

### 6.30. Következtetések:

6.31. Vizsgálatunknak ebben a szakaszában még nem terjeszkedtünk ki az íráskészség fejlődésének olyan részleteire, amely az írás valamennyi tényezőjének elemzését igényli. Erre akkor kerül sor, amikor majd a további vizsgálatok feladatlapjai nagyobb távlati áttekintést biztosítanak. A már rendelkezésünkre álló felmérési adatok viszont arra utalnak, hogy a felső tagozatba lépő tanulók íráskészségének fejlődése *nem kedvező*.

6.32. Amíg az alsó tagozatban az osztálytanítók a tempógyorsítást a tanterv szellemében, következetesen és egyéb ellenőrzési szempontok betartása mellett végzik, addig a felső tagozatban ennek a kérdésnek nincs felelős gazdája. A tanulókkal minden szaktanár irat, de a teljesítményt (rendszerint) főleg tartalmilag és magát az írást pedig csupán „az általános külalak” szempontjából bírálja el. Tehát hiányzik a következetes, folyamatos és azonos követelményeket érvényesítő *ellenőrzés*.

6.33. „Romlik a tanulók írása az 5. osztályban”, hangzik a probléma. A dokumentációs anyag is ezt igazolja. Kétségtelenül ellentmondást találunk az 5. osztályos tanulókkal a kézírást tekintetében támasztott mennyiségi igények és az íráskészség fejlettségének foka között. Ezt a tanuló úgy kompenzálja, hogy csökkenti saját írásával szemben a minőségi követelményeket, amit lassan meg is szokik; mivel a szaktanárok vagy enyhén bírálják el a kérdést (hiszen alig van idejük a probléma elmélyült vizsgálatára), vagy az elmarasztalás hiánya hallgatólagos jóváhagyást jelent a tanuló számára.

### 6.40. Teendők:

6.41. Tovább kell vizsgálni a tanulók íráskészségének változását az átlépés szakaszában, hogy a negatív jellegű következmények megelőzésére hatásos eljárást dolgozhassunk ki.

6.42. Vizsgálni kell azokat az *összefüggéseket*, amelyek az íráskészség fejlődését befolyásoló számos tényező között fennállnak, mivel vizsgálatunk eddigi adatai szerint ezek tisztázhatók. Lehetőség szerint absztrak módon kell kifejezni e tényezők *korrelációjának quotienseit*, hogy ezt a tényezők gyakorlati szerepének értékelésénél felhasználhassuk.

6.43. Kijelölt 5. osztályokban kísérletileg redukálni kell a tanulók írásbeli munkájával szemben támasztott *mennyiségi követelményeket* és következetesen ellenőrizni kell a *minőségi igények* teljesítését. A felső tagozatos tanulók íráskészségének fejlődését csak abban az esetben ítéltethetjük meg (egyértelműen) kedvezően, ha a) átmeneti visszaesések sem történnek, b) az írás gyorsaságának fokozódása olyan mértékű, ami arányban áll az írás gyakorlására fordított idővel. — Ezért a felső tagozatban tanító nevelők számára is fontos annak *tantervi*, differenciált megjelölése, hogy a tanulók íráskészségének helyes fejlesztése érdekében *kinek, mi* a teendője.



DR. KOVÁCS VENDEL

(Tanárképző Főiskola, Eger)

## A tanulók írásbeli és gyakorlati ellenőrzésének kérdései

Napjainkban minden korábbi viták ellenére ismét jelentős helyet foglal el az oktatásban az írásos és egyéb természetű (nem szóbeli) ellenőrzés. A nevelők érzik szükségességét, viszont kétségtelen az is, hogy felületes alkalmazása helyrehozhatatlan bajoknak lehet okozója. Érdemes tehát a kérdéssel újra foglalkoznunk.

Mindkét ellenőrzési forma megegyezik abban, hogy viszonylag gyorsan lebonyolítható és többször is lehetővé teszi az osztály egészének egy-egy időpontban való ellenőrzését. Innen van az, hogy alkalmazásukban a gyakorlat és az elmélet egyaránt az ellenőrző funkciót hangsúlyozza elsősorban, bár magától értetődő, hogy az írásbeli és gya-

korlati ellenőrzés a tanító és a tanuló munkaeredményének felmérése mellett egyszerre szolgálja az ismétlést, a gyakorlást, az egyenletes munkára való ösztönzést stb.

