

BÁN ERVIN

A TAGOZATOS
ÁLTALÁNOS ISKOLAI NYELVTANÍTÁS
ELŐNYEI ÉS VITÁS KÉRDÉSEI

A hatvanas évek elején jelentek meg az iskolákban a nyelvvoktatás intenzív formái. Az egyik: az idegen nyelv tanításának megkezdése az általános iskola 3. osztályában, tehát 8 éves korban, szakosított (tagozatos) tantervvel; ebben a formában tíz év áll rendelkezésre valamelyik jelentős nyelv alapos megtanulásához. Számos budapesti és néhány vidéki iskolában szerveztek ilyen tagozatos osztályokat. A vállalkozásnak kevés az iskolatörténeti és módszertani előzménye, jelentősége viszont igen nagy, illetőleg lehet, ha a sikerre vezető tényezőket fel tudjuk ismerni, a nehézségeket el tudjuk hárítani.

Úgy vélem, a tapasztalatokat kiegészíthetem a magam megfigyeléseinek összegezésével.

Érdemes-e *ilyen korán kezdeni* az idegennyelv-tanítást? Iskolai tanításról van szó, a Fräuleinek működése nem idézhető tanúsággul. A legradikálisabb igenlő választ E. V. GATENBY egyik írásában¹ olvastam. Szerinte igazán csak az óvodában érdemes az első idegen nyelv tanulását megkezdeni, később az anyanyelvi és egyéb gátlások valószínűtlenné teszik a teljes sikert. Az ellentétes véleményt HEGEDÜS JÓZSEF előadásaiból ismerem. Eszerint az elemista gyerek olyan lassan halad a nyelvtanulásban, hogy a tanítás az időkihasználás szempontjából nem gazdaságos. A serdülő és a felnőtt esetleg sokkal több kinnal, de sokkal termékenyebben tanul, ezért jól járunk, ha nem sietünk a kezdéssel, ha várunk addig, amíg az automatizálást a tudatosság támogatja. — A CRÉDIF, a nagy tekintélyű francia didaktikai kutató központ előadói úgy vélik, hogy bármikor meg lehet kezdeni a francia tanulását, az óvodában csakúgy, mint a serdülés éveiben, de valószínűleg a 8. év a legszerencsésebb választás. Ez tehát a mi szakosított tantervünket igazolja.

Abban valamennyi szakember egyetért, HEGEDÜS JÓZSEF is, hogy minél korábbi a kezdés, annál biztosabb a fonetikai siker. Az elemista gyerek artikulációs bázisa sokkal képlékenyebb, mint a felnőtté vagy a középiskolásé.

Vannak tehát érvek a korai kezdés mellett, de vannak aggályok is. A nehézségeket azért is érdemes szemügyre venni, mert hazánkban szerveztek már gimnáziumra korlátozódó nagy intenzitású (heti 12 órás) nyelvvoktatást is (pl. a sárospataki gimnáziumban). Nem kívánom a kérdés általános elemzését adni. A francia nyelvtant választom próbakőnek. Magam ugyanis franciát tanítottam. 3—6. osztályt, tagozatos általános iskolában (angolt csak rendkívüli tárgyként, 3—4. osztályosoknak). A tanítás első évétől a negyedikig figyeltem a nyelvtannal kapcsolatos haladást és nehézségeket. Azt már előbb is, egyidejűleg is tapaszt-

¹ E. V. GATENBY: Second Language in Kindergarten School. English Language Teaching Selection 2.

altam, hogy a középiskolásokban nehezen automatizálódnak a francia nyelvtan bonyolultabb tényei, néha még a kevésbé bonyolultak is, nehezen „válnak vérrüké”. Hasonló jelenséget figyeltem meg az orosz és az angol tanításában is. Az a kérdés izgatott tehát az első naptól kezdve: *elkövetik-e kis tanítványaim azokat a hibákat, melyek oly makacsul jelentkeztek középiskolás tanítványaim francia beszédében és írásában.* Beszámolóm talán segíteni fogja a franciát tanító kartársak munkáját, de valamelyes haszna lesz a többi nyelv tanítása szempontjából is. Szemléletemet befolyásolja a CRÉDIF módszertani tanfolyama, amelyen 1969 nyarán vettem részt, a franciaországi Montpellier-ben.

