

előtt sebeinket s ellenálljunk minden olyan törekvésnek, mely most a felnövekvő nemzeti lélek megbénításával és gúzsbakötésével, egy nemzetközi békepszichotechnika elaltató módszereivel akarja megmerevíteni azt az állapotot, melyet igazságtalanul és vakon a fegyver brutális erőszaka ránk kényszerített. Mi is ízig-vérig pedagógiai pacifisták leszünk: de vegyék előbb revizió alá a világbéke apostolai azt a békét, mely az igazi békét, a nemzetközi jóakaratot már csírájában megfojtotta. Ennek a gondolatnak a pedagógiai világparlamentekben való képvisellete a Magyar Pedagógiai Társaságnak, mely az egész magyar nevelő világot át-fogja, a sorstól kijelölt új feladata.

Abban a hitben, hogy Társaságunk ennek a hivatásának is illő és sikeres módon fog megfelelni, mai ülésünket megnyitom.

Kornis Gyula.

A NYELVTANÍTÁS LÉLEKTANI VONATKOZÁSAI.

A nyelvtanítás sokat vitatott problémája még ma sem jutott nyugvópontra. Bár az alapvető kérdések nagyrésze ma már tisztázottnak látszik, lényegében a helyzet ma talán még bonyolultabb, mint volt valaha. Ennek a bonyolultságnak az oka pedig az, hogy a kutatóterületnek a szélesbítése és mélyítése és a kérdések vizsgálatánál igénybevett segédeszközök szaporodása folytán ma a részletkérdéseknek oly tömege vár megoldásra vagy tudományos igazolásra, hogy azok megoldására vagy igazolására ma már egy ember alig vállalkozhatik. A nyelvtanítás módszerének kérdése a nyelv megnyilvánulási formái szerint sokféleképen differenciálódott, és külön tudományok foglalkoznak azoknak a kérdéseknek a vizsgálatával, amelyek a nyelv és nyelvtanítás kölcsönös vonatkozásait érintik. Ezen tudományok közt a legfontosabb szerepet a különféle lélektanok játsszák. A nyelvtanítás módszerének kérdése a leg-szorosabb kapcsolatban van a lélektan fejlődésével. Egész határozottan állíthatjuk, hogy a lélektan nélkül a nyelvtanítás módszere semmit, vagy igen keveset haladt volna. Csak amióta az egyéni és a néplélektan, a nyelvlelektan, a gyermeklélektan, a fejlődéslelektan és a kísérleti lélektan kiderítették azokat a vonatkozásokat, amelyek az ember és a nyelv, illetve a nyelvtanulás közt megvannak, azóta tudjuk megközelítő pontossággal megmondani, hogy valamely módszeres eljárás jó vagy rossz. Lélektani ismeretek nélkül tudományos nyelvtanítási módszer megalapításáról, tökéletesítéséről már nem is beszélhetünk. Azonban a lélektan nem minden időben tekintették a nyelvtanítási módszer alapjául. Aristoteles óta a nyelvet úgy keletkezésében, mint fejlődésében logikai terméknek tekintették. A nyelvi kategóriákat azonosnak tekintették a logikai ka-

tegóriákkal és ebből nevezetes következtetéseket vontak a nyelvtanítás módjára nézve. Mindenekelőtt azt a következtetést vonták le belőle, hogy a nyelv úgy tanítható és tanítandó, mint a logika. Azután azt következtették ebből, hogy az idegen nyelvet a legjobban és legalaposabban úgy tanuljuk meg, ha előbb ismerjük a nyelvnek, a logikának a „törvényeit“. A nyelv törvényeinek a tanulása pedig azzal a haszonnal fog járni, hogy megtaní a logikus gondolkodásra. Ezeket a feltevéseket azonban a lélektani kutatások mind megdöntötték. Ma már tudjuk, hogy a nyelv pszichofiziológiai jelenség, amelynek az elsajátításánál semmiféle szerepe nincs a logikának, az tisztán lelki folyamatok eredménye. Tudjuk, hogy a nyelv nem tudomány, hanem kifejező készség, s hogy annak a tanításánál nem lehet úgy eljárni, mint a tudományok tanításánál. A régi módszeres elmélkedések tisztán spekulatív jellegűek voltak. S ha némelyik gondolkodó intuitív módon el is találta a helyes utat, azt tudományosan nem tudta indokolni. A nagy fordulat a múlt század 80-as éveinek az elején állt be, amikor részint Brassai Sándornak, részint Wilh. Viëtornak és másoknak a fellépése egészen új irányba terelte a nyelvtanítást. Kezdték követelni a lélektani megalapozást és fellépésüknek a következménye az lett, hogy a nyelvtanítás rövidesen egészen új irányba tereledött.

