának. Viëtort a már említett nyelvtanítás megújítására ösztönző könyve, a *Der Sprachunterricht muss umkeren* 1882-ben tesz ismertté. Passy az International Phonetic Association (IPhA) megalapítója. A 19. század utolsó éveiben az International Phonetic Association (IPhA) hatása is jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy a fonetikai átírást bevezették a tanításba, bár a szervezetnek már 1886-ban folyóirata jelent meg, de nyelvtanítási elveiket csak 1897-ben foglalták össze, mely a kiejtéstanításra vonatkoztatva azt mondta ki, hogy először a hangokat ismertesse a tanár s alkalmazza a fonetikai átírást és csak később a betűket. Jespersen, akit ma is a legnagyobb dán nyelvésznek tekintenek, 1897-ben írja meg saját fonetikáját, amelyben különös hangsúlyt helyezett a hangok elsajátítására s az olvasás fontosságára.

Brassai bár ismerte a fonetika legújabb kutatásait, eredményeit s bizonyára hatással is voltak rá, de megállapíthatjuk, hogy saját nyelvtanítási módszerében elsőként, az említett tudósokat jóval megelőzve fogalmazott meg olyan elveket, alkalmazott olyan módszereket, melyeket a később híressé, ismertté vált tudósok

munkáiban olvashatunk. Német tankönyvében, az *Okszerű vezér a német nyelv tanulásában* (1845) még nem ad olvasási útmutatót tanulóinak, melyet így indokol: „Egy nyelv sajátos hangjait s accentusát más nyelv betűivel megértetni vagy tanítani akarni sikertelen fáradság. Aki tehát könyvemet használni kívánja, tanuljon meg valakitől németül olvasni élő szóval” (41) Azonban az 1862-ben megjelent francia könyvében, az *Ingyen tanító francia nyelvmesterben* részletes olvasási és kiejtési szabályokat ad a helyes kiejtés elsajátításának megkönnyítésére. A kiejtéstani terén Brassai módszerének egyik legfontosabb újítása, hogy a betűnél fontosabbnak tartja a hangot, és súlyt helyez a hang és a betű szigorú megkülönböztetésére. A helyes kiejtés tanítása már az első órán elkezdődik a tanár példaadása alapján, aki megnevezi a szóban forgó tárgyat világosan, érthetően, többszöri ismétléssel, tagolva is bemutatja, majd a diák utána mondja. A legapróbb hiba is javításra kerül.

Brassai nyelvpedagógiai és nyelvészeti munkássága, nézetei, elvei nem választhatók szét; nyelvtanítói nézetei nyelvészeti meglátásaiba, nézeteibe vannak mélyen ágyazódva. A kiejtés tanításának tárgyalásakor a hangsúlyról vallott nézetei nem kerülhetők ki. Brassai a hangsúly (accentus) szerepét vizsgálva elsőként tett több olyan, mai napig érvényes megállapítást, amelyeket a hasonló témában kutatók csak jóval később ismertek el, illetve fedeztek fel.

Fontos tehát kiemelnünk, hogy nem az ábécé betűivel kezdi a tanítást, hanem a hangokból indul ki, s magyarázatot ad a magyar nyelvben nem lévő hangok kiejtésére is. A kiejtéstani intuitív megközelítési módját alkalmazza, mely szerint az intonációs és ritmikai elemeket utánzás és ismételtetés útján, tudatosítás nélkül kell elsajátítani, szemben az analitikus megközelítési móddal, mely tudatosítja a célnyelv hangjait, artikulációs bázisának sajátosságait, különféle gyakorlatokkal pontosítja a hangok kiejtését, s a kiejtés mindennemű megnyilvánulását fonetikai/fonológiai alapon magyarázza s részleteiben, majd egészében elsajátíttatja. Érinti a kiejtéstani mai értelemben modernnek mondott legjelentősebb területeit, melyek: a hangok egymástól eltérő, megkülönböztető vonásainak pontos felismerése és reprodukálása; a szavak pontos hangsúlyozása; a ritmus és az intonáció mondat-szintű tanítása, a ritmus és intonáció folyamatos beszédben történő gyakorlása.

Különösen kiemelendő, hogy szorgalmazza az összetartozó szócsoportok „egyfolytában” való olvasását. Az ábécét csak a fejezet végén adja meg, mert azt tartja, illő minden nyelv betűit a saját nevének nevezni.

A viszonylag elhanyagolt kiejtéstanítás a 20. század intenzív módszerében kerül központi helyre s metodikai újítással javul, ahol a csoportot oktató két tanár közül az egyik anyanyelvi beszélő, akit utánozni kell, s a cél az autentikus kiejtés megközelítése.

Tudományos eredményeken nyugvó kiejtéstanítást a fejlett technikával rendelkező audiolingvális módszer vezet be, s az audiovizuális módszer teremt meg azzal, hogy a kiejtés tanítása „...a hang- és szószintű tiszta ejtésről az intonáció és beszédritmus irányába tevődött át” (Bárdos 2000: 53).

Az audiolingvális módszer tudományos eredményeken nyugvó, azokból logikusan következő, igen alapos kiejtéstanítást alkalmaz, de főleg leíró jellegű. A kiejtés gyakorlására különböző feladattípusok használatosak. Egyik leggyakoribb az olyan szópárok (minimal pairs) kiejtésének gyakorlása, melyek egyetlen hangban térnek el egymástól. Gyakoriak azok a kiejtésgyakorlatok is, amelyek a betűzéssel együtt történnek különösen feleletválasztós vagy kakukktojás jellegű tesztekben. De megemlítenéd még a hangos olvastatás, illetve a kiejtés magnetofonon való rögzítése s elemzése és a diktálás. Ezek a gyakorlattípusok elsősorban az audiolingvális módszer kellei.

Az audiovizuális módszer „az egészlegességek” irányából közelíti meg a jó kiejtés elsajátítását. Bárdos (2000) kiemeli, hogy a 70-es évektől megfigyelhető egy olyan törekvés is (pl. a népszerű Jazz Chants anyagok), mely a nyelv zenei elemeit (ritmus, dallam, dinamika) ragadja meg, s a helyes kiejtést intonációs dallamok és ritmusképletek gyakoroltatásával segíti.

Majd újabb hullámvölgy következik a kiejtés tanításának és elsajátításának történetében, melynek fontosságát a kommunikatív módszer hozza vissza a 80-as évek végén, s ekkor éled újjá. A kiejtéstanítás a beszédfejlesztés részeként szerepel legtöbb tanári segédanyagban.

A kiejtés tökéletesítése hosszú folyamat. E folyamat az approximáció, mely során a tanulót a minél tökéletesebb kiejtéshez juttatjuk el. Ideális kiejtésről igazából nem is beszélhetünk, hanem általánosan elfogadott standardokról. A jó kiejtés kritériumait

a következőkben foglalhatjuk össze:

- – az érthetőség, mely a hangok, hangsúlyok, intonáció, szünetek olyan tisztaságát jelenti, amely a nyelvtanuló beszédét az anyanyelvi beszélő számára hozzáférhetővé teszi,
- – következetesség, mely azt jelenti, hogy az idegen nyelvet használó az egyes hangokat nagyjából egyformán ejti, s az anyanyelvű beszélő így képes ráhangolódni a beszédre,
- – elfogadhatóság, mely fontos elem, ugyanis a rossz kiejtés, de főleg a rossz, idegesítő intonáció negatív érzelmeket válthat ki a másik félből. Az ilyen sértő dallamok háttérben anyanyelvi intonálás áll (Bárdos 2000).

7.2.2. A szókincs tanítása

A kiejtés és a helyes hangsúlyozástanítása mellett különös gondot fordít a szókincs tanítására is. Míg az *Okszerű vezér a német nyelv tanulásában* (1845) című nyelvkönyve bevezetésében így fogalmaz: „a gyakorlatokat megelőző szótárcákat, éppen úgy, t.i. megelőzőleg tegye a tanuló magáévá” (42), addig az 1862-ben megjelent francia nyelvkönyvében, az *Ingyen tanító francia nyelvmesterben* új nézeteit fejt ki a szótanításról, melynek lényege az, hogy minden szót csak mondatba foglalva ismerjen meg a tanuló, s a szó ismerete ne csak abból álljon, hogy a jelentését vagy jelentéseit megtanulják a diákok, hanem a használatát is meg kell tanítani, hisz a „megtartása” sokkal könnyebb és biztosabb az értelmes mondatban tanult szavaknak.

A nyelvtanítás reformjáról írt (1881) német nyelvű írásában kiemeli, hogy a nyelvtanítás módszerét a gyermek beszédtanulásának megfigyeléséből kell ellesni. A mondatban minden más előtt a legfontosabb elemet hallja a gyermek és beszédében is azt hangsúlyozza legjobban. Tehát a nyelvtanításban is ne elvontan, önmagában tanítsa a tanító a szóalakokat, hanem szövegösszefüggésben. Ismét hangsúlyozza, hogy minden szót csupán csak mondatba foglalva szabad és kell tanítani. A száraz nyelvtani tanulás lélekölő, hisz tapasztalata szerint sokan nyolcévi latin tanulás után sem tudják a nyelvet (Fitz 1912).

Helyteleníti tehát a minden kapcsolat nélküli szólisták bemagolását, a szövegtől

különválasztott szavak gépies megtanulását, mivel így a szavak semmiféle jelentéstartalomhoz nem kapcsolódnak, helyette azt javasolja, hogy ha a gyakorlatot kezdi olvasni a tanuló s ismeretlen szóra akad benne, akkor keresse ki a jelentést a szótárban. „Íme megint egy reformeszmé, az összefüggésből való szótanulás, mit a külföldtől az utolsó évtizedben oly szépen a magunkévá tettünk, nem is sejtve, hogy hiszen ez a mienk” – kommentálja Kaiblinger (1910:43).

Brassai a szókinccstanításnak e módszertani elvével nemcsak saját korát előzte meg, hanem a 20. század modern nyelvtanítási módszereinek elveivel egyezőt hirdetett. Kifejtette továbbá, hogy szavakat az órán el kell sajátítani, ehhez sokféle segédeszköz állhat a tanító rendelkezésére, melyek közül különösen a szemléltetést hangsúlyozta, mely történhet akár rokon értelmű vagy ellentétes értelmű szavak felhasználásával. A magyarázás leggyakoribb formája a meghatározás, a definíció, mely azonban minden esetben nem alkalmazható, de ha szükségesnek ítéli a tanár, törekednie kell egyszerűsége és rövidezsége. Kiemeli, a definícióban csak olyan szavakat használjon a tanár, amelyet a tanuló ismer, tehát biztosan meg is ért.

Viëtor és hívei is a szemléltetést ajánlották, mint legjobb módszer a szó jelentésének magyarázatára,

Brassai szótanító elvei teljesen ellentétesek az akkor még virágkorát élő s uralmon lévő nyelvtani-fordító módszer szótanítási-szótanulási technikáival, melynél a bevésés eszköze szinte kizárólag a magolás és a mnemotechnikai trükkök, s a válogatás és a fokozatosság hiánya már a kurzus elején olyan szerkezet- és szókinccsmennyiséget – óránként minimum 30–35 szót – zúdít a tanulóra, amelytől még a kiváló képességű tanuló is megriad. A nyelvtani-fordító módszer főleg a klasszikusok olvasására koncentrál, melyeket már kezdőkkel is olvastattak, így szótár segítségével hatalmas mennyiségű szó kerülhetett a nyelvtanuló passzív szókinccsébe.

Bárdos (2000) a szókinccstanítás történetét elemezve rámutat a mindenkori szókinccstanítás paradoxon jellegére, hisz egy-egy nyelv szókészlete hatalmas, milliós nagyságrendű, melyet azonban megtanítani, tanulóinkkal elsajátíttatni lehetetlenség. Mégis a nyelvtanár a teljességet kívánja megragadni, s általában arra törekszik, hogy az adott szavakat tipikus szövegkörnyezetben, tipikus helyzetben mutassa be. Erre a teljességre való törekvést megfigyelhettünk már többek között Comeniusnál is, aki az *Orbis sensualium pictus* (A világ lefestve/A látható világ) című 1658-ban kiadott

képes nyelvkönyvében 150 leckében nyolcezer szót kívánt megtaníttatni, s szemléltetésül a teljes világot igyekezett bemutatni a tanulóifjúságnak, amint azt az előszóban is jelzi: „A Könyvetske, a’ mint látjátok, nem nagy; mindazonáltal az egész Világnak és egészen a Nyelvnek rövideden-való öszve-foglalása, tellyes Képekkel; Meg-nevezésekkel, és a ’ Dolgoknak Meg-írásokkal ...” (1970:386). Comenius elve, hogy a szavakat nem szabad a tárgyaktól elkülönítve tanulni, „mivel a szó nem is létezik, és nem is érthető a tárgy nélkül. Azzal, hogy a szó és a tárgy össze vannak kötve, léteznek valahol és megfelelnek egy funkciónak” (Bárdos 1988:98). A diákok nemcsak megtanulták a szavakat, hanem le is másolták, sőt ki is színezték a képeket. Képekkel már a kínaiak is dolgoztak, de nagy szerepet játszottak a direkt és az audiovizuális módszerekben is.

Majd folytathatjuk a szókincstanítás sorát Gouin igecentrikus dramatizáló módszerével, aki cselekvéssoraiba szintén hatalmas mennyiségű szót épít be felhasználva a cselekvés memóriafejlesztő erejét is.

Claude Marcel módszere – mely az olvasás elsődlegességét hangsúlyozza a 19. század derekán – is sok szó tudását feltételezi; szerinte 25–30 könyv elolvasása a jó nyelvtudás záloga.

Bárdos kiemeli, hogy a szókincs tanításának modern módszerei elsősorban 20. századiak, de megemlíti Prendergast nevét is (1864), aki talán mondat-transzformációi „nagy száma következtében jutott el odáig, hogy tudatosan is kijelentse: a nyelvnek csak a leggyakoribb szavait szabad használni a tanítás kezdetén. Ösztönös szókincsválogatását a későbbi tudományos szógyakoriságmérések megdöbbenően magas százalékban igazolták” (Bárdos 2000:67–68).

A szókincs tanításának mindmáig fontos alapelvei elsősorban az olvastató módszernél jelennek meg elsősorban West és Thorndike munkássága során, ahol a lexika tanításának a fokozatossága kerül előtérbe. Hatással voltak rájuk a szókincsgyakorisággal kapcsolatos vizsgálatok, a gyakoriságszótárak megjelenése, s tudták, hogy az első pár szónak milyen hihetetlenül nagy a gyakorisága. Nem eredeti olvasmányokat használtak, hanem a nyelvtanuló tudásszintjének megfelelő, egyszerűsített változatokat.

Tovább vizsgálva azt, hogy egyes nyelvtanító módszerek hogyan viszonyultak a szótanításhoz, láthatunk az előzőtől eltérő, éppen ellentétes megközelítéseket. Az

intenzív módszer szótanítása arra központosított, hogy a hallgató minél kevesebb szó elsajátításával tudja kifejezni magát, de a néma módszernél is nagyon minimális az alkalmazott szókincs, kevés szóval kíván sok nyelvet tanítani.

Az audiolingvális módszerre a szókincsbeli gazdagság jellemző, jelentős szókinccsel dolgozott, ahol az alkalmazott lexikális egységek szituációkban jelentek meg, de ugyanakkor e módszer nagy súlyt fektetett a nyelv zeneiségére, ritmikájára hasonlóan a szuggesztív módszerhez, mely abból a fontos megfigyelésből indult ki, hogy ha az emberek mentesek attól a sok pszichológiai gáttól, szorongástól, melyeket korábbi tanulásbeli kudarcaik, nehézségeik okoztak, azaz, ha nyugodtak, sokkal befogadóképesebbek és sokkal többet és gyorsabban tudnak tanulni. A tapasztalat szerint az e módszerrel tanuló diákok több száz szót tanulnak meg rövidebb idő alatt, mint amennyi a hagyományos módszerrel tanulóknak 50 szó megtanulására kell.

A kommunikatív módszer szókincsstanítása pedig az integrált lexikai jelenségek kifejezésekben történő tanítására koncentrált.

Szinte minden módszer hangsúlyozza a szókészlet fontosságát is, hisz ha nincs elég szó a tanuló birtokában, nem tudja magát kifejezni. Itt felvetődik az aktív és a passzív szókincs kérdése. Az aktív szókincs mindig kisebb, mint a passzív. A nyelvtanulás egyik legfontosabb kérdése volt s az ma is, hogy hogyan tehető minél több szó aktívvá, mely módszerek alkalmazásával. Erre azt a választ fogalmazza meg Brassai, hogy a világos és tiszta bemutatás, szómagyarázat után kerüljön fel a szó a táblára, illetve írják le a tanulók a füzetükbe s már az órán gyakorolják az új szavak használatát, hogy otthon csupán az ismétlésre kerüljön csak sor. Fontos a szavakat a következő óra elején kikérdezni, de semmi esetre sem csak önmagukban kérdezzük a szavakat, hanem mondatba ágyazva, hisz igazi tartalommal csak akkor telik meg, ha így kerül ismétlésre. Azonban ez a szókikérdezés ne csak az illető lecke szavaira vonatkozzon, hanem frissítsenek fel korábban tanult szavakat is.

A szavak kikérdezését fontosnak tartja Lux Gyula is, aki azt a gyakorlásmódot alkalmazza, hogy követelje meg a tanár a szókérdés során elhangzott idegen szó mondatba foglalását. A szókészlet megőrzésének legjobb módja az állandó ésszerű gyakorlás. Hangsúlyozza, hogy a tanító figyeljen arra, hogy a tanulók a tanult szavakat valóban „birtokukba” is vegyék.

Mai, modern elveket fogalmazott meg Brassai és Lux Gyula is azzal, hogy

hangsúlyozták a gyakorlás, ismétlés szerepét a bevésésben. A tanult szó ugyanis bekerül a rövid távú memóriába, mely tárnak a legfontosabb jellemzője az átmenetiség, hisz az elraktározandó egységek száma és a tárolás ideje is limitált. Az ismétlésnek van nagy jelentősége abban, hogy a megjegyzendő szavak, egységek a hosszú távú memóriába kerüljenek. Mindezekben jelentős szerepet játszik a figyelem, az ismétlés és a kontextus, melyben a megtanulandó egységek előfordulnak.

7.2.3. A nyelvtan induktív tanítása

Brassai nyelvtanító módszerének korát leginkább meghaladó újítása a nyelvtan induktív módon való tanítása.

A nyelvtanítás történetét végigtekintve azt láthatjuk, hogy egyes módszerek túl sok, mások túl kevés nyelvtant tanítottak. A legtöbb ókori és középkori nyelvtankönyv azzal a céllal készült, hogy a nyelvtanulást segítse, azonban ezek a leíró típusú nyelvtanok nem voltak hatékonyan alkalmazhatók a tanítási-tanulási folyamatban. A nyelvtani fordító módszer főleg klasszikus szerzők olvastatását tűzte ki célul, így természetes beszédhelyzetekre nem is kerülhetett sor. A 20. századi módszerek éppen a totális nyelvtantanítás ellen lázadtak. A nyelvtantanítás történetében voltak olyan újítók vagy olyan módszerek, kiknek, illetve amelyeknek valójában nem volt rendszerszerű nyelvtani szemléletük, csak egy-egy mozzanatot, egy-egy részizgazságot emeltek ki, amely akár a fejlődés kerékkötője is lehetett, pl. Prendergast mondatbővítései, vagy a már részletezett Gouin igecentrikussága vagy a kognitív módszer örökös szabálykeresése.

Brassai nyelvpedagógiai módszerét vizsgálva láthatjuk, hogy szinte minden területen újat, merészet kezdeményezett megtagadva az akkor éppen uralmon lévő nyelvtani-fordító módszert. Legmerészebb újítása a nyelvtan tanításának induktív alapokra való helyezése, vagy ahogyan ő írja: „Nyelvtani modorom legeltérőbb vonása – de egyszersmind az, melyre legnyomósabb elméleti és tapasztalati okok vezéreltek – abban áll, hogy az ejtegetési és hajtogatási alakok nem tabellanemű képletekben vannak eleinte a tanulók elébe, mint valami érthetetlen hieroglyphok téve, hanem a mondatokbeli értelmükből kiindulva, egyenként tanítjuk meg őt a

ragokra” (Kaiblinger 1910: 43).

Az induktív elv alkalmazása a nyelvtan tanításában azt jelenti, hogy a tanár bőséges példaanyagon hosszabb ideig szemlélteti a tanítani kívánt nyelvtani jelenségeket, majd a példaanyag hatására a diákok maguktól felismerik a nyelvtani szabályt. Ez az út tehát a gazdag példaanyagtól a gyakorláson át vezet a szabályfelismerésig, illetve a nyelvtani jelenség tudatosulásáig. Ez a megoldás már a római görög kétnyelvű iskolázásban is megfigyelhető, ezt újította fel a reneszánsz nyelvtanítási eljárása, majd a klasszikus direkt módszer.

Brassai rendszerében a nyelvtani szabályok alkalmazására szolgáló magyarból németre fordított gyakorlatok helyét mindjobban kiszorítják az úgynevezett direkt feladatok, vagyis olyanok, amelyek a nyelvtant az illető nyelven gyakorolják kiegészítések, átalakítások, mondatszerkesztések stb. segítségével. Brassai azt hirdette, hogy a nyelvtan tanításakor mindig a szövegből induljon ki a tanár s a diákkal fedeztesse fel az új nyelvtani jelenséget. A nyelvtant nem elő kell adni, nem a táblára felírt szabályt kell magyarázni, hanem példákon keresztül kell eljutni a szabály megfogalmazásáig. Mindezeket Brassai ajánlja, bár nem mellőzi az anyanyelvről való fordítást sem, de nála a magyarból németre való fordítás szövege csak egy-egy lecke végén van adva, tehát mindig a már jól ismert nyelvtani anyag begyakorlására. Módszere lényeges vonása az, hogy mindig mondatbeli szerepükből kiindulva tanítja a nyelvtani alakokat. Az ismertről ismeretlenre elvét követve a szótörzsre támaszkodik. Ezt a tanuló már ismeri, tehát csak a módosulásokra kell figyelnie. A mondatbeli értelmükből kiindulva egyenként tanítja meg a tanulónak a ragokat. Ez a mód sokkal, de sokkal mélyebb hatást gyakorol, nemcsak az emlékezetre, hanem az értelemre is.

