

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI OROSZ NYELVTANÍTÁS KORSZERŰSÍTÉSÉNEK KÉRDÉSÉHEZ

KOCSIS KÁROLY

A felszabadulásunk óta évről-évre mélyülő politikai, gazdasági és kulturális kapcsolatok hazánk és a Szovjetunió között az utóbbi években gyökeresen megváltoztatták az általános iskolai orosz nyelvoktatás helyzetét. Ma már szülők is, tanulók is a többi tantárggyal egyenrangúnak ismerik el az oroszot. Ahol az orosz nyelvoktatás eredményes, megszűnt a közömbösség, az ellenszenv. S ez természetes is. Mihelyt szülők és tanulók belátják, hogy a szerzett ismeretek a gyakorlatban is felhasználhatók, érdeklődésük fokozódik, a tanulók munkakedve nő. S az orosz nyelv gyakorlati jelentősége hazánkban a szocialista tábor megalakulása óta szinte óráról órára növekszik, mert a szocialista tábor országaiban az orosz nyelv egyre kizárólagosabban kezdi betölteni azt a szerepet, amelyet a század elején a diplomáciában a francia, a világkereskedelemben az angol, a tudományos életben pedig a német töltött be. Ma már alig van ember Magyarországon, aki a maga életében, a maga személyes kapcsolataiban ne érezné az orosz nyelv ismeretének szükségességét és fontosságát. A gazdasági és kulturális élet legkülönfélébb ágazatait képviselő küldöttségek kölcsönös látogatásai, a szorosabb kapcsolatok hazai és szovjet intézmények között, a nyomukban járó személyes ismeretségek és levelezés, a tanulmányutak s a szakirodalmi munkák egészen a Szovjetunióból származó gépek kezelésének leírásáig azt eredményezték, hogy ma egyre nagyobb nálunk az oroszul tudni vágyó felnőttek száma.

S így az általános iskolai orosz nyelvoktatás szemszögéből nézve, valóban a magyar társadalom igényeinek kívánt eleget tenni az a párt-határozat, amely arra irányul, hogy az általános-, közép- és felsőiskolai oktatást vigyük közelebb az élethez.

Egy idegen nyelv oktatását közelebb hozni az élethez annyit jelent, mint megtanítani a tanulót arra, hogy gyakorlatilag használni tudja az idegen nyelvet, vagyis értse meg mások beszédét, tudja kifejezni rajta a maga gondolatait szóban is, írásban is, és tudjon olvasni is a tanult idegen nyelven.

Az általános iskolai orosz nyelvoktatás — mint az új tanterv is hangsúlyozza — az alapokat tartozik megvetni ehhez a nyelvelsajátításhoz, vagyis alapul szolgál a középiskolai orosz nyelvtanuláshoz. Ha a középiskolát végzett tanulónak ki kell ismernie magát az orosz

nyelv mindennapi használatában, ha a felsőoktatási intézményekben olyan szakembereket kívánunk nevelni, akik eredetiben olvassák az orosz szakirodalmat (természetesen mást is, újságot is, szépirodalmat is), akkor az általános iskolának feladata mindehhez megadni az alapokat: az általános iskolát végzett tanulónak a nyelvhasználat mind a négy területén (mások beszédének megértése, beszélés, olvasás, fogalmazás) a tanterv előírt keretek közt megfelelő jártassággal és képességekkel kell rendelkeznie, természetesen kellőképpen megedzve arra, hogy e képességeit is elsősorban és főképp a szocializmus építésének és védelmének szolgálatába állítsa.

Az általános iskolai orosz nyelvoktatás csak így tudja teljesíteni fontos szerepét a szocialista iskola felépítésében, csak így járulhat hozzá ahhoz, hogy az általános iskola olyan ifjakat neveljen, akik győzelemre viszik majd hazánkban a szocializmust, vagy talán már a kommunizmust is.

Minél jobban ismeri a tanár és diák az orosz nyelvet, azonos világnézet és eszme-politikai álláspont mellett annál szorosabbakká válnak kapcsolatai szovjet barátainkkal, annál jobban tudja szolgálni munkás-paraszt államunkat.

Hogyan kell az általános iskolai orosz nyelvoktatást megújítani, hogy lépést tudjon tartani a többi tantárggyal, hogy közelebb kerüljön az élethez? — A gyakorlati szempont hangsúlyozása a régi direkt módszerhez való visszatérést jelenti talán? Szakítást a grammatikai megalapozással?

Korántsem.

De jelenti az anyanyelvre való támaszkodás elvének realisabb értelmezését. Jelenti a grammatikai módszernek a kellő korlátok közé szorítását. Jelenti az idegen nyelvi beszéd pszichológiájának mélyebb figyelembevételét az iskolai orosz nyelvoktatás minden területén. Jelenti nálunk az orosz nyelvoktatásban eddig dogmaként követett *Rahmanov*, *Cetlin* stb. féle iránynak (amely szerint a cél: a közvetett, fordításos nyelvbírási) már régóta időszerű átértékelését. És jelenti a magyarországi általános iskolai orosz nyelvoktatásban eddig alkalmazott módszeres eljárások felülvizsgálatát, a rendelkezésre álló drága, kb. 400 tanítási órának olyan fel- és kihasználását, hogy az elért eredmény valóban alapul szolgálhasson a középiskolai és főiskolai orosz nyelvtanuláshoz, a továbbképzéshez.

Ehhez a revízióhoz, az új utak kicövekeléséhez kívánok hozzájárulni ezzel a rövid vázlatommal, amelyben az általános iskolai orosz nyelvoktatás mai helyzetének, valamint az idegen nyelv elsajátításának és használatának pszichológiájával kapcsolatos kutatások eddigi (tárgyunkra vonatkozó) eredményeinek ismertetése után azzal a kérdéssel kívánok foglalkozni, hogyan lehet az orosz lexika és grammatika tanítását a beszéd-készségfejlesztés szolgálatába állítani, a beszéd-készség kialakításában gyümölcsözőbbé tenni.

I.

Ha tárgyilagosan ítéljük meg a magyarországi általános és középiskolai orosz nyelvoktatást és eredményeit, az utóbbi években tapasztalható komoly előrehaladás elismerése mellett is meg kell állapítanunk, hogy még a gimnáziumot végzett tanulók sem bírják oly mértékben az orosz nyelvet, hogy a számukra előírt keretek között megnyugtató módon tudnának oroszul beszélni, illetőleg az orosz beszédet megérteni. Ennek az állapotnak okai közül a legfontosabbak a következők.

1. Az orosz tanárok egy részének hiányos szakmai, illetőleg metodikai felkészültsége. Az orosz grammatikát általában jól ismerik, többségükben elég gazdag szókinccsel is rendelkeznek, azonban viszonylag kevés orosz tanár ismeri az orosz nyelvet olyan fokon, hogy a napi élet témáiról beszélgetést tudna folytatni oroszul. S még módszertani képzettségükben is mintha hiányosságok mutatkoznának. Ennek igazolására sok-sok óralátogatáson szerzett tapasztalataim közül elég kettőre hivatkozom. Nemrégiben részt vettem az egri járási orosz tanárok egy tapasztalatcsere összejövetelén. A két bemutató óra elemzése során az egyik kartárs azt nehezményezte, hogy a bemutató órát vezető tanár túlságosan zöngétlenül ejtette a szóvégi zöngés mássalhangzókat, s ezt az ejtést követelte a tanulóktól is. Úgy vélem, ehhez a felszólaláshoz nem kell kommentár. — Egy másik kartárs pedig hozzászólásában azt jegyezte meg, hogy a két bemutató óra egyikén sem volt a táblán az írásbeli házi feladat megoldása, s mivel eddig más volt a „parancs” a szakfelügyelők részéről, arra vonatkozóan kért felvilágosítást, hogy nem újabb módszertani utasítás rejlik-e e jelenség mögött, amelyhez a jövőben majd neki is alkalmazkodnia kell. Mennyi mindenre enged következtetni ez a naívnak látszó kis megjegyzés! A gyakorló orosz tanárok közt még mindig vannak olyanok, akik azt hiszik, hogy a szakfelügyelők dogmatikusan kezelik a KPTI módszertani irányításait. A nevelők egy része megszokta, hogy egy-egy módszertani eljárást ne a mindenkori konkrét körülményeknek (hely, idő, osztály, helyzet, didaktikai cél stb.) megfelelően válogasson ki, hanem a nemlétező „nagykönyv” utasításai szerint járjon el.

2. Az 1958 előtti magas tantervi követelmények formálissá tették általános iskolai orosz nyelvtanításunkat. Ilyen magas tantervi követelmények mellett még a legjobb tanároknál is legjobb esetben csak a nyelvi ismeretek elsajátíttatása és nem a beszédképesség kialakítása lehetett a nyelvoktatás legmagasabb célja. A régi tantervi követelmény: „tudjon könnyebb orosz szöveget fonetikailag helyesen olvasni, azt megérteni és helyesen lefordítani” a gyakorlatban azt jelentette, hogy bár sokat emlegettük a receptív és reproductív nyelvhasználatra való tanítás szükségességét, a valóságban a receptív nyelvhasználatot engedték uralkodóvá válni, de azt is téves értelmezésben: nem mások beszédének és az új lexikai és nyelvtani anyagot nem tartalmazó ismeretlen szövegek közvetlen megértését értettük rajta, hanem analitikusan feldolgozott szövegek olvasás-fordítását, beszélgetésen pe-

dig a szövegek alapján szerkesztett kérdő mondatokra a szöveg mondatainak többnyire szóról-szóra való felmondását.

