

AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSA MAGYARORSZÁGON A 20. SZÁZADBAN

TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HUNGARY IN THE 20TH CENTURY

KÉZI ERZSÉBET¹

Már az első világháború nyelvi nehézségei jelezték, hogy az idegen nyelvek oktatását meg kell változtatni. A latin nyelv oktatása helyett a nemzeti nyelvek tanítását kell előtérbe helyezni. Az 1922-ben hivatalba lépő Klebelsberg Kunó kultuszminiszter számára a probléma ismert volt, de az oktatást végző tanárokkal kompromisszumot kellett kötnie, így a reálgimnáziumban és reáliskolában kapott nagyobb lehetőséget a nemzeti nyelvek (angol, francia, olasz) oktatása.

A második világháború után felszámolták a klebelsbergi iskolarendszert, valamint az új hatalmi helyzetnek megfelelően kötelezővé tették az orosz nyelv oktatását. Ezzel megkezdték Magyarország teljes leválasztását a nyugati kultúrától.

1956-ban a forradalmat előkészítő erők egyik fontos követelése volt az idegen nyelvek oktatásának kiterjesztése. 1958-tól lépéseket tettek az idegen nyelvek oktatásának javítására. Ez az 1968-ban bevezetett gazdasági reform sikerességét szolgálta volna. A reform megakadályozása azonban az idegen nyelvek oktatásának lefékezését is jelentette.

1978-tól a nyugati idegen nyelvek oktatása fakultatív lett. Ennek célja az orosz nyelv oktatása eredményességének növelése, a formálódó polgári fejlődés akadályozása, valamint a nyugati kultúrához való kapcsolódás fékezése volt.

A politika azonban felgyorsította az oktatáspolitikai változását. 1989-ben megszűnt Magyarországon az orosz nyelv kötelező oktatása.

Kulcsszavak: politika, oktatáspolitikai, idegennyelv

The language difficulties of World War I already indicated that foreign language education needed to be changed and instead of teaching Latin, the teaching of living languages should be promoted. Kuno Klebelsberg, who became Minister of Culture in 1922, was well aware of the problem. However, he had to come to a compromise with the teachers so the teaching of these languages (English, French, and Italian) became mostly possible in academic grammar schools and secondary schools specialised in science.

After World War II, the Klebelsberg school system was abolished and the new regime made the Russian language compulsory. This marked the beginning of the complete separation of Hungary from western culture.

In 1956, an important demand of the revolutionary forces was the extension of foreign language education. From 1958, steps were taken to improve the teaching of foreign languages. This would have served the success of the economic reform introduced in 1968. But hindering the reform also meant a slowdown in the teaching of foreign languages.

¹ KÉZI ERZSÉBET
PhD, főiskolai tanár
Eszterházy Károly Egyetem
Comenius Kar
3950 Sárospatak, Eötvös út 5–7.

From 1978, western foreign languages were made optional subjects. The purpose was to increase the effectiveness of the teaching of the Russian language, to hinder the development of a bourgeois society and to slow down the process of joining western culture.

Politics, however, accelerated changes in education policy. In 1989, the compulsory education of the Russian language was abolished in Hungary.

Keywords: politics, education policy, foreign languages

ELŐZMÉNYEK

A 20. század elején Magyarország az Osztrák–Magyar Monarchia keretein belül foglalt helyet. Az első világháború kitörésével a Monarchia különböző népei a hadszíntereken számos néppel találkoztak. Ekkor vált egyértelművé, hogy az oktatás által favorizált latin és görög nyelv ismerete nem segíti elő a különböző népek közötti kommunikációt, tehát egészen elhibázott a klasszikus nyelvek tanítása.

Ez a tény már a 19. század utolsó harmada óta ismert volt, de olyan erős volt a klasszikus nyelvek oktatóinak csoportja, hogy csupán a görög nyelv oktatásának korlátozására került sor 1890-ben. A latin a klasszikus műveltség hordozója, a nemzeti műveltség megtestesítője volt, így az első világháború után sem tudták kiiktatni az oktatásból.

Sok katona leírta, hogy a latin helyett sokkal hasznosabb lett volna a szomszéd népek nyelvének oktatása. A hadsereg közös vezényleti nyelve a német volt, de ezt a nyelvet is elsősorban a tisztikar beszélte, így a legénység kommunikációja nem lehetett sikeres.

Klebelsberg Kunó, aki 1922-ben lett az oktatásért felelős kultuszminiszter, vagyis vallás- és közoktatásügyi miniszter, azonnal elkezdte az oktatás megreformálását, hogy Magyarország európai versenyképességét biztosítsa.

Az 1924. május 20-án kihirdetett 1924. évi 11. törvény három középiskola-típusról rendelkezett: gimnázium, reálgimnázium, reáliskola. Mindegyik középiskola feladata, hogy 'a tanulót vallásos erkölcsös polgárrá nevelje, hazafias szellemben általános műveltséghez juttassa és a felsőbb tanulmányokhoz szükséges szellemi munkára képessé tegye.' E feladatát a gimnázium 'a minden irányú humanisztikus, elsősorban a latin és a görög nyelvi és irodalmi tanulmányok révén' a reálgimnázium 'főként a latin és a modern nyelvek és irodalmak intenzív tanulmányozása' által, a reáliskola pedig 'főként az élő idegen nyelvek, valamint a matematika és a természettudományi tanulmányok tüzetesebb tanításával' valósítja meg. Mindhárom középiskola típusban kötelező tantárgy a német nyelv és irodalom; a reálgimnáziumban és a reáliskolában - a kötelező német mellett – az angol, a francia, az olasz nyelv egyike. (MÉSZÁROS 1996: 83)

A törvény lényegében egy egészen új iskolatípust, reálgimnáziumot hozott létre, amely kompromisszumot jelentett a klasszikus nyelvek oktatása és a modern nyelvek bevezetése között. A két világháború közötti korszak legmodernebb iskolatípusa lett.

Dr. Tótfalusi Zoltán kúriai tanácselnök a következő módon írt a megoldandó helyzetről:

„Szükség van mindenekelőtt olyan középiskolára, amely gondoskodik arról, hogy a történeti múlttal való kapcsolat intenzív tudata ne szakadjon meg. Soha nem lesz művelt állam, amely a történeti múlttal teljesen szakítana. A történeti kultúrájának ez az iskolája a humanisztikus gimnázium, amelynek műveltségi anyagában a görög és latin nyelv s irodalom foglalja el a központi helyet. A görögöt tanítanunk kell, mert a világkultúrájának minden szála másfélezer éves időszakán keresztül Hellas felé vezet, s minden modern kultúrnép műveltségének közös őseit a görögökben tiszteli. Természetesen a klasszikus gimnáziumok számának viszonylag kevésnek kell lennie.” (MÁRKUS 1925: 153)

Már a kortársak is érzékelték a modern idegen nyelvek oktatásának problematikáját, de a hagyományokkal nehezen tudtak szakítani, másrészt pedig a klasszikus nyelveket tanító tanári lobbí – mint ahogyan már jeleztük – döntő szerepet töltött be az oktatáspolitikai küzdelemben.

A forrás a következő módon mutatja be a reálgimnáziumot:

„2. Szükség van továbbá oly középiskolai típusra, amely nem megy vissza mai műveltségünk eredeti forrásáig, a görög kultúráig, hanem történeti horizontja szűkebb, mert csak a hozzánk közelebb eső latin műveltség gyökereihez nyúlik vissza, amely tehát mintegy redukált gimnázium. Ez a típus a reálgimnázium, amely az antik kultúrájának csak római felével foglalkozván, a görög helyett egy modern nyelvet és irodalmat, (a német a gimnáziummal közös), tehát a franciát, vagy az angolt, vagy az olaszt vezet be. Nem kell rámutatni arra a rendkívül fontos szerepre, amelyet a latin a még mai modern műveltségünkben is részint nyíltan, részint észrevétlenül játszik. [...] a latin nálunk nemzeti tárgy.” (MÁRKUS 1925: 154)

Az idézet jól szemlélteti a latin nyelv oktatásához való ragaszkodást, ami a korban már nem jelent modern szemléletet. Növeli az ehhez kapcsolódó gondot, hogy a rendelkezésre álló óraszám majdnem egyharmadát igényelte a latin nyelv oktatása, ami elvonta a tanulók energiáját más tantárgyak tanulásától, amelyek a modern gazdaságban viszont szükségesek lettek volna.

A latin megtartását a nemzeti identitás fenntartásához kapcsolták. Másrészt lényegében csak az számított művelt embernek, aki tudott latinul.

Bemutatja és megindokolja a harmadik középiskolai típus, a reáliskola fenntartásának szükségességét is:

„3. Végül szükség van olyan típusra is, melyben egészen a modern kultúra érvényesül: a modern nyelvek, a matematika és a természettudományok. Ezt a tanulmányi irányt képviseli a reáliskola. A reáliskolának középiskoláink szervezetébe való beiktatása eleve megcáfolja azt a vádat, hogy minden középiskolai tanulóra rákényszerítjük a latint, illetőleg a görögöt, s az antik világ túlzó előtérbe állításával elzárjuk előlük a tisztán modern műveltség kapuit.” (MÁRKUS 1925: 154)

Ennek ellenére gyakran volt a latin a reáliskolában rendkívüli tárgy azok számára, akik lelkészi pályára készültek, esetleg orvosok és jogászok szerettek volna lenni, vagy csupán részesülni szerettek volna műveltségük emelésével a klasszikus ismeretek áldásaiból.

Lényegében az 1924-es törvény határozta meg a két világháború közötti nyelvoktatási helyzetet. A lelkészképzés a görög és latin, a jogászképzés, valamint a jövőben orvosok oktatása, történészek képzése a latin nyelv tanítását kívánta meg, de a kötelező óraszám jelentős része szolgált a latin nyelv oktatását, ami már nem felelt meg a kor elvárásainak. Másrészt sok esetben a magas óraszám nem járt együtt megfelelő eredménnyel, mivel a nem kielégítő tanári munka, valamint a tanulói érdektelenség gyakran a klasszikus nyelvek oktatásának kudarcához vezetett.