Kiemelik a szerzők még azt is, hogy az írásbeli és gyakorlati ellenőrzések, a „teszt-r típusú” felmérésekhez hasonlóan, gondos körültekintéssel, „a tanulókat a legtisztább formában értékelhetik, és rövid idő alatt felmérhetik az osztály összes tanulóinak tudás- és készség szintjét”. (1.)

A gyorsaság természetesen csak a felmérésre vonatkozik. „Az írásbeli feleletek kérdéseinek kidolgozása, a feleletek elemzése és értékelése tekintélyes időt kíván a tanártól”. (2.)

A gyakorlati ellenőrzésről ugyanezt elmondhatjuk. A gyakorlati természetű tanulói tevékenységek még a szóbeli ellenőrzéseknél is gondosabb munkaszervezést és a feladatmegjelölések pontosabb megfogalmazását kívánják meg a nevelőtől.

Az ellenőrzés gyorsaságáról tehát e két ellenőrzési forma esetében is csak bizonyos szempontból beszélhetünk. Az igaz, hogy effektíve kevesebb időt vesz el a tanítási órából. Vagy még helyesebben: a tanítási órából elvett ugyanannyi idő alatt a tanulók többszörösének a tudását vagy tevékenységi gyakorlati ellenőrzéseket ellen, illetve ellenőrzését tehetjük lehetővé. Az írásbeli és gyakorlati ellenőrzések ugyanis legtöbb esetben nem a tanítási óra alatt mennek végbe, hanem a tanítási óra után. Ezek szerint az írásbeli és a gyakorlati ellenőrzést megelőzi és követi a tanárnak egy olyan tanítási órán kívüli munkája, amelyet ha jól akar végezni, igen sokszor majdnem annyi időt vesz igénybe, mintha szóban feleltetné le a tanulókat. Mivel pedig erre legtöbb nevelőnek nincs ideje, gyors lesz a felkészülés, gyors az ellenőrzés és értékelés, következésképpen bizonytalan és nem egyszer bosszantóan gyenge az eredmény.

Az írásbeli és gyakorlati ellenőrzésekkel kapcsolatos problémák és viták alapja éppen ebből adódik. A gyorsaságot csak egyoldalúan mérlegelik, s akik ennek megfelelően élnek vele, kiábrándultan fordulnak el tőle, s ehhez már csak az érvek — pszichológiaiak és pedagógiaiak — kellene, hogy az írásbeli ellenőrzések száműzésének indoklásáról beszéljenek. Nem szólva arról, hogy szintén a gyorsaság miatt sokan nem tesznek különbséget az ellenőrzés különböző tartalma és funkciója között. Ez a magyarázata annak, hogy „még elvi kérdésekben sincs teljes egyetértés maguknál az irányító szerveknél sem. Az írásbeli feleltetésnek nincs határozott helye az ellenőrzésben. Egyesek kétségesnek tartják, mások nem is ismerik — és tagadják — az írásos ellenőrzés értékeit.” (3.)

A sok „zavar” igazolására érdemes megemlíteni, hogy az a tanulmány, amelyből a fenti sorokat idéztük 1965. februárjában jelent meg, jóval azután, hogy a vita „lezáródott”, a „Zárszó az írásbeli számonkérés vitájához” címmel 1964. májusában (Köznevelés).

Nem volna célszerű a vitát tovább vinni, még kevésbé tovább bonyolítani. Ezért néhány alapvető megállapítás után a fentebb említett alapproblémák megoldásának útja egyengetésére próbálunk kísérletet tenni.

A tanulók ismereteinek, készségeinek és jártasságainak növelése, „azok minőségének fokozása lehetetlen anélkül, hogy ne lenne világos fogalmunk arról, miképpen sajátítják el növendékeink a tananyagot. A naponta feladott kérdések csak azt teszik lehetővé, hogy az ismereteket az osztály egy részénél vizsgáljuk meg. Az órán végrehajtott önálló és ellenőrző munkák az elsajátításról csak bizonyos idő múltán adnak világos képet.” (4.)

A tanulók tudásának, képességeinek, gyakorlatosságának objektív kimutatása nélkül pedig nem lehet helyesen megszervezni az oktató-nevelő munkát. Ugyanakkor csupán a szóbeli ellenőrzés alapján a nevelőnek alig van lehetősége arra, hogy az osztály egészének tudását folyamatosan áttekinthesse; nem szólva arról, hogy az írásbeli és a gyakorlati

természetű ellenőrzés a szubjektivitásból származó fogyatékokat is jobban és idejében megelőzheti.

