

világgal érintkezünk természetesen az akarat útján is, ekkor azonban már mi törekszünk arra hatást gyakorolni. Ebből folyik az a pedagógiai következmény, hogy a lélek fejlődését és tendenciáit természetesen csak centripetális irányban, azaz intellektuális úton vagyunk képesek befolyásolni. Ez más szavakkal azt jelenti, hogy az érzelmekre és az akaratra is voltaképpen csak értelmi úton tudunk hatni. Az érzelmekre olyformán, hogy olyan intellektuális jelenségeket hozunk felszínre, amelyek a nevelői célunk érdekében kívánatos érzelmi kísérőkkel járnak; így módunkban van a megfelelő hangulati és érzelmi állapotokat előhívni. A pszichológiai alapokon nyugvó pedagógia sem fog tehát közvetlenül érzelmeket fakasztani; éppen azért a különbség a régi és az új eljárás között nem az, hogy ez utóbbi az érzelmi nevelésből kirekeszti az intellektuális elemet és önállóan dolgozik az emocionális tényezőkkel, hanem az, hogy az intellektuális fejlesztést is az emocionális élményekre való különös tekintettel végzi, tehát a tanítás munkájában is szem előtt tartja az érzelmi kihatásokat.

Hasonló közvetítésekkel történik az akarat befolyásolása is. Csak hogy itt már két közvetítő tag iktatódik be, úgymint az értelmi és az érzelmi elem, Közvetlenül az érzelmiiek váltják ki az akaratú aktust. Beszélünk ugyan az akarat közvetlen neveléséről is a szoktatásnál és a fegyelmezésnél; a kifejezésnek azonban itt is csak relatív értelemben van jelentősége: közvetlenebb a hatás, mint az értelmi és érzelmi közvetítések lehetőségeinek a kiaknázása. Mindez mutatja, hogy a kerülő utak mellőzésére expedienseket lehet ugyan találni, ezekkel azonban távolabbi célokat megvalósítani nem vagyunk képesek. Mutatja, hogy mint az emberi lélek egysége, úgy a nevelés maga is egységes feladat, tehát részleteiben is teljesen összefüggő feladatot kell alkotnia.

MITROVICS GYULA.

AZ IDEGEN NYELVI SZÓTANULÁS NYELVLÉLEKTANI VIZSGÁLATA.

Az idegen nyelv elsajátításának egyik legnehezebb része a szókészlet megszerzése. A tanuló munkája főként abban merül ki, hogy az idegen szókat tanulja. Általános tapasztalat, hogy a szókészlet elsajátítására fordított idő és erő nincs arányban az elért eredménnyel. A sokévi keserves küszködésnek a legtöbb esetben igen silány az eredménye és a tanulókat leginkább ez a hiábavalónak bizonyult idő- és erőpazarlás kedvetlenülíti el. Régóta kutatják ennek az eredménytelenségnek az okát, de kielégítő magyarázatot nem igen tudtak találni. Nem is találhattak, amíg a kérdést nyelvlélektani szempontból nem vizsgálták. Feladatunk az lesz, hogy nyelvlélektani magyarázatot keressünk a szótanulás lelki folyamatára, hogy azután megállapíthassuk,

miben rejlik az eddigi, a szokásos szótanulás tapasztalt gyenge eredményének az oka, továbbá, hogy próbáljunk olyan eljárási módot keresni, amely a szokásos szótanulásnak a hibáit kiküszöböli, elkerüli.

Hogy a kérdést világosabban lássuk, vizsgáljuk meg a szokásos szótanulási eljárást kissé közelebről. A szokásos szótanulás lényege az, hogy a tanuló egy kétnyelvű szójegyzékből addig olvassa az anyanyelvi és idegen nyelvi szópárt, amíg tudni véli. A szójegyzéktanulásnak két módja szokásos: az egyik az, hogy a tanuló teljesen ismeretlen szókat tanul, vagyis olyanokat, amelyek a következő óra leckéjében, a következő órán tárgyalandó olvasmányban fognak előfordulni; a másik pedig az, hogy a tanuló a szójegyzékben lévő szót már az órán megismerte és feladata az, hogy utólag véssé jól emlékezetébe a szójegyzék alapján. Az előbbi eljárást a szintétikus-grammatizáló módszer, az utóbbit az analitikus-direkt módszer alkalmazza. Ez utóbbi eljárás kétségtelenül jobb, mert a tanuló itt többé-kevésbé ismert szót emléz be. A tapasztalat azonban azt igazolja, hogy akár ilyen, akár olyan úton tanulja a tanuló a szókat, az eredmény mégis csak gyarló. Mindkét módszer ugyanis teljesen hibás lélektani feltevésből indult ki, s így természetesen jó eredményhez nem is juthatott. A szintétikus-grammatizáló módszer ugyanis a nyelvet mint szók összetételéből álló lelki folyamatot fogta fel, s elegendőnek vélte, ha a tanuló a szókat és a nyelvtani szabályokat ismeri, amelyek alapján összerakhatja a mondatokat; a direkt módszer pedig abban tévedett, hogy azt hitte, az idegen nyelvtanulás lelki folyamata azonos a gyermek nyelvtanulásával, az anyanyelv tanulásával. Mindkettő tévedés.