Már a két világháború között is voltak olyan szaktanárok, akik törekedtek a nyelvtanulás megkönnyítésére. Ilyen volt Tettamanti Béla, aki a statisztika segítségével igyekezett összegyűjteni azokat a szavakat, kifejezéseket, amelyek a német nyelv tudása érdekében elkerülhetetlenek voltak (*A legszükségesebb német szavak és fordulatok. Segédkönyv a középiskolai német nyelvtanításhoz*. Szeged, Városi Nyomda, 1941).

Ilyen jellegű munkák már Tettamanti tanulmánya előtt is készültek. Az USA-ban Morgan és Käding írtak ilyen műveket, (Morgan [1937] *German Frequency Word Book*. New York), valamint Németországban jelent meg Bakonyi Hugo munkája (*Die gebräuchlichsten Wörter der deutschen Sprache* 1933). Tettamanti állítása szerint azonban ő használhatóbb anyagot készített.

„Tettamanti Béla által készített szójegyzék célja gyakorlati jellegű volt. A nyújtandó nyelvi anyagban a köznyelv mindennapi szókincsén túlmenően – a magasabb osztályokban – irodalmi vonatkozású szavakat is összegyűjtötte. [...] Hosszas vizsgálódás, majd megfontolás után Tettamanti úgy döntött, hogy a középiskolai tanítást szolgáló szójegyzékbe 5-6000 szót fog összegyűjteni. A célnak a legjobban megfelelő szavak közül a konkrétabb tárgyi tartalommal bírókat, a főneveket, az igéket és a mellékeveket válogatta ki. A szójegyzék alapja a tantárgyi tárgykörök szerint való csoportosítás volt. Így készült el a német nyelv legszükségesebb szavainak jegyzéke, mely harminc csoportban 5564 szót foglalt magába: 3410 főnevet, 1384 igét és 770 mellékevet tartalmazott. E nagyobb jegyzékben foglaltak alapján készült el a kezdők német szókincsének jegyzéke, melyben tizenhat tárgycsoportban 1002 szó foglaltatott. Tettamanti a szavakat nem csak szótárszerű egymásutánban, hanem tárgyi összefüggésében is rendszerezte. Arra törekedett, hogy a nyelvtanítás egyes szakaszaiban – a tárgykörökkel foglalkozás közben – a tanárok rendelkezésére álljon a legszükségesebb nyelvi anyag. Ez az elrendezési mód lehetővé tette, hogy a nyelvtanárok tanítványaik előrehaladását egy-egy témakörben a szójegyzékben foglaltakhoz mérjék.” (BÓRA 1987: 50)

Tettamanti munkája elősegítette a nyelvoktatás módszereinek változását az 1930-as években. Akadályozta a jelentősebb változást az a tényező, hogy az elemi népisko-

lában szó sem lehetett az idegen nyelvek oktatásáról, másrészt a latin nyelv tanítása miatt alkalmazott nyelvtani fordító módszer annyira uralta az iskolákat, hogy a módszertani változás jelentős szakmai előkészületet igényelt volna, ami az adott történelmi körülmények között nem volt lehetséges.

1. JELENTŐS FORDULAT A MÁSODIK VILÁGHÁBORÚ UTÁN

Az első lépés a német nyelv kötelező jellegének megszüntetése volt. Ennek politikai okai voltak, hiszen a németek második világháborús szerepvállalása, a zsidóüldözés mindenképpen egy németellenes magatartást váltott ki, ami együtt járt a nyelv iránti érdeklődés csökkenésével is. Ez már a koalíciós korszakban bekövetkezett. 1948-ig nagyobb változásokra nem került sor. Az idegen nyelvek oktatását lényegében a rendelkezésre álló tanerő határozta meg. A baloldali politikai csoportok megerősödése, valamint a megszálló szovjet csapatok befolyásának növekedése az orosz nyelv oktatásának általánossá tételét eredményezte. Ez több okból sem mondható szerencsésnek. Részben a cirill betűket használó orosz nyelv nem volt könnyen tanulható. Másrészt egy olyan birodalomhoz kapcsolt minket az orosz nyelv, amely Európának a második világháborúig egyik legfejletlenebb, legelmaradottabb területe volt. A második világháború után is inkább a haditechnika, a műszaki tudományok fejlődtek, de a lakosság általános életminősége messze elmaradt az európai átlagtól. Az orosz nyelv oktatásának nem volt hagyománya hazánkban.

Magyarországon a koalíciós korszakban (1945–1948) a következő határozatokat hozták az oktatás átalakítására:

1. A német nyelv elsőbbségének megszüntetése.
2. Az orosz kötelezővé tétele – Az élő nyugati nyelvek oktatásának háttérbe szorítása, majd fokozatos lehetővé tétele.
3. Az orosz nyelv vezető szerepének fenntartása mellett a latin, vagy egy nyugati élő idegen nyelv tanításának kötelezővé tétele a gimnázium humán és reál tagozatán, további nyugati nyelvek fakultatív oktatása.
4. Iskolareform előkészítése (SZOBOSZLAY 1960: 36).

A nehézségeket növelte, hogy egyáltalán nem állt rendelkezésre az orosz nyelv oktatásához szükséges tanerő. Bár az általános iskola megteremtése haladó politikai gondolatnak tekinthető, sőt az a tény is, hogy ott is megkezdődött az idegen nyelvek tanítása, de az orosz nyelv kötelezővé tétele az általános iskolában nem javította jelentősen a magyar lakosság műveltségi szintjét, idegen nyelvi ismereteit. Az 1947/48-as tanévben a tanulók csupán 1%-a tanulta az orosz nyelvet (SZOBOSZLAY 1960: 37), ezért megindult a tanárok átképzése, hogy megvalósítsák a politikai terveket. 2500 nevelő kapcsolódott be az átképzésbe, 1949 szeptemberében pedig elrendelik az általános iskolák ötödik és hatodik, valamint az éppen kialakított középiskolák első és második osztályaiban az orosz nyelv kötelező oktatását. Ez végbement a felsőoktatásban is.

Mivel magyarázható ez a sietség? Tanterv még nincs, de már írják a tankönyvet. A tanterv csak 1950-ben készült el. Politikai nyomás állt a sietség mögött, mert

minél gyorsabban törekedtek a Szovjetunió szellemi befolyásának biztosítására. Statisztikailag ez sikerülhetett is, hiszen a Szovjetunió megszálló hadserege biztosította a megfelelő kényszerítő erőt, de 3-4 év alatt nem lehetett egy népet teljesen leválasztani a nyugati kultúráról. Az 1950-es tanterv a nyugati idegen nyelveket választható tantárggyá tette, ezzel a tanítás hatékonyságát nagyban csökkentette, hiszen kevés olyan diák volt, aki önként tanult egy olyan nyelvet, amelynek a tudása az akkori politikai helyzetben szinte teljesen feleslegesnek tűnt. A hidegháború tombolása ugyanis lehetetlenné tette a nyugati országokkal való kapcsolattartást. A kialakult hatalmi helyzet annyira szilárdnak tűnt, hogy a legoptimistábbak sem reménykedhettek gyors változások bekövetkeztében. 1953-ig ez jellemezte a kül- és belpolitikai környezetet.

A körülmények lényegében az 1956-os forradalomig nem változtak, amikor viszont a helyi lehetőségeknek megfelelően az orosz más nyelvvel igyekeztek felváltani. Mivel az erőviszonyok kiszámíthatatlanok voltak, így 1957 január elsején a köznevelésben még az jelent meg, hogy az orosz helyett más élő idegen nyelv is oktatható kötelező idegen nyelvként. A kommunisták hatalmi pozíciójának megerősödésével azonban újra visszatértek az orosz nyelv kötelező oktatásához.

2. VÁLTOZÁSOK 1956 UTÁN

Mivel a forradalom előtt a kritika jelentős része a kötelező orosz nyelvi oktatást érte, így ebből logikusan következett, hogy ezen a téren engedményekre volt szükség.

„1957. augusztus 15-i miniszteri utasítás szerint a középiskolákban – külön díj fejében – a következő rendkívüli tantárgyak taníthatók: idegen nyelvek (angol, francia, német, olasz, spanyol, cseh, szlovák, lengyel, román, szerb, bolgár, latin, görög).” (MÉSZÁROS 1996: 151)

Ez az engedmény azonban nem tette lehetővé az oroszon kívüli nyelvek széles körű oktatását.

Fokozatos engedményt kaptak a nemzetiségek is nyelvük ápolására. Már 1957-ben Baján német tannyelvű gimnázium nyílt.

Új szaktárgyi módszertani lapok is megjelenhettek, 1958 őszétől többek között az *Idegen Nyelvek Tanítása* című módszertani folyóirat. Ez is azt mutatta, hogy nagyobb figyelmet kívántak szentelni ezen tantárgynak. Ez az 1956 előtti vitákban is felmerült. 1958-ban megkezdődött a nemzetiségi óvodák szervezése is, amely szintén elősegítette az idegen nyelvek oktatásának bővítését.

1958-tól kezdve az idegen nyelvek oktatása a középpontba került. Érdekes módon a szóbeli kifejezőkészség javításának fontosságát hangsúlyozták, amikor egyes nyelvek szóbeli használatára még keveseknek van lehetőségük. A politikai vezetés valószínűleg már készült a Nyugat felé való nyitásra, ami csak 1968-ban következik majd be.

A magyarországi változásokat a szovjet példa is befolyásolta, ahol az idegen nyelvek tanításának kiváló műhelyei alakulnak ki (pl. Leningrád, Voronyezs), azon-

ban szintén nincs lehetőség a nyugati idegen nyelvek használatára. Hiszen a szovjet állampolgárok nem utazhattak szabadon Európában, sőt saját birodalmukon belül sem.

