

A MAGYAR ÍRÁSBELI DOLGOZATOKRÓL.*

I. Általános kérdések.

A tétel, melyet ez alkalommal tárgyalni óhajtok, régi témája a pædagiának, mely azonban mégis mindig időszerű marad. Sokan foglalkoztak már vele és sokan foglalkoznak vele ma is. A kérdésnek óriási irodalma van, s ha mindamellett mégis erről a tárgyról szólok, nem azért történik, hogy régismert elveket ujítsak föl, hanem teszem azért, hogy a közfigyelmet az irodalom ezen újabb jelenségeire irányozzam, s a ma uralkodó véleményeket új világításban vizsgálva, azokat a vizsgálat eredményéhez képest módosítsam.

Célom tehát megvizsgálni az írásbeli dolgozatok pædagogiai értékét, megállapítani azok anyagát és módszerét. Először is tehát azokat az általános kérdéseket kell megvilágítanom, melyek a tételhez fűződnek.

Az első kérdés, mely itt fölmerül, a következő: az írásbeli dolgozatoknak valóban olyan nagy értéke van-e, a minőt annak általánosan tulajdonítanak? Azaz: azok a gyakorlatok, a melyekből középiskoláinkban az alsó osztályokban kéthetenként, a felső osztályokban pedig havonként egyet írnak, valóban oly nagy képző erővel bírnak-e, hogy a tanulót megtanítsák először a helyesírásra, másodsor a fogalmazásra, mert a tanítás tervének ez a kifejezése: «Írásban való világos és szabatos előadó képesség» ennyit jelent.

Sokszor hangzik fel a panasz, mely ezzel a kérdéssel összefügg, hogy a tanulók helyesírása nagyon gyönge lábon áll, s fogalmazványaik még az érettségi vizsgálaton is felette gyarlók. E panaszok alkalmával nem szabad egy-két tehetségesre gondolnunk, hanem a nagy átlagra.

* Fölvastatott a M. Pæd. T. 1899 nov. ülésén.

Sokan még tovább mennek a panaszszal s azt mondják, hogy a növendékek iritúdása általában hanyatlóban van.

Nagyon nehéz megállapítani, mennyire jogosultak e panaszok, mert egyrészt hiányzik a kellő összehasonlításhoz szükséges anyag, másrészt sok része lehet benne a tanár subjectiv érzésének. Igen gyakori például, hogy az öregedő tanár hajdani tanítványait sokkal jobbaknak itéli a jelenlegieknél, pedig kérdés, hogy az eredmény valóban gyöngébb-e, vagy csak őt téveszti meg a multjához fűződő némely kellemes emlék, s emlékezése az ifjukor sugaránál fényesebbnek látja a multat a jelennél.

Mindamellettt bizonyos az, hogy a helyesírás, még a magyar helyesírás is, mely pedig egyike a legkönnyebbeknek, sok gondot okoz tanulóknak és tanítóknak egyaránt s a fogalmazás művészetében sem viszik a tanulók annyira, hogy későbbi pályájukon is mint jogászok, orvosok, mérnökök ne produkálnának stilusszörnyeket.

Arányban áll-e hát az eredmény azzal a fáradsággal, a melyet a tanuló, de különösen a tanár ezekre a gyakorlatokra fordít?

E kérdésre nagyon plausibilis válasznak tetszik az, hogy akár arányban áll a munka az eredménynyel, akár nem, — nincs más mód a helyesírás és fogalmazás megtanulására, mint azt gyakorolni, s erre eszközünk az írásbeli dolgozat.

Azt hiszem, ez nálunk ma általánosan uralkodó nézet. Ebből tehát az következne, hogy ha az eredmény a helyesírásban és fogalmazásban nem kielégítő, az írásbeli dolgozatok száma még szaporítandó, s minél több írásbeli dolgozatot írnak a tanulók, annál nagyobb lesz a siker.

Mégis mit tapasztalunk? A középiskolai tanítás új tervei nemcsak hogy nem szaporítják az írásbeli dolgozatok számát, hanem korlátozzák. Ebből látszik, hogy a terv készítői sokalták az írásbeli dolgozatokat. Azonban az eredményt keveselték, mert utasításokat adtak már magába a tervbe, hogy azok intenzívebb felkarolásával az eredmény fokoztassék.

A dolgozatok számát szaporítani valóban nem is lehetett. Már régebben felhangzott a panasz, hogy sok az írásbeli dolgozat. A külföldön Kollbrunner Ulrik szólalt fel ellene.* Ezt a cikket, mint igen időszerűt, ismertette a «Középiskolai Tanáregyesületi

* Über das Mass der schriftlichen Arbeiten in der Secundärschule. Középszik. Tan. Egyes. Közlöny XV. évf.

