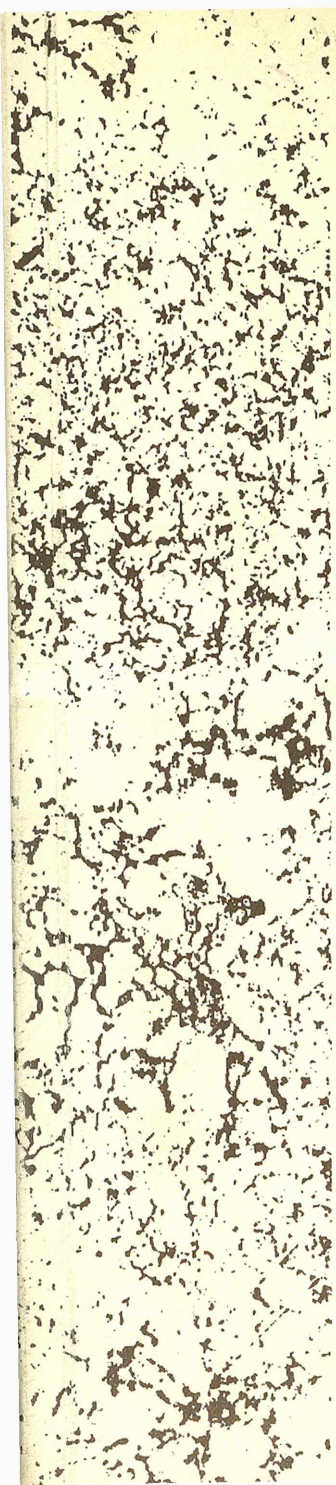


Oldal Anna

MAGYAR PEDAGÓGUSOK

2490

MAGYAR PEDAGÓGUSOK

MAGYAR PEDAGÓGUSOK

OLDAL ANNA

Írta:
HUNYADI ZOLTÁN

Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum
Budapest, 1991.

MAGYAR PEDAGÓGUSOK

Szerkeszti:
KELEMEN ELEMÉR

Lektorálta:
HORVÁTH MÁRTON

ISSN 0864–9006
ISBN 963 7516 80 6

Kiadja az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum – Budapest
Felelős kiadó: Kelemen Elemér
Műszaki szerkesztő: Nyíri Dániel
Készült az OPKM Nyomdájában
Felelős vezető: Barkó Endre
Terjedelem: 5.12 A/5 ív. Példányszám: 500.
Munkaszám: 36/91.

Egyre fogy azoknak a kollégáknak a száma, akik felejthetetlen élményt nyújtó tanításait még láthatták. Azoknak a számát, akikkel a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium gyakorlóiskolájában együtt tanított, már tíz ujjamon is meg tudom számlálni. Tanítványai közül a legfiatalabbak is életük ötödik évtizedét tapossák. De akik ismerték – kis első osztályosok, nála hospitáló vagy osztályában gyakorlati tanítást végző kollégák – kitörölhetetlenül szívükbe zárták.

Munkásságáról a Pedagógiai Lexikonban (Akadémiai Kiadó Bp., 1987.) ezt olvashatjuk:

Oldal Anna : (1893-1970) gyakorló iskolai tanító. Jelentős szerepe volt a zsinórírás elterjesztésében, majd a felszabadulás után a budapesti tanítók továbbképzésében. Az első osztályos tanulók számára ábécés és olvasókönyveket írt. *F.m.* Az egyszerűsített zsinórírás elemi népiskolai tanításának vezérkönyve lett (Luttor Ignáccal, Bp., 1939.).

A lexikon ebben tömöríti egy kiemelkedő gyakorló pedagógus, egy országos hírű tanítónő több mint négy évtizedes tevékenységét.

Kétségtelen, hogy Oldal Anna munkásságának jelentőségét nem a ránk maradt pedagógiai szakírói hagyatéka adja – bár a maga korában, a maga szakterületén ez sem tekinthető kevésnek -, hanem elsősorban gyakorlati munkája, tanítói személyiségének varázsa, mely ezernél is több tanítványa szívében és értelmében hagyott el nem múló emléket, és több ezer fővárosi és vidéki tanítónak nyújtott segítséget, adott iránymutatást, példát. *A tanítás* – és ebben a nevelés és oktatás el nem választható egysége van benne - *művésze volt* . Személyiségének hatása alól sem 6-7 éves tanítványai, sem a tanítási óráit hallgató kollégái nem vonhatták ki magukat.

Apja fővárosi iskolaigazgató volt. Heten voltak tastvérek. Mindnyájan már az iskolába kitüntek kiváló képességükkel, szorgalmukkal, pontosságukkal.

Már a tanítóképzőben felfigyeltek kiváló nevelői adottsága-

ira, és 1916-ban egészen fiatalon került a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium gakorlóiskolájába, ahol 42 évig – nyugdíjba vonulásáig – taníthatott az első osztályban. (Ez alól az a pár év kivétel, amikor Luttor Ignáccal közösen kidolgozott írásreform gyakorlati kipróbálására a második osztályban is vitte tanítványait.) A gyakorlóiskolába való kerülése ellen az akkori királyi tanfelügyelő azt hozta fel érvként, hogy ilyen fiatal, szinte még gyermek ember tartson bemutató tanításokat a már meglett, idősebb pedagógusoknak. Ezt az ellenvetést a gyakorlóiskola igazgatója – Rákos István – így hárította el: „Méltóságos uram! A fiatalság napról napra gyógyuló hiba!" És valóban, munkája olyan mértékben volt kiemelkedő, hogy minden hallgatója messzemenően elismerte.

Ahhoz, hogy munkásságát, annak jelentősségét megérthessük, legalább nagy vonásaiban ismernünk kell azt az intézményrendszert, azt a negyszerű pedagógiai műhelyt, amely tevékenységének kerete volt.

A Székesfővárosi Pedagógiai Szeminárium és gyakorlóiskolája

Budapest az 1900-as évek kezdetére már világvárossá fejlődött, a rohamos növekedés azonban nem minden területen volt egyenletes. A népoktatás messze elmaradt a kívánalmaktól, mert egyrészt hiányzott a megfelelő iskolahálózat, másrészt a tanítóság munkája sem érte el e kívánt szintet. Mindkettő fejlesztése hatalmas feladatot rótt a főváros vezetőire.

Az iskolahálózat kiépítése Bárczy István nevéhez fűződik, aki polgármesterré választása előtt tanügyi tanácsosként közvetlenül is látta a hiányosságokat. Irányításával a korszak kiváló építészei olyan iskolaépületeket alkottak, amelyek még ma is sok tekintetben példaértékűek. [1]

A világvárosi igényeknek megfelelő pedagógusképzésre Bárczy fővárosi tanítóképző-intézetet kívánt szervezni, amit azonban az akkori „vallás- és közoktatásügyi m.kir. miniszter" nem engedélyezett. Más megoldást kellett keresni, és ez vezetett a *Fővárosi Pedagógiai Szeminárium* létesítéséhez, amelyet Bárczy István 1912. február 1-én nyitott meg.

Az intézmény tartalmi koncepciójának, szervezeti felépítésének kidolgozója – és megalakulása után első igazgatója – Weszely Ödön volt, aki fővárosi iskolafelügyelőként gazdag tapasztalattal rendelkezett a közoktatás helyzetéről, s ebből adódóan világosan látta a megoldásra váró feladatokat. Bárczy a koncepció kidolgozása előtt európai tanulmányútra küldte Weszelyt, hogy az ott szerzett tapasztalatok alapján a lehető legkorszerűbb intézményt hozhassák létre. Európában harmadikként létesült a pedagógusok szervezett továbbképzésének ez a bázisa, de első volt abban a vonatkozásban, hogy gyakorlóiskola is kapcsolódott hozzá.

A Pedagógiai Szeminárium feladata: módot nyújtani a fővárosi tanítóknak a maguk továbbképzésére, általános és szakműveltségük gyarapítására, a tudományos és pedagógiai munkával való behatóbb foglalkozásra.

Intézményei:

I. Laboratóriumok:
   1. Pedagógiai laboratórium
   2. Lélektani laboratórium
   3. Fizikai laboratórium
II. Pedagógiai múzeum
III. Pedagógiai könyvtár
IV. Tanfolyamok:
   1. Állandó tanfolyamok kezdő tanítók számára
   2. Tudományos előadások
   3. Technikai és művészeti folyamatok
   4. Idegen nyelvi tanfolyamok [2]

„A Pedagógiai Szeminárium tehát gyűjtőneve mindazoknak az intézményeknek és eszközöknek, amelyek a tanítóság további önbecsülését szolgálják. A szeminárium szó arra utal, hogy itt a szemináriumszerű munka fontos, azaz ki-ki maga dolgozik a saját egyéniségének további fejlesztésén. Az intézmények csak arra valók, hogy ezt a munkát lehetővé tegyék, arra ösztönözzenek, és ahhoz támogatást nyújtsanak. Oly tudományos és pedagógiai légkört akarunk itt teremteni, amelyben mélyreható munka folyik a fővárosi környezetnek, a fővárosi gyermekek, a főváros e sajátos viszonyai között működő iskolák nevelő fela-

datának tanulmányozása és problémáinak helyes megoldása érdekében." [3]

A Pedagógiai Szeminárium munkájához szorosan kapcsolódott a gyakorlóiskola. Feladatát az ideiglenes szervezeti szabályzat 12. pontja a következőképpen határozta meg: „A gyakorlóiskola a pedagógiai szemináruma továbbképző tanfolyamaival kapcsolatos iskola, mely hozzáértő igazgató vezetése mellett arra szolgál, hogy a kezdő tanító a fővárosi iskolák munkájába bevezettessék. A gyakorlóiskolában a fővárosi tanítótestület kiváló tagjai tanítanak, hogy így az egész iskola, annak munkája és élete valóban példát nyújtson a kezdő tanító számára. Az állandó továbbképző tanfolyam hallgatói beosztatnak a gyakorlóiskola különböző osztályaiba, s részben hospitálnak, részben gyakorolják magukat a tanításban, s részt vesznek az iskola egyéb munkájában. E teendőkre vonatkozóan utasításokat s támogatást kapnak a szeminárium vezetője által megállapított rend és munkafelosztás szerint, részben a gyakorlóiskola igazgatójától, részben az osztálytanítóktól, de magától a szeminárium vezetőjétől is, ki az egész gyakorlati képzést intézi, s a szükséghez képest közös megbeszéléseket és értekezleteket is tart mindazok bevonásával, kiket a kepzés céljából bevonni szükségesnek talál."

A gyakorlóiskola tehát fundamentumát jelentette a fővárosi pedagógusok továbbképzésének, s a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium abban volt egész Európában első, hogy az intézmény gyakorlóiskolával rendelkezett. A gyakorlóiskola kezdettől fogva meghatározó szerepet játszott a *kezdő tanítók állandó tanfolyamában*.

„Az állandó tanfolyam csakis kezdő tanítók számára való. Az állandó tanfolyam célja bevezetni a kezdő tanítót az iskolai munkába, megismertetni őt a főváros iskoláival s annak speciális körülményeivel, kiegészíteni és bővíteni a tanítóképzőben szerzett ismereteit, alapot s ösztönzést adni a további önképzésre." [4]

A kezdő tanítók számára szervezett állandó tanfolyammal a főváros tulajdonképpen megfejelte az akkori középfokú tanítóképzést. A fővárosi alkalmazásnak ugyanis gyakorlatilag előfeltétele volt ennek az egyéves tanfolyamnak az elvégzése.

A hallgatók heti 37 órás képzésben részesültek; az elméleti tantárgyakból a tanév végén kollokváltak, a bizonyítvány igazolta a gyakorlati tárgyak sikeres teljesítését, továbbá azt, hogy a hallgató a meghatározott óraszámban hospitált és tanított a gyakorlóiskolában. A képzés tartalmának illusztrálására álljon itt *Sarodi Gyula* szemináriumi bizonyítványa, aki egyébként később évtizedeken át a gyakorlóiskola napközi otthonában dolgozott. Ebből egyrészt láthatjuk, hogy a szemináiumban a hallgatók az akkori idők legkorszerűbb elméleti képzését kapták az egyes tudományágak elismert szaktekintélyeitől, másrészt foglalkoztatásuk döntően gyakorlati irányú volt; a képzési idő közel kétharmadát tették ki a laboratóriumi gyakorlatok, hospitálások és tanítások. Az egész tanévre kiterjedő képzés tartama alatt a hallgatók egy-egy hónapot hospitáltak rotációs rendszerben a gyakorlóiskola mindegyik osztályában, és meghatározott számú gyakorlati tanítást kellett tartaniuk. E téren tehát a szemináriumban folyó továbbképzés a legszorosabban kapcsolódott a gyakorlóiskolához.

De a gyakorlóiskola nemcsak a kezdő tanítók felkészítésében vett részt, hanem a már működő pedagógusok továbbképzését is segítette egyrészt azzal, hogy a már működő tanítók az ötévenként kötelező továbbképzés keretében 6-8 hetet hospitáltak abban az osztályban, amelyben tanítottak, másrészt a nyilvános bemutató tanításokkal. Ezeket a „nagy" bemutató tanításokat a szeminárium épületének harmadik emeleti nagy előadó termében tartották, menegyszer két-háromszáz hallgató előtt. A hallgatóságnak előre kellett a jegyet igényelnie – amelyet egyébként ingyen adtak -, mert mindíg többen akartak eljönni, mint ahányan a terembe befértek. A tanulók a negy terem színpadán berendezett „tanteremben" helyezkedtek el, hogy a hallgatók a tanítás minden mozzanatát jól láthassák. Ezek a tanítások nyújtottak alkalmat arra, hogy a gyakorlóiskolában kidolgozott új módszerek, eljárások minél közvetlenebbül, minél gyorsabban kerüljenek be a fővárosi iskolák gyakorlatába.

A gyakorlóiskola tehát a pedagógiai műhely szerepét töl-

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI SZEMINÁRIUM

57. szám 1933/34. a. k.

BIZONYÍTVÁNY

Sarodi Gyula úr, ~~úrnő,~~

ki 1910. évi augusztus hó 5. napján Budapesten született, a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium állandó továbbképző tanfolyamán, mint rendes hallgató az 1933/1934. iskolai évben a következő előadásokat látogatta s részt vett az azokkal kapcsolatos gyakorlatokban:

Az előadó neve	Az előadás vagy gyakorlat címe	Heti óraszám	Megjegyzés
Dr. Kiss Kázmér	Bevezetés a filozófiába	2	[illegible]
Dr. Cser János	Gyermeklélektan (kísérleti)	2	
Dr. Ozorai Frigyes	Rendszeres pedagógia	4	
Dr. Ozorai Frigyes	A modern pedagógia története	1	
Dr. Gárdonyi Albert	Társadalomtudomány	1	
Dr. Radnai Oszkár	Magyar művelődéstörténet	2	
Dr. Bárczi Gusztáv	Iskolai egészségtan	1	
Dr. Császár Elemér	Fizikai laboratóriumi gyak.	2	
Dr. Gombocz Endre	Növénytani laboratóriumi gy.	2	
Dr. Szolnár László	Állattani laboratóriumi gyak.	2	
Tirpák Sándor	Elemi isk. rajztanítás	1	
Mezey Ferenc	Testgyakorlás	1	
Luspay K. és Sehr Gy.	Munkaoktatás (slöjd)	2	
Háros Antal	Elemi iskolai tanterv.	2	
Wilde Margit	Pedagógiai szemináriumi gyak.	2	
Dr. Ozorai F. Wilde M. és a gyak. el. isk. testülete	Tanítási gyakorlat	10	
	Mulasztott órák száma:	—	

Budapest, 1934. évi június hó 21. napján.

tanácsnok, a főváros közoktatási ügyosztályának vezetője.

főigazgató, Fővárosi Pedagógiai Szeminárium vezetője.

tötte be. Az ott tanító kollégák közvetlenül alkalmazhatták munkájukban a szeminárium laboratóriumainak kutatási eredményeit, s munkájukkal dokumentálták a kor haladó pedagógiai eszméinek érvényesítését. Elevenen hatott a tantestületben a kor minden haladó pedagógiai irányzata és a törekvés, hogy mindez ésvényesüljön is a mindennapi munkában, és a bemutató tanításokon keresztül hasson a főváros iskoláiban tanító kollégákra.

A kilencszázas évek elején már erősen hatottak hazánkban a munkaiskola különböző irányai. Legerőteljesebben a Kerschensteiner-féle felfogás érvényesült. Ezt dokumentálták a szeminárium technikai (szlöjd) tanfolyamai, és a kezdő tanítók állandó tanfolyamának ez irányú gyakorlata. Ez a felfogás volt a jellemzője e tárgyban az 1913. évi székesfővárosi helyi tantervnek is, amely azután tovább ment az 1925. évi elemi népiskolai tantervben is.

A munkáltatás – mint pedagógiai alapelv – azonban nem szűkült le a gyakorlóiskolában a kézimunkaórák manuális tevékenységére, hanem kiterjesztő értelmezéssel jelen volt a többi tantárgy tanításában is. A szeminárium lélektani laboratóriumával szoros együttmunkálkodásban – ahol olyan kiváló szakemberek dolgoztak, mint *Nagy László*, majd később *Cser János, Radnai Béla* – a szellemi tevékenykedtetés, a tanulói aktivitás érvényre juttatásának gyakorlati megoldásait keresték, alkalmazták és propagálták. Tanítási óráik tervezésében, felépítésében azokat a helyzeteket keresték, amelyekben megvalósulhatott a tanulók közvetlen tapasztalata, személyes élménye, az ezen alapuló aktivitás. A tevékenységnek ezt a fajtáját ugyanolyan fontosnak tartották, mint a manuális munkát.

A tanulók személyes élményeinek kiaknázását soha nem mulasztották el. (Ennek gyakorlati megnyilvánulásait láthatjuk majd Oldal Anna munkásságában.) Ha például a nyitott ablakon berepült egy madár, kitűnő témát adott a fogalmazáshoz – még akkor is, ha aznap éppen nem volt fogalmazásóra. Az órarendnek ezt a rugalmas kezelését az osztálytanítói rendszer még a magasabb osztályokban is lehetővé tette. A gyakorlóiskolában ugyanis – éppen úgy, mint a főváros vagy az ország többi elemi

népiskolájában – még a nyolcosztályos népiskola kiépítésekor is osztálytanítói rendszerben tanítottak. A tudatosan tervezett és szervezett élmények mellet ezeknek a spontán helyzeteknek a tanításba való azonnali beépítése mindíg kitűnő lehetőséget nyújtott az érzelmek nevelésére, a frissen átélt történés sokoldalú nevelőhatásának kiaknázására. Ez a spontaneitás azonban soha nem ment a rendszeres munka rovására.

A gyakorlóiskola kitűnő pedagógusok gyűjtőhelye volt. ennek illusztrálására elegendő, ha a legkiemelkedőbbeket felsoroljuk: *Háros Antal, Gubacs Gábor, Tillmann László, dr. Stollmár László, dr Jankovits Miklós* voltak többek között *Oldal Anna* kollégái. A nevelőtestületet pedig olan kiváló igazgatók vezették, mint *Rákos István, Háros Antal, Stolmár László, Lenkei István.*

Az utóbbi években általánosan hangoztattuk, hogy az iskola a gyermek második otthona. Sajnos, igen sokszor ez csak abban a vonatkozásban volt igaz, hogy a gyermek majdnem annyi időt volt kénytelen az iskolában eltölteni, mint otthon – az alvással együtt – a családban. A hajdani szeminárium gyakorlóiskolája viszont az ott tanító pedagógusoknak valóban második otthonuk volt. Ma, amikor azt látjuk, hogy aki befejezte a tanítást, perceken belül távozik az iskolából, mert az anyát várja a család, a házi munka, az apát a megélhetéshez szükséges mellékkereset kizsigerelő kényszere, szinte elképzelhetetlen, hogy a húszas, harmincas évek gyakorlóiskolájában a tanítás befejezése után órákig voltak együtt a pedagógusok, hogy megbeszéljék a napi munka élményeit, tapasztalatait, ötleteket, gondolatokat gyűjtsenek a saját további munkájukhoz. A pedagógiai műhely jellege ezekben a beszélgetésekben, a tapasztalatok effajta kicserélésében is megnyilvánult. Ha azután a beszélgetés netán hosszabbra nyúlt, az együttlét nemcsak hasznos, hanem kellemes voltát azzal tetézték meg, hogy a szomszédos cukrászdából enni-innivalót hozattak át, s e mellett maradtak tovább is együtt. A nevelőtestület igazi nevelőközösség volt.

Hogy ez így lehetett, azt az anyagi függetlenség is lehetővé tette. A gyakorlóiskola nevelőinek fizetése biztosította a tisztes, a társadalmi helyzetükhöz méltó megélhetést, a viszonylagos gondtalanságot. Így szabadidejük egy részét is nyugodtan fordíthatták a számukra legfontosabb, a hivatásukat segítő testületi tevékenységre. Nyári szünidőben legtöbbjük megtehette, hogy családjával 2-3 hetet külföldön pihenhessen.

