

Jó lenne komolyan elgondolkodnunk azon, hogy a tanítási óráknak ezek a mozzanatai a gyakorlatban miért kerülnek általában mostoha sorsra?! Előzetes és gondos tervezés nélkül rögtönözük. Vajon nem ez egyik oka annak, hogy olyan sokat kell beszélnünk a tudás teljesítményképességéről?!

8. Gyakoroljuk a 3 tagú szavak szóképekben és az ennél többtagúak szótagolva olvasását írásvetítővel történő közvetítéssel.

Szempont: A kiejtésnek megfelelő olvasás, pl. tanujjon" stb.

ÖRÖMMEL ÜGYESEN ELŐSZÖR AKARJUK TANULJON HAMAROSAN  
SEGÍTENI HATÁROZTATOK MEGVÁLTOZOTT TANÍTGASSÁTOK CSO-  
PORTEFELELŐSÖK

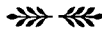
— Ügyesen végezték ezt a feladatot s ezért most meghallgathatjátok Váci Mihály versét magnetofon szalagról egyik neves színészünk előadásában.

9. Házi feladatul tanuljátok meg könyv nélkül a versrészletet és gyakoroljátok az olvasást!

Ennek a mozzanatnak már előkészítő szerepe is van a gyakorlás megkönnyítésében. Írásvetítő használatával néhány percre rövidíthette a tanítójelölt. Sikerét pedig a teljes költemény meghallgattatásával jutalmazta. Csillogott a 2. osztályosok szeme. Nem kellene sokszor és sokat foglalkoznunk az érzelmek nevelésével?!

Úgy érezzük, hogy a tanítással választ kaptak hallgatóink kételyeikre. Már kezdő szinten megvan a lehetősége elméleti tudásuk gyakorlati megvalósításának. Még akkor is, ha ebben az órában a figyelem – szerintünk igen helyesen! – a közösségi nevelésre irányult elsőrendűen.

Egyet mi is megtanulhattunk belőle: tudatos munkával lehet a pedagógiai tevékenységet alkotó művészi szinten végezni.



NAGY JÓZSEF—SZABÓ JÓZSEFNÉ

Jászberény, Tanítóképző Intézet

## Az anyanyelvi nevelés gazdagításáért végzett kísérleteink alsó tagozaton

### I.

A párthatározat után anyanyelvi nevelésünk joggal került az érdeklődés fókuszába. Az alsó tagozaton az anyanyelvi tantárgyak az oktatás, a képzés, a képességek fejlesztése és a nevelés legtágabb értelmében is központi helyet foglalnak el. A korszerű kísérletek, különösen az új matematikaoktatás tükrében ma már egyre világosabban kirajzolódnak azok az ellentmondások, amelyek jelenlegi anyanyelvi nevelésünk „bajai” forrásaiként megjelölhetők. Ezek közül most csak néhányat említünk:

- a klasszikus (Herbart), elsősorban *befogadó ismeretsajátításra* törekvés (olvasmányok feldolgozása; a nyelvtan-helyesírás és fogalmazás szabálycentrikus volta);
- a tanító tevékenységét jobban, de *a tanulók tevékenységét nehézkesen szervező metodikai szemlélet*;
- a lélektelen, mechanikus gyakorlás közben lassan alakuló készségek (olvasás, írás, helyesírás, beszéd) és *e készségek formálásának céljellege eszközi szerepük helyett* (pl. az írás esetében az alakítás és kapcsolás helyességéből következő öncélú gyakorlatok);
- *a tanulói szükségletek* (élmények) *elbanyagolása* a „tanítás” támasztotta igények miatt;
- s a legsajátosabban anyanyelvi tantárgyrendszeri ellentmondás: *a tantárgyi szétaprózottság, a külön tantárgyi metodikákban való gondolkodás az egységes (integrált) anyanyelvi nevelés helyett.*