Közlöny.» Röviddel utána Koronezy Imre * ugyancsak a Tanár-egyesületi Közlönyben a magyar tanulók írásbeli dolgozatairól cikkezett. Az összes írásbeli dolgozatokat kell mindenféle szakból tekintetbe vennünk a tanuló szempontjából. Ezeket összeszámítva az alsó osztályokban mintegy 20 dolgozatot kell a tanulónak írnia. Ehhez járul, hogy egyéb írni valójuk is van, mint pl. a fordításhoz szükséges szavak kiírása, rajzok kihuzása, térképrajzolás stb.

Sokszor tették szóvá a tanárok nagy munkáját is, melyet a sok dolgozat javítása okoz, s erről nem egyszer meglepő számadatokat állítottak össze. Pedig talán nem is a javítás a legnagyobb munka, mely a dolgozatokkal jár, ha azokat valóban igazi pädagogus módjára kezeljük; de hogy a legléleköltőbb, a legunalmasabb, az bizonyos. Mindenki tapasztalta, hogy a nagyszámú javítás a szellem bizonyos lenyügzésével jár, olyannyira, hogy ha hatodszor-hetedszer fordul elő bizonyos hiba, már ingadozunk, vajjon hiba-e az valóban, s nagyobb számnál ez annyira fokozódhatik, hogy már egészen elveszítjük a bizonyosságot, s kénytelenek vagyunk szótár vagy könyv segítségével eldönteni, vajjon a tanulónak van-e igaza, vagy nekünk. Ezt a példát, melyet minden philologus a maga tapasztalataival támogathat, Herman Schiller is felhozza, az orthographia megtanulásáról szóló tanulmányában.**

A dolgozatok száma tehát sem a tanulók sem a tanárok szempontjából nem szaporítható, s valóban határozott tendentia mutatkozik azok korlátozására. Ez a tendentia annál jogosultabb, minthogy nem állhat meg az a tétel, hogy a helyesírás és fogalmazás megtanulására az egyedüli eszköz ez a havonkint egyszer vagy kétszer megszabott pensum volna. Sok más eszköze is van ennek. Ezek a dolgozatok csak documentumok, a végzett munkának csak nyomai, támpontok a tanügyi adminisztráció számára. A tanulás igazi munkája nem adminisztrálható, mert az a gyermek lelkében megy végbe, s így egészen a tanár lelkiismeretének a dolga.

Az írásbeli dolgozatok száma csak másodrendű fontosságú. Első sorban az a pszichologiai munka fontos, a melyet a tanuló végez, mikor az írásbeli dolgozatot megírja. Ennek a munkának a

* Középiszkolai Tanár-egyesületi Közlöny. XXVIII. évfolyam.

** Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie. Herausgegeben von H. Schiller und Th. Ziehen. II. Band. 4. Heft.

minőségétől függ, vajjon mennyire járul hozzá azon készség megszerzéséhez, a melyet a nyelvi tanítás egyik céljául tekintünk. Három sor leírása, ha az bizonyos pszichológiai munkával járt, bizonyos esetben instructivabb lehet ugyanannyi lapnál, melyet a tanuló úgy írt le, hogy mellette szellemi tevékenysége igénybe alig vétetett.

Hogy ez valóban úgy van, ez a későbbiekből kiviláglik. Ha vizsgálom a helyesírás és fogalmazás megtanulásának föltételeit nagyon alárendelt tényezőnek tünik fel maga a megírt dolgozat s főfontosságúnak az a szellemi munka, a melyet a tanuló akkor végez, mielőtt a dolgozat valamely mondatát leírja; az a pszichológiai processus, a mely lelkében végbe megy addig, míg a leírandó nyelvi documentum létrejön.

Az eddigiekből is következik már, hogy miben áll az írásbeli dolgozat pædagogiai értéke, s mikor instructiv valóban az ilyen dolgozat?

A dolgozat pædagogiai értéke nem abban van, hogy rendelkezésünkre áll ötven füzet, melyekből megláthatjuk, melyik tanuló hány hibát követett el. Értéke abban van, hogy míg ezek a dolgozatok a hibákkal együtt létrejönnek, az az ötven tanuló oly szellemi munkát végez, melynél tárgy-, és szóképzetek, hangok és írásjegyek képzetei ismételten kapcsolódnak, ismételten fölüjítatnak s ennek folytán az associatio utjai lehetőleg kimélyítettnek, miáltal dispositio áll elő ugyanezen képzetek könnyű és gyors kapcsolódására.