Nem kapcsolható ki tehát az oktatásból a tanulók gyakorlati és írásbeli ellenőrzése.

Ezenkívül mindkét ellenőrzési formát sokkal tágabb értelemben kell vennünk, mintahogy azt néhány szerző fejtegetése alapján értelmezhetjük.

Nem lehet egyetérteni azzal a felfogással, hogy a gyakorlati ellenőrzéseket csak a kimondottan gyakorlati természetű tárgyak óráival kapcsolatban lehet alkalmazni és azzal sem, hogy az írásbeli ellenőrzés is csak az ún. írásbelis tárgyak óráira korlátozódjék.

Nem vitatható az a kívánság, hogy a manuális, vagy másfajta fizikai (külsődleges) tevékenységnek biztosítsunk nagyobb teret az oktatásban egyrészt a megértésben való elmélyülés, másrészt a jelenségekkel való bánás megtanulása érdekében. Ebből minden további nélkül következik, hogy aminek megtanulását szorgalmazzuk, annak ellenőrzéséről is gondoskodnunk kell.

Ami pedig az írásbeli ellenőrzést illeti, helytelen volna úgy gondolkodnunk, hogy az írásbeli ellenőrzés csupán az írásos kifejezés fejlődési fokának felmérése céljából történhet. Ebben az esetben egyenlőségi jelet tennénk az írásbeli ellenőrzés és bizonyos természetű „írásbeli dolgozatok” íratásának feladata és funkciója közé.

Az írásbeli és gyakorlati ellenőrzésnek az a feladata, hogy egyszerre több tanuló tevékenységének gyakorlottságát, illetve ismereteinek pontosságát és biztosságát felmérjük, ellenőrizzük. Ezen belül természetesen lehetnek és lesznek is olyan írásbeli és gyakorlati feladatok, amelyek a gyakorlati tevékenységeknek egy önállóbb fokát, vagy az írásbeli kifejező készségnek egy megkívánt magasabb szintjét követeli meg az írásos vagy a gyakorlati munkában, s az ellenőrzésben a felmérő ezt értékeli.

Az utóbbi sikere azonban attól függ, hogy ennek feladatmegoldásaira miképpen készítettük elő a tanulókat az előbbieik jól elosztott sorozatával.

Ezért kell különbséget tennünk reproductív írásos ellenőrzés és az önálló írásbeli feladatmegoldások, illetve a jórészt utánzásra épülő és az önállóbb természetű, összetettebb gyakorlati feladatok ellenőrzése között.

Földrajzból, biológiából, nyelvtanból, fizikából, de szinte minden tárgyból adhatunk gyakorlati feladatokat. Pl.: csoportosítsák, rendezzék valamilyen szempontból az eléjük tett növényeket, készítsenek összehasonlító grafikonokat, táblázatokat, állítsák össze egy kísérlet szükséges kellékeit, válogassák ki a megjelölt szövegből a legutóbb tanult nyelvi jelenségeket stb.

Ezek kezdetben igen egyszerű problémát jelentenek. Legtöbbször egyszerű utánzását annak a tevékenységnek, amelyet a tanár bemutatott, vagy előzőleg közös osztálymunkával már elvégeztek. Mégis szükség van arra, hogy újrávegeztessük, mert csak így tudunk meggyőződni arról, hogy az osztálymunkába előzőleg mindenki bekapcsolódott, vagy hogy a bemutatott tevékenységet mindenki megfigyelte, és meg is értette annak rendeltetését. De el kell végeztetnünk azért is, mert később hasonló természetű, de bonyolultabb feladatok önálló elvégzését követeljük meg, s ha korábban nem végeztettünk egyszerűbbeket, akkor nem készítettük elő a tanulókat a bonyolultabb önálló megoldásra.

A reproductív írásbeli ellenőrzésnél bizonyos fogalmi rendszerben, vagy törvényszerűségekből való tájékozottságát vizsgáljuk a tanulóknak. Fel tudják-e sorolni az ismert gyökérfajtákat, ismerik-e a legfontosabb útvonalakat, biztosak-e az éghajlatot meghatározó tényezők ismeretében, az elektromossággal kapcsolatos fogalmakban stb.

