

AZ IDEGEN NYELVEK KORSZERŰ TANÍTÁSA A SZOVJET LÉLEKTANI ÉS MÓDSZERTANI KUTATÁSOK TÜKRÉBEN

1917. november 7-ének elmúlt évi félévszázados fordulója is arra készítet, hogy vázlatosan elemzés tárgyává tegyük, mi akik az élő idegen nyelvek tanárai vagyunk, mit köszönhet a magunk szorosan vett szakmai területe a Szovjetunió tapasztalatainak, általánosabban fogalmazva a marxista—leninista gyakorlatnak.

De nemcsak ez ösztönöz számadásra, hanem a korszerű nyelvoktatásban érvényesülő, sokszor egymással erősen ellentmondó elvek is sürgetően kívánják meg mindnyájunktól, hogy a magá tevékenységében egységes, tudományosan megalapozott rendszert alakítsunk ki.

A magyarországi nyelvoktatás mai, kialakulóban levő módszertana, lélektana sokat köszönhet a szovjet tapasztalatoknak, tudományos elemzéseknek. Ezért vizsgálódásainkban megkíséreljük nyomon követni ezeknek az elveknek és tapasztalatoknak félévszázados történetét. Ennek a visszatekintésnek a fényében talán sikerül világosabban látnunk saját munkánkat is, és soron következő feladatainkat.

Célunk nem utolsósorban az, hogy ha mégoly szerény formában is, de hozzájáruljunk a Nagy Októberi Szocialista Forradalom történelem- és emberformáló szerepének sokoldalú megvilágításához.

*

A nyelv — a tagolt beszéd — forrásait és tartalmát tekintve egyértelműen *társadalmi jellegű*: gondolatok közlésére kialakult rendszer, amely az egyes ember számára mint objektív, mint tudatától függetlenül létező valóság jelenik meg. Ugyanakkor — MARX szavai szerint — a nyelv a tudat közvetlen valósága, *a gondolat természeti anyaga*. A gondolat és szó szorosan összekapcsolódik, egymást kölcsönösen feltételezi. A szó: a hangok kapcsolata, a gondolat anyagi burka azonban tulajdonképpen nem más, mint kisebb-nagyobb közösségek egyezményes jele, jelrendszere — de nem maga a gondolat.

Minden nyelvet, tehát minden történelmi kialakulásában többé-kevésbé elszigetelt közösség egyezményes jeleinek dialektikus rendszerét társadalmi jellege, *társadalmi funkciója* és *anyagi szerkezete* határozza meg.

A nyelvnek ez a két aspektusa az idegen nyelvet tanítónak a lélektani és módszerbeli szempontból megoldandó kérdések sokaságát veti fel. E problémák természetesen nem változatlanok és nem állandóak: követik egyrészt a társadalom fejlődésének mozgását, másrészt a nyelvre vonatkozó ismereteink alakulását.

Az elmúlt ötven év alatt az *idegen nyelvek ismeretének funkciója* jelentős fejlődésen ment át világszerte. Az idegen nyelv tanulása ma tömegmozgalommá

vált a Szovjetunióban és Nyugat-Európában, az USA-ban és a szocialista országokban, így Magyarországon is, éppen úgy, mint sok más országban. Elsősorban az egymással társadalmi-politikai, gazdasági, tudományos, kulturális és személyi jellegű kapcsolatban álló különböző nyelvi közösségek tagjainak közvetlen érintkezéséből fakadó szükségletek kielégítésére szolgál. Ezen belül a szocialista országokban ugyanakkor, amikor a társadalomban bekövetkezett forradalmi változást, a kizsákmányoló osztály műveltségi monopóliumának megszűnését is tükrözi, az idegen nyelvek ismerete a nemzetközi méretekben folyó osztályharc egyik „szerszáma” is lett. A nyelvek *szerkezetére* vonatkozó ismereteinket nemcsak a nyelvészet és annak rész tudományai fejlődése tágitotta és módosította ebben az időszakban. Korunkra jellemző folyamat, hogy a nyelvészetbe, mint a társadalomtudományokba általában, intenzíven behatolnak olyan egzakt tudományok, mint a matematika, a kibernetika, az elektronika.¹

Nagyon természetes ezek után, ha az 1917 óta eltelt időszakban a szovjet idegen nyelvtanítás alapvető változásokon ment át, és fejlődése nem mindig haladt egyenes vonalban előre. Az 50 év főbb mozzanatait elsősorban a rendszerezés kedvéért négy szakaszra bonthatjuk.²

1. 1917—1932: *Az új utak és ezek módszerei után való kutatás korszaka*

A társadalmi átalakulásra és a fiatal szovjet állam elsőrendű szükségletei kielégítésére utalnak az alábbi jelszavak és határozatok:

1923: Idegen nyelvet a tömegeknek!

Nemcsak az iskolai oktatás keretein belül indul meg az idegen nyelvek tömeges tanítása, hanem a termelő munkahelyeken is. A műszaki dolgozóknak, munkásoknak, technikusoknak, mérnököknek egyrészt arra van szükségük, hogy a külföldi — elsősorban angol — szakirodalmat olvassák, másrészt arra, hogy az ebben az időszakban a Szovjetunióban dolgozó számos külföldi szakemberrel érintkezni tudjanak.

1928: A SZK(b)P KB plénuma határozata értelmében valamennyi, a felsőoktatásban résztvevő hallgatónak valamilyen idegen nyelvet kell tanulnia.

1929: A SZK(b)P KB határozatot hoz a pártaktíva idegen nyelvtanulásáról.

E nagyarányú és a világon először ilyen tömegméretekben megvalósuló oktatási feladat az új kötelezettségek sokaságát rója az oktatási szervekre mind a tananyag megtervezése és kiválogatása, megszerkesztése, mind a módszerek szempontjából.

Míg a forradalmat közvetlenül követő években a cári oktatási rend teljes tagadásaképpen a nyelvtanítás anyagául újság- és folyóirat-cikkeket, könyv-

¹ A kérdéssel sokoldalúan foglalkozik HEGEDÜS JÓZSEF két tanulmánya: Nyelvszemlélet és nyelvtanítás (A korszerű nyelvtanítás kérdései c. kötetben, Budapest, 1965.) és A modern nyelvelmélet néhány kérdéséről (Modern Nyelvtanítás, 1964. 5—6. sz.)