Ennélfogva az írásbeli dolgozatokra fordított fáradság nem akkor áll arányban az eredménnyel, ha ezeket a dolgozatokat egyszerűen csak adminisztráljuk vagyis a füzeteket kiosztjuk, a tanulóknak pl. diktálunk, a füzeteket összeszedjük, kijavítjuk és visszaadjuk a tanulóknak. A formának eleget tettünk; de a lényegnek nagyon keyéssé. Mert ekkor éppen a legfontosabb momentumot ejtjük el, a tanulók csak annyit tanulnak mellette, a mennyi emlékezetükben véletlenül fennakad. Igazi pædagogiai eljárás azonban csak az, a mikor öntudatosan kényszerítjük a tanuló szellemét arra a pszichológiai munkára, a mely szükséges ahhoz, hogy az általunk kiszemelt képzetek kapcsolódjanak, s azok fölüjítésével kellő dispositió álljon elő.

Hozzáfűzhetem ehhez a kérdéshez mindjárt véleményemet a javítás értékéről is. Erre nézve az az általános nézet, hogy az

írásbeli dolgozat ebben kulminál; a javítás a világon a legeslegfontosabb dolog; a javítás a legjobb és legpædagogiaibb eszköz a helyesírás és fogalmazás megtanulására. Az a legjobb tanár, a ki legtöbbet javít, legtöbb kék czeruzát fogyaszt, s egyetlen hibát sem hagy aláhúzás nélkül.

Félve mondom ugyan ki, mert talán felettes hatóságok gyanúját fogom magamra irányítani, de mégis kénytelen vagyok ezzel a nézettel szemben is azt az állítást kockáztatni, hogy a javítás is csak másodrendű dolog. Ez is következik az előbbiekből, ezt az állítást is meg fogja erősíteni a helyesírás és fogalmazás megtanulásának tüzetesebb vizsgálata. Most tehát csak annyit óhajtok előrebocsájtani, hogy a javítás csak úgy eredményes, ha a növendék hasonló pszichologiai munkát végez, mint a dolgozat megírásakor. Ez azonban a tömeges tanításnál sokkal több nehézségbe ütközik, mint a dolgozat megírása. Mert az iratás alkalmával a dolgozatnak közös tárgyat választhatunk, s így azt közösen megbeszélve az osztály közösen végezhet bizonyos szellemi munkát. A hibák azonban individuálisak lévén, a növendékek csak akkor végeznének eredményes szellemi munkát, ha a javítás alkalmával egyéni megbeszélés volna lehetséges.

Igaz, hogy ezzel a bajjal szemben az utasítások is, meg a gyakorló iskola azt ajánlják, hogy a gyakoribb és általánosabb hibák közös megbeszélés tárgyává tétessenek. Ez valóban nagyon helyes. De a gyakorlatban sokat veszít értékéből, először a népes osztályok-, másodsor a rendelkezésre álló idő csekély volta következtében.

A népes osztály óriási terhet ró a philologus tanárra. Ezt már sokszorosan megvilágították. A fentebb idézett dolgozat szerint, ha egy osztályra csak 40 növendéket számítunk, a mi valóban ideális állapot, akkor is havonként 480, évenként 4320 füzetet kell átnézni, a mi — ha egy dolgozat átnézésére öt perczet számítunk — évenként 360 óra. Ha azonban olyan ideális javítást óhajtunk a tanulókkal végeztetni, a minőt az utasítás ajánl, ahhoz még több idő kell, mert a javítás nem végezhető gépiesen, hanem szükséges, hogy a tanár egy osztály hibáiról magának képet alkosson. Ez csak a dolgozat figyelmes átnézésével lehetséges, a mi körülbelül olyan szellemi munka, mint mikor egy könyvet oly czélból olvasunk el, hogy arról referálhassunk, bírálatot írhattunk. Csak az ilyen javítás értékes.

Ha már most a tanulókkal javítottunk, akkor arról kellene gondoskodni, hogy a hiba helyett a helyes forma erősen rögzítettessék az emlékezetben, mert ha ez nem történik, hanem csak az aláhúzott hiba helyére a helyes melléjegyeztetik, anélkül, hogy a tanuló erősebb szellemi munkát végezne, nagy a valószínűség, hogy a hiba javítása nem járt a kellő tanulással. S ez a leggyakoribb eset. Persze ezzel szemben azt mondhatná valaki, hogy elég, ha egy-egy dolgozat javítása alkalmával csak egy-két eset is tanulással járt. Ez a nézet látszik az utasításokból is, melyek szerint csak a közös hibák a megbeszélés tárgyai, a többiekét elejtjük.