Az első újítók még a Herbart-féle lélektan alapján állottak, amely a nyelvi jelenségek magyarázatánál a képzetekből indul ki. Wundtnak és Ziehennek a vizsgálatai más eredményekre vezettek. Ziehen az érzetekből, Wundt az érzetekből és érzelmekből indul ki a nyelvjelenségek magyarázatánál. Ezek az újabb eredmények a nyelvtanítás módszerére is átalakító hatással voltak, habár tagadhatatlan, hogy bizonyos ideig némi bizonytalanságot is teremtettek, mert úgy látszott, hogy a lélektan nem szolgálhat alapul a didaktikai elvek megállapításánál, mert nem szolgáltat általános érvényű normákat, mivel minden lélektani rendszer más és más alapokra fekteti elméletét és így az ebből folyó didaktikai következtetéseknek is különbözőknek kell lenniök.¹ De ez a bizonytalanság is eloszlott, mert kiderült, hogy a tudományok természetes fejlődése magával hozza azt, hogy a kiindulási alapok változhatnak, de ebből még nem következik, hogy a lélektan ne lehessen a módszertan alapja. A további vizsgálódások során kiderült az is, hogy a nyelvtanítás módszere oly sokoldalú kérdéskomplexum, hogy annak a megoldására nem elegendő az egyéni lélektan eredményeinek az ismerete, hanem szükséges a gyermeklélektan, a fejlődéslélektan és a kísérleti lélektan eredményeinek az ismerete is, nem is szólva egyéb segédtudományokról, mint a fiziológia, fonetika, általános nyelvtudomány, nyelvtörténet, etimológia stb. Mindebből kiderül, hogy a nyelvtanítás módszerének a kérdése ma már igen bonyolult kutató

¹ Baumann, Sprachpsychologie und Sprachpädagogik. 1915.

terület. Ebből a bonyolult kérdéstömegeből ez alkalommal egy-néhány lélektani vonatkozású kérdést óhajtok megvilágítani, amelyekről általában téves vagy zavaros felfogások vannak forgalomban.

A nyelv megjelenési formái általában kétfélék, még pedig: *receptívek* (passívek) és *produktívek* (aktívek). Receptív nyelvi jelenség a hallás, vagy a beszédnek fül által való felfogása és az olvasás; produktívek pedig a beszélés vagy beszéd és az írás. Mind a négy formánál más és más idegrendszer működik és a lelki processzusok is különfélék. Közös vonásuk azonban, hogy valamennyi gondolatok, érzelmek közvetítésére szolgál. A közvetítés bizonyos jelek adásából, illetve felfogásából áll. Ezek a jelek vagy láthatók, vagy hallhatók. Ezeknek a jeleknek az összessége a nyelv. A közfelfogás szerint a nyelvnek elemei a szavak, a szavaknak tovább nem elemezhető részei a hangok. A közfelfogás szerint a beszéd úgy jön létre, hogy az egyes hangokat összerakjuk, s megkapjuk a szót, a szavak összerakása által pedig a mondatot, a mondatok összerakása által a folyó beszédet. Ugyanígy keletkezik az írott nyelv, csak hogy nem hangok, hanem a betűk összerakása által. Általában azt hiszik, hogy ahhoz, hogy egy szót kiejthessek, előbb meg kell a tudatomban keresni az egyes hangok képzetét és ezek villámgyors összerakása folytán létrejön a szó. Ugyanígy gondolják általában a mondat keletkezését is. E szerint tehát a szó is, a mondat is összerakás által keletkezett szukcesszív lelki folyamat. Ugyanígy gondolják a hallás vagy olvasás útján történő felfogást is; a hallásnál és olvasásnál egymásután felfogjuk a hangokat, illetve betűket és ezek összetevése által jó létre a tartalom felfogása, megértése. Tehát ezt is szukcesszív lelki folyamatnak képzelik. A közfelfogás azonban téved, amikor a beszédet és a megértést szukcesszív lelki folyamatnak képzeleli, mert ezek nem szukcesszív, hanem *szimultán* lelki folyamatok. A tévedés onnan ered, mert általában azt hiszik, hogy ahhoz, hogy a beszédnek, írásnak az értelmét felfogjuk, szükséges, hogy a beszédnek egyes elemeit felfogjuk, hogy annak egyes elemei a tudatunkba jussanak, a beszédnél és írásnál pedig azt hiszik, hogy a közlés csak úgy lehetséges, hogy a beszéd, illetve írás egyes elemei a tudatunkba jutnak. Wundtnak,² Strickernek,³ Cattellnek,⁴ Herm. Paulnak⁵ és másoknak a nyelvlelektani kutatásai kiderítették, hogy ahhoz, hogy beszélhessünk, vagy hogy a beszédet megérthessük, nem szükséges, hogy a beszédnek egyes elemei (betű, hang, szó) a tudatunkba jussanak, sőt azok

² Wundt, Die Sprache. 2. kiadás, 573. l.

³ Stricker, Studien über die Sprachvorstellungen.

⁴ Cattell, Philosophische Studien. Bd. III, 95. l.