Vizsgáljuk meg a szokásos szótanulás, az úgynevezett szójegyzéktanulás lelki folyamatát. Előttünk van egy szópárok-ból álló szójegyzék. A tanulás lehet néma vagy hanggal kísért; az előbbi esetben látási és látási képzetek társulnak, vagyis az anyanyelvi szó betűsorozata az idegennyelvi szó betűsorozatával, az utóbbinál, vagyis amikor a tanuló a szókat ki is ejti, a látási képzetekhez még hangképzetek és beszédmozgási képzetek is társulnak. A tanuló lelkében tehát egy egymásutáni, folyamatos, úgynevezett szukcesszív asszociáció keletkezik, betűsorhoz betűsor, hangsorhoz hangsor, beszédmozgási képzet-sorhoz beszédmozgási képzetsor társul. Ezeket a látási, hallási és mozgási sorokat a tanuló addig ismétli, amíg az egyik tag feltűnésekor a másik tag is feltűnik a tudat előterében. A tanuló abban a hitben él, hogy most már „tudja” a szókat. A következő órán a tanár a szójegyzék alapján kikérdezi a szókat, s a tanuló minden hangkép feltűnésekor reagál a megfelelő, vele társult hangképpel, vagyis amint az egyik hangsort hallotta, kiejti a vele társult hangsort. A tanár is meg van elégedve, hisz a tanuló kifogástalanul „tudja” a szókat. Egy későbbi órán beszédgyakorlatra kerül a sor a tanult szókészlet köréből.

A beszédgyakorlat azonban sehogy sem megy, amin a tanár módfelett csodálkozik, hiszen a tanulók oly jól „tudták” a szókat, most meg sem a kérdést nem értik meg, sem feleletet nem tudnak adni. Érthetetlen! Hol a hiba? A hiba ott van, hogy a tanár megelégedett a *szóismerettel* és nem kívánta meg a *szó-tudást*. A szóismeret ugyanis azt jelenti, hogy a tanuló ismeri a szót, ráismer, ha olvassa vagy ha hallja, hogy mely hangkép felel meg neki, de a szót használni, lelki tartalmának kifejezésére felhasználni nem tudja. Szótudásnak csak azt tekinthetjük, ha a szót egy mondatban megérttem, vagy gondolatom kifejezésére fel tudom használni. Az iskolai nyelvtanítás rendszerint megelégszik szóismerettel, vagyis azzal, hogy a tanuló egy anyanyelvi hangsornak megfelelő idegennyelvi hangsort tud mondani. Ez azonban a legtöbb esetben pusztán hangasszociáció, tehát *üres szó*, amelyhez a szónak többi képzeletei, a fogalom, a mondatnyi elemek nem kapcsolódnak. Hogy a tanulók nagy része csak üres szóismerettel rendelkezik, semmi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy a szójegyzék kikérdezésénél mindaddig jól szokott menni minden, amíg a szókat a jegyzék sorrendjében kérdezzük; mihelyt azonban egyet átugrunk, vagy megakad a tanuló, vagy a sorrendben következő szónak a megfelelőjét mondja, mert lelkében csak hangasszociációk vannak, nem szóasszociációk. A szójegyzéktanulásnál ugyanis az összefüggéstelen szók természetéből és a tanulás módjából folyólag csak fogalom nélküli, lelki tartalom nélküli szukcesszív hangasszociációk keletkeznek, holott a mondatban felhasznált szónak lélektani sajátága, hogy összes alkotóelemei, összes képzetrészei, tehát a fogalom, a hangképzet, a beszédmozgásképzet, a helyzeténél fogva kívánatos szintaktikus képzetek, a hangulati képzetek stb. mind egyszerre, egyidőben, szimultán módon jelennek meg a tudat előterében, világosságában. A hangsort nem tekinthetjük addig szónak, amíg legalább is a fogalommal, minden szó elsődleges lelki alkotóelemével nem alkot egyidejű képzettársítást, szimultán asszociációt. A pusztán hangsor, mint a fogalomnak jelképe, szimbóluma, csak másodlagos lelki alkotóelem. A hangsor fogalom nélkül „üres szó”, s egy szójegyzék tanulásánál, mint az összefüggés nélküli szók olvasásánál általában, a lélek rendszerint csak a hangsorra, az üres szóra figyel, a vele kapcsolatos fogalom, a tárgyi képzet nem is lép a tudat előterébe, s ennek a következménye az, hogy a szójegyzéktanulás alkalmával a tanuló nem szókat tanul, hanem egymásután következő, váltakozó nyelvű hangsorokat, amelyekhez fogalom nem tapad. Fogalom nélkül pedig nincs szó, lelki tartalom nélkül a szó csak üres hangsor.