Sok cikket olvashatunk napjainkban e bajok orvoslásáról, de a *tantárgyi széi- aprózottság* valahogy elkerüli a szakírók figyelmét. (Egy-egy tantárgyon belül komplex munkáról több hír van, de a tantárgyi integrációval kapcsolatos kísérletekről csak „A Tanító” 1973. évi 8. számában olvastunk.) Az anyanyelvi oktatás történetében a XIX. sz. óta egyeduralgkódó ez a szemlélet – elsősorban külföldi hatásokra – az alsó fokú oktatásban, mióta egyáltalán komolyan került szóba, hogy a tanulókat meg kell tanítani olvasni, írni, gondolataikat értelmesen és helyesen kifejezni, egyszóval anyanyelvünket a művelődés elemi fokán használni. Egy-egy részfeladat megoldására (képesség) önálló tantárgyak szolgáltak. Számuk attól függött, hogy milyen szűk vagy széles körben „oktatták” anyanyelvünket. Az olvasás, írás és nyelvtan („nyelvi magyarázatok”) tantárgyak erősödtek önálló ágakká először anyanyelvünk törzsén. A fogalmazás még századunkban is jó ideig hol a nyelvtanítást (írásos beszéd), hol pedig a „Beszéd- és értelemgyakorlatok” (szóbeli kifejezés) áldozata lett.

Mai anyanyelvi tantárgyi rendszerünk csak a jelenlegi tantervben vált véglegessé. Az eltelt időben szerzett tapasztalatok viszont ma már figyelmeztetnek, hogy – bár didaktikailag indokolt – *szemléletileg nem helyes, ha anyanyelvünket nem egységes egésznek fogjuk fel, ha anyanyelvi nevelésünket az egységes anyanyelvi műveltségre való törekvés helyett elkülönülő tantárgyi célokkal próbáljuk helyettesíteni.* Metodikailag ez ma azt jelenti, hogy nem beszélhetünk az olvasás-tanítás eljárásairól úgy, hogy ne lennénk tekintettel a szóbeli és írásos kifejezési képesség vagy a helyesírási jártasság fejlesztésének igényeire, feladataira. Nem tarthatunk írásórát anélkül, hogy ne kapnának benne helyt a nyelvtan és helyesírás követelte önálló tanulói alkalmazások, a kifejezési (szóbeli és írásos) problémák stb. S itt most nem a tantervben mindenhol szorgalmazott tantárgyak közötti koncentrációra gondolunk (az a gyakorlatban szimpla ismeret-koncentrációra szűkült gyakran), hanem olyan *komplex eljárásokat sürgetünk, amikor a tanulók anyanyelvi órákon az anyanyelv elemeivel* (ismeretekkel, készségekkel, jártasságokkal, alakuló képességelemekkel), *mégpedig az eddig elsajátított elemek többségével oldhatják csak meg feladataikat.* Ezen elemek közül *egy vagy néhány* (attól függően is, hogy milyen óra, milyen speciális feladat van soron) *az órai munkában nyilvánvalóan főbb szerepet játszik* ugyan, *de sobasem önmagában és főleg nem önmagáért.*

Gondolataink irányát úgy is fordíthatnánk, hogy az anyanyelvi órákon tanulóink tevékenységeket és tevékenységek sorát végzik (olvasnak, szöveget megértene, írnak, gondolatokat rögzítenek, kifejeznek stb.). E tevékenységek elvégzése közben szükségük van az anyanyelvi nevelésben szerzett műveltségelemekre (ismeretek, jártasságok és készségek), valamint saját képességeikre (felfogó, megértő, átélő, kifejező képességre). Mindezek alakuló személyiségükben egyre, jobban szerkezetekbe, egységbe rendeződnek. Olvasásórán a tanulók nemcsak látnak, azonosítanak, kiejtenek, esetleg megértene, hanem gondolkodnak is, átélnek az olvasottakat, viszonyulnak hozzá, elképzelve, kifejezni szándékoznak beszédben, rajzban, írásban. Használják tehát olvasási készségüket, de tevékenységüket nem korlátozzák pusztán arra, hasznosítják közben a fogalmazás-, nyelvtan-helyesírás-, esetenként pedig az írásórán inkább igényelt anyanyelvi „eszközöket” is. Nem olvasnak, írnak, fogalmaznak a tantárgyi feladatrendszer merev kereteiben, hanem az anyanyelvet „művelik” minden alkalommal e szó legnemesebb értelmében: vagyis az anyanyelv eszközeinek felhasználásával folytatják tevékenységüket. S ezt nem lehet elkülönített tantárgyi szemléletben elképzelni és véghezvinni. Ehhez – a didaktikai elvek megkívánta elkülönítésen túl – *egységes metodikai szemléletmódra* is szükség van: *az anyanyelvi nevelés integrált szemléletére.*