A közösségi jelleg, a közösségi felelősség különösen kidomborodott a negytermi bemutató tanítások előkészítésében. Mivel – mint arról az előzőekben már említés történt – ezeket két-háromszáz kolléga nézte, hallgatta, közvetlen hatásuk igen nagy volt a főváros iskoláiban folyó munkára. Ezeken a tanításokon csak a már kiérlelt, letisztult, sokszorosan ellenőrzött, a gyakorlóiskola munkájában egységesen elfogadott módszereket, eljárásokat, tapasztalatokat mutatták be. A tanítás előkészítésében részt vett az egész nevelőtestület. Először a bemutatót tartó nevelő mondta el elképzelését: ismertette a tanítás anyagát, a feldolgozás módját, az óra mozzanatait, felépítését. Indokolta, hogy mit, hogyan és miért csinál úgy, ahogy eltervezte. Ezt követően azután kollégái mondták el ötleteiket, tanácsaikat, javaslataikat. Ennek alapján – sokszor 2-3 órás megbeszélés végén – alakult ki az a véglegesnek tekintett felfogás, amellyel a bemutató tanító a hallgatóság elé lépett.

Ezekre a „nagy" bemutató tanításokra sohasem állhatott ki senki nevelőtestületi kontroll nélkül. Persze ezeknek az óráknak a sikerét mégsem a „kollektív bölcsesség" biztosította, hanem az a tudatos, lelkiismeretes, egyenletesen következetes mindennapi munka, amely a gyakorlóiskola minden tanítóját jellemezte. Az a pedagógiai felfogás, amely a tanítást úgy értelmezte, mint amikor egy művelt apa vagy anya beszélget gyermekével, s közben nyitogatja a tudás, a műveltség, a kultúra, az emberiség, a jellem házának, várának ablakait.

Ennek a kiemelkedő pedagógiai műhelynek a munkáját a kultuszkormányzat is igénybe vette a népiskolai tantervek kimunkálásában. Az 1925-ös tantervi munkálatokban *Oldal Anna* az első osztályos olvasás-írás, *Háros Antal* az olvasás, fogalmazás, *Stollmár László* a természetrajz (biológia), *Stelly Géza* a számtan és természettan anyagának és tanítási módszerének kidolgozásában vett részt.

Földrajzi helyzetéből adódóan – VIII. kerület, Józsefváros

közepe – a gyakorlóiskolában is jelentkeztek bizonyos mértékig mindazok a szociális problémák, amelyek a fővárost egyébként is jellemezték. Az alsó osztályokban ez kevésbé volt szembetűnő, mint az ötödiktől fölfelé, mert ott már csak azok maradtak, akik nem tanultak tovább polgári iskolában vagy gimnáziumban. A harmincas évek közepén a gyakorlóiskola már nyolc osztályos volt. A 7. és a 8. osztályban már jonéhány olan gyermek volt, akinek dolgoznia kellett, mert a családnak szüksége volt az ő keresetére is. Ezek a gyerekek kora reggel – a tanítás kezdete előtt – tej, péksütemény, egyéb élelmiszer kihordását vállalták, s a tanítás kezdetére fáradtan, sokszor éhesen érkeztek az iskolába. Hogy legalább mosakodni tudjanak, minden tanterembe vizcsapot szereltek – meglehetősen nagy költséggel -, és az első tanítási óra nagy része sokszor azzal telt el, hogy ezek a fáradt gyermekek egy kicsit kipihenjék magukat, hogy eredményesen vehessenek részt a tanításban. Ezekben az osztályokban a tanító pedagógiai eszköztárának minden gazdagsága elengedhetetlenül szükséges volt, hogy a gyermekek érdeklődését felkeltse, ébren tartsa – sokszor fizikai értelemben is -, hogy munkája eredményes legyen.

Ez az intézményrendszer s a benne folyó munkának ez a nagy vonalakban megmutatott szelleme jelentette a hátteret, a működési teret Oldal Anna munkásságának. A legkisebb, az első osztályosok kerültek hozzá. [5]

Első napok az iskolában

Az iskolával való találkozás élménye meghatározó jelentőségű a gyermek életében. Az első élmények jellege – derű, kedvesség, bizalom, közvetlenség, közöny, szorongás, elutasítás – végigkíséri a gyermeket tanulóéveiben. A pozitív élmények mindíg serkentenek, a negatívok gátolnak, és ezek semlegesítése, megfordítása mindig nehéz és felettébb bizonytalan. Kétségtelen, hogy nem közömbös, milyen előzményekkel, a családi és az óvodai nevelés tudatos felkészítésével, az iskolássá válás vágyával érkezik-e a gyermek, vagy netán olyan előzményekkel, melyek riasztólag hatnak rá.

Ha gyakran hallja a gyermek, hogy „No megállj! Majd az

iskolában rendre tanítanak!", és ehhez hasonló megfélemlítéseket, akkor természetes a félelme az iskolától. Mivel mindez még nem személyes tapasztalat, hanem csak egy ismeretlen valamivel való ijesztgetés, a tanítón múlik, hogy ez az élmény nélküli félelem hamarosan feloldódjék. Gárdonyi Géza a maga idejében ezt tanácsolta tanító társainak: „Amikor először lépsz az iskolába, legyen az arcodon Jézus nyájassága!" Azt hiszem, ha visszagondolunk az iskolában eltöltött hosszú évekre, a tudós, nagyhatású pedagógusok között és mellett mindig ott van az első tanító bácsi, tanító néni képe, emléke. És boldog volt az a szülő, aki gyermekét Oldal Annára bízhatta, és boldog volt az a gyermek, akit Oldal Anna fogadott, nevelt és tanított az első osztályban. Ő maga egy tanítási vázlatával így készült az első találkozásra: [6]

„Csöngetnek ... Megkezdődik az új év első napja az iskolában. Az aggódó, könnyezve mosolygó édesanyákhoz intézett néhány biztató, megnyugtató szó után becsukjuk az osztály ajtaját, és magunkra maradunk egy sereg kicsiny gyermekkel. Nem iskolás gyermekek ők még, ó nem. Soká lesznek még azok. Hány van közöttük, aki életében most érzi először, hogy magára hagyták? Egy idegen nénire bízták. Tanító néni... 35-40 szempár kutatja aggódva az arcomat. Minden évben akad egy-egy, aki sírva, zokogva kapaszkodik az édesanyjába, s hasztalan minden nyugtató szó, nem akar tőle megválni. Az ilyen gyermeket bizonyára jó előre rémítgették az iskolával. „Megállj csak, majd ha iskolába jársz..." „Majd ad neked a tanító néni..." Riadt kis madár! Magamhoz ölelem, s intek az anyának, hogy menjen. Amikor a zokokgó csöppség látja, hogy édesanyja már nincs mellette, egy darabig még sírdogál, aztán elhallgat.

– Látjátok, már nem sír ez a kis Józsika. De miért is sírna? Ugye, ti mindnyájan szívesen jöttetek iskolába? Én is nagyon vártalak benneteket. Előre örültem, hogy ilyen sok, jó kis fiam lesz. Mert ti most az én kis fiaim vagytok. Ki tudja, hogy hívnak engem? Te tudod, Pista, hiszen mi már régóta ismerjük egymást. Mondd meg a gyerekeknek, hogy honnan ismersz! Bizony, a testvérét tanítottam. Mit mesélt Laci bátyád az iskoláról? Itt ült, nézd, ebben a padban. Most ki ül itt? Mondd meg

a nevedet, kis fiam. De hangosan ám, hogy mindenki hallja! Ejnye, de szép hangosan beszél ez a gyerek!

Most sorban rátok mutatok, s mindenki megmondja a nevét. Akire mutatok, az álljon fel, így! Katonásan! (Sorban felállnak, megmondják a nevüket.)

Jaj, nem tudom ám ennyi gyerek nevét észben tartani! De erre a lapra felírtam. Most innen olvasom a neveteket. Akiét mondom, az feláll, s hangosan jelenti: „Itt vagyok!" Próbáljuk csak! Elemér mondta leghangosabban. S milyen ügyesen állt fel. Mutasd csak mégegyszer, Elemér! Holnap újra olvasom a neveteket, s akkor már mindenki így áll fel.

Most egyszerre álljon fel az egész osztály! Kis katonák vagytok. Üljetek le! Milyen ügyes gyerekek! Szépen tegyétek hátra a kezeteket, a talpatokat pedig a padlóra!

Ha valaki belép ide a terembe, felállással köszönünk. Sanyi, te leszel a vendég. Menj ki, kopogj, azután gyere be!

Kopog a vendég! Álljatok fel! Bandi is szeretne vendég lenni? No menj, Bandi!

Ha álltok, ez a kis Pisti nem is látszik ott az utolsó padban, mert Pali sokkal nagyobb. Hol van még ilyen pici gyerek? Ezek ide ülnek majd az első padba, a nagyobbak meg hátra.

A táblára rajzolok valamit. (Három kis karikát.) Álljon fel az a gyerek, aki nem látja! Péter nem látja. Azért is hord szemüveget. Őt előre ültetjük, de ide oldalt, mert Péter magas.

Most mindenki látja a táblát. Ki tudna valami szépet a táblára rajzolni?

Igen ám, de ha mind egyszerre beszéltek, abból nem sokat értek. Ha valaki beszélni szeretne, nyújtsa fel az ujját, így!

Gyurka nagyon illedelmesen jelentkezett. Mit szeretnél rajzolni, Gyurka? Jó, rajzolj mozdonyt. Nesze, itt a kréta! Majd hoztok ti is krétát, és holnap mindenki rajzol valami szépet.

De ügyesen rajzol ez a Gyurka. Kész a mozdony. Füstöt is rajzolj! Álljatok föl! Énekeljünk: „Megy agőzös, megy a gőzös Kanizsára..." Hogyan jár a mozdony hajtója? Csináljuk valamennyien!

Elfáradt a mozdony. Üljetek le, pihenjetek! Addig valaki mond egy kis verset. Ki tud verset? Nem felejtettétek el, hogyan kell jelentkezni? Gyere ide, Berci, a dobogóra, mondd el a verset!

Szépen mondta, ugy-e, gyerekek? Jutalmul a fejére teszem azt a szép papírcsákót, ami itt van a szekrényemben.

...Megint csöngetnek. Azt jelenti ez a csengettyűszó, hogy vége az órának. Haza megyünk. Még ne menjünk? De édesanyátok vár, ne várjpn hiába!

Holnap megint itt leszünk, megint tanulunk, megint játszunk.

– Ki fog holnap sírni, Józsika? Ugy-e már te sem félsz az iskolától? Hiszen a jó gyereket mindenki szereti. Én is.

Ha édesanya megkérdi, hogy mit tanultatok ma az iskolában, mit felelsz Jancsi? Megtanultátok, hogyan kell felállni, leülni, köszönni. Bizony, sokat tanultatok!"

Szarka József az ötvenes évek közepén egy héten át figyelte a már pályája utolsó éveit tanító Oldal Anna munkáját a tanév első hetében, az előkészítési szakaszban. [7] Két kérdésre fordított különös figyelmet:

1. Milyen tudnivalókat közöl, s milyen követelményeket támaszt a tanító az iskolai élet rendjével kapcsolatban az oktató-nevelő munka e kezdeti szakaszában?
2. Hogyan reagálnak minderre az első osztályosok, hogyan kezdenek valóban „iskolások" lenni?

Az első találkozás már a beiratkozáskor megtörténik. Panni néninek minden leendő kis tanítványához van valami kedves szava. Megdícséri a bátrakat, ügyeseket viselkedésükért, valamilyen megnyilatkozásukért, de sohasem általánosságokkal, hanem mindig konkrétan, az ottani és akkori helyzetre vonatkozóan. Persze, az is előfordul, hogy az egyik fiú éktelen sírásba kezd. „Nem akarok beiratkozni!" Nyilván a korábbi ijeszgetések hatására vagy egyszerűen csak az új helyzettől való félelmében. Panni néni, hogy megelőzze a szülő esetleges erőszakosságát gyermekével, kedves közvetlenséggel fordul a gyermekhez: „Gyere ide mellém, most nem téged fogunk beírni! Nézd csak meg, hogyan írjuk be a *többieket* !" A kedves hangra, az ölelő kar melegségére felenged a gyermek félelme, s nyugodtan várja, hogy majd őt is beírják.

Az első tanítási nap lefolyása nagy vonásokban hasonlít az előzőekben már közölt óravázlatban leírtakhoz. A kezdet minden évben ugyanaz, a gyermekcsoport azonban nem. A körülmények is változtak: több tanuló jött az óvodából, délutáni tanítás folyik (váltakozás), és ehhez kell igazítani a munkát.

Az első tanítási napnak kettős célja volt.

a) Megismertetni a gyermeket az iskolával, a tanulással, a helyes viselkedés legelemibb tudnivalóival. Gyakoroltatni ezeket a viselkedési szabályokat, hozzákezdeni a viselkedési szokások kialakításához.

b) Hozzálátni a gyermekek megismeréséhez és egymással való megismertetéséhez.

Ezen az első napon *megtanulták* , hogy mindenkinek saját helye van a tanteremben, megtanulták, hogyan kell felállni, leülni, a padból kilépni, jelentkezni, ha valaki kérdezni vagy beszélni szeretne. Megnevezték a tanterem bútorait stb. Számláltak, rajzoltak – hogy Panni néni tájékozódhassék a gyermekek előzetes ismereteiről, ügyességéről. Megtanultak a végén sorakozni, köszönni, a folyosón rendben vonulni. A „megtanultak" fogalom itt hangsúlyos, Panni néni igen lényegesnek tartotta, hogy *a gyermek már az első nap úgy menjen haza az iskolából, hogy ezt meg azt megtanulta* . És a gyermekek előtt is többször hangoztatta, hogy lám már ezt is megtanultátok.

Tanítványait már az első nap nevükön szólította. Ennek is nagy jelentősséget tulajdonított, mert a gyermek érzi, hogy a tanító néni őt már ismeri, szemmel tartja.

A gyermekek viselkedésére, megnyilvánulására minden helyzetben reagált. Ebből érzékelik, hogy a tanító néni figyeli őket, semmi nem kerüli el filgyelmét. Folyik például a névsorolvasás. Nevük hallatára a gyermekek temperamentumuknak megfelelően hangosan vagy félénken „Itt vagyok"-kal jelentkeznek. Panni néni értékelő megjegyzései: „Milyen szépen mondta!" „Nem kell olyan hadarva." „Ez igazán nagyon szép volt. Megdícsérlek." A követendő példák elismerésével nevelt.

Az első perctől kezdve irányította, javította a gyermekek beszédét. Valaki jelentkezett, és közben már mondta is: „Én azt szeretném mondani..." „Nem kell azt mondani, hogy azt

szeretném – válaszolt Panni néni – . Úgy is tudom, ha jelentkezel, mondani akarsz valamit. Rögtön kezd *azzal, amit* mondani kívánsz!" Sok gyermek szinte egy szuszra mondta el, ami belőle kikívánkozott. Akkor megállította, megkérdezte az osztályt, értették-e, amit kis társuk mondott? Miért nem? Azután elmondatta szép, rövid, egyszerű mondatokra tagoltan. Olyan gyermek is gyakran akadt, aki minden mondatát az „és", „akkor", „aztán"-nal kezdte. Meghallgatta, utána ő mondta el ezeknek a kezdő szavaknak elhagyásával. Megkérdezte, melyik volt szebb, érthetőbb. „Ezután ti is így mondjátok!" A sok-sok türelmes csiszolás eredménye volt azután tanítványainak szépen tagolt, értelmes beszéde.

Az első hét – az előkészítő időszak – kinden napján *tanultak* valami újat, ami az iskolai viselkedés, a szokásrend kialakítását segítette. *Megtanulták* , hogyan kell köszönni, ha valaki bejön a tanterembe. Hogyan kell a tanteremben, a folyosón sorakozni. Hogyan kell a tanteremből levonulni. Hogyan köszönnek el, mikor a tanítás vegeztével hazamennek. Hogyan kell összeszedni a lapokat, amire rajzoltak. Hol kell tartani az iskolatáskát, a füzeteket, az írószereket. Hogyan kell megteríteni tízóraizáshoz stb.

Az iskoláskor előtt a gyermek természetes kifejezőeszköze a rajz.Már első nap rajzoltatta tanítványait.De rajzoltak a második, a harmadik napon is. Az összeszedett rajzok azután sok mindent elmondtak neki. Látta, hogy ki az, akinek bátrak, határozottak a vonalai, kik azok, akiknek élénk a fantáziája, kik azok, akiknek minden rajzán más-más téma szerepel, és ki a fantáziaszegény, aki mindig csak házat vagy virágot vagy autót rajzol. Mindez támpontot nyújtott számára ahhoz, hogy kihez hogyan közeledjék, kinek milyen segítségre, irányításra van szüksége.

Más vonatkozásban ugyanígy informálták őt a gyermekek megnyilatkozásai: tájékozottságuk a számok világában, beszédük, szókincsük, viselkedésük a szünetben, temperamentunuk stb. Mindent észrevett, mindent megjegyzett, elraktározott.

Sakkozókról szokták mondani, illetve sakkozók mondják magukról, hogy mikor egy-egy nagy versenyre készülnek, a felkészülés sohasem csak általános, hanem a leendő sakkpartnerek

játszmáit elemzik, tanulmányozzák. Ez az „ad hominem" felkészülés segít azután abban, hogy X partner elleni játszmában melyik taktikát, melyik megnyitást válassza, a játszma egyes fordulataiban - ismerve a partner játszmavezetési módszerét – hogyan reagáljon, hogyan irányítson vagy védekezzék, hogy bábuit győzelemre vezesse. Panni néni ehhez hasonlóan közeledett mindig minden tanítványához. Az első napok, az első hetek tapasztalatai, a gyermekről szerzett tapasztalatai alapján „ad hominem", a gyermek személyiségének megfelelően választotta meg módszereit, a gyermekhez való közeledés, a gyermekkel való bánás eszközeit. Abban volt művész, és abban volt következetes, hogy Pistivel így, Palkóval másképp, Lacival megint másképp kell bánni. A gyermekek megnyilvánulásának általánosan azonos vonásai mellett el kell fogadni, tisztelni kell a személyes jelleget. Még akkor is, ha abban sok minden van, amit neki majd nevelőmunkájával nyesegetni, tompítani, semlegesíteni, változtatni kell.

Nagy tanító volt, de talán még nagyobb nevelő . És minden tavév mindenkori konkrét, személyre szabott nevelési feladatát, gyakorlati tevékenység sorát az első napok-hetek tapasztalatai alapozták nála meg.

Az értelem ablakainak nyitogatója

Az 1956/62-es tanterv életbelépéséig a 6-10 éves gyermekek nevelésének központi tantárgya – mind az elemi, mind az általános iskolában – a *beszéd- és értelemgyakorlatok* , illetve a *beszélgetés* volt. Évtizedeken keresztül a viták pergőtüzében állt ugyan, de a tanítói munkában mégis ez nyújtotta a nevelés legtöbb lehetőségét. A tantárgyak rendszerében elfoglalt helye és neve gyakran változott. Az 1925-ös népiskolai tanterv a magyar nyelv tárgyai közé sorolja kiemelkedően dotált heti óraszámmal. Az 1950-es tanterv önálló tantárgyként különíti el, függetleníti a magyar nyelv többi részétől (olvasás, írás, fogalmazás, nyelvtan és helyesírás). Legfőbb célként a értelmi és gondolkodási képességek fejlesztése, az összefüggések észrevétetése, a kifejezőkészség alakítása szerepelt azon az ismetetanyagon keresztül, amelyet tanítani kellett. Az ismeretanyag komplex módon

tartalmazza a társadalomra, a természetre vonatkozó részeket, valamint a kimondottan erkölcsi, világnézeti tendenciájú tananyagot az iskolai nevelés elé kitűzött mindenkori céloknak megfelelően.

Az 1925-ös tantervhez fűzött utasítás (1932) szerint a beszéd- és értelemgyakorlatok feladata az összes érzék, a szemléltetés, a figyelem, a megfigyelés, az emlékezet, a képzelet és különösen a gondolkodás fejlesztése; az érzelmi élet irányítása és mélyítése; a jó szokásokra való szoktatás és ezek állandósítása. Eredményét nem annyira az emlékezetbe vésett anyag elmondása, hanem a szemlélő, figyelő, okoskodó, ábrázoló készség és a szóbeli kifejezés gyakorlottsága, a tanulók magatartása, jó szokásaiknak együttessége adja. [9]

A beszéd- és értelemgyakorlatok a 20-as, 30-as évek uralkodó pedagógiai felfogásának, az „élménypedagógiának" legtipikusabb tantárgya volt. A tanítás anyagát a tanterv ugyan pontosan meghatározta, de a tantervhez fűzött utasítások legalább ennyire határozottan leszögezték, hogy a tanítás anyagát a tanító minden esetben az iskola körülményeit (falusi, kis városi, nagy városi; teljesen osztott, részben osztott, osztatlan) figyelembe véve határozza meg. Ennek megfelelően más és más volt a tényleges ismeretanyaga az iskolával való ismerkedésnek egy a fővárosi városközpontban elhelyezkedő négyemeletes és megint más egy peremkerületi földszintes iskolában; más a faluban és más a tanyán.

