

OLVASÁSTANITÁSI MÓDSZEREK HAZÁNKBAN 1945 UTÁN

Talán megbocsátható egy tanulmányt szubjektív emlékek felidézésével kezdeni, ha azok szorosan kapcsolódnak a témához. Elmondhatom, hogy magam is, gyermekeim is úgy kerültünk az elemi, illetőleg az általános iskola első osztályába, hogy már tudtunk olvasni. Én persze jóval a címben megjelölt dátum előtt. Így aztán az első osztályban meg kellett tanulnom olvasás közben mutogatni. Ha a szövegben, amely számomra a maga egészében érthető volt, „a” betű következett, jobb tenyeremre kellett hajtanom a fejemet, ha „r” betűt olvastam, ráncigálni kellett mellemen a ruhát. Valamennyi fonomimikai jelre nem emlékszem már, csak arra, hogy az ilyen olvasás számomra nagyon nehézkes volt. Gyermekeimnek az ötvenes évek végén meg kellett tanulni szótagolni az iskolában. Ez a hangos szótagolás nekik is elvette egy időre a kedvüket az addig nagyon is élvezetes olvasástól.

Az a kérdés merül fel, hogyan tanultunk meg spontán módon olvasni? Erre nehezen tudok válaszolni, és több okból afelé hajlok, hogy egyszerűen kijelentsem: globális módszerrel. Sohasem azt kérdeztem a felnőttektől, hogy ez vagy az milyen betű, hanem hogy mi van odairva. Ezt szerencsére mindig megmondták nekem. Gyermekeim pedig a verses és meséskönyvekbe mindig belenéztek, amikor olvastam nekik. Eleinte könyv nélkül mondogatták a szöveget, míg egy nap észrevettem, hogy ismeretlen szöveget is olvasnak. Fiam első, nagybetűs szövegét négyéves korából ma is őrzöm. Így szól: AKI MER.

Az iskolába kerülés mindenki számára csalódást okoz, aki úgy kerül be, hogy már tud olvasni. Nehézkes módszerek unalmas állomásain kell keresztülvergődni, és csak ha az osztály nagy része elért arra a szintre, hogy valóban olvasni tud, akkor szabadulhatnak meg az olvasni tudók is a sallangoktól. Ebből kiderül, hogy az iskolában 45 előtt és után is *egységesen szabták meg az olvasás módszerét minden gyerek számára, függetlenül attól, hogy már tudott, vagy még nem tudott olvasni.*

Ugyanakkor nagy terhet jelentettek – és gyakran kiestek a pedagógiai érdeklődés köréből – azok, akik lassabban és nehezebben tudtak haladni. Pedig tudunk világhírű tudósról, aki csak kilencéves korában tanult meg olvasni. Napjainkban sok szó esik a tehetségek külön foglalkoztatásáról, de a gyengék problémája mintha valamelyest lekevert volna a napirendről. Közülük aztán sokan éppen az olvasási nehézségek miatt a félanalfabéták táborát növelik, és leggyakrabban közülük kerülnek ki a bűnözők is. Közhely ma már, hogy a kultúra nagyfokú hiánya deviáns magatartáshoz vezet.

Ezeknek a szubjektív gondolatoknak lehet annyi haszna, hogy emberközelbe hozzák a további, tényszerű ismertetést, amely kiterjed majd a tantervek és tankönyvek, mód-

szerek elemzésére. Végső célom annak a gondolatnak a felvetése, hogy az olvasástanítás módszerének megújításán munkálkodni kell, és az olvasástanításban éppen úgy, mint minden más területen differenciált módon alkalmazkodni kell a tanulók egyéni szintjéhez. Ki kell derülnie annak is, hogy vannak módszerek, amelyeknek merev egyöntetűsége lehetetlenné teszi a tanulók egyéni kezelését.

1. Tanterv és módszer

Tartalmazzon-e a tanterv módszeres javaslatokat? Ez tantervelméleti kérdés. Néhány tantervünk nem javaslatokat tartalmazott, hanem utasításokat, előírásokat. Akkoriban a tantervet „törvény”-nek tekintettük, így az előírásoktól való eltérés elképzelhetetlen volt. Márpedig jó lenne, ha a módszeres javaslatok sokrétűsége ötleteket adna a pedagógusnak arra nézve, hogy melyiket válassza. Olvasás szempontjából az a tanterv lenne ilyen, amelyik módot adna arra, hogy a pedagógus globális, vagy betűismertetéses módszert válasszon, esetleg a kettő keverékét.