Úgy érezzük, ez ma anyanyelvi nevelésünk legsajátosabb ellentmondása és megoldásra váró problémája. Ennek kikerülésével minden más metodikai újítás és változtatás a forma oldaláról közelíti meg a lényegét. Az önálló tanulói tevékenység arányának növekedése, az intenzívebben gondolkodtató feladatok, az életképes tudás térhódítása az öncélú ismeretszerzéssel és gyakoroltatással szemben más tantárgyakon belül nagyon jelentős haladást eredményezhet, de az anyanyelvi nevelés területén ez könnyen szétaprózódáshoz, további szükségtelen tagozódáshoz is vezethet, ha nem biztosítjuk az egységes és szilárd szerkezetekbe való összeolvadását komplex eljárások segítségével. Az anyanyelvi nevelés komplex eljárásainak kidolgozása, a gyakorlatban való minél általánosabb érvényesítése jelentheti majd jelenlegi szemléletünk „bajainak” egyik fontos orvosságát.

## II.

Ez a meggyőződés vezetett bennünket, amikor a Jászberényi Tanítóképző Intézetben kísérletbe kezdtünk az integráltabb anyanyelvi tantárgypedagógia megalkotására, s ezzel párhuzamosan a gyakorlóiskolában a komplex anyanyelvi nevelés gyakorlati megoldásaira. Bizonyára érdeklő alsó tagozatos kartársainkat, hogy miféle tapasztalatot szerezünk. Megemlítenénk ezért mindjárt a legfontosabbat: *anyanyelvi órát ritkán lehet önmagában tervezni*. Az egy bokrba eső anyanyelvi órák tervezéséhez eleve úgy kell fogni, hogy *tudatosan keressük és megtaláljuk azokat a feladatokat, amelyek a tantárgyi keretek ellenére a különböző órákon is biztosítják az azonos tanulói tevékenységeket*. Így 2-3 tanítási órát is egyetlen blokkba kapcsolhatunk anélkül, hogy a sajátos tanulói tevékenységeket (pl. helyesírás gyakorlati alkalmazása, önálló fogalmazás stb.) elhanyagolnánk, vagy az oktatási folyamat éppen soron levő, speciális tennivalóit (ellenőrzés, „tudáspróba”, értékelés stb.) háttérbe szorítanánk.

A komplex eljárások tervezéséhez hoznánk egy gyakorlati példát. 3. osztályban nyelvtan-helyesírási órán a melléknév fogalmának kialakítása következett. A feladatot a tanító (Bodor Sándor) az olvasásórával komplex módon, egységben igyekezett megoldani. A soron levő olvasmány (A ponty) szövege meglehetősen élménytelen, lapos volt, sem ismeret-, sem pedig élményszerzésre vagy olvasásra nemigen ösztönzött. Ilyen szöveg természetesen a melléknév fogalmi jegyeinek önálló felismeréséhez sem biztosított volna kellő szemléleti és nyelvi anyagot. Ezért a tanító az olvasmány szokványos, „didaktikus” feldolgozása helyett az olvasókönyvi szöveget párosította az ismert Bölcs Bagoly-sorozat egyik kötetének szövegrészletével (*Turcsányi Ervin-Réber László: A vizek akrobatái*. Móra Könyvkiadó. Budapest, 1966. „A gondatlan pontymama” c. fejezet 20-21. l.), amelyben a kis pontyok növekedéséről és táplálkozásáról érdekes információk találhatóak. (A könyvrészlet valóban felvillanyozta a tanulókat.) Az érdeklődés és kérdezősködés (feldolgozás) légkörében a tanító könnyen fordította a tanulók figyelmét az értelmezés felől a megfogalmazás módjára. (Figyeld meg a szöveget! Hogy értelmezted? Mit jelent ez a megfogalmazás? Fejezd ki saját szavaiddal! -Melyik szótól lesz szemléletes, mintha látnánk is? - Ilyen tanulói feladatok sorakoztak egymásután. A szöveg bőven kínált tartalmat e tevékenységekhez: „Nemsokára a kisponty elindul első hosszabb, önálló útjára. Egyelőre csak a meleg, sekély vízben kalandozik, mintha érezné: a mélyben halálos veszedelmek leselkednek rá.” stb.) Az így megtervezett tevékenységsort követő csoportos foglalkozásnak már a „kifejező szavak” gyűjtése is része volt más (ismeretrendező, lényegét összefoglaló) tennivalók mellett.