3. AZ 1960-AS ÉVEK, KITÖRÉSI PRÓBÁLKOZÁS

Az 1960-as évektől egyre több figyelmet kap a magyar szakemberek körében Franciaország, ahol a francia nyelv gyarmatokon való terjesztése érdekében kísérleteznek minél jobb nyelvoktatási módszerek meghonosításával.

1959-ben hazánkban Iskolai Reformbizottság jött létre, amelynek feladata a modern oktatás feltételeinek megteremtése, de ugyanakkor a szocialista eszmeiség közvetítésének biztosítása is.

Különösen nagy gondot fordítottak az orosz nyelv oktatásának javítására. A nyári iskolai szünetekben szovjet tudósok segítették a magyarországi orosz nyelvi oktatást továbbképzések tartásával. Ezek valóban magas színvonalúak voltak, és az orosz nyelv oktatásának egészével foglalkoztak, a tankönyvek színvonalától a tanárok beszédkésztségéig.

A hivatalos oktatáspolitikai ragaszkodott ahhoz, hogy az idegen nyelvek oktatása is elősegítse a világnézeti nevelést, tehát ez is jelentősen átpolitizált.

„A legfontosabb nevelési feladatok közé tartozik a szocialista hazafiságra és nemzetköziségre való nevelés.” (SZOBOSZLAY 1966: 97)

Az 1960-as években Magyarországon is keresték a mind eredményesebb nyelvoktatás lehetőségét. Mint ahogyan már jeleztük, megismerkedtek a franciaországi tapasztalatokkal is. A franciák az egynyelvű oktatás mellett törtek lándzsát, mivel gyarmataik arab lakossága különböző nyelvjárásokat beszélt, így az anyanyelv segítő szerepe nem jöhetett szóba a nyelvoktatás során.

Már a két világháború között is foglalkoztak elsősorban az USA-ban egy szó-kincsminimum megállapításával. Ezek közül legsikeresebb a Basic English volt, amely egyben buktató is volt, mert a 850 szót tartalmazó szó-kincsminimumról nagyon nehéz volt a továbbhaladás. Törekedtek témakörök meghatározására is, ami a második világháború után a szocialista országokban más volt, mint a kapitalista országokban.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a hatvanas években az idegen nyelvek oktatásának fellendülése következett be, valószínűleg központi pártutasításra, hiszen készültek az 1968-as gazdasági nyitásra. Ehhez pedig szükség volt idegen nyelvet jól beszélő szakemberekre.

1962-től egyre több nyelvi tagozatos osztályt nyitottak, 1966-tól pedig két tanynyelvű oktatást is szerveztek azokban az intézményekben, ahol ehhez elegendő tanár állt rendelkezésre, valamint más szempontból is megfeleltek a feltételeknek.

4. A VISSZARENDEZŐDÉS IDŐSZAKA

1972-ben a gazdasági reformerők vereséget szenvedtek, de az oktatásban bekövetkezett modernizációs lépéseket már nem tudták teljesen felszámolni. Azonban az

évtized végén még egy utolsó nagy csapás érte az idegen nyelvek oktatását. Az idegen nyelv választható tárgy lett, ami nagyban csökkentette a tanulók tanulási kedvét. Ahol azonban az iskolavezetés és a tanári kar támogatta az idegen nyelvek elsajátítását, ott továbbra is sok tanuló tett érettségi vizsgát, hiszen senki nem vitathatta az idegen nyelvek tudásának gyakorlati hasznát.

Az 1970-es években már három formája létezett a továbbképzésnek az idegen nyelvet tanító tanárok számára:

1. Központi, ún. emelt szintű továbbképzés;
2. Tanulmányút az adott országba;
3. Nyári továbbképzések. (KÖKÉNYES 1972: 92)

Ezt azonban a tanulmány szerzője még nem tartja elegendőnek, más lehetőségek kialakítását is szorgalmazta. Külföldi tanulmányutak csupán az orosz és német nyelvet tanítók számára álltak rendelkezésre nagy mennyiségben, Angliába vagy Franciaországba csak nagyon kevesen jutottak el.

Nemzetközi kitekintésre is sor került. Foglalkoznak a francia, a svájci, holland és svéd nyelvoktatással. Különösen a svájci és holland nyelvoktatásról van kiváló véleménye a szerzőknek.

„A tanított idegen nyelvek száma és a nyelvtanulásra fordított óraszám mindhárom országban jelentősen magasabb, mint nálunk.” (BANÓ 1973: 141)

Az óraszámokon kívül a tankönyvekkel, munkafüzetekkel való ellátottság, az otthoni hallás utáni megértéshez kialakított anyagok segítik a nyelvtanulókat.

A nyelvoktatás korszerűségének Kosaras István szerint négy kritériuma van:

- „1. A tudomány új eredményeinek felhasználása az oktatásban
 2. A társadalom igényeinek maximális kielégítése
 3. A technikai eszközök optimális felhasználása
 4. A nevelési lehetőségek optimális felhasználása az oktatás folyamatában.”
- (KOSARAS 1973: 34)

Mivel nagyok a társadalmi elvárások az idegen nyelvek oktatásával kapcsolatban, így *„nagy a feszültség az igények és eredmények között”* (KOSARAS 1973: 33). A szakemberek nagy része az eredménytelenség okát az alacsony óraszámokban látja.

Foglalkoznak a latin nyelv tanításával is. Az Idegen Nyelvek Tanításának tanulmányait egy a Magyar Nemzetben megjelent cikk is erősíti. A latin nyelv oktatását változatlanul fontosnak tartják. Az alkalmazott módszerek azonban eltérnek az élő idegen nyelvek oktatásától. Korábban a latin segítette a többi nyelv tanulását, az 1970-es években pedig az orosz nyelv tanulására kerül leghamarabb sor, így annak kell segítenie a latin elsajátítását.

1973-ban meghirdeti az oktatási kormányzat a tananyagcsökkentést, amely az idegen nyelvek oktatásában is számos nehézséget okoz. Egyes nyelvtani vagy lexikai anyagokat csupán az ismeret szintjén való tárgyalásra írnak elő, majd később

alkalmazásukra lenne szükség, amire képtelenek a tanulók. Ez is mutatja a tananyagcsökkentés át nem gondolt alkalmazását.

A tanulók terheinek csökkentése érdekében 1974-ben az érettségien csak három minősítés állt rendelkezésre a tanuló teljesítményének mérésére (dicsérettel megfelelt, megfelelt, nem felelt meg). Egyes csoportok az érettségi megszüntetéséért is harcoltak. Ez, bár a szakirodalomban nem jelenik meg élesen, teljes elutasításban részesült. Így a következő évben ezt a rendelkezést vissza is vonták.

„Az eddigieken túl, a végső vizsgának nemcsak lezáró, hanem a konkrét jövőt előkészítő értelme is van azok számára, akik felsőfokú tanulmányokra készülnek;

[...] Ez az, amiért az érettebb közvélemény, a pedagógustársadalom és az oktatásügyi hatóság nem az érettségi megszüntetésén, hanem annak fokozatos korszerűsítésén fáradozik.” (FÜLÖP 1974: 35)

Az érettségi megszüntetése teljes mértékben felszámolta volna azt a rendszert, ami az 1849 óta alkalmazott gimnáziumi követelményrendszer volt. Nagyban csökkentette volna a színvonalat, hiszen a gimnázium részben abban különbözik az általános iskolától, hogy egy hivatalos nyilvános vizsga zárja le. Nagy részben a magyar tanári kar határozott kiállásán múlt, hogy ez nem következett be, és így lehetővé vált volna a még a hetvenes években még mindig jónak mondható magyar oktatási rendszer széttözúzása.

A helyzetet rontotta, hogy a második idegen nyelv tanulása a harmadik és negyedik osztályban a gimnáziumban fakultatívvá vált. Ez egyértelmű szembefordulás volt az 1958-ban meghirdetett elvekkel is, másrészt sejteti az oktatáspolitikában is bekövetkezett ultrabalos fordulatot.

„A III–IV. osztályokban fakultatívan választható idegennyelv-tanulás számzerű mutatóival lényegében meg lehetünk elégedve. A tanulók közel kétharmada (64,5%-a) választotta a második idegen nyelv tanulását. A fakultatív választás megvalósítása sok esetben nem a legmegfelelőbbben történt. Több iskolában kényelemszeretetből eltűrték a második idegen nyelv tanulásának teljes likvidálását. Egyes iskolákban pedig azért tanultak egész osztályok idegen nyelvet, mert nem volt lehetőség gyakorlati foglalkozás tartására. Igyekezünk odahatni, hogy az ilyen jellegű visszasságok minél hamarabb megszűnjenek.” (INYT, OPI 1974: 107)

Az idézet jól szemlélteti az iskolák vezetőinek különböző felfogását a kérdésről. Az iskolavezetők elképzelésüknek megfelelően próbáltak eltérni az intézkedés előírásaitól. Az azonban egyértelmű, hogy egyes hatalmi csoportok a gimnáziumokban felesleges értelmiségi-képző intézményeket láttak, aminek gyengítése volt a második idegen nyelv oktatásának választhatóvá tétele. A szocialista értelmiség koncepciójából hiányzott az idegen nyelv tudásának elképzelése. Ezzel azt a gimnáziumot gyengítették, ami az értelmiség gerincét képezte. Már a tananyagcsök-

kentés bevezetése előtt visszatérő nehézségként szerepelt az alacsony óraszám (3, majd 2), ami az idegen nyelvek oktatását nagyban akadályozta. Ezen a tagozatos osztályok számának gyarapodása sem tudott változtatni.