Már nagyfokú akaratra van szükség, hogy egy szójegyzék olvasása közben a szók fogalmi részére is gondoljunk, ami azonban rendszerint bonyolult lelki folyamat, amilyenre az átlag tanuló nem is képes, de kényelmes is ahhoz. A tanuló rendszerint csak a szópárok hangsoraira irányítja a figyelmét,

s így valójában csak üres szókat tanul, ezzel pedig nem szó-tudásra tesz szert, hanem csak szóismeretre. Az iskolai szó-tanulás sikertelenségének legfőbb oka az, hogy a tanulók üres szókat tanulnak, hangképeket, amelyekhez fogalom, tartalmi elem nem társul, s az ilyen módon tanult szóknak látszó hangsorokat lelki tartalmuknak, gondolataiknak a kifejezésére nem tudják felhasználni. A szójegyzéktanulásnak legfőbb hibája az, hogy a hangból (esetleg betűből), tehát egy másodrendű lelki képletből, a szimbolumból indul ki, nem a fogalomból. Az az ellenérv, hogy az anyanyelvi szó kiejtésekor feltűnik tudatunk előterében a megfelelő fogalom is, nem helytálló; mert az összefüggésnélküli szók olvasásakor a lélek nem találván gondolatot, figyelmét csak a hangsorokra irányítja, sőt sokszor másfelé is kalandozik. A lélek minden hangsor hallásakor, olvasásakor keresi a benne rejlő gondolatot, s ha ilyet nem talál, figyelmét a hangsorra irányítja.

A szójegyzéktanulásnak azonban csak egyik hibája az, hogy üres szók tanulására készíteti és szoktatja a tanulókat. A másik hibája az, hogy a szójegyzék természetéből és a tanulás módjából folyólag nem keletkezhetik egyidejű képzettársítás még akkor sem, ha az akarat közbelépésére a fogalmi képzet is társulna a hangsorhoz, hanem csak egymásutáni képzettársítás (szukcesszív asszociáció). Az ilyen képzettársítás folytán keletkezett szóismeret azonban nemhogy segítségére volna a tanulónak, hanem egyenesen gátolja az idegen szó felhasználását. Azáltal ugyanis, hogy a tanuló a szójegyzékben az idegenyelvi szót mindig az anyanyelvi szóval kapcsolatban látja és ejti ki, a lélekben megrögződik az egymásutániség a két hangsor között, s az így tanult szót a tanuló mindig csak az anyanyelvi szón keresztül tudja emlékezetében is felidézni, a tárgy-képzet fellépésekor az idegen szót, illetőleg hangképet csak úgy tudja felidézni, ha előbb az anyanyelvi szóképzetre, hangsorra irányítja a figyelmét, amit másképp úgy is szoktak mondani, hogy előbb kénytelen „fordítani”. A szótanulásnak az a módja, amely azt kívánja a tanulótól, hogy szójegyzékből, vagyis az anyanyelvi szón keresztül tanulja meg az idegen szót, arra kényszeríti a tanulót, hogy kerülő úton jusson a fogalomtól az idegenyelvi hangsorhoz, a szimbolumhoz; az anyanyelvi hangsor gátló képzetként fog itt fellépni mint a fogalom és az idegenyelvi hangképzet közt álló ék mindaddig, amíg a fogalom és az idegenyelvi hangképzet közti asszociációs út automatikussá nem válik.

A szójegyzékben a tanuló az anyanyelvi és idegenyelvi szópárokat mindig egymásutániségben látja, abból a szókat szukcesszív asszociáció formájában vési lelkébe, amelynek vagy első, vagy második tagja az idegenyelvi hangképzet. A szukcesszív asszociációknak azonban a nyelv kevés hasznát veheti. Az emberi beszéd természete az, hogy szimultán asszociációkon épül fel. Beszéd nem is volna lehetséges szimultán asszociáció

nélkül. A nyelv csak olyan szókészletet tud gondolatok kifejezésére felhasználni, amelyben a fogalom, a tárgyi képzet egyszerre lépett a lélekbe a hang-, a beszédmozgás-, az érzelmi, hangulati képzetekkel. Ha az ember csak szukcesszív asszociációkra volna képes, vagyis ha beszéd közben a gondolat feltűnésekor a fogalomnak megfelelő hangképzeteket, beszédmozgásképzeteket stb. csak egymásután tudná társítani, akkor lehetetlen volna folyékonyan beszélni, mert akkor a lélek minden szónál kénytelen volna előbb a szukcesszív képzetsort megalkotni, hogy a szót, mondatot kifejezhesse. Lelkünkben beszéd közben az egy-egy szó kifejezéséhez szükséges összes képzetek, tehát a tárgyképzet, a hangképzet, a beszédmozgásképzet, a hangulati képzet, sőt a hangsúly, a szórend, a szintaktikus képzetek is mind egyszerre, egyidőben lépnek a tudat előterébe, a tudat hozzájárulása nélkül. Olyan képzetsorokat azonban, amelyek nem szimultán módon jutottak a lélekbe, hanem szukcesszív úton, a beszédnél nem tudunk felhasználni, vagy legalább is addig nem, amíg az ilyen úton szerzett képzetek közti kapcsolat annyira nem gyengül, hogy egy szimultán asszociáció keletkezésekor a nem kívánatos tag már ne lépjen fel zavarólag. Ha azonban szójegyzékből tanulunk, az anyanyelvi szó feltétlenül zavarólag fog hatni, sőt mivel erősebb, mint az idegenyelvi szóképzet, inkább ez lép a tudat előterébe, nem az idegenyelvi szóképzet. A szójegyzéktanulás tehát ebből a szempontból inkább kárára van a nyelvtanulásnak, mint előnyére.

