

LOVÁSZNÉ CZAGÁNYI GABRIELLA

INTEGRÁLT ANYANYELVI  
OKTATÁS — KÍSÉRLET  
AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA 1 — 4.  
OSZTÁLYÁBAN

A kísérletben alkalmazott olvasástanítás metodikája már tíz éves múltra tekint vissza. Továbbfejlesztésével, az esztétikai neveléssel való kapcsolatba hozatalával csak néhány éve kezdtünk foglalkozni, és az 1—2. osztály anyagát tekintve már részletes tapasztalati adatok is rendelkezésünkre állnak.

Vizsgálódásainkat az óvodánál kezdtük, majd összehasonlítást tettünk az általános iskola első osztályával. Feltettük a kérdést: milyen okok játszhatnak közre abban, hogy érzelmi telítettségben gazdag, alkotóképes, önállóságra nevelt óvodások az iskolába lépéssel élményszegényévé, az irodalommal szemben pedig szinte passzívvá válnak. Az óvodások teljes odaadással hallgatják a mesét, aktívan verselnek, dalolnak, festenek, rajzolnak és játsszák a legkülönbözőbb népi játékokat. Az információ alapja itt a szóbeliség. Közvetítője az óvónő, esetleg tömegkommunikációs eszköz, a rádió, televízió, magnetofon, a diakép stb.

Az iskolábalépés idején merőben megváltozik ez a helyzet. Elmaradnak a művészeti jellegű foglalkozások, s helyükbe lép az oktatás, amely feladatainak sokasága mellett napi három-négy órában már képtelen lépést tartani a nyolc-tíz órás óvodai foglalkozás többirányú nevelési törekvéseivel.

Mindezzel az anyanyelvi oktatás néhány problémáját kívántam vázolni, mintegy érzékeltetni, hogy a jelenleg alkalmazott eljárásmóddal a mostani idő-és anyagelosztás mellett egyedül a tananyagcsökkentés nem oldja meg anyanyelvi oktatásunk sürgető feladatait. Olyan módszert kell kialakítanunk, amely az adott órakereteken belül, az otthoni feladatok növelése nélkül, sőt ezek csökkentésével a jelenlegi tantervi követelmények megtartásával több időt és lehetőséget képes biztosítani az anyanyelvi oktatás céljaira. Olyat, amely az oktatás jelenlegi keretein belül színesebbé és sokrétűbbé teszi az iskolai foglalkozást, s ezáltal aktívabb, önállóbb, a művészetre fogékonyabb tanulóifjúság nevelésére képes.

*A kísérlet elvi alapjai*

A több éves tapasztalaton alapuló módszer kidolgozása során az a feltételezés vezérelt, hogy a ksiskolás korban fellelhető irodalmi érdeklődés csökkenésének oka a hosszadalmas és nehezen elsajátítható olvasástechnika. Ebből, valamint az önálló munka hiányából és e korosztály képességeinek alábecsüléséből ered az óvodáskorban megmutatkozó kezdeményezőképeség csökkenése. Ezt követően a sikertelenség kísérletében olyan negatív emóciók jelennek meg, amelyek az iskoláskor későbbi éveire is erősen kihatnak. E negatívumok felszámolásához a következőket kellett megoldanunk:

— a tanulókat *gyorsított tempóban* juttassuk el a funkcionális olvasásig;

— egy *biztosabb olvasástechnika* birtokában tegyük képessé őket *különféle írásos anyagok segítségével új ismeretek szerzésére*.

A feladat megoldása alkalmat adott arra, hogy az így felszabaduló időben a kötelező tananyag mellett rendszeresen folyóiratot olvassunk (a Kisdobost, Pajtást stb.) különféle gyermekirodalmi műveket dolgozzunk fel, s különös tekintettel voltunk az egyéb művészeti ágakhoz szükséges képességek fejlesztésére (festés, bábozás, dramatizálás, versmondás stb.) és a tanulók teljes mértékű *önálló* foglalkoztatására.

### *Az első osztályban*

*A biztos olvasás- és írástechnika kialakítása.* A gyakorlati megoldás elsősorban az anyanyelv körébe tartozó tantárgyak órarend szerinti elkülönültségének megszüntetését tette szükségessé. Bevezettük tehát az *olvasás, írás, nyelvtan (később fogalmazás) összevont, egységes anyanyelvi foglalkozás keretében történő tanítását*. A hagyományos olvasástanítástól az óratípusok (új anyagot közlő és gyakorló órák) arányának meghatározásában is eltértünk. Míg a hagyományos tanmenet minden második olvasásórája gyakorló óra, a kísérletben csak egyes anyagrészek, témakörök után iktattunk be gyakorlóórát. Az ilyenfajta megosztással a tanulók nem gyakorolják unalomig az eléjük kerülő olvasmányokat, hanem új, számukra érdekes szövegeken keresztül sajátítják el az alapkészségeket.