² BRANDT, B.: Die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts und der Methodik des Fremdsprachenunterrichts in der Sowjetunion von 1917 bis 1957. (Fremdsprachenunterricht, 1957. 7. sz.) és KARPOV—MIROJUBOV: A szovjet nyelvtanítási módszertan 40 éve (Inosztannije jaziki v skolje, 1957. 5. sz.)

részleteket, leveleket válogattak össze és a nyelvtanítástól csupán a *jártasság* megszerzését kívánták meg, annak általános képzésbeli értékét nem tulajdonították, a huszas évek vége felé a hagyományos értelemben vett tankönyvek szerkesztését is meg kellett kezdeni. Fokozatosan erősödött az a tendencia, amely a nyelvtanításban az *általánosan képző elemek* fontosságát emelte ki, és hovatovább kizárólagosan a gondolkodás fejlesztésének eszközét látta benne. Komoly törekvések születtek az anyag ésszerű kiválogatására, a szókincs szűrésére, a közölt anyag tudományosságának biztosítására. Ugyanakkor a nyelvtanítás alapjául szolgáló szövegek — munkakönyvek — egyre jobban távolodtak el a gyakorlati élettől. Az egyes nyelvleckék sematikus eszmei tartalmukkal törekedtek a nevelő hatásra. Módszertani vonatkozásban megindultak az alapvető kutatások. 1930-ban alakult meg a moszkvai Idegen Nyelvi Pedagógiai Főiskola, amelyen már akkor módszertani tanszéket szerveztek. A szovjet szakemberek a nyelvoktatásról kialakult nézeteiknek megfelelően a szakmódszertanok kidolgozásának szükségességét vallották: „ahány nyelv, annyiféle didaktika”. Megkezdtek a nagy anyagismereten alapuló, komoly előtanulmányokra épült német, angol és francia szakmódszertani művek megírását. Járta-ak voltak az angolszász nyelvterület új nyelvoktatási szakirodalmában. Rész-kutatásaikban olyan, ma klasszikusnak minősülő szerzőkre támaszkodtak, mint PALMER és WEST, akiknek nevét pl. Magyarországon ebben az időben az egyetemi nyelvtanárképzés során még csak meg sem említették.

A nemzetközi szakirodalom sok hasznos gondolatát át is vették, anélkül azonban, hogy a szovjet nyelvoktatás sajátos rendszerét feladták volna. Két elv: a *tudatosság* és az *aktivitás* — mindkettő a szovjet pedagógia alapvető jellemzői közé tartozik — mindenkor érvényesült a nyelvoktatásban, koronként más és más felfogásban.

A tudatosságra törekvés rendkívül lényeges mozzanata ma is a nyelvoktatásnak. A harmincas évektől kezdve fokozatosan helytelen értelmezést nyert azonban. Egy későbbi szakaszban a tudatosság elvének vulgarizálása, teljes félreértése az élő beszédre való képzést valójában zsákutcába vitte.

A tudatosságot a kor vezető módszertani szaktekintélyeinek egy széles köre az idegen nyelvű beszéd intellektuális elemző tevékenységeként fogta fel. Első jelzőrendszernek mondták ki az anyanyelvet, és így a tárgyi valóság és az idegen nyelvű kifejezés közé — deklaratív alapon — közbeiktatták az anyanyelvet. E felfogás szerint idegen nyelvet tanulni csak az anyanyelven keresztül lehet, az anyanyelvvel való állandó összehasonlításban. Az idegen nyelvi ismeretek megerősödésekor — tudományosan meg nem magyarázott, mert meg nem magyarázható folyamat hatására — az anyanyelv megszűnik első jelzőrendszer lenni, és átadja a maga funkcióját a valóságos első jelzőrendszernek. Bár a tapasztalat kijelentésüket nem támasztotta alá, az elmélet képviselői mégis úgy nyilatkoztak, hogy ezzel a módszerrel az idegen nyelv elsajátítása gyorsabban megy, és a nyelvtudás is szilárdabb lesz. Valójában a beszéd folyamatában az első jelzőrendszer ingere *közvetlen* ideiglenes kapcsolatba lép az idegen szóval. A megértés folyamatában pedig az idegen nyelvi beszéd *közvetlenül* az első jelzőrendszer ingerét váltja ki.³

Így a pavlovi „a fiziológiától a módszertanig” elvet önkényesen a módszertantól a fiziológiáig vezető útként értelmezték. Ez azután olyan formalista el-

³ Részletesebben kifejtve L. M. KOSZMAN: Az idegen nyelvek oktatása Pavlov tanításainak tükrében (Inoszttrannijé jaziki v skolje, 1953. 5. sz.) c. cikkében.

képzeléseket szült, mint amilyen ARTYEMOVÉ, a moszkvai módszertani iskola egyik vezető személyiségéé, aki szerint „a fordítás a két nyelv tudatos összehasonlításának eszközévé válik annak megítélése céljából, hogy az *illető nyelvek mennyiben képesek ugyanazokat a gondolatokat, érzéseket és vágyakat kifejezni. Így a fordítás a gondolkodás fejlesztésének eszközévé válik.*”⁴

Ez a gondolatmenet a dialektikus materializmus szemszögéből nézve sem fogadható el. Igaz, hogy a gondolkodás másodlagos jelenség az objektív valósághoz képest, amely elsődleges: A gondolkodás csak a valóság tükröződése, és ez a valóság nem azonos minden ember számára. Nem örök és változatlan, hanem a gyakorlati élet terméke. A fordításnak olyan felfogása azonban, amely szerint a nyelvben kifejezésre jutó tükröződési folyamatok kerülnek összehasonlításra a fordítás során — mesterkélten okoskodásra vall. Ha ilyen elemző-szintetikus folyamat volna is, lehet, hogy a gondolkodás képzését előmozdítaná, semmiképpen sem lehet azonban eszköze a nyelvi érintkezésnek.

Ezek a hibás elgondolások természetesen az aktivizálási folyamat módszertani szerepének megállapítására is kihatottak. Egy sor kérdésben nem megfelelő gyakorlatot vontak maguk után. A fentebb vázolt elvek vallói szerint az idegen nyelvet elsősorban fordítások és szövegelemzés útján lehet elsajátítani, állandó gondolkodás és összehasonlítás által. Ebbe az irányba vitte a nyelvoktatás elméletét a nyelvtudás gyakorlati célja, a korszak társadalmi szükséglete is. Az idegen nyelv elsősorban és csaknem kizárólag írott szövegek megértésére vagy anyanyelvi reprodukálására szolgált.

Ugyanakkor sok, máig is érvényes munka-forma, amit a magyarországi idegen nyelvoktatásban csak az ötvenes évek végén kezdtünk bevezetni, már a harmincas évek elején általánosult a szovjet gyakorlatban. Az egyéni olvasás, klubrendezvények, viták szervezése, filmek megtekintése, tolmácsolása vagy összefoglalása, stb., stb. mindenhol kötelező kiegészítője volt a szervezett oktatásnak.

A nyelvi aktivitást serkentette annak felismerése, hogy a beszéd összetett tevékenység. Az oktatás a nyelvi megnyilvánulások négy alapvető készségét kívánta gyakoroltatni: az olvasást, az írást, a beszédet és a megértést. A négy készség közül az uralkodó módszertani szemlélet értelmében az első kettő azonban sokkal több helyet kapott, mint a két másik. A napjainkban központi helyet elfoglaló szemléltetés — ezen belül a film — már ebben az időszakban is sokkal jelentősebb szerepet játszott a Szovjetunióban folyó nyelvoktatásban, mint bárhol Európában.