Hogy megtalálhassuk a szótanulás helyes vagy legalább is helyesebb útját, meg kell még ismernünk azt a viszonyt, amely az anyanyelvi és idegenyelvi szó között van és azt a lelki szerepet, amelyet az idegen szó az anyanyelvi szó mellett betölt. Mindenekelőtt még egyszer ki kell emelnünk, hogy lényeges különbség van a puszta hangkép és a szó között. Lelkünk tele van üres hangképekkel, hisz nap nap mellett olvasunk az újságban, az utcán neveket, címeket, amelyeket meg is jegyzünk, amelyekhez azonban semmiféle tárgyképzet, fogalom nem tapad. Ilyen hangkép az idegen szó is addig, amíg fogalommal nem társul. Szóvá akkor válik az idegen hangkép, ha lelki tartalommal, tárgyképzéttel, fogalommal társul és lelki tartalmunk kifejezésére is csak ekkor válik alkalmassá. Amikor tehát idegen szóról beszélünk, mindig ilyen lelki tartalommal, fogalommal társult hangképre gondolunk.

Minden idegen szó lényegében úgy szerepel lelkünkben, mint az anyanyelvi szó szinonimája. És az idegen szó megtanulása semmivel sem okoz több nehézséget, mint bármely szinoníma megtanulása. Az az egyszerű ember, aki így beszél: „Tedd a koffert a spórhert mellé és hozd ide a vekkert“, éppúgy tanulta meg ezeket az idegen szokat, mint a szomszédfalusi ember, aki ugyanezt a mondatot így mondja: „Tedd a kékításkát a tűzhely mellé és hozd ide az ébresztő órát.“ És mind a kettőn meg is értik egymást. Az idegen szó csak szino-

ním jellegű. A kétnyelvű környezetben felnövő gyermek egyforma könnyedséggel tanulja meg mind a két nyelv használatát, neki minden előtte ismert fogalomnak megvan a rokonértelmű szava. És amikor gondolatát hol az egyik, hol a másik nyelven fejezi ki, nem tesz egyebet, mint rokonértelmű mondatokat használnál. Lényegében a fordítás sem más, mint az egyik mondat helyébe illesztett rokonértelmű mondat. Ezek a mondatok: „A ló fut, a paripa szalad, a gebe siet“ egymással hasonló viszonyban vannak, mint ezekkel: „Das Pferd läuft, das Ross rennt, der Gaul eilt.“ A kétnyelvű környezetben ilyenféle mondatcsere mindig hallható.

Az iskolás tanuló idegen nyelvtanulása persze nem oly egyszerű, mint a kétnyelvű környezetben élő gyermeké, de a lelki folyamat sok hasonlóságot mutat. A főkülönbség az, hogy a kétnyelvű környezetben a tanuló rendszerint egyszerre ismeri meg az egy-egy fogalomnak megfelelő kétnyelvű hangképet, hangszimbólumot és két nyelvnek a szerkezetét is. Az iskolában idegen nyelvet tanuló azonban akkor, amikor idegen nyelvet kezd tanulni, már egy erősen társult és automatikussá vált nyelvtömbbel és nyelvkészséggel rendelkezik, amelyet gondolatainak kifejezésére automatikusan tud használni, s amelynek segítségével környezetének a beszédét meg tudja érteni. Az új nyelvi szimbólumok és nyelvi formák elsajátítása elé igen erős gátként emelkedik a gondolat kifejezésekor az anyanyelvi jelképtömb, a szókészlet és az anyanyelvi formarendszer, a nyelvtan. Minden új szó tanulásakor abban a pillanatban, amikor az illető szó fogalma lép a tudat előterébe, megjelenik a vele erősen társult anyanyelvi szinoníma is, hol a tudat előterébe lépve, hol csak a tudat alatt lappangva. Az anyanyelvet, vagyis azt a nyelvet, amelyet gondolataink kifejezésére állandóan használunk, az idegen nyelv tanulása alkalmával semmiképen sem tudjuk kikapcsolni. De nem is kell kikapcsolni, sőt nem is szabad, mert a nyelvtanulás kiinduló alapja nem a hang, mint például a direkt módszer szerint, hanem a fogalom, amely csak az anyanyelvi hangszimbólummal kapcsolatban kerülhet a tanuló elé. Lelki tartalmunk hordozói nem a szók, helyesebben a hangszimbólumok, hanem a fogalmak és az azok összefűzéséből álló gondolatok. A hallható vagy olvasható szók, illetőleg mondatok csak jelképek. Az idegen szó vagy mondat csak más jelképe a fogalomnak, illetőleg mondatnak. Az idegen nyelvi jelkép azonban csak akkor válik szóvá, lelki tartalmunk kifejezésére alkalmas eszközzé, ha a fogalommal társult, de ekkor egyben az anyanyelvi jelképpel is társul. Az anyanyelvet tehát a lélek törvényei miatt sem kapcsolhatjuk ki az idegennyelvi szótanulásból. A direkt módszer nagy erőpazarlásának oka főleg abban rejlett, hogy az anyanyelv kikerülésével akarta az idegen szót elsajátíttatni abban a feltevésben, hogy így kikerüli a gátló képzetként szereplő anyanyelvi szót, illetőleg hangképet s így a tanulás útját megrövidíti, holott

éppen ellenkezőleg meghosszabbította és megnehezítette. Tetézte a hibát még azzal, hogy szójegyzéket adott a tanulónak, amivel éppenséggel azt érte el, amit el akart kerülni, tudniillik az anyanyelvi hangképnek a fogalom és az idegennyelvi hangképzet közé való beiktatását.