Igen ám, de ha a dolgozatok javítása, a mely a tanár részéről annyi időt, fáradságot és szellemi munkát kíván, az iskola idejéből egy órát vesz el, s mégis pozitív eredmény gyanánt ilyen csekélységet, egy-két szóznak helyes írását vagy használatát nyújtja csak, valóban első rangú tényezője-e az írásbeli kifejezés megtanulásának, valóban arányos-e a fáradság az eredménnyel?

Előttem úgy látszik, hogy sokkal nagyobb jelentősége van ennél az utólagos javításnál, annak a javításnak, a melyet módszeres vezetés mellett a dolgozat megírása alkalmával, vagy megírása közben végez a tanuló, mert akkor van helye és ideje annak, hogy a helyest a helytelentől megkülönböztetve, a helyesek összefüzdjenek, s a hiba mint hiba appercipiáltassék.

Főlöszlegesen talán mondanom, hogy a javításoknál mindig az alsó osztályok helyesírási és fogalmazási gyakorlataira gondolok, mert hiszen a felső osztályok önálló dolgozatai egészen egyéni bírálatot kívánnak. Ezek voltak azok az általános kérdések, melyeket már előzetesen föl akartam vetni, melyeket azonban tárgyam részletes fejtegetése alkalmával sem fogok figyelmen kívül hagyni.

Áttérve már most a magyar írásbeli dolgozatok anyagára és módszerére, tárgyammat a dolog természete szerint kétfelé kell választanom. A magyar írásbeli dolgozatoknak ugyanis kétféle céljuk van: az egyik a helyesírás, a másik a fogalmazás megtanulása. Mindakettő kétségkívül nagyon fontos dolog s megérdemli, hogy minél többet foglalkozzunk azokkal a módokkal, a melyek e célok elérését elősegítik.

Lássuk először is a helyesírás megtanulásának a kérdését.

II. A helyesírás tanítása.

A helyesírás megtanulása úgy látszik nem tartozik a könnyű dolgok közé. Az iskolának mindig sok baja volt vele, sok időt fordított reá, s mégis kevés volt az eredmény. Nem kell azt hinnünk, hogy régebben talán nagyobb sikere volt a helyesírás tanításának; ellenkezőleg: ha a legműveltebbek írását, sőt az írók munkáit nézzük, azokban a helyesírás éppen nem kifogástalan, sőt erősen ingadozó! Ma fokozottabbak igényeink a helyesírást illetőleg, mert a nyelvtudomány haladt, s ezzel a haladással együtt járt az igények fokozódása a helyesírásra nézve.

Nálunk is sok a panasz, hogy tanulóink helyesírása nem kielégítő, pedig helyesírásunk aránylag könnyű. Mit szóljanak a francziák, németek vagy angolok, az ő helyesírásuk hasonlíthatatlanul nehezebb. Persze, ők is panaszkodnak, s keresik a módot, hogyan lehetne a helyesírás megtanulását megkönnyíteni.

Nem mondhatni, hogy ez a mód már meg volna állapítva, sőt a vélemények nagyon is elágazók, s az igazi pszichológiai alapokon nyugvó módszer képződése még csak most kezdődik.

A pädagogusok egész legiója foglalkozott a helyesírás módszerével, s mindegyik kiemeli azokat a nagy nehézségeket, a melyek a helyesírás megtanításával járnak. Pl. Harnisch azt mondja: «Rechtschreibung ist ein Schulmeisterkreuz.» Diesterweg: «Das Rechtschreiben ist eine schwere Sache.» Wurst: «In der That giebt es kaum einen Schulgegenstand, der dem Lehrer mehr Mühe macht und bei dem Schüler von geringerem Erfolge ist, als der Unterricht im Rechtschreiben.»

Ugyanezt fejezi ki versekben egy néhány év előtt megjelent könyvecske: «Der deutschen Rechtschreibung Nürnberger Trichter»:

«Ein Geheimnis ohne Grund
Ist die deutsche Rechtschreibung.
Dem Lehrer und den Kindern gar
Bleibt sie ein Schulkreuz immerdar.»

