

Kerítsétek körül, melyik lapról olvastunk ma! Olvassátok el otthon is néhányszor! Az újságfüzet következő oldalán pedig keressetek nyomtatott kis „l” betűket, kerítsétek körül piros írónnal!

A betűkirakóban rakjátok ki ezt a szót: ló, ól!
Holnap bemutatjátok, mit dolgoztatok otthon!
Mondd el, mi lesz a házi feladatod! Aranka!
Tegyétek el az olvasókönyveket!

Majzik Sándor, Nagy János, Süli Dezsőné

A fogalmazási óra nevelési feladatairól

Elégé ismert a megállapítás: általános iskoláinkban háttérbe szorul a nevelés az oktatással szemben. Pedig a tanterv azt kívánja, hogy a tanítást a nevelés céljának rendeljük alá. Nemcsak az oktatás tartalmával, az ismeretek átadásával, hanem a készségek kialakításával is a szocialista nevelés céljait kell megvalósítanunk. Az elmúlt két év folyamán a tanítóképzőből gyakorló évre kikerült fiatal nevelők munkáját figyeltük meg olyan szempontból, hogy anyanyelvi óráik miként szolgálják a tanterv nevelési célkitűzéseit. Az órák elemzése azt igazolja, hogy a nevelési lehetőségeket távolról sem aknázták ki: Tehát a legifjabb pedagógus-nemzedék munkájának sem meghatározó vonása az a módszertani igény, hogy óráinkon mindvégig szerves egységben kezeljük a didaktikai és pedagógiai feladatokat. Ez a megállapítás arra is figyelmeztet, hogy a módszeres eljárások terén még nem kutattuk fel azokat a lehetőségeket, amelyek közelebb vihetnek céljaink megvalósításához.

A nevelési feladatot az óravázlatok sem jelölték meg pontosan. A didaktikai anyaghoz érzékelhetően kapcsolódó feladatok helyett egészen tág körben mozgó utalások szerepeltek annak igazolásaként, hogy a didaktikai folyamat minden egyes részletét a nevelő nem élte át előzőleg. Természetes, hogy a megoldás nem csak a vázlatban volt formális, azzá lett a gyakorlatban is.

Még az olvasási órák is általában csak értelmi síkon mozogtak. Pedig ezeken az órákon éppen azért elemzünk, hogy az átéléshez és állásfoglaláshoz szükséges feltételeket biztosíthassuk.

A nevelési feladat megoldása a *fogalmazási órákon* okozza a legtöbb gondot. Kétségtelen, ennek a tantárgynak a keretén belül a nevelési lehetőségeket jól kiaknázni csak igényes módszertani teljesítménnyel lehet. Az órákat követő megbeszéléseken azt tapasztaltuk: általános a nevelőknek az a nézete, hogy fogalmazási órákon a gyermeknek *csak* a megfigyelési, gondolkodási, kifejezési készségét, valamint emlékezetét és képzeletét fejlesztjük. Más, kézzelfogható nevelési feladat nem is szerepel. Az efféle szemléletmód természetesen figyelmen kívül hagyja azt a lélektani ténytet, hogy minden megismerési folyamathoz (megfigyelés, gondolkodás, képzelet stb.) pozitív vagy negatív érzelmi jelzések kapcsolódnak. A valóságmozzanatok és az érzelmi reakciók között ugyanis megfeleléses a viszony.

Közös fogalmazáskor tudatosan kell olyan érzelmeket felkeltenünk, amelyek fokozzák a gyermek szellemi erő kifejtését, kedvét és lendületét. Minél gyakrabban kell a

tanulót olyan helyzetbe hozni, hogy átélje saját viszonyát ahhoz, amit megfigyeltetünk vele, vagy amit saját maga elgondol és elképzeli. Játék közben pl. érzelmi telítésre kell felhasználnunk azt a feszültséget, amely a döntő pillanatokot megelőzi. Ennek a feszültségnek kell mindig a helyzetnek megfelelően tartalmat adnunk.