⁵ Herm. Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte. 5. kiadás, 50. l. Eggert, Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neu-sprachlichen Reformunterrichts. 11. l.

nem is jutnak a tudatunkba, mert ezeknek a jeleknek a szerepe vagy szereplése nem a tudaton, hanem az érzésen nyugvó lelki funkció. Herm. Paul ezt így fejezi ki: „Nagy tévedés azt hinni, hogy ahhoz, hogy az elhangzott szót a maga sajátosságában úgy felfoghassuk, hogy a vele társult képzeteknek a felkeltése lehetségessé váljék, szükséges volna, hogy az egyes hangok, amelyekből a szó összetevődik, a tudatunkba jussanak; még egy egész mondat megértéséhez sem szükséges mindig, hogy az egyes szavak hangjuk és jelentésük szerint a tudatunkba jussanak. A csalódás, amelyben a grammatikusok leledzenek, onnan ered, hogy a szót nem az eleven, gyorsan tovasuhanó beszéd egy részének tekintik, hanem valami önálló dolognak, amelyen kényelmesen gondolkozhatnak, úgyhogy idejük van azt széttagolni. Ehhez járul még az, hogy nem a beszélt, hanem az írott szóból indulnak ki. Az írásban mindenesetre részeire bontva jelenik meg a szó és szükségesnek látszik, hogy az, aki ír, ezt a szétbontást elvégezze. A valóságban azonban a dolog mégis másként áll.“ (Id. mű 50. l.). A valóságban a dolog úgy áll, hogy mi a szót és a mondatot is nem szukcesszív módon fogjuk fel, hanem szimultán módon, egyszerre jelenik meg a maga egészében. Ha beszélünk vagy írunk, a szó a maga egészében jelenik meg tudatunkban, ha halljuk vagy olvassuk a szót, szintén a maga egészében fogjuk fel, anélkül, hogy annak egyes elemei a tudatunkba jutnának, csakhogy a hallásnál, olvasásnál követi a szó tudattartalmának a felfogása az érzéki benyomást, a beszédnél, írásnál pedig megelőzi az idegtevékenységet. Ugyanez áll a mondatról is, amely a beszéd vagy írás megkezdése előtt már a maga teljes egészében egyszerre jelenik meg a tudatunkban, a hallásnál, olvasásnál is szintén egyszerre fogjuk fel az egész mondat értelmét, anélkül, hogy annak egyes részeire figyeljünk; sokszor még a mondat befejezése előtt, úgyhogy sokszor a csonkán hallott mondatot magunk egészítjük ki. A beszédnél vagy a hallásnál figyelmünket nem a szavakra, hangokra, betűkre irányítjuk, hanem a szó vagy mondat értelmére; legfeljebb akkor figyelünk a hangokra vagy betűkre, ha valamely oknál fogva éppen a kiejtést, a helyesírást akarjuk megfigyelni. Az egyes szavak éppoly szerepet játszanak a mondatban, mint a hangok, betűk a szóban; ezekre sem kell külön figyelmet fordítani. Wundt ezt a következő hasonlattal fejezi ki: „Olyan ez, mintha egy összetett képet hirtelen megvilágítanak, amelyből először csak egy hozzátvetőleges, általános benyomást szerzünk, azután pedig az egyes részeket szukcesszív módon, de mindig vonatkozásban az egészszel vesszük figyelembe.“ (Id. m. 563. l.). Nem is volna lehetséges, hogy egy hosszabb mondatot (körmondatot), egy komplikáltabb gondolatot kifejezhessünk, ha a gondolatot előbb szavaira, a szavakat ismét hangokra, betűkre kellene bontanunk. A tudatalatti állapotból a szó kiemelkedik ugyan, de csak a kiejtés pillanatában, azután ismét eltűnik. A beszédet talán egy filmhez lehetne hasonlítani, amelyen készen van egy egész fo-

lyamat, amelyből tudomásunkra mindig csak egy kép jut, az, amelyre rávilágítunk. Vagy egy grammofonlemezhez, amelyen készen van egy beszéd, amelyből azonban csak az a rész jut tudomásunkra, amelyen végigszalad a tű. A szó, a mondat tehát nem összetevés folytán keletkezik tudatunkban, hanem szimultán módon; szukcesszívvé csupán annak felfogása (receptiója), illetve közlése (produktiója) révén válik.

A mondatnak ezen szimultán egységéből, szimultán felfogásából fontos következtetéseket vonhatunk a nyelvtanításra. A fenti fejtegetésekből kiderült, hogy az egyes szó, mint a gondolatnak alkotó eleme, jegye, úgy a beszédben, mint az írásban alárendelt szerepet játszik. A gondolat-közvetítésnél a figyelem nem a szóra, a közlendő vagy a közlő hang- vagy betűkomplexumra irányul, hanem a tartalomra. A hang, a szó nem igényel figyelmet. *Ebből az a fontos oktatási szabály következik, hogy a nyelvtanításnál sohasem szabad a hangból, az izolált szóból kiindulni, hanem mindig az összefüggő beszédből, a mondatból.* Idegen nyelven beszélni csak úgy tanulunk meg, ha a szavakat nem elszigetelten, hangzásuk szerint, hanem mondatbeli funkciójuk szerint ismertük meg, gyakoroltuk be.