S nemcsak a németeknél van ez így, hanem a francziáknál és angoloknál is. A francia iskolában háromszor hetenkint van helyesírási gyakorlat.* Az angolok naponkint félórát fordítanak reá. Az

* Revue Pédagogique, 1896: No 11. P. 498.

időnek tehát jelentékeny részét veszi igénybe ez a tanulmány, a mely elvégre is nem nyújt semmi tartalmat, hanem tisztán formális munka, sőt véleményem szerint, mint ilyen, nagyon kevésbé értékes, az értelem fejlesztéséhez hozzá nem járul, hanem csupán csak az ügyességek színvonalán áll. Készség, de nem tudomány, nem művészet, s így a szellemi képzés szempontjából alárendelt jelentőségű.

De szükség van rá, meg kell tanulni, mint a hogy a zongorázónak a zongorázás technikáját, a festőnek a festő anyagok kezelésének technikáját meg kell tanulnia.

Lássuk, hogyan történik ezen készség megszerzése.

A módok, melyekkel a helyesírást megtanítani igyekeztek, történeti kifejlődésükben a következők: 1. A másolás. Sokat irattak addig a míg jól-rosszul meg nem tanulták. Módszerről e tekintetben Pestalozzi fellépéseig nem is lehet szó. Az ő hatása alatt a helyesírás módszere is fejlődésnek indult. Olivier, Grassmann, Harnisch, Diesterweg a helyesírás megtanulását a hangoztatásra alapítják, a fül útján akarják tehát megtanítani a szavak helyes leírását s erre főeszköz a diktálás. Ez tehát a második mód. Ennek a nézetnek ma is rengeteg sok híve van. Nálunk is a tollbamondás minden iskola írásbeli dolgozatai között nagy számban foglal helyet. Franciaországban sokan mondhatni egyedüli eszköznek tekintik.

Jules Payot, kinek neve nálunk sem ismeretlen, a «Revue universitaire»-ben 1896-ban nagy czikket írt a tollbamondás ezen általános uralma ellen, melyben a diktálással szemben más eszközöket ajánl, s kiemeli a másolás jelentőségét is.

A németeknél Bormann, Kehr s más pädagogusok is a helyesírás megtanulásában a szemnek tulajdonítanak nagy jelentőséget, s a szóképek szemlélése útján akarják megtanítani a helyesírást. Vannak végül, a kik a helyesírás tudását az értelem dolgának tartják, s a helyesírás szabályainak megtanulását vélik legfontosabbnak. Bizonyynyal mindenki előtt világos, hogy mind a három tényezőnek van része a helyesírás megtanulásában. A kérdés csak az, hogy melyiknek mekkora szerep jut.

Erre nézve ujabbán nagyon érdekes pszichológiai vizsgálatokat eszközöltek, s fölhasználták a kísérleti pszichológia és psychophysika eredményeit.

E vizsgálatok megindítója W. A. Lay, kinek könyve: «Führer durch den Rechtschreib-Unterricht, gegründet auf psychologische

«Versuche,» legjobb összefoglalása az e kérdésre vonatkozó összes elméleteknek. E mellett Herman Schiller adott ki egy füzetet: «Studien und Versuche über die Erlernung der Orthographie. In Gemeinschaft mit Lehramtsassessor Heinrich Fuchs und Lehrer August Haggemüller.»

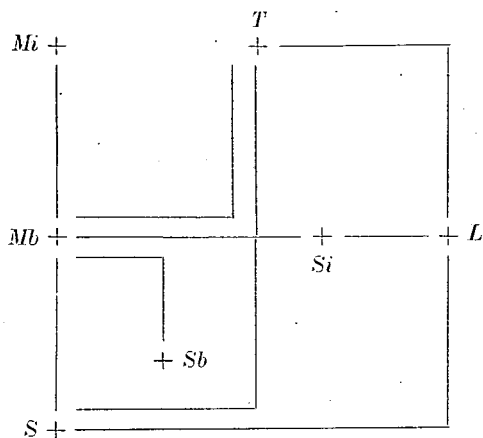
Nézzük tehát először is a helyesírás psychológiáját. Az idegélettan az agyban a nyelv számára külön területet jelöl ki s igyekszik minden egyes functiót lehetőleg lokalizálni. Lay lélektani kutatásaiban a Ziehen álláspontjára helyezkedik s vizsgálódásait a parallelizmus elmélete alapján eszközli. Mint ismeretes, ennek alaptétele az, hogy minden szellemi jelenségnek az idegrendszerben bizonyos anyagi változás felel meg. Ez az elmélet még nem tekinthető bebizonyítottnak és sokan a tudósok közül tartózkodással fogadják még az erre alapított kombinációkat. Mert ha ismerjük is az agyban a nyelvképesség székhelyét, még nagyon távol vagyunk attól, hogy világos képet kapjunk a nyelvhasználat mechanizmusáról. Lay a következőnek képzeli ennek egész szervezetét. Azért mondom képzeli, mert éppen az e nemű kutatások legkiválóbb szakembereinél, mint Ziehnennél * és Flehsignél ** nem találunk elég adatot, melyekből az egész folyamatot ilyen részletesen lehetne megkonstruálni. Mint ismeretes, ez a lélektan centrumokat és vezető utakat különböztet meg. Van e szerint centrum a látás képzetei számára a nagy agy hátsó felében, centrum a hallás képzetei számára. A többi centrum egyelőre nem érdekel bennünket. Van azonban kétféle beszédcentrum, először egy sensorikus beszédcentrum a beszédhangok képzetei számára, másodszer egy motorikus beszédcentrum a beszéd alkalmával végzett mozgások képzetei számára, végül kétféle centrum az írásjegyek számára: először egy sensorikus írásjegycentrum, másodszer egy motorikus írásjegycentrum, az íráshoz szükséges mozgások képzetei számára. Ezek a centrumok vezető utak által függnek össze.