3. Oktatásunk gyakorlatában tévesen értelmeztük

a) a tudatosság,

b) az anyanyelvre való támaszkodás elvét.

a) Az volt a köztudat, hogy annál magasabb fokú a nyelvbírás, minél többet foglalkozunk a nyelvi ismeretek rendszerével (fonetika, helyesírás, morfológia, szintaxis, szóképzés stb.), s közben elhanyagoltuk a nyelvi tevékenységek (megértés hallás útján, megértés olvasás útján, aktív beszéd, fogalmazás stb.) gyakorlását, készségeik kialakítását. Már pedig a két rendszer csak együtt lehet alapja az orosz nyelvoktatásnak. A nyelvi ismeretek csak szükséges alapul szolgálnak a beszéd-készségek kialakításához, de önmagukban készségeket nem teremtenek.

b) Az anyanyelvet ott is bekapcsoltuk az orosz nyelvoktatásba, ahol arra alig vagy egyáltalában nem volt szükség: a „beszélgetés” közben ejtett legegyszerűbb hibáknál is részletes grammatikai elemzésbe kezdtünk egyszerű helyreigazítás helyett, a fordítást ott is megengedtük, sőt megköveteltük, ahol arra már semmi szükség sem volt, sőt még a jól bevezetett „szervezési” szavaink után vagy előtt magunk is sokszor megismételtük az orosz felhívást vagy megjegyzést magyarul is.

Már pedig, ahol elszigetelt nyelvi jelenségekkel dolgoznak, ahol a szabályok állanak az érdeklődés középpontjában, ahol sokat beszélnek a nyelvről, ott uralkodóvá lesz a lélektelen olvasás-fordítás gyakorlata, ott háttérbe szorul a beszéd, ott az előírt beszéd-készség nem érhető el.

4. Ennek a téves elméleti beállítottságnak lett a következménye, hogy a grammatika lassan megszűnt a nyelvelsajátítás eszköze lenni, s többé-kevésbé öncélúvá lett oktatásunkban. A grammatikai szabály lett a cél nyelvtanításunkban, sok helyen még a példamondatot is könyvnélkül kellett megtanulni és számonkérésnél a szabállyal együtt felmondani. A névszó- és igeragozás paradigmáit tanítottuk, anélkül hogy elegendő példát is adtunk volna a formák funkcióinak érzékeltesítésére. Nem kis mértékben elszakítottuk a lexikát a grammatikától: az új lexikai egységek magyarázatánál kevés gondot fordítottunk grammatikai sajátásaikra, és viszont az új grammatikai jelenségek első magyarázatát, megszilárdítását és aktivizálását (ha ez utóbbira egyáltalán sor került) nem használtuk fel kellő mértékben a lexikai anyag immanens megszilárdítására, alkalmazásának kiszélesítésére, alkalmazása készségeinek kialakítására. A tudatosság elvének jogtalan értelmezéséből kifolyóan egy időben valósággal uralkodóvá lett nálunk az a gyakorlat, hogy minden grammatikai jelenséget első előfordulása alkalmával elméletileg magyarázzunk. Máskor viszont egyszerű grammatikai jelenséget hosszas elméleti magyarázattal kísértünk, az intuíciótól és utánzástól mereven húzódoztunk. Az elsorolt hiányosságoknak az lett a következményük, hogy a grammatikai problémák uralkodtak orosz óráinkon: az orosz légkört állandóan meg-megtörtük a

magyarul végzett hibajavításokkal; mindig csak a szintézist követeltük a szüntelen fordításokkal. S ezért nem is igen jutott időnk az automatizálás gyakorlataira, a tanulói kérdések gyakorlására, az orosz légkör állandó fejlesztésére.

5. Az oktatás eredményének csökkentését vontta maga után sok orosz-szakos kartársnak az a téves felfogása, hogy a beszéd megértésének és az orosz nyelv használatának készsége kizárólag vagy főképp analitikus olvasás és fordítás útján alakítható ki, holott a tapasztalat azt bizonyítja, hogy a legjobb eredmény akkor érhető el, ha legalább annyi időt fordítunk a beszédgyakorlatokra, mint az analitikus olvasásra és fordításra.

6. Gyakorlataink a legújabb időkig nem voltak elég változatosak, pedig a sablon nagyon károsan hat a tanulók érdeklődésére, ami viszont csökkenti az eredményt. Míg sincs gyakorlatrendszerünk a tudattartalmak orosz nyelven való kifejezési készségeinek kialakítására. A szintetikus olvasás csak legújában kapott helyet kísérleti tankönyveinkben. Általában eddig kevés volt a beszédgyakorlat. Az egyes leckékhez kapcsolódó kérdések közt sok még mindig nem kíván egyebet, mint a tankönyv valamely mondatának szó szerint való reprodukálását. Az ismétlés a legújabb tankönyvek megjelenéséig alig különbözött az első tárgyalás munkamódjától: ugyanazon szövegekkel ugyanúgy folyt.

7. Ugyancsak gátló befolyással van az általános iskolai orosz nyelvoktatásnak gyakorlatibb irányba való terelésére az a hamis álláspont, amely szerint „figyelembe kell vennünk az általános iskolai tanuló életkori sajátosságait, s csak annyit tűzhetünk ki, amennyi megvalósítható, s ezért az általános iskolában célunk nem lehet más, mint a fordításos nyelvoktatás.” Az általános iskola — mint már említettük — az orosz élő beszéd alapjait van hivatva megteremtteni, amire építve fejleszti majd tovább az orosz nyelvvelsajátítást a középiskola, illetve az önképzés. S mi nevezhető alapnak egy idegen nyelv használatában? Nyilvánvalóan az alap az élő beszédnek mind a négy formájában. A közvetlen megértés alapja is. Az anyanyelv kikapcsolásának alapjai is.

8. S hadd említsünk meg még egy igen fontos gátló körülményt. Kissé keményen hangzik, de ki kell mondanunk, hogy a nem orosz-szakos kartársak s itt-ott még talán az igazgatók is nem értékelik kellően az orosz nyelvoktatást. Sajnos a mi tanulóinknak nem csak otthon a szüleik, hozzátartozóik szájából, hanem tanáraik ajkáról is gyakran kell hallaniuk, hogy ők ahhoz aztán igazán nem értenek stb. Tanári testületeink tagjai közt hányan vannak még ma is, akik még az orosz ábécét sem sajátították el! Csodálkozhatunk-e azután azon, ha a serdülő VII—VIII. o. tanulónak egy szép napon gyengülni kezd az a meggyőződése, amelyet orosz tanára oly nagy lelkesedéssel öntött belé, hogy t. i. az orosz nyelv bírásának gyakorlati jelentősége mérhetetlen, hogy az orosz nyelv ma minden művelt ember számára nélkülözhetetlen?!

Ilyen és ehhez hasonló okok eredményezték, hogy az orosz élő beszéd négy területén (aktív beszéd, mások orosz beszédének megértése,

orosz szöveg szintetikus felfogása és önálló írásbeli fogalmazás) eddig csak keveset nyújtott az általános iskola. Az általános iskola még ma is többnyire csupán több-kevesebb orosz nyelvismereti anyagot ad a tanulóknak, és legjobb esetben csak az un. elsődleges készségeket alakítja ki bennük, amelyek nem mindig fejlődnek át beszédkészségekre. A tanulók elég jól ismerik a tanult szövegeket, grammatikai ismereteik is többé-kevésbé kielégítőek, de nem értik meg a fel nem dolgozott szöveget, még akkor sem, ha előttük ismeretlen lexikai vagy grammatikai anyagot nem tartalmaz, s általában csak betanult kérdésekre tudnak oroszul válaszolni.

Már pedig a nyelv az emberi közlés eszköze. Az idegen nyelv is az. Ma nálunk az orosz nyelvnek is azzá kell lennie.

Ennek az elemi igazságnak kell irányítania oktató munkánkat az első orosz órától kezdve, amikor az első orosz szóval, az orosz ábécé első betűivel ismertetjük meg tanulóinkat, az utolsóig, amikor kiegészítjük, csiszoljuk orosz nyelvi beszédkészségüket. Új utakat kell tehát találnunk, hogy az általános iskolai orosz nyelvoktatást képessé tegyük azoknak a követelményeknek a megvalósítására, amelyeket a szocialista magyar társadalom, az új iskolareform és ennek szellemében az új tanterv támaszt vele szemben.

Az idegen nyelvoktatás jelentős mértékben pszichológiai kérdés. A magyarországi általános iskolai orosz nyelvoktatás módszertanának további fejlesztése csak az idegen nyelv elsajátításával kapcsolatos pszichológiai vizsgálatok és kísérletek eredményeinek alapján lehetséges.

II.

Az idegen nyelv elsajátításának és használatának pszichológiai problémáival mindössze 10—12 év óta foglalkoznak a szovjet metodikusok és pszichológusok, de már is értékes eredményeket értek el. *V. A. Artyomov*, [1], *Sz. N. Beljaeva—Ekzempljarszkaja*, *B. A. Benyegyiktov*, *N. J. Zsitkin*, *B. V. Beljaev* [2], *E. K. Szelickaja*, *M. A. Urbanovics* [6], *Z. M. Cvetkova* [8], *V. Sz. Cetlin*, *J. V. Rahmanov* stb. megfigyelések és kísérletek alapján elemezték az emberi beszédtevékenység törvényszerűségeit, az idegen nyelvoktatás pszichológiai folyamatát, a nyelvi emlékezet lényegét, az utánzás és összehasonlítás szerepét, az idegen nyelvoktatás különböző területeinek (kiejtés, lexika, grammatika, olvasás és hangos beszéd, fordítás, az új szöveg megértése stb.) pszichológiai alapjait stb.