Miután a valóság megismeréséhez kellemes vagy kellemetlen érzelmek társulnak, fogalmazási óráinkon ezt a folyamatot úgy kell irányítanunk, hogy eközben minél több kellemes érzést éljen át a gyermek. A külvilág jelenségeit, történéseit a lelki jelenségek tükrözik, ezek a lelki jelenségek „tükröződnek“ tovább a szavakban és mondatokban. Lélektani ismereteink alapján tehát fogalmazási órán az a pedagógiai feladatunk, hogy a valóság megfigyeltetését kellemes, szteniás érzelmekkel asszociáltassuk, ugyanakkor ezeket a lelki jelenségeket további asszociációs kapcsolatba hozzuk a nyelvi képletekkel.

Azt szoktuk mondani: fogalmazni az tud, akinek van mondanivalója. A lélektan nyelvén ez azt jelenti, hogy a valóságra vonatkozó ismereteink, érzelmi, erkölcsi állásfoglalásunk és a megfelelő nyelvi képletek között integráció létesült. Egyik sem elhanyagolható terület: se a megismerési folyamat, se az érzelmi élet gazdagítása, még kevésbé a nyelvi képletek rendszere.

A fentiekből következik, hogy a mondanivaló megragadása alapos előkészületet, nagy körütekintést és módszertani leleményességet kíván a nevelőtől. A fogalmazás-tanítás nehézségeit az is magyarázza, hogy a tanterv nyilvánvalóan nem határozhatja meg a tartalmi kérdéseket, csak a formára vonatkozó ismereteket írja elő. Ugyanakkor határozottan utal arra, hogy a közös szóbeli és írásbeli gyakorlatok közben nevelni kell a tanulókat gondolataik és érzéseik, „magasabb fokon állásfoglalásuk“ kifejezésére. Amikor óraelemzésen a tantervnek erre a követelményére hivatkozunk, érthetően és gyakran vetődik fel az az óhaj: a ténylegesen megtartott órával kapcsolatban mutassunk rá, hol és hogyan kellett volna az elmaradt pedagógiai feladatot megoldani. A továbbiakban egynéhány óra menetét mutatjuk be a konkrét fogalmazások tükrében. Ilyen módon egyrészt az elmélet és gyakorlat kapcsolatára, másrészt a pedagógiai feladatok megoldási módjára is rávilágítunk.

Az egyik kitűnően képesítőzött fiatal nevelő a nagyon ismert „Tűz-víz!“ játékról fogalmaztatott a III. osztályban. Didaktikai feladata olyan közös fogalmazás készítése volt, amelyben sokan cselekszenek, a cselekvés pedig azonos. A nevelési feladatot tervezetében a következőképpen jelölte meg: „Játéknál is légy szerény!“ A jól vezetett órán az „élmónatok“ a következőképpen sorakoztak fel:

Óra elején társasjátékot játszott az osztály. Eldugtunk egy ceruzát. Áginak meg kellett keresnie. Ha közel ment hozzá, azt mondtuk: „Tűz!“ Ha távol volt: „Víz, víz!“ Végre megtalálta. Nagyon jól szórakoztunk.

Tartalmi, formai szempontból egyaránt helyes kérdések feltevésével és az egész osztály bevonásával készült el a közös fogalmazás. Az óra munkájából azonban teljesen elmaradt az előre meghatározott nevelési feladat. Még csak uralás sem történt arra, hogy „Játéknál légy szerény!“ A fiatal nevelő arra hivatkozott: igaz, a szerénységre nevelés valóban elmaradt, azonban tudatosan fejlesztette a tanulók megfigyelési, gondolkodási és kifejezési készségét, illetőleg emlékező tehetségét.