Vizsgálódásunk — és általában az idegennyelv-tanítás — szempontjából alapvető kérdés, *miként vélekedünk az anyanyelvi interferenciáról.* Távolság lehet-e tartani a gyerektől az anyanyelv zavaró hatását? Vagy ne is küzdünk ellene, és alapozzuk módszerünket a kontrasztivitásra? Montpellier-ben az volt a hivatalos vélemény, hogy a kiejtést az anyanyelv elkerülhetetlenül zavarja, egyébként azonban a tanítás egynyelvűségével az anyanyelv befolyását teljesen ki lehet zárni. Az ellenkező vélemény következetes képviselője az amerikai ROBERT LADO: a nyelvtanulást szinte kizárólag kontrasztivitás-kérdésnek tekinti. Bizonyos, hogy a középiskolások, legalábbis a tanulás jelenlegi rendszerében, nem kerülhetik el az anyanyelvi interferencia kínjait. A kisiskolások helyzete szerencsésebbnek látszik. Még lazább a szövetség gondolkodásuk és anyanyelvük között, a nyelvi tudatosság pedig a kezdet kezdeténél tart. „... the grammatical structure of the native language tends to be transferred to the foreign language”² — írja LADO. Mivel a kisebb gyerek nem ismeri a struktúrákat, ösztönös nyelvhasználatát sem szilárdult meg teljesen, s mivel az idegen struktúrákat apró dózisokban, általában készen kapja: az anyanyelv befolyása viszonylag csekély. Később, évről évre haladva, a tanítás — valamennyi tárgy együtt — szilárdítja a magyar nyelv helyzetét és használatának tudatosságát, így az anyanyelv az idegen nyelv tanításának részben segítő, részben zavaró tényezője lesz. Pontosabb választ a kérdésre dolgozatomban további részében próbálok adni; ennyit előre kellett bocsátanom, hogy mondandóm érthető legyen.

Ha számba vesszük a nyolc-tíz-tizenkét évesek legtöbbször elkövetett hibáit, vajon ugyanazok a hibák-e ezek és ugyanolyan gyakoriak-e, mint a középiskolában? A megfigyelési feltételek nem azonosak. Kis tanítványaim nagyon változatos gyerekek voltak: a gimnáziumnak még a tagozatos osztályában sem volt ennyi jó bizonyítvány. (Ezzel nem azt akarom mondani, hogy többségben voltak a rendkívüli tehetségek.) Más tagozatos általános iskolában bizonyára más a gyerekek összetétele, sőt, láttam olyan tagozatos harmadik osztályt (angol), amelybe a jelentkezőket majdnem válogatás nélkül vették fel. Vegyük mégis alapvető ténynek, hogy a tagozatos általános iskolai csoportok túlnyomórészt jó, sőt jelentős részben igen jó tanulókból verbuválódnak.

A nyelvtannal kapcsolatban legelőször a kérdő mondat adott alapot megfigyelésre, mert a kérdés és felelet már akkor szerves tartozéka volt a tanításnak, amikor még csak orálisan, tehát írás és olvasás nélkül tanulták a nyelvet. A kérdő szórend régebben nehéz dió volt a franciát tanuló gyerekeknek, s nehéz ma is az angolban. Mivel azonban a francia beszélt nyelv éppen napjainkban lazítja fel a kérdő szórend szabályait, ezt a problémát nem érdemes általánosságban vitatni. Inkább a válaszok hibái tanulságosak.

² ROBERT LADO: *Linguistics across Cultures* (p. 58). The University of Michigan Press, 1957.

Ha a hagyományos szórenddel kérdeztem (Est-il grand?), gyakran ismételték a válaszban gépiesen: Oui, *est-il* grand. Igyekeztem rászorítani őket, hogy a kérdés főnévi alanya helyett személyes névmást használjanak a válaszban. Ez eleinte nehézkesen ment. Où est Pierre? — kérdeztem. A felszólított tanuló többnyire így kezdte: Pierre est . . . Ha félbeszakítottam, újból kezdte a mondatot, így: *Il Pierre* est . . . A nyelvtanulás második évétől kezdve már hozzászoktak, hogy személyes névmással cserélik ki a kérdés személynévi alanyát, de ha a kérdés alanya nem személyt jelölt, még ötödikes korukban is nehézkesen ment a helyettesítés. Ez nem a logika gyermeki hiánya volt, a két említett hibát középiskolások is gyakran követik el, különösen gyengébb eredményű osztályban.