Rendszeresen végigtárgyalni e kutatásokat meghaladná e dolgozat kereteit. Céлом nem lehet más, mint e kutatások leglényegesebb eddigi eredményeinek felsorakoztatásával mintegy pszichológiai alapot adni azokhoz a követelményekhez, amelyeket az általános iskolai orosz nyelvoktatás korszerűsítése támaszt a ma orosz tanáraival szemben.

1. Az első és legfontosabb feladatunk annak a kérdésnek eldöntése, hogy mi az, amire az orosz nyelvi órákon tanítani kívánjuk növen-

dékeinket: mi a tárgya, mi a célja az általános iskolai orosz nyelvoktatásnak; hogyan függ össze a gondolkodással az az orosz nyelvbírás, amelyet tanítványainkkal el akarunk sajátítani?

Az idegen nyelvi beszéd köztudomás szerint kétféle lehet: közvetett, fordításos és fordítás nélküli, vagyis kifejezhetjük gondolatainkat oroszul úgy, hogy előzetesen anyanyelvünkön fogalmazzuk meg a kifejezésre váró gondolatot, belső beszédtevékenységgel elvégezzük oroszra fordítását, s azután mondjuk ki a kész fordítást; de beszélhetünk oroszul az anyanyelvtől függetlenül is, az anyanyelv teljes kikapcsolásával.

A szovjet metodikusok és pszichológusok egy része (*I. V. Karpov*, *V. Sz. Cetlin* stb.) abból az elméletből indul ki, hogy gondolkodni csak anyanyelven lehet, következésképpen az idegen nyelven való gondolkodás a gondolatnak a nyelvtől való elszakadását jelentené, és ezért azon az állásponton vannak, hogy az idegen nyelv elsajátításának alapvető törvényszerűsége a fordítás.

Mások az idegen nyelvoktatásban a kétnyelvűséget hirdetik: minden idegen nyelvi beszéd bizonyos mértékig fordítás, tehát ki kell alakítani a tanulóknak a gyors fordítás készségeit; ennek fő módszeres fogása: minél több fordítás anyanyelvről a tanult idegen nyelvre. Közel áll ehhez az elmülethez *I. V. Rahmanov* és *V. Sz. Cetlin* metodikusok állásapntja is, amikor azt magyarázzák, hogy az idegen szövegek olvasásánál az út az idegen nyelvi formától a fogalomig, a hangos beszédnél az anyanyelven kifejezett fogalomtól az idegen nyelvi formához vezet.

Ezeknek az elmületeknek sarkalatos hiányossága abban van, hogy az idegen nyelvoktatásban való következetes alkalmazásuk eleve lehetetlenné tenné az élő beszéd leggyakoribb formáját, a párbeszédet. Dialógusban a legtöbb replika az előző mondat folytatása, kiegészítése, megtoldása, ami szinte kizárja az előzetes fordítást.

Az említett elmületeket több megfigyelhető tény is cáfolja. Így pl. tény az, hogy az anyanyelv is változhat, ami nem volna lehetséges, ha gondolkodni csak anyanyelven tudnánk. Megfigyelt tény az is, hogy több nyelven beszélő ember több nyelven is gondolkozhatik, persze csak egymásután, mert egyszerre több nyelven gondolkodni képtelenség. Az idegen nyelven való gondolkodás folyamata egyáltalában nem különbözik az anyanyelven való gondolkodás folyamatától. Az természetesen igazság marad, hogy a „szilárd ideiglenes kapcsolatok” az idegen nyelvi jelenségek és a fogalmak között egyszerre nem alakíthatók ki, s így kezdő fokon szükség van az anyanyelv közvetítésére, vagyis a „fogalom — anyanyelvi szó — idegen szó”, illetőleg az „idegen szó — anyanyelvi szó — fogalom” sornak megtartására.

De ellentmond a fordításos idegen nyelvoktatásnak az emberi beszédtevékenység törvényszerűsége is:

a) A beszédtevékenység folyamán az ember tudata főképp a beszéd értelmi tartalmára irányul, nem pedig a nyelvi kifejező eszközökre, ha csak a beszéd érzékelése előtt nem tűzünk ki magunknak valamely nyelvi jelenség megfigyelésére irányuló feladatot. De még ilyen-

kor is mily nehéz az értelmi tartalomról elterelni a figyelmet! Aki megpróbált nyelvészeti adatokat gyűjteni — mondjuk — Móricz Zsigmond regényeiből, vagy Ady Endre költeményeiből, hányszor kellett sok-sok oldalt visszalapoznia, mert figyelme újra meg újra elkalandozott kitérőt feladatától, és az olvasott mű tartalmi mondanivalójára terelődött.

S a fordítási alap, a szövegek analitikus feldolgozása, az állandó grammatikai analízis, a nyelvtani szabályok megfigyeltetése, az elkövetett nyelvi hibák anyanyelvi elméletieskedéssel való szüntelen javíttatása stb. a beszédtevékenységre jellemző természetes beállítottsággal éppen ellenkező beállítottságot fejleszt a tanulóknál: figyelmüket az idegen nyelvi beszéd *nyelvi* sajátosságainak érzékelésére és tudatosítására irányítja, és csökkenti, sokszor lehetetlenné teszi a szöveg, a beszéd *értelmi* tartalmára irányuló figyelmüket. Ennek eredménye azután, hogy a tanulók elsajátítanak sok elméleti ismeretet, de nem sajátítják el az idegen nyelvet. Nem is szólva arról, hogy a szüntelen ismétlés, ami az analitikus eljárással együtt jár, egyre inkább csökkenti a tanulók érdeklődését.

b) Az emberi beszédtevékenység nem betanult anyag reprodukciója, hanem alkotó folyamat. Ezért az állandó ismétlést kívánó analitikus eljárás mellett egyre nagyobb teret kell engednünk annak az elvnek, hogy minél több új szöveget adunk a tanulóknak. Érdekes kísérletet végeztek ennek az elvnek igazolására *E. K. Szelickaja* és *M. A. Urbanovics* [6] két párhuzamos osztályban azonos lexikai és grammatikai anyaggal, a tankönyv ugyanazon leckéjével, egyforma óraszámmal. Az egyik osztályban analitikusan dolgozták fel a szöveget a szokásos ismétlésekkel. A másik osztályban a tankönyvi szöveg szókincséből és grammatikai anyagából több szöveget állítottak össze, egy-egy szöveg csak egyszer került megtárgyalásra, vagyis az első magyarázatnál, az első bevésésnél, a számonkérésnél, összefoglalásnál mindig új szövegben került megtárgyalásra az adott nyelvi anyag. A minden szempontra kiterjedő pontos felmérésnél ez utóbbi osztály átlag 15 %-kal jobb eredményt ért el, mint az első.

Csak dicséret illeti tankönyvíróinkat, hogy legújabb műveikben megkezdték a fent ismertetett elvnek az érvényesítését.

Talán nem kell hangsúlyoznunk, hogy az általános iskolában továbbra is szükség lesz a szövegek analitikus feldolgozására, szükség van és szükség lesz a nyelvi jelenségek tudatosítására, mert csak tudatos nyelvi ismeretek alakulhatnak át beszédképességekké, csak tudatos nyelvi jelenségek „automatizálhatók”. De helytelen volna végig ezen a fokon maradni. Helytelen volna következetesen ragaszkodni az analitikus eljáráshoz. Sőt már a kezdeti fokon is olyan idegen nyelvi beszédtevékenységre kell edzenünk a tanulókat, amely megfelel a beszédtevékenység fentebb ismertetett törvényszerűségeinek. Ennek egyik fogása: minél több olyan szöveg, amely a már tanult és jól begyakorolt lexikai és grammatikai anyagból épül fel, s amelyet a tanulóknak első hallásra, illetőleg olvasásra kell felfogniuk és megérteniük.

2. Nem kevésbé fontos és sokat vitatott problémája az idegen

nyelvoktatás pszichológiájának maga az élő beszéd (uszt'naja recs) fogalma. Sokan (V. A. Artyomov, I. V. Rahmanov stb.) a társalgási nyelvvél azonosítják, és szembeállítják az írott beszéddel, amely viszont szerintük az irodalmi — könyvnyelvvél egyenlő. Mi B. V. Beljaev-vél élő beszéden nem a beszédtevékenység valamely formáját értjük, hanem a beszéd alapsajátságát, azt ami megvan minden beszédtevékenységben és minden beszédfoyyamatban, azt, ami nélkül nincs beszéd. Pszichológiailag az élő beszéd lehet aktív és passzív. Az aktív beszéd formái az élőszóval elmondott vagy hangos beszéd és az írásbeli közlés vagy írott beszéd. Az aktív beszéd mindkét formája lehet megtanult formák elmondása, illetőleg leírása (reproduktív aktív beszéd), és saját gondolatok közlése (produktív aktív beszéd). A passzív (receptív) élő beszéd a mások gondolatainak hallás vagy olvasás után való megértése.

A beszédtevékenység alapvető komponensei tehát: a beszélés, a hallás után való megértés, olvasás és írás. Köztük a „primus inter pares,” a legfontosabb a beszélés.

A beszélés pszichológiai sajátságait B. V. Beljaev [2] után a következőkben foglalhatjuk össze.