Tankönyveiben, az *Okszerű vezér a német nyelv tanulásában* I–II. (1845–47) egyszerűre próbálja oktatni a tanítót és a tanulót. „Merem állítani, hogy ha a nyelvtan magától tanítható lehet, úgy az enyém az” (3) – hangoztatja büszkén.

Előszava a tanítóhoz szól, akinek nagyon felkészült és öntudatos egyéniségnek kell lennie, de arra is számít, hogy az értelmes tanuló is olvasni fogja könyvét s meg is fogadja tanácsait. A tizenkét oldalnyi bevezetőben felépíti az idegen nyelv teljes vázát, s tizenöt lépcsőfokon jut fel az egyszerű mondatoktól a teljes nyelvhez. Amint a tanuló a legegyszerűbb mondattól lépcsőzetesen a körmondatig eljut, azt

tapasztalja, hogy a szavakon előforduló számtalan változások nem esetlegesek. Brassai rendszere szerint az analysis és synthesis, az elemzés és összerakás szerencsésen van egyeztetve. Itt a nyelvmester és a nyelvzseni találkozott Brassai személyében.

Brassai igen nagyra tartja a nyelvtani elemzést: „Tapasztalásból állítom, hogy könyvemből tanuló s mindjárt elején jól útbá indított gyerek, oly gyorsan, akadályozás, tétovázás és hiba nélkül elemzi a legbonyolultabb német mondatot is, hogy hallása szintűgy gyönyörködteti a hozzáértőt s módszerem sikerére kedvező világot vet. Méltán is, mert a jó analysis nélkülözhetetlen alapköve a biztos sythesisnek” (Boros 1912: 134).

Nem engedi, hogy a tanuló szajkó módra, értelmetlenül tanuljon, magoljon, tehát nem követi azokat, akik az ige ragozását magoltatják. Ő a mondatból indul ki, abból vonatja le a szabályokat.

Német nyelvtanának első része tíz, a második négy kiadást ért meg. Szerette volna állandósítani módszerét a nyelvtanításban. Erre számított, midőn élete utolsó esztendejében, 1896-ban *Elméleti és gyakorlati német nyelvtan* címen új kiadásban jelentette meg. Nem elégedett meg azzal, hogy a tankönyvét használták s hogy népszerű volt, hanem hadat indított az övétől eltérő, logikátlan nyelvtanok ellen.

Nagyszámú cikket írt hosszú pályája során. 1874-ben a Budapesti Szemlében a Középiskoláink ügyében című írásában a nyelvtanításról ír. Közoktatásunk reformját bírálva így szól: „De szólok ám többet a nyelvtanítást tárgyaló III–IV. cikkhez, mert itt elmondhatom: anch’io sono pittore, magyarul: engem sem a gólya költött. Én t.i. megtanultam magam erején nyolc–kilenc nyelvet...továbbá sikerrel tanítottam és tanítottam felügyeletem alatt másokat, különféle életkorúakat idegen nyelvekre; végre magam is írtam pár vezérkönyvet tanításukra és tanulásukra. Ehhez járul, hogy én az idevágó német, francia, angol irodalmat meglehetősen ismerem és a nyelvtanítások különböző módját magamon is, másokon is megkísértettem” (Boros 1912: 135).

Graf német nyelvtanát kíméletlenül támadja 1888-ban. Ebből hosszabb polemia fejlődött ki.

A nyelvtanításról igen értékes utasítást ad a *Hitopadesa bevezetése* fordításához írt előszavában (*Erdélyi Múzeumi Egylet* 1884. 77. sk):

„Hogy mai műveltségünk alapja a görög és latin nyelv tanulmánya: azt hiszem kevés kivétellel, általánosan elfogadott vélemény. A tanuló semmi hajlamot, sem kedvet nem viszen magával ezen nyelvek tanulására az iskolába. Én is hasznosnak, sőt szükségesnek tartom a görög és latin nyelvek tanítását, csak azt szeretném megérni, hogy ne legyen kötelező tantárgy. Józan gondolkodású szülők is elegenden lennének, kik azt kívánnák, hogy tehetséges gyermekük a műveltség idevágó ágában részesüljenek s magok a fiatalok is, megkülönböztetést kezdve látni, érezni benne, az a tanulás kedvét fokozná” (Boros 1912: 136).

A francia nyelv gyors, könnyű és alapos megtanulására szerkesztett *Ingyentanító francia nyelvmester* (1863) című munkáját azért írta, mondta, mert sokan folyamodtak hozzá, hogy tanítsa meg őket a francia nyelvre. Így saját elemző, részletező módszerét dolgozta bele a könyvbe, s egy könnyű olvasmány alapján néhány óra alatt megmagyarázta a nyelv szabályait és sajátosságait.

Mivel a latin nyelv növendéke volt, érezte minden hátrányát. A latin nyelvet azonban nem azért tanulta, mert tanulnia kellett, hanem mert a klasszikusokat akarta olvasni, s ebben nagy élvezetet talált. A latin tanítást azonban „feudális nyűgnek” tartotta. 1842-ben írta kétkötetes latin nyelvtanát. A kéziratból azonban nem lett tankönyv. Készített egy kis táblázatot a latin ige „hajtogatásáról” s mellé egy kis útmutatást: *Hogy kelljen a latin hajtogatást ésszerűen, gyorsan és sikeresen tanítani* címmel 1872-ben. Erről a munkáról legilletékesebben egyik tanítványa, később a latin nyelv szaktanára, Kovácsi Antal szól: „E munka abból a korból való, midőn Brassai 1841-ben megteremtette a gimnásium szervezetét. E célból írta akkor a módszert illetőleg egészen új, eredeti, mondhatjuk genialis tankönyveit, melyet ma is páratlanok az illető szakokban. Majdnem 40 év múlva is valóságos gyönyörűséggel emlékszem arra a szép sikerre, melyet, mint tapasztalatlan tanító az utasítás alig megszáradott kéziratának használatával az osztályban elértem” (Kovácsi 1884: 340).

Brassai rendkívüliségét, korát meghaladó nézeteit, szellemét akkor értékeljük igazán, ha röviden végigtekintünk a nyelvtanítás történetén.

Nyelvtankönyvet először a görögök írtak Európában i.e. a 2. század táján. A legkorábbi fennmaradt összefoglalás Dionüsziosz Thrax *A grammatikáról* című munkája. Tizenhárom évszázadon át ez a könyv szolgált mértékadónak minden

nyelvtannal foglalkozó számára. Ebben a nyelvtenban csak hangtan és alakzattan van s mellőzi a szintaxist. Mondattant csak Apolloniosz Düszkolosz írt jóval később, i.sz. a 2. században. Mondattana nem a mai mondattani kategóriákra épült, hanem a szófajokra. A rómaiak a nyelvten a helyes beszéd és írás mesterségének tartották. Az utókorra elsősorban Donatus (i.sz. 4. sz.) és Priscianus (i.sz. 6. sz.) nyelvtenai voltak hatással. A görögöknél és a rómaiaknál egyaránt az elemi készségek elsajátítása után a grammatika tanítása következett, melyet mindig olvasmányhoz kapcsolva tanítottak. Majd ezt a retorika követte.

Középkori iskoláinkban a 16. század közepéig latinul írt grammatikát és retorikát tanítottak. Az első magyar nyelvten Sylvester János: *Grammatica Hungaro-latina* című műve (1539), az első magyarul írt nyelvten pedig Geleji Katona István tollából származik: *Magyar grammatikácska* (1645). Első akadémiai nyelvtenünk 1846-ban jelent meg Budán *A magyar nyelv rendszere* címmel. Az iskolai nyelvtenok száma a 18. század végén ugrott meg jelentősen, hisz a tankönyvírói kedvet a magyar nyelvért folytatott küzdelem, illetve az iskolai rendszer szabályozása motiválta. A 19. század a népoktatás megszervezésének és kiterjesztésének évszázada. E szempontból két nevet kell különösen kiemelnünk, Pestalozzi és Herbart nevét. Pestalozzi tanítása során kerülnek az iskolai oktatásba a beszéd- és értelemgyakorlatok, melyek kitűnő alapot adnak az olvasás-írás és a nyelvten tanításához. Herbart koncentrációról szóló tanítása alapján az anyanyelvi oktatás különböző részterületeivel próbáltak kapcsolatot teremteni a nyelvtenok szerzői.

Mind a nyelvtenantánításban, mind a nyelvtenantánításban a mondattani elvű nyelvtenok fordulatot jelentettek. J.R.Wurst *Praktische Sprachdenklehre für Volksschulen* 1836-ban írt munkájának újdonsága, hogy a mondattant helyezi előtérbe, valamint az induktív feldolgozást. E szellemben írt első magyar nyelvten Széchy Ágost Imre piarista tanár írta *Elemi magyar nyelvten gyakorlatilag előadva címmel* 1840-ben. Az induktív módszer a népiskolai oktatásba az 1868-as tantervvel lett bevezetve, majd Nagy László, Komáromy Lajos és Weszely Ödön munkássága nyomán terjedt el. Simonyi Zsigmond és Szinnyei József nyelvtenai határozták meg az iskolai nyelvtenok mondattanból kiinduló felépítését 1950-ig s a terminológiát egészen napjainkig. Ez jelentette a nyelvten mondattannal való kezdését; a

szófajtanak és az alaktannak a mondat alapján, a mondatrészekkel párhuzamosan történő bemutatását s a mondatokon történő szemléltetést.

Valójában a történeti módszerek három nagy csoportba sorolhatók a nyelvtanítás szempontjából: 1. teljességre törekvő, 2. szelektív vagy 3. hanyagoló típusú nyelvtanítási módszerek. A teljességre törekvő nyelvtanítás a klasszikus nyelvtani fordító módszernek volt a sajátja, de ez volt jellemző az audiolingvális módszerre is. Szelektív nyelvtanítást az a felismerés hozta létre, hogy szükségtelen, sőt bizonyos esetekben lehetetlen a teljességre törekvés. A nyelvtani szerkezetek válogatása történhet nehézségi fokuk vagy hasznosságuk alapján. Egyik legismertebb alapelve a kontrasztivitás elve (Budai 1979). A hanyagolás, a nyelvtanítás elhanyagolása leginkább a direkt módszerben jelentkezett, amely hosszú ideig próbálta a nyelvtant elkendőzni, elrejtteni.

E történeti áttekintés ismeretében még nyilvánvalóbb Brassai zsenialitása és mai értelemben vett modernsége a nyelvtanítás területén is. Valóban korát meghaladó elme volt.

7.3. A készségek fejlesztése

7.3.1. Beszédgyakorlatok

A nyelv ősi, elsődleges formája a beszéd, mégis a nyelvtanításban néhány évszázadon át másodrangú szerepet játszik s az írott nyelv válik a nyelvi tudás mércéjévé.

A beszédfejlesztés fontossága azonban már a rómaiaknál, később a reneszánsz idején is egyaránt megfogalmazódik, akárcsak a huszadik században, ahol a módszerek többsége beszédközpontú nyelvtanításra törekedett.

A történeti módszerek közül a direkt módszer fejlesztette legsikeresebben a beszédképességet, a kommunikáció igénye e módszerben tör a felszínre a 19. század végén, a 20. század elején, melynek szélsőséges eseteiben (pl. a Berlitz-módszer) az azonnali kommunikáció igénye lép fel.

Bárdos (2000) megállapítása szerint az úgynevezett történeti módszerek közül a kommunikatív nyelvtanítás megjelenése előtt a legkiegyensúlyozottabb és egyúttal a leghatékonyabb beszédtanítási modellel a kompromisszumos és fokozatos direkt

módszer, majd később a kései audiolingvális módszer, valamint az audiovizuális és szituatív módszerek kombinációja rendelkezett. E módszerek a társalgások feldolgozásában alkottak maradandót.

Az audiolingvális módszer a kiejtés és a nyelvi alakzatok drillezése és mondatminták sulykolása révén a funkcionális nyelvhasználatot készíti elő. Ezzel a beszédképesség kialakításának ideális példájává válik.

A beszédgyakorlatokat, melyre a direkt módszer nagy hangsúlyt fektet, Brassainál már korábban megtaláljuk tudatosan és rendszeresen. A beszédképesség fejlesztését, a beszédgyakorlatok alkalmazását, „a direkt módszer e dédelgetett segédeszközét is Brassai tankönyvében találjuk először tudatos és rendszeres szerepben” – kommentálja Kaiblinger (1910:44), melyekkel Brassai útmutatót ad arra, hogy a kérdés-felelet feladattípust hogyan lehet egyrészt a nyelvtani érzék erősítésére, másrészt a beszédképesség fejlesztésére alkalmazni, mert tisztán az olvasott szöveg részleges feldolgozására irányuló kérdezősködés csak annyiban járhat haszonnal, amennyiben a reprodukálás általában gyakorolja a beszélőszervet.

Brassai hangsúlyozza, ha a tanár azt akarja, hogy a beszédgyakorlat a mondatszerkesztő képességet növelje, szem előtt kell tartania azt, hogy a kérdéseknek a nyelvtan tanításánál eleinte egy tárgyra, egy nyelvtani fogalomra kell irányulnia, pl. csak a tárgyra kérdezzünk. Majd azt követően a tanulóval is csináltasson a tanár ilyen kérdéseket. Miután bizonyos gyakorlatokra vonatkozó kérdésekre biztosan és gyorsan tud felelni a tanuló és maga is képes kérdéseket szerkeszteni, független kérdéseket tesz fel a tanár, amelyről nem mondja meg, hogy melyik gyakorlatra vonatkoznak. Ha a gyakorlatban addig előfordult mondattal felel a tanuló, az is jó, elfogadható, de ha olyat szerkeszt, amely kisebb-nagyobb részben új – bár természetesen, csak az addig tanult szavakból áll –, dicsérje meg a tanító, s biztassa több hasonló mondat alkotására.

Brassai fontosnak tartja továbbá, hogy minden kellően begyakorolt és jól megértett olvasmány tartalmát, jellemzőit, értékeit, esztétikai szépségeit meg kell beszélni a tanulókkal. Erre igazán a legjobb módszer a kérdés-felelet, de ez csak akkor alkalmazható, ha a tanulók a szöveget már ismerik s teljesen értik.

Beszédgyakorlatot minden olvasmányrész gondos feldolgozása után kell tartani. A kérdés legyen szabatos, világos, az osztálynak szóljon. Törekedni kell arra is, hogy

a beszélgetés természetes legyen. Szerepe óriási, hisz ezek alkalmat adnak a tanulóknak az idegen élő nyelv használatára, s az idegen nyelven való gondolkodásra. „Ilyen és hasonló figyelmeztetések ma már minden új irányú módszertanban találhatók, de senki sem tudja, hogy Brassai tán az első, aki a beszélgetésbe is rendszert visz” – állapítja meg Kaiblinger (1910: 45).

Hiba esetén a tanító ne szakítsa félbe a tanulót, hadd mondja el feleletét, csak a felelet végén legyen a hibák javítása. A tanító mint javító többnyire csak akkor szerepeljen, ha egy tanuló sem tud helyes megoldást javasolni.

A kérdés-felelet típusú beszédkibontást több mint egy évszázaddal később Brown (1994) alapvető osztálytermi formának tartja. Azt emeli ki, hogy a nyelvi jelenségeket ismétlés segítségével elsajáttíthatjuk, csak arra kell ügyelni, hogy az rövid és célszerű legyen, de a pármunkák és a monológok is szerepet játszanak ebben.

A beszédképesség fejlesztése hagyományosan a szigorúan ellenőrzött gyakorlatoktól a kevésbé irányítottak felé halad a bemutatás, a gyakorlás és a más képességekbe való integrálás szintjein. A klasszikus módszerek közül legsikeresebben ezt a direkt módszer fejlesztette, de eredményes volt az intenzív, az audiovizuális és az audiolingvális módszer is. Ez utóbbi hátránya az volt, hogy az erősen szerkesztett osztálytermi foglalkozások gátolták a diákok kezdeményezéseit, s hiába hangsúlyozták a szóbeli képességeket, a tanítás során a szerkezeteket és a beszéd tartalmát külön tanították. Ezzel szemben a kommunikatív nyelvoktatás beszédfejlesztő gyakorlatait a funkcionalitás és az egész szemlélete jellemzi, pl. a szerepjátékokat, a szimulációs gyakorlatokat, a nyelvi játékokat, a drámatechnikát alkalmazó gyakorlatokban és az interjúkban. A kommunikatív nyelvtanítás legnépszerűbb osztálytermi megoldásait reális beszédhelyzetekben Medgyes Péter foglalta össze (1995). Itt a nyelv használata a szó legszorosabb értelmében vett eszköz.

Ezt láthatjuk Brassai beszédgyakorlataiban is. Ő a 19. században hangsúlyozta saját módszertani nézeteit, mely teljességében a mai kommunikatív nyelvtanításban valósul meg.

7.3.2. A jó fordítás kritériumai

Brassai fordításról vallott nézetei szorosan kapcsolódnak nyelvészeti munkásságához. A magyar nyelvtudomány hálásan állapította meg róla, hogy ő a magyartalanságok első üldözője. A fordítások során is féltő gonddal óvja a magyar nyelv tisztaságát: „Elöttem csak egy parancs áll feltétlenül: tiszteld az ősi, az anyai nyelvet!” – hirdeti és teszi egész életén át. A nemzeti nyelv épségének megőrzése irányítja magyar nyelvészeti működésében.

Alaptétele, melyre mindig visszatér tanulmányaiban: „az idegen magyarázót nem kell szolga módon követni, ügyelni kell a fordításnál a magyar nyelv szellemére s egyes értelmezések csak akkor állhatják meg helyüket, ha sok adattal igazolhatók”(Brassai 1867:21).

Figyelmeztet, hogy a fordítás nyomán idegen mondatszerkesztés honosult meg a magyar nyelvben. Feladatának érzi rámutatni, hogy a korában „divatozó” irodalmi magyar nyelv nagymértékben „el van nemzetietlenítve”, és hogy ezt a kárt a fordítások teszik benne. Legyen tehát a fordítás „nemzeties”, fogalmazza meg.

1860 decemberében cikksorozatot indít *Mégis valamit a fordításról* címmel az Arany János által szerkesztett *Szépirodalmi Figyelő*ben. Ez említett cikksorozatában olyan kérdéseket vet fel Brassai, amelyek ma is aktuális kérdései a fordítástudománynak, mutat rá Klaudy Kinga, aki mélyrehatóan elemezte Brassai fordítással foglalkozó nézeteit. Kiemeli, hogy Brassai a hűséget a fordítás elengedhetetlen feltételének tartja, s hangsúlyozza a nyelvi megformálás magyarosságát.

Arany lelkesen fogadta Brassai cikksorozatát, mely a nyelv és az irodalom kérdéseit boncolgatta. A nyelvművelés tekintetében Arany nézetei teljesen megegyeznek Brassai nézeteivel, bár Arany a költői nyelv, Brassai a nyelvfilozófia oldaláról közelíti meg a kérdést. „Soha nagyobb szükségét nem érezte irodalmunk, mint most, hogy a magyar nyelvet éktelenítő s megrontó germanizmusok s mindenféle izmusok ellen valamely erős hang szünet nélkül kiáltsa a Carthaginem esse delendam-ot” – írja Arany a *Visszatekintés* című cikksorozatában válaszul Brassainak. Abban is egyetértettek, hogy a nyelvhelyesség kérdésében az ép nyelvérzék az irányadó. Nem annyira a hibás szavaktól féltették a nyelvet, hanem a mondatfűzés magyartalan fordulataitól.

Megfogalmazza, hogy a fordítás során nem a szavakkal kell foglalkozni, hanem a szöveg egészét képező mondatokkal, azaz a fordításban ne a szó szónak, hanem a mondat mondatnak feleljen meg. Fordításkor a formai hűség helyett sokkal fontosabb a tartalmi hűség, a gondolatok és érzelmek tolmácsolása, így lesz a fordítás hű a mű gondolatához.

A fordítás Brassai szerint az alábbi feladatokra hivatott:

- az illető nyelvet nem beszélő egyének számára az eredeti művet pótolja, ami annál kisebb mértékben teljesíthető, minél magasabb az eredeti mű „klasszicitásának” foka, s ebből következik a második feladat, mely
- sokakat az illető nyelv tanulására készítet, hogy közvetve élvezhessék az irodalmi alkotásokat.

„A szó szerinti fordítás a leghűtlenebb” – vallotta. A nyelvújítás korában sikerült magára haragítani a neológusokat és az ortológusokat egyaránt. „Ha én költő volnék, szégyellném, hogy csak egyetlen egy új szóra is volna szükségem” (1867: 12).

Viëtor, a már idézett híres röpiratában, az idegen nyelvről anyanyelvre való fordítást nem tartotta feltétlenül szükségesnek, legfeljebb csak nagyobb nehézségek elhárítására megengedhetőnek. Az anyanyelvről idegen nyelvre való fordítást elvetette sokat idézett jelszavával: „Die Übersetzung in eine fremde Sprache ist eine Kunst, die die Schule nichts angeht” (1905: 33).

Petrich (1937) szerint ezzel igen értékes „elmeművelő” gyakorlatot zár ki a tanításból. Ő azt javasolja, hogy fordítsanak az idegen nyelv tanításának első percétől az utolsóig, először ha kell, szóról-szóra, majd szabadabban, helyes magyarsággal, sőt a helyesen végzett fordítással az anyanyelv kifejezőképességét is javítjuk, szókészletét gyarapítjuk.

Budai (1979) állapítja meg, hogy a fordítás az információszerzés legfontosabb eszköze volt, s fő tevékenységi forma volt az ismeretszerzés és az alkalmazás időszakában is. Az idegen nyelvről anyanyelvre való fordítás ellen a direkt módszer hívei azt az ellenvetést hozzák fel, hogy az idegen nyelven folyó órán az anyanyelvi beszéd megzavarja a tanulót, rontja a helyes kiejtést, a tiszta artikulációt. De nagyobb bajjal jár szerinte a fordítás elmaradása miatt beálló zavar, bizonytalanság.