Ezenkívül anyagátcsoportosítást is végeztünk. Előkészítő időszakot csakis az írás előkészítésénél iktattunk be. Az olvasás előkészítési idejét a betűk azonnali ismertetésére fordítottuk. Az ábécé betűit színes, kiindulószavas képek segítségével két hét alatt ismertettük meg a tanulókkal. Ezekkel szavakat alkottak, majd elemekre bontották azokat.

A színes, változatos didaktikus játékok eredményeként tanulóink *már szeptember végén kép nélküli betűkkel manipuláltak, analizáltak, szintetizáltak*. Ekkor a korábban megismert betűket — most már forma szerinti csoportosítással — párhuzamosan írtattuk és olvastattuk. A képes ábrák helyett ebben az időben már a betűk írott és nyomtatott formái tudatosodtak, amit az egyszerűbb szövegek tollbamondásánál hasznosítottunk. A hasonló vonalelemekből álló betűk csoportokba vont írásgyakorlatai meggyorsították az írástanítás ütemét. Az észszerűsítést az olvasástanítás további folyamatában is érvényesítettük. Az olvasástanulás egyes alacsonyabb fázisaiban a megtorpanás elkerülésére, *a kezdő olvasó szemmozgását „futtató” gyakorlatokkal készítettük gyorsulásra, nagyobb optikai egységek átfogására*. Ehhez szókérdőket használtunk, melyeknek egyenletes, ritmikus olvasását időméréssel kötöttük egybe.

Az elmondottakból következik, hogy a szótagolást már az olvasás kezdeti szakaszában elhagytuk. Eleinte nehezebben, később egyre biztonságosabban olvasták tanulóink az elválasztás nélküli szavakat, a fokozatosan növekvő optikai egységeket. A szótagoltan írt olvasókönyvi szövegeknel az elválasztójelet figyelmen kívül hagytuk. Az egyre növekvő optikai egységek olvasása már nem csak a szem fixációs pontjainak csökkenését, hanem a szöveg értelmes olvasását is elősegíti. Mindez együttvéve fokozza az olvasásteljesítményt, ami a későbbiek — a tanulás, irodalmi feldolgozás — szempontjából igen lényeges.

Az olvasásteljesítmény növelése — amely a betűsor észlelésétől, rögzítésétől és a rögzítés átlagos idejétől függ —, valamint az önálló szövegfeldolgozás érdekében tervszerűen törekedtünk az olvasástechnika fejlesztésére. Ez nemcsak az

olvasás gyorsaságát, hanem az olvasott szövegek szó és írásbeli reprodukálását is jelentette. A hangos olvasás során az olvasás értelmességét a nyelv fonológiai eszközeinek érzékeltetése is bizonyította. Ennek összetevői: a hangsúly, a szünetek, a ritmus, a melódia, a beszéd érzelmi színezete, a mondat és a logikai hangsúly. Ez a — tanterv szerinti 4. osztályos — követelmény nálunk már az első osztályban kitűzött cél. Ebből következően nem értünk egyet az olvasástechnika fejlesztésének jelenleg alkalmazott, lassított ütemével. Ez csupán késlelteti az érdeklődésre számottartó, összefüggő szövegek önálló olvasását.

Míg az első osztályban a tanév elején — véleményünk szerint — felesleges a különböző írásjelekkel foglalkozni, a tanév második félévében, amikor már a tanuló hosszabb szövegek olvasására is képes, szükséges és fontos tudatosítanunk ezeknek az írásjeleknek a szerepét. Mindezt a hangos olvasás folyamatába ágyazva különböző gyakorlattípusokon alkalmaztatjuk. Így a tanuló már egészen korán megszokja, hogy az olvasásban — épp úgy mint a természetes beszéd folyamatában — a vesszőkön és mondatvégi írásjeleken kívül mindenféle szünettartás természetellenes. Törekvésünk — gyorsolvasás szabályai szerinti — összefüggő gondolatsorok, gondolategységek felfogására, érzékeltetésére irányult.

Tanulóink valamennyi kis- és nagybetűt egyaránt olvasták és jól írták december végére. Rövidebb szavak, egyszerűbb mondatok másolására, tolbamondására és önálló leírására egyformán képesek voltak. Írásuk, olvasásuk foka a második félévben a hosszabb szövegek, mesék önálló feldolgozására is alkalmassá vált. A szeptembertől eltelt négy hónap alatt a tanult betűk gyakorlásaként az olvasókönyvnek kb. 2/3 részét, s VARGA Katalin „Gögös Gúnár Gedeon”-jének néhány meséjét olvasták el. A téli szünet eltelte után KOVÁCS Klára „Kirándulás ABC hegyre” c. könyvének nagybetűs részét dolgoztuk fel. Ehhez vonalas, ún. *anyanyelvi füzetet* használtunk. Ebben a füzetben már gyakran előfordult az önállóan elolvasott szövegek után feltett kérdések önálló megválaszolása. Az említett anyagokkal kizárólag a tanítási órákon foglalkoztunk a tanterv által megszabott órakeretben. Az ilyen ún. *mesesorák* felépítésükben megegyeztek az olvasmányfeldolgozó órákkal, alapvetően eltértek azonban a hagyományos olvasmánytárgyalási órától.