1. Mint a többi beszédfoyyamat is, nem szokás, hanem képesség, vagyis olyan tevékenység, amelyet „spontán és megértéssel” hajtunk végre. Nem betanult szólamok ismétlése. Tehát az, ami általános iskolai orosz óráinkon „beszélgetés” cím alatt viszonylag kevés kivétellel folyik: a tankönyv mondataival szóról-szóra megegyező tanári kérdések és tanulói feleletek, a tankönyv szövegével szóról-szóra megegyező „tartalom elmondás”, vagy a tankönyvi szöveg felmondása képleírás címén, nem produktív élő beszéd, mert nem saját gondolatok kifejezése.

2. A beszélés mindig produktív, alkotó jellegű. Szükség van reprodukcióra is, továbbra is sokat kell tanulniuk általános iskolai tanítványainknak könyv nélkül, de az előbb említett reproduktív gyakorlatok mellett kezdettől fogva arra kell szoktatni a tanulókat, hogy az elsajátított lexikai és grammatikai anyagot önállóan kombinálják saját (persze többnyire a tanár által irányított) tudattartalmaik kifejezésére, közlésére.

3. Beszéléskor az idegen nyelvi formáknak közvetlen kapcsolatban kell lenniük a gondolkodással. Amint mások beszédének hallgatásánál vagy olvasásnál, a beszélésnél is meg lehet lenni, sőt meg kell lenni az anyanyelv közvetítése nélkül. V. osztályaink évvégi összefoglalásai is bizonyítják ezt. Feladatunk a többi osztályban is úgy irányítani az orosz nyelvoktatást, hogy tanulóink minél nagyobb mértékben szabaduljanak fel a fordítás szükségességétől: a tanterv előírta keretek közt rá kell őket nevelnünk az orosz nyelven való gondolkodásra.

4. Beszéléskor — mint az élő beszédnél általában — a beszélő tudata a beszéd gondolati tartalmára összpontosul, a nyelvi burkot nem a szabályok tudatos felidézésével és felhasználásával, hanem intuitíve, a nyelvérzék alapján teremti meg. Ez a nemtudatos (beszszoznatyeljnij) — intuitív nyelvbírás szemben a tudatos diszkurzív vagy logikus nyelvbírással, amelynél a figyelem a gondolat kifejező eszközeire írá-

nyul. Ez utóbbihoz nem nyelvérzékre, hanem lexikai és grammatikai ismeretekre van szükség. Ennél a gondolatnak orosz nyelven való kifejezése csak fordítás, csak a „szöveg” lexikai-grammatikai elemzése eredményeképpen jön létre.

Az olvasásnál különbséget szoktunk tenni a szöveg megértés két módja között. Beszélünk analitikus olvasásról, a szöveget minden szempontból végigelemző olvasásról, amely a tudatos-diszkurzív nyelvbírást fejleszti, és beszélünk szintetikus olvasásról, a szöveg értelmi tartalmának első olvasásra való közvetlen megértéséről; ez a nem tudatos-intuitív nyelvbírást fejleszti. Az első a *nyelvtanulás* módszere, a másik az idegen nyelven való *beszélés* kialakításának egyik módszere. Ehhez hasonlóan beszélünk kellene analitikus és szintetikus beszélésről is, ami módszertani szempontból azt jelentené, hogy az idegen nyelvi beszéd elsajátítása céljából az analitikus beszéd mellett gyakoroltatnunk kell a szintetikus beszélést is.

5. Az idegen nyelven való beszélés — kialakulásának folyamatában — szoros kapcsolatban van az élő beszéd minden más formájával, a receptívekkel is. Ezért minden idegen nyelvi szónak és grammatikai jelenségnek át kell mennie az élő beszédnek mind a négy folyamatán. Hasonló ez a megállapítás, ez az irányelv ahhoz, amelyet a lexika tanításában eddig is követtünk, amikor a fül-száj-szem-kéz sorrend megtartására igyekeztünk. De minőségileg különbözik tőle. A „fül” itt nem a fonetikai jelenségek felfogását, hanem a hallás után való megértést jelenti; a „száj” megintcsak nem pusztán fonetikai jelentésű itt, hanem azt jelenti, hogy a szót és formáit a szóbeli közlés, a mondatépítés eszkövé kell tennünk, aminthogy a „szem” és a „kéz”-nek is itt az a jelentése, hogy a szóból és formáiból megértsük az olvasott szöveg értelmét, illetőleg írásban megszerkesszük gondolataink kifejezését.

6. Az aktív élő beszéd a belső beszéd külső kifejezése. S így a beszélés is belső és külső beszédre osztható. Ebből következik, hogy a tanulóktól meg kell követelni az idegen nyelvi belső beszédet szoros kapcsolatban a gondolkodással. Az anyanyelv oktatásának módszertanában nincs szó a belső beszéd szokásainak kialakításáról, mert a beszéd fejlődése a csecsemőkortól kezdve egyszerre mind a gondolkodás, vagyis a belső beszéd fejlődése is. A nyelv és a gondolkodás egységének elve alapja az idegen nyelven való gondolkodás kérdéseinek is. Csak míg az anyanyelven való gondolkodás objektív, az ember akaratától független törvényszerű jelenség, addig az idegen nyelven való gondolkodás szubjektív jellegű, az ember gondolkodó tevékenységének nem állandó jelensége: kifejlődhet, de el is veszhet, sőt azonos nyelvi anyagot kívánó gondolkodási tevékenységnél is, minél nehezebb a feladat, annál könnyebben adja át helyét az anyanyelvnek. Gondoljunk például az orosz számnevek használatára. Némi gyakorlás után az osztály minden tanulója könnyen, az anyanyelv kikapcsolásával, tehát belső beszéd alapján tud számolást végezni, könnyen tudja elsorolni az egymásután következő páros vagy páratlan számneveket, könnyen meg tudja nevezni a felmutatott tárgyak (ujjak, könyvek, tollak) számát,

még a kisebb számok összeadását is könnyen végzi, de már bonyolultabb műveletnél belső beszéde anyanyelvire fordul, s a megoldást oroszul csak fordítás után mondja ki.

Az idegen nyelven való gondolkodás (a fordítás nélküli nyelvbírást) legfontosabb jegyei s egyben elsajátításának eszközei a következők:

a) A beszéd folyékonysága. Ezen a normális ütemű, helyesen tagolt beszédet értjük. Két dolog szükséges hozzá: egyfelől nyelvi készség, vagyis a szavaknak és formáiknak sok oldalú asszociatív kapcsolatai a gondolati elemekkel, másfelől pedig gondolati elem, vagyis világos képzetek a beszéd tárgyáról.

b) A helyes kiejtés és helyes intonáció. Csak normális ütemű beszéd útján sajátítható el. Az intonáció az idegen nyelven való gondolkodás megszokásának leghatásosabb eszköze. Az anyanyelv és idegen nyelv különbségei az intonációban nyilvánulnak meg a legélesebben. Az intonáció megszakítja az idegen nyelvi mondatnak az anyanyelvi mondattal való kapcsolatát, és megnehezíti a fordítás közbeiktatását. Leginkább fordítás nélküli olvasással sajátítható el. Tanításának főeszköze az utánpótlás.

c) Az idiomatikusság. Az intuición és nyelvérzék hozza meg. A nyelvgyakorlat és a rendszeres szintetikus olvasás segít hozzá. A fordítás nélküli olvasás ti. mindig hagy az emlékezetben sok lexikai elemet, sok szintaktikai szerkezetet, sok asszociációt. Ezeknek összessége fejleszti a nyelvérzékét.

Az idegen nyelven való gondolkodás kialakítására szolgáló célszerű gyakorlatok: a kérdés-felelet, párbeszéd, elbeszélés, az olvasmányok tartalmának elmondása, valamint a szintetikus olvasás. Az előbbieknél — vagyis a megismert lexikai és grammatikai anyag alkotó felhasználását kívánó gyakorlatoknál — igen fontos az idegen nyelvi környezet megteremtése és következetes megőrzése, továbbá a helyes intonáció és a normális ütem megkövetelése. A szintetikus olvasásnál is, a folyamatos tanári előadásnál is a beszédütemet a normálisra fokozzuk, hogy a tanulóknak idejük se legyen a fordítás közbeiktatására. Rá kell szoktatnunk a tanulót arra, hogy olvasás közben több szót, sőt egész mondatot figyeljen meg átfogóan. Már az első szavak olvasása közben tudnia kell, hogy kijelentő, kérdő, felszólító vagy felkiáltó intonációja lesz-e a mondatnak. (Itt persze a sikeres eredmény egyik feltétele, hogy a tanulók az anyanyelvi órákról fejlett olvasási készséget hozzanak magukkal az orosz órákra.) Rá kell szoktatnunk a tanulókat arra is, hogy helyes hangos olvasás mellett értsék is, amit olvasnak.

Mindezeket a gyakorlatokat már a kezdő fokon kell elkezdni.

III.

A pszichológiai vizsgálatoknak fentebb ismertetett néhány eredménye és a belőlük levonható következtetések érthetővé teszik, hogy általános iskolai orosz nyelvtanításunk metodikájának rendszerét lé-

nyegesen meg kell változtatnunk, ha az orosz nyelvoktatást közelebb akarjuk hozni az élethez, ha az oktatás középpontjába az orosz nyelven való gondolkodást akarjuk állítani, ha fokozni akarjuk tanítványaink orosz nyelvhasználati képességeit.

Mit jelent ez?