Az összefüggő beszédből és nem az elszigetelt szóból való kiindulást még más, részint gyermeklélektani, részint nyelvfejlődés-történeti megfigyelések is megokolják. S itt megint egy téves felfogásra kell rámutatnunk. Általában azt hiszik, hogy az emberi beszéd úgy fejlődik, hogy a gyermek először megtanulja a hangok kiejtését: ó, a, m, stb. Majd később szótagokat ejt ki: ma, sö, gö stb. Majd a szótagok ismétlése révén keletkeznek az egyes szók, mint mama, papa stb. Csak amikor bizonyos szókincse van már, kezdi a szókat összerakni és létrejön az első mondat. A gyermeklélektan azonban kimutatta, hogy az egyén beszédtanulásának nem ez a menete, mert a gyermek beszédjének a kezdete nem a hang, az egyes szó, hanem a mondat. A mondat az elsődleges jelenség, a hang, a szó, a másodlagos jelenség. A gyermek akkor kezd beszélni, amikor kezd mondanivalója lenni, amikor kezdenek észrevételei, gondolatai lenni. Ezen első észrevételeit, gondolatait beszédszervei útján kifejezésre juttatja. Amde ezek a közlések még igen egyszerűek, egy-két szótagból álló szókból állanak. Ezeket a szókat általában szóknak tekintik, holott ezek *valójukban nem szók, hanem mondatok.* Ezek semmiféle beszédész csoportjába nem sorozhatók, mert ezek nem szófajták, hanem egy ítéletnek, észrevételnek, óhajnak a kifejezései. Amikor pl. a kisgyermek ezt a szót ejti ki: „mama“, ezzel nem egy személyt jelöl meg, hanem ilyesmit mond: mama, gyére ide! mama, végy az öledbe! mama, segíts! stb. (Lásd: *W. Stern, Die Kindersprache*, 164., 166. l.) *Meumann* (Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde, 6. l.) ezeket az első szavakat mondatzóknak (Satzworte) nevezi. De még helyesebb talán *W. Stern*nek az elnevezése, aki „Einwortsatz“-nak nevezi. Ugyanez a jelenség jellemzi a primitív népek nyelvét, ahol ugyancsak egyetlenegy szóval fejeznek

ki gondolatokat, ítéleteket. (Bekebelező nyelvek.) Ez hasonlít némileg a magyar nyelvben észlelhető jelenséghez, amikor egy igével ki tudunk fejezni alanyt, állítmányt és tárgyat: hívlak, szeretlek. A kis gyermek csak igen lassan jut annak a tudatára, hogy a beszéd részekből áll. A primitív ember talán sohasem jut annak tudatára, mert ő a mondatot, úgy, mint a gyermek, részek nélküli egységnek érzi. A kultúrember gyermeke is csak az iskolában jut annak a tudatára, hogy a beszéd szókból, a szó pedig hangokból áll. A fejlődés igen magas fokát jelenti már az, hogy a beszédnek alkotó elemeit meg tudjuk különböztetni. Valószínűleg erre vezethető vissza az, hogy az írásfejlődés is először képírás volt, amikor egy kép egy egész eseményt beszélt el; később lett a szóírás, a hieroglif, majd a szótagírás, mint pl. a héber és csak azután jött a betűírás.

A beszédnek abból a jellegéből, hogy a mondatból indul ki, hogy a mondat az első lelki funkció és csak azután jön a mondat egyes elemeinek a felismerése, következik az a nyelvtanítási szabály, hogy a mondatból kell kiindulni. Igaz, hogy az idegen nyelvtanulás, mint második nyelvtanulás sok tekintetben más lelki processus, mint az első nyelv tanulása, de abban, hogy a szó ott is csak azt a szerepet játssza, mint az anyanyelvben, hogy ott is csak a gondolatközlés egy funkcionális eleme, amely nem a tudatban, hanem az érzésben gyökerezik, abban teljesen megegyezik az anyanyelvvel. A gondolat és a szó viszonya ott is csak az marad, és a szó ott is csak funkcióval bíró jel. E tekintetben tehát teljes hasonlóság van minden nyelvtanulásban.