1974-ben ünnepelte a Tankönyvkiadó az idegen nyelvű tankönyvek kiadásának 25. évét. Mórítz György helyesen fogalmazta meg a tankönyvek idegennyelvű szövegeivel szemben támasztott elvárásokat:

„A gyakorlatiasság követelményét optimálisan összhangba kell hozni a tartalmi igényességgel. Fontos, hogy a szövegeknek legyen mondanivalójuk: legyenek hatással a nyelvet tanulóra, neveljék őt helyes viselkedésre, közösségi magatartásra, szocialista társadalmunk építésében való tevékeny munkálkodásra.” (MÓRITZ 1974: 135)

Az ismertetés alapján megállapítható, hogy a Tankönyvkiadó Idegen Nyelvi Szerkesztősége igyekezett megfelelni a vele szemben támasztott követelménynek a gyorsan változó körülmények, elképzelések ellenére. Azt persze nem jelezhettk, hogy ez az 1945 előtt tanult szakemberek segítségével volt csupán lehetséges.

Visszatérő vitatéma a módszertani folyóirat hasábjain az értékelés, osztályozás kérdése. Ez mindenkor központi kérdése az oktatásnak, hiszen a tanulók motiválásának fontos eszköze volt és maradt az értékelés, osztályozás. A tananyagcsökkentés bevezetése új helyzetet teremtett. Sokan elbizonytalanodtak, a tanulói teljesítmény mérésének fontosságára gondoltak.

„A tananyagcsökkentés elrendelése és a tantervmódosítás következtében egyesek figyelme teljesen elterelődött a követelmények pontosításának problémáiról; figyelmük a tananyagcsökkentés által előállt új helyzet elvi, gyakorlati és metodikai problémáinak megoldására összpontosult.” (SZOBOSZLAY 1974: 138)

Megemlítette a tanulmány az öt jeggyel való osztályozás, valamint az érettségi vizsga minősítése közötti különbség helytelen voltát. (SZOBOSZLAY 1974: 142)

Az új tantervek kedvezőtlen helyzetbe hozták az idegen nyelvek oktatását.

„Különösen sokan nyilatkoztak keserű szájízzel arról, hogy a második idegen nyelv tanulása a III. osztálytól fakultatívvá válik; hogy a második osztályban az eredetileg tervezett heti három óra helyett csak heti két órát kapott a második idegen nyelv. Sokan felvetették a szakosított osztályok fenntartásának szükségességét is.” (BANÓ 1976: 34)

Szinte mindenki számára világos, hogy az országos politikában bekövetkezett 1972-es ultrabalos fordulat az oktatáspolitikában is érezteti hatását. Részben az orosz nyelv oktatásának elsőbbségét próbálták biztosítani a nyugati idegen nyelvek oktatásának akadályozásával, a kötelező orosz nyelvi oktatás fenntartásával, másrészt egy színvonalas, szabad szellemű oktatás kialakulását próbálták akadályozni. Mindez egy formálódó polgári társadalom kialakulását akadályozhatta. Akadályoz-

hatta, de meg nem akadályozta. Az új tantervnek egyetlen pozitív vonása volt, hogy az alsó tagozat negyedik osztályába tette az idegen nyelvek oktatásának kezdetét. Mivel azonban ehhez sok helyen nem volt megfelelő tanerő, másrészt a kisebb gyermekekkel csak lassabban lehetett az ismeretek bővítésében előrehaladni, így ez sem jelentett jelentős javulást az idegen nyelvek oktatásában.

A kor legnagyobb hiányossága az általunk tárgyalt téma kapcsán az alacsony óraszám volt, amit nem pótolhatott sem a tanár lelkesedése, sem a jó módszerek.

„Jogos panaszkodunk az alacsony óraszámra, de ezzel a jövőben is számolnunk kell; úgy kell megterveznünk nyelvoktató munkánkat, hogy eredményeket kell elérnünk. A tanulók ismereteinek fokát illetően nagyon sok engedményre kényszerülünk, de nem engedhetünk abból a követelményből, hogy tanulóinkat még ebben a szűkre szabott keretben is már az első órától kezdve beszélni tanítsuk.” (KAJTÁR 1977: 20)

Kajtár Józsefné utal arra, hogy a kor hangzatos módszerbeli megfontolásait óvatosan kell kezelni:

„Nyelvoktatásunk nem attól lesz modern és eredményes, ha kiiktatjuk a nyelvtant, ha egyetlenegy magyar szót sem ejtünk ki még akkor sem, ha éppen a nyelvi kontrasztivitásra rámutatás lenne egy nyelvi jelenség legtömörebb magyarázata.” (KAJTÁR 1977: 20)

Míg az audiovizuális módszer bevezetésekor az anyanyelv teljes elhagyására szólították fel a tanárokat, a nyolcvanas évekre megváltozott az álláspont, a tanároknak különben is az volt a véleménye, hogy az óráról száműzhető az anyanyelv, de a tanulók fejéből nem, ami megfelelt a valóságnak. Szigeti Józsefné a francia audiovizuális módszer elemzésekor a következő megjegyzést teszi:

„Figyelemre méltó változás figyelhető meg a CRÉDIF (francia nyelvoktatási szervezet) részéről az anyanyelv szerepéről vallott felfogásban is, bár ez gyakorlatilag nem vezet eltérő konzekvenciákhoz. Míg 15 évvel ezelőtt az anyanyelv minél tökéletesebb kikapcsolását tekintették célnak, s az idegen nyelv elsajátítását ahhoz a folyamathoz igyekeztek közelíteni, amin a kisgyermek megy át, amikor az anyanyelvét elsajátítja, most a CRÉDIF egyik munkatársa, Henri Besse a következő nézetet fejtette ki:

‘Nem hihetjük, hogy felnőtt ember esetében az anyanyelv teljesen kikapcsolható, hiszen fogalmainkat e nyelv szavai hordozzák.’ (SZIGETI 1978: 7)

Horváth József szinte folytatásként szintén elemzi az idegen nyelvek 1945 utáni tanítását. Jelzi, hogy részben az új szemlélet, másrészt a technikai eszközök használata óriási változást eredményezett az idegen nyelvek oktatásában.

„A módszertani viták során több szó esett arról, hogy a nyelvtanítás tartalma (content) helyett sokkal nagyobb figyelmet kell szentelni a céloknak (objectives). Összefoglalóan ‘kommunikatív célok’ kerültek az új utat keresők zászlójára jel-

szóként. A pszichológia és szociológia segítségével kétségbe vonták a nyelvészek, főleg az elméleti nyelvészek egyeduralmát abban a kérdésben, hogy mi legyen a nyelvtanítás anyaga, és ezt hogyan kell adagolni a nyelvtanítás folyamatában.” (HORVÁTH 1978: 35)

Majd a már idézett tanulmány az alábbi konklúzió levonását tartja racionálisnak:

„Mint már fentebb is említettük, jelenleg a gyakorlati nyelvtanítás szempontjából a különböző nézőpontok integrációjára törekvést tarthatjuk a leginkább figyelemreméltónak.” (HORVÁTH 1978: 38)

Az alkalmazott módszerekről folytatott vita tehát csillapodni látszik, racionális nyugvópontra jut.

Béky Loránd helyesen hangsúlyozta, hogy a nyelvtant nem nyelvtani szabályok tanításával, hanem sokkal inkább példamondatok elsajátíttatásával kell tanítani. A példamondatokban előforduló nyelvtani jelenséget azonban tudnia kell alkalmazni is a tanulónak.

„Nem csak ismernie kell a tanulónak a típusmondatot, hanem tudnia kell azt különböző lexikai anyaggal megtöltenie, és azok analógiájára hasonlókat létrehozni.” (BÉKY 1980: 4)

Szakítani kell tehát azzal a rossz gyakorlattal, hogy a tanár a nyelvtani szabályt kérje számon, ami az 1970-es években még gyakran előfordult. Ugyanakkor a „típusmondatok” megtanulása sem ér semmit, ha a tanuló az abban foglalt nyelvtani jelenséget más mondatban, más beszédhelyzetben nem tudja alkalmazni.

„Ezért variatív gyakorlatokkal (pl. a kulcsszavak variálása más szavakkal hasonló beszédhelyzetben) annak a képességnek a kialakítását segítjük, amely biztosítja, hogy a nyelvi anyagot a tanuló fel tudja használni beszédben, mind megértéskor, mind közléskor.” (BÉKY 1980: 6)

Ez a nyelvtan tanításában egy akkor alapvetően új, de a gyakorlat igazolta, hogy helyes elképzelés.

Köllő Márta a nyelvi hiba kérdésével foglalkozott. Ezen hibák egyik részét az anyanyelv célnyelvtől való eltérése okozta. Másik részük a helytelen pedagógiai gyakorlatból ered. A tanulmány nem tér ki a nyelvi hibák értékelésének módjára, bár ennek szükségességére utal. (KÖLLŐ 1980: 12)

A hazai szakemberek mindig igyekeznek a nemzetközi viszonyokat is figyelembe venni, valamint a lehetőségeknek megfelelően ahhoz igazodni. 1980-ban az USA idegen nyelvi oktatásának helyzetét elemzik.

„A bajok már az elemi iskolában kezdődnek, ahonnan az idegen nyelvek gyakorlatilag teljesen kiszorultak.” (BUDAI 1980: 173)

Az idegen nyelvek oktatásának hiánya számos probléma forrása.

„Az Elnöki Bizottság véleménye szerint az idegen nyelvek ismeretének hiánya csökkenti az amerikai diplomácia hatékonyságát, hátráltatja a kereskedelmet, csökkenti Amerika versenyképességét a világban.” (BUDAI 1980: 174).

Az Elnöki Bizottság változásokat sürgetett.