Mint látjuk, az egyszerű gyakorlati és írásbeli ellenőrzés feladataiban olyan természetű anyaggal találkozunk, amelyet a szóbeli számonkérés során a permanens ismétlés

keretében kérdeztünk. Legtöbbször egyszerű reprodukcióról vagy bizonyos tevékenység jórészt utánzás alapján való elvégzéséről van szó.

Memória és utánzás. Ennek a két fogalomnak pedagógiai szóhasználatunkban általában „kellemetlen csengése van. Pedig ez nem helyes. A gondolkodásban mindig szerepe van az emlékezetnek. Az ismereteknek rögzítése csak az emlékezet segítségével történik.” (5.)

Szabad és szükséges, hogy az írásbeli és gyakorlati feladatokban „memória-kérdések” és „utánzásos feladatok” is legyenek.

A baj nem abból adódik, hogy ha ilyenek is vannak, hanem abból, hogy ilyenek nincsenek és minden átmenet nélkül később ezekre épülő önálló természetű feladatmegoldásokat követelünk írásban, mert bizonyos ismert körülmények erre kényszerítenek bennünket, és csodálkozunk azon, hogy a gyermek „még azokat sem tudja”, amelyek „csupán” egyszerű memória ismeretet jelentenek.

Gondoskodnunk kell arról, hogy ezeket az ismereteket és tevékenységeket — nevezük őket alapismereteknek és alaptevékenységeknek —, mindenki idejében elsajátítsa. Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy a memória és az utánzó készségek dolgában nagyon különbözők vagyunk. Ez a különbség a gyereknél még élesebben megmutatkozik. Az egyiknek több időt kell szánni ugyanannak a bevésésére mint a másiknak. Ezenkívül a gyereket sokszor megtéveszti az, hogy akkor ő is emlékszik, amikor a másik mondja, s ezért úgy érzi, hogy ő is tudja. Nem tekinthetjük pusztán alaptalan mentegetődzésnek a tanuló olyan kijelentését, hogy „tudom, csak éppen most nem jut eszembe”.

Sokszor hallja a permanens ismétlés során a meghatározásokat, az összefüggő fogalmi sort. Ezért ismerősek számára „a szavak”. S ezt az érzést úgy tekinti, hogy ő is tudja, amiről szó van. A gyerektől nem várhatjuk el, hogy élesen tudjon distingválni „a ráismerés” és a biztos emlékezés között.

Rá kell tehát döbenteni olykor-olykor a tanulót arra, hogy bizony messze nem tudja annyira azt, — amit már majdnem mindenki tud — mint amennyire gondolta. Kötelessége tehát utána nézni, mert úgy sem „úszhatja meg”.

Az egész osztály valamennyi tanulójának maradéktalan „rádöbentése” pedig csak rendszeres írásos ellenőrzés alkalmazásával lehetséges. A szóbeli ellenőrzés szűrőjén néhányan mindig átjuthatnak anélkül, hogy a közvetett rádöbentés sikerrel járt volna.

Az írásbeli és gyakorlati ellenőrzés személy szerint és nyilvánvalóan tárja minden tanuló elé a maga tájékozatlanságát; a tanuló nyelvén szólva: az ablakokat.

Azt mondtuk, hogy az írásbeli ellenőrzésnek is rendszeresnek kell lenni. Ez nem jelenti azt, hogy minden órán legyen írásos ellenőrzés is. Viszont minden témán belül meg kell győződnünk arról, hogy a témával kapcsolatos alapismereteket és alaptevékenységeket tudja-e a gyerek vagy nem. Ezek felhasználása tekintetében fejlődhet a következő téma tárgyalása folyamán is, de semmit sem fog tudni a következő témából sem, ha az előző lényeges elemeit nem tanulta meg.

Ezek szerint a permanens ismétlés anyagát, de az óraeleji osztályfoglalkozás megfelelő anyagrészei tekintetében is ajánlatos a tanulókat írásosan ellenőrizni, még a téma lezárása előtt, hogy az új téma megkezdésére módja legyen a tanulónak a legszükségesebbeket pótolni.

Mindez magától értetődő, mégis nagyfokú idegenkedés tapasztalható az írásbeli ellenőrzéssel szemben.

Az idegenkedésnek tapasztalataink és megfigyeléseink szerint két oka van.