2. 1932—1944: A szervezeti és szakmódszertani konszolidáció szakasza

1932-től az általános iskola V—X. osztályában kötelező érvénnyel vezetik be a német oktatását, majd 1934-ben, ill. 1937-ben vagylagosan a franciát és az angolt. 1937-től az egyetemi és főiskolai felvételi tárgyak között egy idegen nyelv is helyet kap. Az iskolai jellegű nyelvoktatás szervezeti keretei gyakorlatilag mai formájukban készen állnak tehát kerek harminc esztendeje.

De hogyan alakultak a nyelvtanítás módszerei?

Erről tájékoztatnak az 1935-ben megjelent tanterv utasításai. A tanulóknak — úgymond — olvasniuk és érteniük kell újságból és folyóirathból vett álta-

⁴ V. A. ARTYEMOV: Az idegen nyelvek oktatáslélektanának 40 esztendeje (Inosztrannije jaziki v skolje, 1957. 5. sz.)

lános politikai, ismeretterjesztő és irodalmi idegen nyelvű szöveget. Érteniük kell az élő beszédet. Továbbá beszélgetni kell tudniuk „a fejlettségüknek megfelelő témáról”. Az elsajátított nyelvismeret körében írásban is ki kell tudni fejteniük gondolataikat.

Az idegen nyelvek tanulásától — mint láthatjuk — elsősorban a receptív ismeretek elsajátítását kívánták meg. A reproductív ismeretek köre nemigen terjedt ki az élő beszéd gyakorlatára, mai szóval a társalgásra. Társalgásra, idegen anyanyelvűvel való közvetlen személyes érintkezésre alkalom az idegen nyelvet tanulók nagy tömegei számára nem is adódott. A nyelvtanítás célja *szövegek* olvasása és megértése, elemzése, fordítása, reprodukálása. Tudatosságra a magas szinten oktatott nyelvtani magyarázatokon keresztül tesz szert az idegen nyelvet tanuló. Aktivitása — legalább is az utasítás szerkesztőinek óhaja szerint — tudatos érdeklődésben nyilvánul meg, továbbá olyan konstruktív gyakorlatokban, amelyek többé-kevésbé mind a fordításon keresztül vezetnek az idegen nyelvhez.

Ugyanakkor, amikor az addigra kialakult tananyag tartalmában egyre zsúfoltabb, egyre inkább sematikus politikai szövegekből áll és a mindennapi élettől egyre távolabb visz — stabil tankönyvek szerkesztésére a KB 1933. február 12-én hoz határozatot —, a nyelvi-nyelvészeti szempontból történő anyagkiválasztás és csoportosítás egyre igényesebb tudományos elvek szerint történik. A nyelvkönyvek gyakorlat-anyaga bőséges és sokoldalú. A korszak nyelvszemléletében és nem a tankönyvek íróiban van a hiba, ha a hagyományos nyelvtani felosztás: az alaktan és a mondattan béklyóiba kötik a megtanulandó nyelvet. A gyakorlatok megoldása jobban hasonlít valamilyen matematikai feladvány megfejtéséhez, mint gondolatok közlésének természetes, képlékeny folyamatához.

3. 1944—1961: *A receptív és reproductív szótári szókészlet és a normatív nyelvtan elvén kialakult szakmódszertani rendszerek szakasza*

1944-ben alakul meg az OSZSZSZK Pedagógiai Tudományos Akadémiája, amely felső szinten irányítja a nyelvpedagógiai kutató tevékenységet. E munkálkodásnak SZTÁLINnak „A marxizmus és nyelvtudomány kérdései” c., 1950. júliusában megjelent műve nagyon határozott irányt szab. Ez az irány lényegében egybeesik a II. világháborút megelőző és követő évek legmagasabb módszertani szaktekintélye, I. V. RAHMANOV professzor tevékenységének irányával.

RAHMANOV és tudományos kutatótársai nyelvészeti és módszertani érdeklődése középpontjában — és a sztálini felfogás is ezt az elvet fejti ki — a szótári szókészlet és a normatív nyelvtan áll.

Az idegen nyelvű szótári szókészletnek a nyelvtanulás során történő feldolgozására egy módszertani szempontból sok vitát kiváltó rendező elv bontakozott ki: *a receptív és reproductív szókincs különválasztása*. A receptív, ill. a reproductív szókincs meghatározása, a szóanyag kiválogatása, a csoportosítás szempontjainak kimunkálása éveken át állt a figyelem középpontjában. Világviszonylatban értékes még ma is, a maga idejében pedig úttörő volt a RAHMANOV szerkesztésében megjelent angol—német—francia minimumszótár. Ma már nem a kérdésnek az az oldala foglalkoztatja a nyelvtanítás szakembereit, ami a kortársakat, vagyis hogy mi a receptív és mi a reproductív szóanyag. Maradandó

és ma már általános alapelvvé vált az a felismerés, hogy a nyelvtanítás céljaira tudományosan megállapított *minimumot* kell kidolgozni.

Ebben a korszakban a szovjet idegen nyelvtanítás az összehasonlítás és fordítás szemléletéből indul ki, nem az élő beszéd szóbeli gondolat-közlő funkciójából, bár ezt a politikai-társadalmi fejlődés egyre jobban igényelné. A produktív szókincsbe az *írott nyelv*, ezen belül is a társadalmi-politikai, gazdasági, ismeretterjesztő és kulturális értekező és elbeszélő-, zszurnalisztikai vagy irodalmi próza szóanyaga került, az élő beszéd sajátos alakjai alig.

Az idegen nyelvek oktatása fő feladatai megjelölésében az Akadémia 1950. novemberi határozatában az 1935-ös tantervi utasításhoz képest egy további lépéssel távolodik el a produktív beszédképesség kialakításától, sőt a *készség* fogalmát fel sem veti. A tanulót — mondja a határozat — meg kell tanítani „valamely idegen nyelvű szöveg eredetiben való olvasására, megértésére és lefordítására.” Meg kell továbbá szilárdítanunk az idegen nyelvet tanulóban „a szóbeli és írásbeli kifejezés használatának alapjait”. Ez az óvatos fogalmazás: „a kifejezés használatának alapjai”, és az a tény, hogy az írásbeli és szóbeli kifejezés egyforma hangsúlyt kap — vagy egyformán alárendelt jelentőségű —, arra a nálunk még alig néhány évvel ezelőtt is teljesen általános szemléletre utal, amely szerint a nyelvről tanítottunk, a nyelvet *elemztük* — ahelyett, hogy a nyelvet *gyakoroltattuk* volna a rendelkezésünkre álló idő szinte teljes egészében. Ismeretanyagot adtunk át hallgatóinknak, és nem a készségek kialakítását tűztük ki célul.

Ez utóbbi tendencia egyébként az idegen nyelvek oktatásában a század első felében úgyszólván világ-jelenség volt.