Ez a munka olyan sok és érdekes feladatot adott a tanulóknak, hogy az olvasórai tevékenységek észrevétlenül mentek át a nyelvtan-helyesírás órába. Amikor a melléknév fogalmának körvonalazására, pontosabb megragadására került sor, szükségtelenné vált a szokásos metodikai indokoltsággal végzett induktív gondolkodási út (kiemelt szavak „mesterséges” tartalmi boncolgatása), a tanulók többsége előtt az olvasásra tárgyi ismereteihez kapcsolódva deduktíve is megragadhatóvá vált a melléknév nyelvtani fogalma, s örömet jelentett számukra, hogy a fogalmi jegyeket ők fedezték fel, próbálkozhattak a melléknév megfogalmazásával. Eközben azonban ráéreztek a melléknév funkciójára beszédünkben (fogalmazás), s ezt rövid tartalmi beszámolás keretében már önállóan alkalmazhatták is (olvasás-nyelvtan-fogalmazás komplex tevékenysége). E két tanítási órának ilyen sokirányú hasznosítása csak azért vált lehetségessé, mert a tanító *nem tantárgyakban és tanórákban, hanem feladatokban gondolkodott, és e feladatok változatos, komplex megoldására töremlen folyamatban vállalkozott.* (A már érvényes tantervi módosítások a komplexebb eljárásokat kifejezetten szorgalmazzák (pl. nem tankönyvi szöveg olvasása, beszámolás), de a tantárgyak közötti komplexitást is ösztönzik alsó tagozaton!)

Úgy gondoljuk, az olvasás-fogalmazás, olvasás-nyelvtan, esetleg a nyelvtan-fogalmazás viszonylatában a komplex eljárásokra könnyebben találnak lehetőséget alsó tagozatos kartársaink, de több a bizonytalanság körükben, ha az írás és nyelvtan-helyesírás tantárgyi munkáira gondolnak. Bennünket is foglalkoztatott e probléma. Elgondolásainkat igyekeztünk a gyakorlatban kipróbálni. A továbbiakban kissé részletesebben szeretnénk ismertetni egy *4. osztályos írás és nyelvtan-helyesírás gyakorlási egység kísérleti, komplex eljárásai* során szerzett tapasztalatainkat. Nem óraleírást, nem is teljes eljárásort adunk, csupán a felvetett problémák szempontjából legfontosabb mozzanatokat, módszereket emeljük ki kísérletünkéből. Az órák anyaga látszólag messze esett egymástól. (*Írás*: Az írás ütemének fejlesztése tollbamondással; *Nyelvtan-helyesírás*: Az állítmány és alany felismerésének gyakorlása egyszerű kijelentő mondatokban.)

Az órákra a húsvéti szünet után került sor. A tanítónő (Szabó Józsefné) a két tantárgy speciális feladatait a beszéd- és kifejezőképesség (olvasás, fogalmazás) köré igyekezett szervezni. A kifejezést a szemlélettel való megalapozás érdekében a tanulók becsengetés előtt színes krétával szabadon rajzolhattak a táblára húsvéti élményeikről. (A rajzok zöme a tojásfestés, nyuszik témaköréből adódott.) Ebből az írás- és nyelvtan-helyesírás órákon (a két óra egymást követte) a következő feladatok és tevékenységek soroltak:

- Az előző órai írásmunkák értékelése, javítása után a tanulók beszámolhattak húsvéti élményeikről (összefüggő beszéd). A beszámoló kötetlen volt, de a tanulók önkéntelenül is igazodtak a tanult kifejezési normákhoz (fogalmazás).