Volt ilyen jellegű tantervünk: 1946-ban. Ez ugyan nem írta le a betűismertetéses módszer fogásait, abból kiindulva, hogy azt a tanítók úgyis jól ismerik, hiszen eddig is azt tanították, és a tanítóképzőkben ennek alkalmazására kaptak útmutatást. Részletes ötleteket adott azonban a globális olvasástanítási módszerhez, amit a pedagógusok nagy része nem ismert, bár neveléstörténeti szempontból ez sem volt új. Azt is jelezte a tanterv, hogy a globális módszer alkalmazása nem kötelező. *Újváry Lajos szórakoztató globális olvasókönyve* valóban csak kísérleti kipróbálást ért meg, néhány év múlva lekerült a napirendről. A kísérletet végző tanítók között voltam magam is, és tapasztalataimról lelkes cikkekben számoltam be az „Embernevelés” hasábjain.¹

Játékosan és vidáman dolgoztunk ezzel a könyvvvel, magunk gyártottuk a szóképeket, amelyekkel a gyerekek hamarosan megbarátkoztak. Nem volt zavaró, ha egy-egy gyerek már tudott olvasni, néhányan pedig csak később bontakoztak ki.

Megjegyzem, hogy ennél a módszernél természetes volt a néma olvasás, mert játék közben a gyerekek a szóképeket a megfelelő tárgyra helyezték, és nem mondták ki. A mondatok felszólítására pedig cselekedtek. (Pl. „Tapsolj hármat!”) Megkockáztatom azt a megjegyzést, hogy ily módon a gyerekek az olvasás lényegét ragadták meg, azt tudniillik, hogy minden leírt szó, mondat információt tartalmaz. A betűk, hangok nem tartalmaznak semmilyen információt, ezekkel az elvont egységekkel kezdeni az olvasás tanítását véleményem szerint elhibázott dolog.

Az 1950-es tanterv a betűtanítást, a szintetikus-analitikus módszer alkalmazását kívánta meg. Az előző tanterv csak négy évig élhetett, az újabb tanterv külföldi példa alapján kívánta az olvasástanítást megszervezni. Pedig ha valami nagyon kötődik az anyanyelvhez, az éppen az olvasás tanítása. Az 1950-es tantervben megnöttek a célkitűzés frázisos, dogmatikus elemei. Főleg anyagfelsorolást tartalmazott, mintha a tan-

¹ *Szarvas Ilona*: Globálisan tanítunk! Embernevelés 1947/11; – Uő: Egy lépéssel tovább, Embernevelés 1948/9; – Uő: Módszerek a mérlegen, Embernevelés 1949/6.

anyag meghatározása elegendő alapot nyújtana a tanítók számára a nevelési célok eléréséhez. Valószínű, hogy a tanterv megjelenése után még fonomikával tanítottak, mert ezt a módszert a nevelők ismerték. A szintétikus-analitikus módszer elterjesztése csak az évek során, továbbképzés útján történhetett.

1956 után ezt a tantervet módosították, majd 1961-ben újra. Ennek eredményeképpen az első osztályos betűismertető órák száma emelkedett, bár egyáltalán nem jelentősen: 100-ról 110-re. Erre valójában nem volt szükség, mert a problémát nem a betű ismertetése jelentette, hanem az ún. *összeolvasás*. De erről majd később lesz szó.

Az 1962-es tanterv „utasítás” része módszeres előírásokat tartalmazott a *hangoztató-elemző-összetevő olvasástanításra* vonatkozólag. Az „olvasás-előkészítő” időszakban javasolja a beszédfejlesztést. A tiszta beszéd és a tiszta hallási kép vezeti – a tanterv szerint – a tanulókat annak megértéséhez, hogy a hangok csoportosítása útján jönnek létre a szótagok és a szavak. Így persze a kisgyermek nagyon nehézkesen jutott el ahhoz, hogy valóban olvasson. Az első osztályos nevelőnek *szótagolva* kellett olvasatni, ami valószínűleg azon az ábrádon alapult, hogy ettől jobb lesz a gyermekek helyesírása. Nem így lett.

Az 1978-as tanterv már az előző tapasztalatok elemzése és mérések birtokában jött létre. A „magyar nyelv és irodalom” tantárgy komplex jellege lehetővé tette az olvasás tanításának sokoldalú kezelését. Ebben a tantervben részben meghatározták az iskolatípus célját, részben pedig külön-külön a tantárgyakét.

A tananyagfelsorolásnál annak megfogalmazásával találkozhattunk, hogy „szükséges a különböző jelek felismerése, megkülönböztetése”. Az olvasás tanításának előkészítését e tanterv szerint is hangok utánzásával és megfigyelésével kell kezdeni.

A célkitűzés kiemelte az *olvasás eszközi jellegét*. Két jelentős elem lépett be: a néma és a szótagolás nélküli olvasás.

Tanterv szerint első osztályban az olvasás tanítása folyamán először a kisbetűknek, majd a nagybetűknek kell sorakerülniük. Az írás tanítását párhuzamosan kell végezni az olvasás tanításával – írta elő a tanterv. Valamennyien, akik mint pedagógusok, szülők, nagyszülők figyelemmel kísértük a gyakorlatot, tudjuk, hogy ez a tanterv ilyen formában nem valósult meg. A tanterv megvalósításának ugyanis lényeges feltétele a tankönyv, az olvasás összefüggésében az első osztályos tankönyv. A könyvnek – legalábbis nagyjából – mindig szinkronban kell lennie az érvényes tantervvel. Az új könyv, amely e tantervvel egy időben lépett életbe, eltért a tantervtől. Együtt tanította a kis- és nagybetűket, fáziseltolódással kezdte az írás tanítását. (Szóképes előprogrammal indított. Ennek a módszernek kizárólag motiváló szerepe volt.) A tankönyv és a tanterv eltérése látszólag senkit sem zavart.