A tantárgy tanításának feladatait boncolgatva világossá válik, hogy nem is annyira a tanítási anyag általános azonossága volt a fontos, hanem azok a nevelési hatások, amelyeket a feladat felsorakoztat. A tárgy tanításában az „alaki képzés" volt a hangsúlyos. „Az egyes tanítási egységekben az emberről, élőlényekről, élettelen tárgyakról, természeti jelenségekről, az ember érzelmeiről és cselekvéseiről, munkájáról beszélgetünk, apró meséket, történeteket mondunk el. Ezeket a tárgyuk szerint nagyon különböző tanítási egységeket semmi esetre sem építhetjük fel azonos gondolatmenet szerint. Maga a tárgy természete kizár minden merevséget, rendszerezést. A gyermek a szemléltetéskor a valóság részletei, fordulatai, módozatai iránt érdeklődik, s

ez az érdeklődés irányítsa a beszélgetés menetét . Az ő szempontjából *fontosabb az a lelki munka, mellyel az eredményhez jut, mint maga az ismeret* . Ebből következik, hogy a tanítás tartalmi tagolásában ne a rendszeres tudás, hanem a gyermek érdeklődése legyen az irányadó. [10]

A tantárgy tanításának ez a koncepciója azután oda vezet, hogy az invenciózus, kitűnő fantáziájú, jó helyzetteremtő képességgel rendelkező, alkotó pedagógusok – mint amilyen Oldal Anna is volt – nemcsak maguk tudtak szárnyalni a beszéd- és értelemgyakorlat órákon, hanem tanítványaikat is képesek voltak magukkal ragadni. Az egyes órák anyagához kapcsolódó élmények megmozgatták a gyermek fantáziáját, aktivizálták gondolkodásukat, megindították kifejezési vágyukat; a tanulói tevékenység maximálisan érvényesült, nem volt az órán üresjárat, a könnyed, derűs munkalégkör volt uralkodó a tanteremben. Ugyanakkor az átlagos vagy annál gyengébb felkészültségű pedagógusok órái legtöbbször szárazak, unalmasak, sokszor doktríner módon rendszerezők voltak. Hiányzott belőluk mindaz, ami a gyermekek személyiségét sokoldalúan fejleszteni lett volna hivatott.

A pedagógiai racionalizmus vezetett azután oda, hogy e tárgy tanításának cél- és feladatrendszere a 40-es, 50-es években egyre inkább a tanítandó anyag egységesítésével együtt az ismeretnyújtás, a „rendszeres" tanulás, az „anyagi képzés" felé tolódott el. Része volt ebben annak a pedagógus közvéleménynek is, amely az egyre inkább háttérbe szoruló személyes élmények, helyzetek teremtése helyett segédanyagokat, munkafüzeteket igényelt. Így azután a 60-as, 70-es évekre a 6-10 éves gyermekeknek ez a kitűnő személyiségfejlesztési lehetőséget nyújtó tantárgya átalakult munkafüzetes – tankönyves – tantárggyá; és lett belőle lakóhelyismeret, környezetismeret. Az 1956-os tantervben az 1. osztályban átmenetileg még megmaradt a beszélgetés, de a következőkben már egységesen környezetismeretté alakult az alsó tagozat mind a négy osztályában. Amikor ezt itt megállapítjuk, akkor természetesen nem az egységes, rendszeres ismeretanyag ellen emelünk szót, nem azt utasítjuk el, hanem azokat az elemeket sajnáljuk, háttérbe szorulásukat, sőt

legtöbbször teljes elmaradásukat fájlaljuk, melyek a személyiség sokoldalú fejlesztését szolgálták.

Ez az igény – a személyiség sokoldalú fejlesztése – természetesen ma is változatlan, de a lehetőségek behatároltabbak. A tanítási anyag maximalizmusa kényszerítően hat az élményszerűség háttérbeszorulására. A munkafüzetekben körülírt anyag, az ott szereplő feladatok, munkáltatási lehetőségek kétségtelen nagy segítséget nyújtanak a pedagógusok nagy átlagának, nagy többségének. Ugyanakkor leszűkítik, gátolják, nehezítik az alkotó pedagógusszemélyiség érvényesülését. Oldal Anna pedig éppen az alkotásnak ezzel a lehetőségével élt kitűnően.

Kezembe kerültek régi „beszéd- és értelemgyakorlat", „beszélgetés" vázlatai. Ezek mindegyike ragyogó példája alkotó fantáziájának, helyzetteremtő képességének, az órán sajátos atmoszférát alakító tulajdonságának.

Tanmenete szerint szeptember 4. heténck tanítási anyaga: „A név". Milyen tartalmat adott Panni néni ennek az órának?

A NÉV

Mindenki legyen büszke apja becsületes nevére.

1. Találtam egy írkát; nem tudom, kié. Nem írta rá a nevét. A névről rögtön tudtam volna, melyik gyermek vesztette el. Így nem adhatom vissza, pedig biztosan keresi.
2. Már a nyáron tudtam, hogy Kiss Péter ide fog járni, pedig nem is ismertem. A nevét beírtuk a nagy könyvbe.
3. Beíráskor egy gyermek így mondta a nevét: Laci. Egy másik: Szabó. Egyik sem elég, mert két nevünk van. Családnév, keresztnév. Gyakoroljuk!
4. Becéző név. Csak a jó ismerősök tudják. Az szólít így, aki szeret. Magunkat ne becézzük!
5. Megszólítás. Apa, anya, néha nem a neveden szólít. Fiacskám, lelkem, szívem. Szeretetből teszi. Én hogyan szólítsalak? Mit jelent, ha a vezetékneveden szólítalak? Hogyan szólítja a gyermek szüleit? Édesapám, édesanyám! Ez a legszebb! Hogyan szólítja pajtásait? Idegeneket? (Esetek.) Engem? Tegezés. Hogyan szólítja apát, anyát a jó ismerős? Az idegen? Mit kérdez a postás, vagy aki csomagot hoz?

6. A nevet kiírjuk a kapu alatt is, a lakásra is. Miért? Üzlet felett név. Te mire írod rá?
7. Névjegyet szegeznek ki. Apa is hord névjegyet a tárcájában. Mire való?
8. Ha valakivel megismerkedünk, kíváncsiak vagyunk a nevére. Ő is a mienkre. Bemutatkozás: hangosan, értelmesen! Legyen mindenki büszke az apja nevére! Becsületes ember neve. Vigyázzatok rá ti is! Ne hozzatok rá szégyent!
9. Az utcáknak, tereknek, hajóknak, hidaknak is van nevük. Az emberek adják. De ti örököltétek a neveteket. Vezeték- és keresztneve csak az embernek van.

Kézimunka: papírból névjegytartó erszény.

Bár a vázlaton évszám nincs, csak a tanmenet szerinti időpont megjelölése (szept. 4. hét), nem nehéz rájönni, hogy a két világháború közötti időszakban készült. Mégis szinte teljes egészében időálló taltalmában, tendenciájában, módszerében egyaránt. Röviden, frappánsan az osztály életéből vett példával vezeti be az óra anyagát. Nagyszerű érdelkődéskeltés – mondták akkor. Figyelemkeltő motiváció, mondhatjuk ma. Az osztály életéből veszi a példákat a név két tagjának érzékeltetésére, így a legszorosabb kapcsolatban marad az élettel, az osztály közösségével. Egyszerű az ismeret, amit itt a germeknek el kell sajátítani – vagy csak az eddigi ismereteket pontosítani, rögzíteni kell -, és rögtön követi ezt az alkalmazás.

Nyilván nem véletlenül került az óra anyagába a becéző névvel való foglalkozás. Negyon finoman érvényesül ezzel kapcsolatban a nevelési tendencia: „Az szólít így, aki szeret" egyrészről; másrészről a „Magunkat ne becézzük!" gondolat tudatos törekvés a kisgyermeki beszédmódról való leszoktatásra. (Petike jó fiú, Petike szeret soká aludni, kérek egy pohár vizet, Petike! – hallja állandóan a gyermek. Ennek hatására az egyes szám első személy helyett az elsős gyermek még gyakran becézi önmagát.)

Az egész tanítás legszebb részlete az, amely a megszólítással foglalkozik. A finom megkülönböztetések sorozata. Minden esetben érzékelteti, a tanulóval átérezteti, ami az egyes megszólítás mögött van vagy lehet. A helyes viselkedésre nevel anélkül, hogy direkt formában egyszer is megfogalmazná.

A megszólításhoz fűződő érzelmi, etikai elemek érvényre juttatása mellett ebben a részben nagyon szépen érvényesül a beszéltetés, a szókincsrendezés, szókincsbővítés, a beszédkészség fejlesztése. Ahogy a vázlat kérdéseit olvassuk, belső hallásunkkal azonnal felfogjuk ennek az órarészletnek teljes menetét, a gyorsan pergő beszélgetést, az aktív osztályt.

Harmadik gondolatként a névvel való gyakorlati találkozás néhány fontos területét tekintik át, ismét a mindennapi élettel való legszorosabb kapcsolatban: név a lakás ajtaján, az üzletek felett, a tanuló könyvén, füzetén; névjegy, bemutatkozás. Minden gondolategység mögött ott van a *miért* , *mire való* ? stb. Itt is átszövi az egész beszélgetést a tudatos nevelési szándék; direkt formában is megfogalmazza: „Legyen mindenki büszke az apja nevére!" „Ne hozzatok rá szégyent!" Egyáltalán nem moralizálás ez az egyenes megfogalmazás; a hatéves gyermek számára ez útravaló, parancs attól az embertől, akit akkor még a szüleinél is magasabbra értékel, nagyobbra tart.

Oldal Anna tanítói művészetének legmegragadóbb vonása, legnagyobb hatása talán az volt, hogy nemcsak a hatéves gyermek tartotta igen nagyra, hanem egy életre szóló emléket hagyott tanítványaira. Volt tanítványai visszajártak hozzá felnőttkorukban is, hogy megcsókolják a kezét, s ő megsimogassa fejüket, mint régen, kis nebuló korukban.

Nézzük mit tanított első osztályosainak a szemről?

A SZEM

Játék: Tűz, víz.

Eldugok valamit, keresd meg!

Miért találta meg olyan gyorsan? Mindenfelé nézett.

A múltkor azt mondtuk, hogy a kéz sok mindent tud.

Ehhez a játékhoz elég-e a kéz ügyessége? Kell a szem.

Most a szemünket fogjuk dolgoztatni.

Szaladj ki hozzám, Lali! Most jöjj újra behúnyt szemmel!

Tétova a járása. Mitől fél ilyenkor az ember? A szem vigyáz, hogy testünknek ne legyen baja. Hol kell különösen vigyázni?

(Az utcán.) Mit látunk az utcán?

Megnézzük a kirakatokat, árakat. Keresünk egy házszámot.

Ismerős jön szembe, meglátjuk.

Év elején a második napon már megismertek a gyerekek.

Egymást is megismerték, mert látták.

Messziről is megismerek valakit, pedig nem is látom még az arcát.

Alak.

Csak az embereket ismerjük meg alakjukról?...

Mi lehet ebben a csomagban? (Irkák.) Ebben? (Sütemény.)

Az asztalomról felveszek valamit, becsomagolom. Mi az? (A radír.)

Sok mindent felismer a szem az alakjáról.

Két egyforma alakú ceruzát hoztam. Látunk-e különbséget? (Nagy, kicsi.) A nagyságot is látjuk.

Adig nem állítom torna-sorba a gyermekeket, míg nem voltak itt mind. Tudtam a nevüket, de a nagyságukat látnom kellett.

Hány lépés távolságra vagy tőlem? Megmondja a szem.

Színes papírok. Melyik tetszik? Ha könyvjelzőt készítenénk, milyen két színt választanál? A szem megmondja, illik-e.

Mit látunk még színesnek? Kép, természet stb.

Milyen sok szépet látunk! – És vannak emberek, akik ebből a sok szépből semmit sem látnak.

Hunyjátok be a szemeteket!...

– Nem látja soha az édesanyját.

– Hogyan dolgozik?

– Az utcán ki vezeti át?

– Nem lát távolságot.

Fehér bot. Olvasás.

Vigyázni kell a szemünkre. Nincs mindenkinek egyformán jó szeme.

Írok egy pici betűt a táblára. Egyik látja, másik nem.

Közellátó, messzelátó. Szemüveg. Ne hajoljunk rá az írásra!

Félhomály, vakító napfény.

Csak tiszta kendővel vagy tiszta kézzel nyúljunk szemünkhöz!

Szembajjal orvoshoz kell menni.

Egy gyermek felé legyintek. Becsukja a szemét. A kis ablakra lecsukódik a zsalu. Védi a szemhéj.

Szempilla, szemöldök.

Por ne menjen bele, se izzadság.

Füstben könnyezik. Sírás. Örömében is könnyezik az ember.

Édesanyádat láttad-e?

Mindenki nézen a társa szemébe! Különböző színű szemek.

Az igaz ember mindenkinek a szemébe néz, a bűnös lesüti.

Találós kérdés: Ki az a két szomszéd, akik sohasem látják egymást?

Vigyázz! Be ne csapjon a szemed!

Kitűnő feldolgozás ez is; keltezés ezen a vázlaton sem szerepelt, annyit lehet csak megállapítani, hogy március második hetében került tanításra. Melyik évben? Legalább 40-45 évvel ezelőtt. Mégis korszerű ma is. Az anyag tartalma tökéletesen megfelel a 6-7 éves gyermek értelmi fejlettségének; de egyben előre is mutat. Legszorosabb kapcsolatban van az élettel, a gyakorlattal. A feldolgozás során aktivizálja, cselekedteti a gyermeket. Személyes tapasztalatra alapozva születnek a magállapítások. Tudományosan sem lehetne többet összeszedni a szem funkciójáról, mint amit ő itt az első osztályos gyermekek számára nyújt; egyszerűen, a legtermészetesebb helyzetben kerülnek a tanulók elé a tények. A vázlatot olvasva minden igen magától értetődőnek, természetesnek hat. De éppen ez a művészi benne: úgy megközelíteni, úgy feldolgozni egy anyagot, hogy aki tanul, úgy érezze, azt élje át, hogy mindezt ő maga is tudta, ő maga fedezte fel.

Mindig az újat, a korszerűt kereste. úgyanazt az anyagot nem tanította kétszer ugyanúgy. Állandóan csiszolta. Tökéletesítette óráit. Érdemes megfigyelni egy egyszerű tanítási anyag, a kéz feldolgozásának változatait. Íme a kiindulás:

A KÉZ

Kezünk hű szolgánk

Vers: „A tíz manó".

Ismerkedjünk meg velük jobban!

Jobb – bal.

Az ujjak neve.

Mit tudnak csinálni az ujjak?

Kézmozdulat is beszélhet.

– Intek, hogy álljatok fel!

– Üljetek le!

– Búcsuzás.

– Öröm, tetszés: taps.

A kisgyermek kezével kapdos.

A ti kezetek mit végez reggel, délelőtt, délben?

– Nem mindig volt ilyen ügyes.

Ügyesítsük a kezünket!

a) Behunyt szemmel tapint egy törlőgumit; a keze megnézte, miből van.

b) A golyót megismeri a kéz az alakjáról.

c) Rálehelek, üveghez szorítom. Érzi a hideget, meleget.

d) Két ceruza közül kiválasztja a nagyobbikat.

e) Melyik az üres és melyik a tele doboz. Érzi a súlyát.

Tapintás.

– Szívesen a cicát, bársonyt, langyos vizet.

– Nem szívesen: békát, zsákot.

– Síkos, nedves, száraz, nyirkos.

– Sima, érdes (kockacukor, építőkő).

– Kemény, puha, lágy. Friss és tegnapi zsemlye.

Szövetvásárlás.

Hogyan dolgozik a kéz?

Ügyesítsétek a kezeteket! Papírhajtogatás, összerakó játékok, építés, rajz.

Segítés otthon. Ajánlkozzatok munkára! Eleinte talán nem sikerül, de később igen. Ki tud erre példát?

Ha felnőtök, segít, hogy megkeressétek a kenyereteket.

Ugyanennek az anyagnak egy másik változatánál a tanulók napi életéből vett negatív példából indult ki: szomorú dolgot látott, egyik gyermek a kezével durván meglökte a másikat. A rövid exponálás után a kéznek életkorok szerinti használatáról beszéltek. A feldolgozásban a cselekedtetés, a tevékenység dominált. Először a kisbaba, majd a gyermek kezének tevékenységét tárgyalták, ezt követően a felnőttek kezének munkája volt a

téma: édesapa miben segít a tanulónak? Ennél a változatnál az óra befejező részébe került édesanya keze; különböző foglalkozású emberek keze; a pedagógus keze; az, hogy kezünket hogyan használjuk üdvözlésnél, búcsuzásnál, örömünk, bánatunk, gondolataink kifejezésénél

Ugyanennek az anyagnak egy harmadik feldolgozási változata – nyilván abból a tapasztalásból, hogy az előbb ismertetett elgondolás nagyon sok anyagot tartalmaz egy órára – szűkíti a mondanivalót. A vázlat azonban szinte novellisztikus sűsítésben tartalmazza azokat a gondolatokat, amelyeket az órán ki kell fejteni. Tömörít, s mégis tele van érzelmi mozgósítással. Olvasva is szinte érzi az ember azokat a rövid – gondolkodásra, eszméltetésre késztető – hatásszüneteket, amelyek az órán a belső aktivizálás leghasznosabb mozzanatai. Az óra anyaga csak a felnőttek kezére vonatkozik. A gyermekről itt csak annyiban van szó, hogy jóra, s ne rosszra használja kezét, s a kéz ápolásáról beszélnek. Világosan mutatja a vázlat az elgondolás letisztulását, az anyag belső érését, kikristályosodását.

Hogyan dolgoznak a felnőttek a kezükkel?

Mit dolgozik az édesapád? Pincér, szabó, cipész stb. keze.

A művész keze.

A katona keze védi a hazát.

Orvos keze. Sokan áldják.

Nemcsak a kezükkel, hanem az eszükkel is dolgoznak. Az ész parancsol.

Az az úr, a kéz a szolga.

Megbecsüljük a munkás ember kérges kezét, megszorítjuk.

Az ő kezében több erőnek kell lenni, mint a festőében.

Az apa fáradt, keze este sem pihen. Szórakoztatja a gyermekeket, játszik velük. „Ez elment...", „Kerekecske, dombocska...", „Csip, csip, csóka..." Árnyképek.

A tanító keze mit segít nektek?

Legkedvesebb kéz, amelyik fogja a gyermeket az első lépésnél.

Az anya keze símogat, ápol. Int, hogy jók legyetek.

Éjjel-nappal értetek dolgozik.

Ha öregek lesznek, ráncos lesz a kezük, mint a negyszüle-

iteknek. Akkor najd ti dolgoztok értük. Most miben segíthettek?

Csak jóra használjátok a kezeteket! Ne lökdöss, falra ne firkálj, holmidat ne rongáld!

Ápoljuk kezünket! Kézmosás. A piszkos kéz terjeszti a betegséget. Ne rágd a körmödet. !

Védjük is kezünket. Kesztyűt húzunk.

Játék: mindenki a maga mesterségét.

Egészen kivételes légköralakító, helyzetteremtő képessége volt. Vázlatai olvasmánynak is érdekesek: egyszerű, szép mondatainak tiszta logikája, tudatos okfejtése esztétikai és logikai örömöt, élményt ad; de az igazi mégis a gyakorlati megvalósítás volt. Amikor megszólalt, minden gyermeknek oda kellett figyelni. A figyelem nem külső mesterkedés, hanem a tanulóban felszínre kerülő belső kényszer következménye volt. Önkénytelenül hatott, de ő ennek érvényesülését magában előre gondosan, tudatosan megtervezte.

És egyszer mégis megtréfálta az élet. Panni néni kivételes, művészi pedagógus személyiségénél is erősebb volt az óvodából iskolába került gyermek megszokott biológiai ritmusa.

Szeptember eleje volt. A Horváth Mihály tér felől nyári hévvel tűzött be a tanterembe a napsugár. Délelőtti napközis foglalkozás után délutáni tanítás. Panni néni megszokott, halk hangján beszélt a tanulókhoz. Egyszerre csak váratlanul jelentkezett egy újdonsült iskolás:

– Panni néni, suttogva tanuljunk, mert Pistike elaludt!

Panni néni egy pillanatra meglepődött, de szinte ugyanabban a pillanatban a legtermészetesebb hangon beszélték meg, hogy ez nem zavarja a munkát; néhány nappal előbb az óvodában még minden ebéd után aludtak; kell a pihenés; hozzá is kell szokni az iskola új rendjéhez, és ez Pistikének sikerül majd. Aztán zavartalanul folyt tovább az óra.

A matematika ablakainak nyitogatója

Oldal Anna tanítói működésének időszakában a *számolás és mérés* – mert így hívták akkor ezt a tantárgyat – tanításának koncepciója merőben más volt, mint a mai *matematika* tanításé.