Mind az olvasmányok, mind a mesék feldolgozásánál fontos szempontnak bizonyult, hogy a lehetőségekhez képest a gyermeknek az órán olyan milliöt teremtsünk, amely a könyvvel egyedül maradó olvasó helyzetéhez legjobban hasonlít. Ebből a megfontolásból kiindulva *teljesen megszüntettük a bemutató olvasást*. Az olvasásra kerülő szöveg ismeretlen szavainak, fogalmainak tisztázása után a tanulók önállóan olvasták el az olvasmányt. Ezután a táblán írásban feltett kérdésekre önálló, írásbeli válaszadással bizonyították az olvasottak megértését. A kérdések többféle típusúak lehettek, így alternatív jellegűek is, amelyekre a tanulók az adott alternatívák helyes kiválasztásával feleltek. Lehettek egyszavas vagy egész mondatos válaszokra készítő kérdések is.

Ezek a feladatok már nemcsak fejlett olvasás-írás készséget feltételeznek, de a fogalmazás, helyesírás alapjainak elsajátítását is elősegítették. Válaszaik helyességéről a tanulók *pontosos visszajelzéssel* győződhetnek meg minden esetben. A pontok számából a tanuló, a pedagógus és a szülő egyaránt következtethetett a végzett munka mennyiségére és minőségére.

Kísérletünkben a *hangos és néma olvasás aránya és funkciója* is teljesen megváltozott. A kezdetben még gyakoribb hangos-olvasás az önállósulás növekedésével mind jobban csökkent. Tudatossá vált, hogy a néma olvasást az ember önmaga számára, a hangos olvasást pedig mások informálására alkalmazza. Az osztályozásnál az olvasás fokmérőjét már nem az addig egyedül domináló hangos olvasás jelentette, hanem a válaszokban megnyilvánuló szöveg helyes értelmezése is. Míg az olvasottak pontos megértése mindkét típusú olvasásánál elsőrendű szempont, addig az első könnyebb, gyorsabb és kedveltebb a tanulók körében az utóbbinál. A hangos olvasás az eddigi felfogástól eltérően nem cél, hanem eszköz, amelyben az írásjelek következetes betar-

tásával pontosabban, hatásosabban fejezhetjük ki az író által közölt gondolatokat. Az írásjelek ismeretére, helyes érzékeltetésére csakis a már korábban említett tantárgycsoportos, kombinált foglalkozás ad lehetőséget, amely az anyanyelvi tárgyak teljes koncentrátságát kívánja meg.

Nyelvünk sokszínűségét érzékeltették a tanulókkal anyanyelvi foglalkozásaink *nyelvtani, helyesírási és fogalmazási gyakorlatai* is. Nyelvünk kifejező erejét, változatosságát a soron következő egyes szemelvényeken szemléltettük. Kombinatív óráinkon éppen úgy sort kerítettünk a tantervben előírt nyelvteni, helyesírási gyakorlatok megtanítására, mint a hagyományos nyelvtanórákon. Adottságaink azonban sokkal tágabbak, kötetlenebbek voltak. A szövegadta lehetőségek folytán ugyanazok a nyelvteni, helyesírási jelenségek többször és változatosabb szituációkban jelentek meg a tanulók előtt. Az érzelmeket kifejező mondatfajták gyakorlása például majdnem minden olvasmányban felszínre került. Később, a második osztályban már a szófajok tartalmi felismeréséhez, a múltidejű ige helyesírási problémáihoz is eljutottunk.

A példaként elmondottak mellett nem hagyhatjuk figyelmen kívül az *írás-tanítás országsszerte jelentkező problémáit* sem. Azt, hogy jelenleg négy évi, heti két órai írástanítás eredményeként számos 5. osztályos tanuló az írást nem képes eszközként használni.

Mi a kisbetűk írásának, vonalvezetésének megtanítása után (november vége) a nagybetűk írásába kezdünk, s ezt december végéig be is fejeztük. Eredményeink szemben állnak azzal az egyre jobban terjedő hiedelemmel, mely szerint az írás nem tanítható az olvasással egyidőben. Meggyőződésünk, hogy ez nemcsak lehetséges, de elengedhetetlenül szükséges is a kétféle készség kialakulásának kölcsönös támogatására.

Januártól kezdve már csak begyakoroltatnunk kellett az ismert betűk írását. A kombinált órák keretében a legkülönbözőbb formában végeztük ezt. Szóalkotásokkal, hiányos szavak kiegészítésével, analóg szósorok készítésével, betű- és szórejtvények megoldásával, ritmusok, rím sorok, alliterációk közös készítésével. A gyakorlati anyag összegyűjtésében gyakran maguk a tanulók is tevőlegesen részt vettek.

A magánhangzó, mássalhangzó *fogalmának* ismertetése már az 1. osztály második félévében elkezdődött. Eljárásunk célja nem egy későbbi anyag rész öncélú és korábbi megtanítása, hanem a nyelv alkotó elemeinek szélesebb körű variálhatósága, érzékeltetése volt. A két nyelvteni fogalom birtoklása a játékos helyzetnek egész sorát teremtette meg a gyerekek nagy örömeire.