Az idegen nyelvre való fordítást szintén nem kerülhetjük el. Kívánatos, hogy a fordításra kijelölt szövegek összefüggő egészet alkossanak, hisz az egymástól

értelmileg eltérő mondatok fordítása inkább zavaró, és sérti a tanuló esztétikai és logikai érzékét.

A fordítást fontosnak tartja a nyelvi formák helyes alkalmazására. Nem helyesli az otthoni szótározást sem, csak felsőbb fokon. Ha a tanulók közösen, az osztályteremben végzik ezt a munkát, bár ez sok időt kíván, de biztos megoldást ad, hisz a tanár fel tudja hívni a tanulók figyelmét a nehézségekre.

Brassai a költői művek élvezése céljából sok nyelvet megtanult. A nyugat-európai nyelveken kívül jól ismerte a szanszkrit, az orosz, a török és héber nyelvet is; s a klasszikus görög-római nyelv ismerője volt. Fordított angolból, németből, franciából, oroszból. Brassait tartják az orosz irodalom első magyar tolmácsolójának, Kriza János, Brassai földije, Torockó szülötte pedig az első orosz versfordító.

Brassai Eukleidész elemeinek tolmácsolása közben a műfordítás számos elvi kérdését is tisztázza.

8. Nyelvtudományi munkássága a nyelvpedagógiájában

szolgálatában

8.1. Hazai nyelvtudományunk a 19. században

Brassai nyelvpedagógiai elveinek elemzésekor nem kerülhető meg nyelvészeti munkássága. Itt fektetett le olyan elveket, melyeket nyelvtanítási gyakorlatában alkalmazott. Ebben a fejezetben szeretném bemutatni nyelvvédő tevékenységét, a magyar nyelv megőrzéséért folytatott küzdelmét – melyeket a fordításról vallott nézetei során is hirdetett –, elemzni a magyar mondatról és az ige szerepéről vallott nézeteit, melyek gyakorlati nyelvtanító módszerének alapját képezik.

19. század első felében az összehasonlító-történeti nyelvészet volt az uralkodó irányzat, melynek egyik legnagyobb érdeme, hogy meghonosította a rendszeres és módszeres nyelvészeti kutatásokat. Ez éppen ezért is jelentős, mert a 18. század hatalmas, de rendszerezetlen nyelvi anyagot hagyott az utókorra. Ennek alapján jön létre a 19. században az önálló tárgyú, önálló módszerrel bíró nyelvtudomány, amelynek létrejöttét külső és belső tényezők segítették elő. A külső tényezők között meg kell említenünk az egyetemek, az akadémiák számának és szerepének növekedését. De hatással voltak a nyelvtudomány kialakulására a politikai történelem eseményei is, mint például Napóleon egyiptomi hadjárata vagy India angolok általi meghódítása. A belső tényezők között első helyen a tudományos ismeretek gyors terjedése állt. Különösen azok a tudományok indultak fejlődésnek, amelyek a nép szellemi életével foglalkoztak. Szinte divattá vált a népköltészet tanulmányozása, népdalok, mondák, legendák gyűjtése, mely serkentő hatással volt a nyelv tanulmányozására is. Ezzel egyidejűleg megnőtt a filozófia szerepe, s megjelent a historizmus, mely jelentős hatással volt a nyelvtudomány megújulására. A nyelv történeti szempontú tanulmányozásának fellendülése csak Hegel fejlődéelméletének megjelenése után következhetett be. Nem elhanyagolható azonban a természettudományok hatása sem (H. Tóth 1996).

Az összehasonlító-történeti nyelvészetben az összehasonlítás csupán eszköz, s a történetiség a nyelv tanulmányozásának a fő alapelve. Az összehasonlítás tehát

másodlagos, alárendelt szerepet játszik a nyelvi jelenségek történeti tanulmányozásában, s a nyelvrokonság megállapítása is csak eszköze a nyelv történeti fejlődése megismerésének. Friedrich Schlegel 1808-ban írt *Über die Sprache und die Weisheit der Indier (Az indiaiak nyelvéről és bölcsességéről)* című híres értekezésében a szerző nemcsak a latinból, görögből, szanszkritból, perzsából és germán nyelvekből vett szavakat, hanem főleg grammatikai szerkezeteket egyeztetett. Egyesek szerint Schlegel teremti meg az összehasonlító nyelvtan fogalmát és nevét. Máté Jakabra hivatkozva (1997) a nyelvtudomány történetében az összehasonlító nyelvészet megteremtőjének a német Franz Boppot (1791–1867) tekintik. „Bopp célul tűzte ki, hogy feltárja a ragos alakok ősforrását, s ehelyett megteremtette az összehasonlító nyelvtudományt” (Máté 1997: 54).

A 18–19. század fordulója a romantikus felbuzdulás korszaka is egyben. A nemzeti múlt értékeinek ismerete, a múltba fordulás biztosított egyfajta történeti távlatot, mely így a történetiség gondolatát erősítette. J. G. Herder (1744–1803), a neves német gondolkodó, író és nyelvfilozófus felfogása szerint az ember a nyelvet nem örökségként kapja a természettől, hanem az ember pszichikai szerveződésének sajátos terméke. Éppen ezért hangsúlyozta Herder az anyanyelv ápolásának és múltja megismerésének fontosságát, mivel minden nép sajátos gondolkodási módja kultúrájában és nyelvében tükröződik. A nyelvben általános emberi produktumot és egy meghatározott kollektíva (nép) teljesítményét látta. Ezzel összhangban hangsúlyozta azt az elvet, hogy minden nyelvben az azt beszélő nép gondolkodása és jelleme tükröződik. Herdernek a nyelvről és a népköltészetéről szóló tanításából következik, hogy a költészet múltjának megismerését összekapcsolja a nyelv és a nyelvjárások múltjának megismerésével. Herder több gondolata talál visszhangra Humboldt nyelvelméletében, akinek nevéhez fűződik az általános nyelvészet megteremtése. Humboldt a nyelvben egy adott nép történelmének, kultúrájának és egész szellemi (lelki) tevékenységének a megnyilvánulását látja; tehát a nyelv elsődlegesen a nemzeti sajátosságok hordozója.

Humboldt halála után a nyelv természetére, mibenlétére vonatkozó kutatások három különböző irányban folytatódtak. Ezek közül a legjelentősebb a naturalista koncepció és az ezzel párhuzamosan, az ötvenes-hatvanas években kialakult lélektani irányzat, majd a logikai irányzat. A nyelvről vallott naturalista koncepció

meglehetősen népszerű volt a múlt század második felének nyelvészei körében, nemcsak August Schleicher tevékenységében követhetjük nyomon, hanem Brassai Sámuel munkásságában is, „ki a nyelvészetet mind módszerében, mind gyakorlati irányára nézve a természeti tudományok édes testvérének tartja” (Máté 1997: 69).

Hazai nyelvtudományunk a 19. század ötvenes éveiben kezd bekapcsolódni az egyetemes nyelvtudomány vérkeringésébe; tematikájának fejlődése, felfogásának és szemléletének alakulása pontosan nyomon követi a korabeli európai nyelvtudomány elméleti és módszertani változásait. Ebben a fél évszázadban teljesedik ki Riedl Szende és Hunfalvy Pál, majd valamivel később Ponor Thewrewk Emil, Szinnyei József és Brassai Sámuel tevékenysége, a századforduló éveiben pedig egyre inkább előtérbe kerül annak a nemzedéknek a szemlélete, amelynek két legjelentősebb képviselője az akkor még egészen fiatal Gombocz Zoltán és Melich János.

Az 1850-es évektől az összehasonlító-történeti módszert az indoeurópai nyelvcsalád egyre több ágának a vizsgálatára terjesztik ki (Máté 1997). Tény az, hogy az összehasonlító-történeti nyelvészet fejlődésének alig egy évszázados története során jelentős sikereket ért el. A magyar nyelvészek közül: Hunfalvy, Brassai, Budenz, Szinnyei munkássága emelkedik ki.

A Bopp és Humbolt, valamint Schleicher és Steinthal tevékenységével fémjelzett fejlődési szakaszok útjelzői annak a folyamatnak, amely a 19. század utolsó negyedében az újgrammatikus irányzat kialakulásához vezetett.

Az újgrammatikusok képviselői az összehasonlító nyelvészet módszerének a megújítását tűzték ki célul. A nyelvet állandó változásban, fejlődésben lévő jelenségnek tekintették, s a nyelvtudomány szinte kizárólagos feladatát a történeti folyamat vizsgálatában látták. Kidolgozták a nyelvtörténet általános elméletét és megalapozták a nyelv egyedül helyesnek és tudományosnak vélt történeti szemléletét.

A századvégi nyelvészeti vitákban nagy szerepet játszó újgrammatikusok hatása hatalmas volt. Főleg a fonetika és a dialektológia terén hoztak sok újat – a nyelvtanításra gyakorolt hatásukat abban a fejezetben elemzem –, s az iskolához olyan kutatók tartoznak, mint H. Paul, J. Wright, E. Sapir, L. Bloomfield. Elméletük alapja a lélektan, s azt hirdetik, a nyelv állandó mozgásban, fejlődésben van.

Pozitívumuk, hogy óriási tényanyagot dolgoztak fel igen aprólékosan, az élő nyelvet tanulmányozták, nyelvjáráskutatással foglalkoztak.

Természetesen a korabeli magyar nyelvtudományban is, az akkori különböző európai nyelvészeti irányzatok nézetei mellett, igen hamar teret hódítottak az újgrammatikus nézetek is.

A jelenkor soha nincs előzmények nélkül. Ha a 20. század igen tarka nyelvészeti képét vesszük szemügyre, a fővonalak a megelőző évszázad alapvető irányzatai nyomán rajzolódnak ki. Éspedig: 1. folytatódott az európai nyelvészek hagyományos grammatikai és egyéb ligvisztikai munkája, 2. főként az indiai nyelvészet hatására jelentős fonetikai és fonológiai munkásság indult meg, 3. a nyelvtudomány mint történelemorientált diszciplína asszimilálódott bizonyos, tipikusan 19. századi vonulatokhoz, például a természettudományos pozitívizmushoz, az evolucionizmushoz, a komparativizmushoz stb.

A legszembeütőbb változás a leíró nyelvészet fejlődése a történetivel szemben, aminek következtében jelenleg egyértelműen a leíró nyelvészet dominál. Ebben oroszlanrésze van Ferdinand de Saussure-nak. Neki köszönhető a strukturális nyelvészet térnyerése. Nyelvészeti koncepciójának alapja az újgrammatikus nézetek kritikája. A 20. század elején nagy jelentőségű volt Saussure-nek az a felismerése, hogy a nyelvet egyrészt mint rendszert, másrészt mint a kommunikáció eszközét szükséges vizsgálni. A modern nyelvészet vele veszi kezdetét (Zánthó 1994).

8.2. Küzdelme a magyartalanságok ellen

Naggyá lett nemzetek egyik legfőbb jellemvonása anyanyelvük szeretete, sajtáságaihoz való ragaszkodás, gondozása, ápolása, művelése. A nyelvművelés legidőszerűbb feladatait mindig az adott társadalom szükségletei határozzák meg, célja és tartalma tehát nem örök és változatlan. A magyar nyelvművelés szerepe és feladatai is változtak az idők során. A 19. század első felében a nyelvújítás, a nyelvbővítés volt a legfőbb feladat, a második felében pedig elsősorban a nyelvújítás túlzásainak nyesegetése, s a mesterkéltté váló nyelvhasználat visszavezetése a természetességhez, illetve a népnyelvhez. A századforduló utáni évtizedekben az idegenszerűségek elleni küzdelem volt az időszerű feladata, míg napjainkban a

nyelvművelés legfőképpen arra irányul, hogy a nyelv minél alkalmasabb legyen a világos, árnyalt nyelvi közlésre, a kommunikációra, a beszélő, író ember pedig minél jobban ismerje a nyelv törvényszerűségeit, használati szabályait. Mivel most már tagjai vagyunk az Európai Uniónak, az eddiginél jóval nagyobb figyelmet kell fordítanunk nyelvünk múltjára, hagyományaira, illetve annak ápolására s megismertetésére. Tudatosítanunk kell, hogy anyanyelvünket nem a ma élő magyar nyelvközösség alkotta meg, hanem ezt a nyelvet örököltük, anyanyelvünk nemzedékváltások sora révén hagyományozódott ránk.

„...a jelen nemzedékei is örökségként adják tovább, mégpedig azzal a felelősséggel, hogy amint erre az örökségre ők tekintenek, ahogyan használják, becsülik, gondozzák, olyan minőségben száll majd utódaikra, és munkál majd azok életében” (Grétsy 2004: 72).

Ezért a legfontosabb a nyelvünkkel kapcsolatban legtöbbet emlegetett szólásunk, pontosabban szállóigénk: Nyelvében él a nemzet! A magyarság a nyelve nélkül meg nem maradhatna, hisz a nyelv és a nemzet együtt fejlődött, illetve fejlődik, kölcsönösen hatva egymásra. A magyar nyelvben benne sűrűsödik egész múltunk, egész történelmünk, egész nemzeti lényünk és létünk, nem is csak a nyelv szó-és szóláskincsében, hanem mondókáiban, népmesei fordulataiban, mondaanyagában, neveiben, de még grammatikájában is.

Nem véletlen, állítja Nemeskürty (2001), hogy összehasonlító nyelvészeti vizsgálatokra keresve sem találni alkalmasabbat az indoeurópai nyelvektől olyannyira elűtő nyelvünkénél, amelynek tanulmányozásával szép számmal foglalkoznak a külföldi nyelvészek. Nyelvünk egyedi vonásaira, amelyek érdekessé teszik a külföldiek számára, természetesen méltán lehetünk büszkéek, de mindent el is kell követnünk, azért, hogy ezek a nemzeti sajátosságok meg is maradjanak benne. Az első és legfontosabb kívánalom, hogy erősödjék a nyelvi hagyományok ápolása, ébren tartása, felélesztése. „A múltat tiszteld, s jelent / vele kösd a jövőhöz” – inti az utókort Vörösmarty is.

Fontos feladatunk a magyar nyelv ápolása, melynek egyediségéről már egy 18. századi brit nyelvtudós, Sir Bowring is azt írta a *Poetry of the Magyars* c. munkájában: „a magyar nyelv ...sajátos módon fejlődött ki, és szerkezete oly régi

időkből ered, amikor a ma beszélt európai nyelvek még nem is léteztek. Olyan nyelv, amely önmagában következetesen és szilárdan fejlődött, és amelyben mély logika rejlik..., a magyar (nyelv) olyan, mint egy egyetlen darabból álló terméskő, amin az idők viharai még csak karcolást sem ejtettek... Ez a nyelv a legrégebb és legdicsőségesebb emlékműve a nemzeti önállóságnak és szellemi függetlenségnek...Aki ...titkát valaha is megoldja, isteni titkot fog megfejtetni” (ford.: Végvári L.)

Ezt az anyanyelvet, nemzetösszetartónkat s hozzá kapcsolódó egész nemzeti kultúránkat kell megőriznünk, sőt gazdagítanunk, fejleszteniünk, korszerűsíteniünk, kinek-kinek a maga módján s eszközeivel. Őrizni s ápolni kell a magyar kultúra sajátosságait, mert a nemzet csak így maradhat fenn, csak így válhat egységessé. Jókai 1865-ben a debreceni színház megnyitására írt egy verses prológust, amelynek első sorai így hangzanak: „Egy kincse van minden nemzetnek adva / Míg azt megőrzi híven, addig él./ E kincs neve az édes anyanyelv”.

Milyen volt a helyzet anyanyelv tekintetében a 19. század elején? A közélet, a törvényhozás, a közigazgatás, az igazságszolgáltatás, a tudományok és iskolák nyelve a latin volt. A főurak szalonjaiban németül és franciául beszéltek. Széchenyi keserűen panasolja még fellépése után tíz évvel is, hogy a magyar nyelvet a főurak az előszobákba és az istállóba számúzték. II. József közigazgatási reformja során a latin nyelv helyett a németet vagy a magyart akarta hivatalossá tenni a közigazgatásban. Azonban a kancellária urai a németet javasolták mondván, a magyar nyelv szegénysége miatt alkalmatlan e feladatra.

Ilyen körülmények között indult el a nyelvújítás a 18. század végén és a 19. század elején, melyet Barczafalvy kezdett, majd Kazinczy folytatott. Abból a meggyőződésből indultak ki, hogy a magyar nyelv az idegenből jövő új gondolatok kifejezésére szegényes, fejletlen. Kazinczy latinból és németből való fordításai során sokszor érezhette ezt, mikor valamilyen nyelvi fordulat kifejezésére nem állt rendelkezésre a magyar megfelelő. Ezért megengedi a nyelv szelleme ellen vétő idegenszerűségeket is, csakhogy kifejezése szép legyen. Az ő elve az esztétikai szempont volt, a nyelvhelyesség kérdésével kevésbé törődött. Esztétikai finomkodása során gyakran megvetően szólt a népnyelvről is.

Az irodalmi nyelvet különösen a fordítások, s a gyorsan és időnként nem kellő odafigyeléssel dolgozó hírlapok révén magyartalan mondatfűzések és kifejezések özöne lepte el. A nemzeti szellem felébredésével eljött az ideje annak, hogy a tudományokat is magyar nyelven műveljék az addigi latin helyett. Az Akadémia 1872-ben a nyelvhelyesség védelmére létrehozta a *Magyar Nyelvőrt*, s szerkesztésével Szarvas Gábort bízta meg. Ettől fogva a nyelvhelyesség tekintetében a Nyelvőr lett a követendő, mely megállapította a nyelvhelyesség elveit, s azoktól sohasem tért el, azokhoz merev következetességgel ragaszkodott. Kíméletlenül ostromozta, amit helytelennek ítélt, még ha legnagyobb íróinkról volt is szó. Így elérte azt, hogy nemsokára tekintély lett, véleményét meghallgatták, ha nem is követték mindig.

A magyartalanságok elleni küzdelem első „harcosa” Brassai Sámuel volt. Több mint fél évszázadon keresztül küzd a szófaragók és fordítók rombolásai ellen, kiknek „keze szennye mindenütt ott marad őseink nyelvén” – írja a *Keresztény Magvető*ben megjelent cikkében (Gál 1936:125). Nemcsak a nyelvújítók csonkított szavait illeti éles kritikával, hanem főképpen az idegen ízű mondat szerkezeteket és kifejezéseket, nehogy „szegény nyelvünknek éppen a gyökerére essék a féreg” (Gál 1936:125). Az volt a véleménye, hogy az „édesanyai nyelv” helyességéért síkraszállni tudományos és hazafias érzéstől diktált kötelesség. Szellemének nemzeti beállítottsága teszi őt mindenekfelett a magyar nyelv ellenőrévé, sajátos vonásainak védelmezőjévé. A nemzeti szellem legsajátosabb és legnemesebb alkotásának a nyelvet tartja. Kíméletlenül támadja és ostromozza azokat, akik hozzáértés nélkül és felületesen bánnak azzal a nyelvvel, „melynek hangjainál szebb zenét a fül nem ismer” (Gál 1936: 124). Ezért is írja a *Critikai Lapok* címlapjára: „Tiszteljük őseink nyelvét.”

Maga mondja: „Ha valaki, én bizonyosan szeretem nyelvünket, oly hévvel, mely senkinek sem enged” (Gál 1936:125). Az anyanyelv iránti szeretete azonban nemcsak szavakban és írásaiban mutatkozik meg. A dolgozat korábbi fejezeteiben már utaltam arra, hogy miután megválasztották a kolozsvári unitárius kollégium tanárának, ő volt az első, aki magyarul tartotta székfoglaló értekezését, majd két év múlva az intézet élére kerül, s oly erős és céltudatos reformmunkába kezd, melynek eredménye az, hogy a latint felváltja a magyar tanításnyelv, de idézhetném újra a Kék Könyvtár sorozatot, s egyéb magyar nyelvű tankönyveit is.

Brassai saját módszere szerint megtanult 8–10 nyelvet, s hosszú tudományos pályáján kezdettől végig állandóan foglalkozott a nyelvtudomány kérdésével. Elvi meggyőződése a volt, hogy a nyelvet újítani nem lehet, csak fejleszteni és „mívelni”. Mert a nyelv nem szervetlen, mesterséges produktum, melyet fűzni, faragni, metszeni, csonkítani, tetszésünk szerint idomítani lehetne, hanem olyan szerves életet él, mint a növény, melynek minden alkotó eleme az élet megélése célját szolgálja. Az is meggyőződése, hogy az egész földkerekségen nincs szegény nyelv, hogy bármely nyelv ki tudja fejezni az emberi szellem által teremtett eszméket és gondolatokat. A nyelvújítóknak azt az állítását, mellyel eljárásukat igazolni akarják, egyszerűen balgaságnak mondja, s kijelentésüket, hogy a nyelvújítás a nyelv szépségét szolgálná, üres szólam. A fordítók részéről pedig, akik a nyelvújítók mellett törnek lándzsát, ez nem egyéb, mint lustaság és fordítói lomposág takargatása. Ez a legtöbb esetben azt a sajátságos ténytet mutatja, hogy sem a nyelvet nem tudják kellően, amelyből fordítanak, sem anyanyelvük lelkét nem ismerik valójában, amelyre fordítanak, állítja. Elévülhetetlen érdeme, hogy e küzdelmet megindította, s élete végéig sok gúny, mellőzés és lekicsinylés közben is fáradhatatlanul folytatta.

Brassai első támadása a magyartalanságok ellen 1844-ben kezdődött a kolozsvári *Vasárnapi Újság* 545. számában a T. cz. Szerkesztő Úr címet viselő cikkel. A magyar orvosok és természetvizsgálók kolozsvári gyűlésén szó esett arról, hogy magyar szót kellene találni a genus és sexus szavakra. Brassai hozzászól a vitához és kijelenti, felesleges keresni, mert már van megfelelő szó: genus=nemzetiség, sexus=nem. Ez a vita egyúttal jó alkalmat adott neki arra, hogy elmondja nézeteit a „szófaragókról”, a „nyelvmívelőkről”, az erőszakos nyelvújítókról.