Érdekes volt számomra — bár ezt is megfigyeltem már középiskolában, sőt felnőtt TIT-tanfolyamon is — a kérdés és a válasz közötti határvonal elmosódása a gyerekek egy részének a beszédében. C'est ton livre? — Az első két évben elég gyakran kaptam ezt a választ: Oui, c'est *ton* livre. — A kérdésben szereplő *faire* igét néhányan még hatodikos korukban is konokul ismételték a feleletben, ahelyett; hogy konkrét tartalmú igével cserélték volna ki. Que fait Pierre? *Il fait* . . . — kezdődött a tétova válasz, a határozott *Il mange* helyett. Sűrűn előfordult az is, hogy a válaszban nem az alanyt tették első helyre, hanem azt a mondatrészt, amelyet legkényelmesebben lehetett mozgatni: Qui a écrit cette lettre? *Cette lettre* a écrit Pierre. Ez sem logikai kérdés, inkább lélektani; ugyanígy botladozik számos gimnazista. Kényelmesebb a *faire*-t vagy a kérdő mondat szórendjét ismételni, mint vállalni a változtatással járó gondolati erőfeszítést.

Az első hónapokban csak az *être* igét használtuk, a présent előbb két, majd négy, végül valamennyi személyét. Annyira hozzászoktak, hogy alig akartak elszakadni tőle, amikor már más igéket is tanultak; szórványosan még az ötödik osztályban is előfordult az *être* önkényes használata a szükséges ige helyett vagy mellett (la petite fille *est* joue dans le jardin). Ilyesmit a középiskolások is elkövetnek néha, az angolban pedig minden életkorban általános: a tanár egyre „Yes, I am” válaszokat kap, amikor már *I have, I can, I do* stb. lenne helyénvaló.

Az első, általános jellegű, a hatodik osztályig sem teljesen kiküszöbölt hiba az *avoir* igével volt kapcsolatos. A „habeo” leszármazottainak és rokonainak szerepe, mondattani kapcsolódása annyira idegen a magyar beszélő számára, hogy a magyar nyelvtanról még semmi érdemlegeset nem tudó, a franciát teljesen egynyelvű módszerrel tanuló kilencéves gyerek is nagyon nehezen tudja adaptálni. Az angolt és orosz tanító kartársak bizonyára kiegészíthetnék és igazolhatnák tapasztalataimat. Az általam tanított osztályok közül az, amelyiket az iskolai közvélemény az első évben a legjobbnak tartott, az *avoir* dolgában nem ért el több sikert, mint egy közepes, *nem* tagozatos gimnazista csoport; a párhuzamos *B* osztály valamivel könnyebben vette ezt az akadályt. A zavar nyilvánvaló oka: csak hosszú idő után értették meg, a gyöngébbek még hatodikban sem egészen, hogy mikor kell az *être*-t és mikor az *avoir*-t használni, általában az *être* szorította ki a másikat. A nehézség egyik okaként kell megjelölnünk, hogy az *avoir* megjelenésével körülbelül egy időben kezdtek írni, s az írás a kezdők számára rendszerint bonyolítja a nyelvtant. Bármilyen nyelvtani magyarázat még jobban megzavarta volna őket.

Sorozatos és nehezen megszüntethető tévedések góca volt a segédigék rendszere. A negyedikben kezdődött, akkor tanulták a futur proche-t, majd a passé composé-t. A segédige + igenév a magyar gyerekek ismeretlen jelenség. Előfordul a magyarban is, de nincs akkora szerepe, hogy jellegzetesnek tűnhetne. Az „enni fogok” típusú jövő idő nem vonja magára a gyerek figyelmét, hiszen

többnyire a jelen időt használja a futurum funkciójában is. — A segédige kifejejtése ritkább volt, mint középiskolásoknál, de éppen olyan gyakori, hogy nem találták meg hozzá a megfelelő igenevet: je vais termine, nous avons terminons — hallottam szinte többször, mint a helyes alakot, ötödikben is. Ugyancsak gyakori volt a segédige felesleges használata: Où demeure as-tu? (Az ígét jelen idejűnek szánták.) Ez a hibatípus éppen ennyire gyakori az angolórákon, bizonyosságul, hogy a magyar—indo-európai kontrasztivitásnak van benne kisebb vagy nagyobb szerepe.