M. Cvetkova [8] és *W. Hoffmann* [13] nyomán a beszédképességben, a tanult nyelvi anyag felhasználásának képességeiben a következő fokozatokat állapíthatjuk meg:

A szóbeli illetőleg írásbeli közlés megértése terén

Az aktív beszélésnél és írásnál

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. A tanulók érzik, hogy találkoztak a kérdéses lexikai vagy grammatikai anyaggal, de nem értik meg még az első szövegösszefüggésben sem.2. Értik a lexikai anyagot, de csak azokban a grammatikai formákban és abban a szövegösszefüggésben, amelyben tanulták. | <ol style="list-style-type: none">1. A tanulók érzik, hogy tanulták a gondolat kifejezéséhez szükséges lexikai és grammatikai anyagot, de nem tudják felidézni.2. Felidézik a tanult nyelvi anyagot könyv nélkül vagy a feltett kérdésekre, illetőleg mintára támaszkodva. |
|---|---|

(Variáció nélküli fok)

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none">3. Értik a lexikai és grammatikai anyagot a tanulthoz hasonló szövegben, a lexikát pedig a tanult formák bármelyikében<ol style="list-style-type: none">a) előkészítő olvasás után,b) megelőző olvasás nélkül.4. Értik a tanult lexikai és grammatikai anyagot új környezetben is, és érzik stilisztikai színezetét.5. Értik azt a beszédet is, amely nem tanult szavakat és szó szerkezeteket is tartalmaz, támaszkodva a szóképzési ismereteikre, a nemzetközi szótövekre és a szövegösszefüggésre. | <ol style="list-style-type: none">3. Reprodukálják a nyelvi anyagot ugyanabban, vagy legalábbis hozzá közel álló szövegben, megváltoztatva a szavak grammatikai formáit a tanult keretek közt.<ol style="list-style-type: none">a) előkészítéssel,b) előkészítés nélkül.4. Alkalmazzák a tanult lexikai és grammatikai anyagot, és önállóan szélesítik használatának körét, vagyis saját gondolataikat fejeznek ki<ol style="list-style-type: none">a) előkészítés után és szótár felhasználásával,b) előkészítés nélkül.5. Spontán használják a lexikai és grammatikai anyagot új szövegösszefüggésben nem csupán gondolataik kifejezésére, hanem különböző emocionális, ill. stílusárnyalatok visszaadására is. |
|--|---|

(Szabadon kombináló fok)

Véleményünk szerint általános iskolai orosz nyelvoktatásunk eddig legjobb esetben a 3. fokot érte el. Már pedig, ha meg akarjuk valósítani a párthatározatot és az új tanterv követelményeit, el kell érniünk, hogy tanulóink a tanult orosz nyelvi anyagot a 4. fokon tudják használni. Ezt csak úgy teljesíthetjük, ha az orosz nyelvoktatás minden területén intenzívebben szolgáljuk a beszéd-készség fejlesztését, mint eddig.

Mit jelent ez a lexika tanításának vonalán?

Gondolataink megformálásának, kifejezésének és közlésének nyelvi egysége a mondat. A mondat építő kövei pedig nem a szavak, hanem a szókapcsolatok vagy más néven szószerkezetek (szlovoszocsetanyija), vagyis két vagy több teljes jelentésű szóból álló olyan szócsoporthoz, amelyeknek tagjai szintaktikai viszonyban vannak egymással, s együtt egy (bár tagolt) fogalmat jelölnek (V. V. Vinogradov).

A lexika tanítását tehát akkor állítjuk a legbiztosabban a beszéd-készségfejlesztés szolgálatába — mint azt Dr. Klans Günther [11] a drezdai kísérleti iskolában végzett kísérletek alapján több cikkében is kifejti, — ha az új szavakat mindjárt szószerkezetekben tanítjuk. Ezeket a szókapcsolatokat az előkészület során állítjuk össze oly módon, hogy egy-egy új szót jól ismert szóval fűzünk egységbe. Az összeállítást részint grammatikai, részint metodikai szempontok figyelembevételével végezzük: igéknél, egyes mellékneveknél tekintettel vagyunk a vonzatóra, figyelembe vesszük az éppen gyakorlás alatt álló vagy ismétlésre szoruló grammatikai jelenséget, érvényesítjük a lexika permanens ismétlésének szempontját, de nem hagyjuk figyelmen kívül azt sem, hogy a megtanulásra kerülő szókapcsolat a tankönyvi olvasmány tartalmának megszerkesztésénél is felhasználható legyen. A jól összeállított szószerkezetek könnyebbé és érdekesebbé teszik a tanulók számára az új szavak elsajátítását, s oktatásunkat is ésszerűbbé teszik: biztosítják a lexikai és grammatikai anyag immanens ismétlését, közvetlen nyelvi anyagul szolgálnak az olvasmány tartalmához, s mint a mondat építőkövei segítségünkre lesznek az orosz mondatépítés oktatásánál.

E szókapcsolatok főbb típusai:

új főnév + ismeretes melléknév: высокая башня,

új melléknév + ismeretes főnév: интересная книга,

új ige + ismeretes főnév: кончат письмо,

új határozószó + ige: хорошо читать,

új határozószó + melléknév: очень большой stb.

Természetesen ügyelnünk kell arra, hogy ne váljék ez a munkánk is mechanikussá. Az új szókapcsolat csak az első közlés szakaszában marad változatlan összetételű. A készségfejlesztés során, a szöveg feldolgozásánál, a sok oldalú gyakorlás közben, a számonkérésnél mellett, hogy első összetételében is alkalmazzuk, a szókapcsolat ismert tagja helyébe újra meg újra más és más szónak kell kerülnie: высокая, старая, новая, большая башня; интересный роман, кинофильм, рассказ, интересная прогулка, сказка, экскурсия...

A szószerkezetek első közlését végezhetjük a tankönyvi szöveg tárgyalása előtt vagy a tankönyvi szöveg feldolgozása után. Az első esetben eljárásunk menete kb. a következő:

1. Elvégezzük „komplex” módszerrel az új szavak első auditív magyarázatát, ahogy eddig is szoktuk végezni: az orosz nyelvi, az anyanyelvi anyag és a szemléltetés eszközeinek bőséges felhasználásával, változatosan alkalmazva az összes lehetséges fogásokat (a szó szerkezeti elemzését железнодороджник, a szó bemutatását orosz nyelvi szövegben: kérdés-felelet; tanári összefüggő előadás, képleírás, esetleg tartalomelmondás formájában; a tárgy vagy képének, ill. a cselekvés bemutatása: читать, писать ; a szót a tanár fordítja le, vagy a tanuló kitalálás útján vagy szótár segítségével; a szó jelentésének magyarázata magyarul: троллейбус = olyan villamos, amely nem síneken fut; a szó jelentésének magyarázata oroszul: korova dajot nam moloko), természetesen gondosan ügyelve arra, hogy a hallás után való megértés, illetőleg a tanulók aktív beszéde óráknak ebben a szakaszában csak kísérő jelenség, a súlypont itt az új szó helyes kiejtésének, jelentésének elsajátíttatásán van. Tehát mindent kerülnünk kell, ami a tanulók figyelmét erről a súlyponti kérdéstről elterelhetné. Csak mindenki számára érthető, egészen egyszerű kérdésekkel szabad operálnunk. Ha több mondatos összefüggő előadás keretén belül mutatjuk be az új szavakat, mondataink legyenek egészen egyszerűek, jól ismert szavakból felépítettek, s egy mondatban legfeljebb 1 új szó szerepeljen. Akármilyen direkt módszeres eljárással mutatjuk be az új szót, a megfelelő magyar jelentését akkor is meg kell adnunk vagy adatnunk. S ami a legfontosabb: az új szavak első közlésének szakaszában tanárnak is, tanulónak minél többször kell kimondani az új szót (akár egyénileg, akár karban).

Az új szavak magyarázatát még egy fogással állíthatjuk a beszéd-készség kialakításának szolgálatába. Az új szót magyarázhatjuk a szöveg figyelmes elemzése útján is, vagyis úgy, hogy szöveg feldolgozása közben a szövegösszefüggésből taláztatjuk ki a tanulókkal az új szó jelentését. Ebből következik, hogy nem ragaszkodunk me-reven eddigi eljárásunkhoz, és nem magyarázunk meg minden szót a szöveg feldolgozása előtt, hanem csak azokat, amelyek nélkül a szöveg nehezen volna megérthető, vagy amelyeknek magyarázata túlságosan elterelné a tanulók figyelmét a szöveg tartalmáról. Azokat a szavakat pedig, amelyeknek jelentése a szövegösszefüggésből kikövetkeztethető, a szöveg feldolgozása közben magyarázzuk lehetőleg olyan módon, hogy a tanulókat szólítjuk fel az új szó jelentésének magyarázatára. Ez a „kitaláltatás” előkészítésül szolgál a szintetikus olvasáshoz, azaz olvasás útján való szöveg megértés készségeinek kialakításához.