Akkor az 1.osztályban még szó sem volt halmazelméletről, nyitott mondatnak igazzá, nem igazzá kiegészítéséről, relációkról, függvényekről,sorozatokról, a kombinatórika, a valószínűségszámítás elemeiről. A kiemelkedő tanítók gyakorlatában ugyan megtalálhatóak voltak ezek csírái, kezdeményei, de szó sem volt sem a tanulói, sem a tanítói tudatosságnak arról a szintjéről, amelyet a mai tanterv képvisel anyagában, rögzít követelményeiben és javasol módszereiben. Az 1925-ös tanterv mindössze ennyiben jelöli meg a számolás és mérés tanításának célját: „jártasság a mindennapi élet leggyakrabban előforduló számításaiban és méréseiben; a tanulóknak fegyelmezett, rendszeres gondolkodásra való szoktatása". [11] A későbbi tantervek sem haladták meg lényegesen ezt a célt, legfeljebb részletesebben fejtették ki, apróbb részcélokra bontották. Koncepcionális fordulatot csak az 1978-as általános iskolai tanterv hozott, amely szenvedélyes vitákat váltott ki, és nagy ellenállásba ütközött.

Az elemi népiskola, de kezdetben az általános iskola 1. osztályában is az 1-től 20-ig terjedő számkör szerepelt tasananyagként, s ebben a négy alapműveletet kellett megtanítani előbb tárgyakon, példákon, majd elvont számokon való gyakorlás alapján. Mérésből méterrúddal, mérőszalaggal kellett egyszerű méréseket végezni.

Az 50-es évek tantervkészítési munkájában az általános iskolai számtantanítás 1.osztályos anyagának kijelölésében az volt a legvitatottabb kérdés, hogy maradjon-e a 20-as számkör a négy alapművelettel, vagy bővítsék a számkört 100-ig, de csak az összeadást és a kivonást tanítsák az alapműveletek közül. A Köznevelés alsó tagozati mellékletében – amelyből a Tanító című módszertani folyóirat önállósult – hónapokig tartó vita folyt erről a témáról.

A módszertani irodalomban – és ennek alapján a tanítás gyakorlatában is - vita folyt a négy alapműveletről. Az összeadás és a szorzás értelmezésével nem volt gond. Nem így állt a helyzet a kivonással és az osztással. A kivonásnak két alapformáját különböztette meg a tanítási gyakorlat: az elvételt és a pótlást. Hasonlóképpen az osztást is kétféleképpen értelmezték: bennfoglalás és részekre osztás. Így a négy alapművelet a ta-

nítás gyakorlatában hatra szaporodott. Ez a megkülönböztetés a gondolkodás irányán és annak nyelvi megfogalmazásán alapult, és alapjában véve szükség is volt rá, hogy a kisgyermek még nem elég fejlett és differenciált gondolkodása követni tudja a feladatokban eléje táruló problémát. E megkülönböztetésnek magyarázatát nemcsak a gondolkodás iránya, hanem a feladat megoldásakor kapott eredmény értelmezése is indokolta.

A számkör – 20-as vagy 100-as – és a négy alapművelet körüli vita lényege abban csúcsosodott ki, hogy az első osztályos gyermeknek nem okoz semmi nehézséget, ha 100-ig kibővítik a számkört, mert a rendszer lényegét megérti, a nyelvi kifejezés analógiája ezt a megértést megkönnyíti,és a mennyiségi viszonyokat is érzékelni tudja. Ha a kisgyermek a tízes számkörben már tájékozott, és tudja, hogy 3 alma meg 4 alma az 7 alma, akkor az sem okoz neki nehézséget, hogy 13+4 alma az 17 alma, 53+4 alma az 57, de tovább menve 103+4 alma az 107, 803 alma + 4 alma az 807 alma. (Természetesen a százon felüli mennyiségekkel csak szóban, érintőleg, analógia alapján foglalkoznak.)

A négy alapművelet tanítása elleni legfőbb érv az volt, hogy a huszas számkör túlságosan szűk ahhoz, hogy benne a művelet lényegét meg lehessen érteni; különben is nehéznek tartották a szorzás és osztás értelmezését az 1. osztályban.

Oldal Anna tanítási gyakorlata egyrészt már vita felmerülése előtt igazolta, hogy a 20-as számkör kibővítése nem okoz semmi gondot a kisgyermeknek, ha megfelelő tudatossággal, fokozatossággal végezzük. Másrészt viszont azt is bebizonyította, hogy a négy alapművelet megértése, értelmezése szintén lehetséges az 1. osztályban, tehát a „vagy-vagy" szembeállítása bizonyos mértékig mesterségesen előrángatott probléma. Tanítása ugyanakkor egyéb területeken is megelőzte korát, és az akkori tantervekben támasztott igényeket, és számtalan eleme már magában hordozta a mai modern matematikatanítás csíráit.

Az iskolába kerülő gyermeknek már vannak elemi számfogalmai. Bizonyos mennyiségeket tekintettel is fel tudnak már fogni, és nem kell megszámlálni. Leteszek az asztalra két könyvet. Mennyi ez? Kettő – felelik nehézség nélkül. A táblára rajzolt

négy karika, virág vagy alma mennyiségét is megnevezik látás alapján. Elemi fogalmuk van arról is, hogy mi a sok, mi a kevés, mikor lesz valami több, mikor lesz kevesebb. Mindezek ellenére tanításában mindig nagy gondot fordított a gyermekek konkrét és határozatlan mennyiségfogalmainak tisztázására. Ebben is a sokoldalú szemléletnyújtás, a cselekedtetés, az „élmény" volt az eszköz, és ez mindig eredményre vezetett.

Kitett az asztalra egy dobozt tele számolókoronggal.

– Hány van benne?

– Sok.

Mondjatok valamit, amiből a tanteremben sok van! (pad, füzet, tolltartó, iskolatáska stb.)

Miből van sok az utcán? Az erdőben? A réten? Az égen?

Melyik játékodnak van sok darabja? (építőkocka, Märklin)

Láttam olyan gyereket, akinek egyre kevesebb lett az építőkockája. De az nem is volt ám rendes gyerek!

Letett az asztalra egy üvegpoharat, benne pár szem cukorka.

- Mennyi van benne?

- Kevés!

Ugyanakkora pohárba bab vagy borsószemeket önt.

- Hány szem van benne?

- Sok.

A pohár ugyanakkora. Cukorkából kevés, babból, borsóból sok fér bele.

Ki, hány szilvásgombócot tud megenni?

Látjátok, Négy gombóc Pistinek sok, Sanyinak kevés!

A gyermek előtt így fokról fokra világosodott meg, hogy a sok is, a kevés is számosságot, mennyiséget fejez ki, de egyik sem mondja meg pontosan, mennyi a sok, mennyi a kevés.

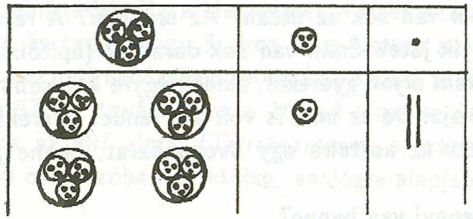
De hogy a gyermeknek mégis legyen valami konkrét fogalma, valami számlálással kapcsolatos élménye, a sok-ról, kiöntött az asztalra pálcikákat (marokkó játék).

– Mennyi ez?

– Sok!

– Megszámlálni nem tudjuk, de kis kötegeket tudunk belőle csinálni. Csináljunk hármas kötegeket!

– Hány köteg lett?
– Sok.
– Hány maradt ki?
– Kettő.
– Most a kötegeket is csoportosítsuk hármasával!
– Hány olyan csomónk van, amelyben három köteg pálcika van?
– Négy.
– Hány köteg maradt ki?
– Egy.
– Ti még a számjegyeket nem ismeritek, de fel tudjuk ezt rajzolni!



Ugyanezt megcsinálták ugyanúgy négyes, ötös, kettes kötegeléssel is. Ezzel az egyszerű módszerrel tulajdonképpen az első osztályban a tanév elején - anélkül, hogy a gyermekek ezt értették, felfogták volna – a különböző számrendszerek alapjait rakta le.

Ugyanilyen apró lépésekre bontva értette meg a gyerekekkel, hogy ha valamiből elveszek, akkor kevesebb, ha valamihez hozzáteszek, akkor több lesz.

Elvett a doboz számolókorongból egy marékkal.
– Annyi van a dobozban, mint előbb?
– Kevesebb!
– Mennyivel kevesebb?
– Egy marékkal.
Ezt követően egy korongot vettek el.
– Meglátszik, hogy elvettük?
– Mennyivel lett kevesebb?
– Mikor fog majd meglátszani, hogy elvettünk belőle?

Ehhez kapcsolódva egy közmondást szőtt bele az órába nem titkolt nevelési céllal: „Lassanként a sok is elfogy." Igaz-e?

Hasonlóan ilyen apró lépésekre bontva bővülnek, tisztázódnak a „több" fogalmának tartalmi jegyei.

Egy 1940-es óravázlata szemléletesen mutatja meg, tanításában milyen sokféle módon aktivizálhatja tanítványait, a tevékenykedtetésnek mennyire széles skáláját alkalmazta.[12]

Órájának anyaga a 4 ismertetése volt.

Az órát számlálással kezdték: itt a tanteremben sok minden van, amit megszámolhatunk. Micsoda? (Pad, gyerek, fogas, kép, tintatartó, szék stb.) Mindenki csendben, magában megszámol valamit. Akit kérdezek, megmondja mit számlált.

Gabi megszámlálta a csoportjában a padokat. Hányat számláltál Gabi? Mindnyájan számlaljuk meg, hogy Gabi jól végezte-e a dogát!

A tetszés szerinti számlálást ezután megadott mennyiség számlálása követte:

Én is hoztam számlálni valót, itt van az asztalomon.

Laci, hozz ide 3 ceruzát! Pali 4 füzetet! Géza 5 itatóst! Pista 6 könyvet! Utána mindnyájan megszámlálják, és mutatják az ujjukon.

Eddig tárgyakat számláltak, amit meg lehetett fogni, a továbbiakban más-más érzékszervvel felfogható jelenségeket számláltak:

– Számláljátok hangosan és mutassátok az ujjatokon, hányat intek a karommal. (Ötöt intett.) Ezt nem foghattátok meg, mégis megszámláltátok, mert láttátok.

– Most majd olyasmit számláltok, amit nem is láthattok. Csak füleljetek jól! (Poharat kongatott négyszer.) Hányat kongattam? A hangot nem láttuk, de hallottuk.

– Hunyd be a szemed, Imre! Számláld meg, hányszor érintem meg a fejedet! Nem látta, nem hallotta, de érezte!

Az „élménypedagógiának" alapelve volt, hogy amit tanítunk, lehetőleg a legszemélyesebb kapcsolatba hozzuk a germekkel: helyzetteremtéssel, játékkal, mesével, a gyermek esetleges személyes emlékével stb. Az akkori didaktika, módszertan ezt érdeklődéskeltésnek nevezte. Ma motivációnak mondjuk, s tud-

juk, az érdeklődés, a személyes indíték a leghatékonyabb biztosítéka a tanulói aktivitásnak. Közben, sajnos, a negyvenes évek végén, az ötvenes évek elején volt egy olyan időszak, amikor a pszichológiának ezt a törvényszerűségét száműzték. Nem kell semmi más, meg kell jelölni az óra célját, tárgyát, s a gyermek majd szívesen dolgozik, mert tudja, hogy tanulnia kell. (Így csapódott le a pedagógiában, hogy „a munka becsület és dicsőség dolga".) Oldal Anna mindig megkereste, megtalálta azt a természetes helyzetet, eszközt, élményt, amely önkénytelenül az óra anyagára, tárgyára irányította a gyermek figyelmét.

Ezen az órán egy gyufásdobozból meg négy korongból készített kis kocsit tett az asztalra:

– A tavalyi első osztályosok csinálták. Ha ügyesek lesztek, nektek is megmutatom, hogyan készül.

Hány kereke van? A kerekeket már oda is adom.

(Kiöntötte a dobozból a korongokat az asztalra.)

Most csoportonként idejöttök, és mindenki elvisz 4 korongot, mert most 4-gyel számolunk!

Rakjátok úgy a korongokat, mintha kocsikerekek lennének! (Ő maga a posztólapra helyezte a 4 posztókorongot.) Hasonlítsd össze! Te is úgy helyezted el? Valóban 4-et vittél?

Van-e itt a tanteremben valami, ahol éppen így látjátok a négyet? (Asztal, szék, szekrény lába.)

Hát az utcán, (Állatok lába.)

A továbbiakban igen részletesen, körültekintően, sokoldalúan vétette észre a határozott mennyiséget jelölő tőszámnév és a sorszámnév különbözőségét – természetesen anélkül, hogy ezek a nyelvtani kefejezések elhangzottak volna. De ezzel a mozzanattal már határozott emlékképek maradtak a gyermek tudatában, és az minden esetre világossá vált, hogy a 2, a 3, a 4 mindig ennyi darabot, ennyi egységet jelent, de a 2., a 3., a 4. az mindig csak *egy* , és azt mutatja meg, hogy az a bizonyos dolog – korong, gyerek, könyv, mackó – hányadik a sorban. Ennek megértetésére ilyen feladatokat végeztek:

– Rakjuk a korongokat egymás mellé! Hogyan állnak? Egymás mellett.

Számláljuk meg! 1, 2, 3, 4.

Most mondjátok meg, hányadik korong az, amelyikre mutatok! Sorban! Első, második, harmadik, negyedik. Most azt mondjátok meg, hogy hanyadik az, amelyikre mutatok: negyedik, második, első, harmadik.

Hanyadik az utolsó? Az utolsó előtti?

A következőkben az *alatt*, *felett*, *előtt*, *mögött* helyzet felismerésének gyakorlása, megerősítése következett, amelyhez ismét kapcsolódott a mennyiséget jelentő tőszámnév, és a sorszámnév megkülönböztetésének gyakorlása:

– Tégy le egy korongot! A többit rakd fölé!

– Tégy le egy másik korongot! A többit rakd mellé! (alá).

Hány korong van a második fölött? Hányadik korong van a második fölött? Hányadik korong van a negyedik alatt? Hány korong van a negyedik alatt?

Ezt követően germekeket állított egymás mellé, egymás mögé, és hasonló kérdéseket tett fel:

– Hányadik a sorban Pisti? Hány gerek áll Laci előtt? Hányadik az oszlopban Sanyi? stb.

Most fogjátok meg egymás kezét, alakítsatok kört! Számláljuk meg, hányan állnak a körben! Most Pistin kezdjök! Most Sanyin!

Akárhol kezdjük, mindig négy.

Nagyon egyszerűen, s ebből adódóan igen eredményesen erősítette meg a *mennyiség* és a mennyiséget jelölő *számjegy* kapcsolatát:

Papírlapokat osztott ki a gyermekeknek, melyekre 1, 2, 3, 4 pontot, korongot, virágot festett. Ezt követően felmutatta a 2 számjegyét.

– Jöjjenek ki azok, akiknek a papírjain ennyi ábra van!

Majd a 4, az 1, a 3 számjegyét mutatta fel, a mindig azoknak kellett kimenni, akiknek a lapján a megfelelő számú ábra volt.

Egyszerű a megoldás, de meggondolkodtatta vele minden kis tanítványát, mozgást vitt az órába, hogy felfrissüljenek a gyermekek. S mindezt összekapcsolta a közös ellenőrzéssel, mert akik a helyükön maradtak, ügyeltek, hogy nem tévedett-e valaki azok közül, aki kiment.

Az óra befejező szakaszában ilyen feladatokat adott:

– Mutassatok 4 ujjat! Tapsoljunk 4-et! Kopogjunk 4-et! Sanyi! Indulj el a faltól, és lépj négyet! Nézzük meg, meddig jutott! Mérj a pad sarkától 4 araszt!

Rajzolj 4 karikát! 4 vonalat!

Mit rajzolhatunk 4 vonallal? (Csillagot, képkeretet, asztalt stb.).

Rajzoljunk négylevelű lóherét!

Álljanak fel, akik a negyedik padban ülnek! Akik a másikban!

4 fillért mutatott fel. Mennyi pénz ez? Mit vehetünk érte? (füzetet, tollat stb.)

Hát ez mennyi? (4 pengőt mutatott.) Ebből már ebédet főz édesanya, ez már sok pénz. Kinek a kezében volt már 4 pengő? Mit vettél? Édesapa sokat dolgozik, míg 4 pengőt keres. Legyetek takarékosak!

Látjuk, a mindennapi élettel is szoros kapcsolatot teremtett: a pénzt meg kell becsülni. Sokat kell dolgozni érte, takarékosan szabad csak bánni vele.

Óráinak leírása nem tudja visszaadni azt a légkört, amely áthatotta a tantermet, amelyben kis tanítványaival együtt dolgozott. Óráin nem volt üresjárat. A munka zsongása töltötte be a termet, halk hangjával mégis ura és irányítója volt az óra minden mozzanatának. Kár, hogy akkor még nem lehetett videófelvételeket készíteni, amelyen hangja, mozgása, az óra minden mozzanata hangoskép formájában fennmaradt volna. Megmaradt írásai is megmutatják tanítói személyiségét, de az ő igazi hatása a tanteremben érvényesült, a gyakorlati tanításokban öltött testet.

Ránk maradt egy vázlata arról a számtanóráról, amelyen a 8-as számkörben gyakoroltak. [13] Sokoldalúan tudatos munkájára annyira jellemző, hogy feltétlenül érdemes csonkítatlanul közölni!

Gyakorlás a 8-as számkörben.

Számolni fogunk gyerekek!

I. Számlálás.

a) Korong.

Megszámláljuk a 20 korongunkat, nem hiányzik-e belőle. Rakjátok a padra sorban, párosával. Számláljuk: 1,2, – 3, 4, – 5, 6, – ... 19,20. Rakjuk sorba a korongokat 3-as csoportokba, és számláljuk így: 1, 2, 3, – 4, 5, 6, – stb. Most számláljuk 4-es csoportban: 1, 2, 3, 4, – 5, 6, 7, 8, stb.

b) Napok.

Nagyon kell ám igyekeznetek, mert mához egy hétre nevezetes nap lesz!

Jön a Mikulás! Mutatom a naptáron a napokat, ti pedig számláljátuk az ujjatokon, hányszor kell még addig aludnotok. Szombat, vasárnap, hétfő ... szombat. Még 8 nap áll előttünk. Holnap már csak 7, aztán 6, 5, ... 1.

c) Órák.

Elérkezett az a nap is. Délben 12 órakor mentek haza. A Mikulás este 8-kor jön. Számláljuk meg, hányszor megy körül addig az órán a nagymutató! Mutatom a mozgatható óralapon, ti is mutassátok az ujjatokkal! Körülmegy egyszer. A kismutató azt mondja, hogy 1 óra. Üt a toronyóra 1-et. Ebédelnek a gyerekek. Körülmegy kétszer, háromszor, négyszer. Uzsonnaidő. Ötször, hatszor, hétszer, nyolcszor. A toronyóra ennyit üt, számláljátok! (poháron 8-at kongatok.)

Délben még 8 órát kellett várakoznunk. Aztán 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1 órát. De akkor már jön is a Mikulás!

II. Gyakorlás példákon.

Vajon nem vár-e majd valaki hiába? Én 8 gyerekről biztosan tudom, hogy kapnak valamit a Mikulástól. Ide is írom, melyik csoportból hány gerek érdemel ajándékot. Az első csoportból 2, a másodikból 3, a harmadikból ?.

Az első csoportból 4, a másodikból ?, a harmadikból 2.

Az első csoportból ?, a másodikból 5, a harmadikból 1.

Kiosztom a számtáblákat. Hozza ide a tábláját az, akiével együtt éppen 8 lesz a sorban! Tegye az üres helyre!

Van gyerek, aki már 8 egyest kapott. (Akkor ez volt a legjobb osztályzat.) Másoknak 3, 5, 6 egyesük van. Hasonlítsd össze a 8-at az 5-tel! A 3-mal, 6-tal!

Némelyik kisfiú nagyon szorgalmas ám! Mindig két sorral többet olvas, mint amennyi a feladata.

Ha a feladat 4 sor, mennyit olvas?

Ha a feladat 6 sor, mennyit olvas?

Ha a feladat 5 sor, mennyit olvas?

Ezeket a gyerekeket szereti a Mikulás. El is jön hozzájuk. Bemegy a ti utcátokba. Ez a padköz az utca, ti vagytok a házak. Mondjátok a számokat! 1, 3, 5, 7, 9, – 2, 4, 6, 8, 10. Az 5-ös számú háznak melyik a két szomszédja? A 6-osnak? A 16-osnak? A 26-osnak? A 106-osnak?

Bemegy a Mikulás a kapun. Nálunk 8 lépcsőfok vezet a kapualjból a lépcsőházba. Tudjátok-e miért számláltam meg? Bizony, hogy sötítés idején tudjam. (Rajzolni.)

Rajzolom a lépcsőfokokat, ti mutassátok az ujjatokkal és számláljátok, hányat lép a Mikulás. 1, 2, 3, ... 8. Ha lefelé jön, hány lépcsőfok van előtte? 8, 7, 6, ... 1.

Lassan, öregesen jár. Bezzeg ti szaladtok! Láttam tegnap, hogy Tibi csak minden második lépcsőre lép. Mutassuk, hová lép a másodikról! A negyedikről, hatodikról? Vagy, ha az elsőről indul, onnan hányadikra lép? Lefelé is így jön. Jól teszi-e Tibi? Járjatok csak ti is lassan, rendesen a lépcsőn!

Jóskának 3 testvére van. Hány pár cipőt tesznek az ablakba? Én is hoztam cipőket, papírból hajtogattam. Számláljuk: 1, 2 = 1 pár, – 3, 4 = 2 pár, – 5, 6 = 3 pár, – 7, 8 = 4 pár.