Ezek után tehát megállapítható, hogy az idegennyelvi szótanulás sem szójegyzékkel, sem az anyanyelv kikerülésével nem érhető el. Kérdés mármost, milyen úton jutunk az idegen szó birtokába. Ha az idegen szót úgy fogjuk fel, mint az anyanyelvi szó szinonimáját, akkor meg kell figyelniünk, hogyan jutunk az anyanyelvi szinoníma birtokába. A legáltalánosabb és legközvetlenebb módja a rokonértelmű szó megismerésének az, hogy egy olyan mondatban vagy kifejezésben fordul elő az új szó, amelynek tartalmi összefüggéséből következtetni tudunk az ismeretlen jelkép fogalmára. A gyermek például megtanulta ezt a mondatot: „A *kutya* ugat.“ Egyszer csak hallja valakitől: „Az *eb* ugat.“ Következtetés útján minden tanítás nélkül megállapítja az *eb* szó fogalmát. Vagy a mesében olvassa, hogy a „király fehér *paripán* lovagolt“, vagy „a kocsit egy sovány *gebe* húzta“. Persze előfordulhat, hogy a fogalmat mégsem tudja megállapítani. Ilyenkor kérdést intéz olyanhoz, akitől a szó jelentésének megmagyarázását várja. A lényeges lelki mozzanat ebben a folyamatban az, hogy az új szó mindig valamely értelmi összefüggésben, valamely mondatban, kifejezésben, tehát gondolatban, fogalmi kapcsolatban kerül a tanuló elé, úgyhogy az új hangkép és a megfelelő fogalom egyszerre, egyidőben lép a tudat előterébe, a fogalom és a szimbólum között szimultán asszociáció keletkezik, nem mint a párhuzamba állított szóknál a szójegyzékben. A szinoníma tehát nem üres hangkép marad, hanem a szó minden lelki kellékével ellátott lelki tartalom. Az így megismert szó rendelkezik mindenekfelett azzal az indukáló készséggel, amely alkalmassá teszi arra, hogy más mondatban, más gondolat kifejezésére alkalmas eszközzé válhasson és képes legyen azokat a mondattani elemeket is felidézni, amelyek nélkül nem tudunk értelmes mondatot alkotni.

Az anyanyelvi szinonímához hasonló módon az idegen szót is csak úgy tanulja meg a tanuló, ha értelmes összefüggésben, gondolatot kifejező mondatban, szólamban kerül eléje, vagyis amikor olyan idegennyelvű mondatban ismeri meg, amelynek értelméből következtetés, kérdés, esetleg szótár segítségével meg tudja állapítani az új szimbólum, az új szó hangképéből a megfelelő fogalmat. Így ismeri meg az idegennyelvű környezetben tanuló ember az idegen szókat, így tanulja meg a beszédgyakorlatokban is őket. Az iskolai tapasztalat is azt igazolja, hogy rendszerint azokat a szókat tudják jól a tanulók, amelyeket beszédgyakorlatok révén ismertek meg, s nem azokat, amelyeket szójegyzékből próbáltak megtanulni.

Persze nem elég az új szót értelmes összefüggésben csak hallani, illetőleg olvasni, hanem be is kell gyakorolni. Emlékezetünkben az marad meg jól, amit értelmes összefüggésben, egy gondolat kifejezésére felhasználtunk, mégpedig azért, mert ilyenkor megtörténik a fogalomnak és a jelképnek kívánatos egyidejű tanítása. A fogalom nélküli hangképeket is meg tudjuk ugyan őrizni emlékezetünkben, megtanulhatunk előttünk teljesen ismeretlen nyelven mondatokat, versikéket, de ott a hangképek közt csak egymásutáni társítások keletkeznek, s az így szerzett hangképeket lelki tartalmunk kifejezésére nem használhatjuk fel. Lelki tartalmunk kifejezésére csak a fogalommal társult, egyidejű társításra alkalmas hangképek használhatók fel. Ez a megállapítás, hogy a szinonimákat is, az idegen szókat is csak értelmes összefüggésben, valamely gondolat kifejezése során tanuljuk meg, ahol a fogalom és a jelkép között egyidejű képzetársítás keletkezik és sohasem összefüggés nélküli szók egymásutáni társítása során, igen fontos útmutatásul fog szolgálni a helyes módszer kialakításában.