Az anyag meghatározása ebben a tantervben is évfolyamonkénti volt. Részletesen írt arról, hogy hogyan kell a teljes szöveget feldolgozni. Sokoldalú módszert ajánlott az irodalmi foglalkozások színesítésére, és előírta a könyvtárlátogatást.

A *követelmények* két részre oszlottak. Voltak minimális követelmények, amelyeket vastagbetűs szedés jelölt, míg a maximális követelményeket normál betűkkel szedték. Első osztályos követelmény volt például a következő: Fel kell ismerni a kis- és nagybetűket. *Szavak jelentését* kellett érzékelni. (Itt utalni kellene a kisiskolások *szókincstartományára*, de az idevonatkozó kutatások váratnak magukra.) *Helyes hangképzés*, amely nem kis gond, mert a *logopédia* országszerte elhanyagolt terület, és a tanítókép-

zés sem terjed ki erre. Így ennek a „módszere” a gyakorlatban a legigénytelenebb megoldásokra szorítkozik.

Ha az olvasástanítás szempontjából összehasonlítjuk a tanterveket, megállapítható, hogy a legutóbbi, az 1978-as tekinthető a legmagasabb szintűnek még akkor is, ha ezzel kapcsolatban is felvethető néhány probléma.

Sajnálatos, hogy az 1946-os tanterv rövid életű volt, s hogy helyette a jóval kevésbé igényes 1950-es tanterv lépett életbe.

Az eredményesnek mutakozó globális módszerű olvasástanítással szemben a szintetikus-analitikus olvasástanítást rendelték el, amelynek módszere a tanítók körében csak nehézkesen terjedt. A tanterv nem adott módszeres ajánlásokat.

1950-től 1962-ig már valamivel több idő telt el ahhoz, hogy a tantervkészítők számára is le lehessen vonni a tanulságokat. A közbeeső időben megjelent néhány tantervmódosítás is. Ezek a módosítások azonban sohasem érintették a lényegét.

A hosszabb tapasztalati idő ellenére az 1962-es tanterv, a hangoztató-elemző-össze tevő olvasástanítás anyagának felsorolásával és a szűkszavú módszeres utalásokkal, csak valamivel színvonalasabb, mint elődje. Szótagoló olvasást rendelt el, így az elsős gyerek az olvasott információkra alig ügyelhetett. Ennek a tantervnek az idején elterjedt volt a hangos olvasás. A tanuló ritkán olvasott magának: a tanítónak és az osztálynak kellett felolvasnia, ami – különösen szótagoló olvasásnál – meglehetősen komikus volt.

Az 1978-as tanterv számos korábbi tanulság és széles körű társadalmi tevékenység eredményeként született. Pozitívan értékelhető, hogy megszüntette a szótagoló és a hangos olvasás egyeduralmát. A tanterv előírásait a tankönyvírók csak részben vették figyelembe.

Azt is meg kell jegyezni, hogy a változásoktól félők amiatt aggódnak, hogy a mai gyerekek „nem tudják elválasztani a szavakat”. A helyes elválasztás tanítása biztosan nem olvasástanítási feladat, de a játékos gyakorlásra még ennek keretében is van lehetőség. Mások azt nehezményezik, hogy a gyerekek lassabban tanulnak meg olvasni. Erre vonatkozólag mérésekre volna szükség, másrészt azonban az olvasástanulás nem lehet versenyfeladat. Ha a hangsúly az olvasásmegértés sokoldalú és színes feladatára helyeződik, lesz lehetőség arra, hogy az egyes gyerekek egyéni ütemben haladjanak.

2. Az olvasókönyvek

A fentiekben már utaltam arra, hogy a módszer a tankönyvtől is függ. A gyakorlat ismeretében nyugodtan megállapítható, hogy a módszer inkább a tankönyvhöz igazodik, semmint a tantervhez. Érthetővé teszi ezt az, ha arra gondolunk, hogy ezzel dolgozik a pedagógus nap mint nap, ezt használja a gyerek.

Minden betűismertetéses olvasókönyvnek nagy hátránya, hogy a könyv elején még nincs mit olvasni, hiszen ismeretlenek a betűk. Csak néhány betű ismerete is elképesztő szövegalkotásokat tesz lehetővé, amilyen évtizedekig az „ot-tó ü-tött, ta-lált ö-töt” és társai voltak.