Gyakorta volt nyelvtani tévedés oka a francia démonstratív többféle hangalakja, írásképe és funkciója (*C'est le chat est gris*), ezt azonban a francia nyelvtan belső problémái okozták, meg az, hogy a nyelvtanulás első évében nagyon beléjük rögződött a *C'est le . . . , C'est la . . .* kezdetű mondat típus.

Magyar gyerekekről lévén szó, természetesnek vehetnénk a prepozíció gyakori kifejejtését. Ám sokkal ritkábban fordult elő, mint középiskolásoknál. Valamivel többször figyeltem meg a viszonyzó felesleges használatát: Sur l'image je vois à Paris — feltehetően az *à Paris*-t tartalmazó mondatok analógiás hatására.

Az első félévben talán egyszer sem fordult elő a copula kifejejtése. Amikor írni, olvasni kezdtek, ez a hiba is felbukkant, de még nem sűrűn. Ötödikben, hatodikban viszont eléggé gyakori volt. Oka egyrészt a nyelvtan rendszeresebb tanulásával járó anyanyelvi tudatosság lehetett, másrészt szerepet játszhatott benne az orosz is.

A szóbeliség előjogának, a többnyire készen kapott struktúráknak köszönhető, hogy a szórenddel sokkal kevesebbet viaskodtak, mint a középiskolások. Az első két év folyamán szinte csak a kérdő mondatban, illetőleg a válaszban hibáztak. Mikor azonban kissé szabadabb lett a beszéd, kissé hosszabbak a mondatok, és nagyobb szerepet kapott az írás, szaporodtak a szórendi hibák. Hatodikban néhány gyöngé tanuló éppúgy mondott, írt értelmetlen szóhalmazokat, mint a gimnáziumban a rossz tanulók.

Érdekes, hogy az igei személyes névmás *accusatif*-ja, *datif*-ja, továbbá a névmási *en, y* kevés nehézséget okozott, pedig a középiskolások rendszerint viaskodnak velük.

Csak a tipikusnak mondható, hosszabb ideig tapasztalható, a francia grammatika rendjét jellegzetesen sértő hibákkal foglalkoztam, elsősorban a beszéd területén. Amint látjuk, kis tanítványaim elkövezték azoknak a hibáknak java részét, melyeket a középiskolában tipikusnak találtam. Néhányat ugyan kevesebbszer vagy csak ritkán, a többit azonban ugyanolyan gyakran, mint az idősebbek. A hibák, elég kevés kivétellel, az írás—olvasás elkezdése után jelentkeztek (a beszédben is), s annál jobban hasonlítottak a középiskolások tévedéseire, minél közelebb jutottak a gyerekek a középiskolás korhoz. Mivel a tanítás gondjainak megfigyelési pontjául a nyelvtani *nehézségeket* választottam, nem beszéltem a korai nyelvtanulás egyértelműnek látszó előnyeiről. Majd szólok róluk dolgozatom végén. Előbb röviden a hibák okáról és a javítás lehetőségeiről. Mellőzöm a hibák leküzdésének általános feltételeit, pl. jó tankönyv, eszközök, kisebb osztálylétszám. Ezek idővel meg fognak jelenni a tanításban, vagy már meg is jelentek. Azt vizsgálom, ami jórészt a tanárra marad a feltételek javulása ellenére is.

Úgy vélem, az eddig elmondottakból is látszik: a hibák többségét anyanyelvi interferencia okozta. Az első hónapokban ugyan alig mutatkoztak kontrasztivitás-problémák — mintha a gyerekek megcáfolnák ROBERT LADO nézeteit —, később azonban egyre szaporodtak, a nagy óraszámú nyelvtanítás adta intellektuális edzettség ellenére. Az anyanyelv zavaró hatását itt-ott az orosz is erősítette. A tanítás jelenlegi rendszerében az anyanyelv jelenlétét nem tudjuk megszüntetni (kérdés: lehet-e egyáltalán?), még akkor sem, ha egyetlen magyar szó sem hangzik el az órán.

A magyar interferenciájának korlátok közé szorítását leginkább a *drill jellegű gyakorlatok* szolgálhatják, szóban és írásban. Igaz, időt vesznek el a kótetlenebb beszédétől. De nem baj, ha a szabadabb beszéd, a fogalmazás, a fordítás a gimnáziumra marad. Ennek a nyelvoktatási formának éppen az a fő erénye, hogy későbbre lehet halasztani azt, amit jobban meg kell alapozni.