Mielőtt azonban erre rátérnénk, meg kell még emlékeznünk egy látszólag jelentéktelen, de amint később látni fogjuk, mégsem egészen mellékes lelki mozzanatról a szinonimák tanulásával kapcsolatban. A rokonértelmű szó tanulása ugyanis nemcsak annyit jelent, hogy egy meglevő fogalomhoz egy újabb szimbólumot, hangsort kapcsolunk, hanem rendszerint a fogalom körét is egy újabb jeggel bővítjük. A szinoníma fogalmi köre nem fedi teljesen az eredeti szó fogalmi körét. A ló szó után megismerjük a *paripa*, a *gebe* szókat, de ezzel rendszerint bővül a ló fogalmi köre. Ugyanez érvényes azonban az idegen szók tanulására, azzal a különbséggel, hogy ott ez a fogalmi körbővülés nem annyira szembeötlő, de valójában minden idegen szó fogalmi köre különbözik az anyanyelvi szó fogalmi körétől. Egy-két példán bemutatom, mennyire különbözik például a *blind* és a *Grund* fogalmi köre a magyar nyelv megfelelő szavainak fogalmi körétől. A szokásos szótanulás ennek a két szónak megfelelőjeként ezeket tünteti fel: *vak* és *alap* vagy *ok*. Néhány német mondat azonban arról fog bennünket meggyőzni, hogy e szavaknak igen sokféle homoním jelentésük van még. Például: *Der Spiegel ist blind*: a tükör homályos; *hier ist eine blinde Sandbank*: itt víz alatt levő, nem látható homokzátony van; *blinder Angriff*: látzólagos támadás; *Blindgänger*: fel nem robbant gránát; *blinder Reisender*: olyan utas, aki egy társaságban ingyen utazik; *blind blihen*: meddő, termést nem hozó virágzás; *blinde Suppe*: olyan leves, amelynek a tetején nem úszik zsírszem; *er ist blindvoll*: tökrészeg. — *Er schlug den Amboß in den Grund*: a földbe verte az üllőt. *Ein Glas Bier auf den Grund leeren*: egy pohár sört fenéig kiinni. *Einer Sache auf den Grund gehen*: egy ügynek az okát kikutatni. *In einem kühlen Grunde*: egy hűvös völgyben. *Der Grund eines Hauses*: egy ház alapja. *Grundbesitz*: földbirtok; *Gründbuch*: telekkönyv; *Grundform*: főalak; *Grundton*:

alaphang; grundgelehrt: igazi tudós; grundsätzlich: elvileg; Grundschuld: jelzálogos kölesön stb.

Ha nincs is mindig ilyen nagy jelentésbeli eltérés, mégis azt mondhatjuk, hogy az alakszók kivételével, de még azok között is, alig fogunk két nyelvben két oly szót találni, amelynek fogalmi köre teljesen fedné egymást. Ennek a felismerése és figyelembevétele a tanításban igen fontos. A szokásos szójegyzékek rendszerint csak egy értelmi megfelelőt állítanak szembe az anyanyelvi szóval, azt, amire az olvasmányban szükség van. A szójegyzékek nagyon ritkán mutatnak rá az idegen szók homoním jelentésére, s ha rámutatnak is, nem tulajdonítanak neki különösebb jelentőséget. A tanulók ily módon megszokják, hogy minden anyanyelvi szónak csak *egy* értelmi megfelelőjét ismerjék meg, mihelyt azonban a szó más értelmi változatban fordul elő, már nem értik meg. Ha ellenben kezdettől fogva arra szoktatjuk őket, hogy minden szónak többféle homoním jelentését ismerjék meg, akkor figyelmük sokkal jobban ráterelődik a szó fogalmi körére, s így sokkal erőteljesebb képzetársítás keletkezhetik a fogalom és az idegennyelvi hangkép között. Művelődésrajzi szempontból is sokkal helyesebben járunk így el, mert a tanuló az idegen nyelv sajátos észjárását, az idegen lélek sajátos szerkezetét ezen az úton sokkal jobban megismerheti, mint a szokásos szójegyzékek alapján. Ha kezdettől fogva rámutatunk az idegen szók homonimáira, sokkal jobban elérjük a nyelvtanításnak azt a célját, amely az idegen nép sajátos lelki világának megismerését célozza. Minden nyelv tudniillik egyben a legjellemzőbb tükre az illető nép sajátos lelki szerkezetének.

Miután így rámutattunk a szokásos szótanulás, az úgynevezett szójegyzéktanulás hibáira, eredménytelenségének okaira, próbáljuk megkeresni azt az utat, amely ezeket a hibákat elkerüli, s inkább megfelel azoknak a nyelvélektani folyamatoknak, amelyek szerint a természetes szótanulás folyik. A szokásos szótanulásnak legnagyobb hibájául azt mondtuk, hogy nem igazi szótanulás, hanem a legtöbb esetben összefüggésnélküli hangképsorozatok társítása. Hogyan küszöbölhetjük ki ezt a hibát? Hogyan lehetséges idegen szót úgy tanulni, hogy a hangkép egyidejűleg társuljon a megfelelő fogalommal? Hogyan tudjuk kiküszöbölni a szójegyzéktanulásnak azt a hibáját, hogy az anyanyelvi hangkép ne ékelődjék az idegennyelvi hangkép és a fogalom közé? Hogyan tudjuk biztosítani a fogalomnak és az idegennyelvi hangképnek közvetlen társulását? Ennek első feltétele, hogy *ne adjunk a tanuló kezébe anyanyelvi és idegennyelvi szópárok*ból álló szójegyzéket. Küszöböljük ki a tankönyvekből az olvasmányokhoz fűződő szójegyzékeket és adjunk ezek helyett megfelelően szerkesztett *mondatjegyzékeket*, amelyek úgy csatlakoznak az olvasmányokhoz, mint a szójegyzékek. Ha egy anyanyelvi egyszerű mondat mellé odaállítjuk a neki megfelelő idegennyelvi mondatot, amelyben csak az ismertetendő