A szómagyarázatban eddig követett két eljárásunkhoz tehát most egy harmadik mód is csatlakozhatik. Eddig vagy a szöveg tárgyalásának megkezdése előtt magyaráztunk meg minden új szót, vagy

- a szöveg feldolgozása közben, ezután kívánatos lesz a vegyes eljárás is: az új szavak egyrészét előre magyarázzuk, a többit a szöveg feldolgozása közben, hogy minél nagyobb mértékben foglalkoztathassuk a tanulók leleményességét.
2. A tanár bemutatja a táblára már előzetesen felírt (de eddig letakart) szószerkezeteket. A tanár előolvassa, a tanulók utána olvassák karban, vagy egyenként. Az orosz szókapcsolat és magyar jelentése közötti kapcsolatot futólagos ellenőrző fordítással ellenőrizzük. Ahol bármilyen természetű szerkezeti különbség van az orosz szó szerkezet és a magyar megfelelője között, tudatosítjuk a tanulókkal: железная дорога vasút, одержать победу над кем-нибудь győzelmet „aratni” „vkin”; благодарю вас köszönöm Önnek.
 3. Az új szavak grammatikai sajátosságainak ütemes, gyors megbeszélése (szófaj, nem, ragozás stb.)
 4. A szószerkezetek további gyakorlása (első bevésés) egyszerű, rövid, esetleg a tartalomnak megfelelő mondatokban, de az első bemutatással nem azonos mondatösszefüggésben, a szószerkezet ismert tagjának változtatásával. Alkalmas gyakorlatok pl. az órának erre a szakaszára: jelzős főnév esetén: olyan rövid mondatok fordítása, amelyekben a szókapcsolat különböző esetekben szerepel, vagy olyan kérdések feltevése, amelyekre a kérdéses szószerkezetnek különböző eseteivel kell válaszolni; új ige esetén: a szószerkezet elragoztatása jelen és múlt időben.
 5. A tanár még egyszer leolvassa a tábláról a szószerkezeteket, azután a tanulók lemásolják a füzetükbe, s ceruzával odaírják emlékezetből mindegyiknek a jelentését. Leírás után együtt ellenőrzik és javítják a jelentést.
 6. Házi feladat: a szókapcsolatok megtanulása és beírása a szófüzetbe.
- Ezzel az eljárással viszonylag kevés szó dolgozható fel egy-egy órán. Ezzel szemben a tanulók biztosabb lexikai ismeretekhez jutottak, beszédkészségük tovább fejlődött. A látszólagos idővesztés a lecke további feldolgozása során, s még inkább a későbbiek folyamán bőségesen megtérül.

Az új szavak ilyen feldolgozása mellett a szöveg analízisére a következő órán, vagy pedig kevesebb szó esetén ugyanazon az órán a szókapcsolatok magyarázata után kerül sor. Ennek menetébe is bevitethetünk némi újítást, hogy minél gazdaságosabban használhassuk ki az órának ezt a szakaszát is az élő beszéd tanításának céljaira. Pl. így:

1. A tanár bemutatja a szöveget, a tanulók csukott könyvvel hallgatják. A tanár szakaszonként (mondatonként) megszakítja a szöveg bemutatását, hogy orosz nyelvű körülírással, esetleg magyar fordítással magyarázzon meg egyes részeket.
2. A tanár újból bemutatja most már összefüggően az egész szöveget akár olvasás, akár szabad előadás formájában.
3. A tanulók elmondják a hallott szöveg tartalmát (és nem adekvát fordítását!) magyarul.
4. A tanulók a szokásos módon (mondatonként vagy nagyobb szakaszokban) lefordítják a szöveget.

Ilyen órákra előkészülni az eddiginél is nagyobb gonddal kell a tanárnak. A tanár már az új szöveg feldolgozása előtt tudja, hogy a lecke elvégzése után a tartalom elmondása, elmondás a szöveg nyomán, a tartalom kérdés-feleletekben való feldolgozása lesz-e a követelmény, esetleg több is az elsoroltak közül. A tanulóknak e követelmény (vagy követelmények) teljesítéséhez az új szavakon és formáikon kívül ismerniök kell a tartalomba illő szószerkezeteket, az új szöveg tartalmát, a benne szereplő fogalmakat, a szöveg tartalmi részeinek egymásutánját. A tanár előkészülete abban áll, hogy a tanulókat kellőképpen felkészítse ezekre a követelményekre. Úgy válogatja össze a szószerkezetek tagjait, a gyakorlásnál úgy variálja bennük az ismert tagot, hogy a tartalom megszerkesztésénél felhasználható legyen. A gyakorló mondatok egymásutánjában is, pl. a számonkérés kérdés-felelet részében is a tartalmi szempontoknak megfelelően jár el, hogy mire a tartalom megszerkesztésére, a szöveg nyomán való elmondásra, vagy a kérdések összeállítására kerül a sor, a tanulónak se lexikai, se grammatikai nehézségei már ne legyenek, ismerje jól a szöveg tartalmát is, részeinek egymásutánját is. Ilyen előkészítés után a tanuló a tartalom elmondásakor valóban a gondolati, az értelmi részre összpontosíthatja figyelmét, s a kifejezéshez szükséges nyelvi anyagot intuitive használhatja.

A mechanizmus veszélye természetesen itt is fenyeget. Hangsúlyozzuk tehát, hogy ezzel az eljárással a tanár nem az előre elképzelt és kidolgozott végkövetelmény formáját sulykoltatja be a tanulókkal a lecke egyes részeinek feldolgozása közben, hanem biztosítja számukra az élő beszéd két főfeltételét, a gondolati, értelmi tartalmat és a kifejezéséhez szükséges nyelvi anyagot — már a készség fokán.

Mint említettük, a szószerkezetek első közlése végezhető a tanulmányi szöveg feldolgozása után is. Ennek menete lehet pl. a következő:

1. Szómagyarázat
2. A szöveg feldolgozása az előbb ismertetett módon
3. A tanár újra elolvassa a szöveget, kiemeli a gyakorlásra kijelölt szókapcsolatokat, a tanulók ismétlik, lefordítják és gyakorolják a kiejtésüket.
4. A szókapcsolatok a táblára kerülnek, a tanulók egyenként vagy karban olvassák.
5. A grammatikai jelenségek magyarázata után a tanulók változtatják az ismert tagokat.
6. A szószerkezetek ragozása, esetleg az ismert szavak változtatásával, mondatok szerkesztésével.

IV.

Az iskolai orosz nyelvtanítás új célkitűzéseinek megfelelően az általános iskolai orosz nyelvoktatás — mint már ismételtlen hangsúlyoztuk — eredményes csak akkor lehet, ha elsősorban gyakorlati célokat követ. A társadalmi szükséglet és igény a mások orosz beszédének meg-

értését, az aktív orosz beszédet és a szintetikus olvasást, az önálló orosz fogalmazást helyezi előtérbe. E jártasságok, képességek és készségek hangsúlyozása azonban nem jelentheti a grammatikai ismeretek teljes háttérbe szorítását. A mi viszonyaink között — távol az orosz nyelvterülettől — az orosz élő beszéd elsajátítása csak szilárd és alkalmazásra kész grammatikai ismeretekre épülhet. A grammatikai és direkt módszer harcának eredményeképpen kialakult kombinált módszer elvben arányos teret biztosít a fonetikának, lexikának és grammatikának, a gyakorlatban azonban a Szovjetunióban is, nálunk is mintha egy árnyalattal nagyobb súlya volna a grammatikának. Ez nálunk érthető is, hiszen a legtöbb orosz szakos kartárs jobban tájékozódott az orosz grammatikában, mint az élő orosz beszédben. Az általános iskolai orosz nyelvoktatás korszerűsítése terén a grammatikával kapcsolatban két feladatot kell megoldanunk. Az első: vissza kell helyeznünk a lexikát jogába, nem csak egyenrangúvá kell tennünk a grammatikával, hanem némi túlsúlyt is biztosítanunk számára. A nyelvi közlés első feltétele ti. egy bizonyos terjedelmű biztos szókincs. A grammatikai hibák nem teszik oly nehézé a megértést, mint a szótévesztések. Bizonyítják ezt a szovjet barátainkkal való személyes érintkezés, a velük való levelezés; kivált ha lexikai ismeretanyagunk nem elszigetelt szavakból, hanem szószerkezetekből áll. A másik: a grammatikát, a beszédkészség iskolai kialakításának ezt a fontos eszközt ésszerűen és célszerűen kell felhasználnunk. A grammatikai jelenségekkel és törvényszerűségekkel való iskolai foglalkozásnak biztos, szilárd, alkalmazásra kész ismeretekhez kell juttatnia a tanulókat, s azután meghatározott beszédtevékenységek gyakorlása útján olyan készségekhez, hogy a tanuló a mások beszédének hallgatása, illetőleg szintetikus olvasás közben a megfelelő ütemben fogja fel a leggyakoribb szó- és mondat szerkezeteket, valamint közlési értéküket, s hogy a grammatikát ugyancsak a kellő ütemben fel tudja használni a maga gondolata szóbeli vagy írásbeli közlésének eszközeként, anélkül hogy szavanként, esetenként, „lexikailag” súlykolná be.

A grammatikai oktatásnak e készségek kialakításához vezető szakaszai: 1. első közlés és elsajátítás, 2. megszilárdítás és aktivizálás, 3. automatizálás.