A 3-iknak melyik a párja? az 5-iknek? A 7-iknek? Milyen szám a 8? Párosszám.

Tavaly mesélte egy kisfiú, hogy négy testvérnek egyben hagyta ott a Mikulás az ajándékot: egy tortát. Ilyen tortát, mint ez a papírlap. (Mutatom.) Milyen alakú a torta? Még mi kerek?

Rajzoltam erre a tortára 8 cukros cseresznyét is.

Osszuk el mi is négyfelé a tortát. Felébe vágjuk. Mi lett a tortából? Két féltorta.

Hány cseresznye jutott a féltortára? Mennyi 8-nak a fele? A féltortákat is kettőbe vágjuk: van 4 negyedtortánk. A negyedtortára hány szem cseresznye jutott? Mennyi 8-nak a negyedrésze?

Mást is elfelezhetünk. Almát, dinnyét. Hát azt hallottátok-e már, hogy elmúlt a félév, félóra, negyedóra?

Ha Józsi megeszi a negyedtortát, a testvéreinek még hány negyedtorta marad? Három negyedtorta. Laci is megeszik egy

negyedtortát. Marad 2 negyedtorta. Hogy mondhatjuk másképpen? Féltorta.

Mást is hoz a Mikulás. Egy csomó mogyoró van a zsákjában. A jobb lábra való cipőkbe rakja. Mennyi jut egy cipőbe? Ahányszor ebből a zsákból ki tud venni 4-et. Hányszor vehet ki? Ahányszor meg van benne a 4.

8 almát is hoz. Vegyetek elő 8 korongot, az lesz az alma, 4 cipőbe fogjuk tenni. Vegyetek 4 almát a kezetekbe, mindegyik cipőbe tegyetek 1-et. Megint végy a kézbe 4 almát, tégy mindegyik cipőbe egyet. Mennyi jut egy-egy gyereknek? Ahányszor 8-ban megvan a 4. Hányszor van meg? Azért jutott egy cipőbe 2 alma.

Ha 2 gyereknek adtuk volna, hány jutott volna mindegyiknek? S ha 8-nak adtuk volna?

Szaloncukrot is szokott hozni a Mikulás. Idén nem tudom, hozhat-e. De tudjátok, hogy háború van, ilyen csekélységért nem szabad elégedetlenkednünk! Tavaly hozott, 8-at kapott egy-egy gyerek. A táblára írom, hogy hány volt piros a 8 közül. Ti megmondjátok, mennyi volt fehér.

8

5 3 1 7 8 2 4

Ha 8 szem fügét kapsz,hogy osztozkodol a testvéreddel? Hátha 7-et kaptok? Azt nehezebb igazságosan elosztani, de tudom, hogy te neki adod a nagyobb részt, ugy-e?

Oszd el úgy a 8 fügét, hogy a testvérednek 2-vel több jusson, mint neked! Tégy félre 2-t, felezd el a 6-ot, aztán a félretett 2-t add oda neki!

Neked is van 7 fügéd, Lacinak is. 7. Ha egyet odaadsz Lacinak, mennyivel több fügéje van Lacinak, mint neked?

Most a korongunk füge lesz. Tegyétek magatok elé! Osszuk szét úgy, ahogyan én a táblára írom.

8

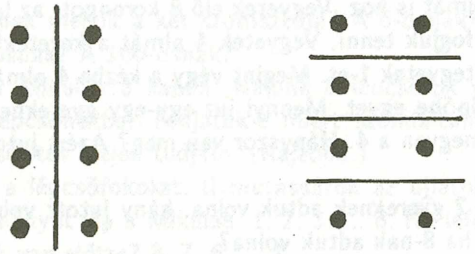
4 4

2 2 2 2

1 1 1 1 1 1 1 1

A 8 hányszor 4? Hányszor 2, hányszor 1? Toljuk össze a csoportokat! Megint 4 x 2, 2 x 4.

Most tegyük kettesével egymás alá a korongokat. Állítsatok közé egy ceruzát! Mit látunk? Most fektessetek közé 3 ceruzát! Mit látunk?



Egy kérdésre négy feleletet várok. Mennyi 2 x 4? 2 x 4 = 8, 4 x 2 = 8, 8 : 4 = 2, 8 : 2 = 4.

Elővesszük az összehajtott papírlapot, amely egy darabon be van vágva. Ezen is látjuk, mennyi 2 x 4? 4 x 2? Mennyi 8-nak a fele? Vegyünk el 8-ból 3-at, 5-öt, 6-ot! Hányszor van 8-ban 2, 3, 4?

Tavaly Gyurinak is, Petinek is 8 katonát hozott a Mikulás, de Petinek már csak 6 katonája van. Kérdezzetek valamit!

Pedig Peti már nem kis gyerek. III. osztályos. Hány éves, aki harmadikba jár? Te hány év múlva leszel 8 éves?

Hány hónapja jársz iskolába? Megmondom, mennyi áll előttünk. Még 7 hónap. Melyik több: ami előttünk van, vagy ami már elmúlt?

Tanuljatok, mert a Mikulás csak a jó gyerekeknek hoz ajándékot! A rossznak virgácsot. Láttam tavaly egy 8 arasz hosszúságú virgácsot. Mutasd a táblán, mekkora egy arasz! Hát 7 arasz? Szemmértékkel! Mérd meg, eltaláltad-e?

Azt kívánom, hogy nektek szebb ajándékot hozzon!

A vázlatban leírtakból láthatjuk, hogy a korongok különféle csoportosításával – manuális tevékenység – hogyan támogatta meg, tette érdekessé, változatossá, eredményessé a legtöbb nevelő gyakorlatában monoton, gépies számlálást, soralkotást. A 2-es, 3-as, 4-es csoportok alkotásával már előre mutat, bár erről még nem beszél.

A napoknak, az óráknak a számlálásánál nem a soralkotás az elsődleges; összekapcsolja a beszéd- és értelemgyakorlatok anyagának gyakorlásával, illetve az órán – időmérő eszközön – való tájékozódással. Kitünő koncentráció, vagy ha akarom, azt is mondhatom, a komplexitás érvényesítése elemi fokon.

A számolás legváltozatosabb módjaival találkozunk a gyakorló példákon:

– két szám összegének kiegészítése 8-ra (pótlás),
– mennyiségek összehasonlítása,
– adott mennyiség növelése 2-vel,
– részekre osztás (torta),
– bennfoglalás (mogyoró, alma elosztása a cipőbe).
– stb.

Külön erénye az órán szereplő példáknak, hogy a megközelítésnek változatos lehetőségeit kínálják, s ezzel lehetőséget adnak a rugalmas gondolkodás fejlesztésének. A konvergens gondolkodással szemben éppen a divergens gondolkodásra késztetnek.

Figyelemre méltóan eredeti a páros, páratlan számsorok ösz-break szekapcsolása a házszámokkal (szoros kapcsolat az élettel). Így természetesen – a gyermek által közvetlenül tapasztalhatóan – adódnak a páros-páratlan sorban a számszomszédok. Láthatjuk azt is – amiről korábban már volt szó -, hogy az analógia alapján túllép a már tanult számkörön. (Melyek a szomszédai a 6-nak, 16-nak, 26-nak, 106-nak?)

A részekre osztás megértetésének nagyon ügyes érzékeltetése a 8 cseresznyével díszített torta, a fél torta további felezése – negyed torta -, majd később ennek más területekre alkalmazása.

– Mit tudunk még felezni? (Alma, dinnye);

– Hát azt hallottátok-e már, hogy elmúlt félév, félóra, negyedóra?

A számolás példáinak összeállításánál is a gyermekekben élő várakozásra épít: mindegyik várja a Mikulást. Alig van a sok között olyan pékda, amelynek valamilyen nevelési célja, nevelő hatása ne lenne: a szorgalom elismerése (két sorral többet olvas); lépcsők megszámlálása (hogy sötétben is tudjam); a Mi-

kulás lassan jár (ti se ugráljatok a lépcsőn); tudom, hogy te a testvérednek adod a nagyobb részt (fügék felezése) stb.

Tovább lehetne még sorolni ennek az órának logikai, pedagógiai örömöt adó elemeit, mozzanatait. Ugyanakkor, azt hiszem, ezeket sem lett volna szabad kiemelni, hanem hagyni az olvasót, hogy maga fedezze fel mindazt, ami ebben az egyszerű gyakorló órában értékként benne van, és megmutatja egy valóban alkotó pedagógus munkájának lényegét.

Szerepe az írásreformban

A kötelező népoktatás kezdetétől, 1868-tól egészen az 1930-as évek közepéig az ellipszisekre épülő, dőlt, árnyalt – úgynevezett kalligrafikus - írást tanították népiskoláinkban. Ennek az írásnak a tantervekben, tankönyvekben szereplő mintabetűi, szövegei kétségtelenül mutatósak, tetszetősek voltak, a kézírás, a folyóírás követelményeinek azonban sokmindenben nem feleltek meg. Aki a tanított „szabályos" betűformákkal írt, az elsősorban rajzolta a betűket, és az élet követelte lendületes, kellő gyorsaságú, jól olvasható folyóírás ezen az úton nem tudott kialakulni. Ennek több más oka is volt.

A kellő gyorsaság, a megfelelő lendület kialakulását alapvetően a kerek betűk *(a, d, g, o)* és a *c* kapcsolódása akadályozta. Ezek írásánál kétféle gyakorlat alakult ki:

a) Az előző betű kapcsolóeleme után az íróeszközt mindig fel kellett emelni, és azt a betű írásának kezdőpontjára helyezve – a betű jobb oldalának felső harmadán – úgy folytatni az írást, hogy a betűvonal kapcsolódjék, illeszkedjék az előző betű befejező kapcsolóeleméhez. Ez - főleg a tanítás kezdeti időszakában – kettős nehézséget is jelentett a kis első osztályosnak: meg kellett találni a kezdőpont megfelelő helyét, s úgy kellett a betűt alakítani, hogy az pontosan illeszkedjék a megelőző betű kapcsolóeleméhez. Ily módon az íróeszköznek a gyakori felemelése minden esetben megtörte a lendületet, lehetetlenné tette a későbbiekben is a folyamatos vonalvezetést, amely a folyóírásnak éppen az egyik jellemzője.

b) Ezt az írást megszakító betűkapcsolási módot azután úgy

igyekeztek kiküszöbölni, hogy az *a, c, d, g, o* írásakor nem emelték fel az íróeszközt, hanem folyamatos vonalvezetéssel vitték el a betű kezdőpontjáig, s ott megállva, az írásmozgás irányát megfordítva – mintegy ingamozgásszerűen - folytatták jobbról balra haladva az ellipszis alakítását. Ez a változtatás megszüntette ugyan azt a nehézséget, amely az *a, c, d, g, o* kezdőpontjának megtalálásából és az előző betűhöz való pontos kapcsolódásból adódott, de a csuklónak a betű alakításakor végzett ingamozgása méginkább lendülettörő volt, mint az előző alakítási, kapcsolási mód. (Ez az úgnevezett c-s kapcsolás az írástanítás későbbi gyakorlatában is állandó vitatémává lett.)

Ugyancsk a lendületes írás kialakulása ellen hatott a betűk árnyékolása. Ez abból állt, hogy a felfelé menő vonalelemeket vékony, a lefelé haladókat pedig – az írótollat megnyomva – vastagított vonallal kellett írni. Ezt pedig lendületesen nem lehetett végezni, mert így szinte csak rajzolni lehetett a betűket. És mivel ez csak kellően rugalmas, hegyes tollal lehetett így írni, a tintával való írásnál mindennapi eset volt, hogy a toll hegye meg-megakadt a papíron, s ahogy a gyermek tovább akarta vezetni, a tinta kifröccsent, és sokszor nemcsak a füzetkap, hanem még a tanuló előtt ülő gyermek ruhája is tele lett tintafolttal.

Az írás olvashatóságát nehezítette, hogy az *m* és az *n* esetében az ívelt kapcsolóvonal módosította a nyomtatott betű eredeti karakterét. Ez főleg akkor okozott nehézséget, amikor egy szón belül ez a két betű követte egymást, vagy kettőzve kellett írni ezt a két betűt (ele*mm*el, fia*mn*ak).

Nem ment ugyan az írás olvashatóságának rovására, de lassította az írást néhány nagybetű cikornyás kezdő vonaleleme (H, K, S, Z).

A dőlt írásnál problémát jelentett a füzet, az írólap elhelyezése. Az írkát a gyermekeknek úgy kellett elhelyezniük a padon, hogy annak alsó széle a pad szélével 30 foknál valamivel nagyobb szöget alkosson. [14] Ez a füzetelhelyezés azután magával hozta a testtartás módosulását is. A módszertani utasítások ugyan leírják a helyes testtartást, figyelmeztetik a tanítót ennek állandó ellenőrzésére; ugyanakkor a helyes testtartás leírásakor

az szerepel, hogy a tenulók fordítsák fejüket kissé a jobb válluk felé. A valóságban azonban minden figyelmeztetés ellenére is olyan ülésmód alakult ki a gyermekben, amelynél a jobb alsó karja nagyobb mértékben nyugodott a padon, mint a bal; ebből adódóan a törzs is bizonyos mértékig balra fordult, és a tanuló testtartása természetellenes lett.

Nagy vonásokban ezek voltak azok a problémák, amelyek a kalligrafikus írás tanítását jellemezték, s amelyek megszüntetését, és a „szépírás" helyett az élet követelte lendületes, olvasható folyóírás kialakítását célzó írásreformot életre hívták.

Az írásreform elméletének kidolgozása Luttor Ignác nevéhez fűződik. A reform lényegét abban látta, hogy *jól olvasható, könnyen írható, folyamatos lendületet biztosító betűformákat és kapcsolási módokat kell tanítani* . „Könnyen, folyamatos lendülettel csak az tud írni, aki a betűalak szabatos szerkezetét ismeri, és gyakorlatot szerzett a célszerű mozdulatokkal és alkalmas eszközökkel való írásban. A betűalaknak tehát egyszerűnek kell lennie, hogy a szemen keresztül megérthessük, és emlékezetünkbe véshessük, szerkezetének pedig meg kell felelnie a kivetítő mozgást végző kéz természetes képességeinek." [15] Az írásreform tehát nemcsak a betűalakok, azok kapcsolási módjának megváltoztatására, hanem az íráshoz használt eszközök (toll, tollszár, füzet) módosítására is kiterjedt.

A kézírással szemben támasztott legalapvetőbb követelmény az olvashatóság, ezért a betűalakokat úgy kell megváltoztatni, hogy ennek a célnek az elérését legjobban szolgálják. Ez esetben az írás folyamatosságát és lendületességét az írásmozgás balról jobbra haladását szolgáló kötési, kapcsolási módok biztosítják. A Luttor-féle koncepció a kezdeti szakaszban szinte mindent ennek a célnak rendelt alá, ami az olvashatóságot, az íráskép áttekinthetőségét megnehezítette. Oldal Anna egyrészt a betűfotmák egyszerűsítése, másrészt a taníthatóság, a módszer kidolgozása terén kapcsolódott be az írásreformba.

A lényeges változtatások röviden a következőkben foglalhatók össze:

Az ellipszisekre épülő *dőlt írás* helyett a *körökre* – karikákra – *épülő álló írást* tanították. Ez azonnal megváltoztatta a füzet-

tertást, mert a korábbi 30 fokos ferdeség helyett a pad szélével párhuzamos füzetelhelyezés vált szükségessé. Ebből következett azután, hogy a tanuló testtartása is megváltozott, mert nem volt szükség sem a fej, sem a törzs elfordítására, hanem a mellkas természetesen párhuzamos maradt a paddal.

Az árnyalt jellegű kalligrafikus írás helyett az egyenletes vonalvastagságú írás lett általános.Ez az írószer – a toll – megváltoztatását hozta magával. A hegyes toll helyett domborított hegyű tollat használtak. Ez a toll kevésbé volt rugalmas, mint a korábbi hegyes, de simán szaladt a papíron, nem kellett félni a megakadástól és a tinta fröccsenésétől.

Megváltozott a füzet vonalazása is. Korábban az első osztályban a négyvonalas füzetet használták, amelyben a három vonalköz nem azonos szélességű volt: a középméretű betűk vonalköze keskenyebb volt, mint a felfele és lefele nagyobbított betűszárak vonalköze. Ennek következtében ezek a betűszárak kissé aránytalanná is tették az írást. A reformfüzetek egyvonalasak voltak, 11-13 miliméteres sortávolsággal. A tanulók nem a vonalra írtak, hanem a középméretű betűk a vonalköz középső harmadában helyezkedtek el, a felfele és lefele nyújtott betűk szárhosszúsága pedig azonos volt a középbetű nagyságával. A sor elején három karikával jelezték a vonalköz harmadolását, és ez nyújtott tájékoztatást a gyermek számára a betűk elhelyezéséhez.

Az írás tanítása három fokozatban történt:

A betű ismertetéssel párhuzamosan az alap- vagy kiinduló írást tanították. Ennek betűformái három kivétellel megegyeztek a nyomtatott betűkkel. Azonban az *a, g, y* nyomtatott formája a kisgyermek számára nehezen írható, ezért a betűtanítás időszakában az egyszerűsített „blokk" betűt tanították olvasni is, írni is. (*a, á* – karika, jobb oldalán vele érintkező egyenes függőlges vonal; *g* – karika, jobb oldalán a karikával érintkező kétszeres nagyságú, alul balra ívelő vonal; *y* – középbetű nagyságú ívelés befejező vonalelem ugyanaz, mint a *g* -nél.)

E három betű alakjának megváltoztatását a reform ellenzői részéről - mert akadtak azért bőven – sok támadás érte, főleg az olvasástanítás szemszögéből. Ez a tábor azzal érvelt, hogy

olyan betűforma olvasását tanítják, amellyel a gyermek elvétve találkozik, mert a könyvekben, újságokban nem ezek a betűk szerepelnek.

A kiinduló írás tanításának elvi indoklása úgy hangzott, hogy az írás olvashatóságát ezeknek az alapformáknak a begyakorlottsága adja, mert a folyamatos írás nem más, mint az alapformáknak a legegyszerűbb és legcélszerűbb összekapcsolása. E három betű hagyományos, nyomtatott formájának megváltoztatása azt is magával hozta, hogy új ábécés könyveket kellett írni, amelyekben már ezek a betűk szerepeltek, s a többi betűnél is az alapformákat kellett alkalmazni.

A nagybetűk ismertetésénél az alapírás betűi mellett megtanították az átmeneti betűformákat is, de a kisbetűket még ebben az időszakban is alapírással írták.

Miután az olvasás tanításában a betűismertető rész befejeződött, áttértek az átmeneti betűformák betűcsoportonkénti megtanítására. Ez abban állt, hogy az alapírás „merev" betűit kezdő és befejező vonalelemekkel „hajlékonyabbá" tették: voltaképpen kapcsoló vonalelemekkel formálták, de még mindig külön írták a szavakban az egyes betűket, hogy az alapformák minél jobban rögzüljenek. Ezt az átalakítást tíz betűcsoportban mintegy négy hét alatt végezték el.

Miután mind a kis-, mind a nagybetűk átmeneti formájának megismerésével - az alapírás betűinek hajlékonnyá tételével – a betűk kapcsolhatóvá váltak, következhetett a folyamatos írás megtanítása, ami ilyen előkészítés után a tanév befejező két hónapjában történt meg.

Az írás olvashatóságát – mint erről az előzőekben már szó volt – az alapbetűkre való visszavezetés biztosította. Ezt ellenőrizendő gyakorláskor néha az írott szavak betűire színes ceruzával ráírták az alapírás betűformáit. Akkor volt szabályos az írás, hogyha az alapbetűk távolsága egyenlő volt, és a kapcsolóvonalak nem torzították el az alapformákat.

Az írás lendületét a kapcsolóelemeknek kellett szolgálniuk. Ezek rövid kis szigonyvonalak, hurokvonalak és jobbra forduló ívelések voltak. Gondot jelentett azonban az *a, d, g, o*, valamint a c kapcsolása szó közben. Szó elején ezeknek a betűknek az

írását az óraszámlap kettesénél kezdték, onnan kiindulva alakították a karikát (körvonalat). Ha szó közben is így járnánk el, ugyanaz a lendületet megtörő *ingamozgás* jönne létre, amelyről már a kalligrafikus írásnál szó volt. Más megoldást kellett hát keresni, és ez a betű kezdőpontjának az áthelyezése volt. Megfigyelhető, ha karikákat akarunk folyamatosan egymás mellé rajzolni – írni -, akkor a jobbról balra haladó írásmozdulatot az óraszámlap 9-esénél megállva, s onnan körbehaladva tudjuk a legkönnyebben, leglendületesebben folyamatosan írni. Az *a, d, g, o* szóközi írásakor tehát az előző betű kapcsolóvonalával megállva a betűközép magasságában, jobbról balra haladva alakítjuk a betűformát. A kör záródásakor -mivel az most a betű bal oldalán fejeződik be – kétféle megoldás adódik: vagy haladok tovább a körvonalon mindaddig, amíg a betű következő vonalelemének kezdőpontjához érek, vagy a találkozási ponttól – az óraszámlap 9-esétől – a betű közepén áthaladó hurkolással folytatom az írást.