„Miután mindent megvizsgáltak, nem maradt kétségük afelől, hogy az Egyesült Államoknak a világban elfoglalt helye nagymértékben megváltozott az utóbbi negyedszázadban. Amerika már nem az egyetlen fontos központja a tudományos és technikai haladásnak. Az is tény, hogy a világ lakosságának túlnyomó többsége sem nem ért, sem nem beszél angolul, ezért csak az angol nyelvvel nem lehet mindent megoldani.” (BUDAI 1980: 174)

Az Elnöki Bizottság egy 11 pontos cselekvési tervet állított össze, amelynek célja az idegen nyelvek oktatásának javítása:

1. Már az óvodában biztosítani kell az idegen nyelvek megismerésének lehetőségét.
2. Az óvodában és az elemi iskolában elsajátított ismereteket integrálni kell a magasabb tanulmányok alatt végzett nyelvoktatáshoz.
3. A tanár egyénisége, az óraszám nagyban befolyásolja az idegen nyelvek oktatását.
4. Javítani kell a tanárok módszertani felkészültségét.
5. Oktatási kísérletekhez, kutatásokhoz pénzt kell biztosítani.
6. A nyelvi készségek fejlesztésénél nagyobb teret kell adni a fordításnak és tolmácsolásnak. A teljesítmények megbízható mérésére van szükség.
7. Új tananyagokat kell kifejleszteni.
8. Hatékony módszereket kell kidolgozni, amelyeket a technikai eszközök is segítenek.
9. A rádiónak és televíziónak is segítenie kell az idegen nyelvek oktatását.
10. Az etnikai és faji kisebbségekben rejlő segéderőt mozgósítani kell.
11. A felsőoktatásban meg kell követelni az idegen nyelvek tudását, valamint bizonyos munkahelyeken is. (BUDAI 1980: 176)

Az intézkedési terv nagyban hasonlít a jelenleg Magyarországon alkalmazott rendelkezésekhez, vagy inkább a magyarországi intézkedések nagyban követik az USA-ban alkalmazott gyakorlatot. A 11 pontot át kellene gondolni, mert sem az USA-ban, sem Magyarországon nem hozott végleges megoldást. Magyarországon még mindig van olyan hallgató, aki nyelvvizsga hiányában nem kap diplomát, a felsőoktatásban számára a legnehezebb feladat a nyelvvizsga megszerzése. Ezen is el kellene gondolkodnunk. Általában az a hallgató nem tudja megszerezni a nyelvvizsgabizonyítványt, aki nem rendelkezik az alapvető anyanyelvi ismeretekkel sem. Nem érthető, hogy akkor miért juthat el a diploma megszerzésének lehetőségéig.

Az 1980-as években megkezdődött az angol és német nyelv nagyarányú térhódítása, majd politikai nyomásra el kellett törölni az orosz kötelező jellegét (1989). Ezzel új korszak kezdődött a hazai idegen nyelvek oktatásának történetében.

Az 1978-ban bevezetett fakultáció 1981-ben érte el működési lehetőségét, mert 1981-ben volt először lehetőségük a tanulóknak a második osztály után befejezni az idegen nyelv tanulását, és más tantárgyat választani. Ezt a lehetőséget bevezetése kezdetétől vitatták, mivel sok intézményben a régi tagozatos rendszer feladásával járt. Ez mindenképpen gyengítette az idegen nyelvek oktatásának feltételeit. Sajnos, azonban azt is el kell ismernünk, hogy sok elitgimnáziumba olyan tanulók is bekerültek, akik képtelenek voltak a heti két órászámban, csoportbontás nélkül végzett idegennyelv-oktatás követelményeinek megfelelni. A fakultációval ezek a tanulók valamilyen gyakorlati jellegű tantárgyat választottak, már a gimnázium harmadik osztályában megszabadultak az idegen nyelv tanulásától, így a tanár számára egy kezelhetőbb csoport állt rendelkezésre, ahol mind az érettségire való felkészítés, mind a felvételire való előkészítés sikeresebb lehetett. Ha azonban a kérdést a társadalom és egyén oldaláról szemléljük, meg kell állapítani, hogy mindenképpen helytelen ez a lehetőség, hiszen az idegen nyelvek tudása iránti igény már az 1980-as évek elején várható volt. Az a tanuló azonban, aki a középiskola második osztálya után már abbahagyta az idegen nyelv tanulását, később kisebb eséllyel tudta azt folytatni a társadalmi igény jelentkezésekor. A fakultációt ellenzők véleménye stratégiai szempontból helyes volt. Takarékosági szempontból mindenképpen az idegen nyelvek tanításának korlátozása volt az eredményes. Társadalmi szempontból azonban az idegen nyelvek oktatásának kiterjesztése és javítása, tehát a fakultáció nélküli csoportbontás bevezetése, valamint az órászám növelése lett volna az ésszerű, de a döntésben szerepet kapott politikai elgondolás is, ami a gimnáziumot változatlanul nem a jövőendő értelmiség képzési helyének tekintette, tehát társadalmi szempontból fontos intézménynek, hanem a szocialista fejlődésbe nem illeszkedő felesleges luxusnak, aminek a munkáját lehetőség szerint korlátozni kell. Mivel az orosz nyelv oktatása négy éven keresztül kötelező volt, de ennek ellenére sokszor nem érték el a várt eredményt, így az orosz nyelvi oktatás ingó helyzetének stabilizálását is szolgálta az oktatáspolitikai. Bár ezt így nem propagálták, de utólag visszatekintve a fakultáció az ultrabalos politika oktatáspolitikán belüli lecsapódása.

Horváth József, az OPI főelőadója így ír a kérdésről:

„A második idegen nyelv helyzete eltér a többi tantárgyakétól, hogy a III–IV. osztályban az óraterv szerint nem kötelező, csak kötelezően választható tantárgy. Eszerint a harmadik osztályban 7 órás és a IV. osztály 9 órás fakultatív tantárgyak tanulására kijelölt keretéből 3–3 órát fordíthat a tanuló valamilyen második idegen nyelvre. Ennek a formának a tananyagát A gimnáziumi nevelés és oktatás terve c. könyv tartalmazza. Ugyanitt található a tanulók számára kijelölt követelmények meghatározása is. [...]

A második idegen nyelv fakultatív rendszerű oktatása megszünteti ugyan az eddigi tagozatos (szakosított tantervű) osztályok létesítését, mégis szándékában a tanulók eredményesebb nyelvtudását tűzte ki célul.” (HORVÁTH 1981:7)

Valóban, a dokumentumokban szinte mindig az eredményesebb nyelvoktatás szükségességéről van szó, de ehhez nem teremtették meg a megfelelő feltételeket.

Nem lehet a fakultatív oktatás eredményesebb, mivel az első két gimnáziumi osztályban nem biztosított magasabb óraszámot az idegen nyelvek oktatásához.

A rendszer előnyét a szerző így magyarázza:

„Ha ugyanis a két első osztályban kötelező keretben elsajátítandó nyelvi alapismeretek után a gyengébb vagy inkább gyakorlati érdeklődésű tanulók nem kívánják folytatni a nyelvtanulást, ez egyúttal azt is jelenti, hogy a III–IV. osztályban kisebb létszámú, motivált tanulócsoportban a tanár munkája eredményesebb lehet.” (HORVÁTH 1981: 7)

A kisebb tanulócsoport mindenképpen hatékonyabb munkát tesz lehetővé, de nem pótolja azt a veszteséget, amit a kisebb óraszám, valamint a kötelező oktatás helyett a választhatóság jelent.

5. AZ 1980-AS ÉVEK, AZ ÚTKERESÉS IDŐSZAKA

A rendelkezés az orosz nyelv oktatásának megerősítését is jelentette, mivel az továbbra is kötelező maradt. Valószínűleg azt remélték, hogy ezzel fokozódik az orosz nyelv oktatásának intenzitása. Ez azonban a nyelv politikai vetülete, másrészt nehéz oktathatósága miatt nem következett be.

A fakultatív oktatás tekinthető az oktatás demokratizálásának is, hiszen a tanuló választhatott. Sokszor azonban a tájékozatlan szülők még abban az esetben is megengedték gyermeküknek a második idegen nyelv elhagyását, ha a tanuló képes lett volna a nyelv sikeres tanulására. Jelenlegi ismereteink alapján a magyar oktatáspolitikai nem volt olyan kényszerhelyzetben, hogy az orosz nyelv oktatását ilyen módon is segíteni kellett. A közepes vagy annál gyengébb tanulók mindenképpen az érettségéhez vezető minél könnyebb lehetőséget igyekeztek választani. A harmadik vagy negyedik osztályban nem tanulták az idegen nyelvet, hanem gyakorlati foglalkozást választottak.

„Végül megsokszorozódott azoknak az iskoláknak a száma, amelyek speciális nyelvi osztályokat indítanak a négy év során 8-7-7-8 órásszámmal. Ezeknek külön tantervek készültek minden nyelvből.” (HORVÁTH 1981: 11)

Erre is volt lehetőség, a kivétel így erősítette a szabályozást.

A csoportbontás bevezetése az idegen nyelvi órákon kívánatos lett volna, de sok iskolában részben pénzügyi okokból, részben a tantestület nem megfelelő szakos összetétele miatt erre nem volt lehetőség. Így a fakultáció csak részben segített a kialakult kényszerhelyzeten.

Az idegen nyelvek oktatásának kiterjesztésekor szinte mindig vita tárgyát képezte az óvodai nyelvoktatás is. Nemzetiségi vidékeken ez szinte természetesnek

tűnő folyamat, de a szakemberek általában mindenütt igent mondanak a kezdeményezésre.

„A fejlődéslélektan tanúsága szerint az óvodáskor már alkalmas a kondicionált nyelvtanulásra, mert a gyermekekben tökéletes a nyelv naiv átvételének képessége, az utánzóképeség, gátlásmentes a beszédkésztség.” (BAUER 1981: 33)

Az óvodai nyelvvoktatás szinte minden évben jelentkezik a szakirodalomban. Egyes szakemberek abban látják a nyelvvoktatás sikertelenségének megoldását.