A javítás másik, bár nem legfontosabb módja — az előbbivel látszólag ellentétben — a *nagyon mértéktartó nyelvtani tudatosítás* a 6. osztálytól kezdve, különösen a veszélyesnek látszó jelenségek egybevetése a magyar és esetleg az orosz megfelelővel. Nemrég láttam egy belga folyóiratban egy érdekes grafikont a tudatosító és nem tudatosító nyelvtanítás viszonyáról.³ Az utánzason, a tények elfogadásán alapuló (par conditionnement) tanítás sikerének valószínűségi vonala a 12. életév táján meredeken lefelé fordul, s pontosan ugyanúgy megy fölfelé a tudatos tanulás sikervonala, amely a tízéves kor alatt a nulla-szint közelében van. — A hatodikos, hetedikos, nyolcadikos gyerekek értelmesebb része, a magyar nyelvtan és esetleg az orosz hatására, úgysis keresi a grammatikai jelenségek összefüggéseit. Ehhez az általános tünethez helyi zavaró tényezők is járulhatnak. Az én tanítványaim közül például jó néhánynak a szülők magyarázták vagy magyaráztatták a nyelvtani jelenségeket úgy, ahogy annak idején nekik a latin vagy német nyelvtant magyarázták. Jobb, ha az elméleti tisztázást — a legszükségesebb mértékre szorítva — maga az iskola végzi el. A „kettős nevelés”-nek ez a didaktikai változata a felsőbb osztályokban is eléggé rossz hatású, még inkább az első három évben, amikor általános nyelvtani fogalmak hiányában az iskola nem foglalkozhat az idegen nyelvtan jelenségeinek elméleti tisztázásával.

Végül mérlegre kell tennünk a *mit?* kérdését is. Célszerű például, ha a kérdő struktúrák közül a mai nyelvben mindinkább népszerű egyenes szórendűt tanítjuk csak, a többihez, amíg elkerülhetők, nem nyúlunk.

Am indokolatlan lenne valamennyi hibát az anyanyelvi interferencia következményeként regisztrálni. Érdekes példáját láttam egyszer, éppen ilyen korú gyerekeken, hogy az anyanyelv és az idegen nyelv azonos nyelvtani törvényét is megsértik. Úgy gondolnánk például, hogy az egyes szám hibás használata tőszámnév után a magyar anyanyelvűek jellegzetes vétsége. Nos, Nyugat-Németországban elmentem egy általános iskolába, meghallgattam egy angolórát, és meglepetve tapasztaltam, hogy a gyerekek egyre-másra használnak egyes számot a *two*, a *six*, a *ten* után. A tanár is észrevette, és gyakorlatot rögtönzött a hiba javítására. Nyilvánvaló, hogy anyanyelvi interferenciáról nem lehet szó, hiszen az egynél nagyobb mennyiséget kifejező tőszámnév után a német is többest használ. A hibák okai közül nem lehet kizárni a gondolkodás természetes kényelmességét. Nagy az ereje, hiszen a nyelvfejlődésben is jelentős szerepet játszik: a beszélő igyekszik, mint ECKHARDT SÁNDOR rámutat francia nyelvtanának általános nyelvészeti bevezetőjében,⁴ minél kevesebb erővel és eszközzel kifejezni mondanivalóját. A gondolkodás kényelemszeretete az anyanyelvben is veszélyes lehet, írásban különösen, az idegen nyelv tanításának pedig inkább harcolnia kell ellene. Ebben a tekintetben a kisebbek csak annyiban különböznek a középiskolásoktól, amennyiben válogatott gyerekek, s a válogatás egyik szempontja éppen a szorgalom. Józanul mérlegelnünk kell, mi történjék azzal a néhány gyöngye tanulóval, aki az erőfeszítést nem tudja vagy nem akarja vállalni, hiszen ha végig a tagozatos osztályban maradnak, csak gyötörjük őket.

A zökkenők egyik jelentős oka az *írás*. Talán még inkább, mint a középiskolában. Nem véletlen, hogy az írás megkezdése után jelentkezik a hibák java része, a beszédben is; a kísértés az írott szó szerepének erősödésével növekszik.

³ J. DE VREUGHT et L. VANDEVELDE: L'enseignement de la seconde langue à l'école primaire. L'École Belge, Janvier 1970.