A *c* írásánál ez a mód nem alkalmazható. Ha ott az alakítás minden mozdulatát papíron végezzük, nem iktatható ki az *ingamozgás* , ezért az írásreform ezt úgy küszöbölte ki, hogy a betű írását két részre vágta: első mozzanatként elment az írószer az óraszámlap 2-eséig, azt követően felemelve az íróeszközt, s az előző vonalelem közepénél – óraszámlap 9-esénél – letéve folytatódott az írás.

Kétségtelen, hogy az írástanításnak az *a, c, d, g, o* írása - kapcsolódása – a legkritikusabb pontja, de, sajnos, nincs olyan megoldás, amely a balról jobbra haladó folyamatos írásnál következetes logikával egyértelműen, egységesen végigvihető lenne. Éppen ezért nem véletlen, hogy írástanításunk metodikájában mindig ezen a területen lángoltak fel a legkeményebb viták, de sohasem születhetett mindenféle szempontnak eleget tenni tudó megoldás.

Az írásreform az írásmozgás érvényesülése érdekében módosította néhány betű korábbi alakját. Így például az *f* kapcsolóvonalát – melyet a betűszár írása után a tollat felemelve kell írni – most a betűszáron visszafelé haladva, a betűközépen kis hurkolással kellett alakítani; vagy az *A* áthúzását a jobbra lefelé

haladó betűelem alsó pontjától visszafele haladó fekvő hurokvonallal oldotta meg; ilyen elvi meggondolásból változtatta meg a *t* , a *B* , a *Q* betű alakját:

Az *r* kiinduló (alapírásos) alakját már az átmeneti írás betűismertetésénél megváltoztatták, mert az alapforma lefelé hajló ívelésű, és ehhez nem lehetett kapcsolni a következő betűt. A régi – dőlt írásnál használt – betűformát azért nem vették át, mert a kerek betűk kivételével minden betű hegyes szigonyvonallal kapcsolódik, hogy az alapírás betűformája legkevésbé módosuljon. (Ennek mond ellent az, hogy a *b* , *e* , *h* , *k* hurokvonallal kapcsolódik, mert az írásmozgás ezeknél a betűknél is a szigonyvonal hosszabbítása, illetve az e-nél az alapforma hurokvonalának írása.) Tehát az *r* lett volna az egyetlen betű, amelyet ívelten kapcsolnak. A kapcsolás analógiája itt erősebb lett az alapbetű változatlanságának megőrzésénél.

A *r* átmeneti alakja ugyanis meglehetősen erőltetett, s a reformírás betűalakjaitól erősen kirívó formát kapott:

Ellenállt a folyamatos kapcsolás logikájának a *s* is. Mivel az írott alakja balra forduló íveléssel fejeződik be, csak abban az esetben lehetne hozzá folyamatosan kapcsolni, ha valamilyen mesterséges, erőltetett vonalmenetet – önmagában, vagy kis hurokkal forduló vonalvezetést mint a *Q* vagy a *f* , *t* esete – iktattak volna be. Volt is a kísérletezési szakaszban ilyen próbálkozás, de ez az írás olvashatóságát rontotta, mert a különbözőképpen kapcsolódó betűk esetében ennek a huroknak az alakja teljesen deformálta a *s* -t. Itt tehát nem maradt más lehetőség, mint a *s* írása után felemelni az írószert, és önálló kapcsolóvonallal írni a következő betűt. Lényegében ugyanez a helyzet a magasan vagy balra fordulva befejeződő nagybetűk (I, N, O, P, S, T, V, W) esetében.

Lehetne még tovább elemezni, részletezni az írásreform alapelveit és betűformáit, a betűk alakváltozásait, a kapcsolás logikáját, de az messze vezetne. Ennyit azonban szükséges volt mégis elmondani, hogy érzékelhető legyen, mi az, amit az írásreform az olvasható, lendületes folyóírás kialakítása érdekében megoldott. Az is érzékelhető az elmondottakból, hogy lehetetlen minden betű alakítására és kapcsolására érvényes logika következetes végigvitele, mert a klasszikus betűalakok – melyekre a reformírás megalkotói elgondolásukat visszavezetik – ellenállnak minden írásidegen megoldásnak.

Az eddig elmondottakban Oldal Anna szerepe és érdeme elsősorban abban állott, hogy a Luttor által a reform kezdeti szakaszában kialakított betűformák és kapcsolási módok túlzó hurkolásait – amiből a *zsinórírás* elnevezés származott – lefaragta. A betűalakításnak és kapcsolásnak olyan ésszerű változatát dolgozta ki, amely a kiinduló írás betűire támaszkodva segíti az olvasható írás kialakulását, megerősödését, a kapcsolás eseteit részben egyszerűsítve, részben a lehetőségeken belül egységesítve a lendületes írást megalapozta. Ennél azonban lényegesebb az a hatás, amelyet az írástanítás módszerének kidolgozásával gyakorolt.

A reformírás kialakulását megelőző időben az írástanítás meglehetősen gépies, és ebből adódóan a gyermek számára igencsak unalmas volt. Módszerére vonatkozóan az 1925/32. tanterv utasítási részében ez olvasható: „Az egyes betűk írásának gyakorlását előgyakorlatok előzzék meg! Ezeknek az előgyakorlatoknak az anyagát az egyes betűk jellemző vonalelemei szolgáltatják. A vonalelemek írását addig gyakoroltassa a tanító, míg a gyermekek azokat szépen, szabályosan és könnyedén nem írják! Hogy az előgyakorlatok hosszadalmassága miatt a gyermekek meg ne únják az írást, s ez őket elhamarkodásra, felületes gyakorlásra vezesse, a tanító az előgyakorlatok anyagát is, meg a betűket is ossza csoportokra; s egyszerre csak az egyes csoportok anyagának írását gyakoroltassa! Ez a cso-

portosítás a rokonalakú betűk vonalelemei szerint történjék! Az egyes vonalcsoportok írásának gyakorlása után a belőlük összeállítható betűket, majd a betűkből összeállítható szavakat, később mondatokat írassunk!" [16] Ezeket a vonalelemeket az írott betűformákból absztrahálták, és a füzet – tábla - vonalazásának megfelelő nagyságban sorokon keresztül íratták, gyakoroltatták. Lélekölő, a gyermektől teljesen idegen, gépies gyakorlás volt ez. Az Oldal Anna által kikísérletezett módszer tökéletesen szakított ezzel.

Az írástanítás új módszerének elvi alapja az volt, hogy a kisgyermek kezét alkalmassá kell tenni az írásmozgásra, és ennek eszközét általános izomlazító, mozgásfelszabadító és mozgásfejlesztő gyakorlatokban látta.

Az írás a csukló, a kézfej és az ujjak összehangolt, jól koordinált mikromozgásán alapul. Ezeket a mozdulatokat kell a gyermeknek elsajátítania. E mozgások kialakításakor nem mindegy, hogy *mivel*, *mire* és *hogyan* „írnak".

A tízes-húszas években – elsősorban a falusi iskolákban – még általános volt a palatábla, palavessző használata. Ez ma már csak pedagógiatörténeti érdekesség, de jómagam a húszas évek második felében még ezen kezdtem az írástanulást. A palatábla kőkemény felületére a merev és törékeny palavesszővel kín-keserves volt az írás; a vékony íróeszköz kemény fogásától egy-kettőre szinte görcsbe rándult a kéz. Lényegesen javult a helyzet, amikor - száműzve a palatáblát – a kezdeti szakaszban is füzetbe kellett (lehetett) írni. Ha a ceruza kellő puhaságú volt, már sokkal könnyebben ment az írás, de a füzet vonalrendszere még mindig szigorú korlátot jelentett. Amikor a tintával való írásra tértek át, akkor meg a hegyes toll akadozása okozott nehézséget.

Oldal Anna módszertani újítása a „mivel? mire?" kérdésre adott új válasz kidolgozásával indult. Az írástanítás kezdő időszakában – s mindaddig, amíg ezt szükségesnek látta – olyan írószert adott a gyermek kezébe, amely a legkönnyebb kézmozgás, a legenyhébb érintés mellett is megfelelő nyomot hagy. A kréta, zsírkréta, egészen puha színes irón – a kék-piros színű

úgynevezett póstairon – volt a gyermek első íróeszköze. Ezekkel egészen könnyed mozgással volt képes a gyermek írni.

Lényeges változtatást jelentett a „mire?" kérdésre adott válasza. A reformot megelőzően azonnal a füzet vonalrendszerébe kellett írnia a gyermeknek; a kezdeti bizonytalan írásmozdulatokat így többszörösen nehezítette, hogy a betűelem, majd később a betű kitöltse, illetve túl ne lépje a vonalközt. Mivel a gyermek írószerhasználata, írásmozgása még kialakulatlan, bizonytalan volt, a vonalrendszer nemhogy segítette, hanem inkább gátolta a gyermeket. Ezt a helyzetet kellett feloldani.

Tantermének falára kisméretű fekete táblákat tetetett. Minden tanulónak jutott egy-egy kis tábla. Az első próbálkozásokat azután ezen végezték krétával. Nagy előnye volt, hogy nagy méretben és ugyanúgy kellett – lehetett - írni, mint ahogyan a tanító néni a nagy táblára írt. Könnyed mozgással, többszöri átfuttatással rögződött a mozgás, amit azután a továbbiakban már csak vizszintesbe kellett átvinni. De azt sem a füzetben kezdték, hanem újságpapírra, vonal nélküli írólapra zsírkrétával vagy puha, színes irónnal, ugyanolyan könnyed mozgással, többszöri „átrajzolással". Nem okozott gondot, hogy az egyik nagyobb, a másik kisebb alakban írta, rajzolta a betűt, illetve a betű írását előkészítő, segítő vonalelemeket.

A módszerben a legalapvetőbb változást a „hogyan?" jelentette. Az volt Oldal Anna véleménye, hogy az írástanítást a gyermek természetes rajzi kifejező vágyára kell építeni. Rajzolni minden gyermek szeret, tehát a betűírást – legalább kezdetben – célszerű valamilyen természetes formából levezetni. Miközben a gyermek vázol, rajzol, kezdetben nagy, majd egyre kissebbedő mozgás közben egyrészt rögződik a betűforma, másrészt az íróeszközt tartó és mozgató kéz – áujjak – gyakorolják, megszerzik azt a koordinált izommozgást, amely a csukló, a kézfej és az ujjak összehangolt finommozgása révén az íráshoz nélkülözhetetlen. Az *o* betű vázolásánál egy barack rajzából indultak ki; a kiinduló ábrán az óramutató járásával ellentétes irányú vonalvezetéssel többször átfuttatva az íróeszközt – melynek következtében a rajzon szereplő kis csutka és horpadás eltűnik – kialakult a betű jellegzetes körvonala.

A tanulók munkáját a következő mozzanatokra bontotta:

1. A táblán látott ábrát íróeszköz nélkül, úgynevezett levegőírással egész kar, alsókar, csukló- és ujjmozgással utánozták a tanulók. A nagy alakban végzett mozgás közben érzékeli legjobban a gyermek az alakítás módját. A mozgásnak ez a belső érzékelése könnyíti azután meg, hogy redukálva a mozgás nagyságát – kar-, csukló-, ujjmozgatás – természetes nagyságban is relatív biztonsággal alakítja a betűt.

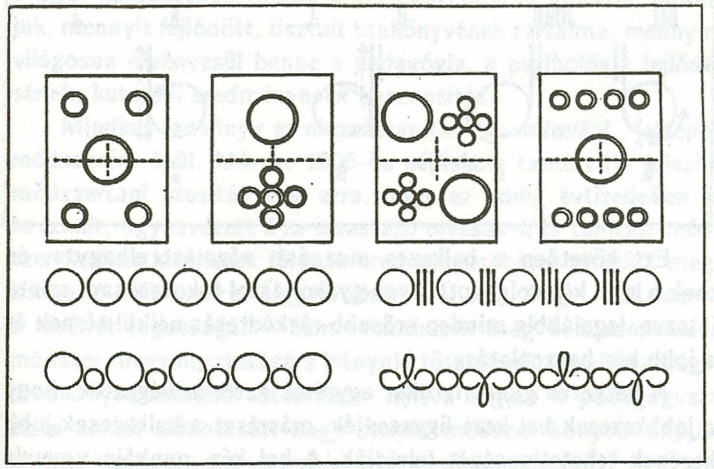
2. Ezt követően a gyermekek kiléptek a padból, és a kis gyakorló táblára – vagy ha olyan volt a pad, annak felcsapott fedőlapján – a levegőírásnál alkalmazott fokozat szerint felvázolták, és a begyakorlandó mozdulat irányának megfelelően többször átfuttatták krétájukat a betű rajzán. Ha a tanteremben – felszerelés hiányában – ez nem volt lehetséges, akkor csomagolópapíron, újságpapíron is elvégezhették ezt a gyakorlatot, melynek funkciója, hogy álló helyzetben rajzolgassanak, firkáljanak úgy, hogy kezükre ne nehezedjenek, és annak mozgását testük súlyával ne gátolják.

3. Mikor már az alakítás vonalvezetését így begyakorolták, visszaültek a padba és maguk előtt *egyenesen tartott* írólapra alig támasztott karral, csuklómozgással először mintegy 5-6 centiméter magasságban, majd ezt követően a csuklóra könnyedén támaszkodó kézfejjel, ujjmozdulatokkal ujjnyi nagyságban gyakoroltak. Ennek a gyakorlatnak még mindig nem a grafit ceruza, hanem a puha, színes irón volt az eszköze.

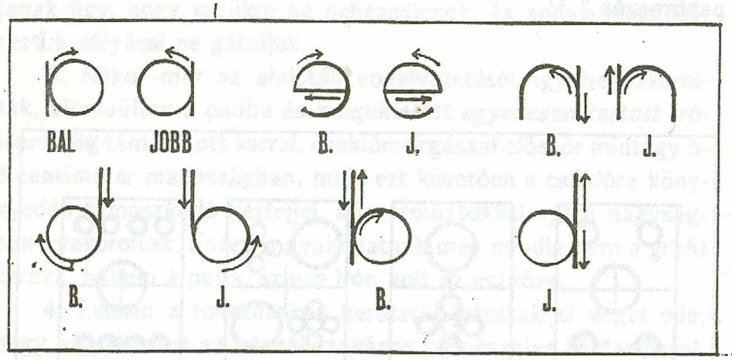
4. Ezeken a fokozatokon keresztül jutottak el végül oda, hogy a gyakorlást az írásnál szokásos természetes kéztartással, a kisujjra könnyedén támaszkodó kézzel végezzék.

A sima írólapon a betűnagyság nem volt kötött. Minden gyermek maga választotta meg – a mintalapon látott elhelyezés határain belül – a betűnagyságot. A sima írólapon nem gátolta, nem kötötte meg a vonalrendszer, és már itt megnyílt a lehetősége annak, hogy ki-ki egyéniségének megfelelően írjon, ami azután a későbbiekben amúgy is kialakul a kisebb vagy nagyobb betűk írásában. (Kis írásnak, nagy írásnak.)

Az írástanításnak ezen az első szintjén még a kiinduló írás betűformáit tanulták meg a gyermekek, az alapformákat, amelyek a folyamatos írásnál az olvashatóságot hivatottak biztosítani. Az írás azonban folyamatos vonalvezetés, és erre is elő kell készíteni a tanulókat. Erre a célra alkalmazták a „sormintákat". Ezeknek elsődleges célja az volt, hogy az íráshoz szükséges mozgáskoordinációk kialakulását, gyakorlását szolgálják. Ezeknél már nem vázolgattak, hanem egy vonalnyommal „írták" a vonalelemeket, vonalelem-kombinációkat. Természetesen a kéz vonalalakító készségének fejlesztésén túl ezek már hozzájárultak a térelrendező képesség fejlesztéséhez. A sorminták írásának funkcióját Oldal Anna a következőkben fogalmazta meg: „Így szokja meg a szem és a kéz a formák egyenlő vagy ritmikusan változó nagyságát, a vonal menete és a részek helyzete szerint szükséges fegyelmezett mozdulatokat, a sor egyenes alakítását, a helyes, a feltűnően jól elválasztó és mindig egyenlő sortávolságokat, a sor egyenlő kezdését és végzését, vagyis a jól áttekinthető és ízlést mutató gazdálkodást a rendelkezésre álló papírmezőn." [17]



Elgondolkodtató Oldal Anna felfogása, véleménye a *balkezességről* . Tisztában volt a balkezesség idegrendszeri alapjával, és leírta, hogy ezeket a gyermekeket hirtelen és erőszakosan nem szabad eltiltani a bal kéz használatától. De felfogása nem volt annyira parttalanul liberális e téren, mint a mai gyakorlat. Érdekes módszert alkalmazott a jobb kéz használatára szoktatáshoz kétkezes gyakorlatokkal igyekezett a jobb kéz helyes írásmozgására rávezetni a gyermeket. A levegőírást és a nagyalakú vázolást két kézzel is végeztette, s eközben a két kéz szimmetrikus mozgatásában a jobb kéz végezte a vonalelem vagy betű alakításának helyes mozgását, a bal kéz pedig annak tükörképét. (A két kéznek ilyen mozgása – jobbkezességtől, balkezességtől függetlenül – természetes; testnevelésórán a kargyakorlatok között számtalan formában végzi ezt a gyermek: karlendítés, karkörzés stb.) A levegőírás után a nagyalakú vázolásnál ugyanígy járt el.



Ezt követően a balkezes mozgást, vázolást elhagyta, és csak a jobb kéz dolgozott. Ilyen gyakorlással fokozatosan, szinte játszva, legalábbis minden erősebb rázkódtatás nélkül térnek át a jobb kéz használatára.

A kétkezes gyakorlatokat egyrészt azért is végezték, hogy a jobbkezesek bal keze ügyesedjék, másrészt a balkezesek jobb kezének tehetetlenségét feloldják. A bal kéz munkája ugyanis a jobb kéz használatát is támogatja. A levegőírás tehát egyformán ügyesíti a kezet, és teszi biztosabbá a szemmértéket,

mert a levegőben a kar és a kéz sokszor átfutott a soron lévő mintán, s a mozgást a szem is figyelemmel kísérte.[18]

Mai írástanításunk sok mindent hasznosít abból, amit Oldal Anna évtizedekkel ezelőtt kidolgozott és alkalmazott. Az írásreformmal kapcsolatos tevékenységében a módszer kidolgozása volt a maradandóbb, és kár, hogy annak gazdag tárházából sok minden feledésbe merült.

Az ábécéskönyvíró

Első ábécéskönyvét – melyet Háros Antallal közösen írt – 1928-ban engedélyezte az akkori Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (40.855/1928.III/a.sz.), Kiadója a Kalász Könyvkiadó Részvénytársaság volt. A könyv népszerűségét és használhatóságát jelzi, hogy átdolgozott kiadása 1945 után is használatban volt (engedélyének száma 25.800/1945.III. VKM.). Nyilván ez is hozzájárult ahhoz, hogy az általános iskola számára készítendő tankönyvsorozat első osztályos kötetének írására ő kapott megbízást a minisztériumtól. Már az 1928-ban megjelent ábécéskönyve is tudatos és kiforrott pedagógiai munka. Mégis, ha összehasonlítjuk a két évtizeddel későbbivel, láthatjuk, mennyit fejlődött, tisztult tankönyvének tartalma, mennyire világosan érvényesül benne a pedagógia, a pszihológia fejlődésének, kutatási eredményének hasznosítása.

Mindkét tankönyv az olvasástanítás *fonomimikai* , jelképes módszerére épül. Már az 1905-ös népiskola tantervhez készült módszertani utasítás utal arra, hogy az addig évtizedeken át használt, úgynevezett *írva-olvastató* olvasás–írás tanítási módszer mellett kísérletek folynak eredményesebb, a tanítást megkönnyítő eljárásokra. Úgy értékeli azonban, hogy – elismerve a kísérlet jogosságát – nem tekinthetők még befejezettnek a módszer megváltoztatására irányuló törekvések. Gyakorlatilag – többkönyvű iskoláról lévén szó – nyitva hagyta, a pedagógusra bízta annak eldöntését, hogy melyik módszer könyve alapján kívánja tanítani az olvasást-írást az első osztályban.

Az 1925-ös tantervhez kiadott utasítás – nem tiltva a más módszer alapján történő tanítást – már *egyértelműen a fonomimika* módszere mellett foglal állást; kifejezve ezt azzal is, hogy

az írva-olvasó módszerrel összehasonlítva kiemeli a fonomimika előnyeit. Érdemes ezt sorra venni annál is inkább, mert az 1950-es évektől kötelezővé tett – és ismét csak egykönyvűvé váló – olvasás-írás tanításának *analitikus–szintetikus* módszere gyakorlatilag sok vonatkozásban visszakanyarodott ehhez, de nem a régi elvi alapon, hanem zömmel külső tényezők hatására.