E szerint a rózsza összképzete pl. a következő részletképzetekből alakul meg: 1. a tárgyképzet, 2. a szóképzet. A tárgyképzet a látás, a szaglás és a tapintás képzeteiből alakul. Ezek tárgyunkhoz kevésbé tartoznak, bennünket a szóképzet érdekel. Ez a következő részletképzetekből alakul meg: 1. hangképekből, a szót tudniillik

* Leitfaden der physiologischen Psychologie.

** Gehirn u. Seele. Leipzig, Veit & Comp. 1896.

halljuk, s így előáll a szónak sensorikus hangképe. 2. egy motorikus képzetből, t. i. megtanuljuk a szót kimondani, melyhez bizonyos beszédszervek mozgása szükséges, s ehhez szükség van ezen bizonyos mozgások képzeire. 3. Egy sensorikus írásjegyképzet, azaz a szónak írott vagy nyomtatott képe, s végül 4. egy motorikus írásjegyképzet, azaz azon mozgások képze, melyeket a szó leírása közben végeznünk. Mindezen képzetek együtt egy egységet alkotnak, a rózsza összképzetét. Az összefüggés schematikus vázlatja a következő:



L = a látás centruma, S = a szaglás centruma, T = a tapintás centruma, Sb = sensorikus beszéd centrum hangképzetek fölfogására, Mb = motorikus beszéd centrum a beszédmozgások számára, Si = sensorikus írásjegyképzetek írásjegyek számára, Mi = motorikus íráscentrum az írásmozgások számára.

Mi következik már most mindezekből a helyesírára nézve? Helyesen akkor tudunk írni, ha a szóképzet minden egyes részletképze egyszerre jelentkezik. Azaz, mikor valamely szót le kell írnom, jelentkezik az írásjegyek képze az emlékezetben, s egyuttal fölébrednek ezen írásjegyek motorikus képzei is. Azaz, igaz a Payot mondása, hogy «a helyesírás inkább az emlékezet, mint az értelem dolga.» Attól függ, mennyire elevenednek föl az írásjegyek képzei, s milyen nagy a dispositio arra nézve, hogy a motorikus képzetek rögtön hozzákapcsolódnak. Azonban mind a négyféle részletképzetnek van szerepe, mikor valamely szót leírunk. Mert e részletképzetek kapcsolatban vannak, s így egymást támogatják.

A psychologia tehát igazolja az idők folyamán kifejlett gyakorlatot. Helyes igénybe venni a helyesírás megtanulásánál a szemet, mert az írásjegyek képzete az, a melyet fel kell ujitani, mikor a szót le akarjuk írni. E szerint igazolva van a másolás jelentősége a helyesírás megtanulásánál. Schiller is említi azt a példát, hogy a gyermek a helyesírási gyakorlat alkalmával mereven néz a táblára és saját bevallása szerint elképzeli, hogyan volt az illető szó írva. Schiller általában ezt a momentumot, az írásjegyek képzeteinek emlékezetbe vésését tartja legfontosabbnak.

Helyes dolog igénybe venni a fület, mert a hangképzetek segítenek fölüjítani az írásjegyek képzeteit. De itt kell talán megemlékezni a kiejtésről, s a fonetikus helyesírásra való törekvésekről.