Az egy magánhangzó, az elválasztás, a szótagolás egyszótag-szabályára, amelyet az olvasás tanulás kezdetén nem tanítottunk meg, a második félévben analógiás következtetéssel derítettünk fényt. Többek között eljátszottuk pl. az „ivigy beveszélevek” játékot. „Magánhangzós beszélgetéssel” próbáltuk megértetni magunkat egymással. Mondókákat, mondatokat, tárgyak neveit fejeztük ki úgy, hogy csak a szavak magánhangzóit mondtuk ki. Egész olvasmányokat olvastunk el a szöveg magánhangzóinak villámgyors összeolvasásával. Megadott magán- vagy mássalhangzókkal állítottunk össze rejtvényt szavakat, alliterációkat és azonos mássalhangzók különböző magánhangzókkal való kombinációból alkottunk így szavakat. Versenyeztünk, hogy adott betűkből ki tud meghatározott időn belül több értelmes szót készíteni. Lánccjátékot játszottunk, amelyben a szóvégi hang a következő szó elejét képezte. Betűket, szótagokat, szavakat és mondatokat egyaránt variáltunk.

Mindezzel nemcsak a tanulók gondolkodó és nyelvalkotó képességeit fejlesztettük, de a magyar nyelv gazdagságára, színes kifejező erejére és nem utolsósorban a hangsúly értelmező szerepére is utaltunk. Az olvasás kezdeti szaká-

szában, az elolvasott mondatok értelmezésénél versengtünk azon, hogy ki tud egyetlen mondatra több kérdést feltenni. A második osztályban már négy-öt szavas mondatok is kerültek a táblára. A tanulók a mondat szórendjének megváltoztatásán addig mesterkedtek, míg valamennyi szórendi variáció felszínre nem került. Akkor azután az összes variációs lehetőségekben felolvastuk a mondatot a szórendváltás okozta hangsúlykülönbséget aláhúzással jelezve.

A példaként felsorolt játéksituációkban a gyakorlatok során egész egyezményes jelrendszer alakult ki közöttünk, amelynek segítségével a gyors visszajelzés és önellenőrzés biztosítható volt. Vonalrajzban ábrázoltuk a hallott mondatokat, függőleges vonalakkal a nagybetűket, vízszintessel a mássalhangzók hosszúságát. Érdekes volt megfigyelni, miként csiszolódtott a gyermekek *szóalkotó, gondolkodó, variáló és kifejező* készsége az ilyen gyakorlatok során.

A „sor, sír, sör, sár” szósorok gyártásával, leírásával nemcsak az „s” „r” betűk vonalvezetését, kapcsolását gyakoroltattuk, hanem a betűk variánsaiból szógyűjteményt is készítettünk. A sok készségfejlesztő lehetőség közül csak néhányat említek. Az *r-t* kapcsolására szánt írásgyakorlat alkalmával például három órán keresztül gyűjtöttük a szavakat, s a tanulók segítségével ötvennél több szót írtunk le; a másolásra szánt anyag a tanulók passzivitását, unalmát eredményezné. A nagybetűk második menetben történő gyakorlásánál — amikor már végkép kifogytam a tulajdonnevekből — ismételten a gyerekek „segítségére” támaszkodtam. Az írásanyagot ugyancsak az olvasással kombináltam. Mesekönyveik címét, íróik nevét gyűjtötték össze az írásgyakorlatokhoz. Ezzel természetesen nemcsak a tulajdonnevek helyes írására irányítottam a figyelmüket, de rászoktattam őket, hogy az olvasott könyvek íróinak nevét is megjegyezzék.

Kísérletünk az általános iskola alsó négy osztályának anyanyelvtanítására terjedt ki. Tanulócsoportjaink azonban eddig csupán három évfolyamon belül bizonyíthatnak. Ezek a bizonyítékok igen biztatóak mind a számokat, mind a munkát tekintve. Első osztályos tanulócsoportom olvasási átlaga január hónapban 5, év végén 4,6 volt. A tantervi követelményt minden tanulónk kivétel nélkül elérte. Munkájukat a tanterv fölé emelt *magas gyakorlottsági szint* éppen úgy jellemezte, mint az *értékelésnél* a tantervi követelmények szigorú figyelembevételével. Változatos gyakorlásmódjaink mellett ez a kettősség biztosította magas teljesítményeinket és azt a pozitív emocionális hatást, amely elengedhetetlen feltétele az olvasóvá nevelésnek.

*A felszabadult idő kamatoztatása.* Az elmondottak alapján joggal vetődhet fel a kérdés: a tanulók többé-kevésbé eddig is megtanultak írni-olvasni. Minek hát ez a rohanás, hová igyekszünk ilyen nagy iramban? A válasz egyszerű. Oda, ahová a hagyományos módszerekkel sohasem juthattunk volna el heti 10 órában. Oda, amelyet tanulmányom elején említettem: az óvodai esztétikai nevelés töretlen iskolai folytatásához.