Az eddigi fejtegetésekből világosan következik, hogy nem a szótanulásból kell kiindulni, mint ahogy a régi módszer tette, hanem a mondatból. A mondatnak egyes alkotó elemei magukban semmit sem jelentenek (pl. a viszonzyszók), vagy valami homályos dolgot (pl. egy genetivusi alak, Tisches), vagy sokszor éppen az ellenkezőjét jelentik annak, amit egy mondatban jelentenek. Természetes dolog, hogy nekünk az egyes szavakat is meg kell tanulnunk, de nem izoláltan, hanem mint funkcióval bíró elemeket. Aki valamely nyelvnek a szótárát megtanulja, még nem tud ezen a nyelven beszélni, mert a szókát nem önálló alkotó nyelvtevékenységükben ismerte meg, gyakorolta be, azok élettelenek maradtak, hiányzik belőlük az az alkotó készség, amely felruházza őket azzal a tulajdonsággal, hogy a szó-kombináció bármely formájában megjelje a szó a megfelelő funkciót. A szóknak ezt az alkotó eleven erőt a tudatunk segítségével nem vagyunk képesek megadni. Hiába tudjuk valamely szónak összes grammatikai formáit, beszédközben ezek a formák, a rájuk vonatkozó szabályok nem jutnak a tudatunkba, mert a szóknak ez az ereje nem a tudatunkban, hanem az érzelemben gyökerezik.

Az érzelmeinek a szerepe a nyelvben rendkívül nagy jelentőségű, mert az érzelmeik azok a mozgató, irányító erők, amelyek a szavakat beszédközben irányítják, a szavaknak megfe-

elő formát adnak. Az érzelem az alapja a kombinatórikus és alkotó nyelvteljesítésnek. Az érzelmek teszik lehetővé azt, hogy gondolatainkat kifejezhetjük, anélkül, hogy a szavakra, azok viszonyítására kellene gondolnunk. Ennek a lelki jelenségnek a megvilágítása céljából meg kell említenünk, hogy a szónak kétféle jelentése van, aszerint, hogy mint izolált szót, vagy mint a beszéd, a mondat egy alkotó elemét tekintjük. Az izolált szónak van valami objektív tartalma, jelent valamit; ez a szónak az alapeleme. Mihelyt azonban a szó egy gondolat kifejezésére szolgál, akkor már vonatkozásba kerül a többi szóval és ekkor az alapelemhez hozzájárul még egy viszonyító, vonatkozó elem. Pl. ennek a szónak „ház” van egy alapértelme, objektív tartalma. Ennek a szónak „házban” azonban van az alapértelmén kívül még egy vonatkozó eleme, amelynek azonban magában nincs objektív tartalma. Az izolált szónak az alapértelme a különböző foglalkozású egyéneknél különböző képzeteket válthat ki, aszerint, hogy bizonyos szóhoz milyen érzelmi vonatkozások fűződnek. Pl. a „ház” szó említésekor egészen másra gondol a kőműves, egészen másra a háztulajdonos, egészen másra a nemzetgyűlési képviselő. Azonban senki sem gondol másra, ha azt mondom: „Petőfi Sándor ebben a házban lakott.” Azzal, hogy viszonyító elem járult a szó alapeleméhez, az alapelem elvesztette individuális felfogását és általános érvényű képzetté lett. Kérdés azonban, hogyan jutott az alapelemhez, az objektív tartalomhoz ez a viszonyító elem? Hisz ennek nincs tudattartalma. Amikor a fenti mondatot kimondtam, nem gondoltam a viszonyító elemre, hanem csupán annak tartalmi részére. Hogyan került mégis oda? A tudatnak ebben nem volt része. Nyilvánvaló, hogy itt az érzelmenek kellett szerepet játszani. A szót az objektív képzet fellépésekor megérezzük. Gerber (Die Sprache und das Erkennen, 1884, 127. l.) ezt így fejezi ki: „A szavak, ha a jelentésüket meghatározó mondatból kilépnek, visszalépnek az érzelmebe és az érzelemből emelkednek ismét ki, hogy mint szófogalmak új összeköttetést létesítsenek.” Eggert (id. m. 21. l.) ehhez hozzáfűzi: „...minél élelkenbben lép előtérbe egy szóképzetnek az érzelemhangulata, ...annál simábban folyik a beszéd, annál könnyebben és kifejezőbben megy végbe a nyelvi megértés.” Majd tovább megállapítja: „...mivel a vonatkozó elemek a folyékony beszédnél nem objektív képzetekkel, hanem csupán érzelmekkel vannak összekötve, azért nincs szükségünk grammatikai és szintaktikai formák képzésénél és alkalmazásánál semmiféle reflexióra, sőt ellenkezőleg, mi ezáltal a folyékony beszédben és megértésben akadályozva volnánk. A beszédbeli közlés és a beszédbeli megértés természetes folyamatának az alapját sohasem alkotja egy gondolkodási processzus.” „Nem a gondolkodás, hanem az érzelem játssza itt a főszerepet.” Ez az, amit közönségesen *nyelvérték*nek nevezünk. Ezek az érzelmek azonban, amelyek a szót, különösen annak vonatkozó elemeit kísérik lelkünkben, csak úgy fejlődhetnek ki, ha azokat az idegpályákat gyakoroljuk, amelyeken ezek a lelki funk-