⁴ ECKHARDT SÁNDOR: Mai francia nyelvtan. Bp. 1965.

A nyomtatás, a szabatosan szavakra artikulált szöveg az anyanyelvi asszociáció kényszerét erősíti. „... le texte écrit invite à un excès d'analyse, ce qui fait perdre de vite l'essentiel qui est la perception globale du sens du groupe sémantique... le lecteur veut comprendre chaque mot, se réfère mot à mot à une autre langue connue: on tombe vite dans la traduction littérale.”⁵ Amíg írás, olvasás nincs, az *est*, a *sont* egyszerű akusztikai jelenség a gyerek számára, s ha a fülével jól fogta fel, a beszéd számára is rögzítette. Az írásban viszont jól kirajzolódik a funkció, s a gyerek előbb tudat alatt, később tudatosan kérdezi magától: mi ez magyarul? Ám a magyar létige szerepe más, s ezt a 9—11 éves gyerek nem érti. A rész és az egész viszonya a franciában még bonyolultabb, mint a többi, nálunk tanított nyelvben. Így az írás mellett, hogy saját problémái is vannak, a kontrasztivitás-problémákat bonyolítja.

Hogyan segítsünk rajta? Csábítónak látszik az írás megkezdésének elhalasztása. A CRÉDIF tanfolyamain a *Voix et images de France* 12. leckeje után kezdik az írást, de hozzáfogtak már egy másik rendszer kidolgozásához is, ebben a 6. lecke után veszik kézbe a tollat. Ha ezt a mi általános iskoláink tanítási rendjére átszámítjuk, az előbbi esetben a második év — tehát negyedik osztály — elején, az utóbbiban a téli és tavaszi szünidő között esedékes az írás csatlakozása az eleven szóhoz. Kisebбекről van szó, tehát az előbbi megoldás látszik célszerűnek, a nyelvtanulás társadalmi rendeltetése viszont az írás, olvasás javára bizonyít,⁶ s ezt támogatja a tanterv is. (Fejtegetésünk szempontjából nem sokat számít, hogy a tíz éven aluliaknak a franciák más könyvet, a *Bonjour Line*-t ajánlják.)

Van-e didaktikai szempontból választási lehetőség? Az angolt nem jó az első évben írni, részben a nyelv, részben a helyesírás természete miatt; nehézség nélkül nélkülözhetjük a betűt. Az oroszban nem lehet írásra gondolni egy évi tanuláznál hamarabb, mert a cirillbetűket a harmadikos aligha tudja megtanulni. A franciával más a helyzet. Tapasztalatom szerint fél év után, már fenyeget az üresjárat veszélye. Mivel ebben a hazai körülmények is szerepet játszanak, a franciáktól sem kaphatunk teljes értékű tanácsot. Úgy vélem, különböző iskolákban különböző fokon kellene az írást—olvasást elkezdni, s azután az eredményeket összehasonlítani. Addig is némi biztonságot ad az az elv, hogy az eleven beszédnek minden tekintetben az első helyen kell lennie, még a nyolcadik osztályban is.

Végül helyes lenne az általános iskolai francia (de hasonlóképpen az orosz, angol) nyelvtani anyag feldolgozása a kontrasztivitás szempontjából, hogy a tanárok pontos nyelvészeti útmutatást kapjanak munkájukhoz.

Eddig egyre nehézségekről, zökkenőkről volt szó. Igazságtalanság lenne azonban, ha nem beszélénk az *ilyen rendszerű tanítás előnyeiről is* — mert vannak előnyök, s nem is kevés. Lássuk, milyen tekintetben értek el kis tanítványaim (s bizonyosan más általános iskolák tanulói is) jobb eredményt, mint azok, akik a franciát középiskolában kezdték.