A nevelők egy része szívesebben „magyaráz” és tanít, mint ellenőriz. Egyesek számára kimondottan terhes, kincs munka az ellenőrzés. Ezek a nevelők a szóbeli ellenőrzést is szeretik elnagyolni. Sok mondanivalójuk van. Szeretnének mindent szinte „bele-

gyömöszölni a tanulókból a sok szép”-ből, amit tudnak. Más nevelők tudatosan vagy nem tudatosan félnek az írásbeli ellenőrzés gyengébb eredményeitől. Arra meg nem szánnak időt, hogy kikütsák az adott estekben miért gyenge az eredmény.

A gyengébb eredmény oka a gyermek részéről a szokatlanság, a nevelő részéről pedig a rendszertelenség.

A röpdolgozatokkal kapcsolatos vita — amelyre már fentebb utaltunk — hozzászólásainak gondos tanulmányozása meggyőzhet bennünket arról, hogy általában mennyire csak „ad hoc”-szerű majdnem minden írásbeli ellenőrzés. Pedig erre sokkal jobban fel kell készülni, mint a szóbeli ellenőrzésre. Aki valaha is végzett írásbeli ellenőrzést, s ennek előzményeit és eredményeit próbálta összevetni, feltétlenül arra a következtetésre jutott, hogy az ellenőrzés anyagát most már — az eredmények ismeretében — másképp állította volna össze, másképp fogalmazta volna meg, csoportosította volna a kérdéseket stb. De föltétlenül megállapította azt is, hogy a tanulókat nem készítette fel erre az ellenőrzésre, vagy legalább is elgondolkodott azon, hogy mennyit tehetett volna jobb előkészítéssel az írásbeli munkák jobb eredményéért.

Az írásbeli ellenőrzéseknél nincs módunk kijavítani a megfogalmazásból adódó félreértéseket, de nincs módunk arra sem, hogy egy-két hézagot menet közben kitöltve átsegsük a tanulókat sokszor jelentéktelennek tűnő nehézségeken.

Ezért nem azon érdemes vitatkozni, hogy legyen-e vagy ne legyen röpdolgozat, hanem azon hogy *milyen legyen*, s hogy a jól előkészített és helyesen kijavított dolgozatok munkájával együttjáró feladatoknak, követelményeknek és feltételeknek egyáltalán mennyire teszünk eleget, és mennyire s hogyan kell eleget tenni, hogy a „röpdolgozatnak” valóban értelme legyen az oktatás szempontjából.

Néhány kísérleti vizsgálatunk azt mutatta, hogy a tanulók leküzdhetik az írásbeli ellenőrzéssel sokszor együtt járó, de csupán abból adódó tanulói idegességet, hogy nem készítettük fel őket erre a munkára. A meglepetésszerű, az osztályzatgyűjtés kényszerítő körülményéből hirtelen beiktatott írásbeli ellenőrzés a legtöbb esetben felületes és hézagos tanulói teljesítményt nyújt.

Vizont ha a tanulók tudják, hogy bizonyos ismeretekből írásban is be kell számolniuk, akkor keresve kutatnak ezen ismeretek után, és jól felkészülnek arra, hogy amikor biztosan megkérdezik őket is, akkor valóban tudjanak. Annyira megszokhatják a tanulók a rendszeres írásbeli ellenőrzést, hogy kívánatosabb formájává válhat ez az ellenőrzés a tanuló szempontjából, mint a szóbeli, ahol mindenki hallja, amikor is sürgetőbb az idő, türelmetlenebb a tanár, a nyelvbtlás kínos szituációkat idézhet elő stb.

Ismételten le kell szögeznünk azonban, hogy az írásbeli és a gyakorlati ellenőrzésekre való felkészülés, valamint a teljesítmények személyekhez szóló értékelése olyan körültekintő gondosságot kíván, amely jelentősen megnöveli a tanárnak a tanítási órákra való felkészülését, a tanítás tervezésére fordított időt, a nevelő írásbeli munkáját stb.

Tudjuk, hogy az oktatás során a legtöbb hiba a kérdések logikájában, azok összeválogatásában és megfogalmazásában fordul elő. Hasonló hibáknak kell elejét vennünk az írásbeli ellenőrzéseknél is. De ehhez még hozzá adhatjuk azt is, hogy a kérdések megfogalmazása tekintetében még nagyobb igényességet kell támasztanunk önmagunkkal szemben. Végül az írásbeli munkákra írt értékelés sem lehet sablonos. A tanulónak éreznie kell megjegyzéseinkből, hogy figyeljük fejlődését, igyekezetét — tudunk felületességéről, mulasztásairól, és azt akarjuk, hogy ő is felzárkózzék stb.