A fent vázolt intellektuális-spekulatív, a beszéd- és megértési készség vagy jártasság kialakítását semmiképpen sem biztosító képzést a grammatikai ismeretek területén a nyelvtani forma és fogalom éles különválasztása jellemzi. Összehasonlító nyelvtan tanítása folyik: a szakmódszertani könyvek alapja az orosz és az angol, ill. az orosz és a francia vagy a német nyelv összehasonlítása, az összehasonlításból eredő módszertani eljárások kidolgozása a tanítás számára. A magyarázat mindenkor kiindulópontja az „anyanyelvi fogalom”. Ezt követi az idegen nyelvi forma bemutatása és megmagyarázása, elemzése. A nyelvtani szemlélet normatív. A nyelvi jelenségek bemutatásában olyan fogalmazás volt általános, amely feltételezte, hogy az alaktani és mondattani formákat bizonyos *szabályok szerint képezzük*.

Ma már világosan látjuk, hogy a nyelvi folyamatban nem képzésről van szó. A nyelvi szabályszerűségek a különböző hangkapcsolatok funkcionális megkülönböztetését teszik lehetővé.⁵ Ez a normatív nyelvtan a szókincsválogatás jellegzetességével azonos módon mindig az *írásképből* indul ki, bár röviden leíró hangtani ismereteket is közöl. Módszerében következetesen logikus, elvont, elemző. A tanulási folyamat valóságos lélektani törvényszerűségeinek feltárása nem kap helyet ebben a maga rendszerében következetesen átgondolt és kidolgozott didaktikában.

Az a három, a megértés folyamatát elemző szakasz, amit a RAHMANOV-féle irányzat mint oktatás-lélektani megállapítást rögzít, a következő: A megismerés első mozzanata — mondják — az idegen nyelvi jelenség és a párhuz-

⁵ Másként fogalmazva: „A nyelv egymásra utalt (egymással kölcsönviszonyban álló és egyidejű) jelek rendszere, amelyben az egyes jelek értékét a rendszerben elfoglalt mindenkor hely határozza meg.” (HEGENÜS J.: „A modern nyelvelmélet néhány kérdéséről” c. i. m.-ban, Modern Nyelvoktatás 1964. 5—6. sz. 30. l.)

mos anyanyelvi jelenség egymáshoz való viszonyának megállapítása; a második a már ismert idegen nyelvi jelenségek felidézése, a harmadik mozzanat pedig annak felismerése, hogy milyen újabb idegen nyelvi jelenségeket kell még megismerni.⁶

Ez a végül formalizmusba torkolló szemlélet azonban nem tartotta fenn magát sokáig. A társadalmi szükséglet és az annak kielégítésére szánt oktatási eljárások közötti ellentmondások feloldása már 1954. elején megindul. Ekkor a moszkvai Állami Idegen Nyelvi Pedagógiai Főiskolán megtartott szakmódszertani vita során RAHMANOV⁷ot és irányzatát súlyos bírálatok érik.

Egyre jobban felülkerekedik a nyelvtanítás aktív, gyakorlati oldala. A nyelvoktatás célja fokozatosan az állandó gyakorláson át elsajátított idegen nyelvű beszéd lesz. A gyakorlás — és ezt a következőkben részletesen fogjuk elemezni — többé nem az a moralizáló utasítás, ami aktivitás és tudatosság közé a kegyes óhaj egyenlőségi jelét teszi (aktivitás = tudatos érdeklődés). A tudatosság elve is pontosabb, tudományos megfogalmazást nyer. Új tankönyvek készülnek. A szervezett oktatásban a nyelvet kisebb tanulósoportokra bontva tanítják. Az idegen nyelv a középfokú iskolában magasabb óraszámot kap: általában heti 3—4 órát. Egyre nagyobb mértékben, egyre kiterjedtebb felhasználás lehetőségével vonulnak be a nyelvoktatásba a különféle technikai segédeszközök: az elektroakusztikai készülékek, a komplex laboratóriumok, az álló- és mozgóképi vetítők, hangelemző gépek, stb. stb.

4. 1961-től: A készségek fejlesztésének, az élő beszéd tanításának szakasza

Az 1961-es évet csak annyiban vehetjük egy új szakasz kezdeti időpontjának, amennyiben 1961. május 27-én jelenik meg a Szovjetunió Minisztertanácsának „Az idegen nyelvek oktatásának megjavításáról” szóló határozata. Ez a határozat az oktatás alapvető céljaként az idegen nyelvnek mint az érintkezés eszközeként gyakorlati elsajátítását jelöli meg.⁸

Azok a felismerések, amelyek a határozat alkotóit vezették, természetesen az évek hosszabb során át gyűltek fel. A nyelvoktatás gyökeres javítását a nyilvánvalóvá vált és egyre sürgetőbb társadalmi szükségletek követelik. E társadalmi szükségletek kielégítését pedig a szovjet oktatási rend a maga szervezeti keretei között kívánja biztosítani. A minőségi változás reális lehetőségeit az új nyelvelméleti kutatások, a nyelvészeti matematika, a strukturális matematika, a kibernetika, az elektronika rohamos fellendülése, a nemzetközi tapasztalatcsere, az oktatás-lélektani kutatások eredményeinek felhasználása és végül, de nem utolsósorban a technikai segédeszközök gyors fejlődése biztosítják.

A Szovjetunió hatalmas kiterjedésű ország. Napjainkban nem képzelhető el, hogy ezen a földrész-nagyságú területen, ahol az alkotó szellem tevékenységének, a tudományos kutatásnak olyan számos góca van, csak egyféle oktatáselmélet és gyakorlat alakuljon ki, váljék általánossá. Nem célunk itt történetileíró módszerrel tovább elemezni az egyes nyelvoktatási irányzatok, iskolák kialakulását, vagy a köztük levő különbségeket és hasonlatosságokat bemutatni, bármilyen érdekes is pl. a voronyezsi⁸ vagy az uzsgorodi⁹ egyetem kísérlete.

⁶ Részletesebb kifejtését l. B. BRANDT i. m.

⁷ A. SZ. SKLJAJEVA: Az idegen nyelvek oktatásának új alapokra való helyezése a voronyezsi egyetemen. (Modern Nyelvoktatás, 1963. 3—4. sz.)

⁸ SKLJAJEVA i. m.

⁹ SUARA R.: Korszerű oktatási tapasztalatok az uzsgorodi egyetemen (Modern Nyelvoktatás 1964. 5—6. sz.)

A továbbiakban csak azokat a felfogásunk szerint legteljesebb egészet alkotó, tudományosan megalapozott törvényszerűségeket és elveket tesszük elemzés tárgyává, amelyek lélektani és módszertani szempontból a korszerű szovjet vagy tágabban fogalmazva marxista szemléletben gyökerező idegen nyelvoktatás alapjainak tekinthetők.

Ezek az elvek nincsenek elszigetelve a tudományos tapasztalatok világ-méretű áramlásától. Az amerikai, a nyugat-európai, a szocialista országokban megjelent és természetesen a szovjet szakirodalom alapos ismeretéről tanúskodnak. Nemcsak ez jellemzi azonban ezt a felfogást, hanem következetes materialista szemlélete.