ciók végbemennek. Minél gyakorlottabbak az idegpályák, annál folyékonyabbak a nyelvi tevékenységek. Mivel pedig ezek az érzelmek csak az összefüggő beszéd folyamán keletkeznek, elsőrangú oktatási szabály lesz, hogy minden természetes nyelvtanulásnál az összefüggő beszédből, a mondatból kell kiindulnunk. Ebben rejlik a direkt-analitikus, az imitativ, a közvetítő és a Gouin-féle módszerek nagy előnye és jelentősége a régi szintetikus, grammatizáló módszerekkel szemben, amelyek tudvalevőleg a nyelvtanítást a betűvel kezdték, a grammatikai szabállyal folytatták és a fordítással befejezték.

A nyelvérzék fogalma elvezet bennünket egy más fontos fogalomhoz, amelyet a nyelvpszichológia megalapítója, Wilh. v. Humboldt (Werke. III. 241) belső nyelvformának, ennek a fogalomnak pedagógiai értékelője, E. v. Sallwürk nyelvi szemléletnek nevezett, amelyet azonban a nyelv belső szemléleti formáinak is szoktak nevezni, amellyel összefügg az, amit „idegen nyelven való gondolkodásnak” mondanak. Humboldt megkülönböztet egy belső és egy külső nyelvi formát. Külső nyelvi forma alatt érti a nyelvnek hangkomplexumát; belső nyelvi forma alatt érti a nyelv értelmi oldalát. Kappert (Psychologische Grundlagen des neu-sprachlichen Unterrichts. 25. l.) ezt így fejezi ki: „A belső nyelvforma úgy viszonylik Humboldt szerint a külsőhöz, mint a lélek a testhez; ez a nyelvtevékenységnek az értelmi oldala. Ebben jutnak kifejezésre minden nép gondolkodásának és szemléletének sajátos törvényei. Különös mértékben hatnak itt az ész mellett a népnek az érzelmei és a fantáziája. Inneu van, hogy minden nyelvnek más a szerkezete.”

A nyelv belső szemléleti formáinak a felismerése igen fontos következményekkel járt az idegen nyelvtanításra. A régi Aristoteles-féle logicsztikus felfogás szerint a különböző nyelvek közt csupán a külső nyelvi formákban van különbség; a belső nyelvi formák közt nem véltek különbséget látni. Azt hitték pl., hogy az „anya” szó minden nyelvben azokkal a képzetekkel és érzelmekkel van kapcsolatban, mint a mi nyelvünkben és csupán hangban különbözik, pl. mater, Mutter, mère, mother stb. Ma azonban tudjuk, hogy minden nép nyelvében, helyesebben lelkében ez a szó a nép műveltségi foka szerint más és más képzetekkel, érzelmekkel asszociálódik; a néger vagy a Fidzsi-szigetek lakója más képzetekkel, érzelmekkel társítja az anya szót, mint egy kultúremler. A régi felfogás szerint a nyelvi és logikai kategóriák azonosak; ebből következik, hogy minden nyelvnek közös grammatikai rendszere van. A legtökéletesebb mintát a latin nyelv szolgáltatja. Ebből következett, hogy az idegen nyelvet meg lehet tanulni, ha megtanulom ennek a szókincsét és grammatikai szabályait, amelyek az anyanyelv szabályaitól esetleg eltérnek. — Ezzel a téves felfogással végzett a belső nyelvformák felismerése és Sallwürk⁸ érdeme, hogy ennek a didaktikai következményeire rámutatott. Rámutatott mindenekelőtt arra, hogy nem elég egy nyelvnek a

⁸ E. v. Sallwürk, Fünft Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen. 1898.

szavait megtanulni, mert a szó magában nem jelent semmit. („Das einzelne Wort bedeutet an sich nichts.“ (Id. m. 3. l.) Ez mindenesetre túlzás; de ha nem is fogadhatjuk el teljes egészében ezt a tételt, annyi bizonyos, hogy az egyes szó jelentése többé-kevésbé bizonytalan, semmitmondó, sokszor pedig éppen az ellenkezőjét jelenti, mint az összefüggő beszédben, pl. „Welch' herrliche Werke hat dieser Mensch *nicht* geschaffen“ azt jelenti, hogy kiváló műveket teremtett. A nyelvtanítást nem lehet tehát a szótanulás alapjára fektetni, mint ahogy a régi módszer tette, hanem az összefüggő beszéd alapjára kell helyezni. Nem elég valamely nyelv szókincsének és nyelvi szabályainak az ismerete; szükséges még, hogy megismerjük, magunkévá tegyük valamely nép nyelvének belső nyelvi formáit, meg kell ismernünk az illető nép gondolkozási szokásait (Denkgewohnheiten eines Volkes), vagyis, hogy mondani szokták, meg kell tanulnunk „idegen nyelven gondolkodni“.