Az óvodai nyelvvoktatás célját Fülöp Károly és Lengyel Zsolt a következő módon határozza meg:

„Különösnek tűnhet, de az óvodai idegennyelv-oktatás alapvető funkciója [...] nem az általános iskolai nyelvvoktatás fogvatékoságainak megelőzése, ellensúlyozása. Alapvető funkciója nem lehet más, 'mint a többi óvodai tantárgyé', (anyanyelvi, ének-zene, testnevelés stb.), azaz: keltse fel az érdeklődést egy meghatározott tevékenység iránt, alakítsa ki a gyerekekben olyan késztetéseket, amelyeket otthon (sajnos) nem mindig kap meg, hiszen nem ritkák ma még az olyan családok, melyekben nagyon elhanyagolt az anyanyelvi nevelés is, a mennyiségi ismeretek közlése is, és az idegen nyelv tanulására való késztetés teljesen a perifériára szorul, ha egyáltalán megjelenik. Ezeket a gyerekeket szoktuk ingerszegény környezetből érkezőknek tekinteni.” (FÜLÖP-LENGYEL 1982: 66–67)

A szerzők hangsúlyozzák, hogy azokban a csoportokban, ahol az idegen nyelvek oktatása történik, az anyanyelvi nevelés is könnyebb és hatékonyabb. Az viszont még nem bizonyított, hogy az óvodáskorban megalapozott idegen nyelvi ismeret a későbbiek során előnyt jelent-e. Másrészt megjegyzik, hogy az óvodai idegennyelvi neveléshez nincsenek kidolgozott anyagok, amelyek elősegítenék az óvodai idegennyelvi nevelést.

Megoldatlan némileg a motiváció kérdése is, mivel az óvodában nincs osztályozás.

„Motivál a szemléltetés, serkentőleg hatnak a színes képek, az új eszközök.” (BAUER 1982: 75)

Tehát már foglalkoztak az óvodai nyelvi nevelés megformálásával, de még kezdeti szakaszban volt az egész folyamat. Azt is elismerték, hogy a hosszabb ideig való ismerkedés nem jelent automatikusan alaposabb tudást, de a gyermek kommunikációs képességét mindenképpen javítja. A gyermek fogékony és jól motiválható ebben az életkorban.

Az idegen nyelvek oktatásának célja lényegében már az 1950-es évektől gyakorlati jellegű, mindig hangsúlyozzák a szakemberek a szóbeli közlés fontosságát és elsődlegességét. A cél a szakirodalom alapján nem válik világossá, mert sem az

orosz nyelv, sem a nyugati idegen nyelvek esetében nincs jelentős lehetőség a gyakorlásra.

A szóbeli közlés gyakorlásának legegyszerűbb módja a dialógusok alkotása a nyelvi órán.

„A gyakorlati igényű nyelvoktatás elsődleges célja: a tanulókat olyan ismeretekkel vértessze fel, hogy adott beszédhelyzetbe kerülve élni tudjon a megfelelő nyelvi reakcióval. Más szóval: adott nyelvi stimulusra meghatározott válas nyelvi reakcióval tudjanak reagálni. Ez valósul meg a dialógusban, mely az emberek közötti érintkezés leggyakoribb fajtája.” (FÜLÖP 1981: 66)

A dialógusok a nyelvoktatás fontos alapelemei, valóban elősegítik a szóbeli kommunikáció gyakorlását. Az azonban nem mindegy, hogy milyen dialógusokkal dolgozunk. A nem életszerű, túlzottan mesterséges, hosszú mondatok nem segítik elő a beszédképesség fejlődését. Nem jelentenek előrehaladást a célnyelvre nem jellemző beszédfordulatok sem.

„Általában a tankönyvi dialógusok a legtöbbször grammatikailag helyes, de a beszélt nyelvre nem jellemző hosszú válaszokat tartalmaznak. Ezek elsajátítása sokkal nagyobb erőfeszítést igényel tanulóinktól.” (FÜLÖP 1981: 69)

A megfelelő dialógus kiválasztása a nyelvtanár feladata. A tankönyvekből csak a sikereseket kell feldolgozni, a kevésbé életszerű párbeszédet el kell hagyni. Feldolgozásuk előtt szükséges az ismeretlen nyelvtani és lexikai ismeretek megtárgyalása. A dialógusok kiválóan alkalmasak a hallás utáni megértés gyakoroltatására is.

Az 1980-as években már a kereskedelmi szakiskolában is folyik nyelvoktatás, de olyan alacsony óraszámban, (3, 2, 1 órában) ami nem lehet eredményes. Ha az óraszámhoz még hozzászámítjuk azt a tényt is, hogy a tanulók csak heti három napot töltenek az iskolában, akkor nem csodálkozhatunk, hogy az eredmény nem kielégítő. (FARKAS 1981: 96)

Dr. Hadas Ferenc, a debreceni egyetem docense komplex tudásmérésről számol be az orosz nyelvvel kapcsolatban. Bár erről a tanulmány nem szól, de feltételezhetőleg nem elégedettek az eredményekkel, keresik a nem kielégítő előmenetel okát. Annak ellenére, hogy egyes iskolákban jó tanítási gyakorlattal szép eredményeket érnek el. Ezt bizonyítják többek között a *Ki tud többet a Szovjetunióról?* versenyek is.

Hadas kiemeli, hogy az idegen nyelvek oktatása nem hasonlítható össze más tantárgyak oktatásával.

„Nem elégedhetünk meg szavak, nyelvtani szabályok, paradigmák megtanításával.” (HADAS–H. JUHÁSZ 1981: 129).

Mindezekre szükség van, de a nyelvtanulás komplex folyamat.

„Tudnia kell minden tanárnak, hogy az oktatásban nem a nyelvet mint jelrendszert tanítjuk, hanem beszédtevékenységet, függetlenül attól, hogy ez szóban vagy írásban testesül meg.” (HADAS–H. JUHÁSZ 1981: 129)

A beszédtevékenység pedig olyan komplex folyamat, ami nem hasonlítható egyetlen tantárgy követelményrendszeréhez sem.

Az idegen nyelvek oktatása körül meglévő feszültség burkoltan érezhető a különböző tanulmányokban, utalás is történik a problémákra, de explicit nem mernek írni a kérdésről. A nyílt konfrontálódást a problémákkal Vécsey Antal 1983-as tanulmánya jelenti, aki az *Idegen Nyelvek Tanításában* kendőzetlenül tárja fel a szerinte legfontosabb hiányosságot, a tanárképzés nem kielégítő voltát. Egyet kell vele értenünk, hiszen a tanárok az egész folyamat kulcsfigurái. Az a véleménye, hogy az egyetemeken és főiskolákon végzett hallgatók nem rendelkeznek azzal a beszédképességgel, ami kívánatos lenne. Ennek oka szerinte a beszédgyakorlat elhanyagolása az egyetemi képzésben (a leggyakorlatlanabb tanerő tanítja, sokszor óraadó, kicsi a tantárgy presztízse), az oktatást a nyelvészet és irodalom primátusa jellemzi. A főiskolai képzésben pedig az általános iskolai gyakorlat veszi el az időt a beszédgyakorlattól.

„A nyelvoktatás tehát jelenleg a hozzá fűződő s egyre növekvő társadalmi igényeket általában képtelen kielégíteni.” (VÉCSEY 1983: 65)

A továbbiakban így vázolja fel a szükséges teendőket:

„Mind az általános iskolai, mind a középiskolai, mind a főiskolai-egyetemi nyelvoktatásnak forradalmi átalakuláson kell átmennie.” (VÉCSEY 1983: 66)

Ez utólag mindenképpen úgy értelmezhető, hogy az oktatás teljes átalakítására lenne szükség.

Vécsey a helyzet javítására két dolgot javasol:

1. Magas heti óraszám (5–8 óra) a középiskolában
2. *„Jó képességű, az idegen nyelvet jól beszélő, módszertanilag képzett, a legmodernebb módszereket és eszközöket ismerő, alkalmazó jó pedagógusvénával, adottságokkal rendelkező nyelvtanár.”* (VÉCSEY 1983: 70)

Vécsey már érzékeli a magyar gazdaság növekvő igényeit az idegen nyelvi tudással rendelkezők iránt, ugyanakkor feszültséget okoz az egyetemi képzés tradicionális volta, ami nem tud megfelelni az elvárásoknak. Nincs elegendő módszertanos, aki az egyetemről kikerülő tanárjelöltnek megfelelő segítséget tudna adni. Az iskolában gyakran vagy módszertanilag, vagy nyelvileg nem megfelelően képzett tanerő tanít.

A főiskolákon pedig a túlzott mennyiségű, a tanrendbe nem megfelelően illesztett általános iskolai gyakorlat akadályozza a kívánatos nyelvi szint elérését. Ez a tanárképző, valamint a tanítóképző főiskolákra is jellemző.

Vécsey így foglalja össze mondanivalóját:

„Az idegennyelv-oktatás jelzett útja nem sima, nem rövid és nem kockázatmentes. Véleményünk szerint mégis vállalni kell ezt az utat, alaposan át kell reformálni a nyelvoktatást, mert a népgazdaság jelenlegi helyzetében a külfölddel való diplomáciai, gazdasági és kulturális kapcsolataink e fontos felételéről egyszerűen lehetetlen lemondanunk.” (VÉCSEY 1983: 77)

Vécsey tehát változást sürget. Erre azért is szükség van, mert az egyre nyitottabbá váló magyar gazdaság egyre több, idegen nyelveket jól beszélő szakembert kívánna, amire a magyar hagyományos egyetemi és főiskolai képzés a 40 évi elzárkózás után nincs felkészülve. A képzés az egyetemeken még az 1945 előtti példát követi. Az ebből fakadó feszültség jól kifejezésre jut Vécsey tanulmányában.

Farkas Péter 1985-ben már az általános iskolai második idegen nyelv bevezetéséről írt, amit azóta sem tudtunk megvalósítani, pedig számos országban (Svájc, Németország) már régen van rá példa. Magyarországon a nyolcvanas években valószínűleg politikai okai vannak a kérdés felvetésének, ami szorosan kötődik gazdasági érdekekhez. Nevezetesen az, hogy a kötelező orosz már nem elégíti ki sem a társadalmi, sem a gazdasági igényeket, másrészt politikai ellenvetést is szül a kötelező orosz fenntartása. Ez explicit nem kerülhetett be a tanulmányba, a szerző szakmai érveket sorakoztat fel a második idegen nyelv oktatása mellett.