Az első szakaszhoz csupán egy megjegyzésünk van. *B. A. Artyomov* [1] megállapítása szerint a nyelvi emlékezet alapja nem az ismétlés, hanem a megértés az idegen nyelvi és anyanyelvi tények összehasonlításával. A grammatikai jelenségek első közlése alkalmával, vagy később ehhez a megértéshez kell eljuttatnunk a tanulókat. Közismert tény, hogy az induktív nyelvtani magyarázat során sok értelmi műveletet (analízis, szintézis, megfigyelés, összehasonlítás, absztrakció, általánosítás, meghatározás) kell tudatosan, aktívan, a megértésre teljes erőfeszítéssel törekedve elvégeznie a tanulónak, hogy eljusson a megértésig. Annak ellenőrzése, hogy a szükséges értelmi műveletsort végigvégezte-e minden tanuló, kivált a nagy létszámú osztályokban, rendkívül nehéz. Még nehezebb annak az ellenőrzése, hogy a megértés fokáig valóban eljutott-e minden tanuló, mert a viszonylag rövid sza-

bályt könnyen emlékezetben tudják tartani, a feltett kérdésre fel is mondani, adott példán gépiesen alkalmazni is anélkül, hogy eljutottak volna a megértésig. A szabályoknak ez a gépies felmondása, a példának gépies megszerkesztése sokszor megtéveszti a tanárt. Bizonyítja ezt pl. az is, hogy hosszú évek óta végzett rendszeres látogatásaimon egyetlen alkalommal sem volt részem valamely grammatikai jelenség magyarázatának megismétlésében. Viszont alig van orosz grammatikai ismeret, amelynek alkalmazásában egy osztály is eljutott volna az automatizált készség fokára. Miért? Véleményem szerint főképpen azért, mert nem jutott el a megértésig. Automatizálni pedig csak megértett nyelvi anyagot lehet.

A megszilárdítás és az aktivizálás nem azonos. Az elsajátítási folyamat 2-ik szakaszának két oldala. A megszilárdítás az ismeret tartós bevésése, az aktivizálás pedig (nem tévesztendő össze a megértésre irányuló tudatos törekvéssel, az aktivitással!) az ismeret könnyed alkalmazása készségének kialakítása. Ebben a szakaszban feladatunk: fokozni a reakciósebességet, vagyis azt, hogy a tanuló minél gyorsabban tudjon kimondani egy jelzős főnevet meghatározott esetben, minél gyorsabban tudja megállapítani egy adott szintaktikai viszony orosz kifejezésének grammatikai eszközét, s adott szavakkal helyesen ki is fejezni az adott viszonyt stb. A grammatikai oktatásnak ebben a szakaszában kell végbemennie a döntő ugrásnak az ismeretről (tudás) a képességre. Ebben a szakaszban egyengetjük a 3-ik szakaszunkat, a tulajdonképpeni automatizálásunkat az útját.

Eddigi grammatikai oktatásunkban — a szerencsés kivételeket nem számítva — általában a második szakaszunkat megszilárdítási fókáig jutottunk el. Tanulóink a legtöbb grammatikai ismeret alkalmazásában csak a részműveletek többnyire egyenként való elvégzése után tudják hiba nélkül megállapítani a szükséges formát, de sokan ezt is csak úgy, hogy az egyes részműveletekre külön biztatást, külön tanári kérdést várnak. Ha pl. a „nagy városokban” kifejezés oroszra fordítása nem sikerül, a tanárnak kell egymásután feltennie a kérdéseket: Milyen kérdésre felel ez a helyhatározó? Hol kérdésre milyen esettel jár a „v” előljáró? (Esetleg még a mintafőnevet is el kell előbb ragoztatni.) S csak azután mondja ki a tanuló a helyes megoldást.

Már pedig a nyelvhasználat üteme kizárja, hogy ilyen tudatosan építő módon járjunk el. A közbeékelődő gondolkodási szünetek akadályozzák a beszéd gyorsaságát, s ugyanakkor elterelik a figyelmet a beszéd tulajdonképpeni céljáról, megakadályozzák, hogy a figyelem a közlésre váró gondolatra összpontosuljon. S így az a grammatikai ismeret, amely nem jut el a nyelv gyakorlati alkalmazásáig, voltaképpen holt ismeret. A grammatikai tények tudatosságának dialektikusan az automatizáltsággal kell egybeolvadniuk, hogy alkalmazásuk a tudat tehermentesítésével mehessen végbe, hogy készségekké váljanak. A grammatikai ismeret legfontosabb feltétele a nyelvi készségeknek, de az ismeret csak sokféle és rendszeres gyakorlás által válik készséggé. A. Scharf [20] a múlt idő tanításán a következőképpen illusztrálja a grammatikai oktatás három szakaszát.

Az első közlés és elsajátítás szakaszában a múlt idő jelentésének megfelelő tudatosítása után a nyelvtani magyarázat során az orosz ige múlt idejének használatát 6 részműveletre bontja (1. az alany megállapítása, 2. az alany neme és száma, 3. a megfelelő szuffixum kiválasztása, 4. az igei állítmány főnévi igeneve, 5. az infinitívus tő megállapítása, 6. a 3. pontban kiválasztott szuffixum hozzácsatolása a tőhöz). Ebben a szakaszban tudatosítja a részműveleteket, a részműveletek egymásutánját, és megindítja a részműveletek automatizálását; a gyakorlás következtében egyre gyorsul a részműveletsor elvégzése azáltal, hogy először a 2. és 3., majd a 4. és 5. részművelet eggyé válik. A jártasság egyre fokozódik.

A második szakaszban erről a tudatosan építő módszerről áttér az intuitív-imitatív módszerre: az előbbi szakaszban végrehajtott műveletek és a közben gyűjtött nyelvi tapasztalat alapján a további gyakorlás közben lassan kialakul a tanulóban az orosz múlt idő (tudatos) intuitív-imitatív használatának készsége: szükségtelenné válik a 3. külön megállapítása, nem lesz szükség az inf. és az inf. tő belső beszédi külön felidézésére, hanem az ige már a -ty nélkül jelenik meg a belső beszédben, s mindjárt hozzácsatolja a megfelelő szuffixumot. Kialakul a készség.

A harmadik szakaszban nagyobb egységek keretén belül folyik a további automatizálás.

Veszélyes hiba a grammatikai szabályok ismétlését előnyben részesíteni a grammatikai ismeret- és alkalmazásának képességével szemben. Ennek rendszerint az a következménye, hogy a tanulóknál szilárd kapcsolat alakul ki a szabály és a mintapéldája közt, viszont alig vagy egyáltalán nem alakul ki készség a grammatikai ismeretnek nagyobb összefüggésben való alkalmazására.

A legelemibb nyelvi közlés is lexikai jelenségeknek alkalmazását és grammatikai törvényszerűségek szem előtt tartását követeli meg. S ezért grammatikai oktatásunkat a beszédkészség fejlesztésének szempontjából gyümölcsözővé akkor tesszük, ha egész orosz nyelvi oktatásunkban megvalósítjuk a lexika és grammatika egységének elvét, amellyel a hazai módszertani irodalom oly sokszor foglalkozott már. Ennek tartalma a következőkben foglalható össze:

1. Az új grammatikai jelenségek első magyarázatánál és első megszilárdításánál felhasználjuk az ismert lexikai anyagot. Ez az eljárás eredményesebbé teszi az oktatási folyamatszakszot, ugyanakkor hozzájárul a tanulóknak szóismeretének megszilárdításához.
2. Az új lexikai anyag magyarázatánál és az első megszilárdításnál a megfelelő gyakorlatok alkalmazása elősegítheti a grammatikai ismeretek ismétlését, megszilárdítását és további automatizálódását.
3. Amint a szótanításnál nem mellőzhetjük az élő beszéd egyik komponensét sem (hallás — beszélés — olvasás — fordítás — írás), épp úgy végig kell mennünk mind az 5 területen a grammatika tanításánál is. A hallás után való megértésnek és a beszélésnek a grammatika oktatásában is némi túlsúlyban kell lennie a többivel szemben. Szintetikus olvasásnál is, írásnál is van ideje a tanulóknak fel-

idézni a tanult grammatikai ismeretet, és úgy oldani meg a felmerült problémát, hallgatás és beszéd közben erre nincs alkalma. A szabályoknak táblára, füzetbe írása példamondatokkal felesleges: sok időt vesz igénybe, s a tanuló nem mélyed el benne. E helyett inkább a tankönyvvel ismerkedjék meg jobban a tanuló, és inkább a megszilárdítás gyakorlataira fordítsuk az írásra szánt időt (hacsak a tankönyv szabálya nem szorul kiigazításra).

4. A lexika oktatásának tárgyalása során említett szószerkezetek alkalmazása is nemcsak a lexika és grammatika szerves kapcsolását segíti elő, hanem segít kialakítani a tudatosság, intuíció és imitáció közötti egészséges relációkat.

A gyakorlatiasság elvének érvényesülése érdekében a grammatikai ismeretek ellenőrzésének időt rabló, az osztályt csak kis mértékben aktivizáló módjáról, a túlzott elméletieskedésről sürgősen le kell mondanunk, és helyébe ésszerűbb eljárásokat kell bevezetnünk.

Az új grammatikai ismeret első közlését követő órán a számonkérés legyen az új ismeret megszilárdításának és aktivizálásának bevezetése. A szabályok puszta elmondása, a paradigmák száraz felsorolása mellett már itt adjunk gondolkodtató, az ismeret alkalmazását megkövetelő feladatokat (szövegkiegészítés stb.) aminőkkel tankönyveink gyakorlati anyaga viszonylag bőven szolgál.

A grammatika kezelésében különösen két hiányosság mutatkozik egyik-másik orosz tanárnál. Ezek:

1. Az anyanyelv túlsúlya. Ez az anyanyelvre való támaszkodás elvének ma már túlhaladott értelmezéséből ered. Elméletileg jól megalapozott összehasonlításra csak ott van szükség, ahol a két nyelv között lényeges strukturális különbség van (pl. a birtokviszony kifejezése, a múlt idő stb.). Az egyenlő vagy nagyon hasonló jelenségeknél az anyanyelv túlzott alkalmazása felesleges, sokszor zavaró.