Nem arról van szó, hogy a nyelvoktatásnak vagy módszertanának szovjet képviselői aktuális politikai tartalmat óhajtanak adni. Inkább arról, hogy a nyelvoktatás elmélete a tudat, a gondolkodás, a beszéd kérdéseivel foglalkozik, ezek egymáshoz való viszonyával ismeretelméleti és fiziológiai vonatkozásban egyaránt. Ezekkel a problémákkal pedig azok, akiknek tudományos munkássága eredményeire támaszkodunk, *marxista módon* foglalkoznak.

A nyelvtanítás elméletének két fő kérdése volt régen is, és van ma is: mit tanítsunk? hogyan tanítsunk?

A két kérdésre a módszertan, a lélektan segítségével ad választ. Helyes sorrendben: a tanulás-lélektan ismeretében alakítjuk ki módszerünket.¹⁰ Ebből máris az következik, hogy az egyes nyelvek szakmódszertanának kidolgozása felesleges, hiszen az *idegen nyelvek tanulásának folyamata azonos valamennyi nyelvnél*. A korszerű nyelvoktatás minden eljárását az a tény határozza meg, hogy a *beszélt nyelvet* akarjuk megtanítani. A beszélt nyelv fogalmában benne van az is, hogy ennek „természeti anyaga” a hang és valamennyi auditíve vagy vizuálisan érzékelhető hasznos információ — hogy a kibernetika szóhasználatával éljünk —, azaz: a hangsúly, a hanglejtés, a hangerősség és magasság, az egyes, a beszédet alkotó kombinációk — struktúrák — közötti szünet, a gesztus stb. stb. Aki a beszélt nyelvet tudja, természetesen az írott nyelvet is érti, írásban is képes lesz magát kifejezni. Ugyanakkor a beszélt nyelv tanulása nem redukálódik egyszerűen adott kombinációk — struktúrák — gépies, az automatizáltság fokáig *ismételt* alkalmazására. Az ilyen felfogás a beszédnek, az idegen nyelv tanulásának éppen lélektani folyamatát hagyja figyelmen kívül.

A lélektani folyamat tudományos elemzésével jut el a szovjet nyelvoktatás elmélete ahhoz az alaptörvényhez, amely minden eljárásnak tengelye: *a nyelv-ismeret útja a tudatos tanulástól vezet az ösztönös beszédig*.

B. V. BELJAEV, a moszkvai egyetem módszertani tanszékének tanszékvezető tanára számos tanulmányában foglalkozik az idegen nyelv tanulásának lélektani problémáival,¹¹ külön-külön megjelöli az idegen nyelvtudás és az idegen nyelvoktatás lélektani alapelveit. Az első a beszélő tudatától függetlenül érvényesülő törvény, a második maga az oktatás módszere.

A nyelvtudás lélektani alaptörvényei, amelyek a *tudatos-gyakorlatinak* nevezhető, tehát éppen a szovjet pedagógia két sarkalatos elvén épülő módszernek minden eljárását meghatározzák, az alábbiakban összegezhetők:

¹⁰ B. V. BELJAEV: Aktiv módon alakítsuk ki a módszertant (Vesztnyik Viszsej Skolij, 1961. 10. sz.) Módszertan és lélektan (Inosztannije jaziki v skolje, 1963.) Az alapvető nyelvoktatási módszer és a nyelvoktatási módszertanok (Inosztannije jaziki v skolje, 1965.)

¹¹ A 10 alatt megjelölt tanulmányokon kívül részletesebben kifejtve: The Psychology of Teaching Foreign Languages, Oxford—London—New York—Paris, 1963. c. könyvében.

— Csak az tud valamilyen idegen nyelven beszélni, aki tud azon a nyelven gondolkodni, aki az idegen nyelvet *gondolatai megformálásának és kifejezésének* eszközéül tudja használni. Ha valaki gondolatait anyanyelve közvetítésével, állandó mentális fordítással akarja idegen nyelven kifejezni, a folyamatos beszédet lehetetlenné tevő *fiziológiai gátlás* alá kerül. Az idegen nyelv tanulásánál ugyanis *külön dinamikus sztereotípiá* alakul ki az agykéregben. Ha valaki gondolatait mentális fordításon keresztül akarja kifejezni, azok a fogalmak, amelyeket beszédében szavakba foglal, egy más társadalmi tapasztalat, egy más társadalmi gyakorlat tükröződései. Ha mondjuk magyar anyanyelvűről van szó, az angol, a német vagy bármely más nyelv szavaival fog „magyarul” beszélni — azaz: magyarul gondolkodik, és gondolatai kifejezésére csak szótári, de nem társadalmi értelemben vett azonos jelentésű szavakat fog beszédében felhasználni. Ezek a szavak — mint egyezményes jelek — azonban magyar társadalmi tapasztalatokat és gyakorlatot fognak tükrözni, és még az az eset is előfordulhat, hogy az idegen anyanyelvű beszélő partner a szavakat ugyan érti, de a gondolatot nem. Az idegen nyelv által kifejezett fogalmak ugyanis nem mindig esnek egybe az anyanyelv szavai által jelzett fogalmakkal, hiszen nincs állandó, örök és változatlan fogalom. Ha egy franciának szószerint lefordítom azt, hogy „nálunk az iskola szeptember 1-én kezdődik”, semmiképpen sem fogja az „iskola-kezdés” szó jelentését a franciában egész más szóval kifejezett tanévkezdés fogalmával azonosítani. A korábbi nyelvtanulási gyakorlatot éppen ez a „tükröbeszéd” jellemezte a legjobban. Ez azonban nem azonosítható azzal a nyelvtudással, amelynek elérését célul szeretnénk kitűzni.

— Ahhoz, hogy valaki az idegen nyelvet gondolatai megformálására és kifejezése eszközéül tudja használni, úgy kell beszélnie, hogy *csak a tartalomra koncentráljon*. Márpedig nem koncentrálhat mondanivalója tartalmára az, akinek a nyelvi — hanglejtésbeli, lexikai, nyelvtani — megformálás köti le a figyelmét. A nyelvi megformálásnak spontán módon, automatikusan kell történnie. (Ha ez nem volna így, a szinkron-tolmacsok munkáját például el sem lehetne képzelni.)

— Ha valaki valamilyen idegen nyelvet beszél, annak eszközeit belső beszédjében is fel tudja használni. Ilyenkor a *belső beszéd* az idegen nyelv külön kialakult sztereotípiái segítségével *közvetlenül egyesül a gondolkodással*.

— Ahhoz, hogy egy nyelvet tudjunk, nem az a fontos, hogy a nyelvről szóló elméleti ismeretekkel, hanem *automatizált nyelvhasználati készségekkel* — de nem csupán automatizált nyelvi formákkal! — rendelkezünk. Ezek a készségek nem logikai-kombinatív módon, hanem a *használat*, a *konkrét gyakorlás* útján jönnek létre. A gondolkodó tevékenység csupán a nyelv elméleti ismeretét szolgálja, korántsem azonos a nyelvtudással. Beszélhet valaki valamilyen idegen nyelvet anélkül, hogy annak elméletéről ismeretekkel rendelkeznie, és rendelkezhet valaki kiterjedt ismeretekkel valamilyen nyelvről anélkül, hogy azt beszélni tudná. (Egy fémjelzett nevű akadémikusunk számos, különböző nyelvcsaládokba tartozó szótárnak volt főszerkesztője. Sohasem csinált titkot abból, hogy nem beszél mindazokat a nyelveket, amelyeknek szótár-szerkesztésében eredményesen tevékenykedett.)