- Több tanuló megnyilatkozás után bíralták és értékelték egymás beszédteljesítményét. Közös döntés alapján kiválasztották egyik tanulóársuk beszámolóját (táblai rajzok alapján való megnyilatkozásra esett a választás). Ez így szólt: „Már készen vannak a tojások. Egy kis kosárban sokféle látható. Piros, zöld, kék és sok más. Nagyon tetszik.” A tanuló lediktálhatta mondatait a tanítónak (aki felírta azokat a táblára), ám a helyesírás szempontjából kommentálnia kellett (nyelvtan-helyesírás). Az osztálynak a tanító lendületes írását és a helyesírási kommentálást kellett figyelemmel követnie.

- Az osztály megvizsgálta a táblai szöveget a kapcsolás gyakorlási lehetősége szempontjából. Közös megegyezés alapján a felső és alsó hurkolású betűk lendületes

írása lett központi feladat. Előzetes gyakorláshoz a *tojás* szót választották (élmény szerepe).

- Megvizsgálták a szöveget az eddig elért időeredmény szempontjából, s megállapították a leírásához szükséges átlagidőt. Ezután a szokott eljárással tollbamondás, ellenőrzés következett (írás, helyesírás). Újrairásnál rövidebb idő elérését jelölték meg célként. A harmadik leírás idejét nem változtatták, de két mondatot bővítettek (nyelvtan, fogalmazás). A gyakorlás a háromszori leírás ellenére sem vált mechanikussá, mert egyrészt „sajátjuknak érzett” élményanyaggal dolgoztak (fáradtságot feledtető hatását tapasztaltuk), másrészt maguk jelölhették ki feladataikat (tanító közvetett módon irányított).

- A nyelvten-helyesírási óra ennek a munkának közvetlen folytatója volt. Eddigi nyelvteni ismereteiket a táblára írt szöveg elemzésével gyakorolhatták, bizonyíthatták. Megbeszéltek a szöveg nyelvteni helyességét (fogalmazás).

- A táblai képek és a táblára írt szöveg további alternatív megoldások alapjává váltak: ugyanezt kellett megfogalmazni másképpen (fogalmazás) bővebb mondatokkal (nyelvtan). Az osztály a következő változatot fogadta el: „Húsvét előtt a nyulacskák sérényen dolgoztak. A kis kosarakban gyűltek a tojások. Sietve hordták a házakhoz az ajándékokat. Fáradtságos munka volt a festés, de megérte.” Az osztály a „kis kosarakban” kifejezést „kosárákban”-ra javította. Ezután a szöveget alkotó tanuló lediktálhatta mondatait a helyesírást kommentálva (helyesírási ismeretek alkalmazása); de jeleznie kellett a fontosabb alsó és felső hurkolású betűk kapcsolását, lendületes írását is (nem időre írtak). E komplex feladatsor (fogalmazás, helyesírás, írás) a nyelvteni ismeretek alkalmazásával, azaz elemzéssel zárult.

- Ezután a tanító írt fel 3 mondatot a táblára, amely az írástechnikai és helyesírási problémákat nagy számban tartalmazta („Mihály Károllyal együtt kereste fel a lányokat. Gergely Attilával járt locsolkodni. Károlyék több tojást gyűjtöttek.”). A tanulók követték a tanító írását, de az egyes szavakat felszólítottak helyesírási vagy írástechnikai szempontból kommentálták. Ez a „technikai munka” hangulatilag jól illeszkedett az előzményekhez.

- A mondatok nyelvteni elemzése órsönkénti csoportmunka volt. Az eredményt a választott szószólók közölték (kifejezőképesség). A csoportok feladatvégzését az osztály bírálta, értékelté. (Az alany felismerése jól szolgálta a differenciáló képesség fejlődését!)

- Az óra végén ez utóbbi szöveget a tanulók újra leírták, de az ígéket kinek-kinek önállóan jövő időbe kellett tennie (írástechnika: fog, majd), ami új helyesírási problémákat is eredményezett. Ez a fogalmazástani szempontjából is jó gyakorlatnak bizonyult (fog, majd váltakozása, jövő időnek jelen idővel való kifejezése stb.). Közben a tanítónak volt ideje ellenőrizni 2 óras munkáját, fejlődésüket, aminek alapján személyre szólóan értékelhette tanulói teljesítményét.