A szakemberek egyhangú véleményét igazolva, kiejtésük sokkal jobb volt, mint a gimnazistáké (a gimnáziumban is tanítottam tagozatos osztályt). Pedig, főként az első két évben, alig került sor rendszeres fonetikai gyakorlatra. Tíz-tizenegy éves korukban nagyobb biztonságérzettel, folyékonyabban, kevesebb

⁵ Voix et images de France. Didier, Paris 1962 (p. XXVI)

⁶ KANUTI GYULA: Nevelési, művelődési feladatok megoldása tagozatos osztályban. Idegen Nyelvek Tanítása 1969/4.

hibával olvastak, mint a tizenhat évesek. Ezt a szóbeliség vezető szerepének köszönhetjük, amelyet sokkal jobban biztosítani lehetett, mint középiskolában. Kielégítőbb volt a helyesírásuk is. Hatodikban néhány gyerek már levelezett francia és belga fiúkkal, lányokkal. Kevésbé féltek az idegen nyelvű beszédétől, mint az idősebbek. Az oroszot sokkal gyorsabban és sokkal jobb eredménnyel tanulták, mint a nem tagozatos osztályok, s oroszórán is mertek beszélni. Sem franciából, sem más tárgyból nem bukott meg senki, s a nyelvtanulás általános iskolai hat éve alatt körülbelül tíz százalék hagyta ott a tagozatot, de ennyiből is kettő vagy három csak azért, mert a szülők máshova költöztek. Igaz, a választás eleve előnyt biztosított a tagozatos — *A* és *B* — osztályoknak a *C* osztályosokkal szemben, de az általános tanulmányi sikert a francia nyelv formáló erejének is köszönhetjük. Az általános iskola elvégzése után a gyerekek mintegy 60 százaléka tanult tovább a gimnázium francia tagozatú osztályában.

Haladásuk legalább részben igazolja GATENBY véleményét, s a nyomukban járók annál meggyőzőbben fogják igazolni, minél kedvezőbbek lesznek a tanítás feltételei. Kétségtelen azonban, hogy kis tanítványaim szolgáltatott bizonyítékot GATENBY ellen is. Nagyon lassan haladtak — ebben HEGEDŰS JÓZSEF nézeti látszanak reálisnak —, sokkal több idejüket vette el a nyelvtanulás, mint azoktól, akik serdülőkorban kezdenek. S van még egy nehézség, amely valószínűleg jelentkezni fog a gimnáziumban. A legújabb tanuláslélektani tapasztalatok szerint nem előnyös a nyelvtanulás elnyújtása tíz évre. Legalább a *beszéd*, illetőleg beszélt nyelv megtanulása szempontjából sokkal jobb esélyekkel indulnak az ún. egésznapos tagozatok, amelyeknek diákjai csak a gimnázium négy esztendejében, deheti 10—12 órában tanulnak idegen nyelvet — ez az igazi intenzív iskolai nyelvtanulás; a nyolcéves korban kezdődő nyelvoktatást inkább extenzívnek nevezhetnénk. A tíz évnek talán az az előnye, hogy az írott nyelv, az irodalom tanulmányozására elegendő időt biztosít. Ez pedig nem közömbös. Az egyetemi felvételi vizsgán, a lektorátusi nyelvoktatásban (ha nem nyelvi szakot választ), de az állami nyelvvizsgán is fontos az írott nyelv és fordítás. Nagy lehetne a tízéves tagozat szociális szerepe is. Érdemes lenne ugyanis ilyen osztályokba tehetőseges, de hátrányos helyzetű gyerekeket minél nagyobb számban felvenni. A 14 éves korban kezdődő szakosított oktatás — akár hat, akár tizenkét órában adja az idegen nyelvet — számukra általában hozzáférhetetlen, hiszen az általános iskola befejezésekor többségüknek már olyan nagy a hátránya, hogy a magasabb követelményeknek nem tud megfelelni. S ha a tízéves tanulás gimnáziumi szakaszát úgy szervezik meg, hogy gondolnak a felvételre, a nyelvvizsgára, akkor a hátrány korrekciójának folyamatát meghosszabbítanák az iskolán túlra. Tulajdonképpen az ilyen tagozatnak elsősorban a fizikai dolgozók gyermekeit kellene befogadnia. A közoktatás nem korlátlan anyagi lehetőségeire gondolva, fel kell tennünk a kérdést: helyes-e nyelvi tagozatú általános iskolai osztályokat fenntartani olyan tanulók részére, akiknek a szülők más módon is megadhatnák a nyelvtanulás lehetőségét.

Illúziókat természetesen nem szabad táplálnunk, és oszlatnunk kell a szülők esetleges illúzióit is. De illúziók nélkül is állíthatom — a magam tapasztalatán kívül más iskolákban látottakra is hivatkozva —, hogy a tízéves, szakosított tantervű nyelvtanításnak lehet hivatása.