szó új, akkor el fogjuk kerülni az üres szók tanulását, mert akkor a tanuló az új szót egy mondat, egy lelki tartalom, egy gondolat keretén belül ismeri meg és gyakorolhatja be, a fogalom és az idegennyelvi hangkép egyszerre társulhat, az új szót a tanuló nem kiszakítva, hanem mondattani összefüggésben, a szükséges viszonyító elemekkel ellátva ismeri meg, a szó tehát rendelkezik a mondatalkotáshoz szükséges indukáló készséggel, nem holt, hanem élő szóként raktározódik el a lélekben. Ha mondatjegyzék alapján gyakoroljuk be a szót, akkor kirekesztjük a beszéd szempontjából nem szükséges, sőt káros szukceszszív asszociációkat, amilyenek a szójegyzék tanulása alkalmával az idegennyelvi hangképzetek közt keletkeznek, s közvetlen kapcsolatot teremtünk a fogalom és az idegennyelvi hangkép között.

Ilyen mondatjegyzék szerkesztése természetesen sokkal nagyobb feladat, mint egy szójegyzék készítése, mert a mondatjegyzékben a mondatot úgy kell szerkeszteni, hogy csak az új szó legyen benne ismeretlen, hogy a tanuló a mondatot megértse. A tanuló előtt érthetetlen mondat vagy olyan mondat, amelyben több ismeretlen szó van, nem éri el a célját. Figyelemmel kell lenni továbbá arra is, hogy a tanuló a szót ne csak egy értelmi vonatkozásban ismerje meg, hanem néhány homoním változatban. Ahol csak alkalom kínálkozik, a tanulót mindig figyelmeztetni kell a szók értelmi változatainak felismerésére. A mondatjegyzék tehát olyan változatokban is be fogja mutatni a szót, amilyen jelentésben az olvasmányban nem fordul elő.

Tagadhatatlan, hogy az ilyen értelemben szerkesztett mondatjegyzék terjedelemben esetleg felül is múlhatja azt az olvasmányt, amelyhez csatlakozik. De ez nem hátrány, sőt bizonyos tekintetben előny, mert ilyen mondatjegyzék bőséges alkalmat ad a *szóismétlésre*, amely nélkül szótanulás nincs.¹ A mondatjegyzék alapján azonban nem pusztán hangképeket ismétel a tanuló, hanem a szót mindig egy értelmes összefüggés, egy gondolat tagjaként használja. Azáltal pedig, hogy a szót többféle változatban mutatja be, sokirányú asszociációt létesít, ami a szó-tudásnak csak előnyére válik.

Ezek után azonban azt kérdezhetjük: hogyan ismeri meg a tanuló a szók szótári alakját? Avagy talán nincs is szükség a szók önálló alakjainak megismerésére? Nem támad-e hiánya a tanuló nyelvi tudásában azáltal, hogy a tanuló szójegyzék hiányában nem ismeri az önálló szokat, a szók főbb nyelvi alakjait?

Mielőtt erre a kérdésre felelnénk, meg kell vizsgálnunk az önálló és a mondatban szereplő szók lélektani természetét. Azonos-e a szótári szó lélektanilag és hangtanilag a mondatbeli szóval? A vizsgálat arról győz meg bennünket, hogy egy szó-

¹ A tankönyvek rendszerint nincsenek úgy szerkesztve, hogy a kívánatos szóismétlésről gondoskodnának; a tanárra bízzák a szóismétlést, pedig a tanár nem ér rá arra, hogy olyan mondatokat szerkesszen, amelyek az új szókészlet kellő ismétlésére és begyakorlására alkalmasak lennének. Erről a tankönyvnek kell gondoskodnia. Legalkalmasabbnak látszik erre az olvasmányokhoz kapcsolódó mondatjegyzék.

nak más a lelki és hangtani alkata, ha a mondatban szerepel és más, ha önállóan, külön mondjuk ki. A beszédben felhasznált szó ugyanis sohasem fordul elő mondatnyi vonatkozások nélkül. Ilyen szó a fogalmi, hangbeli, beszédmozgásbeli elemeken kívül még sok viszonyító, hangsúlybeli (nyomatékos és dallami), szórendi stb. elemet is tartalmaz, amelyek az önállóan kiejtett szóban nem találhatók. A beszéd közben felhasznált szó szerves alkotórésze egy-egy gondolatnak, amelyből kiemelhető ugyan, mint ahogy az élő szervezethez a sejt kiemelhető, egy virágból egy szirmot leléphető, de a szervezettől függetlenül nincs sejt, a virágtól függetlenül nincs szirm. Éppúgy nincs a beszédétől független szó sem. Valaki megtanulhatja egy idegen nyelvnek egész szókészletét a szótárból, megtanulhatja az összes nyelvtani szabályokat, beszélni mégsem fog tudni, mert a szókat nem gyakorolta be azokkal a mondatnyi, hangtani és egyéb elemekkel, amelyek nélkül mondat nincs. Más az elvonatkoztatott szó, más a mondatban élő szó. Egyes szó, szótári alakú szó az élő beszédben nincs. A szokásos szótanítás pedig a szónak önálló létet tulajdonít, amilyennel ez nem rendelkezik.