Kísérletünk és a tanulók eredményei meggyőzően bizonyították számunkra, hogy a komplex anyanyelvi nevelésre törekvést a tanulók még ilyen technikai fejlesztést igénylő anyagkörnyezetben is értékes és sok önállóságot mutató, esetenként alkotó tevékenységgel honorálják. S bár a megszokottnál jóval több önálló feladatot kellett megoldaniuk, az egy témakörben dolgozás kevésbé fárasztotta őket, maradt idő és lehetőség élménybeszámolóra, vidámságra, játékos versengésre. (Tanulói vélemények: „Újszerű volt, nagyon jó volt.” „Csak egy dologgal foglalkoztunk, de sokféleképpen.” „Mindent tudtunk gyakorolni.” „Nem izgultam, mert meg tudtam csinálni.”) Az óravezetés lehetőséget adott a tanulók számára, hogy önállóan kereshessék az anyanyelvi tárgyak közötti ismeretátviteli lehetőségeit, hasznos módjait,

s ezért a problémákat mind a két órán életszerűnek fogták fel a technika gyakorlása közben is (írás), tudásuk pedig életképebben funkcionált (helyesírás, nyelvtan, fogalmazás).

### III.

Miben összegezhetnénk tehát eddig szerzett tapasztalatainkat?

– Az *anyanyelvi tárgyak alsó tagozaton* tantárgyi rendszerük lényegéből fakadóan *egységet alkotnak*, ezért a tanító és a tanulók számára egyaránt integrált feladatrendszert jelentenek. Anyanyelvi nevelésünket tehát úgy kell felfognunk, hogy *minden részfeladattal* (ismeret, készség, képesség fejlesztése) *az egész szemszögéből kell foglalkozni*. Ez legyen szelektációs elvünk a tervezésben, az anyag kiválogatásában, az eljárások és módszerek válogatása közben.

– A tanulói képességek gyorsabb kibontakoztatása érdekében *a tanulói tevékenységeket is komplex módon kell szervezni*. A „befogadásra” készítő frontális foglalkozások rovására növelni kell a csoportban végezhető vagy önálló tevékenységek számát. Mindez a differenciált tevékenységek többszöri szervezését is sürgeti. A sokféle tanulói tevékenység tartalmát gondosan kell kiválasztani, hogy azok valószínű problémát nyújtsanak, megoldásuk pedig ösztönző élményekkel gazdagítsa tanítványainkat.

– S a felsoroltak segítségével ki kell űzni anyanyelvi nevelésünk köréből a megmerevedett, lapos, lélekölő eljárásmodokat. Elsősorban *tartalmi megújításra* lenne szükség, de anyanyelvünk, irodalmunk kincsestára ehhez bőséggel biztosít anyagot. *Szemléleti változásra is szükség van*, amit további kísérletekkel, gyakorlati próbákkal kell gazdagítanunk. Ezek birtokában bizonyára megtaláljuk azokat a módokat és eljárásokat, amelyek – komplex jellegüknél fogva – tanulóinkat gyorsabban az anyanyelvi műveltség birtokába juttatják.

Bár kísérleteink kezdetén tartunk, kötelességünknek éreztük, hogy eddigi tapasztalatainkat, a hozzájuk kapcsolódó gondolatainkat publikáljuk, hogy megújuló anyanyelvi nevelésünk ügyét ezzel is szolgálhassuk.



DR. HEGEDŰS FERENCNÉ  
Budapest, Tanítóképző Intézet

## Petőfi alakja a negyedik osztályos tanulók érzés- és gondolatvilágában

Dr. Bellyei László cikkéhez kapcsolódva szeretnék beszámolni arról, hogy az alsó tagozatos tankönyvek Petőfi-anyaga alapján milyen képet visznek magukkal a tanulók az ötödik osztályba az olvasásórákon folyó munka eredményeképpen. Az első osztálytól kezdve gyűjtögetett színes Petőfi-mozaikkockák eléggé egységes képpé rendeződnek-e? Melyek ennek a mozaikképnek az uralkodó „színei”?

A tankönyvek anyaga mellett, természetesen, más jelentős tényezők is irányítják, illetve befolyásolják az osztálytanítók munkáját. Az olvasmányok anyagával kapcsolatban ez áll a Tantervben: „1848. március 15-én a Nemzeti Múzeum előtt történt eseményekből egy kép (Petőfi Sándor elszavalja a Nemzeti dalt).” „Március