Amint a közös játék az óvodások jellegzetes szórakozása, úgy lenne a betűk kódjeleivel való újfajta jelkommunikáció *az iskolába lépő gyermek jellegzetes öröme*. Az olvasnitudás diadala, az ebből fakadó betűéhség az az ajándék, amelyet minden elsőnek egy életreszóló hozományként kellene az iskoláskor kezdetén biztosítanunk.

Ebben az örömben azonban ma még kevés kisiskolás részesül. Kombinált, intenzív olvasástanítási módszerünkkel ennek biztosítására törekedtünk.

A felszabadult időben a gyermeki képzelet szabad kibontakoztatására *a kötelező tananyagba verses, illusztrációs foglalkozásokat, bábozást és újságolvasást építettünk be.*

A bábozást egy igen egyszerűen felállítható bábfallal, és a gyermekek által otthonról hozott bábokkal kezdtük el. Később az édesanyák és nagytetvérek

is bekapcsolódtak a bábkészítés munkájába. Célunk az ügyesebb, óvodában is, bábozó tanulók kezdeményezőképességének felhasználásával egy, a tanulói-ösztönösség elvén alapuló bábjátás meghonosítása volt. A munkát az olvasókönyv egyszerűbb meséinek, pl. *A tyúkocska, egérke és a kakas* (1. oszt. olvasókönyv) c. mese feldolgozásával kezdtük. A mese párbeszédese részeinek többszöri elolvasása után a kiválasztott szereplők narrátor segítségével mondták el a megfelelő szöveget. A beszédkészség magasabb szintjén álló tanulók ügyes szereplése hamarosan szóra bírta a szótlanabbakat is. A tanulók egymással versenyezve törekedtek a mind hangulatosabb, kifejezőbb előadásmódra, az osztály pedig javaslatokat tett a jelenet végén az esetleges javításokra. Érdeklődéssel hallgattak valamennyien, de mindennél jobban élvezték önmaguk játékát. Gyermekaink hamarosan bebizonyították, hogy a művészi alkotás vágya a 6—8 éves korosztálynál egyáltalán nem szűnik meg. Szunnyadó művészi tevékenységük csupán alkalomra, lehetőségekre vár.

A 2. negyedévben a tanulókkal festéket, ecsetet hozattunk, és a gyakorlati órák keretében *festeni* tanítottuk őket. Érdekes volt megfigyelni, hogy kezdetben még az óvodások is félve, bátortalanul nyúltak az ecsethez. Viszonylag hosszabb időre, több órára volt szükségünk ahhoz, hogy az új környezetből fakadó gátlásokat leküzdhessek. Az ecsetkezelés megtanítása után nehezen tudtam csak rávenni őket, hogy előrajzolás nélkül, azonnal ecsettel dolgozzanak.

A betűk, egyszerűbb formák festése után próbálkoztunk meg *a versillusztrációval*. Magyar költők gyermekverseiből egy 14 tagból álló verses összeállítást készítettünk. A verseket művészi hangfelvétellel magnetofonszalagra rögzítettük. November végén, december elején alkalmanként ún. *verses órákat* rendeztünk. Egy-egy ilyen óra alapját a magnetofonszalagra felvett anyag jelentette.

Egy-egy vers többszöri lehallgatása közben a tanulók minden kommentár nélkül illusztrációkat készítettek. A festett vagy plasztilínból formált munkák szabadon készültek, kinek-kinek mi jutott eszébe az elhangzott versről. Az ábrák megszületésével mindenki elmondhatta annak tartalmát. A kezdetben nehezen meginduló alkotások a hangélmények szaporodásával egyre kifejezőbbek, változatosabbak lettek. A hanghatás és a felszabadult képi kifejezőerő azonban nemcsak könnyítette, gyorsította a csengő rímek bevésését, de a versek szóbeli, érzelmi kifejeződésére is kedvezően hatott. A gyerekek nem szavaltak, csak egyszerűen verseltek, s a természetes beszéd közvetlenségét építették bele a versekbe. A versek bája, lüktetése nem vészett el mesterként értelmező hangletjtésbe, és nem vált énekklővé sem. Mindez annyira élt a gyermekekben, hogy később már egy-egy arra alkalmas verset spontán prózai szövegbe iktatva, bábok mozgatásával egybekötve is elő tudtak adni. Az egyes versekből készült illusztrációk változata során egy ún. *mozzanatos ábrázolási mód* is kialakult. Ez a vers egyes mozzanatainak illusztratív kifejezését jelenti. Az illusztrációnak ez a faja csak akkor kezdődhet meg, ha a vers szövegét valaki már jól megtanulta. Itt ui. a kéz mozgásának és a szövegmondásnak teljes szinkronban kell lennie. A tanulók tetszését gyorsan megnyerte ez a kifejezési forma. A képsorban való megjelenítés a gyengébb memóriájú tanulók szöveg megjegyzését is elősegítette. Előnye, hogy miközben a gyermek a legegyszerűbb, a szöveget legjobban kifejező gyors ábrázolásra törekszik, a 6 éveseknél oly gyakran jelentkező gátlások alól könnyebben felszabadul. Mindezt versmondás közben a táblánál, vagy kis alakban papíron, egymást utánozva és egymással versengve művelték, tanulóink.