Ugyanezt a feladatot kapta egy másik csoportban képesítőző fiatal nevelő is. Párhuzamos osztályban tanított. A nevelési feladatot (a közösségi érzés erősítését) előzőleg részletesen megvitattuk. Sorra vettük az óra nevelési lehetőségeit:

Miután a valóság ingerhatását tudatosan kell felerősíteni, a játék egyes mozzanatait alaposan megfigyeltetjük. A játék befejezése után újból felidézünk a korábbi lelki folyamatot, eközben a tanulók emlékezetét fejlesztjük. A játék eredményének

elővételezése a *képzeletet* foglalkoztatja. A képzelet segítségével alakul ki az izgalomnak, a feszültségnek, a játék irányításának alapja: a *célképzet*. Keresés közben a feszültség állandóan nő, és csak abban a pillanatban oldódik fel, amikor a kereső a tárgyat megtalálja. Ennek a feszültségnek kell tehát érzelmi telítést adnunk. A *közösségi érzés erősítése* azért lehetett itt konkrét pedagógiai feladat, mert a játék is a közösségi együttműködés szerves formája. És az együttműködésnek ebben a közösségben is van alapfeltétele. Ez pedig a résztvevők cselekvését irányító lelki tényezők összehangolása a közös cél érdekében. Ezúttal az elrejtett tárgy megtalálása a közös cél. A lelki tényezők pedig abban a felismerésben hangolódnak össze, hogy az osztály örülne, ha a kereső minél előbb elérné a célját; együtt éreznek vele, éppen ezért mindenki segít is neki. Eközben a közösségi ember *igazságszeretete és becsületérzése* fejlesztésének is megvan a lehetősége, hiszen az lesz a kereső, aki erre a „kitüntetésre“ leginkább méltó, és keresés közben egy tanuló sem árulja el a titkot. — A mondanivaló várható megszövegesését is rögzítettük:

Zsuzsi felelt ma a legszebben. Ő lett a kereső. Eldugtuk a ceruzáját. Vajon megtalálja-e? Segítetünk neki. Ha közeledett a célhoz, azt mondtuk: „Tűz!” Ha távolodott, azt kiáltottuk: „Víz!” Mindnyájan örültünk, amikor végül megtalálta.

A tanulók előtt közös cél lebegett: kereső társuk megsegítése, a keresés eredményessé tétele. Az igazságérzet fejlesztése abban jutott kifejezésre, hogy az előző órán legszebben felelő tanuló mehetett ki a folyosóra. Miközben a kereső tanuló kint tartózkodott, ceruzáját gondosan elrejtették, és a nevelő afféle közvéleménykutatást végzett annak a felderítésére, vajon együtt éreznek-e a közösség tagjai azzal, akinek a feladatát végre kell hajtania. Abban állapodtak meg, hogy mindenki szeretné, ha Zsuzsi nem hiába keresné a ceruzáját. El is hangzott a közösség óhaja: „Bárcsak megtalálná!” Elhatározták, hogy a keresésben segítenek neki. Megállapodás történt a játékszabályokban: a „hideg“, „langyos“ stb. szavak használatában. Kikötötték, hogy csak az osztály segíthet, mindenki egyszerre, a titkot senki el nem árulhatja.

A közös fogalmazásnak ez az előkészítése a megfigyeléshez, a beleéléshez, az érzelmi befogadáshoz is megadta az irányítást. Kialakult a mondanivaló magva. Kis társuk helyzetébe könnyen beleképzeltek magukat a gyermekek. Az arcok, tekintetek izgalmat sugároztak. A mese hangulata áradt szét a tanteremben. A „küzdelem“ célja a közösség tagjainak céljává lett, és a „hős“ nem küzdött hiába. Az öröm egyensúlyi helyzetében szinte egyszerre kiáltott fel az egész osztály: „Megtalálta!” Elmondták a gyermekek azt is, hogyan kell a „megtalálta“ szót hangsúlyozni, hogy abból kiérezhető legyen az az öröm és együttérzés, amelyet az imént kifejeztek. Így lett a fogalmazás címe: *Megtalálta!*

Nem volt nehéz a tanulókat az előzmény megfogalmazására rávezetni. („Zsuzsi felelt ma a legszebben. Ő lett a kereső. Eldugtuk a ceruzáját.”) Pontosan rögzítették azt is: mit gondoltak, amikor Zsuzsi visszajött a tanterembe. („Vajon megtalálja-e?”) A nevelő újból tudatosította állásfoglalásukat. („Segítettünk neki.”) Az egész osztály segített. („Ha közeledett a célhoz, azt mondtuk: „Tűz!” Ha távolodott, azt kiáltottuk: „Víz!”) Mindenki azonosította magát a szereplő „hős“-sel. A közös izgalmat követő feloldódás, az öröm jutott kifejezésre az utolsó mondatban és a címben. („Mindnyájan örültünk, amikor végül megtalálta.”)