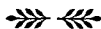
Önálló feladatmegoldásokat igénylő írásbeli és gyakorlati ellenőrzésekkel kapcsolatban pedig azt kell tudnunk, hogy ezek egy hosszabb-rövidebb gyakorlati és alkalmazási folyamatnak az utolsó alkalmát jelentik, amikor is szinte ki van zárva már az irányítás, a segítség, a részletesebb tájékoztatás. A feladatmegoldás önálló. A probléma megoldása sem egyszerű utánzásban vagy reprodukcióban merül ki, de nem lehet talány és rejt-

vény az ilyen feladat sem. Csak olyan problémák vetődhetnek fel ilyenkor is, amelyekhez hasonlókat már megoldotunk közösen is vagy kisebb-nagyobb segítséssel. Az egészen új összefüggések felfedezésére való tanítás az új ismeret feldolgozásának az idejére essék. Az írásbeli ellenőrzések ilyen feladatok elé nem állíthatják a tanulókat, hacsak már akkor nem, amikor a tanulók igen jó tájékozottságot mutatnak a szakirányi vizsgáldás sajátos módszerének elsajátításában. Az értékelésnél azonban még ilyenkor is óvatosnak kell lennünk, mert a legegyszerűbb megoldás a legértékesebb az eredmény szempontjából, de sokszor a kevésbé sikeres megoldás mögött húzódik meg sokkal nagyobb erőfeszítés, amely a tanuló erkölcsi fejlettsége szempontjából jelent különös értéket.

Ugy véljük, hogy a korszerű ellenőrzési formák rövidebb úton vezetnének nagyobb eredményekhez, ha egy-egy nagyobb téma írásos ellenőrzésének kidolgozásával többet foglalkoznánk és kimunkálnánk a szükséges tudnivalók egymásra épülő olyan rendszerét, amely a tanulói megismerés logikájának és nyelvi készségéhez is jobban igazodik.

## IRODALOM

1. V. A. Korinszkaja — L. M. Pancsesznyikova: A tanulók ismereteinek és jártasságainak, készségeinek objektív felmérései Szovj. Ped. 1964. 3. sz. 63—72. o.
2. Dr. Fekete József: A tanulók tudásának írásbeli ellenőrzése. Köznevelés, 1965. 4. sz. 138. o.
3. Dr. Fekete József: i. m. 137. o.
4. E. G. Csibiszov: Még egyszer a tudás ellenőrzéséről. Szovjetszkaja Pedagogika, 1964. 5. sz.
5. Dr. Fekete József: I. m. 138—139. o.



MUSZTY LÁSZLÓ

(Tanárképző Főiskola, Pécs)

### A nyelvtani fogalmak kialakításának néhány kérdése az általános iskola felső tagozatában

Már a múlt század utolsó harmadában találkozunk azzal a törekvéssel, amely a nyelvtanításban uralkodó deduktív jellegű „gépszerű-átadás”-sal szemben alkotóbb jellegű módszerek használatát sürgeti.

„... a tan módszer az... iskolában legyen *nézleltető* (ma szemléleten alapuló), *fejtő* (ma fogalomalkotó) és *begyakorló*... a *nézleltető* tanítás legyen *könnyed*, a *fejtés kellemes*, a *begyakorlás kitarító, edző* (ma jártasságot, készséget fejlesztő)... hozza mozgásba, működésbe a gyermek szellemi életének minden elementumait, szemléletet, képzeletet, értelmet, gondolkodást, érzést, akaratot... (és a nyelvtan)... a *szellemi önmunkásság* (ma öntevékenység) feldolgozása által (váljék) a növendék maradandó sajátjává...”<sup>1</sup>

Jóllehet már száz évvel ezelőtt megszületett ez a felismerés, a nyelvtanórákon alkalmazott módszerek objektív és személyi feltételeinek (és szintézisének) megteremtése az 1950-es évekig váratott magára. Az ezt követő években a tantervi változások,

<sup>1</sup> Nagy László: Vezérkönyv a magyar nyelvtan tanításában a népiskolák III. és IV. osztálya számára, Budán, 1873. Előszó és bevezető 3—12. l.