A fonomimika előnyeit az 1932-ben kiadott módszertani utasítás a következőkben foglalja össze:

a) Az írva-olvastató módszer hosszadalmas hangoztatási előgyakorlatokkal szóelemzés (analízis) útján juttatja el a gyermeket a hanghoz, s ezt a hatéves gyermek számára megerőltetőnek tartja. Ezzel szemben a fonomimikai eljárás valamely emberi, állati, természeti hang utánzásával önállóan véteti észre a hangot, s ez közelebb áll a gyermek értelmi- és kedélyvilágához.

b) A hangok emlékének megőrzését és szavakká való összekapcsolását az írva-olvastató módszer csupán a hallásra bízza. A fonomimikai eljárás a hanghoz mimikai jelet – motorikus funkciót – is kapcsol, s ez a hangok összekapcsolását nagymértékben megkönnyíti.

c) Az írva-olvastató módszer a hangot minden támaszték nélkül kapcsolja a betű alakjához. A fonomimika a betűt a hangforrást nyujtó képből származtatja – mellyel a hanghoz kapcsolódó mimikai jel is szoros kapcsolatban van –, s ezzel a jelképpel olyan képzettársítást végez, amely a betű képének felismerését megkönnyíti.

d) Míg az írva–olvastató módszer tisztán logikai alapra épül fel – amely a kis gyermek számára meglehetősen nehézkes –, a fonomimikai és jelképes eljárás jobban alkalmazkodik a gyermeki lélekhez, és a képzeletnek, a gyermek utánzó és játékos ösztönének is tág teret biztosít.

Ebben az elvi összevetésben kétségtelenül sok igazság van. De az is tény – és erről már az íráseform kapcsán történt említés –, hogy egyrészt bizonyos módszertani elemeknek túlhajtása sohasem kívánatos, másrészt nem létezik olyan módszer, amely töretlen logikával, negatív hatások nélkül érvényesíthető lenne. A fonomimikával szemben – elismerve ugyan a hang és betűismertetés kezdeti szakaszában tapasztalható feltétlen előnyeit – kritikaként legtöbbször az hangzott el, hogy a hanghoz kapcsolt kézjelről igen nehéz leszoktatni a gyermeket, és még akkor is mutatják a jeleket, amikor már nehézség nélkül kapcsolják össze a betűket az olvasáskor. Az is gyakori kritika tárgya volt, hogy a hang származtatásához közölt kép alapján esetenként csak mesterkélt történetek kiagyalásával lehetett eljutni a hanghoz. Maga Oldal Anna egy tanítási óravázlatához fűzött megjegyzésében ezt írja: „A tanulók a mesterkélt, betűhöz idomított, mondvacsinált betűmeséket egy cseppet sem szeretik. Háromnégy betű megismerése után már nézegetik, hogy a könyvben mi következik. Egyszerűbb és természetesebb az eljárásunk, ha ezt mondjuk: Az eddig tanult betűket már jól tudjátok. Tanuljunk egy újabbat!"[19] Ez a megjegyzés kitünően mutatja meg azt a felfogást, hogy a tanítás során alkalmazott módszerek megválasztásában kellően rugalmasnak kell lenni; mindig alkalmazkodni kell a tanulók fejlettségi fokához, az alkalmazott módszer szükségességének időtartamához, mert ami segít, könnyít kezdetben, az indulásnál, az nehezíthet, gátolhat, ha az indokoltnál, a szükségesnél hosszabb időtartamban alkalmazzuk. Ezzel a felfogásával a módszertani formalizmust utasította el.

Az ábécéskönyvek egyik központi problémája a tanítandó betűk sorrendje. Ha az olvasás és az írás tanítása párhuzamosan halad, akkor nem kerülhető meg az írástanításnak az az elve, hogy a könnyebben írható – alakítható – betűktől haladjanak a nehezebben alakíthatók felé. Így a magánhangzók megtanítása után az *n, m, t, l, h, k* lehet a legcélszerűbb sorrend. Ez azonban nem mindenben felel meg az olvasástanítás azon követelményének, mely szerint a betűsorrendet az határozza meg, hogy mely betűkkel lehet a legtöbb értelmes szót, majd ezt követően mondatot olvastatni. A mássalhangzók megtanításának sorrendjébe azután feltétlenül belejátszik, hogy melyiket lehet folyamatosan hangoztatni, könnyen képezni, mellékhangzó nélkül kiejteni stb.

A betűsorrend eldöntésére is lehet többféle egészséges kompromisszumot kötni:

– Először csak olvasni tanulnak a gyerekek, s csak a kisbetűk megismerése után következik az írás. A betűismertetés

időszakában írási előgyakorlatokat végeznek, mely azután a gyorsított tempóju, betűcsoportonkénti írástanítást megkönnyíti

– Másik megoldás lehet a késleltetett írástanításnak az a módja, amikor nem várják meg a kisbetűk tanításának befejezését, hanem négy-hat héttel késleltetve kezdődik az írás tanítása, de a betűcsoportonkénti iratással a kétjegyű betűk tanításának kezdetére behozzák a lemaradást.

– A reformírás bevezetésével ez a probléma leegyszerűsödött, mert az olvasástanítás időszakában csak az alapírás betűit írják – tehát azt, amit olvasnak is –, és a folyamatos írás megtanulása második osztályra marad. Ennél a megoldási módnál az alapírás gyakorlása hatásosan segíti az olvasástanítást

Oldal Anna első ábécéskönyve az első megoldást választotta. Betűsorrendje a következő: á, é, i, o, u, a, e, ö, ü, r, v, t, m, c, n,z, s...stb. A szavak képzésénél az alábbi fokozatok szerint jár el:

– két betűből álló szavak, melyek magánhangzóval kezdődnek;
– két betűből álló szavak, melyek mássalhangzóval kezdődnek;
– három betűből álló egytagú szavak;
– kéttagú szavak;
– háromtagú szavak;
– mondatok.

Mint látható, gondosan szem előtt tartja a fokozatosságot. Az első mássalhangzó olvasásakor még csak kétbetűs szavak szerepelnek. A másodiknál már hárombetűsek is. A negyedik mássalhangzónál jelennek meg a kéttagú, a hetediknél a háromtagú szavak. Itt jelenik meg az első mondat is: zim zim ! *z*üm züm ! *m*i ez a ze ne? (A kézjel és a hangelvonás alapját képező, a „betűmesét" indukáló képen méhecskék röpködnek.) Ettől kezdve azután szaporodnak a mondatok. A *j* tanításánál már összefüggő szöveg is szerepel: *n* e sírj *j*u lis! *m*i a baj? *m*u tasd az uj jad! *m*i van a bőr a latt? *e*j, ej! *h*ol az a tű? *n*o jól van! *n*e sírj már!

Említés történt már arról, hogy állandóan keresett, kutatott, vizsgálódott, hogy munkája egyre eredményesebb legyen. Ez világosan kimutatható az általános iskolák számára írt, 1947-ben kiadott „Első könyvünk" vizsgálatánál. Átveszi az előzőekből mindazt, amit jónak vél, s amit a gyakorlat igazol, de már lényegében meg is haladja.

A betűismertetési résznél két lényeges változást látunk:

– megváltoztatja a betűsorrendet: a magánhangzók után: *n, r, m, c, v, l, t* stb.;

– már az első mássalhangzó tanításakor olvastat kéttagú szavakat, majd az összefüggő szöveg is előbb megjelenik.

A harmadik mássalhangzónál – *m* – megjelennek a mondatok, egyelőre még írásjelek és a mondatkezdő nagybetű jelölése nélkül: ó ma ma én nem me rem ma nem me rem A *v*-nél már szerepelnek a mondatvégi írásjelek. A *t*-nél pedig már mindhárom mondatvégi írásjellel találkozunk az összefüggő szövegben: el ment a mo tor. el vit te er nőt. *v*it te, vit te, vit te. an ti, te rá ül nél? *r*á ám! *v*i ca, te rá ül nél? *é*n nem! *é*n nem! *v*i ca nem ül ne rá! *m*i ért nem *v*i ca?

Olvasva a betűismertető rész szavait, majd mondatait, a kívülálló, a problémát, az akadályokat nem ismerő könnyen veti fel ezek esetenkénti döcögősségét, talán keresettségét, és nem látja meg benne az ábécéskönyv írójának azt a törekvését, hogy a lehetőségek határain belül – az addig ismert betűk szabta korlát – minél előbb olvashassanak a gyermekek rövid kis történeteket; lehetőleg az ő életükből ellesetteket, vágyaikat tükrözőket, viselkedésüket, tevékenységüket irányítókat. Olcsó dolog „csacska kis szövegeknek" minősíteni a betűismertető időszak kis olvasmányait, ha nem vesszük észre ezekben egyrészt a szerkesztésük nehézségeit, korlátait, másrészt azt az igényt, hogy valamilyen célra irányuljon: ismeretet adjon, rendezzen, neveljen, valamire és valamerre irányítson, késztessen. Ezeket a szövegeket különben sem lehet önmagukban értékelni, hanem melléje, mögéje kell képzelni mindig a pedagógus alkotó személyét, aki életet, összefüggést visz és teremt a szöveg és a gyermek között. Oldal Anna esetében, az ő tanítási óráiban pedig éppen ez volt a lényeg. A a légkör, mely óráit áthatotta, az a gyermekközelség, amellyel a kapcsolatot létesítette, a gyakorlat legegyszerűbb eseteiben is

érvényesülő változatosság, érdekesség,mely a figyelmet mindig lekötötte.

Ábécéskönyveiben a betűismertető rész szövegeinek összeállításához gondos tanulmányokat végzett. Háros Antallal – aki több olvasókönyvnek volt szerzője – éveken keresztül vizsgálta a gyermek szókincsét, nyelvezetét. A gyűjtött szavak, kifejezések, szólások egyrészt segítséget nyújtottak a szövegek összeállításában, másrészt tájékoztatták, hogy mely területeken, melyik irányban kell fejleszteni a tanulók beszédét. Az egyes betűknél szereplő szövegek, rövid kis olvasmányok mindegyike tartalmazott valamilyen nevelő célzatot, olyan lehetőséget, hogy az olvasottak vagy a hozzájuk fűzött magyarázatok erőltetés nélkül motiváljanak. Minél előbbre jutottak a betűismertetésben, a szövegek annál természetesebbek, gördülékenyebbek; annál kevésbé érződik, illetve vehető észre a betűkészlet szabta keresettség, és a didaktikusság. A kétjegyű mássalhangzóknál azután már megjelennek a játékdalok, népi mondókák szövegei. (A *cs* -nél: csigabiga bujj ki...; a *gy*-nél: gyűrű, gyűrű, arany gyűrű...; a *zs*-nél: hátamon a zsákom, zsákomban a mákom...)

A nagybetűk ismertetésénél szereplő olvasmányok szövegei már alkalmazkodnak a tanmenet szerinti időszakhoz: évszakok, időjárás, ünnepek, illetve a mindennapi élettel kapcsolatos jeleneteket, eseményeket dolgoznak fel: egészséges életmód, munkavégzés, kötelességtudat, szülők iránti szeretet, játék, szórakozás, pihenés stb.

A betűismertetést követő olvasmányi részben mesék, rövid versek, mondókák mellett ugyancsak a tanév időszakához tartozó olvasmányokat találunk.

Világnézeti tartalmát illetően mind a Kalász Kiadó által kiadott ábécéskönyv, mind az általános iskolák számára írt Első könyvünk vallásos világnézetet, vallási alapon nyugvó erkölcsi meggyőződést képvisel. A vallásos szelleme azonban mentes minden felekezeti színezettől; az egyetemes keresztény – ma úgy mondanánk: – ökumenikus szemlélet, a mindennapok vallásosságát tükrözi a hatéves gyermek szintjén. Ezt dokumentálják a keresztény ünnepekhez, a karácsonyhoz, a húsvéthoz, a pünkösdhöz kapcsolódó olvasmányok, a különböző alkalmakra

szóló – reggeli, est, étkezés előtti, utáni – imádságok. Ezt természetesnek kell tekintenünk abban a korban, hiszen az általános iskolák számára előírt Első könyvünk is a torzulások nélküli koalíciós időszakban keletkezett. (Egyébként valószínű – talán egyéb körülmőnyektől is befolyásolva –, ez is oka annak, hogy a következő első osztályos tankönyv írására a minisztérium már nem Oldal Annát kérte fel.)

Az erkölcsi tartalomból a leghangsúlyosabb a *család* : az édesanya, édesapa munkája, az iránt érzett szeretet, tisztelet; a nagyszülők, testvérek; a családi összetartozás; a család védelmet, biztonságot nyújtó melege stb. Itt is szerepel a család keresztény, valláserkölcsi vonatkozása – például az esti ima szövege –, de mellette a vallástól függetlennek tekinthető erkölcsi értékek: a szeretet, tisztelet, összetartozás érzése, az egymásért vállalt áldozat stb. kap nagy hangsúlyt.

A család mellett a *hazaszeretet* táplálását kell kiemelni. Ezt március 15-éhez kapcsolja mint a gyermeki tevékenységet is megmozgató – kokárda, nemzeti színű zászló készítés – ünnephez. A nacionalista, revizionista, irredenta szemlélet távol áll mind az egyik, mind a másik könyvtől. A Kalász által kiadott ábécéskönyv 1945 előtti kiadásaiban szerepel ugyan a Hiszekegy első versszaka, de az ebben az időszakban a tanítást kezdő vagy befejező ima volt.Az Első könyvünk az Ünnepre készülünk című olvasmányához kapcsolva a Himnusz első két sorát tartalmazza, írott szövegként pedig ez szerepel: Pista szavalt, Rózsika énekelt. Berta magyar táncot járt. (Ebben az időszakban tanulták a *P, R, B* betűket.) Kerüli a hazafias frázisokat, arra szorítkozik, amin keresztül a gyermek kapcsolódik a szabadságharc emlékünnepéhez.

Az olvasmányok között szinte valamennyi lényeges, alapvető erkölcsi kategóriáról szó van: szorgalom, kitartás, igazmondás, becsületesség, takarékosság, figyelmesség stb. Az Első könyvünkben a Május elseje című olvasmány igen szemléletesen, a hatéves gyermek szintjén világítja meg a munka szerepét: A lakásunkat, kenyerünket, könyveinket, ruháinkat mind, mind munkáskezek készítették. Egészségünkért, tudásunkért is

mennyien dolgoznak. A kezükkel, az eszükkel. Az erejükkel és a tudásukkal.

Nagyon sok mese, vidám mondóka, játék teszi a gyermek számára érdekessé, vonzóvá az első könyvét. A mindennapi élettel kapcsolatos ismeretek – közlekedés, hol látunk feliratokat, egészségügy ismeretek, naptár stb. – olvasmányai, versikéi mind szorosan kapcsolódnak a gyermeki tevékenységhez.

A pedagógiai tudatosság kérdését már érintettük a betűismertető részhez kapcsolódva. Az Első könyvünk olvasmányi részében már olyan elemeket találunk, melyek – megelőzve korukat – magukban hordozzák a munkatankönyv csíráit. Álljon itt példaként!

Találjatok szavakat a vonalak helyére!

Bokor, fa.	Kívül, belül.
Tegnap, ma.	Borul, ...
Eső, szél.	Asztal, szék.
Nyár, ...	Piros, ...
Folyó, tó.	Völgy, hegy.
Jég, ...	Jön, ...
Ég, föld.	Őszinte, ravasz.
Hegy, ...	Ősz, ...
Kopár, virágos.	Kemény, lágy.
Sötét, ...	Szekrény, ...
Széna, szalma.	Labda, hinta.
Körte, ...	Toll, ...
Tompa, éles.	Cipő, ruha.
Keskeny, ...	Kemény, ...
Kicsi, nagy.	Alma, körte.
Olvad, ...	Óriás, ...

„Most pedig rajzolok!" címmel rajzokkal illusztrált kérdés-felelet sorozat található, melynek elsősorban fogalmi tisztázás a célja – kerek, gömbölyű, négyszögletes, párhuzamos –, de emellett a helyesírási készség alapozását is igen eredményesen támogatja.

Milyen a gólya?	Rajz	Ilyen hosszúlábú.
Milyen a zsemlye?	Rajz	Ilyen kerek.
Milyen a bélyeg?	Rajz	Ilyen négyszögletes.
Milyen a golyó?	Rajz	Ilyen gömbölyű.
Milyenek a gereblye fogai?	Rajz	Ilyen párhuzamosak.
Milyen a kút?		Jajj, az olyan mély, hogy nem rajzolhatom ide!

Sok egyéb aktivizáló, tevékenykedtető feladat is szerepel ebben a könyvben, amely a gyakorlóiskola egészére is jellemző élménypedagógiának, külső és belső tevekenykedtetésnek dokumentálója.

Az ábécéskönyv irodalmi anyagának származási helyét tekintve mind a Kalász által kiadottban, mind az Első tankönyvünkben első helyen kell említenünk a népköltéseket, népi mondókákat, találós kérdéseket, népmeséket. Gazdag forrás a merítésre, és hálás terület is, mert nyelvezetükben, tárgyukban, megjelenési formájukban igen közel állnak a kis gyermekhez. Már a kisbetűk tanításakor szerepel néhány olyan mondóka, amelyben az éppen akkor tanított hang, illetve betű halmozottan szerepel. A Kalász által kiadott könyvben az egyéb eredetű versek, mesék, olvasmányok a huszas és az azt megelőző évek általánosan ismert – és ma már többségükben túlhaladott vagy el is felejtett – íróinak, költőinek írásai szerepelnek, de magtalálhatók Benedek Elek, Gárdonyi Géza, Sebők Zsigmond, Herczag Ferenc meséi is. A költemények között elsősorban Pósa Lajos versei olvashatók. Azután elég sok a szerző megjelölése nélkül „Az Én újságom" című gyermeklapból átvett gyermekvers és mese. Összehasonlítva egyéb ábécéskönyvekkel, Oldal Annának ez a könyve változatosabb, színesebb még annak ellenére is, hogy a mai fülnek és a mai pedagógiai felfogásnak hellyel-közzel már idegen.

Az „Első könyvünk" szöveganyaga – meghagyva vagy átdolgozva a Kalász kiadását – nemcsak a pedagógiai tudatosság, hanem az olvasmányok tartalma, minősége terén is magasabb szintű. Elég sok az olyan önálló, eredeti alkotás, amelyben Oldal Anna kitünően hasznosítja gyermekismeretét, az akkor már több mint három évtizedes pedagógiai gyakorlatát; a mindennapi élet

történeteit, jelenségeit, helyzeteit igen szép nyelvezettel, világos gondolatfűzéssel viszi közel a gyermekhez. Tudatos bennük az értelemre való hatás célzata, de sohasem nélkülözik az érzelmi elemeket, a szándék, az akarat mozgósítását. A költemények között találunk már Ady, Babits, József Attila részleteket.

A jó ábécéskönyv az olvasástanításnak csak egyik – szükséges, de nem elégséges – feltétele. A másik a pedagógus személye: felkészültsége, invenciógazdagsága, ötletessége. Az olvasástanítás legnehezebb időszaka a betűismertetés, annak is elsősorban a kezdeti szakasza. Ebben nincs lényeges különbség még attól függően sem, hogy melyik módszer szerint tanítják a gyermeket (írva-olvasás, fonomimika, globális, analitikus-szintetikus vagy annak valamelyik változata stb.). Oldal Anna több mint négy évtizedes pályája során kezdetben a fonomimika, majd amikor az ötvenes évektől kötelezővé tették: az analitikus-szintetikus módszerrel tanított. Mindkettővel igen eredményesen és igen magas szinten.

Igen nagy gondot fordított a helyes hangképzésre, a hibátlan hangoztatásra. Ez nemcsak az érthető beszéd, a jó olvasás, hanem az írás, a helyesírás feltétele is, így a betűismertető időszakban minden óra elején végeztek hangoztatási, hangfelismerési gyakorlatot. Ezt mindig összekapcsolta valamilyen formában a gyermek, az osztály életével, tevékenységével.

Egyik óráján a magánhangzók felismerését háromféleképpen gyakoroltatta:

– szájmozgásról,

– fonomimikai jelről,

– betűről.

Az órát azzal kezdte, hogy közölte a gyermekekkel, hogy most azokat a hangokat fogják gyakorolni, amelyek közül minden szóban előfordul valamelyik. Őrá kell figyelni, mert a néma szájmozgásról kell leolvasni a hangot. Majd száját az *a* , utána az *i* kiejtéséhez alakította, s a tanulók erről olvasták le.

– Kinek a nevét mondtam? (Feláll Laci, Pali, Sanyi.)

Ugyanezt megismételték *u* , *i* , (Gyuszi, Gyuri), *á* , *o* , (Gábor) és *i* , *ó* (Miklós) hangokkal is.

A fonomimikai jelekkel hasonló volt a feladat, de ekkor nem-

csak ő, hanem a gyermekek is mutatták a jeleket, és mondták a hangot.

Ezt követően a táblára írta az *e, a, e, i, á, o* betűket, és közösen elolvasták, majd megkérdezte, kinek a nevében vannak ezek a hangok. (Szerdahelyi Gábor)

Gyermekszájnak is beillő eset adódott egyik bemutató óráján. Az *ó* hang és betű tanítása volt az óra anyaga. A tanulók bámulatos gyorsasággal mondtak példákat arra, hogy melyik szóban van a szó elején, végén és közepén *ó* hang. Ekkor Panni néni megkérdezte, ki tud olyan szót mondani, amelyikben több *ó* is van?

– Móló – vágta ki az egyik kisfiú.