Oldal Anna 1947-ben a „városi iskolák számára” írt olvasókönyvének több jó tulajdonsága volt. Egyszerű, nagy betűalakokkal nyomtatták, ez volt a „kiinduló írás”, melynek betűalakjai csak részben tértek el a nyomtatott betűk alakjától. Eltérő volt pl.

az „a” és a „g” betű. Ha azonban a gyerek később, a nem kiinduló írással nyomtatott szövegekben ilyenekkel találkozott, semmi nehézséget nem okozott számára, hiszen a szövegösszefüggésben minden érthetővé vált. A betűismertetés idején ez a könyv is szótagolva közölte a szöveget, tehát nyilván így is olvasták. Az egyes szótagok között azonban csak helykihagyás volt, s nem választóvonal. Így az összkép nem volt olyan elképesztő, mint a későbbi évtizedekben, a szótagok közötti erős választóvonalal. Ebben a könyvben a nagybetűk tanításának kezdetén megszűnt a szótagolás. Módszeres ötleteket, a tanulók önálló munkájára alkalmas feladatokat azonban ez a könyv nem tartalmazott, ami az akkoriban uralkodó frontális foglalkozással hozható összefüggésbe.

Ujváry Lajos globális olvasókönyve nyomtatott nagybetűs szövegekkel kezdett, ezek egyszerű formái miatt. A „*Marci Betűországban*” című történet szereplője szintén első osztályba járt, mint a gyerekek. Történetét a tanító olvasta fel a gyerekeknek, azok nézhették a szöveget. Olvasás közben került sor a feladatokra: szóképeket kellett játékosan a helyükre rakni, kikeresni. Mondat-kártyák felszólítására kellett cselekedni. A háború utáni években, amikor erre a kísérletre sor került, magunk írogattuk a szó-kártyákat, rajzokat készítettünk, és sok eszközzel tettük hatékonyabbá a módszert. A könyvről megállapítható, hogy a Marci történet sok módszertani ötletet is adott.

Az „*Olvasókönyv az általános iskolák első osztálya számára*” *Makoldi Mihályné 1955-ben megjelent kísérleti könyve*. Egy Zelk Zoltán verssel indult, de a szövegek kisbetűkkel szedettek voltak. Ahol nagybetűt kellett írni, piros volt a kisbetű. Ez a megoldás sokáig tartotta magát. A jelzett könyv külön-külön ismertette a betűket, de azért teljes szövegeket adott, amelyeket nyilván szintén a pedagógusnak kellett felolvasni. De legalább a gyerekek olvasnivalót láttak az olvasókönyvben az első naptól kezdve!

1959-ben Gerlőczy Lajosné és Makoldi Mihályné írták az elsős olvasókönyvet. A 3. oldalon az első osztályba igyekvő gyerekeket a képen még felirat fogadta: „**KÖSZÖNTJÜK AZ ELSŐ OSZTÁLYOSOKAT!**” A későbbi kiadásokban ez is elmaradt, nehogy a gyerekek egy információhordozó szöveget lássanak a betűismertetés előtt. Ez a könyv 10 oldalas képanyaggal indult, ami a rossz emlékü „előkészítő időszak”-hoz volt szükséges.

Ahol beléptek a betűk, a szótagok között nagy köz és kötőjel volt, ellentétben Oldal Anna könyvével, ahol ez a tagolás nem kötötte meg annyira az olvasást. A görcsös félelem az ismeretlen betűktől azt eredményezte, hogy a „szövegek”, az olvasnivalók, értelmetlen töredékekké váltak.

Világos, hogy az ilyen megoldás befolyásolta az alkalmazott módszereket. A pedagógus „beszélgetni” is a legegyszerűbb témákról tudott a gyerekekkel, kerestette a betűket az újságban, a táblán. A legtöbb esetben frontális munkával, nem foglalkoztatva önállóan a tanulókat. (A „b” és „d” betű tanítása egymás után következett, nem tördöve a homogén gátlással.)

Az *1962-es elsős könyv* szerkesztőgárdájában *Bertalan Ferenc és Csoma Vilmos* is szerepelt. Az első betű a 13. oldalon jelent meg, előtte csak képek voltak, amelyek alapján a mondatok, szavak, szótagok, hangok bontogatása és összerakása kizárólag hallás útján történt. A mássalhangzók belépése után a nehezen létrehozható „szövegeket” rajzokkal egészítették ki, hogy valamivel értelmesebb mondatok szülessenek. A hangok helyét pontok jelezték. Az „m” betű tanításánál egy képen kislány ült babát tartva, és a szöveg ez volt: „mi-mi” Máig sem tudok rájönni erre a mondatra.

Csak a 90. oldaltól nem volt szótagolt a szöveg. Végül a 123. oldalon azt is megkérdezték, hogy „Hol látsz az utcán betűket?” Látható volt néhány felirat, amelyeket a gyerek már a babakocsiból észrevehetett.

Ezekkel a megjegyzésekkel csak annyit szeretnék érzékeltetni, hogy valamiért betegesen féltjük a gyereket az értelmes nyomtatott szövegektől, óvodában, iskolában egyaránt. S ahelyett az öröm helyett, hogy ha látja a nevét, felismeri, unalmasan elvont betűk hangoztatását kérjük tőle.