A cikkben összefoglalja a „nyelvmívelés” elveit:

1. A szókurtítás, illetve szócsonkítás.

„Hogy lehet egy nyelvnek tökélyét abban keresni, hogy szavai kurták?” – teszi fel a kérdést bírálva a szócsonkítást.

2. A ráfogás elve.

Gyököt, ragot módosított szabályok szerint hol erre, hol arra használnak, tetszés szerint tulajdonítva neki értelmet.

3. A majmolás elve.

Minden idegen nyelvi szóval egy megfelelő magyart akarnak szembeállítani, sőt azt kívánják, ahhoz minden árnyalatában is hozzásimuljon.

4. A tisztálási elv.

Minden ember ismerje és tanulja a nyelvet, „mégpedig ne a nyelvészekről, hanem merítsen magából az élő kútforrásból, a korcstalan, romlatlan magyar nemzedékek mindennapi nyelvéből” (Gál 1926:91).

A következő értekezésében, *Egy szavazat nyelvünk ügyében* (1846), a mondatfűzés fontosságára hívja fel a figyelmet, s egyben rámutat az idegen nyelvből kölcsönzött, magyartalan szófűzésre. „Egy nyelvnek a jellemét nem az alakban (etymologia) adja, hanem szófűzési sajátossága. A magyar nyelv organizmusa a szóképzés, de idegrendszer a mondatfűzés, melynek sajátos vonásait szégyenlik, betyárságnak és provinciálizmusnak bélyegzik s úgy fogadják az idegenszerűségeket, mint Páris grizettjei a kozákokat” (Brassai 1869:9).

Brassai ez értekezését a Hunfalvy szerkesztette *Magyar Nyelvészetben* később ismét közzétette *Adalék okmányok a nyelvújítás és nyelvrontás ügyében* címmel. Hunfalvy helyesli Brassai fellépését, s a küzdelemben „karikás ostort” szeretne látni a kezében.

1852-ben felszólal az Akadémia magyartalansága ellen: *A magyar nyelv és az akadémia* címmel. Ugyanebben az évben felolvassa értekezését: *Tapogatózások a magyar nyelv körül*. Az értekezés a Pesti Naplóban jelent meg. Ennek folytatása *A magyar mondat*, továbbfolytatása a *Mondat dualizmusa*.

1856-ban az Akadémia bizottságot állít a magyar helyesírás ügyében, Toldy Ferenc elnöklete alatt. Fogarasi, Hunfalvy és Ballagi mellé beválasztották Brassait is.

Brassai 1860–61-ben a *Mégis valami a fordításról* című írásában Arany *Szépirodalmi Figyelőjében* folytatja a harcot. Itt ismételtén és erélyesen kiemeli, hogy a fordítók ne a szavakra, hanem a mondatokra fordítsák a figyelmüket. Mert a fordítás akkor jó, ha hű az eredetihez, de nem a szóhoz, hanem a gondolathoz és stílushoz, tehát ne szó szónak, hanem mondat mondatnak feleljen meg. „És akkor nemzeti, ha az úgy van magyarul, hogy azon semmi idegen íz nem érzik. De a fordítók nyelvérzékét a nyelvmívelés rumjával és füstös pálinkájával úgy elrontották, hogy a nyelvnek ezt a könnyen elillanó finom zamatát észre sem veszik” (Brassai 1869:9).

Arany János nyelvészeti kérdésekben sokszor egyezett Brassáival, nagy örömmel üdvözli e küzdelemben, s biztatja, hogy a germanizmusok és mindenfajta izmusok ellen csak hallassa hangját. De az összetételek tekintetében nem helyesli felfogását, mert akkor az olyan szavakat, mint: odafelez, köntörfalaz, hattyúnyak, darázsderék stb. nem lehetne használni, s a költői nyelv szegényedne ezzel.

Gyulai Brassai „vandál szigoráról” beszél (*Koszorú* 1864), mely, mint Gyulai állítja, a nyelvtani szempontból vett szoros szabályokon kívül nem enged meg semmi merészebb költői inverziót, semminemű csonkítást vagy összehúzást, archaizmust, kitilt minden figurát a költői nyelvből; s azt prózaivá akarja tenni. Ezért mondja, hogy „Ég és föld különbség” választja el Brassaitól.

Rendszeres nyelvészeti munkáiban is kitér a nyelvhelyesség kérdéseire. Csillag alatti jegyzeteiben sokszor egész terjedelmes értekezéseket ír. Gyulai csúfolkodik is vele, hogy a fontos kérdéseket a kevésbé fontosak a szövegből kiszorítják.

A magyar mondat (1860) című terjedelmes és korszakos munkája tele van magyartalanságokra vonatkozó éles és elmés megjegyzésekkel. Mikor a *Magyar Nyelvőr* megindult s az ortológusok és neológusok közti harc kitört, Brassai *A neo-és palaelogia ügyében* című (1875) akadémiai értekezésével szólott hozzá a kérdéshez. Egyenlő hévvel bírálva mind az ortológusokat, mind a neológusokat. A neológusokkal szemben, akik azt mondják, szegény a nyelv, Brassai azt tanítja, hogy szegény nyelv nincs, minden nyelv ki tudja elégíteni a maga szükségét. Ezt hirdeti a *Nyelvőr* is, a vád csak a fordítók lomposágából és kényelemszeretetéből táplálkozik; illetve, azt is, hogy az irodalmi nyelv örök és igazi forrása a nép nyelve. Mind Brassai, mind pedig a *Nyelvőr* szerint a nyelvhelyesség kérdésében a nyelvérzékre kell hallgatni. A nyelvérzék Brassainál megfellebbezhetlen dolog volt. A nyelvhelyesség kérdésében szerinte a legfőbb döntő bíró az egészséges nyelvérzék. Felhasználta Szarvashoz hasonlóan a nyelvtörténet igazoló adatait, de nem minden kritika nélkül, hisz nyelvünk sohasem volt teljesen mentes idegen hatásoktól. Heltai Gáspárt és saját magát idézi annak igazolására, hogy helyes magyarságért nem mehetünk vissza mindig a múltba, s ragaszkodik ahhoz a nézethez, Bundenzzel szemben, hogy a nyelvérzék megfellebbezhetetlen. Brassai szerint, s ebben mások is igazat adnak neki, a „Nyelvőristák mindnyájan a nyelvérzék eltompulásában sínylenek s a nép beszédét hallani hallják, de érteni nem értik”. A nyelv gazdagítása

nem sikerült, de az „elnyavalyítása igen” – mondja. Bundenz egy irodalmi vitájában azt tanácsolta Brassainak, hogy hagyjon fel a nyelvészkedéssel, amelyhez állítása szerint nem ért. Brassai természetesen visszavág Bundenznek, s azt javasolja, hogy hagyjon ő fel a magyar szófűzés elemzésével és a magyar nyelvérzék becsméréssel, mert abból még sok tanulnivalója van. Hisz a magyar ember ezt az adományt az anyatejjel szívja magába, melyet a legmagasabb fokon álló tudományosság sem írhat felül.

Polémiát folytat Hunfalvyval is. A *Szépirodalmi Figyelő* 1862. évi 9. számában erősen bírálja Hunfalvyt, kifejtve egyúttal a nyelvérzékéről alkotott saját álláspontját is:

„Hunfalvy Pál a legrespectabilisabb – bocsánat az impurismusért – nyelvészek egyike. A philologia minden fogásaiba mélyen be van avatva, a tudománnyal folyvást együtt halad...És mégis őt kell kritikám tárgyává tennem...mivel a tudományba vetett hite nem engedi neki eléggé méltányolni az ösztönt, a mely, tárgyunkra vonatkozva, a nyelv-érzékben nyilatkozik....Márpedig Hunfalvy Pál a nyelvérzékét nemcsak nem méltányolja, hanem...alig is ismeri, sőt hogy még visszásabb legyen a dolog, tisztét s működését félre ismeri” (Brassai 1862:131–132).

Hunfalvy a *Pesti Napló* 1862. évi 61. számában így ír e kérdésről:

„Ha vannak kérdések a magyar nyelvben, melyekben az önleges nyelvtudat nem teremthet szabályt s melyekben se az élő köznyelv, se az új irodalmi nyelv nem utasíthat: azon kérdésekben vagy a régi nyelvemlékek és a régibb irodalom fognak dönthetni, vagy ha ezek sem elegendők arra, tehát azokban semmi mód sem juthatunk bizonyosságra” (1862:27).

Brassai megállapítja, hogy Hunfalvy a nyelvérzékét merőben félreismeri. Felteszi, hogy „az önleges nyelvtudat” nagyon egyéni kifejezésen Hunfalvy bizonyára a nyelvérzékét érti, „minthogy használatából s némi jellemzéseiből ítélve, nem is érthet egyebet. Majd folytatja:

„Ugy de, uram, a nyelvérzéknek nem természete, sem szokása, sem feladata, sem kötelessége „szabályt teremteni”. Épen mivel érzék, s nem fontolgotó, reflectáló értelem, ösztönszerűleg alkalmazza az ösztönszerűleg érzett szabályt, vagy helyesebben törvényt. Megmondjam-e, Pláto fordítójának: milyen az a nyelvérzék? Olyan mint a Socratesnek sugalló daemoni szózat, a mely ugymond „ha megszólal, mindig visszatartóztat attól, a mit teendő vagyok, de soha sem ösztönöz semmire” (1862:132).

Éles elmével és kíméletlenül bírálja Hunfalvyt, aki a nyelvérzék a „nyelvtörténetek tetején” uszkáló tajtéknak nyilvánítja. Majd folytatja:

„Nem uram, nem a nyelv testéből kihányt tajték az, hanem zamat. A mely az állomány lényegével elválhatlanul össze van oldva; mint a bor zamatja, a melyet a kimia nem tud sem jellemezni, sem magyarázni, de az avatott száj, egyszerű kostolással, megkülönbözteti általa a riesslinget, a tokajit, a bakatort...Mert haj! Nagyon finom és halk sugalló szózata van annak a nyelvérzéknek; igen könnyen lelármázza annak az ólom madárnak, a melyet pszichologiai műszóval értelemnek neveznek, még a szárnya suhogása is; hát még (általában szólva) az elfogultság és divaton kapás követelő kiabálása” (1862:132–133).

Nekitámad a *Nyelvőr*nek is, melyet gúnyosan „nyelvőr-consortium”-nak és „Nyelvőrék”-nek nevez. Hevességét több motívum is kiváltotta. Állásfoglalásánál a döntő mozzanat az volt, hogy a *Nyelvőr* – különösen kezdetben – megelégedett, mint Brassai mondta a „szótagok hasogatásával”, vagy amint Arany János kifejezte „a szavak egérfarkba való kapaszkodásával”. Hisz Brassai felfogása szerint, nem a szavakon, hanem a mondatfűzésen dől el egy nyelv helyességének és nemzeti sajátosságának kérdése. Szarvas halála után Simonyi, Szarvas volt tanítványa, veszi át a *Nyelvőr* szerkesztését, aki kénytelen Szarvas híveivel szemben a *Nyelvőr* irányváltoztatását bejelenteni, s érvei között az újgrammatikai iskola nagyhírű képviselői mellé Brassai felfogását is felsorakoztatni.

Brassai meggyőződéssel hirdette már jóval az új-grammatikai iskola előtt, hogy a nyelvészetben a szillogizmus „így kell lennie”-je helyett az analógia „úgy van”-ja az úr. Megvesztegethetetlen, tiszta és éber nyelvérzéke és nagyon alapos

nyelvtudományi ismeretei mellett filozófus is volt Brassai Sámuel, aki kedvvel üzte a nyelvi tények filozófiai, magasabb szempontból való magyarázatát.

Brassait mindkét oldalról támadták. Szarvas szerint Brassai egész gondolkodása, a nyelvről és jelenségeiről vallott felfogása az ortológia táborába utalja, s mégis érthetetlen heveséggel tiltakozik ez ellen. Ballagi pedig azt mondja, hiába hadakozik a neológiával, tulajdonképpen ő is neológus. Mindezt még tetőzte, hogy Szarvas Gábor egy beküldött értekezésének egy alkalommal nem adott helyt a *Magyar Nyelvőr*-ben. Ezért állandó civódás alakult ki köztük. Nem maradt egyik sem a másik adósa. Sőt az is előfordult, ha Brassai már kifogyott a gazdasszonyát dorgáló szavakból, így fakadt ki. „maga-maga-maga Szarvas Gábor!”

Brassai állásfoglalását a *Nyelvőr*-rel szemben nem személyes természetű érzelmek határozták meg. Hiszen Brassai ellenfeleitől nem érzelmi, hanem értelmi rokonszenvet kíván.

Brassai így foglalja össze a két irányról véleményét: „A palaelogia akarata jó, ügye szent, de eljárása rossz, célszerűtlen, kártékony. A neológiának is meg kell adni, hogy jó volt az akarata, mert a nyelvet tökélyesíteni óhajtotta. De rossz volt az elve, mert a nyelvszegénység hamis eszméjéből indulván ki, a tökélyesítést a magyar nyelv minden áron való gazdagításával akarta eszközölni” (Gál 1926: 98).

Elismeri mindkét irány jó akaratát, de elítéli mindkettő eljárását.

Van egy másik nyilatkozata (*A Magyar Nyelv Ellenőre*, 1882), melyben határozottabban foglal állást a neológia mellett. „Szóval a neologus – és én is vele kevés kivétellel – azt hisszük, hogy ő egészében véve a nyelvet fejleszti és gyarapítja. A Nyelvőrlista azonban a nyelvet élettelen, rideg anyagnak tekinti, ezt bontja szét és rakja össze, s nem gondol sem az egészek, sem az elemek további működésével” (53).

Nyelvhelyesség kérdésében három nézet vetekedett egymással Brassai korában:

a) irodalomtörténeti

Ezt vallotta Szarvas Gábor és a Nyelvőr egész tábora. Eszerint a nyelvhelyesség kérdésének mértéke a múlt idők nyelvhasználata, s a helyesség kérdésébe csak az szólhat bele, aki ismeri a régi nyelvet. Ez a felfogás nem ismeri el az analógiás képzéseket. Itt természetesen felvetődik a kérdés, hogy egy beszélt nyelv hogyan

alkalmazkodjon egy régen letűnt nyelvhez, illetve mely korig menjen vissza a kutatás a nyelvhelyesség kérdésében?

b) természettudományi

Ezt elsősorban Schleicher képviselte. Eszerint a nyelv élő szervezet, mely folyamatosan változik és fejlődik. A fejlődést megállítani nem lehet, ha egy nyelvi alak kifejlődött, joga van hozzá, hogy éljen. Amit többen használnak, az a jobb, amit általánosan használnak az a legjobb. Itt is felvetődik a kérdés, ha egy új alak válik általánossá, akkor az a jó, s régi jó vagy rossz? Ha az általános szóhasználat dönt, akkor a keletkező új alakok helytelenek? Tehát akkor hogyan változik, fejlődik a nyelv?

c) új grammatikai iskola

Kiindulópontja az, hogy a nyelv a közlés eszköze. Ebből következik, hogy az a nyelvhasználat a legjobb, amely a közlendőt legjobban közli. A nyelvhelyesség kérdését részben a beszélő, nagyobb részben a hallgató érdeke dönti el. Tehát ez az álláspont is a használatot tekinti normának, de egy kifejezés nem azért jó, mert használatban van, hanem azért van használatban, mert jó.

Ez volt a nyelvtudomány álláspontja a nyelvhelyesség kérdésében, amikor Szarvas Gábor meghalt és a *Nyelvőr* szerkesztését Simonyi vette át. Szarvas Gábor hívei támadják Simonyit a *Nyelvőr* irányváltása miatt, aki kíméletesen ugyan, de megmondja, hogy Szarvas nem méltatta eléggé, hogy az irodalmi nyelvnek bizonyos fokig külön s nyelvjárásoktól független élete van. Idézi Humboltot, aki nem tart mindent a nyelv javításának és gazdagításának, ami első tekintetre annak látszik, mert ügyelni kell az illető nyelv sajátosságaira. A nyelvhelyesség kérdéseit nemcsak a grammatika s a nyelvtörténet szemüvegén át kell megítélnünk, hanem nagy szerepe van a célszerűségnek, a tapintatnak, az ízlésnek, a nyelvérzéknek. Ez igazolja Brassait, aki a régi nyelvet nem tartotta normának.

Brassai egész életén keresztül folytatta küzdelmét a magyartalanságok ellen a magyaros szófűzés és fordítás érdekében. Ez ma is időszerű, s ma is elkelne egy Brassai, hogy a magyar nyelvben használt divatos idegenszerűségeket állandóan irtsa és ostorozza.

Nincs a 19. századi magyar szellemtudománynak egyetlen jelentékenyebb mozzanata, melyben Brassai mint vezető, bíráló, iránymutató, tévedéseket oszlató

tényező részt ne vett volna. Az a lendület, melyet a magyar tudomány hosszú kényszerű hallgatása után a reformkorszak küzdelmeit, sikereit jellemezte, nem kis részben Brassai érdeme is.

„A nyelvben nyilatkozó filozófikumot nálunk senki olyan tisztán nem látta, mint ő...senki...nem látta oly tisztán a nyelv, a logika és főképp a pszichológia viszonyát egymáshoz, mint ő. Senki sem tekintett oly mélyen a nyelv szellemébe, mint ő. Ő volt nemcsak nálunk az első, hanem a németeket is megelőzte azzal a felfogásával, hogy a mondatba a logikai szempont eddigi uralmával szemben a pszichológiai szempontot kell bevinni, hangsúlyozni és érvényesíteni. A dolgok mélyéig, lényegéig hatoló elemző képessége olyan mélységek meglátására tette őt képessé, melyekre kora még nem volt eléggé felkészülve és iskolázva s melyeket csak a nyelvtudomány későbbi fejlődése és haladása tett nyilvánvalóvá. Gondolkodásának ez a filozófiai mélysége és beállítottsága egészen különálló és kimagasló helyet biztosít neki a magyar nyelvtudomány történetében” (Gál 1926: 88–89).

Brassai nyelvészeti, nyelvtudományi munkássága sokirányú és összetett. Talán legbehatóbban, a nyelv lelke mélyére hatolva a magyar nyelv problémáival foglalkozott.

A magyar mondattan terén új, önmaga által felfedezett utakon járt. Simig Ákos és Simigné Fenyő Sarolta Brassai „A nyelv sajátosságai a mondat sajátosságaiból erednek (Brassai 1860: 304)” megállapításából azt a következtetést vonja le, „hogy...Brassainak ez a megállapítása már a XX. század szintaktikai vizsgálatokra épülő grammatikáit vetíti előre” (Simig 2007:25-30).

Brassai behatóan foglalkozott a szórend és a hangsúly problémájával. Nyelvészeti munkásságának fontos része az, amely az iskolai nyelvtanítással és nyelvtanulással foglalkozik. Foglalkozott a klasszika filológiával s az összehasonlító nyelvtudomány problémájával is, mely a 19. század első felének uralkodó irányzata volt.

8.3. A magyar mondat elmélete

Brassai legmaradandóbb hatású tudományos munkássága a nyelvtudomány területére esik, e téren „alkotta a legforradalmibbat”. (Elekfi 1950:351). A magyar mondattan leglényegesebb kérdései és problémái még ma is hozzá vezetnek vissza.

Brassai nyelvészeti műveiért részesült a legtöbb elismerésben. Erdélyi Lajos szerint modern mondatnyi irodalmunk Brassaival kezdődik. Kicska Emil véleménye: „Brassai sokkal mélyebben pillantott be a mondat szerkezetébe, mint akármely nagynevű német tudós, Gabelentz, Kern, Wegener, stb. Steinhallal egyetemben” (Kicska:11), Kocsis Lénárd bencés tanár pedig terjedelmes tanulmányt írt Brassai mondatelméletéről. Sokan Brassainak az ige központi helyzetéről való nézetét vélik a legbecsesebbnek. Kocsis Lénárd nem osztja ezt a felfogást, s azt mondja: „e tévedés borította homályba Brassainak egyik legegészségesebb gondolatát: a mondatrészek függésében a (dologi és a szórendtől s főképp a hangsúlytól jelelt) kétféle viszony megkülönböztetését. Szerintem ez Brassai egyik legfontosabb felfedezése” (Fitz 1912:303).

Brassai mondatnyi nézetei saját korában, a 19. század második felében teljesen újak, példa nélkül állók voltak. Igazi jelentőségét a nyelvtudományban az adja meg É. Kiss Katalin (2004) szerint, hogy ő írta le elsőnek a világon az aktuális vagy kommunikatív mondatnyi szerkezetet, azaz a mondatoknak „topic”-ra és „comment”-re, vagy másként témára és rémára való tagolását. Ő alkotta meg az első, s máig is egyetlen olyan mondatmodellt, mely alkalmas korlátlan számú magyar mondat szintaktikai szerkezetének leírására és generálására.

A mai felfogás szerint a mondatok elsődlegesen két szerkezetű egységre: topikra és predikátumra tagolódnak. A topik megnevez egy vagy több, a beszélő és a hallgató által egyaránt létezőnek feltételezett individumot, s a predikátumrész erről (vagy ezekről) tesz állítást. Topik nélküli mondat is lehetséges. A topik-predikátum tagolódás hangtani síkon is kifejeződik: a predikátum első tartalmas összetevőjére esik a mondat első kötelező hangsúlya (É. Kiss–Kiefer–Siptár 1998).