Amde itt felmerül az a kérdés: lehet-e idegen nyelven „gondolkodni“? És miben is áll ez a „gondolkodás“? Idegen nyelven való gondolkodáson általában a léleknek azt a képességét értik, hogy képes a tárgyképzeteket az idegen szóképzetekkel és idegen nyelvi formákkal közvetlenül kapcsolni, anélkül, hogy az anyanyelvi szóképzetek és nyelvi formák közpélépnének, vagy más szóval, hogy úgy tudunk gondolkozni idegen nyelven, mintha az anyanyelvünk volna. Az erre vonatkozó nézetek a következők. A kérdéssel lélektani alapon *Felix Franke*⁷ foglalkozott. Ő azon az állásponton van, hogy az idegen szó csak az anyanyelvi szón keresztül kapcsolódik a tárgyképzettel. Anyanyelvünkben pl. a torony képzete, fogalma a „torony“ szóképzettel van kapcsolatban. Ha most ezt a szót kell tanulnunk „tower“ vagy „tour“, akkor előbb az anyanyelvi szóképzettel kapcsolódik az idegen szóképzet, s az anyanyelvi szóképzet felidézi a tárgyképzetet. Vagy ha egy toronyt látunk, akkor előbb az anyanyelvi szóképzet tűnik fel lelkünkben és ez felidézi az idegen nyelvi szóképzetet. Hasonló nézeten van *Schweitzer* (*Méthodologie des langues vivantes*. Paris, 1903). Közvetítő álláspontot foglal el *Kappert*. Ő a kísérleti lélektan eredményeit összefoglalva megállapítja, hogy az idegen nyelven való gondolkodás a különböző egyéneknél különféleképp nyilatkozik meg, sőt a nyelv különböző megnyilatkozási formái szerint is különbözők lehetnek a lelki folyamatok. Mások a lelki folyamatok az olvasásnál és hallásnál, mások a beszédnél és írásnál, és ebből arra a következtetésre jut: „Man darf annehmen, dass die meisten Menschen bei einigen dieser Betätigungsformen in der fremden Sprache denken, bei anderen übersetzen“. (Id. m. 104. l.)

Felix Frankeval ellentétes állásponton van *Chr. B. Flagstad*,⁸

⁷ Felix Franke, Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache dargestellt. 1884. A 4. kiadás, 1908.

⁸ Chr. B. Flagstad, Psychologie der Sprachpädagogik. Leipzig, 1913. Teubner.

aki azt mondja, hogy idegen nyelven való gondolkodás lehetséges, de ez csak bizonyos gyakorlat után áll be. Eleinte, amíg az asszociációk az idegen szóképzet és a tárgyképzet közt lazák, addig fordítani fog a tanuló, mert az anyanyelvi szóképzettel való asszociáció erősödésével a fordítás fokozatosan háttérbe szorul. Világosan tapasztalható ez, hogyha kezdőknek és haladóknak a fordítási gyakorlatait megfigyeljük. Flagstad erre vonatkozólag ezt mondja (id. m. 180. l.): „A szóról-szóra fordítás csak a kezdőstádiumban fordul elő, ha a tanító maga kívánja, hogy a szók és a grammatikai formák előzetesen gyakoroltassanak, mert tulajdonképeni fordításról még nem lehet szó. Ha azonban megfigyeljük a gyakorlatban, hogy a tanulók miként fordítanak, vagy mikép kísérlik meg a fordítást, ha szabadjukra engedjük őket, akkor az mindig úgy történik, hogy a mondattól a gondolathoz és a gondolattól a mondathoz mennek. Ezen a ponton semmiben sem különbözik a fordítás a nyelvnek normális használatától.“ Hogy a Franke-féle felfogás téves, misem bizonyítja jobban, mint az, hogy a legtöbb tanuló az egyes szóknak az értelmét nem ismeri biztosan, de mihelyst a szók egy már némileg ismerős összeköttetésben lépnek fel, ezen összeköttetés által mintegy megvilágítva, azonnal a tiszta értelmükben lépnek fel. Ez nem volna lehetséges, ha a beszédhez, megértéshez mindig az anyanyelvi szóképzetekre volna szükségünk.

Flagstadnak fenti megállapításait kiegészíthetjük még a következő megfigyeléssel. Ha valaki mondjuk pl. 10 éves koráig csak németül beszélt, tehát a német volt az anyanyelve, azután magyar környezetbe kerül és ott megtanulja a magyar nyelvet. Ránézve tehát a magyar nyelv idegen nyelv lesz. Idővel egész folyékonyan megtanul magyarul beszélni és mivel nem volt alkalma többé németül beszélni, lassanként elhomályosodik a német nyelv tudása. Kérdés, hogy azután is német nyelven fog-e „gondolkozni“. Nyilvánvaló, hogy nem, hisz a későbbi foglalkozása oly szókincset, olyan beszédképességet igényel, amilyennel anyanyelvén már nem rendelkezik. Hogy „gondolkozzék“ most már eredeti anyanyelvén, amikor ennek a szó- és formakincsé távolról sem elégítené ki. Vagy hogy volna lehetséges, hogy valaki idegen nyelven folyékonyan tudjon szónokolni (Kossuth, Apponyi), ha előbb mindent anyanyelvén kellene elgondolni, azután megkeresni a megfelelő szót és formát.