A psychologiai analysis kétségtelenné teszi azt, hogy a hangképzetek mint az összképzet részletei szoros összefüggésben állanak az írásjegyképzetekkel. Egyik a másik fölidézését elősegíti. Egyik a másikat mondom, mert ez a hatás kölcsönös. Psychologiai szempontból tehát közömbös, hogy milyen jegyek felelnek meg a hangoknak, mert kezdetben akármilyenek is a jegyek, a kapcsolódás munkája egyformán fáradságos. Csak később mikor már bizonyos hangokra bizonyos jegyeket elfogadtunk, akkor okoz nehézséget a változás. Az idők folyamán a kiejtés változásával nem tart lépést az írás változása. Van-e erre ok? Bizonyval van, de nem mindig kielégítő. A fonetikus írás tehát könnyebbé teszi a helyesírást azért, mert egyféle hangképzethez nem kell *sokféle* írásjegyképzetet tár-sítani, s a helyesírás így inkább válhatik mechanicussá, kevesebb szerep jut az értelemnek, inkább lesz csupán az emlékezet dolga.

Van még egy fontos mozzanat a helyesírás megtanulásában, melyet eddig nagyon kevés figyelemre méltattak. Ez azon motorikus képzetek kapcsolódásában áll, melyek valamely írásjegy leírása alkalmával keletkeznek, s a következő leírás alkalmával fölüjtitatnak, mert hiszen ha ez meg nem történnék, a szót le sem tudnók írni. Lay emeli ki először kellően e képzetek fontosságát.* Psychopathologiai esetek igazolják, hogy ezek nélkül az írás lehe-

* Szól ugyan e kérdéstről már jóval előbb *Stricker*, Studien über die Sprachvorstellungen, Wien, 1880, s ennek alapján *Wawreyk J.* Die Methode der Rechtschreibunterrichts. Jahrbuch der pädagogischen Gesellschaft in Wien. 1880. IV.

tetlen. Ehhez kapcsolódnak azok a motorikus képzetek, a melyek a szó kiejtéséhez szükségesek.

Példák igazolják, hogy könnyebb leírni a szót, ha felujtjuk a kiejtéséhez szükséges motorikus képzeteket, azaz hangosan vagy legalább halkán kimondjuk. Lay és Schiller kísérletei is igazolják, hogy ha ezt megengedték a tanulónak, sokkal könnyebben írták le a szót, sokkal kevesebb hibával.

Ezek alapján világos, hogy a helyesírás megtanulható helyesírási szabályok nélkül. Ha a képzetek felujtását annyira gyakoroltuk, az associatio utjai annyira ki vannak mélyítve, hogy a négyféle részletképzetek együttes jelentkezésére a dispositió megvan, akkor az írásmozgások már majdnem reflexmozgásokká lettek, olyanformá reflexmozgásokká, a minő pl. a járás, a hol csak a mozgás megindítása, s az ellenőrzés szükséges.

Távolról sem elegendő e szerint a szabályok tudása, hiszen tapasztalhatjuk akárhányszor az iskolai gyakorlatban, hogy a növendékek tudják a szabályt, s még sem írják jól a szót. — A szabályok tehát másodrendű jelentőségűek. Csak az eljárás tudatossá tételére valók, s azért inkább akkor állítandók össze inductív uton, mikor a tanulók a helyesírást gyakorlatilag már jó részt tudják.

Az előadottakból következik, hogy a legfontosabb itt a képzet-szerzés munkája. Ezt a munkát azonban nemcsak az írásbeli dolgozatok alkalmával végezik a tanulók, sőt — ha az írásbeli dolgozatok nem módszeresen vezetnek, hanem pusztán diktálások — akkor legkevésbé.

A szóképzeteket szerzik az olvasás alkalmával, a beszéd alkalmával, a táblára-írásnál, szóval igen sok alkalommal. E szerint az olvasásnak, a beszédnek, a táblásra-írásnak is van szerepük a helyesírás megtanulásában.

Szerintem legnagyobb része van a helyesírás megtanulásában a diariumba való bejegyzésnek. Kár, hogy a gyakorló iskola e jó szokása még mindig nem általános. A diarium a tanulóknak az a füzet, melybe minden óra végén följegyzik röviden a tanulás eredményét, beírják a vezérszavakat, paradigmákat, s egyéb tudnivalót. Mindennap minden órán írnak bele a tanulók, s mindig diktálás mellett, mert egyik társuk mondja tollba a följegyezni valót.

Mi ehhez képest az a két hetenkinti dolgozat!

Nem mondom azért, hogy ez mellőzendő. Helyes dolog a figyelmet külön a helyesírásra irányítani bizonyos időkben.

De a fődolog itt is, mi lesz?—aszóképzetek nyújtása. Az előbbi pszichológiai indokolás alapján e szóképzetek úgy nyújtandók, hogy minden részletképzet lehetőleg együtt kerüljön a tudatba, szorosan kapcsolódják.