A jelenlegi olvasókönyv (Romankovics András tanító, Romankovicsné Tóth Júlia tanító, Maixner Ildikó pszichológus munkája, Tankönyvkiadó, Budapest, 1983) két részből áll. Először az „Olvasni tanulok” (120 oldal) részében szóképekkel és képekkel találkoznak a gyerekek. Sok játékos gyakorlás után a 27. oldalon ismerkednek meg az „i” betűvel, de ezt a már eddig sokszor látott szóképekben keresik. A továbbiakban az ismerős szóképek kék színnel nyomtatottak, az olvasnivaló feketével. A versek, amiket a gyerekek nyilván igen könnyen megtanulnak, mert jól kiválogatottak, ritmikusak, dallamos szövegűek, szintén fekete betűkkel szedettek. Sok játékos gyakorlat szerepel a könyv oldalain, amelyek az önálló munkák megszervezéséhez ötleteket adnak. A nagybetűkkel és a kisbetűkkel egyszerre ismerkednek az elsősök, de az írás csak később, fáziseltolódással lép be. Az „Olvasókönyv 1” meséi, versei, olvasmányai a gyerekek életkorának megfelelőek. Kérdésekkel, feladatokkal vizsgálják az olvasásmegértést, amelyek jól foglalkoztatják a gyerekeket. Néhány konfliktusos történet vitára és gondolkodásra készítet. A tanulságok nem készen adóttak, mint az eddigi legtöbb elsős könyvben.

Kissé korainak tartom az első betű megjelenését, mert jól emlékszem régi tanítványaimra, akik a szóképek egyforma részeinek megfigyelése, észrevétele után kezdtek el érdeklődni a kisebb egységek iránt.

3. A módszerek

a) A betűismertető módszer

Igaz, hogy a fonómimika módszerét 1945 előtt alkalmazták, de 1945 után, sőt az ötvenes évek elején is használták azok a tanítók, akik ismerték, és akik még nem tudtak mit kezdeni a szintetikus-analitikus módszerrel. A Pedagógiai Lexikonból megtudhatjuk, hogy a magyar kézjeleket Tomcsányiné Cukrász Róza dolgozta ki, és hogy a módszer pontos neve: „hangoztató jelképes fonómimikai módszer”. Ebben a hang, a betűkép és a mozgás együttese segíti az olvasás megtanulását. Mivel a gyereket a hang önmagában nem nagyon érdekelheti, úgyszintén annak elkülönített képe sem, feltételezhető, hogy ebben az életkorban a mozgás bekapcsolása hatásos módszer volt azok számára, akik nem tudtak olvasni.

A fonómimikától eltérő betűismertető módszer nem lehetett nagyon izgalmas a kisgyerekek számára, hiszen amíg kevés betűt ismer, nincs mit olvasnia. A betűk *hangoztatása* nem gond addig, amíg magánhangzóról van szó, akkor kezd nehéz feladattá válni, amikor a mássalhangzókra kerül a sor. Valamennyiünknek akik első osztályban tanítottunk, kínos tapasztalataink voltak olyan gyerekekkel, akik szülői intenciók alapján nem hangoztatták, hanem *megnevezték a betűket*, így lett a „baba” „béabéa” vagy

„böaböa”. A tiszta hangoztatás önmagában is problémát okozott a beszédhibás gyerekeknek.

A betűismertetések módszerei – érthető okból – a *szótagoló olvasást* preferálják. Feltételezik, hogy két-három hang *összeolvasása* nem okoz nehézséget a gyerek számára. A tapasztalat viszont éppen azt mutatja, hogy a hangoztatásra és a betűk felismerésére még csak rá lehet venni a tanulókat, de az összeolvasás legtöbbször nehézségekkel jár. Addig kell húzniuk az egyes hangokat, míg elérik a következőt. Ugyanakkor pontosan az a mozzanat hiányzik, hogy az olvasottaknak információértéke legyen. A gyerekeknek csak egy része jön rá arra, hogy a „mmmma – mmma” az anyukáját jelenti. Akik rájönnek, azok is *külön mozzanatként* vonják össze a szótagokra bontott egységet. Ha az lenne a kiindulás, hogy a „mama” szóképe a gyermek anyja, könnyebben el lehetne jutni a betűkig.

A betűismertetéshez kapcsolódó *szótagolás* végképp megöli az olvasási kedvet. A metodikusok évtizedekig azt hitték, hogy ha a gyerek tagoltan olvassa azt, hogy „tudja”, akkor ezt a szót majd szakállas koráig „dj”-vel írja. Nem így történik. Sok gyerek emlékezetéből kiesik a külön-külön hangoztatott „d” és „j” addigra, mire a szót írásban egybe kell írnia. Ezek a helyesírással összefüggő célok a szótagoló olvastatás idején sem teljesülnek.

Szótagoló olvastatásnál a gyerekeknek utólag kell megmondania, hogy mit olvasott, azaz egységben kell kimondania a szót vagy a mondatot. De a könyv szövege töredezett, szótagolt, tehát éppen azt nélkülözi, hogy a hang és leírt kép egységet alkosson. Amikor a gyerekek kimondják a szót, rendszerint nem is néznek a könyvbe.