Az óra menete azt igazolta, hogy az együttérzésben, örömben megnyilvánuló állásfoglalás, tehát a mondanivaló világosan élt a gyermekek tudatában. Ilyen helyzetben mindig jobban működik az asszociációs tevékenység: gyorsabban, pontosabban jelentkeznek a megfelelő szavak, a leginkább szemléletes, szép kifejezések. Pontosan

érzékelték a tanulók azt is, mi az, amit el kellett mondaniuk annak igazolására, hogy a ceruzáját kereső társukkal csakugyan együtt éreztek. Tudatosodott bennük, hogy megfigyeléseikből, gondolataikból csak azt mondják el, ami lényeges. Így szokják meg, hogy elemezve figyeljék a valóságot, ugyanakkor állást is foglaljanak az érzékelt jelenségekkel kapcsolatban. A nevelő valóban a közösség pártos, kritikus szemléletére készítette tanítványait. Az óra hozzá is járult az alsó tagozatos gyermekek szocialista életszemléletének megalapozásához.

Ezek az óraelemzések megállapíthatók, hogy a most kikerült fiatal nevelők jól ismerik és jól fel is használják a Kerékgyártó-féle jegyzetét. („A fogalmazás tanításának módszertana a tanítóképző intézetek számára“) Gondot főként a nevelési feladat megoldása okoz. Fel is vetették egynéhány, a jegyzetben is szereplő fogalmazási téma nevelési feladatának megvitatását. Az alábbiakban ismertetünk egy-két ilyen felvetett témát. Ezúttal eltekintünk az előkészítés részletezésétől. Az általunk felvetett probléma megvilágításához az is elegendő, ha egy-egy témával kapcsolatban csupán a pedagógiai feladatot és a közösen elkészített fogalmazást közöljük.

A III. osztályban végzett közös szóbeli fogalmazást a *vasútállomásra* történt kirándulás előzte meg. A nevelési feladat (*a közösségi érzés és magatartás fejlesztése*) megoldásával kapcsolatban háromféle mondanivalót ragadtunk meg:

1. Sok dolgozó tervszerű, pontos munkája szükséges ahhoz, hogy „menetrendszerűen“ utazhassunk.

2. A közösségi életben fegyelmezettségre van szükségünk. Ezért kellő időben indulunk el hazulról és nem tolakszunk.

3. Rászorulunk embertársaink segítségére. Jólesik mások figyelme.

Mindhárom esetben természetesen a közösségi érzés fejlesztését tekintettük pedagógiai feladatnak. Az előzetes megfigyeltetés alapján az alábbi fogalmazás készült el:

Vasútállomáson

A vonat befutott. Sokan várahoztak a kijáratnál. Boldogan ölelték meg egymást az ismerősök. Az utasok megindultak a villanyos felé. Egy idős néni nehéz bőröndöt cipelt. Az egyik fiatalember odament és segített neki. Nagy örömeben is észrevette, hogy más segítségre szorul.

Előre látható volt, hogy a tanulóknak valamiféle formában lesz majd alkalmuk a vasútállomáson figyelmet, udvariasságot tapasztalni. Állásfoglalásuk egyértelműen megnyilatkozott: helyeselték a fiatalember közösségi magatartását. A mondanivaló megragadásához értelmesen igazodott annak a megállapítása: mi előzte meg az eseményeket (A vonat befutott. Stb.) és az állásfoglalás találó kifejezése: „Nagy örömeben is észrevette, hogy más segítségre szorul.“

A *munka megbecsülésére és szeretetére* nevelt a III. osztályban az az óra, amelyen az alábbi közös fogalmazást írták:

Szüreten

A szövetkezet tagjai egy éven át szorgalmasan dolgoztak a szőlőben. Elérkezett a szüret ideje. Vidáman folyt a betakarítás. A fürtöket puttonyokba szedték. Kocsin szállították a szőlőt a préházba. Nagy kádakba ömlött a finom must. A szorgos munkát szüreti mulatság követte.