Kötetlen anyanyelvi foglalkozásaink közé sorolhatjuk még az ún. *újságot* is. A tanév utolsó negyedében minden tanulónknak megrendeltük a „Kisdobos” újságot. Havonta kétszer a gyerekek érdeklődésére legjobban számot tartó mesét, cikket, tudósítást közösen olvastuk és beszéltek meg. A mellékleteket kivágták, összeállították a tanulók, írásgyakorlatként pedig a megfejtett rejtvényeket vetették papírra. A gyerekek külön örömmel készültek ezekre a órákra, maguk tettek javaslatokat az elovasandó cikkekre, s váratlan érdeklő-

dést tanúsítottak a 3—4. osztályok számára készült nyelvtani fejtörők iránt. Később elhatározták, hogy maguk is felveszik a kapcsolatot a Kisdobos szerkesztőségével, majd júniusban 4, 6-os átlageredménnyel sok sikerélménnyel zártuk a tanévet.

### A második osztályban

Második osztályos tanulóink év eleji olvasáskészségét felmérve elégedettek lehettünk. A nyári szünet szokásos kiesésének nyoma sem volt. Tanulóink a vakáció alatt sokat olvastak, s gazdag irodalmi élményekkel tértek vissza. Az első évfolyam eredményei után tanév-eleji gondjaink középpontjába a „Hogyan tovább” kérdés került. Kiindulási alapnak tekintettük tanulóink kifejező, folyamatos hangos olvasását, jó íráskészségét, szövegfeldolgozásuk, önálló munkájuk fejlettségét, s nem utolsósorban azt az ügyszeretetet, amely minden irodalmi ténykedésüket kísérte.

Munkánk alapja továbbra is az anyanyelvi tantárgyak kombinatív jellegének megtartása, a tanulói alkotótevékenység, problémamegoldás, önállóság, szerepjátszás, ábrázolás, és a játékhelyzetek megteremtése maradt. Folytatni kívántuk az 1. osztályban megkezdett verses foglalkozásokat, tanterven kívüli irodalmi anyagok feldolgozását, és a közös újságolvasást is.

A 2. osztály anyanyelvi tantárgycsoportjának tantervi anyagát felmérve a gyakorló órák csökkentésével 64 óránk szabadult fel. Ebből a mennyiségből átlagosan heti két órát tudtunk szabaddá tenni a tanterven kívüli anyag feldolgozására. A heti 10 anyanyelvi órát úgy osztottuk el öt napra, hogy a hét három napján tantervi, további két napján pedig önálló, tanterven kívüli anyagot iktattunk be.

Az olvasmányok feldolgozása az 1. osztályban megkezdett mód egyenes folytatása volt. Az óravezetésben mind jobban érvényesült az önálló tanulói tevékenység. A tanulók az órára most már a tárgyalásra kerülő anyag előzetes otthoni elolvasásával készültek fel. Célunk az volt, hogy a tanítási óra kétszer 45 percet több közös munkára, megbeszélésre és manipulációs feladatokra használjuk fel. A foglalkozásokon továbbra is fontos szerepet játszott a szövegek többféle szempontból történő megfigyelése. A nyelvtani, helyesírási, nyelvhelyességi szempontok mellett helyet kaptak a tantervileg is előírt fogalmazás-előkészítési, vázlatkészítési feladatok. A beszéd-készség fejlesztése — az egyszerű tartalom elmondáson kívül — bábozással, dramatizálással és különböző helyzetek megteremtésével történt. A gyakorló óra mint olyan, számunkra teljesen elvesztette jelentőségét. Az egyes témakörök lezárása után összefoglaló órákon elevenítettük fel a korábban tanultakat (egy-egy témakörön belül). Összefoglaló óráink a gyakorlatok során egészen új típusúvá formálódtak. Kialakult jelrendszerünk segítségével rejtvények egész láncolatán keresztül elevenítettük fel a nyelvtannal egybekötött tartalmi momentumokat. Ezeket a jellegzetesen játékos órákat az izgalom, a rejtvények megfejtésével járó szenvedélyes „győzni akarás” légrétege töltötte meg.

Hasonló, de mégis másféle öröm, az élményszerzés öröme jellemezte a már 1. osztályban megkezdett, s a hagyományossá vált *verses foglalkozásainkat*. A művészi tolmácsolásban, magnón megszólaló verseket PETŐFIN, JÓZSEF Attilán kívül a modern gyermekversek íróitól WEÖRES Sándortól, NEMES NAGY Ágnes-től, ZELK Zoltántól költöttük csokorba. Az elhangzott versek nemcsak illusztrációra, megjelenítésre, de további versek megtanulására is sarkallta a gyerekeket. A vers élményét azonban nemcsak a spontán ábrázolók, de a verstanulók és versmondók észrevétlen szaporodása is félreérthetetlenül bizonyította. A gyermekek egyik napról a másikra újabb, és általam még be sem mutatott versek megtanulásával és szabadon választott témák illusztrálásával leptek meg engem

és társaikat. A vers, a ritmus annyira életelemüké vált, hogy már nemcsak a frissen megtanult verssorokra énekeltek ismert, vagy kitalált dallamokat, de például a televízióban megzenésítve hallott WEÖRES Sándor „Galagonya” c. versét másnap egymásnak énekelve tanítgatták. Megnyitottuk „Közkinestárunkat”, azt a közös verses füzetet, amelybe az osztály bármelyik tanulója saját versikéjét beleírhatta.