— A spontán, a gondolati erőfeszítés nélkül jelentkező nyelvtudás nem csak *automatizált nyelvhasználati jártasságok és készségek*, hanem ennél több: a *nyelvérzék* alapján működik. A nyelvérzék ebben az értelemben nem valamilyen örökölt és velünk született tulajdonság, hanem *szerezett, csak fokozatosan kifejleszthető képesség*.

A nyelvérzék kialakulásának előfeltétele, hogy a beszélő általános fiziológiai adottságai ne legyenek rendellenesek, azaz beszélő szervei zavarmentesen működjenek, hallása ép legyen. Ugyancsak előfeltétele az idegrendszer általános tevékenységének alkalmassága, amely képessé teszi a tanulásra és a készségek megszerzésére, új dinamikus sztereotípiák kialakítására. Ebben a tekintetben, tudjuk, nagyon nagy egyéni különbségek adódnak az egyes emberek között, s ezért a nyelvérzék kifejlődése, a nyelvtudás megszerzése nagyon különböző erőfeszítést kívánhat meg egy-egy nyelvet tanuló gyerektől vagy felnőttől. Ezek nélkül az adottságok nélkül a nyelvérzék nem alakítható ki, nem fejleszthető. Ahhoz azonban, hogy a nyelvérzék kifejlődjék, a nyelvet *tanulni is* kell, fonetikai, lexikai, stilisztikai ismereteket kell elsajátítani. Ezek összessége még nem jelenti a beszédre való képességet, nem is egyenlő a nyelvérzékkel, csupán *meggyorsítja* a jártasságok és készségek megszerzését. *Gyorsabban automatizáljuk azt, amit megértettünk, megtanultunk. De automatizálni is kell* azt, amit elsajátítottunk, hogy valóban nyelvtudásról beszélhessünk. Ezért a nyelvérzék kialakulását döntő mértékben a beszédnek *természetes beszédhelyzetben történő gyakorlása* biztosítja.

Nyelvérzéken tehát normális fiziológiai és idegtevékenységek segítségével megszerzett ismeretek alapján, intenzív gyakorlattal kialakított jártasságok és készségek összességét értjük, amelyek segítségével az idegen nyelvű beszéd nyelvi burkának megértése ösztönös, megformálása pedig automatikus.

— *A receptív és produktív nyelvtudás pszichés struktúráját ugyanazok az általános idegtevékenységek és pályák határozzák meg.* Mindkettő — a receptív és produktív nyelvtudás egyaránt — feltételezi a nyelvi anyag spontán felfogását.¹²

Saját tapasztalatunkból is jól tudjuk, hogy ha a receptív elsajátításra — tehát csak felismerésre és nem önálló alkalmazásra — szánt nyelvi anyagot nem „tanítjuk meg”, azaz használatát nem magyarázzuk és nem gyakoroltatjuk, akkor az nem receptív anyag lesz, hanem egyszerűen meg nem értett és ezért fel nem ismert nyelvi anyag.

Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a szövegösszefüggés, a nyelvérzék segítségével egy-egy ilyen nyelvi struktúrát valaki nem érthet meg.

— *A nyelvtudással rendelkező ember mindig alkotó nyelvi tevékenységet végez.* A beszélgetés során az ember mindig *valamilyen* vonatkozásban új formulákat érzékel (percipiál) és fog fel. Saját maga is mindig bizonyos szempontból új nyelvi formulákat alkot. Két nyelvi helyzet sohasem lehet teljesen azonos, még ha esetleg azonos alakú nyelvi struktúrák — kombinációk — fordulnak is elő benne. Ezeknek a struktúráknak társadalmi szövedéke szükségszerűen mindig más, mindig új.¹³

A fent összefoglalt törvényszerűségekből egyértelműen következnek a *nyelvoktatás módszerei*.

Ezek, miután objektíve létező fiziológiai-idegi tevékenységek működésének függvényei, minden nyelvre, bármiféle céllal szervezett nyelvoktatásra, bármilyen életkorú idegen nyelvet tanulóra — gyerekekre, felnőttekre — egyaránt érvényesek. A tanított nyelvtől, a nyelvoktatás speciális célkitűzéseitől, a nyelvet tanuló életkori sajátosságaitól függően *változtatjuk* azonban a *pedagógiai*

¹² Ezt a gondolatot fejti ki, bár más összefüggésben H. HELLMICH: *Funktion und Situation als Grundlage für die Entwicklung von Sprachfähigkeiten* (Deutsch als Fremdsprache, 1967. 2. sz.) c. cikkében.

¹³ Az abszurd dráma, amit pl. IONESCO képvisel napjainkban, a szót éppen a maga társadalmi kontextusától fosztja meg. Ez az „abszurditása” torz humor forrása. Eljárása egyben nyelvi síkon érzékelteti az elidegenedés folyamatát.

eljárásokat és módozatokat. Pedagógiai eljáráson az óra szervezésének technikáját értjük, pedagógiai módozaton pedig az adott anyag elsajátításának sajátosságait. Talán szükségtelen is mondani, hogy bár az eljárásokat és módozatokat a nyelvet tanulók összetétele, a nyelvi képzés célja szerint változtathatjuk, az alapvető oktatási módszer, az annak alapjául szolgáló *lélektani törvényszerűségek* végső soron az *eljárásokat, a pedagógiai módozatokat is meghatározzák.* Változtatásuk, variálásuk csak a törvényszerűség megszabta keretek között történhetik meg.

A nyelvoktatás legfontosabb, a nyelvtudás lélektani törvényeiből leszűrhető pszichológiai alapelveit az alábbiakban összegezzük:

— Az idegen nyelvű beszédet annak konkrét *gyakoroltatásával* kell tanítani. Nem elemzéssel, nem fordítással, nem magyarázattal.

— Csak a beszédfolyamatok *komplex* — auditív, vizuális és motorikus — *gyakoroltatása* révén lehet eljutni az idegen nyelvű gondolkodásig.

— Csak a gyakorlás hozhatja létre azt a *gondolkodási transzfert*, ami a nyelvtanulás célja, és amelynek segítségével ugyanarról a dologról megtanulunk az idegen nyelv kifejező-rendszerében ugyanúgy beszélni, mint anyanyelvünkön. Csak a gyakorlás erősítheti meg nyelvérzékünket, aminek híján nem érzékelhető gondolati erőfeszítés nélkül a nyelvi burok, a gondolat természeti anyaga.