E szerint az írásbeli gyakorlat alkalmával a szavak először is szemlélendők, még pedig szemmel és füllel. Tehát a leírandó szók előbb kiejtendők, s írásuk módja megvizsgálandó. A tanulók pl. a könyvben látják a leírt szót, de el is kell olvasniok, s megfigyelniök, hogyan van írva. Ezután következik csak a füzetbe való beírás.

Mik tehát az első helyesírási gyakorlatok? Nem lehetnek egyebek, mint másolások. De e másolás nem abban áll, hogy a könyvből leírnak bizonyos szöveget. A lemásolandó szöveg alaposan tárgyalandó e szempontból. Mondatonként el kell olvasatni, az írás módjára figyelmeztetni, s azután a mondatot leíratni. Igen czélszerű a nehezebb, különösebb helyesírású szók összeállítás, megfigyeltetése és leíratása.

A diktálás csak a másolás után következik. Az eljárás itt is ugyanaz, de a szó írásmódját a tanulók már nem szemlélhetik, csupán képzeletben. Itt tehát már nem a képzetek elsajátításáról van szó, hanem reprodukálásáról. E kétféle gyakorlat igen sokféle gyakorlatra bontható az által, hogy mind több szóképzetet nyújtunk egyszerre, hosszabb részeket olvastatunk vagy olvasunk, s így több idő telik el, míg a képzet felújítására kerül a sor. E gyakorlatok folytatása az, mikor valamely szószerint megtanult szöveget iratunk le emlékezetből a tanulókkal. Ebben is több fokozat lehetséges. Először is fölhivhatjuk a nehezebb írású szókra előre a figyelmet, később e nélkül iratunk.

Ez azonban már pusztán az emlékezet gyakorlása, a megtanuláshoz kevésbé járul hozzá.

Mindezek csak megerősítik a dolgozat elején hangoztatott azon állításomat, hogy az írásbeli gyakorlat csak akkor instructív valóban, ha a képzetszerzés szellemi munkájával jár.

E szerint a helyesírási gyakorlatokat fokozatosan a következőkép állíthatnám össze:

I. Olvasás. Figyelve 1. a helyes kiejtésre 2. hogyan van írva az illető szó.

II. Másolás. Eleinte szavankint, később mondatonkint, mindig előre jelezve, hogyan kell az illető szót írni. Főlöszleges talán mondanom, hogy a szavak írásmódját a tanulókkal figyeltetjük meg, s ők mondják meg, hogyan irandó az.

III. Tollbamondás. Eleinte mondatonkint mindig előre megfigyeltetve az írásmódot. Később egész szakaszok olvashatók fel előre, s ezekből kiválasztandók a nehezebb helyesírású szók. Azután fognak a tanulók az íráshoz. Végül ellenörzésül, mintegy az eredmény konstatalása kedvéért lehet tollbamondani a nélkül is, hogy a hibákra előre fölhívók a figyelmet.

IV. Emlékezetből való iratás.

Ezekhez járul azután a helyesírás szabályainak inductiv úton való összeállítás. Az alkalomszerűen gyűjtött megfigyelések végül rendszerbe foglalhatók, habár mindenesetre maradnak szavak, melyekre nincs szabály, mert a helyesírás nem alapszik csupán a kiejtés és származás elvén, hanem van benne önkény is. Nem a logika, hanem a szokás irányadó néha.

Ezek azok a gyakorlatok, a melyek specialiter a helyesírás megtanulásának szolgálatában állanak. A helyesírás tanulása azonban nem szünik meg, hanem a leírt mód szerint folytatódik azoknál a gyakorlatoknál is, melyek már a fogalmazás megtanulását akarják szolgálni.

Ez azonban átvezet már dolgozatom másik themájára.

WESZELY ÖDÖN.

A VILÁGKIÁLLÍTÁSOKNAK NEMZETKÖZI ISKOLÁJA.★

Egy új intézmény.

A kultúra hálad, s vele együtt fejlődnek intézményei, helyesebben talán megfordítva állíthatók fel a tételt. A megállapodás, egyetemes értelemben képtelen fogalom, s az, a mi még új s a mit gyarló emberi elemnk első pillanatra netovábbnak ismer, csakhamar és önmagából újat szül, egy újabb szemet az alkotások végnélküli lánczában.

Ilyen végső szemeknek nézik, sőt nézték már néhány évtized előtt is a *világkiállításokat* és a *nemzetközi tudományos kongresszusokat*, jól-

★ Előadatott a M. Pæd. T. 1900 márcziusi ülésén.