A füzetben tallózva WEÖRES Sándornak a „A vers születése” c. tanulmányának néhány sora jutott eszembe: „A gyermekek első mondanivalói annyira spontánok, mint aztán soha többé az életben.” Az egyik vers például így szólt:

Miért sírsz, miért sírsz?  
Nem sírok én, csak a szemem könnyedzik.  
Itt van az ős, a hűvös ős,  
S a tél már közelít.

A külső hatások, izgalmas meseélmények is gyakran születtek spontán rigmusokat. Ilyen volt „A kismalac és a farkasok” c. mese igazságos befejezése felett érzett öröm, s a gyengébbel való együttérzés versben való kifejezése, amely dallamkitalálással is párosult.

Volt egyszer egy kismalac, kismalac,  
Elég bátor kismalac, kismalac,  
Gyávának hitték igaz,  
De bátor volt, így igaz, így igaz.

Ezen az órán tizenketten olvasták fel és hárman dalolták el a frissen szerzett meseélmény verses változatát. Az újonnan született versek mindannyiszor felolvasásra kerültek, a kitalált dallamokat pedig az egész órs, vagy osztály megtanulta percekben belül.

WEÖRES Sándor látogatása alkalmából saját maguk készítette versikével köszöntötték a költőt, amit így fejeztek be:

„Éljen, éljen Weöres Sándor, a mi költőnk sokáig,  
Szájról szájról szálljon verse, sok örömünk teljék benne!”

A nőnapra és anyák napjára mindenki maga írt versikét édesanyák köszöntésére. Az ötletben szegényebbek a korábban megtanult versek szövegét átformálva, az ötletesebbek saját kútforrásukból merítve írták köszöntőjüket. Osztályunkban mindenki mestere volt valaminek, s az alkotás örömeiben egyformán osztoztak kitűnő és gyengébb előmenetelű tanulóink egyaránt.

A versek megválogatása mellett nem kis gondot jelentett számomra a *feldolgozásra kerülő prózai művek megválasztása*. Válogatásunkban hívek maradtunk eredeti elképzelésünkhöz, mely szerint tanulóink irodalmi ismereteit olyan alkotásokkal kívánjuk bővíteni, amelyek a magasabb osztályok tantervi követelményeiben, előírásaiban nem szerepelnek, ismertetésükre azonban idő hiányában eddig nem kerülhetett sor. Arra törekedtünk, hogy a mű egy irodalomban járta osztály technikai és irodalmi szintjének egyaránt megfeleljen. Választásunk MÓRA Ferenc „Kóchuszár”-jára és ILLYÉS Gyula „Hetvenhét magyar népmesé”-jére esett. A „Kóchuszár” 16 elbeszélését a tanév első, a népmeséket a tanév második felében dolgoztuk fel. Az első félévre kiválasztott könyveket mindenki gyermeknek az év elején megvásároltuk, s mint 2. olvasókönyvet mindenki magával hozta a hét egy meghatározott napján. Ezek az „irodalmi napokon” a „mescórák” keretében csakis a tanterven kívüli anyag feldolgozásával foglalkoztunk.

Ilyenkor a tanulók a mesekönyvön kívül csak az ún. *mesefüzetet* hozták magukkal. Ez egy speciálisan erre a célra szerkesztett füzet volt, amelyet a gyakorlati foglalkozás keretében a tanulókkal együtt készítettünk el. Az írka egy szétszedett vonalas és egy rajzfüzet kombinációjából



állt. A rajzfüzet lapjai közé úgy ékeltük be a vonalas lapokat, hogy minden sima lapra jusson egy vonalas. Ezt a megoldást az tette szükségessé, hogy a szemelvények olvasásakor adott írásbeli válaszok és a hozzájuk tartozó illusztrációk esztétikus rendben kerülhessenek egymás mellé. A füzet különlegességét külső megjelenítési formájával is hangsúlyozni kívántuk; nem kötöttük lila borítóba, hanem a gyerekek tetszésük szerint kivágott, vagy rajzolt mesealakokkal díszíthették. Ez a mesefüzet jelentette számukra a mesék világát, amelybe hétről-hétre maga MÓRA Ferenc, a nagy magyar mesélő vezette őket.

A meseórákra a gyerekek a szemelvény otthoni elolvasásával, filctollal, zsírkrétával és festékekkel, én pedig gondolkodtató kérdéseimmel készültem fel. Az otthoni elolvasás során megjelölték az általuk ismeretlen és magyarázatra szoruló fogalmakat, s így az óra mindjárt ezek tisztázásával kezdődött. Ahol csak lehetett, a fogalmakat igyekeztem úgy tisztázni, hogy a megfelelő szinonim szó elhangzása után a tanulók maguk keressék ki a táblai szöszedetből a legmegfelelőbb szavakat.