Brassai a magyar mondatról szóló elméletét 1852-ben ismertette először, amikor az Akadémián felolvasta három értekezést tartalmazó alapvető nyelvészeti munkáját: *Tapogatózások a magyar nyelv körül* címűt. Magyar mondatnyi kutatásait ez a terjedelmes tanulmány nyitja meg. Önérzetesen vallja, új dolgokat hirdet, melyekről

nyelvtanokban nemigen szokás beszélni. Kiindulópontja a következő: „A latin nyelvű tudós irodalom elnyomja a nemzeti irodalmat”. Véleménye szerint a latin nyelvvel és a latinos gondolkodással szemben a nemzeti nyelvek csak úgy nyerhetnek csatát, ha a nyelvészek a mondatra „fordítják a tekintetüket”. Nyíltan hirdeti, hogy „Becker s én egymásról mit sem tudva s így egymástól függetlenül jöttünk arra a gondolatra, mely tapogatódzásaim vezérelve, t. i., hogy nem a szóhasogatással, nem a gyökök és ragok gyermeki játékával kell foglalkozni, hanem a mondat életműves testét kell vizsgálni” (Brassai 1852: 35). Későbbi mondattani dolgozatainak vezető gondolatait csirájában mind megtaláljuk ebben a munkájában.

A második értekezésben a logika és a nyelvtan kérdéskör tárgyalásához fog. A logika szokásos értelmezését nem fogadja el, állítja, hogy helytelenül értelmezik a logikát a gondolkodás törvényei tudományának, a nyelvet pedig a gondolat kifejezésének. Logikai ítéletnek csak olyat ismer el, mely egy alsóbb fogalmat egy felsőbb alá rendel. Mindezek felismerése láttatja meg vele a nyelvtani alany „csélcsap” természetét. Ez mondatja ki vele az ige központi szerepét a mondatban, ez vezet rá sajátos mondatelméletére, s a pszichológiai alany és pszichológiai állítmány tanára, amelyet a németeknél jóval utána Gabelentz hirdetett. Brassai szerint a logika egyetlen eszköze a nyelv, melyben szabályokkal nem lehet rendet tartani. Tehát nem is deduktív tudomány. Törvényeire tapasztalatilag lehet következtetni, adott megegyező esetekből. Tehát tapasztalati tudomány, ezért módszere az indukció. Az indukció azt bizonyítja, hogy a mondat legfőbb része az, mely közli velünk a kifejezendő gondolatot. A mondatnak ez a része szerinte az ige. (Brassai 1852) Ezt hirdette nyelvtanítási gyakorlata során is. Brassai elméletét mindenekelőtt a nyelvtanításban akarta érvényesíteni. Maga is írt ebben a szellemben néhány nyelvtant, ezenkívül ajánlotta módszerét néhány neveléseméleti cikkben is.

A harmadik értekezésben megállapítja, hogy az alany lényeges vonása az „eszme ismeretes volta”, az állítmányé az „eszme újdonsága”. A beszéd célja az, hogy az egyénnek, akivel beszélünk, valami újat mondjunk. Ezt a feladatot az állítmány teljesíti, tehát a mondat fő és leglényegesebb része az állítmány. Egy mondat állhat csupa igéből, azaz „praedicatumból”, de csupa „subjectumból” sohasem. A továbbiakban azt fejtegette, hogy a mondatról szóló általános felfogás, mely szerint a mondat fő része az alany és az állítmány, téves. Állítása szerint ez a tétel a magyar

nyelvre nem érvényes. A magyar mondatnak csak egy főrésze van, az ige, s a többi szó úgy helyezkedik el az ige körül, mint a bolygók a nap körül, írja. Az egész mondat mondanivalóját az ige hordja, s a mondat többi része az igehez igazodik. „Ha a mondatból kiszakítjuk a szót, éppen úgy jár, mint az élő organismusról lemetszett tag” (Brassai 1852:41). „A magyar mondat alkotmányának egyik alapköve az,” hogy a mondat középpontja az ige s minden más része a mondatnak: a határozók. Ezek között van az eddig ú. n. alany is, melynek semmi előnye és elsősége a többiek között nincs. Az, hogy mégis az idők folyamán kiváltságos helyzetbe került az alany, az a német nyelvészektől hozzánk is átjött „hiedelem”, hogy minden mondatnak a logikai ítélet a típusa. Az általános igehatározó gondolata „nemcsak biztos vezérfonal gyanánt szolgál vizsgálódásainkban, hanem eszközöket is nyújt kimerítő és kielégítő szabályok, általában rendszeres szófűzés alkotásában” (É. Kiss 2004). Brassai mondatképe tehát, mely szerint a mondat igéből és hozzá tartozó, neki alárendelt, de egymással egyenrangú argumentumokból, azaz igehatározókból áll, Fillmore 1968-as *The Case for Case* című tanulmányának mondatfelfogását előlegezi.

Elméletének a lényegét így summázza: „a nyelvbeli egyén a mondat”. A szavak csupán szükséges alkotórészei a mondatnak. A kortárs nyelvészek többsége Brassaival ellenkező véleményen volt. Brassaihoz hasonló felfogást nyelvészeink között csupán Riedl Szende hirdetett, 1864-ben megjelent nyelvtanában írta, hogy a gondolat kifejezése a nyelvben nem az egyes szó, hanem a mondat. Az egyes szók csak mondatrészi jelentőséggel bírnak a nyelvben.

A mondattan terén Brassai fő műve, melyben mondatelméletét részletesen kifejti: *A magyar mondat*. Ez három akadémiai értekezés, amelyeket 1860. június 4-én, 1864. június 20-án és 1865. május 1-jén olvasott fel. E munkájáért akadémiai nagyjutalomban részesült. Új és eredeti gondolataival a magyar nyelvészet történetében új korszakot nyitott. Gál Kelemen szerint e tudomány irányváltása figyelhető meg Brassai gondolatainak elterjedése után (Gál 1926). Ebben a művében Brassai a magyar mondatot állítja vizsgálódása középpontjába, ami már önmagában is messze előremutató újdonságnak számított korában, amikor a történeti-összehasonlító és leíró nyelvészeti kutatások alapegysége a szó volt. „A nyelv sajátságai a mondat sajátságaiban fészkelnek” – hangsúlyozta (1860: 304). Kiemelte,

hogy a nyelvművelők sem szavakon kell, hogy lovagoljanak, hanem a szófűzés, a mondat szerkesztés magyartalanságait kellene célba venniük.

Az első értekezés az általános elveket, a második és harmadik a részletes kifejtést tartalmazza.

Platón óta hitték, hogy a beszéd és gondolkodás egy, hogy szó és fogalom, mondat és ítélet ugyanaz, hogy a beszéd hangos gondolkodás, a gondolkodás néma beszéd. Brassai szerint azonban a gondolkodás lélektani folyamat, képzettársulás; minden szó csak szimbóluma bizonyos érzéki képnek, képzetnek, vagy eszmének. Ebből alakult ki felfogása a nyelvről: „a nyelvet csak az emberrel és az emberiséggel kapcsolatban tartom vizsgálatra érdemesnek — írja *A magyar mondatban* — mert a nyelv a szellemi közlekedés eszköze, csupa szimbólum, melyet az eszmetársítás igazi örök törvénye tesz jelentővé és így a közlekedés célszerű eszközévé. A közlekedést, mint értelmezésünk fővonását egy pillanatig sem szabad veszteni szemünk előtt” (1860: 395). Vallja, hogy „a magyar mondat, vagy ami egyre üt ki, a magyar nyelv logikáját, ú. m. tényei rendszerezését s általános, mindig érvényes szabályokra való vitelét én puhatoltam és tapogattam ki” (1860: 398). S úgy véli, ha nem sürgeti terjesztését, vele száll sírba, s míg valaki megint kipuhatolja, „addig édes anyai nyelvünk nem ugyan organikus és természetes fejlődés útján, hanem mesterséges és szántszándékos rontás útján annyira el lesz ferdtítve, sajátágaiból annyira kivetkeztetve, hogy romjaiból csak töredékesen, csak hiányosan lehet kiszemelni igazi rendszere megalapítására már csak alig elégséges tényeket” (1860: 398).

Kijelenti, hogy értekezése tárgya nem hirtelen támadt ötlet, „hanem 25 évi ernyedetlen nyomozás érett gyümölcse, melyben jövő növények magvai rejlenek” (1860: 398). E tanulmányában mondattani szempontból vet össze különböző eredetű nyelveket, mely a nyelvtipológiai kutatások egyik korai példája. Ezzel ő maga is tisztában volt, hisz így nyilatkozik: „Egy új nemű, szintaktikai nyelvhasználatnak rajzoltam ki alapvonalait” — írja (1860: 398). E munkájában tett alapvető megállapításai tehát a következők:

„*A nyelvészet induktív tudomány.*”

„*A nyelvészet természeti tudomány*”

„*A nyelvbéli egyén a mondat.*”

„*A nyelv sajátágai a mondat sajátágaiban fészkelnek.*”

„A mondatnak tartó és forduló sarka az ige.” „A mondatban nincs dualizmus.”

„A mondat igéből s hozzája tartozó igehatározókból áll.”

„A mondat harmadrendbeli sajátságát a szórend hordozza.”

Hunfalvy Pál figyelemre méltónak tartja Brassai megállapításait, bár nehezen tudja leplezni kritikáját, sőt Brassai minden megállapítását cáfolja. Az, hogy a nyelvészet induktív tudomány, nem új dolog, mondja, s „azt nem volt szükség felfedezni”. Az sem áll, írja, hogy a nyelvészet természeti tudomány, s nyelvbéli egység nem a mondat, hanem a szó. A mondat pedig dualizmus, állapítja meg. A későbbi idő tudománya Hunfalvyval szemben azonban Brassainak adott igazat.

Brassai mondatelmélete egészen új volt nyelvészetünk történetében. „Mindezeknek igazsági értékét, ha szemét be akarja hunyni, csekélyelheti, fitymálhatja, vagy eltagadhatja akárki, de eredetiségüket tőlem el nem vitathatja” (1865: 273–274). A mondat egyetemes jegyeit keresve arra a megállapításra jut, hogy a mondat nem az alany-állítmány dualizmusára épül. A mondat dualizmusáról alkotott elmélete hosszú évek elmélkedései és tanulmányai alapján született meg. Ez elmélet kialakulása folyamán különböző korszakokat lehet megkülönböztetni. A *Tapogatózások a magyar nyelv körül* című munkájában még megtartja a mondat dualizmusát, még elismeri az alany és az állítmány kettősségét. De további kutatásai nyomán rájön az alany „csélcsap természetére”, arra, hogy az alany nem szintaktikai, hanem logikai fogalom, s nem minden logikai ítélet nyelvtani mondat.

A tanulmány szórenddel foglalkozó részében is olyan megállapításokat tesz, melyek még ma is időtállóak, sőt újszerűek. Arra a kérdésre keresi a feleletet, hogy az ismert nyelvek különféle típusú mondatainak szórendjében van-e indukció útján általánosítható jelenség. Vizsgálódásai során megállapítja, hogy igen, van. Mind a kötött, mind a szabad szórendű nyelvekben megfigyelhető az a fajta mondat szerkezet, amely egy vagy olykor több, már ismert, tudott eszmét tartalmazó igehatározóval kezdődik. Ezt a fajta mondatkezdő részt az 1852-es tanulmányában még a szokásostól eltérő értelemben vett „alanynak” nevezi. *A magyar mondat* című tanulmányában (1860, 1863–65) „inchoativum”-nak, *Laelius* című munkájában (1874) „bévezető”-nek, *A mondat dualizmusa* című értekezésében (1855) „előkészítő rész”-nek nevezi. Igazából a sokadik próbálkozás utáni elnevezéssel sem elégedett. A mondatnak az ige magában foglalt második része az „állítmány” (1852–53), vagy

„zöm” (1860, 1863–65), vagy „mondandó” (1874), vagy „tüzetes rész” (1885). E második szerkezeti egység célja „oly cselekménynek vagy a cselekmény oly körülményének a közlése, melyről felteszi a szóló, hogy a halló előtt nincs tudva” (1874: 72). Brassai az igekötőt adverbiumnak tekinti, melyre számos érvet fel is sorakoztat.

A fenti mondatszerkezetet a kijelentő mondatok mellett a kérdő és felszólító mondatok különféle fajtáiban is kimutatja. De nem elégszik meg a magyar mondatok elemzési eljárásainak kidolgozásával, hanem szabálysort ad a mondatok létrehozásához, megszerkesztéséhez is. Célja olyan szabályrendszer kidolgozása, amelyből egy külföldi is megtanulhatja nyelvünket, s melynek alapján objektíven eldönthető, hogy jó-e vagy rossz-e egy adott mondat. Tehát tulajdonképpen generatív jellegű nyelvreírásra törekszik. Elmélete ma is helytálló. Brassai mondatmodellje a magyar nyelvi tények széles körének adekvát leírására alkalmas. Szintaxisának kétségtelenül a szórenddel foglalkozó részei a legkorszerűbbek, legaktuálisabbak és legkidolgozottabbak, melynek tételeit a nyelvtanítás terén is alkalmaz. Csak megerősítésképpen fordul alkalmanként a nyelvemlékekhez, irodalmi alkotásokhoz például. Többször hangsúlyozza, hogy a nyelvreírás alapja csakis a kortársi előbeszéd lehet.

A mondat dualizmusának a kérdése több mint két évtized múlva újra visszatér egyik akadémiai értekezésében: *A mondat dualizmusa. Értekezések a nyelv- és széptudományok köréből* címűben, melyet az Akadémia 1885. május 5-i ülésén olvasott fel. Az alkalmat az értekezés megírására Georg v. Gabelentz két cikkének megjelenése adott a *Zeitschrift für Völker-psychologie und Sprachwissenschaft* című folyóirat 1869. és 1875. évi kiadásában. Erről a következőket mondja: Gabelentz „egy mondat-dualizmust állít fel, mely az enyimhez alapjában és lényegében annyira hasonló, hogy én, ha föltehettem volna, hogy neki tudomása volt értekezéseimről, vádat emelek vala ellene hallgatásaért. Szándékoztam magánlevélben tudakolni tőle a dolog mibenlétét, de mivel az évszámok prioritásomat mindenesetre kétségen kívülé teszik, szándékommal felhagytam” (1885:5).

Majd eképpen folytatja:

„hogy én már ez előtt 34 esztendővel kereken kimondtam, hogy «a mondatban nincs dualizmus»; mégis most a mondat dualizmusát értekezésem

tárgyává teszem és így létezését elismerem. Nem hivatkozom arra a szárnyaló szólamra: *sapientis est consilium mutare*; mert véleményt nem változtattam. Arra sem, hogy nagyobb embereken is megtörtént olyas, a mivel Kantot vádolják, hogy t. a Ding an sich-et az ajtón kidobta s az ablakon beeresztette, mert én a kidobott dualismust most sem tartom a mondat fogalma characterének a mint kell érteni idézett nyilatkozatomat. Hanem a dolognak egyszerű magyarázata az, hogy számos fogalom-névnek levén tágabb és szűkebb értelme, én a dualismust amott a szűkebb és szorosabb értelmében vettem, itt pedig a tágabban élek vele. T. i. hogy a mondat igenis két alkatrészből áll, de a melyek nem egyértékűek, nem egyenlő rangúak. Hiányozhatik is valamelyikök s azért az illető mondat teljes értelmü lehet” (1885: 3–4).

52 esztendeje, hogy meg van győződve a mondottak valóságáról, vallja. 34 éve, hogy meggyőződését sajtó útján is hirdeti, s mégsem juthatott eredményre, pedig „csak szokás, előítélet és tudósi tekintély az ellenfeleim” (1872: 5). Elméletének bizonyítását látja abban, hogy egymástól függetlenül csaknem azonos gondolatra jutott Gabelentz-cel. Gabelentz azt, amiről a másikat gondoltatni akarja, pszichológiai alanynak, azt, amit gondoltatni akar róla, pszichológiai mondománynak nevezi. Az előző Brassainál az inchoativum, a másik a mondatzöm. A mondatrészek „pszichológiai alany”-ként és „állítmány”-ként való megnevezését Gabelentznek tulajdonítja a nyelvtudomány 1875-ben és 1879-ben megjelent cikkei alapján. Brassai egy egész tanulmányt szentel annak bizonyítására, hogy Gabelentz elmélete nemcsak későbbi az övénél, de következetesség és világosság tekintetében is jóval alatta marad. Nyíltan flteszi a kérdést. „...szabadjon kérdeni, ment-e csak egy lépéssel is tovább Gabelentz 1869-ben, mint én 1860-ban, sőt már 1852-ben (*Tapogatózásaimban*)? Az eddig írottakat megfontolva, azt kell döntőleg felelnünk, hogy *nem*. De hát ment-e annyira?” (1872: 6).

Napjainkban újra bebizonyosodott, hogy a topic nem nélkülözhetetlen mondatrész, topic nélküli, csak commentből álló mondatok is vannak. Li és Thompson tanulmánya (Li–Thompson 1976) a világ nyelveit aszerint tipologizálja, hogy az alany vagy a topic játszik-e meghatározó szerepet mondataik szintaktikai szerkezetében. Mindez azt a Brassai feltételezést is igazolta, hogy a topic-comment

(illetőleg inchoativum-zöm) mondat szerkezet az emberi nyelvek közös sajátja, mely azonban a különféle nyelvekben eltérő módon van jelen (É. Kiss 1981).

Az előzőekben láthattuk, a mondatról való felfogását sok írásban magyarázza, de legvelősebben talán *Laelius*-füzetében (1874):

„Igen gyakori eset egy idegen nyelvet tanulónak a pályáján, hogy bizonyos mondatnak minden szavát tudja értelmezni s a mondat jelentésével még se tud boldogulni. — A szavak nagy, mondhatni legnagyobb részének többféle jelentései vannak. — Ezt világosítja a szórendbeli különbség. Mielőtt azonban a szórend vizsgálatához fogunk, a mondat szerkezetével kell megismerkednünk. És itt is előbb egy követ kell az útból félretolnunk, melyet ma a nyelvtanárok határkő gyanánt állítanak fel; de amelyet én csak botlás kövének hiszek és vallok. Ez a mondat dualizmusa, mely szerint azt két hasonértékű részre: alanyra és mondományra osztják. De dogma biz a, melyet sem idő, sem ész, sem haszonvétel nem szentesített. Eredetét a francia nyelvtanárok okoskodásából vette. ...De feleljen őszintén, haladt-e vele valamit a mondat értelme felfogásában? Én magam ezeken a próbákon lelkiismeretesen keresztül mentem s keresztül vittem különböző korú és eszű tanítványaimat is, és csak miután sikertelenségökről meg kellett győződnöm, kezdetem célszerűbb módszerről s a mondat szerkezetének helyesebb felfogásáról gondolkodni” (Fitz 1912: 159).

E felfogás következményeként Brassai kiküszöbölte a nyelvтанból a mondatrészek külön tárgyalását. A szavakat sem vette külön beszédrészeknek, hanem csak a mondatban való viszonyukban tárgyalta őket. „A szó mindig csak tagja a mondatnak, csak abban nyeri helyes értelmét. Kimondom tehát a mondat egyén elsőbbségét a szó egyén felett a nyelvтанításban. E szükségéről meggyőződve magam is terveltem egy latin nyelvtanai rendszert” (Fitz 1912: 159).

Ez az az új és szokatlan nézet az, amiért latin nyelvtanának kiadását visszautasították.

Brassai után a magyar mondat elméletével Balogh Péter és Kicska Emil foglalkoztak behatóan. Balogh (*Az ige szereplése a mondatban. Magyar Nyelvőr*, 1888) áttekintve az újabb mondattani irodalmon megállapítja, hogy az újabbak az

alaktant is a mondattan alapjára helyezik; s hogy a mondatban semmi más szó nem lehet állítmány, csak az ige, azaz olyan szó, amely már magában is mondat. Az olyan mondatokat, melyekben névszó a látszólagos állítmány, elliptikus mondatoknak kell felfogni. Nézete a Brassaiéval egyezik meg, s az igét nem a beszédrészek, hanem a mondatok közé sorolja.

Kicska Emil, bár helyenként nem ért egyet Brassaival, de azt írja, hogy „teljes elismeréssel kell adózni Brassainak azért, hogy ő az egyetlen, aki világosan megmondta, mi a szólás határozó és határozandó tagjának az ismertető jele: t.i. a hangsúly” (Kicska 1920) Védelmére kel Brassainak Szarvas Gáborral szemben, s hódolattal ír róla. „Az ok keresésében és feltalálásában Brassai volt vezérem, aki sokkal mélyebben pillantott be a mondat szerkezetébe, mint akármely nagynevű német tudós, Gabelentz, Kern, Wegener stb. Steinhallal egyetemben” (Kicska 1920:24). Második értekezésében szembeállítja Brassait Kernnel. A mondat mindkettő szerint igéből és határozókból áll. Brassai megállapítása: a mondatban nincs dualizmus, Kern pedig állítja, hogy van. Kicska szerint Brassai a következetesebb, mert az a tétel, hogy a mondat igéből és hozzá tartozó határozókból áll, egy kalap alá fogja a nevezőt a névszó többi formáival. Majd megállapítja, hogy Brassai elvitathatatlan érdeme, hogy ő mutatta ki elsőnek, hogy az ú.n. grammatikai alany csak üres szó.

Érdemeinek teljes elismerésével foglalkozott Brassai mondatelméletével Kocsis Lénárd. (*A mondatrészek viszonya Brassai mondatelméletében. Nyelvészeti Füzetek. Budapest, 1902.*) Rámutat arra, hogy nálunk Brassai a lélektani irány első hirdetője, s tételeit a haladó tudomány igazolta. Ő volt nálunk az első, aki a nyelvészetben az analógia mindenre kiható működését nemcsak felismerte, hanem minden alkalommal hangsúlyozta, ami a 70–80-as évek nyelvészeti kutatásának hatalmas lendületet adott. Kocsis a mondat dualizmusa kérdésében azok pártjára áll, akik nem ismerik el az ige „monarchai” uralmát a mondatban, hanem az alany és állítmány kettősségét vallják és hirdetik.

Összefoglalva Brassai három értekezésének legfontosabb tételeit:

- a) A nyelvészet induktív tudomány.
- b) A nyelvészet természeti tudomány.

c) A lélektan alapján akarja megérteni és megértetni a magyar mondat logikáját, melyet vele egy időben, de tőle függetlenül Sayce, Becker, Steintal, majd az új grammatikai iskola érvényesített. Minden tudományban, minden fejtegetésnél a logika a biztos és hibázni nem tudó kalauza. Szemére is vetik sokszor, hogy mindent a logika kaptafájára húz. Mégis ő az, aki nálunk először töri meg a logikának a mondattanban addigi egyedül uralkodó formai szerepét és jelentőségét. Ez a pszichológiai szempont egyik jellemző tulajdonsága az új grammatikai iskolának. Brassai tehát nálunk megindítója volt annak az iránynak, melyet a nyelvtudomány történelme később a németeknél új grammatikai iskolának nevezett.