Ugyancsak a jól végzett munka örömeinek átérettetése valósult meg egy II. osztályos órán, amelyen „Szedik a cseresznyét az Áll. Gazdaságban“ címmel ezt írták a tanulók:

A kerti munkának meglett az eredménye. Bőven teremnek a fák. Nagy kosarakba szedik a szép gyümölcsöt. Sok befőttet tesz majd el édesanya. A gyümölcsfa is hálás a gondozásért.

A dolgozó nép alkotó tevékenységének, illetőleg a környezet, a város megszeretése volt annak a fogalmazási órának a pedagógiai feladata, amelyet ugyancsak ki-rándulás előzött meg. A IV. osztályosok „Séta a Tisza-parton” címmel így számoltak be élményeikről:

Tegnap kísértünk a Tisza-partra. Az újonnan felállított körhintának nagyon megörül-tünk. Nekünk csináltatta a városi tanács. Felültünk rá mindnyájan. Jól éreztük magunkat. Nyáron vidámabb lesz majd az élet a strandon. Ha felnövünk, tovább építjük, szépítjük városunkat.

A leíró fogalmazások készítésével kapcsolatban egészen sajátos problémák ve-tődtek fel. A leírás igényes munka, hiszen a térben adott egymásmellettséget más síkon: időben egymás után következő szavakkal kell kifejeznünk. Egy tárgy (pl. kályha, pad, iskolaudvar stb.) leírásakor a gyermek nem látja munkája célját. Pedig a gyermek-lélektanból tudjuk, a célra irányulás mennyire jellemzője a 8–10 éves tanuló cseleke-detének. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, milyen erős vonzást jelent a gyermek szá-mára, ha cselekedetének célját is látja. Leírásnál erősen igénybe kell vennünk tanítvá-nyaink képzeletét. A problémát mindig úgy kell felvetnünk, hogy a gyermeknek cél-képzete támadjon. Tehát a tárgyat úgy kell leírni, hogy azt másvalaki, pl. egy más városban élő kedves ismerősünk is el tudja képzelni. Sőt azt is el kell érni, hogy az a távol lévő valaki leírásunkból azt is érzékelhesse, amit mi a tárggyal kapcsolatban érzünk és gondolunk. Ha pl. az osztályunkban lévő kályhát akarjuk elképzeltetni, akkor összehasonlítjuk valamivel, amit a távollévő is jól ismer. Színéről azt mondjuk, hogy olyan, mint a vaj. Külsőjéről, hogy olyan, mint egy élére állított nagy téglá. Így tudatosodik a gyermek számára, hogy célját könnyebben elérheti, ha szemléletes-sé teszi a tárgyat. Ennek pedig a hasonlat a legegyszerűbb eszköze. Ilyen módon azt is elkerülhetjük, hogy a tanulónak csak formális ismerete legyen a hasonlatról. Ugyanis rádöbben arra, hogy az ábrázolásnak ezt az eszközét a szükség hozta létre, az a törek-vés, hogy célunkat (valaminek az elképzeltetését) minél ésszerűbben elérhessük.

Az most már a további kérdés: leírásnál miként lehet a megismerési folyamatot a tanulók érzésvilágával kapcsolatba hozni, vagyis a valóságos nevelési feladatot meg-oldani. Példánk esetében ezt úgy oldhatjuk meg, hogy a kályha leírását az *iskolai kör-nyezet megszerettetésére* használjuk fel. Úgy kell elképzeltetnünk, hogy az, aki még sohasem látta, megérezhesse, mennyire kedves tartozéka osztályunknak. A cél ilyen megláttatása és a mondanivaló előzetes tisztázása alapján jött létre az alábbi közös fogalmazás:

A kályha

Ott áll az osztály sarkában. Színe vajra emlékeztet. Olyan, mint egy nagy, élére állított téglá. Sok szenet fogyaszt el naponta. Ontja is a meleget! Alig bírunk meglenni a közelé-ben. Otthonossá teszi tantermünket.