A bevezetés akadályát a szerző (Farkas Péter) a következőkben látja:

„A második idegen nyelv oktatásának általános elterjedését a szaktanár és tanteremhiány mellett az ötnapos tanítási hét bevezetése után felszínre került gondok is nehezítik: zsúfoltabbá, hosszabbá vált a diákok munkanapja, s ilyen körülmények között lehetetlennek tűnik a heti oktatási idő megnövelése.” (FARKAS 1985: 9)

„Ezért – bármennyire is kedvezőtlennek tűnnek a keretfeltételek, ki kell dolgoznunk azokat az oktatási eszközöket és oktató programokat, amelyek a második idegen nyelv általános bevezetéséhez szükségesek.” (FARKAS 1985: 10)

Az 1980-as évek problémáit a kor szakemberei is ismerték. A kivezető utat azonban az évtized sokasodó politikai zűrzavarában nehéz volt megtalálni.

„Ma már talán elfogadott tény, hogy a jelenlegi, átlagban heti 3 órás nyelvoktatásban az alacsony határfok szinte törvényszerű. A szakemberek számára természetes tehát, hogy az eredményes nyelvoktatás egyik legfontosabb követelménye a magas heti óraszám. Hogy ez számszerűen mennyit jelent? Egyesek legalább heti 5, mások 8, vagy ennél is több órát javasolnak. Lomb Kató, az ismert tizenhatnyelvű tolmács véleménye szerint, ha valaki átlag heti 10-12 órát nem tud vagy nem akar a nyelvtanulásba fektetni, akkor hozzá se kezdjen.” (BORYNÉ 1986: 3)

Sajnos, ez sem valósult meg mai napig sem, sőt jelenleg azt kell megállapítanunk, hogy az érettségiig sok tanuló egyetlen idegen nyelvet sem tud úgy megtanulni, hogy képes lenne letenni a középfokú B típusú nyelvvizsgát. Többek között ez adhatja ennek a dolgozatnak is az aktualitását.

Mint már korábban jeleztük, az idegen nyelveket tanítók számára nagyobb lehetőség van a nemzetközi kitekintésre, mint más szakmacsoportoknak. Ez természetes is, hiszen nincsenek nyelvi akadályok. A tapasztalatok mindenütt azt mutatják, hogy a magyarországi nyelvoktatás legnagyobb akadálya a pénzhiány, mert nem tudják megvalósítani az óraszámok emelését, a csoportbontást, valamint a technikai eszközök azon bőségét, amit az utazásra érdemes szerencsés kollégák a nyugati országokban látnak. A még nyelvi szempontból annyira előnyös helyzetben levő Anglia is a nyelvek nagy számát sorakoztatja fel az oktatásban kötelező jelleggel.

Ausztria is jóval kedvezőbb helyzetben van Magyarországnál, ennek ellenére már a nyolcvanas években jóval nagyobb hangsúlyt fektetnek az idegen nyelvek oktatására, mint Magyarország.

„Ha a tanuló nem tanul tovább középiskolában, akkor 10 éves korában, a Hauptschule 1. osztályában elkezd az idegen nyelv tanulását. (Az új tervek szerint 8 éves kortól kezdődik a nyelvoktatás.) Figyelemre méltó változtatás az utóbbi két évben, hogy anyanyelvből, matematikából és idegen nyelvből elért eredményeik szerint különböző szintű csoportba osztják a tanulókat. A legerősebb csoport követelménye a középiskola azonos osztálya követelményeinek felel meg.” (PAÁL 1988: 9)

(Tízéves korától tehát mindenki tanul egy élő nyelvet.) Harmadik osztálytól kezdve a gimnáziumban (reál- és leánygimnáziumban nem) belép a latin nyelv. Tehát a teljes korosztály 25–30%-a 12 éves korában két idegen nyelvet tanul, és ebből az egyik a latin. A gimnázium 5. osztályában általában elkezdődik a 3. idegen nyelv tanulása. A középiskola felső tagozatán a tanított nyelvek száma és milyensége az iskolatípus jellegétől függ. Pl. a klasszikus gimnáziumban latint, görögöt és egy élő idegen nyelvet, a modern nyelvek gimnáziumában két élő idegen nyelvet és latint tanítanak. [...] Mindezeket figyelembe véve a 14–18 éves korosztály kb. 30%-a tanul két vagy annál több idegen nyelvet.” (PAÁL 1988: 10)

Ezek a tények messze túlszárnyalják a magyarországi helyzetet. Ha azt is figyelembe vesszük, hogy a magyar nyelv jóval kevésbé elterjedt a világ különböző országaiban, mint a német, akkor elmaradásunk még tragikusabbnak tűnik. Arra is kell azonban gondolnunk, hogy egy német anyanyelvűnek jóval könnyebb megtanulnia angolul, de még oroszul is, mint egy magyar tanulónak a finnugor gyökerekkel. De ez nem menthet fel minket az idegen nyelvek elsajátítása alól.

„Ausztriában a belépő nyelv általában heti 5 órával kezd, majd 4, ill. 3 órára csökken.” (PAÁL 1988: 10)

Szinte a bőség zavarával küzd Anglia és az USA nyelvoktatása is. Angliában a választható nyelvek sokasága, az USA-ban a technikai felkészültség váltja ki a magyar tanárok jogos irigységét.

Az egyik átlagos angol középiskoláról a következő képet kapjuk:

„A három alsóbb osztályból évfolyamonként 5-6-ot indítanak, 2 éves ciklusokban az I. osztályokban háromban francia, kettőben orosz és egyben német, illetve három francia és egyben-egyben olasz és orosz a tanított nyelv. [...] Két évig az egységes heti óraszám 5, a harmadikban ez eggyel csökken. [...] Viszont mind a negyedik, mind az ötödik tanulmányi évben lehet egy új idegen nyelvet is választani.” (SZEKERES-VARSA 1986: 118)

A nyelvek közötti választás elősegíti, hogy a tanuló előtanulmányainak, hajlamának, életcéljának megfelelően választhasson.

Budai László az USA-ban vett részt továbbképzésen. Ő a módszerbeli gazdagságon kívül a kis csoportlétszámot tartja követendőnek:

„A közösség általában 6–12 főből áll.” (BUDAI 1988: 41)
„Az, aki a felső három osztályt is elvégzi, (tehát a tanköteles koron túl is tanul), folytathatja az előzőleg tanult nyelveket, ezek valamelyikét, vagy választhat egy továbbit, vagy tanulhatja csak ezt a számára újat. Egy nyelv tanulása esetén 5, kettő esetén heti 8 órája van.” (SZEKERES-VARSA 1986: 118)

A magyar iskolákban az általános tantervű osztályokban ez megvalósíthatatlan. Szinte minden véleményt nyilvánító szakember ebben látja a nem megfelelő színvonal tartós voltát.

A rendszerváltáshoz közeledve egyre csökken az orosz nyelv presztízse, ami a legnagyobb problémát a tanárképzésben okozza, mert nem megfelelő felkészültségű jelölteket kell felvenni, ami rontja a megfelelő színvonalú tanárképzés esélyét. Erről a nyilvánosság előtt először a nyíregyházi főiskola oktatói mernek írni (Kósáné, Mihalovics, Szabó, Székely). Ők sem merik azonban állításukat bizonyítani. (KÓSÁNÉ et al. 1989: 129–132)

Az idegennyelv-oktatás problémáiról alapos összefoglalást ad Gál Róza, az OPI munkatársa. Az idegen nyelvek oktatásának szinte minden szegmensét érinti. Ismeri azonban a reális helyzetből fakadó korlátokat is. Azt állítja, *„hogy a nyelvtanulás egy életre szóló program (kellene, hogy legyen)”* (GÁL 1990: 1) Elismeri azt is, hogy az adott körülmények között a nyelvtudás nem szerezhető meg az iskolában.

„Könnyen belátható, hogy az a nyelvtudás, amit a társadalom az iskolától elvár, messze nem célozható meg pusztán az iskolai tantárgy keretei között.” (GÁL 1990: 2)

Tehát elismeri, hogy az iskola nem képes arra, hogy társadalmilag hasznosítható nyelvtudást adjon. Ő is a nem megfelelő nagyságrendű óraszámokban látja a bajok egyik okát:

„Aki valamennyire is ismeri a mai magyar iskolarendszert, tudja, hogy a nyelvtanításra eddig fordított heti óraszám a legtöbb iskolatípusban kevés a haladáshoz.” (GÁL 1990: 3)

Ennek oka 1990-ben is az a tényező, hogy annyira kevés az oktatásra előirányzott költségvetés, hogy a társadalmi környezet változása ellenére sem képes az oktatás az újabb követelményeknek megfelelően változni, mert ehhez nincsenek meg a költségtényezők. A költségek átcsoportosítása pedig a vesztes társadalmi csoportok olyan ellenkezésével járna, ami a hivatalos szervek számára az adott körülmények között vállalhatatlan.

Rámutat a tanulmány arra, hogy a szakmunkások számára is szükséges lenne legalább egy nyelv elsajátítása:

„A szakmunkásképzésben a reálisan kitűzhető cél: legalább egy nyelv alapszintű gyakorlati, egyszerű társalgási tudása. A feltételek megteremtéséhez az első lépés a nyelvi diákkörök feltámasztása, a tanfolyamok szorgalmazása, az alapfokú nyelvvizsgára ösztönzés lehet.” (GÁL 1990: 5)

Szorgalmazza a tanulmány az általános iskolában bevezethető második idegen nyelv tanítását, amit azóta sem tudtunk megvalósítani. Talán a kilenc osztályos általános iskola majd erre is lehetőséget teremt.