Brassai mondatelmélete csaknem visszhangtalan maradt, Simonyi Zsigmond 1903-as szórendi tanulmányán még nyomot hagyott, de aztán feledésbe merült. Pedig a magyar nyelvtudomány fő vonalába beépülve talán ez lehetett volna az a hiányzó fokozat melyre egy bloomfieldi-chomsky típusú, az egzaktság és formalizáltság egyre magasabb szintjét megvalósító irány ráépülhetett volna.

A magyar bővített mondat című dolgozatát, melyet öt évvel *A magyar mondat* megjelenése után terjesztett az Akadémia elé, mondatelméletének függelékeként kezelte.

8.4. A hangsúly és szórend

Brassai elsőként hangsúlyozza a kiejtés fontosságát a nyelvtanításban, s a hangsúly (accentus) szerepét vizsgálva elsőként tett több olyan, mai napig érvényes megállapítást, amelyeket a hasonló témában kutatók csak jóval később ismertek el, illetve fedeztek fel.

A hangsúlyról és szórendről alkotott elméletének bemutatása során szeretném röviden vázolni azokat a főbb munkákat is, melyek Brassai korában e témával foglalkoztak, e témában íródtak, melyeket ismert, tanulmányozott, bírált, melyekre hivatkozott, melyekkel vitába szállt. Az *Atheneumban* 1838-ban jelent meg Fogarasi *Eureka* című cikksorozata, melyben a szerző a szó „különös kiemelésével együttjáró szórendezésre irányítja a figyelmet” (Gál 1926:126), s a hangsúlyra alapozza a szórendet. Brassai ezt már 1832-ben felismerte, amikor az *Euklides elemei*-t

fordította. Munkája során felfedezte, hogy ha az eredeti szórendet megtartja, „ferde és célszerűtlen dolgot mível, mert a propositiok érthetetlenek lesznek s a bizonyítások erejüktől megfosztódnak” (1865:5). Változtatnia kellett a szavak rendjén, s látta, hogy „az állítmányok jelentése és a bizonyítások ereje egy-egy nyomatos szón fordul meg” (1865:5). Ezt a „nyomatos” szót meg is lelte az ige előtti szóban. Ugyanazt ismerte fel tehát, amit később Fogarasi, de az elsőséget nem vitatta el tőle, hisz Fogarasi publikálta ezt először. „Fogarasi feltalálta a kulcsot, de nem tudta használni, nyitni nem bírt vele” – írta később a *Philológiai Közlöny Én is hozzászólok. Egyet.* című cikkében 1885-ben (8).

1846-ban Szilágyi István *A magyar szókötésről* című művében fő szabályként említi: „A mondat főrészei állásrende függ az eszmék elmébeni keletkezése rendétől.” E megállapítás nem kerülhette el Brassai csípős, de találó bírálatát:

„Körülbelül olyan szabály, mintha azt mondanák, hogy az asztalosnak, mikor széket, ágyat készít, abban a rendben kell a szerszámaikat használni, amelyben a történet kezére játszodja. Nem, a beszélő nem gép, mely furó s billentyűk hatására szól, hanem szabad akarattal felruházott okos ember, aki kifejezéseit a célhoz, t.i. hallóra teendő hatáshoz alkalmazza. Az elv annyira nem áll, hogy épen az ellenkező állítmány igaz, t.i. az eszmék rende függ a szóknak bizonyos rendben szokott rendétől” (Gál 1926:126).

Brassai hasonlóan az egyéb nyelvészeti kérdésekben alkotott véleményéhez később is vissza-visszatért a szórend és a hangsúly problémaköréhez.

Először *A magyar mondat* (1860) című művében fejti ki a szórendről szóló állításait. Véleményét röviden így összegzi: „A magyar szórendet illetőleg Fogarasi mondotta ki az egyetlen okos és alapos szót e tárgyban s ha az első lépésnél meg nem áll s igen hirtelen Eurékát nem kiált vala, tán nem lett volna szükséges a jelen értekezést írnom” (Gál 1926:126). Ebben az értekezésében foglalkozott első alkalommal a hangsúly kérdésével. Hangsúlyozta: „egy lépést sem tettünk, nem is tehattünk, hogy az accentus ne gyámolított és kalauzolt volna” (1860:13).

A következő tételbe foglalta össze fejtegetéseit:

- a) A magyar mondatban a szórend valódi kulcsa a hangsúly.
- b) A „tudott”-nak és a „tudandó”-nak a megkülönböztetésében a hangsúly segít.

c) A szórend törvényeit csak élőszóban használt mondatokkal magyarázhatjuk. „Hogy pedig az élőszóejtés nemcsak itt-ott ad egy-egy hasznos intést, hanem a magyar mondat egész alkatában és mindenütt szabályozó hatalom, arról egész munkám tegyen tanuságot” (1860:15).

Az előbeszéd szerepét hangsúlyozza nyelvművelő munkájában is.

A hangsúly különféle elhelyezkedésének magyarázatát a kétszavú mondatokon kezdi, s öt formáját különbözteti meg:

1. A gyermek *játszik*.
2. A *gyermek* játszik.
3. *Játszik* a gyermek.
4. Játszik a *gyermek*.
5. *Játszik a gyermek*.

Mindegyiknél azt vizsgálja, hogy melyik az ismert „eszme” és melyik az ismeretlen, hisz „E két tengelyvég körül fordul a magyar mondat spaherája, mert az ismeretlent accentáljuk, az ismertet accentuálatlan hagyjuk” (1860: 19). Aztán a háromszavú mondat következik. A szórend és a hangsúly asszerint változik, állapítja meg, hogy a „halló t.i. egy eszmét nem tud és kettőt tud, vagy: kettőt nem tud és egyet tud, vagy: három közül egyiket sem tudja” (1860:22). Megállapítja, hogy nyelvünknek lényeges sajátossága, melyet nyelvtanainkban az idegenek nem lelhetnek meg, a hangsúly.

A bővített mondat című értekezésében 1870-ben így ír: „A mágnestű nem fontosabb, nem nélkülözhetetlenebb a tengerésznek, mint az accentus a magyar nyelv törvényei kutatójának” (1870:)

1875-ben a *Figyelő*ben megjelent *Accentus* című értekezését azzal kezdi, hogy a magyar nyelvészek több mint 300 éve használják a „mondat-accentus”-t tudtukon kívül.

„Én már körülbelül 20 éve, hogy sürgetem az accentus voltaképi fontosságát a magyar mondatban, de siketeknek beszélek s vakoknak mutatom, hogy megvirradt, jóllehet minden magyar a Lajthától a Feketeügyig s köztük a magyar tejet szopott nyelvész is úgy ejti és lejtí a közéletben a mondatot s rendezí szavait, amint én azt a legpontosabb és feddhetetlenebb elemzéssel kimutattam. De azért nem csüggedek, hanem pusztában és városon kiabálok, míg bírom szusszal” (Gál: 1926: 126).

Az 1888-ban írt *Szórend és accentus* akadémiai értekezésének célja: „az accentus és szórend közti viszonyt tisztába hozni.” Ismételten kiemeli a már korábban tett megállapítását, hogy a magyar nyelvben a hangsúly a kulcsa a szórendnek, s a hangsúlyozás határait nem nyelvtani szabály, hanem az esztétikai érzék szabja meg. A magyar hangsúly logikai, mindig szem előtt kell tartani, hogy mondó és halló áll egymással szemben s a mondó azt hangsúlyozza, amire a halló figyelmét akarja felhívni. Ebben az értekezésében arra az ifjúkori állítására hivatkozik, amit azóta igazolva látott, hogy a magyar „eredeti nyelv, vagyis nem leány nyelv, mert az anyját kimutatni nem lehet” (Boros 1927: 256).

Fejtegetésének eredményei e tételek:

- a) Az accentus kétféle: szólam- és mondati.
- b) A szólam-úgy keletkezik, hogy egymással bizonyos viszonyban levő két szó közül az elsőt accentuáljuk: szép virág, jól laktam.
- c) A jelző a jelzett hangsúlyát átveszi: igen szép virág, nagyon jól laktam.[Mai szemlélettel az igen és a nagyon szavak fokhatározók.]
- d) Ha egy új jelző nem az előbbi jelzőre, hanem a jelzetre vonatkozik, nem veszi át az accentust.
- e) A szólam a mondatban is megtartja accentusát.
- f) A mondat-accentus a szólam-accentus „kifolyása”; a fő-accentus a zömön van, mint a mondat nem tudott részén.
- g) A csupasz ige is kaphat mondathangsúlyt.

E művében is nyomatékosan kiemeli, hogy a mondathangsúlyt ő fedezte fel, s bár utána négy évvel Fogarasi ezt közzétette, visszhang nélkül maradt. „Minden előttem ismeretes nyelvek között egyedül páratlanul áll” a magyar azzal a jellemvonásával, hogy minden magyar mondatnak, minden értelmi és érzelmi tekintet nélkül „van egy és csak egy hangnyomatéka. Ez a magyarnak annyira természetes, hogy azt más nyelvek beszélésébe is átviszi s ezzel nemzetiségét is elárulja. Ez az accentus mindig és kivétel nélkül a praedicatumra esik” (Gál: 1926: 128).

Brassai vitába száll Jonnoviccsal és Fogarasival s azt állítja, hogy minden hangsúlyos szónak vagy szólamnak az ige tünteti ki nyomatosságát. Brassai a szórend megállapításának elvét nem külső, hanem belső tényezőkben keresi, amelyek a nyelv természetében gyökereznek. Jonnovics a hangsúly és a szórend kérdésében

azt vallotta, hogy a kettő egymástól független, s véleménye szerint a szavak rendjét nyelvtani értékük határozza meg. (Mikó 1971: 161)

Brassai *Szerény észrevételek a Hangsúly c. értekezés irányában* (1889) című írásában elmondja, mind ő előtte, mind Fogarasi előtt a hangsúly lebbentette fel a szórend fátylát, s előttük a szórend elmélete csak hozzávetésekből, többé-kevésbé hamis állításokból állott. A magyar nyelvben a hangsúlyozás nem szavak, hanem hangsúlyszakaszok szerint történik. Ez azt jelenti, hogy nyelvünkben nem minden szó hangsúlyos, csak a hangsúlyszakaszt kezdő szó, annak is csak az első szótagja. A mindennapi társalgási nyelvhasználatban, folyamatos beszédben a szóhangsúlyok tehát elhalványodnak, s mondatainkban csak egy-két szó kap világosan érzékelhető hangsúlyt. Ezek az úgynevezett szakaszhangsúlyok a mondatokat kisebb egységekre, szakaszokra tagolják, s vannak olyan – nyomatéktalannak nevezett – mondatok, amelyekben minden szakaszhangsúly gyakorlatilag egyforma erősségű. Olykor azonban egyik-másik szakaszhangsúly jóval erőteljesebb a többinél, mintegy uralkodik az egész mondaton. Ez a mondathangsúly. A szakasz- és mondathangsúlyok mindig azokat a szótagokat nyomatékosítják, ahová a szóhangsúly is esik. A magyar nyelvben a szakaszhangsúlyok a szakasz első szavának első szótagjára esnek. Ezt a koncepciót elsőként Brassai vázolta fel, mondván, hogy a szóhangsúly és a mondathangsúly mellett létezik a mondat több szóból álló egységeit, a szólamokat kiemelő szólamhangsúly is.

A magyar beszédben tehát a hangsúly szerint tagolt részek, a hangsúlyszakaszok párhuzamosan haladnak az értelmileg tagolt egységekkel, az ún. szólamokkal. Ezt az elgondolást vette alapul a magyar hangsúlyos vers magyarázatához Arany László. De míg Brassai szólamhangsúlya értelmi egységek jelzéséhez kötött, Arany Lászlónál a szavak belsejébe is esnek hangsúlyok (Szepes–Szerdahelyi 1981)

Brassai a magyartalanságok, a mondat új elmélete, a hangsúly és szórend kérdésein kívül a nyelvnek még sok jelenségével foglalkozott.

Szépe Brassai alkalmazott nyelvészeti voltát emeli ki. Alkalmazott nyelvésznek tekinthető témái: „a) gyakorlatinak szánt nyelvkönyvek írása, b) az idegen nyelvek tanítása, c) kontrasztív nyelvészet (interlingvális alkalmazott nyelvészt), d) fordítástan, e) nyelvművelés” (1998: 26–27). De Brassai nemcsak mai értelemben vett alkalmazott nyelvész volt, állapítja meg Szépe, hanem nyelvész, „aki egy

nyelvet tudományos igénygel leír, annak szabályait megadja, s mindezt explicit ellenőrizhető módon teszi” (1998:27).

Brassai a nyelvet tekintette a szellem legigazibb kifejezésének, az anyanyelvet a nemzeti szellem valóságos megtestesülésének. Voltak mások is, akik fájdalommal látták nyelvünk romlását és idegenszerű kifejezésekkel és magyartalan mondatfűzésekkel való telítődését. De ő volt az, aki ezeket nemcsak meglátta, hanem „fegyveres Góliát”-ként harcba is száll ellenük.

„Mint magyar hazafi lett a mondatban művelője s a magyar mondatról, a szórendről, a accentusról írt értekezései, tudományos ellenfeleinek ítélete szerint is, a magyar nyelvtudomány el nem múló tételeit állapították meg, s neki első nyelvészeink sorában biztosítottak helyet” (Concha 1904: 22-23).

Összegzés

„Pedig illik tudni, hogy ki nyugszik az emlékmű alatt.
Nem egy ember, hanem egy század. A tizenkilencedik száz.”

(Mikó Imre)

A disszertáció előszavában Brassai egyik tanítványától, Conchától idézett kérdésre: „sokszor tünődtem, midőn e ritka varázsú ember életének titkához a kulcsot keresém. Miben rejlett Brassai rendkívülisége, nagysága?” (1904:7) azt a választ fogalmazhatjuk meg, hogy Brassai rendkívülisége polihisztor egyéniségében, elhivatottságában, korát meghaladó szellemében rejlik. Hosszú élete során a tudományok csaknem minden ágát művelte, emellett kiváló irodalmár, esztéta, műkritikus, bölcselelő és teológus volt. Felbecsülhetetlen érdemeket szerzett a nyelvészetben, s ma is helytállóak és követendő pedagógiai és nyelvpedagógiai nézetei. Egyik legnagyobb vívmánya a korabeli tanterv modernizálása volt, mellyel a hagyományos latin iskolával szemben a magyar nyelvűséget vezette be, s nyelvtanítást új alapokra helyezte. Hangsúlyozta, hogy a nyelvtanulás azért is fontos, mert sokoldalúvá tesz, izlésre nevel és elősegíti egy nemzet szellemi életének megismerését. Külön fontosságot tulajdonított a tanítás módszertani kérdéseinek. Szigorúan fellépett a kizárólag tanári szereplésre épülő oktatás ellen. Hangsúlyozta: az ismeret-elsajátítás folyamatában a diáknak tevőlegesen is részt kell venni. Szinte minden tudományban megelőzte korát, jóval mások előtt járt. Méltatói éles értelmét, hibátlan logikáját, a tudományok iránti érdeklődését, fáradhatatlan akaraterejét, szorgalmát, kitartását és gyakorlati életvitelét emelik ki.

A kutatási cél figyelembevételével – Brassai Sámuel általános pedagógiai és nyelvpedagógiai nézeteinek és módszerelméletének kifejtése, a magyar nyelv tanításáért folytatott küzdelme, nyelvészeti, nyelvújítói, nyelvapolói, nyelvvédői tevékenysége, az idegenszerűségek és magyartalanságok elleni küzdelme – három hipotézis fogalmazódott meg, melyekre az alábbiakban fogalmazódik meg a válasz:

1. Brassai Sámuel általános pedagógiai és nyelvpedagógiai nézetei megelőzték korát.

Az anyanyelven folyó oktatásért és a korszerű idegennyelv-tanításért folyó kettős küzdelemnek kiemelkedő és úttörő alakja Magyarországon.

Tankönyvírói tevékenysége európai színvonalú, Kék Könyvtár tankönyv-sorozata házi és iskolai oktatásra szolgáló kézi- és segédkönyvek gyűjteménye, melyek hatvan esztendeig látták el elsőrendű tankönyvekkel a népiskolát és a gimnáziumot.

Elsők között ismerte fel az oktatási nehézségeket, a helyes módszertan hiányát, a tanintézetek felszereltségének silányságát, de nemcsak felismerte, tett is megszüntetésükért. Széles körű népoktatást folytatott újságja, a Vasárnapi Újság lapjain. Első volt mint néplapszerkesztő, s első volt mint ifjúsági lap szerkesztője is. Azt is hangoztatja, hogy az egyetemet meg kell nyitni a nők előtt.

Elsők között hallatta hangját nevelésügyi kérdésekben is. Fellépése fordulatot hozott és egyúttal tanügyi reformot is jelentett az Unitárius Kollégium életében. Új iskolarendszert és tantervet dolgozott ki, mely legfontosabb gondolata az volt, hogy az egész ifjúság iskolában tanuljon és önállóságra nevelődjön. Iskolakoncepciójában fő irányelvként a magyar nyelvűség szerepelt. Tankönyveit magyar nyelven írta, s tanítani is csak magyar nyelven tanított Azt vallotta, hogy a tanító személyisége alapvető jelentőségű a tanítási-tanulási folyamatban, s hangoztatatta, hogy a pedagógiai és módszertani ismereteket meg kell tanulnia a leendő pedagógusnak.

Legmaradandóbb hatású tudományos munkássága a nyelvtudomány területére esik, a magyar mondattan leglényegesebb kérdései és problémái még ma is hozzá vezetnek vissza.

2. Brassai Sámuel nyelvtanításról vallott nézetei évtizedekkel megelőzték Gouin módszertani elveit és a Wilhelm Viëtor nevéhez fűződő direkt módszert.

Az Okszerű vezér a német nyelv tanulásában című (1847) tíz kiadást megért kézikönyvét a nyelvtanulás megkönnyítése céljából írta. Ezzel a nyelvkönyvével indította el nyelvtanítási reformját, melynek alapját az képezi, hogy a beszédgyakorlatra és a mondatra helyezte a hangsúlyt. A nyelvtanításban a mondat elsőbbségét hirdette a szó felett.

A szókinccstanítás ez elvével nemcsak saját korát előzte meg, hanem a 20. század modern nyelvtanítási módszereinek elveivel egyezőt hirdetett.

Nyelvtanító módszerének egyik legfontosabb tétele a beszédképesség fejlesztése, a beszédgyakorlatok alkalmazása, melyet ő alkalmazott először a gyakorlatban és

jelentetett meg tankönyveiben tudatos és rendszeres formában még a 19. század közepén, megelőzve a század vége felé kibontakozó direkt módszer képviselőit. Útmutatót adott arra, hogy a kérdés-felelet feladattípust hogyan lehet egyrészt a nyelvtani érzék erősítésére, másrészt a beszédképesség fejlesztésére alkalmazni,

Kiemelt szerepet kapott a nyelvtanulás gyakorlati haszna, s hangsúlyozta a beszéd és a kiejtés tanítását, illetve különböző gyakorlattípusok alkalmazását.

Eredeti gondolkodását mutatja annak hangsúlyozása is, hogy az idegen nyelvet az anyanyelvre alapozva kell tanítani.

Nyelvtanító módszerének korát leginkább meghaladó újítása a nyelvtan inductív módon való tanítása.

Szintaxisának szórenddel foglalkozó részei a legkorszerűbbek, legaktuálisabbak és legkidolgozottabbak, melynek tételeit a nyelvtanítás terén is alkalmazta.

Elsőként hangsúlyozta a kiejtés fontosságát a nyelvtanításban, s a hangsúly (accentus) szerepét vizsgálva elsőként tett több olyan, mai napig érvényes megállapítást, amelyeket a hasonló témában kutatók csak jóval később ismertek el, illetve fedeztek fel. A mondathangsúlyt ő fedezte fel.

3. Brassai Sámuel általános pedagógiai és nyelvpedagógiai nézetei máig ható érvényességűek.

Modern gondolkodásáról vall, hogy nézetei a mai kommunikatív nyelvoktatásban elvárt holisztikus szemléletű oktatás lényegében is kifejezésre jutnak, mely szerint a tanulás során a tanulók egész személyiségének, képességeinek, tudásának fejlődése, fejlesztése, adottságainak minél teljesebb kibontakoztatása áll a középpontban az érzékszerveket és az érzelmeket bevonó feladatokon keresztül.

Hangsúlyozza, hogy az ismeretelsajátítás folyamatában a diáknak tevőlegesen részt kell vennie. A gyermeki megfigyelés, felismerés útját javasolja, s kifejti, a gyermek amennyire csak lehet, önjelét és önjelét legyen szorítva, természetes igény alakuljon ki benne a tanulás iránt, s a tanító feladata, hogy ebben segítse őt. Korszerűségére, modernségére vall, hogy kiemeli a szöveggörnyezet jelentőségét, illetve felismeri a tartalomközpontúságot, mely napjainkban a kommunikatív nyelvoktatás egyik alapelve.

Pedagógiai elvei összhangban korunk pedagógiai elveivel, hangsúlyt fektet arra, hogy a fokozatosság figyelembevételével a tanítandó tananyagot, az alkalmazott

módszert, eljárást a nehézségi szinteket mérlegelve úgy kell kiválasztani, hogy optimális színvonalú legyen a különböző fejlettségű tanulók számára.

Kulcsfontosságúnak tartotta az életkor szerepét, Brassai ezen elvei is előremutatnak korunk pedagógiája felé. A tananyag életkori sajátosságokhoz történő igazítása mellett új követelményként jelenik meg az érzelmek és az előzetes tudás (konstruktív pedagógia) szerepe a megismerés folyamatában.

Említhetnénk korunk leginkább hangsúlyozott tanulási módjának, az élethosszig tartó tanulás előfutárának is, melyre egész élete a példa.