Az órára történő felkészülésnél sokféle szempontot tartottam szem előtt. Azt akartam, hogy ezeken az „emeltszintű” órákon minden tanulóm sikerélményhez jusson. Mindenekelőtt igyekeztem meggyőződni a tartalom megértéséről. Első kérdéseim tehát mindig ezt a célt szolgálták. Ezek a kérdések a gyöngébb képességűeket is jutalomponthoz jutatták. Érdekes volt megfigyelni, hogy a történetek és mesék megkülönböztetése mennyire bizonytalannak tűnt, s hogy ennek megállapításában az apróbb, lényegtelen mozzanatok hogyan vitték őket mellékvágányra. A szereplő személyek megállapítása, a színhely megfigyeltetése szintén a könnyebb feladatok közé tartozott, amire minden tanuló szinte kivétel nélkül jó választ adott.

A fogas kérdések a sorok közötti olvasástudásra vonatkozóak voltak. A jellegzetes Móra Ferenc-i gondolatvilág megsejtése, a gondolatok mélysége, a szinte fizikai melegséget árasztó légkör megéreztetése számomra is mindig a legizgalmasabb feladat volt. A „miért”-ekre vonatkozó sokszínű és pedagóguslelket derítő válaszok elemzése külön tanulmányt jelenthetne. A Mátyás-mondák, mesék magyaros furfangja és mégis hamisíthatatlan Móra-i embert formáló humora bukkant elő a szövegekben és a bábfal mögül megjelenő figurákban.

Ebbe a gondolatkörbe, stílusvilágba azonban nem lehet egyik óráról a másikra beleszöppenni. Szoktatni kell hozzá a szemet, a fület, a gondolkodásmódot. Néhány foglalkozás után hozzá is szoktak. Annyira, hogy már az írói eszközök — a hasonlat, a megszemélyesítés, a leírás művészi eszközeinek — megismerésébe is belekóstoltunk: a „Miért szép?” „Miért tetszik?” kérdés kapcsán. Az első negyedév után, már nemcsak én kérdeztem, a gyerekek is tudtak egymásnak fogas kérdéseket feladni, ellentmondásokat, összefüggéseket keresni. Olyan foglalkozások is előfordultak, amikor a saját kérdéseimet eltakartam a táblánál, s a tanulók próbáltak kérdezni a tőlem ellesett módon. Ilyenkor szerepet cseréltünk, s én is a válaszadók között foglaltam helyet.

Aki a kérdések megválaszolásával elkészült, az gondolkodhatott az olvasottak rajzi, szerepbeli megjelenítésén, vagy éppen a némán olvasott szöveg dinamikus kifejezésének megvalósításán. A bábszereplőket maguk választották meg, és az ügyes mozgatásuk mellett a nyelv kifejező erejével is megfelelően gazdálkodtak.

Külön fejezetet, sőt külön tanulmányt érdemelne a *mesefüzetek gyermekrajzaiban megnyilvánuló képi gondolkodás* kifejeződése. A tanulók szabadon elképzelhettek bármilyen részletet az olvasmányból, s ezt bármilyen eszközzel megjeleníthették. Festhettek, rajzolhattak, színes ceruzával, filctollal, ecsettel, zsír-

krétával, de kifejezheték gondolataikat foltragasztással, vagy az elmondottak kombinációjával is. Az ábrákat részben az iskolai foglalkozásokon, részben otthon készítették el, alkalomtól és időtől függően. A foglalkozások menetében alaptétel volt azt, hogy a tanulók önállóan, kedvük szerint fejthessék ki gondolataikat, meglátásaikat és a pedagógus irányító tevékenysége lehetőleg indirekt legyen.

Kísérletünket az esztétikai nevelés érdekében azzal az elhatározással indítottuk, hogy az oktatást legmesszebbmenően az iskola hatáskörében tartjuk. Olyan módszert alkalmaztunk, amellyel az átlagosan fejlett tanuló ismereteit az adott óraszámában iskolai keretek között sajátíthatja el. Eredményeink a kötelező napi leckék és hosszadalmas otthoni gyakorlások nélkül is jónak mondhatók.

Meglepetten tapasztaltuk, hogy *a kötelező feladatok csökkenésével egyenes arányban nőtt a szorgalmi feladatok száma* és az egyéni anyaghoz kapcsolódó kutatómunka. A gyerekek egyre-másra jelentek meg verseskönyvekkel, Petőfi életrajzával vagy József Attila-kötettel, otthoni illusztrációkkal, otthon vezetett olvasó- és őrsi naplókkal, frissen megtanult versekkel stb.

A munkánkba fektetett energia tehát nem veszett el, sőt hamarosan megtért. A gyerekek öröme, munkakedve kamatostul fizet, és saját munkánkra is visszahat. A pedagógus és a növendék közös tevékenységében így jól érvényesülhet az elengedhetetlenül szükséges dialektikus egység. S ebben az egymásraható, harmonikus egységben *egyéniségek* nevelődhetnek.