Mindezek a megállapítások érvényesek a hangoztató-elemző-összetevő módszerre is, éppen ezért ezzel kapcsolatban csak az előkészítő időszak elemzésére térek ki.

b) *A hangoztató-elemző-összetevő módszer*

A módszer lényegét kívánták megragadni a metodikusok és a nevelők, mikor bevették az *előkészítő időszakot*. Ezt eleinte igyekeztek elnyújtani, később a nevelők és a gyerekek türelmetlensége miatt megrövidítették. A módszerhez készült olvasókönyvek oldalszámra adtak ehhez képanyagot, csak egy dolog hiányzott belőlük: a szóképek. Így aztán nem is mondhatjuk, hogy az olvasókönyv képei az olvasás céljait szolgálták, sokkal inkább beszélgetésekhez adtak támpontot.

A könyvben szerepelt mondjuk egy nagyobb kép az osztályról. Erről kezdett beszélgetést a pedagógus: „Mi látható a képen?” „Mit csinál a tanító néni?” Elhangzott esetleg egy ilyen válasz: „A tanító néni áll.” Akkor a tanító közölte a gyerekekkel, hogy ez egy mondat. Itt tehát, mindjárt a legelején bekerült az olvasástanításba a nyelvtan. Ehhez a hatéves gyerekeknek nem sok érzéke van. Milyen sokáig nem tudja még a mondatokat elkülöníteni beszédben vagy írásban! A fenti mondatból kiemelték egy szót, például azt, hogy „néni”. A pedagógus ismét közölte, hogy ez egy szó. Szükség volt erre a közlésre még akkor is, ha a szavak fogalmának halvány jelzéseivel eddig is inkább találkozhatott a kisiskolás, mint a mondatokéval. Ezután ismét egy nehéz feladat következett: a szót tagolni kellett. Együtt mondták, hogy „né” és „ni”, még kezükkel is jelez-

ték a szétválasztottságot. Sokszor ezek a szótagok önálló életre keltek, és elszakadtak a szótól.

Még fokozottabb volt ez az elszakadás, mikor kiemelték az „n” hangot, és olyan ismeretlen szóképekben, szövegekben keresték, amelyek a gyermek számára nem bírtak információértékkel. A hang megtalálása auditív úton a szó elején és végén még csak ment valahogy, de szó közben elég nehéz volt. Milyen jó lett volna, ha ebben az előkészítő időszakban is szóképek szerepelnek, hiszen a gyerekek többsége vizuális típus!

A későbbiekben, mikor egy-egy betűt megismertek, szintén ilyen hang-betű keresési gyakorlatok folytak. Egyáltalán nem értve, hogy a megtalált betűnek a vele egységben megjelenő szóban milyen szerepe lehet. Így végül is *az elkülönített betű-hang képezte az olvasás alapelemét*. Ezen az elkülönítésen alapult aztán az „összeolvasás” nehézsége.

A hangoztató-elemző-összetevő módszer látszólag nagy gonddal készítette elő a nyelvtan-helyesírás tanulását. Az olvasókönyvben, amíg csak a kisbetűket ismerték, piros betűvel kellett megkülönböztetni azokat a betűket, amelyek később nagyalakban jelentek meg. Ez nagyon nehézkes dolog, és a lényeggel csak vékony szálon függ össze. Az pedig, hogy a „szövegek” szótagolva, kötőjellel szerepeltek nagyon sokáig, felszabdalta a szóképeket, és megnehezítette azok egységben történő megragadását. Bizonyos, hogy *az olvasás megértését és a gyorsolvasás kialakítását a szótagolás nagymértékben hátráltatta*.

Valamennyi betűismertetési módszer nagy hibája volt a hangos olvasás egyeduralmának kialakítása. Úgy gondolom, hogy ez nemcsak az olvasástanítás módszerének helytelen értelmezéséből ered, hanem összefügg az akkori, frontális módszerű didaktikai törekvésekkel. Mindig a pedagógus volt a központ, akihez be kellett futni az információnak a gyerek tudásáról. Méghozzá többnyire az osztály nyilvánossága előtt történt ez meg. Tapasztalatból tudjuk, hogy mennyire más, lassúbb és más szempontokra figyelő a felolvasás, mint a magunknak olvasás. Így a sok évre elnyújtott hangos olvasás lassította az olvasás ütemét, és meggátolta az olvasottak elmélyült megértését. Megjegyzem még, hogy a megértésnek a tanító által történő vizsgálata, az ellenőrzésnek látensebb módja, és így pedagógiailag sokkal hatásosabb, mint a nyílt frontális ellenőrzés.