Az affektív tényezőkre egyre nagyobb hangsúlyt fektettek az interperszonális kommunikációban, hisz a tanári munka sikerét nagymértékben befolyásolja a tanári-tanulói viszony milyensége. Ennek felismerése Brassai Sámuelnél is megjelenik. Hangsúlyozza a tanulóközpontú oktatást, illetve a tanulók egyéni tulajdonságainak figyelembevételét.

Megfogalmazza, hogy a fordítás során nem a szavakkal kell foglalkozni, hanem a szöveg egészét képező mondatokkal, azaz a fordításban ne a szó szónak, hanem a mondat mondatnak feleljen meg. Fordításkor a formai hűség helyett sokkal fontosabb a tartalmi hűség, a gondolatok és érzelmek tolmácsolása, így lesz a fordítás hű a mű gondolatához.

Brassai Sámuel szellemi hagyatéka, példája, tanítása számos általánosítható tanulságot nyújthat a ma embere, így a ma tanára és a ma diákja számára is. Erdélyben a magyar nyelv és nemzeti öntudat élharcosát tisztelik személyében.

Irodalomjegyzék

- Antal L. 1999. „Historia est magistra vitae” Gouin módszere mai szemmel. *Modern Nyelvoktatás*. 7/2–3. 92–96.
- Apáczai Csere J. 1975. *Magyar logikácska és egyéb írások*. Bukarest: Kriterion Könyvkiadó.
- Apáczai Csere J. 1976. A Bölcsesség tanulásáról. In: Orosz L. (szerk.) *Apáczai Csere János válogatott pedagógiai művei*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Ballagi M. 1876. *Brassai és a nyelvújítás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Ballér E. 1978. *Tantervelmélet és tantervi reform*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Ballér E. 1996. *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Balogh L. 1995. *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Balogh P. 1888. Az ige szereplése a mondatban. *Magyar Nyelvőr*.
- Bárdos J. 1984. Nyelvek és elvek. *Pedagógiai Szemle*. 34. évf. 471–475.
- Bárdos J. 1988. *Nyelvtanítás: Múlt és jelen*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Bárdos J. 1992. *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma*. Veszprém: Veszprémi Egyetem, Tanárképző Kar.
- Bárdos J. 1997. A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása. *Magyar Pedagógia*. 97. évf. 1. szám. 3–17.
- Bárdos J. 1999. Az idegen nyelvek tanításának története mint alapozó tárgy a tanárképzésben. *Modern Nyelvoktatás*. V/2–3. 3–16.
- Bárdos J. 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos J. 2002. A kiejtés fontossága és pontossága. In: Kárpáti E., Szűcs T. (szerk.). *Iskolakultúra–Nyelvpedagógia*. Iskolakultúra könyvek 12. Pécs. 139–152.
- Bárdos J. 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bartók I. 1883. A tanulók túlterhelése. *Keresztény Magvető*. XVIII. 81–91.
- Bartos F. 1894. A modern nyelvek tanításának nehézségei. *Magyar Pedagógia*. 497–507.
- Bél M. 1718. *Institutiones linguae Germanicae*. Szombathely.
- Bimmel P., Rampillon, U. 1996. *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit. Erprobungsfassung*. Berlin: Langenscheidt.
- Berg P. 1943. *Az angol nyelvtanítás útja a magyar iskolában*. Budapest.
- Boros Gy. 1927. *Dr. Brassai Sámuel élete*. Budapest: Minerva Irodalmi és Nyomdai Műintézet Részvénytársaság.
- Boros Gy. 1930. Brassai hite és vallása. *Keresztény Magvető*. LXI. 164–172.
- Bowring, J. 1830. *Poetry of the Magyars*. [A magyarok költészete.] (ford. Végvári L.). London: Printed for the Author. [szerző kiadása].
- Brassai S. 1832. A gyönyörűségről. *Nemzeti Társalkodó*. 11–12.sz.
- Brassai S. 1835. A jól kimivelt elméknek hasznai. *Vasárnapi Újság*.
- Brassai S. 1836. Kölcsönös tanításmód. *Vasárnapi Újság*.
- Brassai S. 1837. Nyelvtanulás. *Nemzeti Társalkodó*. 6–8.
- Brassai S. 1841. Néhány szó az unitáriusok korondi 1841-i synodusáról. Kolozsvár. *Nemzeti Társalkodó*. 13. szám. 95–99.
- Brassai S. 1842. *Bankismeret*. Kolozsvár: Stein kiadása.
- Brassai, S. 1845. *Okszerű vezér a német nyelv tanulásában. I.* Kolozsvár.
- Brassai, S. 1847. *Okszerű vezér a német nyelv tanulásában. II.* Kolozsvár.
- Brassai S. 1852. Tapogatódzások a magyar nyelv körül. *Pesti Napló*. 802.,803.sz.
- Brassai S. 1855. *A mondat dualizmusa*. Értekezés a nyelv és széptudomány köréből XII: 10. Budapest: Akadémia.
- Brassai, S. 1860. 1863. 1865. *A magyar mondat*. Magyar Akadémiai Értesítő.

- Brassai S. 1861. Nincs már ismerettyű. *Szépirodalmi Figyelő*. I.évf. 6.7. sz. 85–87., 103–105.
- Brassai S. 1861. Nyílt válasz Szemere Miklós úrnak. *Szépirodalmi Figyelő*. II.19.20.
- Brassai S. 1861. Mégis valami a fordításról. *Szépirodalmi Figyelő*. I. évf. 19. 20. 27. 28. 30–33. 48–50. sz.
- Brassai S. 1861. Rövid elmélkedés az iskolaügy felett. *Keresztény Magvető*.
- Brassai S. 1862. Nyílt válasz Szemere Miklós úrnak. *Szépirodalmi Figyelő*. II. évf. Első félév 19–20. sz.
- Brassa S. 1862. Nyelv és nyelvészet. *Szépirodalmi Figyelő*. II. évf. Második félév 9. sz.129–134.
- Brassai S. 1863. *Ingyen tanító francia nyelvmester*. Kolozsvár.
- Brassai S. 1863. Halljunk szót. *A hon*. 115. szám.
- Brassai S. 1864. Fűvész és kertész. *Vasárnapi Újság*.
- Brassai S. 1865. (ford.) *Euklides elemei. XV. könyv*. A Magyar Tudományos Akadémia.
- Brassai S. 1867. 1893. *A módszerről*. Három értekezés. Második javított kiadás: Kolozsvár.
- Brassai S. 1868. Még egy kis elmélkedés az iskola ügye felől. *Keresztény Magvető*. IV. 222–227.
- Brassai S. 1872. *Hogyan kelljen a latin hajtogatást egyszerűen, gyorsan és sikeresen tanítani*. Kolozsvár.
- Brassai S. 1874. A közoktatás ügye. *Budapesti Szemle*.
- Brassai S. 1874. *Laelius*. Kolozsvár: Stein.
- Brassai S. 1874. Középiskoláink ügye. *Budapesti Szemle*. 362–411.
- Brassai S. 1875. A neo-és palaeologia ügyében. *Értekezések a Nyelv és Széptudományi Osztályok köréből*.
- Brassai S. 1876. A classicus nyelvek tanításáról. *Budapesti Szemle*.
- Brassai S. 1881. *Die Reform des Sprachunterrichts in Europa. Ein Beitrag zur Sprachwissenschaft*. Összehasonlító Irodalomtörténeti Lapok 1881. évfolyamából különlenyomat. Kolozsvár.
- Brassai S. 1882. *A magyar nyelv ellenőre*.
- Brassai S. 1884. Hitopadesa. *Erdélyi Múzeumi Egylet*. 77. sk.
- Brassai S. 1885. *A mondat dualizmusa*. Budapest: A Magyar Tudományos Akadémia.
- Brassai S. 1885. Én is hozzászólok. Egyet. *Philológiai Közöny*.
- Brassai S. 1887. *Vallás és hit*. Különlenyomat a Keresztény Magvetőből. Kolozsvár.
- Brassai S. 1889. Szerény észrevételek a Hangsúly c. értekezés irányában. *Magyar Nyelvőr*. 19.sz. 396–405.
- Brassai S. 1890. Neveléstudomány. *Keresztény Magvető*. XXV. 401–403.
- Brassai S. 1890. Miért és miképp írják a tankönyveket? *Néptanítók Lapja*. 81.
- Brassai S. 1893. *A módszerről*. Három értekezés. Második javított kiadás: Kolozsvár.
- Brown, D. 1994. *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall: London.
- Brown, D. 1994. *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. London: Prentice Hall.
- Budai L. 1979. *Grammatikai Kontrasztivitas és hibaelemzés az alap és középfokú oktatásban*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Budai L. 1984. Az idegennyelv-oktatás metodikájának tudományos alapjai és státusza. *Pedagógiai Szemle*. 34.évf. 557–565.
- Comenius, J.A. 1992. *Didactica magna* (Nagy oktatástan) Pécs: Seneca Kiadó.
- Comenius, J.A. 1728. *Orbis sensualium pictus*. Lőcse.
- Concha Gy. 1904. *Brassai Sámuel emlékezete*. Budapest: Franklin-Társulat.
- Concha Gy. 1904. *Brassai Sámuel emlékezete*. Budapest: Franklin Társulat.
- Cox, B. D., 1994, Children use of mnemonic strategies: variability in response to metamemory training. *The Journal of Genetic Psychology*. 155, 423-442.
- Decsy S. 1790. *Pannóniai Fénix avagy hamvából feltámadott magyar nyelv*.
- Descartes, 1637. *Értekezés a módszerről*.
- Dóczi I. 1897. Vélemény a középiskolai tanterv-revisio ügyében. *Magyar Pedagógia*. 72–86.

- Döbrentei G. 1817. Kazinczynak. *Erdélyi Múzeum*. VIII. szám. 123.
- É. Kiss–Kiefer–Siptár 1998. *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris.
- É. Kiss K. 2004. *Anyanyelvünk állapotáról*. Budapest: Osiris Kiadó.
- É. Kiss K. 1981. Brassai Sámuel mondatelmélete. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XII*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Elekfi L. 1950. A százötven éves Brassai Sámuel. *Magyar Nyelv*. 46/4. 351.
- Fábián E. 1975. *Apáczai Csere János*. Kolozsvár: Dacia Kiadó.
- Faludi Sz. 1960. *Tantárgytörténeti tanulmányok I*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Falus (és mtsai) 1998. *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Felkai L. 1983. *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Felkai L. 1994. *Magyarország oktatásügye a Millennium körüli években*. OPKM. Budapest.
- Fehér K. 1999. *A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Fillmore, Ch. 1968: „The Case for Case”, in Dirven, R. – Radden G. 1987, 9-20.
- Fináczy E. 1934. *Neveléstudományok a XIX. században*. Budapest.
- Fináczy E. 1923. *Az újkori nevelés története (1600-1800)*. Budapest: Kir. Magyar Egyetemi Nyomda.
- Fitz J. 1912. *Brassai Sámuel*. Budapest: Németh József Könyvkereskedése.
- Gabelentz, G. 1875. *Ideen zu einer vergleichenden Syntax*.
- Gadamer, H.G. 1994. *A szép aktualitása*. Budapest: T-Twins Kiadó.
- Gál K. 1926. *Brassai Sámuel*. Kolozsvár: Corvin Könyvnyomda.
- Gál K. 1935. *A kolozsvári Unitárius Kollégium története*. Kolozsvár.
- Gál K. 1936. Brassai a népért és a magyar nyelv tisztaságáért. *Keresztény Magvető*. LXVIII. 122-128.o.
- Gál K. 1937. Brassai a magyar tanításnyelvet beviszi a kollégiumba. Emlékbeszéd. *Keresztény Magvető*. LXIX. 56–64.
- Garner, R. 1990. When children and adults do not use learning strategies: toward a theory of settings. *Review of Educational Research*. 60. 517-529.
- Geleji K.I. 1645. *Magyar grammatikácska*. Várad.
- Gouin, F. 1888. *Exposé d'une nouvelle méthode linguistique*. Paris.
- Gouin, F. 1880. *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. (A nyelvek tanításának és tanulásának művészete). Paris.
- Harmer, J. 2001. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Herbart, J.F. 1806. *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. (Általános pedagógia a nevelés céljából levezetve). Göttingen.
- Howatt, A.P.R. 1984. *A History of English Language Teaching*. OUP.
- H. Tóth. 1996. A nyelvtudomány története a XX. század elejéig. Szombathely.
- Hunfalvy P. 1862. A nyelvtudatról. *Pesti Napló*. 61. sz.
- Jespersen, O. 1904. *How to Teach a Foreign Language*. London: Allen und Unwin.
- Kaiblinger F. 1908. A nyelvtanítás reformjának mai állása. *Magyar Pedagógia*. 321–331.
- Kaiblinger F. 1910. *Brassai Sámuel nyelvtanítási reformja*. Budapest: Székesfőváros Házinyomdája.
- Kallós Kné. 2000. Brassai Sámuel pedagógiai munkásságáról. *Köznevelés*. 56.évf. 31.sz. 17.
- Karlovitz J. 2001. *Tankönyv. Elmélet és gyakorlat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kazinczy F. 1925. Hivatalba vezető beszéd. In: Weszely Ö. (szerk.) *Nagy pedagógusok. Neveléstörténeti olvasmányok*. Budapest.
- Kemény F. 1897. A nyelvtanítás egy újabb eszköze. *Magyar Pedagógia*. 241–246.
- Kiefer F. 1997. Brassai Sámuel és a XIX. század nyelvtudománya. *Nyelv-és Irodalomtudományi Közlemények*. XLI/2. 113–117.
- Klaudy K. 1991. Magyar fordítástudomány a XIX. században. Brassai Sámuel nézetei a fordításról. In: *Tanulmányok a magyar nyelvtudomány történetének témaköréből*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Kocsis L. 1902. A mondatrészek viszonya Brassai mondatelméletében. *Nyelvészeti Füzetek* 3. Budapest.
- Kornis Gy. 1910. *A modern nyelvek tanulása*. Budapest: Stephaneum.
- Kosztolányi D. 1971. *Nyelv és lélek*. Budapest: Szépirodalmi Kiadó.
- Kovács S. 1894. Az élő nyelvek tanításáról. *Magyar Pedagógia*. 234-249.
- Kovácsi, A. 1861. Iskolákról. *Keresztény Magvető*.
- Kovácsi A. A túlterhelés kérdése a gymnasiumban. *Keresztény Magvető*. XIX. 1884. 343-349.
- Kozma F. 1888. Gymnasiumi oktatásunk és a túlterhelés. *Keresztény Magvető*. XIII. 6-16.
- Kölcsey F. 1995. *Parainesis Kölcsey Kálmánhoz*. Debrecen: Alföldi Nyomda Rt.
- Kőváry L. 1897a. Brassai mint collegiumunk tanára. *Keresztény Magvető*. XXXII. 148-153.
- Kőváry L. 1897b. Interjú Brassai Sámuellel. *Keresztény Magvető*. VI. szám.5.
- Kurtán Zs. 2001. *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lesnyánszky A. 1832. *Didaktika és methodika avvagy a' tanításnak közönséges tudománya és a' tanítás módgyának tudománya*. Nagy-Váradon, Tichy János Könyvnyomtatóintézete.
- Li, C.N., Thompson, S. 1976. *Subject and topic: a new typology of languages*. Li, C.N., (szerk.). Subject and Topic. New York.
- Locke, J. 1914. *Gondolatok a nevelésről*. (1693) (ford.: Kutschenbacher Gy.) Budapest.
- Losontzi I. 1810. *Hármas Kis Tükör*. Posonyban és Pesten: Landerer.
- Lux Gy. 1925. *Modern nyelvek tanulása és tanítása*. Miskolc: Klein, Ludwig és Szelényi Rt. Könyvnyomdája.
- Máté. J. 1997. *A 19. századi nyelvtudomány rövid története*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Medgyes P. 2004. *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Budapest: Corvina.
- Mennyey J. 1866. *Nevelés és tanítástan egyházi s világi tanemberek és tanügybarátok, néptanodai tanítók és tanítójelöltek használatára. I-III*. Kalocsa.
- Mednyánszky A. 1822. *Tudományos Gyűjtemény*. 1. szám.
- Meidinger, J. V. 1783. *Praktische Französische Grammatik*. Liege.
- Mészáros I. 1981. *Az iskolaügy története Magyarországon 996-1777 között*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Mészáros I. 1993. *Magyar iskolatörténeti kronológia 996-1948*. Veszprém: Megyei Pedagógiai Intézet.
- Mészáros I. 1996. *Felekezeti népiskolai tantervek (1868-1948)*. Budapest. Országos Közoktatási Intézet.
- Mészáros I. 1997. *Magyar iskola: 996-1996*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Mészáros I. 1997. *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996-1996*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Mészáros I., Pukánszky B., Németh A. 2003. *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest: Osiris.
- Mikó I. 1971. *Az utolsó erdélyi polihisztor*. Cluj: Intreprinderea Poligrafica.
- Molnár O. 1927. *A tanítási módszer történeti fejlődése*. Budapest: Egyetemi Nyomda.
- Morrow, K. 1981. Communicative Language Testing – Revolution or Evolution. In: Alderson, J. C. és Huges A.: *111-Issues in Language Testing*. (ELT documents). The British Council. 9-25.
- Nagy, J. 2000. *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó
- Nemeskürty I. 2001. *Mi, magyarok. Történelmünk ezerszáz éve*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Orbán B. 1868. *A Székelyföld leírása*. Pest.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Language Teachers Should Know*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Pálfi M. 1900. *Az Okszerű Vezér és Brassai nyelvtanító munkássága*. A Kolozyvári Unitárius Kollégium Értesítője 1899-1900. 3-39.
- Palmer, H.E. 1968. *The Scientific Study and Teaching of Language*. Oxford: OUP.

- Parászka M. Sz. 1997. Brassai Sámuel publicisztikai tevékenysége és hatása a XIX. század művelődési életére. *Keresztény Magvető*. 103. évf. 2. sz.
- Pestalozzi, J. H. 1959. *Válogatott művei I-II.* (szerk.: Zibolen E.) Budapest: Tankönyvkiadó.
- Petrich B. 1937. *A modern nyelvek tanítása.* Budapest: Országos Középiskolai Tanáregyesület.
- Philip K. 1911. *A direkt módszer.* Budapest: Franklin Társulat.
- Ponori T.E. 1869. *A nyelvészet mint természettudomány.* Pest: Khór és Wein.
- Poór Z. 2001. *Nyelvpedagógiai technológia.* Budapest: nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pukánszky B., Németh A. 1994. *Neveléstörténet.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ratio Educationis* (ford., jegyz.: Mészáros István 1981.) Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Rambeau, A. 1893. „Phonetics and the Reform Method”. *Modern Language Notes*. MLN VIII. 321-331.
- Rászlai T. 1997. A „Tollatlan Enciklopédia”. Emlékezés Brassai Sámuelre. *Erdélyi Magyarország*. 8. évf. 31. szám. 31–32.
- Revel, J. Norman, S. 1997. *In Your Hands.* London.
- Richards, J.C., Rodgers, T.S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching.* CUP.
- Schlegel, F. 1808. *Über die Sprache und die Weisheit der Indier* (Az indiaiak nyelvéről és bölcsességéről). Heilderberg.
- Simig, Á., Simigné Fenyő, S. 2007. Brassai Sámuel hatása a nyelvtudomány, a fordítástudomány és a tantárgypedagógia fejlődésére. ME BTK Közleményei: *Publicationes Universitatis Miskolcensis.*
- Smith, A. 1776. 1992. *A nemzetek gazdagsága. (The Wealth of Nations.)* Budapest: KJK.
- Stevick, E. W. 1982. *Teaching and learning languages.* Cambridge University Press.
- Sylvester J. 1539. *Grammatica Hungaro-latina.* Wittenberg.
- Sweet, H. 1889. *The Practical Study of Languages.* London: Dent.
- Sweet, H. 1877. *Handbook of Phonetics.* Oxford: Clarendon Press.
- Szécsy Á.I. 1840. *Elemi magyar nyelvtan gyakorlatilag előadva.*
- Székely S. 1823. *A tanítás talptételei.*
- Szepes, E., Szerdahelyi I. 1981. *Verstan.* Budapest: Gondolat.
- Szépe Gy. 1998. Brassai Sámuel - többek között - mint alkalmazott nyelvész. *Nyelv- és Irodalomtudományi Közlemények*. XLII.évf. 1 sz. 23-31.
- Szilágyi I. 1846. *A magyar szókötésről.*
- Téri J. Gouinnek az idegen nyelvek tanítására vonatkozó módszere. *Magyar Pedagógia*. IV. 6.7. 407–416.
- Titone, R. 1968. *Teaching Foreign languages. A Historical Sketch.* Washington: Georgetown University.
- Torrance, E. P. 1987. *Guiding the Creative Talent.* New York: Prentice Hall.
- Viëtor, W. 1882. *Der Sprachunterricht muss umkehren. Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage.* Heilbronn.
- Viëtor, W. 1905. Quousque Tandem (Wilhelm Viëtor): *Der Sprachunterricht Muss Umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage.* Leipzig: O.R. Reiland.
- Warga J. 1837. *Vezérkönyv az elemi nevelés- és tanításra. Nevelés- és oktatástan kézikönyve.* Pest.
- Waldapfel J. 1894. Az idegen nyelvek tanításának reformja. *Magyar Pedagógia*. 277-279.
- Weszely Ö. 1909. *A modern pedagógia útjain.* Budapest: Franklin.
- Willing, J. 1987. The construct validity of one learning styles instrument. *System*. Volume 29. Issue 3. 385–403.
- Wurst, J.R. 1836. *Praktische Sprachdenklehre für Volksschulen.*
- Zánthó R. 1994. *Generalia.* Szeged.
- Zsolnai J&L. 1987. *Mi a baj a pedagógiával?* Budapest: Tankönyvkiadó.