„Tehát az iskolai képzés hetedik (a nyelvi képzés harmadik) évében bevezethető – esetleg fakultatív alapon – egy második idegen nyelv. A középiskolában, különösen a gimnáziumban is két nyelvet kellene kötelezően tanulnia a diáknak. Ebből az egyik feltétlenül folytatása legyen egy korábban elkezdettnek.” (GÁL 1990: 5)

A tanulmány írója még nem gondolta, hogy az oktatott nyelvek aránya milyen hamar változni fog forradalmi módon. Az igaz, hogy nem volt meg hozzá a megfelelő tanerő, de ha nem így következik be a változás, akkor az erős orosz tanári lobbí még jobban elhúzhatta volna az átalakítást. A politika keresztülhúzta a józan ész megfontolásait. Az orosz nyelv annyira egy hatalmi helyzethez kapcsolódott közvetlenül, hogy a változásokat nem lehetett lefékezni. Mint minden gyors változás, ez is nélkülözte a racionalitást, inkább az emocionális elemek érvényesültek.

„Természetesen, mi is úgy gondoljuk, hogy módosítani kell a tanítandó-tanulható nyelvek arányát, de ezt csak távlati tervezéssel tartjuk jól megvalósíthatónak, amely együtt jár a tanárképzés átgondolt átalakításával.” (GÁL 1990: 5)

Ez logikus sorrend, az orosz teljes elvetése helytelen volt.

Nyugati példák nyomán a nyelvoktatás kezdetén akar magas óraszámot Gál Róza is. *„A nyelvtanulásnak végig kis létszámú (6–12 fős) csoportokban kellene folynia.”* (GÁL 1990: 7)

Ez idáig is mindenki számára világos volt, csupán a költségvetés jelentett korlátokat, másrészt a rendelkezésre álló tanerő.

Hangsúlyozza a technika jobb alkalmazását, valamint új tankönyvek írásának szükségességét. Utal a tanárképzés reformjára is. Szükségesnek tartja a tanárképzés

és tudósképzés szétválasztását. A tanulmány arra utal, hogy alapos helyzetfelmérésre került sor. A megoldási kísérletek azért nem vezettek végleges eredményre, mert a jó irányba tett lépéseket gyakran lefékezték a társadalom retrográd erői. Nem volt és még ma sem megfelelő az anyanyelvi képzés. Nem igaz az, hogy labilis anyanyelvi alapokra lehet jó idegennyelv-oktatást építeni. „*az egybevetésnek a bázisrétege, a fix pontja mindenképpen az anyanyelv*”. (DEME 1989: 177)

1990 után közvetlenül nagy erőfeszítés történik az idegen nyelvek tanulásának biztosítására, de hamarosan más tantárgyak oktatói vitatni kezdik az idegen nyelvek oktatásának fontosságát, mások pedig úgy gondolják, hogy a nehézség önmagától is megszűnhet. Ez az oka annak, hogy jelenleg tanácstalanul várjuk a 2020-as évet, a felsőoktatásba nyelvvizsgával való bejutás időpontját.

IRODALOM

- [1] BANÓ István (1973): A svédországi, svájci, hollandiai idegen nyelvi tankönyvekről, taneszközökről. *Idegen Nyelvek Tanítása (INYT)*, 5. sz., 139–146.
- [2] BANÓ István (1976): Az elmélet és gyakorlat szakembereinek a véleménye a készülő általános iskolai és gimnáziumi tantervekről. *INYT*, 2. sz., 33–38.
- [3] BANÓ István (1974): Hagyományos nyelvtan, korszerű nyelvszemlélet. *INYT*, 2. sz., 42–59.
- [4] BAUER Nándorné (1981): Az óvodai idegennyelv-oktatás néhány pedagógiai aspektusa. *INYT*, 2. sz., 33–38.
- [5] BAUER Sándorné (1981): Az óvodai idegennyelv-oktatás lélektani mozzanatainak metodikai vonatkozásai. *INYT*, 3. sz., 71–77.
- [6] BÉKY Loránd (1980): A társalgási fordulatok és nyelvtani mintamondatok szerepe a beszéd tanításában. *INYT*, 1. sz., 1–7.
- [7] BOGDÁNY Ferenc (1974): Új tapasztalatok és korszerű eredmények az idegen nyelvek tanításában. *INYT*, 6. sz., 161–171.
- [8] BÓRA Ferenc (1987): Tettamanti Béla nyelvpedagógiai írásai. *INYT*, 2. sz., 46–52.
- [9] BORYNÉ KÖRMENDI Éva (1986): Nyelvoktatás az adott lehetőségeken belül – másként. *INYT*, 1. sz., 1–13.
- [10] BUDAI László (1980): Az Egyesült Államok idegen nyelvi nevelésének jelenlegi helyzetéről és jövőbeli feladatairól. *INYT*, 6. sz., 173–177.
- [11] BUDAI László (1988): Amit az amerikaiak fontosnak tartottak. *INYT*, 2. sz., 33–43.
- [12] DEME László (1989): Anyanyelv és idegen nyelv konfrontálódása a beszélőben. *INYT*, 6. sz., 175–181.

-
- [13] FARKAS Júlia (1981): Idegen nyelvek oktatása a kereskedelmi szakmunkás-képző oktatásban. *INYT*, 3.sz., 96–97.
- [14] FARKAS Péter (1983): A második idegen nyelv tanításának helye és lehetőségei az általános iskolában. *INYT*, 1. sz., 9–13.
- [15] FÜLÖP József (1981): A dialógusok szerepe és tanításuk metodikája az orosz nyelv oktatásában. *INYT*, 3. sz., 65–75.
- [16] FÜLÖP Károly (1974): Az új gimnáziumi érettségi vizsga elé. *INYT*, 2. sz., 33–37.
- [17] FÜLÖP Károly–LENGYEL Zsolt (1982): Idegen nyelvek az óvodában – kérdőjelekkel. *INYT*, 1982/3., 65–78.
- [18] GÁL Róza (1990): Az idegennyelv-oktatás fejlesztésének néhány kérdése. *INYT*, 1. sz., 1–32.
- [19] HORVÁTH Márton (1975): *A népi demokrácia közoktatási rendszere 1945–1948*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- [20] HADAS Ferenc–H. JUHÁSZ Éva (1981): Az általános iskolai teljesítményszint komplex mérése orosz nyelvből. *INYT*, 5. sz., 129–139.
- [21] HORVÁTH József (1978): Újabb irányzatok a nyelvoktatásban. *INYT*, 2. sz., 33–39.
- [22] HORVÁTH József (1981): Fakultáció a második idegen nyelv gimnáziumi tanításában. *INYT*, 1. sz., 7–11.
- [23] KAJTÁR Józsefné (1977): A német nyelv tanításának szóbeli kezdő szakaszával kapcsolatos módszertani feladatok, problémák, tapasztalatok. *INYT*, 1. sz., 20–30.
- [24] KASÓ Katalin (1974): A tananyagesökkentéssel kapcsolatos új feladataink. A tanulók aktivizálása az idegen szavak elsajátítása érdekében. *INYT*, 3. sz., 87–96.
- [25] KÓSÁNÉ OLÁH Júlia–MIHALOVICS Árpád–SZABÓ Tibor–SZÉKELY Gábor (1989): Nyelvoktatásunk hatékonyságáról. *INYT*, 5. sz., 129–132.
- [26] KOVÁCS Albert (1959): Az 1957. évi középiskolai angol, francia és német új (ideiglenes) tantervek alapelvei és felépítése. *INYT*, 65–71.
- [27] KOSARAS István (1973): A korszerűség értelmezése az idegen nyelvek tanításában. *INYT*, 2. sz., 33–38.
- [28] KÖKÉNYES Zoltánné (1972): A pedagógus továbbképzés problémáiról az idegen nyelvek tanítása terén. *INYT*, 3. sz., 92–93.
- [29] MÁRKUS Dezső (1925): *1924. évi törvénycikkek*. Budapest, Franklin Társulat.

-
- [30] MÉSZÁROS István (1996): *A magyar nevelés és iskolatörténet kronológiája*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- [31] MOLNÁR István (1975): Az orosz nyelv oktatásának eredményességéről egy nyelvtani felméréssorozat alapján. *INYT*, 5. sz., 129–136.
- [32] MÓRITZ György (1974): Idegen nyelvi tankönyvkiadásunk 25 éve. *INYT*, 5. sz., 129–137.
- [33] NAGY Sándor–SZARKA József–SZÜCS Pál–MÉSZÁROS István (szerk.) (1985): *Tanulmányok a neveléstudományok köréből 1979–1984*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- [34] NAGY Ferenc (1972): A latin metodika és az élő idegen nyelvek tanulásának módszertana. *INYT*, 3. sz.
- [35] OPI (1974): Az 1974–75-ös tanév feladatainak jobb megoldásáért. *INYT*, 4. sz., 97–111.
- [36] PAÁL László (1989): Az iskolai idegennyelv-oktatás Ausztriában. *INYT*, 1. sz., 9–13.
- [37] S. n. (1976): Hozzászólások az idegen nyelvek tantervi vitájához. *INYT*, 3. sz., 65–77.
- [38] S. n. (1981): Idegennyelv-tanítás kérdőjelekkel. *INYT*, 3. sz., 65–68.
- [39] SZEKERES-VARSA Vera (1986): Lehangelő vagy irigylendő. *INYT*, 4. sz., 116–120.
- [40] SZIGETI Józsefné (1978): Új elemek a franciák audiovizuális módszerében és tananyagában. *INYT*, 1. sz., 3–11.
- [41] SZOBOSZLAY Miklós (1960): Idegennyelv-oktatásunk tizenöt éves útja a felszabadulás óta. *INYT*, 2. sz.
- [42] SZOBOSZLAY Miklós (1974): „Az irányelvek az értékelés és az osztályozás korszerűsítéséhez” című OPI-kiadvány alkalmazásának tapasztalatairól. *INYT*, 5. sz., 137–151.
- [43] TÁLASI Istvánné–CSER Sándorné (1960): Idegennyelv-oktatásunk új feladatai a készülő iskolareform tükrében. *INYT*, 4. sz., 97–109.
- [44] TÁLASI Istvánné (1976): A jövő tankönyvei. *INYT*, 2. sz., 39–44.
- [45] VÉCSEY Antal (1983): Az idegennyelv-oktatás megjavításának lehetőségeiről. *INYT*, 3. sz.