A Köznevelés 1954. 2/II. számában az OPI munkatársai azt javasolták, hogy legyen változatos az olvasástanítás módszere, de megjegyezték: „A játékosság azonban nem veszélyeztetheti az ismeretszerzés tudatosságát.” Azóta megtanultuk, hogy a játékosság a kisgyermek ismeretszerzésének egyik legeredményesebb módja. Az a megállapítás is szerepelt a cikkben, hogy minden érzékszervet foglalkoztatni kell. Ezt csak helyeselni lehet. De az „előkészítő időszak” nagymértékű auditív jellege nem tekinthető sokoldalúnak, mert ebben a szó elszakad a szóképek vizuális megjelenésétől. A tanulmány elismerte, hogy a gyengébb képességű gyerekeket csak korrepetálással lehet megtanítani olvasni. (A tanterv megjelenése után négy évvel a szerzők megállapítják, hogy a nevelők nem ismerik ezt a módszert.)

1955-ben egy cikkben azt javasolták, hogy a hangos olvasásról térjenek át a néma, karban-olvasásra. Mit jelentett ez? A tanító ütemezte a szótagokat, a gyerekeknek pedig némán kellett olvasni. Még némán sem volt szabad azonban az ütemezésnél gyorsabb tempóban olvasni!

1956-ban tértek át a kisbetűkkel kezdődő olvasástanításra. Ugyanakkor jelentek meg a kézikönyvek is. Az „Utasítás” főleg nevelési feladatokat hangsúlyozott.

1966-ban, „A tanító munkája” 6/7. számában a 44. oldalon az OPI munkatársa megjegyezte, hogy a könyvből tanulás kezdeti időszakában hangos olvasást kell alkalmazni. Felhívta a figyelmet arra, hogy az első osztályban, a lelassult szótagolás miatt a gyerek azt se tudja, hogy mit olvas. Feltételezte, hogy csak az olvasástanítás későbbi időszakában növekszik a látókép és válik értelmessé az olvasás.

Csak a hetvenes évektől jelentek meg olyan cikkek, amelyek hangsúlyozták az olvasásmegértés jelentőségét és a beszédnevelés fontosságát. Így például 1973-ban „A tanító munkája” 6/7. számában: „Az első osztályban a következő tanévtől – az egyéni sajátosságok figyelembevételével – szóképes és folyékony olvasás is folyhat.” E sorok írója csak az ötvenes évek végéig tanított kisiskolásokat, de a szótagolást, ha tudtak folyékonyan olvasni, elsősöknél sem erőltette. Így bizony elmondható – hiszen ezt nem tekinthetjük egyedi esetnek –, hogy a gyakorlat nem várt intézkedésre 1973-ig.

1976-ban megjelent az a tantervi tervezet, amelyet társadalmi vitára bocsátottak. A továbbiakban azonban úgy közölték a véleményeket, hogy azok egymást lényegében kioltották, így a tantervkészítők kezében maradt a döntés. A globális módszer ellenzői nagy hozzánemértést árultak el, és részük volt abban, hogy egy jó lehetőséget elszalasztottunk.

c) *A globális módszer*

A globális módszernek az a változata, amelynek kísérleti munkájában magam is részt vettem, nagybetűs szövegekkel kezdte az olvasás tanítását. Nyilván abból a jogos feltevéstől indult ki a könyv írója és a módszer meghonosítója *Ujváry Lajos*, hogy ezek az egyszerű betűalakok könnyen megjegyezhetők, írhatók.

A tanítás a gyereket legjobban érdeklő szóképpel kezdődött: saját nevükkel. Izgalommal keresték, helyezték el padjukon a nevüket, természetesen néma olvasás alapján. Keresték később társaikét is, a tárgyak nevének szóképeit is, és a nagybetűvel írott mondatokra felszólítás után cselekedtek. A játékok között olyan gyakorlat is volt, hogy amíg a gyerekek „hunytak”, a pedagógus összekeverte a tárgyak szókárttyáit, és volt nagy nevetés, mikor az „ABLAK” szókárttyája az ajtóra került, vagy a „PAD”-é a táblára. Ezt a gyerekek azonnal kijavították, ami mozgással járt, és ez fontos volt az életkoruknak megfelelő mozgásigényük kielégítése szempontjából. A szókép-azonosítási gyakorlatok végül elvezettek odáig, hogy felfedezték az „egyformákat”. A KALAP és a KABÁT szóképe egyformán kezdődött, és kimondva is hasonlított. A HÁZ benne volt a HÁZTETŐBEN és így tovább. Ily módon lehetett eljutni a betűkig, hangokig, de akkor már minden gyereknek élménye volt az, hogy a *betűkből összeálló szóképek valamit jelentenek*. Ez képezi az olvasás alapját. Az a felismerés tehát, hogy a szóképek információt hordoznak, de ezeknek csak akkor juthatunk a birtokába, ha megismerkedünk a betűkkel. Egy-egy ismeretlen betű nem eredményezett fennakadást, mert a szó értelme eligazította a gyerekeket.

Az áttérés a kisbetűs olvasásra nem okozott gondot. Igaz, ennél a csupa nagybetűs olvasásnál szintén fennállt az a probléma, hogy nem volt mód a kis- és nagybetűk helyesírási szempontból szükséges megkülönböztetésére.