Függelék: Brassai Sámuel élete

„Amivel bírok, az mind hazámé s nemzetemé.”
(Brassai Sámuel)

A 18. század elején telepedett le Torockón Wellmess János brassói asztalosmester, akit származása helyéről Brassói asztalosnak nevezték el. Innen ered a család neve: Brassai. Brassai János atyja halála után 1758-ban nősült meg, Vernes Ilona jómódú torockószentgyörgyi lányt vette feleségül. 1764 áprilisában megszületett fiuk, Sámuel – a polihisztor Brassai édesapja –, aki 1778-ban kezdi tanulmányait a Kolozsvári Unitárius Kollégiumban. Ez időben három főgimnáziuma volt Kolozsvárnak: unitárius, római katolikus és református. Az unitárius volt a legrégebbi, a 16. században több évig az egyedüli kollégium. Brassai a legjobb diákok közé tartozott, először iskola-ellenőrré választották, majd iskolafőnök lesz, innen Torockóra kerül iskolamesternek, később kántortanító lesz. A torockószentgyörgyi pap leányát, Krisztinát veszi feleségül, a híres pap és kitűnő esperes, Koncz Gergelynek a leányát. Koncz Krisztina okos és művelt nő volt. Jól tudott latinul, később németül is megtanult férjétől, s a házi teendőkön kívül az iskolában is besegített. Az apa Brassai eleme a tanítás volt. Új módszerekkel oktatott, a tanulókat felosztotta csoportokra, az abc, olvasás, számolás és írás tanítását rábízta a nagyobb tanulókra, ő pedig a felsőbb osztályt tanította. Érdekes egyéniség volt, nagy, magas ember, lelkiismeretes, pontos, igazi pap. Egyetlen élvezete az olvasás volt. Érdeklődése mindenre kiterjedt, ami a közművelődésre tartozott. A nyelvújítás élénken érdekelte, s igyekezett a legújabb könyveket megszerezni. Voltak külső ellenségei is, s utóda sok keserűséget okozott neki. Ráfogták, hogy nem törődik a néppel, a szegényeket lenézi. 1910-ben torockószentgyörgyi tanítómester lett, majd pap. Innen Szentmihályfalvára került. Itt megszerették, és meg is becsülték. 10 évig volt itt pap, s az egyházközséget virágzó állapotban hagyta. 1837. április 11-én a szentmihályfalvi paplak kis dolgozószobájában ült és olvasott, ahol villám csapta agyon.

Fia életét és munkálódását szorgos figyelemmel kísérte, aki rendkívül nagyra becsülte atyját. Édesapjától örökölte sokoldalú tettekézségét, folytonos munkakedvét. Édesanyjától fogékony szívet és elmét örökölt, s édesapja rászoktatta, hogy ezt a fogékonyságot állandóan foglalkoztassa. A torockói nyugalomból és

derültségből is beköltözött valami a lelkébe. Az apa és fia sok mindenben hasonlított egymásra, sok közös vonásuk volt. Elvük volt, amit magad tehetsz, azt ne bízd másra. Mindketten élénken érdeklődtek a külföldi pedagógiai irányok iránt. Mindketten nyílt és vallásos gondolkodásúak. Apjától örökölte hatalmas termetét, derült nyugalmát, agilis fogékonyságát, munkakedvét. Édesanyjától fogékony szívet és elmét örökölt s édesapja rászoktatta, hogy ezt a fogékonyságot állandóan foglalkoztassa. Édesapjától örökölte sokoldalú tettekkészségét, folytonos munkakedvét. A torockói nyugalomból és derültségből is beköltözött valami a lelkébe.

Brassai Sámuel születése sem a torockói, sem a torockószentgyörgyi anyakönyvbe nincs bevezetve. Bizonyára a nagypapa, Koncz Gergely keresztelte. A keresztelést be kellett volna jegyezni az anyakönyvbe, de a nagypapa nem vezethette a torockószentgyörgyibe, mert Torockót illette. Többféle történet kering arról, hogy mikor született. Kőváry László író és Szabó Sámuel nyugdíjas tanár, Brassai élete utolsó napjaiban beteg ágya mellett még egyszer és utoljára nyilatkozatot kértek az elgyengült öregtől, aki 1797. június közepét mondta születési évének.

A kis Samu családi környezete előkelő. Ő egyenesen beleszületett a jó hírű papi családba. A tudós apa és édesanya mellett a nagyszülők és nagynénik mindegyike magas műveltségű volt. Gyermekkorára mozgalmas és boldog volt. Erdély gyönyörű vidékén élt, a Székelykő lábánál, Torockón és Torockószentgyörgyön. A két Torockó közötti rét sok örömet nyújtott a még csak játszadozó gyermeknek. A falu felett uralkodó vár is megmozgatta fantáziáját. A Torockót őrző Székelykő tetején kedvére vizsgálhatta a növényeket, bogarakat. Később írta: „Az én életem, mint gyermeké, igen vígan folyt.” A gyermek Brassai napokat töltött olvasással. Első olvasmánya a Robinson, s Csokonai versein és a Ludas Matyin nőtt fel. A virág és zene szeretete mellé vallásos érzés is társult. Már gyermekkorában tudott három nyelvet. Szülei a német nyelv gyakorlására néhány hónapra Szebenbe küldik. Ez időben legszívesebben a természettudománnyal foglalkozik, főleg növénytannal. Ebben a korban fejlődik ki benne a polihisztorság első feltétele: a minden iránt való élénk érdeklődés.

A szülők és a család őszintén vallásos hite és azzal összhangzó istenfélő, jámbor élete életre szóló hatást tett rá. Ehhez nagymértékben hozzájárult apja

nevelési módszere. Tizenkét éves koráig csak atyja tanította. Ez a tanítás sajátos, eredeti módon történt. Ha például a magyar nyelv szabályait akarta megtanultatni vele, egy rövid grammatikát adott a kezébe, s ha írásaiban hibázott, kikerestette vele a megfelelő szabályt. Atyja tanítási módszerének, rendszerének köszönhető az a nagy tudásvágy, mely Brassait minden tárgy és dolog iránt fogékonyá tette. Atyja nem tanítani akarta, hanem „tanultatni”. Ha megakadt, atyjához, anyjához bizalommal fordulhatott. Anyjának, aki kora tudós asszonyaihoz tartozott, a fia előtt mindig nagy tekintélye volt. A kis Samu tudott és szeretett tanulni. Az idegen nyelvek iránt már 10 éves korában észrevehető hajlamot mutatott. Az anyanyelvvvel együtt tanulta a latint, majd a németet és a franciát. Minden új ismeret újabb gyönyörűséget szerzett neki. Ezeknek köszönhetette, hogy kedélye fiatalos, lelke üde maradt egész életében. De a zenetanulásnak is. Hegedűt kapott, melyet nagyon megszeretett, s a zene szeretete elkísérte egész életén át.

1813-ban sikeresen letette az iskolai vizsgákat Torockószentgyörgyön. A vizsgákon elért szép siker arra sarkalta édesapját, hogy minél hamarabb vigye felsőbb iskolába. Nem volt könnyű feladat, mert a papi jövedelem nagyon csekély volt. Lassan gyűlt a pénz, csak november 1-jén érkezett Kolozsvárra. A tanárok szívesen látták a rendkívül éles eszű és érett gondolkodású fiút. 1816-ban kitört az országos ínség, visszament atyjához Torockószentgyörgyre. Ezt az esztendőt a szegények halála évének nevezték.

Huszonnégy éves korában fejezi be tanulmányait. 1821-ben már szeretné megkapni bizonyítványát s abszolutóriumot szerezni, csak történelemből nem tett vizsgát, mert az akkori történelemtanítás, mely nem volt egyéb kronológiánál, nem szerette. Mivel Brassai rendkívül nagy és sokoldalú tudású volt, a tanári kar úgy határozott, kiadja neki az abszolutóriumot. Bizonyítványa kézbevétele után kiderült, jogi pályára nem léphet, mert bizonyítványa hiányos, papi pályára mehetett volna, de szónoki tehetséget nem érzett magában. De nem is vágyott rá, mert apja sorsa nem volt nagyon kecsegtető. A külföldi egyetemre küldést elszalasztotta. Lett volna olyan megoldás is, hogy kötelezvény aláírása ellenében kap tanulmányutatót. Brassai függetlenségét azonban nem volt hajlandó feláldozni. A maga ura akart maradni, hogy azt tehesse, amit majd jónak lát és helyesnek ítél.

Házitanító lesz különböző erdélyi előkelő családoknál. A Wesselényi család birtokán kapott először állást, ahol francia könyvtárakat rendezgette. Szerencsés volt, hogy Erdély legelőkelőbb főúri családjával megismerkedett, majd magánháznál adott órákat, s közben szorgalmasan tanulta, gyakorolta a zenét. Majd a Bethlen családhoz került, ahol hat évig volt. Shakespeare-t, Moliere-t olvasott, tanítványait minden új ismeret titkába bevezette. Oly széleskörű tudással rendelkezik, hogy mindenki hozzá fordult, ha bíráló véleményt akar hallani. A hazafias lelkű Brassaitól tanítványai megismerték őseik múltját is. Közben nyelveket tanult. Előkelő tanítványai számára színdarabot fordított. A főúri körök levegőjében jól érezte magát. Széleskörű tudása, nagyfokú szerénysége tiszteletet és becsülést szerzett számára. A főúri gazdag könyvtárak kielégítették lelki szükségait. Mindent tanulhatott, amit akart.

A huszas években hirtelen nagy fordulat következik be. 1823-ban Kölcsey megírja a Himnuszt, majd eljut Széchenyi szava is Erdélybe. Ebben a légkörben élt Brassai, s kezdettől fogva érezte a kor lüktetését. Ez az érzés inspirálta benne a minden iránt való érdeklődést, mely polihisztorrá érlelte. Brassai tudását a filozófia foglalta össze és vezette. Éltető eleme a kritika volt. Mindennek utána járt, az okokat kereste.

1832-ben a Nemzeti Társalkodóban W. álnéven adja ki első írását *A gyönyörűségről* címmel. Kolozsvár ez időben valóságos irodalmi központ. Szilágyi Ferenc, Bölöni Farkas Sándor, a Telekyek, Kemény Zsigmond, Kriza Sándor, Jósika Miklós állnak a kulturális, irodalmi élet élén. 1834-ben lemond nevelői állásáról, s a Nemzeti Társalkodó és a Vasárnapi Újság szerkesztője lesz.

Brassai negyven éves, amikor a kolozsvári unitárius kollégium tanárává választották. Ekkor már polihisztornak tekintették, élő könyvtárnak, a tudomány milliomosának. Érdeme volt, hogy már írt tankönyvet, főúri családokban sajátította el a finom tapintatosságát, szerkeszti a Vasárnapi Újságot, sokoldalú, tudása széleskörű, cikkeket ír a Nemzeti Társalkodóba. Kitűnik a legkülönbözőbb dolgok iránti érdeklődésével s alapos ismeretével. Magas testalkatú, széleskörű ismerettel rendelkező, eredeti gondolkodású ember volt. Március 15-ét lelkesedéssel fogadja, majd beáll katonának, 51 évesen ősz hajjal és szakállal. Bajusza, hosszú szakállal akkor már fehér volt, mint a hó. Egész Kolozsvár fegyvert fogott, s mindenki bízott a

jövőben. November 16-án a túlnyomó hatalomnak azonban nem tudtak már ellenállni, menekülniük kellett. Brassai Pestre menekült, még ott találta a magyar kormányt. Kossuth Lajos kinevezte a Ludovika tanárának. De az előadást meg sem kezdhette, a kormány Debrecenbe menekült, Brassai a Perczeltől kapott forsponttal visszament Kolozsvárra Bemhez. Bem seregében maradt. Világos után Pesten tűnik fel, ahol 10 évig tanít, kritikai lapot alapít, majd zenekritikus a Budapesti Hírlapnál. Tevékenyen részt vesz az Akadémia osztályaiban. A negyvennyolcas eszméknek halála végéig híve maradt. A szabadságharc bukása után mint forradalmár üldözték. Erre a Vasárnapi Újság néhány cikke adott okot. Talán juhásztorok közt bujdosott. Az Uniót, Erdély és Magyarország egyesülését sürgette Brassai a Vasárnapi Újságban, ezért harcolt gróf Bethlen János az országgyűlésen, ezért küzdöttek az erdélyi honfiak.

1851-ben Pesten van. Még ebben az évben cikket ír saját neve alatt, sőt munkatársa a kormány lapjának, a Magyar Hírlapnak. A lap 1853-ban Budapesti Hírlap lett, melynek munkatársa maradt, övé volt a zenerovat.

1852-ben Gyulai Pál és Pákh Albert megindította a Szépirodalmi Lapokat. Brassai ennek a lapnak is munkatársa volt. Működésének előterébe a kritika került. Üres óráiban fordítgatott.

1859. aug. 30-án az unitárius egyház a rendbe hozott kollégiumba ismét megválasztotta tanárnak a matematikai tanszékre. Tanított az unitárius teológián is.

1862. szeptember 1-jén lemondott a tanárságról, mert megválasztották az Erdélyi Múzeum igazgatójának. Az addig kapott tanári tiszteletdíjából ezer forintos ösztöndíj-alapítványt adott és egyháza megválasztotta iskolafelügyelő gondnoknak.

1859 a filozófia és matematika tanszék tanára. 1862 az Erdélyi Múzeum igazgatója.

1872 felállítják a kolozsvári Tudományegyetemet, s kinevezik a mennyiségtan rendes tanárává s tiszteletbeli doktorrá. Az egyetemnek első protektora, 1879–1880-ig rektora. A rektori széket a klasszikus nyelvek tanításáról szóló értekezésével foglalja el. Midőn prorektorságának ideje 1881-ben lejárt, új ezerforintos alapítványt tett, a természettudományi kar szegény sorsú matematikus tanárjelöltjei számára.

1877-ben megindítja az Összehasonlító Irodalomtörténeti Lapokat, melyben több értekezése jelent meg; s hozzájárult, hogy Petőfi lírája az egész művelt világon ismertté lett és kellő méltatásban részesüljön.

1883 nyugalmazták, mely életének fájdalmas fordulata volt. Elismerésül a királyi tanácsosi címet kapta. A nyugdíjazás bántotta, de néhány évig még megmaradt a szanszkrit nyelv magántanárának. A nyugdíjazás után Olaszországba utazott, ott töltötte 1883–84 telét. (87 éves!) Leutazott egészen Palermóig, ahol nagy megtiszteltetésben részesült, megválasztották az Association des Italiens de Mérite tagjának. Meglátogatta az Összehasonlító Irodalomtörténeti Lapok olasz munkatársait. Hazaérve 1885-ben az Erdélyi Múzeum Egylet alelnöke lett.

Visszavonul otthonába, a szanszkrit nyelvet tanulmányozgatja, Buddha tanításait olvasgatja, olvas, jegyzetel egész nap. Néha zenélő társaság gyűlik össze nála, szemeit lehunyva élvezi előadásukat, fel-felkeresik tisztelői, kikkel örömet vitáznak.

1897 daganata támad, kórházba kerül. Június 15-én 100 éves születésnapját ünneplik, elsőként a király köszönti. Oda vitette virágait, s dolgozhatott utolsó művén, melyet már nem fejezhetett be, Euklidesz XI. axiómája, mely halála után az Akadémiai Értesítőben megjelent. Utolsó napján hangjegyeket diktált, himnuszt akart komponálni Viktória angol királyné tiszteletére.

Június 24-én reggel halva találták ágyában.

Június 15-én 100 éves volt. Az első üdvözlő távirat I. Ferenc József királytól érkezett. Június 18-án nagy ünnep volt Torockószentgyörgyön. Maga mondta: „Miként az igazságot se érhetjük el soha, s meg kell elégednünk az utána való törekvéssel, a mindentudást sem éri el az ember, de azért kárpótolja a tudományszeretete.

A legtöbb áldozatot kedves iskolájának hozta. Segítette a fizika és kémia laboratórium felszerelés-vásárlását, a szegény köztanítók fizetését támogatta, a maga költségén az iskolának nyomdát szándékozott vásárolni, de az 1848-as események megakadályozták ebben. Könyveit is a maga költségén nyomtatta, s 1844 óta a Vasárnapi Újság is saját kiadásában jelent meg. Pedig atyjától nem örökölt semmit, s édesanyjáról is ő gondoskodott. Külsőségekre nem sokat pazarolt. Számlái között könyvszámlái voltak a legmagasabbak. Magamagától azonban nem vonta meg,

amihez igazán kedve volt. Ha lehetett, eljárt színházba, koncertekre. A nem nagy fizetésből is félretett, gyűjtött, hogy aztán nemes célra költse.

Otthonos volt a magyar zenészek körében, hisz Erkel Ferenc bizalmas barátja, s az ő révén gyakran megfordult közöttük. Minden fontosabb operaelőadáson s hangversenyen ott is volt. Ő maga jól bánt a zongorával. A zongorán való rendszeres játékot csak nyolcvanöt éves korában hagyta abba, amikor már reszketett a keze. Gyakran jelentek meg zenekritikái is. A főúri udvarokban töltött évei alatt állandóan alkalmat talált, hogy ismereteit gazdagítsa.

Brassai „kissé különös megjelenésű ember volt. Alakja rendkívül magas és nyúlánk, csupaszra borotvált arcából gunyoros, élénk szürke szem nézett a világba s hosszú borzas haja a művészek szertelenségének benyomását tette.” Sokfelé utazott a nagyvilágban, sok nyelven beszélt, tudása pazar, mindenhez hozzá tudott szólni. Szerette a sportot, jól zenélt, értette a muzsikát. Beszéde öntudatos volt, modora kissé fölényes. Vitatkozó természetű ember volt, aki nemigen adott a másoknak igazat. Beszédében, modorában, vitájában szenvedélyes s élénk volt, fordulatos és kritikus.

Életében nagy jelentősége volt a vakációknak. Ilyenkor utazott. Az iskolaév alatt Erdélyben tett kirándulásokat növények, ásványok, rovarok és a földrajz tanulmányozására. A vakációkban hosszabb külföldi tanulmányútra ment. A harmincas években hosszas botanikai kirándulást tett Endlicher Jánossal, a híres természettudóssal, mely során Berlin és Párizs környéke növényzetét tanulmányozták.. Endlicherrel nagyon megbarátkozott, aki néhány évvel később Ausztráliában egy újfajta repkényt fedezett fel, s ezt barátja iránti szeretetből és nagyrabecsülésből „Brassaia actinophillának” nevezte el. E virág a nálunk megtalálható repkény borostyánnak a rokona. Brassai már 1836 óta írt növényteni cikkeket, de nem csak hazai folyóiratokba, hanem német botanikus szaklapokba is, melyekben Erdély növényzetét ismerteti.

Edzett természetű ember volt, lelkes híve a sportnak, lelkes turista. Életét egészségügyi szempontból rendezte be, amint azt egykor atyjától tanulta. Ezért épp úgy könnyen bírta a testi fáradalmakat, mint a szellemit. Kitartott elvei mellett, melyekre atya oktatta. Mindenekelőtt: amit magad tehetsz meg, azt ne bíz másra. Órája sosem volt, az időt a napállás megfigyeléséből állapította meg. Az órában nem

bízott. Reggelijét is ő maga csinálta. Reggeli teáját Angliából hozatta, a pástétomot Strassburgból. Szinte tudományos gonddal és körüljárással főzte a tojást, a teát. Az ebédet délután öt óra körül fogyasztotta el, mely főleg zöldségből, salátából, főzelékből állt. Ebéd után 'kémiailag' tiszta főzésű feketekávét ivott, majd rágyújtott pipájára, melyet nem gyufával gyújtott meg, hanem lencsén gyújtott napfényel. Ebéd utáni pihenőjében angolul és franciául olvasta kedves angol és francia folyóiratait. Ezekkel haladt előre a korról, innen ismert meg minden legújabb szellemi mozgalmat.

Vitakozni rendkívül szeret, mindig keresi és megragadja az alkalmat hozzá. Mindig harcra kész, tele van ötlettel, apró, találó történetkével, adomákkal, melyekkel bonyolult ügyeket tud megvilágítani. Jövedelmét kiosztja szegény tanulók közt, fiatal szegény tehetségeket fedez fel, őket segítyezi.

Élete nagy részét a tanári pályán töltötte s a nevelésről való elméletében világnézete hűen kifejezésre jutott. Irányelve volt, hogy csak a közvetlenül szerzett képzetek élnek bennünk, a másoktól elcsúsztak halványok. A könyvből megtanult, vagy a tanártól hallott szabályokat a tanuló csak ideig-óráig őrzi meg emlékezetében, s aztán hamar elfelejti. Ellenben, ha maga győződik meg valamelyik igazságról, ha maga találja meg a szabályt, a maga útján, akkor ez a tudás élő marad a lelkében.

Brassai a magyar nemzet 100 esztendejéből átélte a száz legfontosabbikat. Mire 100 esztendő lett, nevét nagy tisztelettel kezdték emlegetni. Az Akadémia elnöke is „a legnagyobb magyar polihisztornak” mondta.

Maga Brassai nem talált életéről semmi rendkívüli megjegyezni valót. „Sok mindent összeírtak már rólam — mondta egy hírlapírónak — de azt nem írta meg senki, hogy mit csináltam. Hát írtam egy francia nyelvtant és egy német nyelvtant. És két egyforma talentumú ifjúnak adják oda az én könyvemet és akárkié másét, fogadok rá, hogy az enyémből tanulja meg hamarabb a nyelvet. És írtam egy magyar grammatikát, amiben új dolgokat mondtam. Senki meg nem cáfolta. Írtam a számtan elemeiről egy könyvet, amiből, aki tanul eredményét látja. Azonfelül még kisebb dolgokhoz szóltam Ennyi az egész.”

Nézetéhez minden balsorson át ragaszkodott. Ellentmondások, elítélő bírálatok meg nem tántorították.

Felhasznált forrás:

- Boros Gy. 1927. *Dr. Brassai Sámuel élete*. Budapest: Minerva Irodalmi és Nyomdai Műintézet Részvénytársaság.
- Fitz J. 1912. *Brassai Sámuel*. Budapest: Németh József Könyvkereskedése.
- Mikó I. 1971. *Az utolsó erdélyi polihisztor*. Cluj: Intreprinderea Poligrafica.