2. Az előbbinél talán még gyakoribb, módszertanilag kifogásolható eljárás a tanulók által elkövetett grammatikai hibák javításának módja. A grammatikai ismeret oktatásának első szakaszában érthető, de a megszilárdítás után már felesleges minden hibánál nyomban a szabályok felsorakoztatásával és a részműveletek elvégzetetésével zavarni meg a tanuló gondolatmenetét pl. tartalom elmondásánál, kivált ha előadása folyamán már több hasonló grammatikai jelenséget helyesen oldott meg. Mennyivel jobb, eredményesebb, a beszédképesség fejlesztése szempontjából célszerűbb anyanyelvi grammatizálás helyett az előadás végén orosz kérdésekkel vezetni rá a tanulót a helyes megoldásra. Pl. В. и Т. идут на остановке — mondja a tanuló az egyik olvasmány tartalmának elmondása közben. Az eddigi gyakorlat kb. ilyen volt:

A tanár egymásután tette fel a részműveletekre irányuló kérdéseket: Mit jelent ez a mondatod magyarul? Milyen kérdésekre felel ebben a mondatban a megállóhoz? Mit tanultunk a „на” előjáróról? Hová? kérdésre milyen eset áll a „на” előjáró után? Hogy van az osztanovka szónak a tárgyesete? Hogy lesz tehát helyesen oroszul a megállóhoz? — És most ismételd meg a mondatodat helyesen!

Mennyivel eredményesebb, ha a tanár a következő formában végzi a hiba kijavítását: Нет, они идут на установку. Они стоят на остановке, но они идут на остановку. Где они стоят? — На остановке. Куда они идут? — На остановку.

Ugyanaz a gondolatmenet a hibajavításban, de orosz beszélgetésben, a tanultak alapján mindenki számára érthető, s ugyanakkor a fogalom és orosz nyelvi kifejezése közötti kapcsolat megszilárdításával, nem pedig a fordításos beszéd erőltetésével.

V.

A fenti gondolatokkal elsősorban azt a minőségi változást kívánom érzékeltetni, amelyen általános iskolai orosz nyelvoktatásunk tegnapi formáinak át kell esniük, hogy a holnapot szolgálhassák. Azzal, hogy rámutattam az orosz lexika- és nyelvtantanítás korszerűsítésének szükségességére, okaira és az átmenet idején könnyen megvalósítható módjaira, fel akartam hívni a figyelmet azokra a módszertani feladatokra, amelyeket nekünk orosz tanároknak és metodikusoknak az új tanterv életbeléptetésével kapcsolatban meg kell oldanunk, hogy megvethessük az élő orosz beszéd mind a négy összetevőjének alapjait.

Az orosz kartársak részéről felmerülhet a kérdés:

Honnan vegyünk időt minderre, amikor a heti háromszor 45 percen eddigi lefokozott igényeinket sem sikerült mindig teljes mértékben kielégítenünk?!

A kérdés — megvallom őszintén — nem alaptalan. A tanterv előírta keretek között (1000 szó + gramm.) az orosz beszédkésztséget kialakítani, a nyelvérzéket kifejleszteni, ezt a tanterv előírta orosz nyelvi anyagot a saját gondolatok kifejezésének eszközévé tenni 360 tanítási órának megfelelő idő alatt — valóban súlyos feladat. A magam részéről ezért is javasoltam annak idején a magam, viszonylag kis területről szerzett tapasztalatai alapján — a kötelező szókincs leszállítását. Az országos pedagógus — metodikus — szakfelügyelői vélemény sokkal optimisztikusabb volt. Merem remélni, hogy a tények engem fognak megcáfolni.

Bármily súlyosnak látszik is azonban az előttünk álló feladat, nem megoldhatatlan. Új irányú orosz nyelvoktatási munkánk sikerének egyik biztosítója: a szakadatlan önképzés főképp világnézeti és eszme-politikai vonalon, de egyben szakmai és módszertani síkon is. Szocialista öntudattal, a kellő szakmai ismeretek és készségek birtokában könnyebben tudjuk majd egyre nagyobb mértékben biztosítani óráinkon az orosz légkört, könnyebben tudjuk majd megállni, hogy az órán magyarul csak akkor szólaljanak meg, amikor arra feltétlenül szükség van, — s ezáltal drága percekét takarítva meg, könnyebben tudjuk majd gyümölcsözővé tenni a 45 perces órák minden másodpercét.

A módszertani felkészültség pedig biztosítani fogja számunkra, hogy az orosz nyelvoktatás minden területén még több rendszerességet

vigyünk munkánkba. Az állandó ismétlésekkel, a nyújtott lexikai és grammatikai ismeretek állandó ébrentartásával, ill. automatizálásával megrövidítjük az új szövegek magyarázatának idejét. Igen sok drága percet nyerhetünk azzal is, ha az elmaradozók állandó ösztönzésével, a „kihagyott” anyagrészek nyilvántartásával és pótlásuk egyéni számonkérésével biztosítjuk az osztály homogén haladását, mint ahogy azt az V. osztályban majdnem mindig sikerült elérnünk. Az új szavak első szószerkezeteinek szilárd bevésésével jelentős mértékben megrövidíthetjük a tartalom megszerkesztésének, orosz nyelvi kifejezésének idejét. A szintetikus olvasás következetes alkalmazásával olyan szöveg-megértési készségeket fejleszthetünk ki, amelyek percekkel rövidíthetik meg az új szövegek magyarázatának idejét.

Altalában: ha óráink egyes szakaszai nem szigetelődnek el egymástól, hanem szervesen kapcsolódnak egymással, ha az egyes órák nem válnak egymástól elszigetelt egységekké, ha egész évi, sőt 4 évi orosz tanításunkat szoros belső, szerves kapcsolat fűzi egységbe, meg tudunk takarítani annyi időt, amennyi a régi tantervi követelményekhez képest mégis csak csökkentett lexikai és grammatikai anyag mélyebb elsajátításához szükséges.

Meggyőződésem, hogy az orosz kartársak a maguk részéről — az orosz tantárgy oldaláról — meg fogják tudni oldani a bonyolult feladatot, amely az új tanterv bevezetésével a nevelő és képző munka színvonalának emelése terén az általános iskolára vár: sikerrel és eredményesen fogják felváltani az orosz nyelv eddigi passzív nyelvoktatási módszereit az aktív élő beszéd metodikájával.

Eger, 1961. október hó.

I R O D A L O M :

- [1] В. А. Артёмов: Психология обучения иностранным языкам за 40 лет. Уч. зап. 1. МПШИИЯ 1960. Т. 20.
- [2] В. В. Беляев: Психологическая характеристика устной речи на иностранном языке. И. Я. в Шк. 1959. 1.
- [3] Э. Дамек: Применение наглядных таблиц... Р. Я. в Шк. 1961. 1.
- [4] Е. Ефремова: Об активизации преподавания русского языка в национальной школе. Р. Я. в Шк. 1961. 5.
- [5] Н. Квитинский: Объяснение новых слов на уроках русского языка. Р. Я. в Шк. 1961. 2.
- [6] Е. К. Селинская — М. А. Урбанович: К вопросу о повышении эффективности методов обучения иностранным яз. И. Я. в Шк. 1959. 6.
- [7] Б. С. Фокин: О мышлении на иностранном языке (Проблемы общ. и частн. языкознания). М. 1960.
- [8] Э. М. Цветкова: О методике устной речи. И. Я. в Шк. 1956. 4.
- [9] K. Ahner: Zur Behandlung der Grammatik im Unterricht. Fr. U. 1961. 7.
- [10] L. Bolze: Zur Kontrolle grammatischer Kenntnisse. Fr. U. 1961. 9.
- [11] Dr. Kl. Günther: Zu einigen Formen der Selbsttätigkeit im Fremdsprachunterricht. Fr. U. 1960. 4.
- [12] Dr. Kl. Günther: Zur Bedeutung und Rolle der Grammatik im neusprachlichen Unterricht. Fr. U. 1961. 3.
- [13] W. Hoffmann: Wesentliches und das wichtigste. Fr. U. 1961. 9.

- [14] *Ju. A. Markov*: Einiges über das Verstehen und Sprechen von Fremdsprachen. Fr. U. 1960. 2.
- [15] *K. Michaelis*: Mittelpunkt der mündlichen Prüfung sei das Gespräch. Fr. U. 1960. 2.
- [17] *K. Moritz*: Einige Bemerkungen zum gegenwärtigen Stand des Russischunterrichts. Fr. U. 1959. 1.
- [17] *V. Rauschenbach*: Neues im Fremdsprachunterricht... Fr. U. 1960. 1.
- [18] *H. Rott*: Sprachtheorie und Sprachpraxis im Russischunterricht. Fr. U. 1959. 4.
- [19] *A. Scharf*: Leistungssteigerung aus anderer Sicht. Fr. U. 1961. 3.
- [20] *A. Scharf*: Zur Festigung und Aktivierung grammatischer Kenntnisse. R. U. 1961. 7.
- [21] *A. Serner*: Vermittlung lexikalischer Kenntnisse unter dem Aspekt der Fertigkeitenentwicklung auf der Grundlage der Wortschatzarbeit mit semantisch kombinierten Ganzheiten. Fr. U. 1959. 2.
- [22] *L. Vincze*: Zur Automatisierung im Fremdsprachunterricht. Fr. U. 1960. 3.
- [23] *W. Zönnchen*: Gegen Mängel und Stagnation. Fr. U. 1960. 7.