De hát nézzük csak meg, miben is áll ez az „idegen nyelven való gondolkodás“, és valóban gondolkodás-e ez, ami arra képesít, hogy akadálytalanul tudunk egy idegen nyelvet beszélni? Itt vissza kell térnünk fentebb fejtegetett tételünkhöz, amelyben azt mondtuk, hogy minden beszédbeli közlésnek és beszédbeli megértésnek az alapja nem a gondolkodás, hanem az érzelem. Ha beszélünk, semmi másra nem gondolunk, nem figyelünk, mint a beszéd tárgyára, sohasem pedig a szavakra, azok hangjaira, for-

máirá.⁹ A gondolkodás csak gondolatot eredményez, de nem a szót, a formát. Amit tehát valamely nyelven való „gondolkodásnak” neveznek, az tulajdonképen nem gondolkodás, hanem érzés, valamely nyelven való érzés. A nyelvlelektannak ama megállapítása, hogy a nyelvhasználat alapja az érzelem (nyelvérzék), megdönti azokat az okoskodásokat, amelyek az idegen nyelven való gondolkodás kérdése körül pro vagy kontra folytak, amennyiben ezalatt gondolkodást, tehát tudatfolyamatot értettek. Az ember tehát nem gondolkodni, hanem érezni tud idegen nyelven, feltéve, hogy rendelkezik a megfelelő szó- és formakincessel és gyakorlat- tal, ha az idegpályák a megfelelő asszociációkra kellően be vannak gyakorolva.¹⁰ Egy idegen nyelvnek a belső nyelvformáit tehát nem tanulás, azaz értelmi funkció révén sajátítjuk el, nem gondolkodás útján használjuk őket, hanem gyakorlás útján sajátítjuk el. Az analógiák állandó gyakorlása folytán mindjobban megerősödnek a szoképzetekben rejlő intellektuális érzelmek, vagy amint mondani szokták, megerősödik a nyelvérzék és lassankint mind biztosabban és gyorsabban használjuk az idegen szót. Ennek oktatási követelménye azonban szintén az, hogy az összefüggő beszéd- ből induljunk ki.

Lux Gyula.

OKVISZONY ÉS CÉLSZERŰSÉG.

(Adatok a modern természetrajzi tanításhoz)

Az öntudat egysége hézagokat nem tűr, s ezért megköveteli a megokolásokat. A gondolatmenetben történő mindennemű változás, valamint a ránk ható külső jelenségek is mint az öntudat egységét zavaró körülmények lépnek fel. Már a gyermek is érzi ezt, a fejlődő lélek sajátos természeténél fogva jobban, mint a felnőtt; innen erednek fáradhatatlan kérdései az őt körülvevő dolgok okáról és mibenlétéről. Az öntudat egységében ekként jelentkező zavarok kiegyenlítődése olyformán történik, hogy az ismer-

⁹ A beszéd olyan, mint az érzelem, amelyet funkció közben nem bírunk megfigyelni. Az érzelmenek nincsen tárgyi tartalma, amely az énnel mintegy szembeállítható, s így megfigyelhető, elemezhető volna. Az érzelmenek nincs tárgyi tartalma, mert az szubjektív élmény, ami nem figyelhető meg addig, amíg létezik, amíg működik. Utólagosan megfigyelhető ugyan, de akkor már megszűnt érzelem lenni, akkor már csak gondolat, emlékezés. Az érzelem tehát csak akkor tehető elemzés, megfigyelés tárgyává, ha már eltűnt és mi visszapillantunk rá, de ez már nem érzelem, hanem csak az érzelemre való gondolás. (Kornis Gy., A lelki élet. III. k., 162.) Ugyanúgy vagyunk a beszéddel is. A beszédre addig, amíg az hangzik, nem vagyunk képesek figyelni, hanem csak a beszéd tárgyára. Megfigyelhetjük ugyan a beszédet is, de csak utólag, de ez akkor már nem beszéd, hanem csak a beszédre való gondolás. Megfigyelhetem ugyan a beszédet beszéd közben is, de akkor már nem figyelhetek a beszéd tárgyára, mert akkor nem a beszéd tárgya, hanem maga a beszéd válik az objektív megfigyelés tárgyává.

¹⁰ A gondolkodás különben is független a nyelvtől, mert „van gondolkodás, melyet sem hangos, sem csendes beszéd nem kísér”. Kornis Gyula, A lelki élet. III. k., 126. I.