— Míg a *nyelvi burok érzékelésének spontán tevékenységgé kell válnia, a beszéd felfogása — appercepciója — tudatos tevékenység eredménye.* A szemantikai tartalom nem azonos a nyelvi formával. Ha ez nem volna így, nem volna a világon annyi nyelv. *A szemantikai tartalom logikailag, következtetéssel érthető meg.* Éppen ezért az idegen nyelv szavai által jelölt fogalmat úgy kell az oktatás során kialakítani, hogy ne csak a *szó jelentését*, hanem a *fogalom értelmét* is tárjuk fel. Egy példával illusztrálva: az angol 'car', a francia 'voiture', a német 'Wagen' szó jelentése = kocs. Értelme = szárazföldi közlekedési eszköz. Két nyelv szavai, miután a szavak fogalmakat jelölnek, úgy viszonyulnak egymáshoz, mint a fogalmak egymáshoz. Lehetnek egybevágók, lehet közöttük alárendeltségi viszony vagy részleges egybevágóság — ilyenkor igen kényes didaktikai művelet az értelem feltárása —, de az is lehet, hogy a másik nyelvben a fogalom csak körülírással fejezhető ki.

A fogalom feltárása — miután a fogalom társadalmi tevékenység és gyakorlat tükröződése — gyakran alapos országismereti, társadalmi-kulturális magyarázatot is igényel. A gyakorlati nyelvoktatás, amelynek célja a gondolat-közlés, az emberek közötti érintkezés lehetőségének megteremtése, semmiképpen sem hagyhatja figyelmen kívül a szemantikai tartalom bármelyik összetevőjét.¹⁴

— Igaz, hogy a gondolkodási transzfer létrehozásához *automatizált nyelvhasználati készségek* kialakítására van szükség, ez az eljárás azonban nem mechanikus. Ha nyelvi elemeket csupán gépiesen gyakoroltatunk, ezzel csak az emlékezetet terheljük. Az *ismétlés csak a készség kialakításának eszköze*; csak a beszéd ösztönös megragadásra szánt burkának rögzítését könnyíti meg. Semmiképpen sem visz közelebb a *szemantikai tartalomhoz*, amelynek megragadását csak a *megismerési folyamat* biztosítja: az eleven szemlélettől az elvont gondolkodásig, onnan vissza a gyakorlatig. A nyelvoktatás terminológiáján kifejezve: az érzékeléstől, (percepciótól) a felfogásig, azaz a szó értelmének megragadásáig, onnan pedig a szövegösszefüggésig.¹⁵ Mindnyájan ismerjük azt a helyzetet, amikor a nyelvtanár

¹⁴ A nyelvoktatás társadalmi-kulturális vonatkozásairól részletesebben tájékoztat F. DEBY-SER: *Le rapport langue-civilisation* (Le Français dans le Monde, 1967. 48. és 49. sz.) c. cikkében.

¹⁵ Az ismeretszerzés folyamatának részletes oktatás-lélektani elemzését I. KELEMEN LÁSZLÓ: *A pedagógiai pszichológia alapkérdései* (Tankönyvkiadó, Budapest, 1967) c. könyvében: 194—205. l.

többször egymásután elismétel egy szót, mert tanítványa nem érti. Mintha az ismétlés, az érzékelés megújítása önmagában elvezethetne a felfogásig! A nyelvtanulási folyamatban az igazi gyakorlás olyan nyelvi tevékenység, amelyben mindig van valami változó elem, akár a nyelvi formában — és a nyelvi formába a hangszű, a hanglejtés, a hangmagasság és erősség és általában az érzelmi tényezők is beleértendő —, akár a szemantikai tartalomban. A szó helyes értelmében vett gyakorlás produktív: mindig *aktivitást* igényel a beszélő részéről.

— Az automatizálásnak tehát nem a beszéden kívül kell történnie — szavak besúlykolása — vagy a beszéd előtt — igeragozási paradigmák belső eldarálása, azért, hogy a megfelelő alakokat a megfelelő helyre „illesszük” — hanem a *nyelvi tevékenység során*, a természetes beszédhelyzetben.

— A tudatosság és a gyakorlati jártasság egymást a beszéd folyamatban kölcsönösen feltételezik. Egyik a másik nélkül nem képzelhető el. Míg a *gyakorlati jártasságok* a nyelvi burok gondolkodási erőfeszítés nélkül történő megragadásának *előfeltételei*, a *tudatosság* a *szemantikai tartalomra* vonatkozik. A tartalom és forma dialektikus egységben van, az oktatási folyamatban azonban a tudatos elméleti tanulásból indulunk ki. A *gyakorlás előtt* közöljük az elméleti ismereteket, a nyelvi szabályokat, így a készség könnyebben és gyorsabban alakul ki. Ha „a fízológíától a módszerig” utat követjük itt is, csak egyféle sorrend képzelhető el: *az út a tudatosságtól a készségig vezet és nem megfordítva!*

— Ami az elméleti ismereteket illeti, azoknak semmiképpen sem szabad a nyelvi foglalkozás jelentős részét elfoglalniuk, hiszen a nyelvi foglalkozás = gyakorlás. Az elméleti ismeretek a gyakorlás feltételeit teremtik meg. (BELJAEV az elméleti magyarázatokra szánt időt az óra 15%-ban határozza meg, azaz 50 perces órában számolva nem tehet ki többet, mint 7—8 percet.)

Az elméleti ismeretek közlésénél a tanár a cél érdekében, ha gyorsan és egyértelműen akarja magát megértetni, használhatja az anyanyelvet is, főleg a kezdő fokon. A *szemantizációnál* azonban már nem a fordítás az egyetlen és nem is a fő lehetőség.

— A fentiekből világosan következik, hogy a *nyelvi szabályokat* ne magoltassuk, ne kérjük számon. Az idegen nyelvben érvényesülő szabályszerűségeket a nyelvhasználatban, azaz a *beszédben ellenőrizzük*.

— A gyakorlás akkor felel meg céljainknak, ha azt nem kiragadott elemeken, összefüggéstelen vagy ostoba szókapcsolatokon végezzük. Az ilyen beszédtevékenység — gondoljunk csak egyes strukturalisták táblázatos gyakorlataira! — nem más, mint nyelvi formalizmus. Igényeljen a *gyakorlás* valamiféle *önálló alkalmazást*, *önálló gondolkodást*. Vagyis: hasson a dinamikus sztereotípiák kialakítására, ugyanakkor pedig az újfajta szemantikai tartalom megragadására.¹⁶

Ilyen értelemben a *fordítás* is szolgálhatja a nyelvtanulást, de csak annyiban, amennyiben az egyik nyelvből a másikba történő *gondolat-transzfer gyakorlására* használjuk fel. Nem a nyelvi burkot, hanem a szemantikai tartalmat, a gondolatot kell az idegen nyelvről az anyanyelvre történő fordításnál kifejezni tudni. Maga a szöveg már csak ismert szavakat és szerkezeteket tartalmazhat.