Leíró fogalmazást a kályháról természetesen májusban is készíttethetünk. Fel-merülhet a kérdés: ebben az esetben mi lesz a nevelési feladat. Maradhat változatlanul ugyanaz: az iskolai környezet megszerettetése. Csak a leírás módján változtatunk. Ugyanazon az érzelmi síkon összehasonlítjuk a kályha téli helyzetét a tavaszival. Így kapjuk az alábbi negatív ábrázolást:

Május van. Kályhánk most nem duruzsol. János bácsi nem eteti szénnel. Nyugodtan neki is támaszkodhatnánk. De nem figyel rá senki. Pedig ott áll megszokott helyén. Bczzeg télen mennyire otthonossá teszi tantermünket!

Ugyanezt a feladatot a megszemélyesítés felhasználásával is megoldhatjuk. A mondanivaló tehát ezúttal is változatlan, csak a leírás módja lesz a következő:

Lustán, tétlenül bámészkodik. Naphosszat csak ásít. Piros szemével nem hunyorít felénk. Egészen beletörődött abba, hogy feléje se nézünk. Azzal vigasztalódik, hogy télen újból szükség lesz rá. Akkor majd szeretettel veszi körül mindenki.

Leíró fogalmazás készítése az alsó tagozaton nem könnyű feladat. Ezek a feladatmegoldások azonban felkeltik a gyermekben a siker érzését. Annak a tudatát, hogy célunkat elértük. Valamit, ami talán nehéz is volt, meg tudtunk oldani. Ez a serkentően jó érzés azonban csak akkor mozdul meg tanítványainkban, ha a fogalmazási óra nevelési feladatát pontosan látjuk, és azt korszerű módszerrel meg is oldjuk.

Az a felfogásunk: ha a pedagógiai feladat megoldására tudatosan törekszünk, akkor a fogalmazási órán is szükségszerűen kialakulnak azok a módszeres eljárások, amelyek közelebb visznek céljaink eléréséhez.

Dr. Szörényi József

Szöveges feladatok megoldásával kapcsolatos tapasztalatok az alsó tagozaton

A tantervhez írt utasítások nagy figyelemmel foglalkoznak a szöveges feladatokkal és azok különösen nagy jelentőségéhez mért részletességgel tárgyalják feldolgozásuk módszereit. Ugyancsak figyelemmel foglalkozik e kérdéssel az alsótagozati számtan-tanítás módszertana is, amit 1959 őszén adtak ki és azóta tankönyvként használnak a felsőfokú tanítóképzőkben (Váli Dezsőné munkája).

Annak ellenére, hogy az említett művek világosan megfogalmazott utasításokat, illetőleg javaslatokat adnak — ha nem is mindenben egyértelműeket, mert az utóbb említett tankönyv bizonyos fejlődést, haladást mutat a tantervhez írt utasításhoz képest — a szöveges feladatok megoldásában korántsem tapasztalhatunk egyöntetűséget a gyakorlatban, még a tanítóképzőintézet gyakorlóiskolájában sem, akár a gyakorlóiskolai tanítók óráit, akár a hallgatók gyakorlati tanításait tekintjük.

1. Különösen nagy eltéréseket figyelhetünk meg a tanulók első megnyilatkozásainál. Miután a tanító elmondta, vagy felolvasta a feladatot, miközben a tanulók csendben figyeltek, következnek: a feladat elmondatása egy tanulóval számadatok nélkül, (esetleg több tanulóval is). — Erre azért van szükség, hogy a tanulók ne mindjárt a számadatokra figyeljenek, ne azokat akarják megjegyezni, hanem a feladat szerkezetét figyeljék és a számadatok közti viszonyt jegyezzék meg.

A gyakorlatban legtöbbször ilyen változatokkal találkozhatunk:

a) Teljes egészében elmarad ez a mozzanat. Helyette mindjárt a feladat számadatokkal való elmondatása szerepel, esetleg még az sem, hanem a feladat taglalásába, majd megoldásába fognak.