„A maci olvas” könyvben kisbetűkkel találkoznak a gyerekek. A könyvet – *Ligeti Róbert és Kuthy Gusztávné* munkáját – eleinte kísérleti jelleggel, főleg korrekciós osztályokban alkalmazták. Helyes lenne ha a pedagógusok ma már választhatnának a globális olvasás-tanítás és a jelenleg használatos módszer között.

d) *A jelenleg alkalmazott olvasási módszer*

A jelenlegi tankönyv módszere a globális előprogram után eléggé hamar belépő *betűtanítási módszer*.

A szóképekkel kezdés azt a fontos élményt nyújtja a gyerekeknek, hogy minden nyomtatott szó jelent valamit, tehát az olvasásnak információhordozó szerepe van. A foglalkozások eleinte játékosan folynak, de később a gyerekek érdeklődése felébred a szavak szerkezeti felépítése iránt. Az első betű az „Olvasni tanulok” könyv 27. oldalán lép be, ezt kissé korainak tartom. Az ismert szóképek azonban megmaradnak, és folyik játékos összehasonlításuk. A gyermek állandóan önálló munkát végez, ami a korszerű didaktika elveivel megegyezik. Az írás később lép be. Az olvasás nem szótagolva folyik. Ezzel messzemenően egyet lehet érteni.

A gyakorlat nem fogadta egyöntetű lelkesedéssel ezt a könyvet és módszert. Értethető: a tanítók többsége sokáig más módszert szokott meg. Az is jól látható, hogy a pedagógiában jelentkező kudarccokat senki sem akarja a sajátmaga számlájára írni; keresi a tanterv, a könyv hibáit. A pedagógusok felkészítése az új könyv használatára sem volt mindenütt kifogástalan. Így aztán ma is, újságban, rádióban, televízióban vitáznak arról: vajon jól tanítjuk-e az olvasást? A hozzászólók között sokan laikus módon érvelnek és hozzánemértést árulnak el.

Csak a gyakorlat és átgondolt mérések igazolhatják a könyv törekvéseinek helyességét. Ezek szolgáltathatnak alapot a tantervmódosításra is.

4. *Összefoglalás, javaslatok*

Láhattuk, hogy az olvasás tanítását hazánkban 1945 után főleg *betűismertető módszerrel végezték*. Ennek egyik problémája az, hogy a gyermek számára túlságosan kicsi egységekkel, hangokkal és betűkkel foglalkozik, amelyek nem rendelkeznek információértékkel. Így nem tarthatnak igényt a gyermek érdeklődésére. Másik nehézséget a más-salhangzók tiszta hangoztatása jelenti, hiszen sajnos országszerte sok és nehezen megoldható logopédiai problémával találkozhatunk. A harmadik gondot az összeolvasás okozza, mert a gyermek a hangoztatásra figyelve elveszíti érdeklődését az értelmezés iránt. Nincs arról szó, hogy az olvasás és olvasásmegértés egyidejű lenne. Végül, de nem utolsósorban az évekig szótagoló és hangos olvastatás a szétszabdalt szóképpel, amelynek szótagjai közé még választóvonal is kerül, könnyen belátható módon lassítja és megnehezíti az olvasásmegértést, a szóképek és mondatok egységben történő áttekin-tését.

Globális módszerű olvasástanítás hazánkban csak kísérleti jelleggel folyt. A módszer nagy előnye, hogy játékos, egyéni ütemben történő haladást tesz lehetővé. Azonnal in-

formációértékű szóképeket és mondatokat kínál a gyerekeknek, és ezzel felkelti érdeklődésüket az olvasás iránt. Természetesen globális módszernél is alkalmazzák a betűtanítást, de kísérletek lennének szükségesek annak eldöntéséhez, hogy ez mikor optimális. A megoldás csak a differenciált foglalkoztatás lehet. Nem eldöntött az írás-olvasás együttes vagy fáziseltolódásos tanításának kérdése sem.

Az olvasástanítás módszerének kimunkálása érdekében *alapkutatásokra* is szükség lenne, melyek keretében pszichológusok és pedagógusok együttesen működnének közre.

A gyakorlatban viszont meg kellene próbálni, hogy már az óvodában szerephez jusson a játékos olvasás. Nem túlságosan indokolt, hogy a gyermek jele mellett még a nagycsoportban se legyen ott leírt neve. A szóképekkel folyó játékos foglalkozás biztosan jó indítékot adna az olvasáshoz már az óvodában is. Csupán arról van szó, hogy ne zárjuk el az óvodás gyereket mesterségesen a betűk világától!

Az iskolába kerülő gyermekek egy része már tud olvasni, más része nehezebben bontakozik ki. A jó pedagógus differenciáltan foglalkoztatja ezeket a tanulókat, és nem sürgeti türelmetlenül a lassabban kibontakozókat. Azt azonban el kellene érni, hogy az általános iskolás gyerekek szívesen vegyenek kezükbe könyvet és ez a könyvszeretet elkísérje őket egész életükben.