¹⁶ Érdekes kísérletről számol be N. A. SELINGER: Új módon tanítsuk az idegen nyelveket a levelező hallgatóknak (Vesztnyik viszej skoli, 1964. 1. sz.) c. cikkében. A tananyagot a levelező hallgatók házi munkában készítik elő. A tankönyv megadja az ehhez szükséges magyarázatokat. Órán így mindjárt beszéd-gyakorlatot folytathatnak, az egész kötött foglalkozást a lényeges mozzanat: a *begyakorlás* tölti ki. A tanszék azok számára, akiknek a tankönyv magyarázatai nem elegendőek, egyéni konzultációt szervez.

— A nyelvtudás és az idegen nyelvi gondolkodás szerves kapcsolatából következik, hogy az idegen nyelv gyakorlására a *természetes beszédhelyzet* adja a legjobb alapot.¹⁷

A gyakorlásnál *kerüljünk mindenféle szabványosítást*. Legyen a beszédtevékenység mindig *produktív*, azaz a nyelv formai elemei vagy az azokon keresztül kifejezett szemantikai tartalom mindig valamilyen új elemmel legyen gazdagabb. Nem fejleszti a nyelvtudást pl. egy tanult anyag gépies, végnélküli elismételgetése, a gondolkodást teljesen kikapcsoló pusztá *reprodukálás*.¹⁸

— A nyelvhasználatnak két alapvető formáját kell megkülönböztetnünk: a *szóbeli* és az *írásbeli*. A szóbeli nyelvhasználat auditív, vizuális és motorikus összetevékenység eredménye. Az élő szituáció sokszor ott is segíti a szemantikai tartalom megragadását, ahol maga a nyelvi burok nem ad elegendő hasznos információt. A szóbeli nyelvhasználat fejlettebb nyelvérzékét kíván meg, mint az írásbeli nyelvhasználatnak akár aktív, akár passzív formája. Az írásbeli nyelvhasználatnál a nyelvnek csupán írásképpen rögzített formája szolgáltatja a hasznos információt, így a beszéd tudatos oldalának ad nagyobb szerepet. Ugyanakkor itt is érvényesül az az alaptörvény, hogy a gondolat nyelvi megformálásának vagy a nyelvi megformálás megragadásának a tudat részvétele nélkül kell megtörténnie. A tudat a mondanivaló gondolati tartalmának megragadását vezérli. A gondolat természeti anyagának logikai-következtető úton való felidézése ugyan lehetséges — gondoljunk csak számos műfordítókra, aki soha nem beszélté azt a nyelvet, amelyről nemcsak tartalmilag, de hangulatilag is hitelesen tudott fordítani —, ez azonban nem nyelvtudás. De nem tudja a nyelvet abban az értelemben, ahogy ezt az oktatási célkitűzések megkívánják az a tanítványunk sem, aki — és ezt majd mindnyájan hallottuk már — így kiált fel: minden szót értek, mégsem tudom mit jelent a mondat! Míg az előbb említett műfordítóknak nyelvérzékük volt, de beszédgyakorlatuk nem, ennek a tanítványunknak az elmondottak értelmében vett nyelvérzéke nem fejlődött ki; ezért pedig az oktatási módszert is terheli felelősség.

*

Az idegen nyelvek oktatásában talán túlzás nélkül forradalminak mondható változás szemtanúi lehettünk az elmúlt években. A latin—görög tanítás metodikáját folytató, az írott szövegből kiinduló ún. grammatizáló módszer napja világszerte leáldozóban van. Ami helyette kialakult, egyik-másik oktatási irányzat gyakorlatában a századeleji direkt módszerre emlékeztet. Vannak — és tetszetős, látszólag a problémákat kiküszöbölő voltuknál fogva nálunk is követőre találó — nyugat-európai, amerikai nyelvoktatási felfogások, amik bár magas technikai felkészültséggel dolgoznak, mégsem képesek igényesebb, magas szintű nyelvismeretet adni. A gépies ismétlés nyomán bevésődött emlékképet

¹⁷ H. HELLMICH i. cikkében felhívja a figyelmet a leíró országismereti anyagok helyes feldolgozásának módszerére. Ha pl. földrajzi anyagot tanítunk, ne mondassuk vissza a fizikai- vagy gazdaság-földrajzot mint ismeretanyagot, hanem teremtsünk olyan természetes beszédhelyzetet, amelybe ez a nyelvi anyag magától értetődően és produktívan épül be.

¹⁸ Felfogásunk szerint a *memorizálás* azonban hasznos is lehet, mint a *nyelvérzék fejlesztésének eszköze*. Ez nem mond ellent a fentebbieknek. Feltételezi azonban azt is, hogy a számonkérés nem elégszik meg a memoriter pusztá visszamondatásával, hanem arra is ad lehetőséget, hogy a megtanult kisebb-nagyobb egységek azonnal produktívan, természetes beszédhelyzetben kerüljenek alkalmazásra.

tekintik elsődlegesnek. A beszéd szemantikai tartalmát csak akkor tárják fel, amikor a nyelvi burok mechanikus ismétlése teljesen zökkenőmentes, automatikus. A valóban produktív nyelvismeret kialakulásának, a fentiek szerint értendő nyelvkészség kibontakozásának ez az eljárás inkább fékezője lesz, mint serkentője.

Az a módszer, amelyet a szovjet tudományos kutatások és elemzések eredményei alapján ismertettünk, éppenúgy különbözik a direkt módszertől, mint a direkt a grammatizálótól. Lényegét egy mondatban foglalhatnánk össze: *a helyes nyelvtanítás útja a tudatos tanulástól vezet az ösztönös készségig*. Sok minden, nagyon sok minden történt az utolsó években a hazai idegen nyelvoktatás eredményesebbé tétele érdekében. A tudatos tanulástól az ösztönös készség vezető út alapelvéből kiinduló tanítási gyakorlat minden részletének kidolgozása, pontosítása még sok elvi tisztázást és új gyakorlati módokat kimunkálását kívánja meg az idegen nyelvek oktatóitól.

Тамашине Даниель

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И СОВЕТСКИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Автор в первой части статьи дает короткий обзор взглядов и стремлений, наблюдавшихся в Советском Союзе за последние 50 лет в области обучения живым языкам. Во второй части — также на основе работ советских авторов, — подытоживает коренные изменения в этой области, происшедшие в последние годы, которые характеризуют не только преимущество, обеспечиваемое устрой речи и использование современных средств обучения, но и тот последовательно применяемый принцип, что правильно обучение языку ведет от сознательного занятия к овладению инстинктивным навыком.

Mrs. T. Dániel

THE UP-TO-DATE WAY OF INSTRUCTING FOREIGN LANGUAGES AND THE SOVIET PSYCHOLOGICAL AND METHODOLOGICAL RESEARCH

In the first part of her paper the author surveys and assesses the opinions and endeavours prevalent in the instruction of foreign languages in the Soviet Union during the past 50 years. In the second part — similarly relying on the data given by Soviet authors — she outlines the radical changes taken place in recent years. These changes were characterized not only by a priority given to the spoken language and the use of modern means of education, but also by the consistently followed principle that a proper instruction of languages has to lead, through deliberate study to an intuitive ability.