De ha a beszédben különálló, szótári alakú szó nincs, van-e akkor egyáltalában szükség arra, hogy a tanulók megismerjék az idegen nyelv szótári alakjait is? A nyelvtanulás szempontjából tulajdonképpen alig van szükség erre, hiszen a legegyszerűbb ember is megtanul idegen nyelvet, aki alig ébred annak a tudatára, hogy különálló szók is vannak. Az iskolai nyelvtanítás munkáját azonban igen nagy mértékben megkönnyíti az, ha a tanulók a beszédnek alkotóelemeit a maguk elvont alakjában is megismerik, mint ahogy óriási könnyebbséget okoz a tanulóknak a szó egyes elemeinek, az egyes hangoknak és a megfelelő betűknek az ismerete. A tanulónak meg kell ismernie a fogalmak szimbolumait és e szimbolumok főbb alakjait a maguk különállóságában is, mert ezek nélkül tudatos nyelvtanulás nincs.

Mármost az a kérdés, hogyan történjék ez. Hogy szójegyzék formájában nem, az a fentebb elmondottak alapján természetesen. Legegyszerűbb módja az, hogy az új szót az olvasmányhoz készült mondatjegyzékhez kapcsoljuk. A mondatjegyzékben szereplő új szót ritkítva szedetjük vagy aláhúzva adjuk. A mondat után tüntetjük fel az új szó szótári alakjait, de csak idegen nyelven. Tegyük fel, hogy az olvasmányban előfordult ez a mondat: *Auf der Straße kam ein Mann und ein Weib*. Ebben a mondatban új szó a Mann és Weib. A mondatjegyzékben így lehet az új szókat feldolgozni:

Látok egy férfit: *Ich sehè einen Mann*.

A kertben van két férfi: *Im Garten sind zwei Männer*.

40 ember, 6 ló: *Vierzig Mann, sechs Pferde*.

der Mann, des Mannes, die Männer.

Ez az asszony szorgalmas: *Dieses Weib ist fleißig*.

A kertben asszonyok dolgoznak: *Im Garten arbeiten
Weiber.*

Ennek a férfinak még nincs felesége: *Dieser Mann hat
noch kein Weib.*

das Weib, des Weibes, die Weiber.

Összegezve a mondottakat, megállapíthatjuk, hogy a szótanulás szokásos módja, a szójegyzéktanulás sok tekintetben ellenkezik a nyelvtanulás lélektani törvényeivel, a tanulókat hozzászoktatja üres szók, tartalom nélküli hangképek tanulásához, megakadályozza a fogalom és az idegennyelvi hangkép közvetlen társítását, megakadályozza a szótudás egyik fontos lelki oldalának kialakulását, a fogalomnak, a hangképzeteknek, mozgásképzeteknek és egyéb szóképzeteknek a lélekben egyszerűre való fellépését, nem nyújt kellő alkalmat a szók homoním változatainak megismerésére és begyakorlására, a szóknak különálló, önálló létet tulajdonít, nem tesz különbséget a szónak beszédbeli és szótári alakja között, nem gondoskodik az új szók kellő gyakorlásáról és ismétléséről, a szóknak hangképéből indul ki, nem pedig fogalmából és erre építi a szótanítás módszerét. Mindezek ellentétben állnak a nyelvtanulás lélektani törvényeivel és így a szójegyzéktanulás sok tekintetben nem előmozdító, hanem hátráltató módja a nyelvtanulásnak.

A mondatjegyzéknek sokkal nagyobb jelentősége a szójegyzékkel szemben kiténik nemcsak abból, hogy a mondat-sorok a szónak alaposabb és lélektanilag helyesebb tanulását biztosítják, hanem abból is, hogy a nyelvtani szabályok szemléltetésére és a nyelvi formák begyakorlására fokozatosabb, következetesebb és céltudatosabb menetet biztosítanak, amit sem a szójegyzék, sem a szójegyzékkel ellátott nyelvkönyv ilyen mértékben biztosítani nem tud. A gyakorló mondatokat ugyanis mindig úgy lehet szerkeszteni, hogy a kívánatos nyelvi formában nyújtjuk őket, s így egy mondat keretén belül egyszerre két dolgot is gyakorolhatunk, a szót és a nyelvi formát. Ezzel függetleníjük az olvasmányt is a nyelvtani formától, különösen a tanulás első éveiben, nagyobb szabadságot biztosítunk az olvasmányválasztás számára, mentesítjük az olvasmányt a mondvaesinált, mesterkéltnyelvű olvasmányoktól, mert a nyelvi formát nem vagyunk kénytelenek az olvasmányba erőszakolni, hanem tőle függetlenül gyakorolhatjuk.

Tudatában vagyok annak, hogy a szótanulás összes lélektani vonatkozásait ilyen értekezés keretén belül kimeríteni nem lehet, hogy még nagyon sok kutatásra van szükségünk, amíg a szótanulásnak lélektanilag helyes útját meg fogjuk találni. De az az érzésem, hogy az általam vázolt út mégis szerény kezdet a szótanulásnak a lélektani törvények szerinti módjához, s az a hitem, hogy ezen az úton — és csak ezen az úton — sikerül talán lassankint elhárítani az akadályokat a nyelvtanítás rögzös útjából.

LUX GYULA.