Igen ám! De nem minden Horváth Mihály tér környéki gyermek tudhatja azt, hogy mi a móló, tehát Panni néni rákérdezett!

A kisfiú egy pillanatra meghökkent, hogyan lehet ilyet kérdezni, azután a világ legtermészetesebb hangján kivágta:

– A móló olyan mint a stég.

– Stég? Hát az meg mi?

– Panni néni – lendült magyarázatba a kis gyermek -, a stég az olyan, mint egy híd, csak nem ér át a túlsó partra.

A talpraesett magyarázat derűt varázsolt mind a tanulók, mind a hallgatók szívébe.

Az olvasás gyakorlására igen változatos módokat használt. Elolvastatta ugyan mindig az ábécéskönyv szó, majd rövid szöveg anyagát, bár tisztában volt vele, hogy a gyermekek többsége azt már nem olvassa, hanem emlékezetből mondja. Ezt meg is mondta nekik, de megtoldotta azzal, hogy nem baj; a könyvet mégis nézni kell, hogy jobban megjegyezzék, hogyan kell a szót leírni. Hogy a gyermekeket valóban „olvasásra" késztesse, a tankönyvön kívül más eszközöket is használt: mozgatható betűkből rakott ki, csomagolópapírra írt fel szavakat, vagy egyszerűen a táblára írottakat olvastatta a gyyermekekkel.

Kedvelt gyakorlási módja volt a „szófejlesztés". Ezt táblára írt vagy mozgatható betűkből kirakott szavakkal egyaránt alkalmazta. Lényege az volt, hogy vagy egy szóban változtatott meg betűket, aminek következtében a szó jelentése módosult, vagy

egy „alapszó" utolsó szótagját módosította, miközben a szó maga változatlan maradt.

Pl.:	dél	odú	édes	is	ko	lám		fo	lyó	
	dal	oda	adós	is	ko	lás		fo	lyo	só
	dűl	*i*da	idős	is	ko	lá	ba	foly	hat	
				is	ko	lá	ból	foly	ta	tás
				is	ko	lá	hoz	foly	ton	

A változtatások mindig a tanuló szeme előtt mentek végbe: ezzel a figyelmet is fokozta, mert a gyermeket érdekelte, mi történik. A megváltozott szavakat azonnal értelmeztette, mondatba helyeztette.

Ugyancsak önálló munkára késztette a gyermekeket szópárok megkerestetésével: kék és rózsaszín papírra szavakat írt fel, és elhelyezte a betűsínre vagy a tábla krétatartójára. A gyerekeknek önállóan kellett megtalálni, hogy melyik kék színre írt szóhoz melyik rózsaszín tartozik:

bé	lyeg	le	vél	re
fa	zék	tűz	hely	re
szén		kály	há	ba
pe	hely	pár	ná	ba

Az elrendezett szópárokat azután közösen is elolvasták.

Amikor már lehetett, összekapcsolta az olvasás, az írás, a helyesírás gyakorlását. Az *ly* tanításakor az általa feltett kérdésre a gyermekek kis táblájukra – úgynevezett pincér-felírótábla – krétával írták fel a feleletet:

MI EZ? (Egy pelyhet ejtett le.)	PEHELY
MI A DUNA?	FOLYÓ
MILYEN A KÚT?	MÉLY

A feltartott táblákon ellenőrizte a megoldást, és ha sikeres volt, ő maga is ugyanúgy igazolta vissza: HELYES!

Kifogyhatatlan volt az ilyen és ehhez hasonló ötletekből. Ennek volt azután az eredménye, hogy tanítványai a tanév végén a követelményeket meghaladó szinten olvastak, szinte hibátlanul írtak, és ami a legmeglepőbb: négy-öt mondatból álló szép, kerek

fogalmazványban le tudták írni az eseményeket, gondolatokat.

E gondolatsor lezárásaként álljon itt egy szemelvény az első könyvünkből.

A szél

Halljátok-e, hogy a szél mit mesél?
– Bejártam a nagy világot,
az én szemem sokat látott.
Jéghegyeket! Gyorsan úsztak.
Barna fókák lomhán csúsztak.
Láttam sast is, sziklán lakva.
Oroszlánt a sivatagba!
De a nap úgy perzselt ottan,
Hogy megint csak elfutottam.
Befújtam az őserdőbe,
s hegyen-völgyön általjőve
most egy kiicsit itt táncolok.
A szabadság pompás dolog!
Aztán repülök tova,
nem is tudom még hova!

A vers után a szellő, szél, vihar értelmezését segítő, mélyítő, a gyermek szókincsét bővítő gondolatsor következik:

A szellő nagyon kedves.

Legyezi az arcunkat,
ringatja a virágokat,
meglebbenti a zászlót,
megborzolja a kis bárányok gyapját.

A szél hol jó, hol nem.

Feszíti a vitorlát,
hajtja a szélmalmot,
szárítja az utat,
felrepíti a sárkányt,
lekapja a kalapot,
fölkavarja a port,
leveri a gyümölcsöt,
kifordítja az esernyőt.

A vihar goromba.

Tördeli a fákat,
ledobálja a tetőről a cserepet,
fölfordítja a csónakot,
bevágja az ablakot,
letépi a telefonvezetéket.

Az ötvenes évektől már nem kapott megbízát ábécéskönyírására. Könyvei, de főleg gyakorlata mégis példaértékű volt a későbbi ábécés könyvek összeállítói számára. Bemutató tanításaival pedig bizonyította, hogy módszerektől, ábécés könyvektől függetlenül is művésze hivatásának.

A tudatos nevelő

Pedagógiai ars poeticáját nem fejtette ki tételesen, elméletileg is megalapozott, indokolt, alátámasztott tanulmányban. Ez a napi munkájában tükröződött, és nagy kár, hogy halálával mind ezt magával vitte, s azoknak a száma is napról napra fogy, akiknek egyre halványodó emlékezetében még él. Mindössze egy írásában foglalkozik a 6-7 éves, első osztályos gyermek erkölcsi nevelésével több évtizedes gyakorlatából összegyűjtött tapasztalata alapján. [20] Ebben az írásban kifejti, hogy az erkölcsi nevelés tervszerű végzése mellett első osztályban legalább annyira fontos az alkalomszerűen kínálkozó helyzetek, esetek felhasználása. A tervszerűségen ő azonban nemcsak a folyamat megtervezettségét, a tananyaghoz kapcsolható és kapcsolandó nevelő célzatú ráhatást érti, hanem azoknak az erkölcsi vonásoknak tudatosságát, melyeket az iskolás élet kezdő szakaszán, az első évben viselkedési formává, szokássá kell alakítani, vagy éppen le kell szoktatni róla a gyermeket. Ilyennek tekinti az árulkodást, a hazudozást, az udvariatlanságot egymással és a felnőttekkel szemben, az enyém és a tiéd közötti különbség megismertetését, az irigységet, a félelmet, a munka megbecsülését, a köztulajdon védelmét, a kötelességtudatot, a szorgalmat stb. Az alkalomszerűséget a gyermek, az osztály életében váratlanul előforduló események adják, és ezek mellett a nevelőnek sohasem szabad észrevétlenül elmenni. Ebből következik, hogy az erkölcsi nevelés

nem osztható órákra, tárgykörökre, hanem természeténél fogva folyamatos, eseteiben gyakran vissza-visszatérő, közbeiktatott munka.

Az itt felsorolt erkölcsi tulajdonságok egyenként apróságok, végül mégis ezek képezik a békés, nyugodt közösségi élet,az egymásban való bizalom, a békés együttélés alapját.

A kisgyermek egyik jellemző vonása az *árulkodás*. Rugója a legkülönbözőbb külső, belső motívum. Az árulkodásról való leszoktatásnak legnagyobb nehézsége abban áll, hogy nehéz a gyermekkel megértetni, mit szükséges feltétlenül bejelenteni, és mi az, amit nem. Oldal Anna az árulkodás és a szükséges bejelentés közötti határvonalat ott húzza meg, hogy a kifogásolt és bejelentett cselekvés, tevékenység ártott-e valakinek, vagy valaminek, és a „sértett" vagy „bejelentő" saját maga is el tudta volna intézni. Ha például valaki szemetel, azt egymás között is el lehet intézni jó példával vagy figyelmeztetéssel, de ha valaki befirkálja a padot, a falat, azt be kell jelenteni. Az is előfordul, hogy az erősebb, durva gyermekek bántalmazzák a gyengébbeket, sőt, esetleg rászoknak egy-egy gyengébb társukra, és meg is félemlítik őket. Ilyenkor az osztály előtt célszerű tisztázni azt, hogy az ilyen esetek bejelentése nem árulkodás, mert a bántalmazott gyermek nem tudja magát megvédeni.

Az *árulkodás* szót mindaddig használja, míg a gyermekek megértik jelentésének értelmét, árnyalatait. „Hogy hazudott, azt a kicsiknek nem mondom, de hogy árulkodott, azt igen" – írja.

Az *igazmondás* igen kényes probléma az első osztályosoknál, ezért gondos vizsgálódást és árnyalt értelmezést kíván. Ebben a korban még gyakoriak a fantáziahazugságok, a feltűnnivágyásból, az érdeklődés középpontjába kerülés szándékából eredő nagyotmondások. A nyilvánvaló fantáziaképek, nagyotmondások esetében sem torkollta le tanítványait, hanem személyüket nem sértő kibontakozásokat keresett, biztosított: gondolkozz, te ezt biztosan álmodtad; húnyd be a szemed, gondolkozz erősen: valóban úgy volt? Vannak azután esetek, amikor igen nehéz eldönteni például két gyermek vitájában, kinek van igaza. Ilyen esetben segít a gyermekismeret. Kellő türelemmel, még több tapintattal irányított beszélgetés majdnem minden esetben el-

vezet a konfliktust és a gyermek megbélyegzését elkerülő megoldáshoz. később azután az év közben tárgyalt olvasmányok, állatmesék kapcsán megállapítják, hogy aki nem mond igazat, az hazuhik. Hazudott a róka a vadgalambnak, hazudott a farkas a kecskének.Nem szép dolog valakit megtéveszteni; az igazság kiderül, a hazúgot utóléri a büntetés. Ha pedig mégsem jönnek rá a hazugságra, a hazúgnak rossz érzés, hogy nem viselkedett becsületesen. (A lelkiismeret ébresztgetése.)

Legalább ennyire kényes a *lopások* eseteinek tisztázása. Az első osztályos gyermekek között még sokban, akit nem tanítottak meg arra, hogy a máséhoz ne nyúljon; sok gyermek még nincs teljesen tisztában az enyém – tied fogalmával, vagy akiben a birtoklási vágy még erősebb a másokét tisztelőnek visszatartó erejénél. Minden osztályban akad gyermek, aki érdekesebb alakú törlőgumit, színes ceruzát, apró játékot, színes képet elvesz. Sokszor még úgy is, hogy akitől elvette, tud róla. Az ilyen eseteket mindkét gyermek figyelmeztetésével szokta lezárni:

– Miért vetted el?

– Csak meg akartam nézni.

– Kérned kellett volva, ő biztosan megengedte volna. De ha nem, akkor sem veheted el.

Majd a másik gyermekhez fordulva: Te pedig ne légy irigy, engedd, hogy megnézze, vagy ő is játszhasson vele!

Nagyon tanulságos egy töltőtoll – abban az időben meglehetősen nagy érték volt – előkerülésének leírása:

Hazaindulás előtt az egyik fiú sírva jelentette, hogy nincs meg a töltőtolla, pedig ma írt vele.

– Keressétek mindnyájan a padban, pad alatt!

Mindenki nézze meg a táskáját,hátha *véletlenül* oda került!

A gyerekek buzgón csomagolták ki táskájukat, de senki sem jelentette, hogy nála van a töltőtoll. Közbenfigyelte a gyerekeket, és látta, hogy Ferinek zavart az arckifejezése. Bizonyára azért, mert nála van.

– Nincs meg?

– Nincs!

– Jobban nézzétek meg, hátha valaki *véletlenül a ti táskátokba tette*!

Erre Feri kipirulva kiabál: Itt a toll! Előbb nem vettem észre. Igazán nem tudom, ki tehette ide!

A fiú visszakapta tollát, az osztálynak pedig ezt mondta:

– Mindegy, hogy ki tette oda! Az a fő, hogy Ferike megtalálta. Mert ha nem kerül elő, akkor én néztem volna meg a táskákat. S akkor mindenki azt hitte volna Feriről, hogy el akarta venni a másét. Pedig tudom, hogy itt senki sem tesz ilyesmit. Ha felnőtt emberek vesznek el egymástól valamit, meg is büntetik, börtönbe is zárják őket. Az lopás. Törvény vigyáz az emberekre, senki sem veheti el a másét.

Most már indulhatott az osztály haza, de a kapunál tapintatosan – hogy a többiek ne vegyék észre – visszatartotta Ferit:

Ferike! – mondta nagyon komolyan, mintha felnőtthöz beszélne - becsületes ember sohasem nyúl a máséhoz. Te se tedd többé! Én bízom benned! Feri nagyon piros lett és lehajtotta a fejét. Érezte, hogy Panni néni tudja, hogy el akarta venni a tollat. Búcsuzóul megsimogatta a fejét, útnak indította. Többé nem beszéltek róla.

Hasonló esetek feloldásakor gyakori hiba, hogy üres moralizálás a vége. Igen gyakran nem is maga a szöveg moralizál, hanem a helyzet, a szöveget követő metakommunikáció. Oldal Anna személyisége, hanghordozása, gyermekszeretete és a gyermek személyiségének tisztelete, kiváló pedagógiai érzéke kizárta, hogy ezek az esetek moralizálába csapjanak át.

Az *udvariasság, a segítés, a szívesség, az idősebbek iránti tisztelet* megnyilvánulásának legkisebb mozzanata sem kerülte el figyelmét. Mindenre reagált, mert tudta, csak az ilyen aprólékos, a tanítás, a gyermekkel való együttlét minden szakaszában érvényesülő aprómunkából várható el a nevelés sikere. Ha észrevette, hogy öltözködésnél, csomagolásnál egyik gyerek segít a másiknak, megdícsérte. Ha a kapuban vagy a tanterem ajtajában találkozott valamelyik tanítványával, és az előbb akart belépni, figyelmeztette: előbb a felnőtt lép be! Meghallotta, hogy az utcán egyik tanítványa durván feleselt egy idősebb nénivel, aki őt rendre akarta nevelni. Megbeszélték az osztályban, hogy a néni kinek akart jót, és nem feleselni, hanem megköszönni kellett volna.

Az előbb említett töltőtolleltűnés fordított esete fordult elő egy más alkalommal.

Robi minden nap elsőnek érkezett az iskolába, mert szülei korán mentek dolgozni. Letett az asztalra egy csomó ceruzát, meg egy töltőtollat. Azt mondta, ezek a napközíben maradtak, s mivel ő ment haza utóljára, összeszedte, hogy el ne vesszenek.

– Miért nem adtad oda a napközis tanító néninek?

– Nem akartam, hogy Margit néni még ezzel is fáradjon.

– Tudta-e valaki a napköziben vagy otthon, hogy ezeket eltetted?

– Nem tudta senki. Gondoltam, elhozom.

– Derék gyerek vagy, Robi! Okosan gondoltad.

Robi csendes, szerény, talpig becsületes gyerek. Egy üzlethelyiségben laknak, reggeltől estig az iskolában, illetve a napköziben van.

Panni néni megvárta, amíg az osztályba mindenki megérkezett, és akkor dicsérte meg Robit. Nem azért, mert visszahozta a napköziben elhagyott ceruzákat, töltőtollat. Ez természetes. Azért kapta a dicséretet, mert nem hagyta elveszni, elkallódni rendetlen társai holmijait. Udvarias is volt, nem terhelte Margit nénit, maga intézett el mindent.

Tudatosan bánt a *dicsérettel* mint nevelőeszközzel. Tudta, hogy a dicsérettel mindig többet ér el, mint a szidással. Ha a sor rendetlenül állt, nem a forgolódókat figyelmeztette, hanem azokat dicsérte meg, akik szépen, egyenesen állnak. Pillanatokon belül rend lett, s akkor megdicsérte az egész sort.

Minden gyermek örül a dicséretnek, szereti, ha elismerik, kiemelik. De sok olyan gyermek is van, akit a dicséret önteltté, elbizakodottá tesz. Éppen ezért csínján is bánt a dicsérettel. Gondosan ügyelt arra, hogy minden tanítványában megtalálja azt, amiért megdicsérheti. Aki valamivel is jobban olvasott vagy szebben írt, ügyesebben számolt, figyelmesebb volt, mint korábban, az osztály előtt megdicsérte. Ettől azután legtöbbször szárnyakat kapott az illető.

Igen fontosnak tartotta a pedagógus *személyes példamutatását*. Az első osztályos gyermek éberen figyel tanítójára, s az ő szava legtöbbször fontosabb, hitelesebb szüleinél is. Megfigyeli

tanítója mozgását, taglejtését; átveszi hanghordozását, sőt még gyakran ismételt szavait is. Gondosan ügyelt ruházatára, cipője tisztaságára, haja ápoltságára. Tízóraizásnál gondosan leterítette szalvétáját az asztalra, és föléje hajolva harapott mindig belőle. Szándékosan lehullatott egy morzsát, majd tüntetően lehajolt érte, felvette: Jaj, lehullott egy morzsa! Felveszem, ne piszkítsa tantermünk parkettáját. Új papírral borította be az osztálynaplót. Felmutatta: nézzétek, bekötöttem, mert az előző borítás már kicsit szakadt volt. Ugye milyen szép most!

A gyermekekkel mindig így beszélt: kérlek..., köszönöm..., légy szíves... Ha egymáshoz durvák voltak, megkérdezte: „Hallottad te azt, hogy én valakivel így beszéltem? Ráütöttem valaha is valakire? Te miért vagy goromba? Miért ütöd a társadat?" A helyes viselkedés utánzására is mindig a gyerekek között kereste a mintát, s a dicséret, az elismerés mindig hatott.

A *felelősökről*, a *közösségi munkáról* sajátosan egyéni véleménye volt. Ezt írja: „A közösségben végzett munkát tekintve mindig csodáltam és irigyeltem azokat az első osztályos kollégáimat, akik azt mondják, hogy felelősöket állítanak, s azok elvégzik a rájuk bízott munkát. Én ezt soha nem tudtam elérni. Mit lehet rájuk bízni? Táblamosást, portörlést, kirakást, szemétellenőrzést, virágöntözést (ámbár ehhez még a felnőttek közül is kevesen értenek).

Tapasztalatom szerint elfelejtik, nem tudják rendesen elvégezni. Nekem kell figyelmeztetnem, ellenőriznem őket. S azt hiszem, abból semmi jó sem származik a nevelésre, ha a felelős látja, hogy neki nem történik semmi baja, ha elfelejti dolgát végezni. Majd figyelmezteti őt a tanítója! Nem nevezhetem felelősnek azt, akit nem lehet felelősségre vonni. Megbüntessem? Elmegy a kedvük a munkától, s egyik sem akar felelős lenni. Azt hiszem, életkori sajátosságuknál fogva nem kívánhatjuk tőlük a felelősségteljes közösségi munkát.

Viszont a *jó szokásokat* ki kell fejleszteni. Én úgy fogok ehhez hozzá, hogy év elején magam végzek minden munkát. Kirakok, lemosom a táblát, rendbe hozom az asztalomat, megöntözöm a virágokat stb. Ez természetesen tanítás előtt történik."

A jó szokásokat azután a gyermekek természetes segítő-

készségére alapozva kezdte kialakítani: a gyermekek maguk jelentkeztek, hogy segítenek kirakni; kérték, hogy lemoshassák a táblát; hozták a vizet a virágok megöntözéséhez. Közösségi munkájukat tehát nem kívülről reájuk háruló megbízásból, hanem önkéntes belső indítékból fakad. Állandó hetesük azért mindig kettő volt. Az egyik azt jelentette, hogy ki hiányzik, a másik pedig azt, milyen hónap s hányadika van, milyen az idő. Így tanulták meg az időjárással kapcsolatos kifejezéseket: derült, borult, felhős, ködös, szeles stb.

Az erre vonatkozó gondolatait ezzel fejezte be:

"Hogy a gyermek valamiért komolyan felelősnek érezze magát, szükséges, hogy első osztályban ne homályosítsuk, ne koptassuk el ennek a szónak komoly tartalmát.

Ezért mi magunk vagyunk a felelősek!"

Panni néni

Így él – élt – mindazok szívében és emlékezetében, akik ismerték: tanítványokéban, tanítványai szüleiben, kollégákban. A „néni" azonban nem kormegjelölés. A 19-20 éves tanítónő „tanító néni" vagy „Sári néni, Kati néni" namcsak tanítványainak, hanem azok saját magánál idősebb szüleinek is. Így ő is „Panni néni" volt már virágzó fiatalságában 20-25 évesen, de a nyugdíjba vonuló Panni néni is olyan derűs, vidám, szívében fiatal volt, mint pályája kezdetén. Csak kicsit tapasztaltabb, csak kicsit lassabban mozgott, csak meg-megállt az emeleti lépcsőfordulókban, amikor a Horváth Mihály téri épületben a harmadik emeleti nagyterembe ment, hogy előadást tartson kollégáinak az írás, az olvasás vagy a számtan, a beszélgetés tanításának módszeréről a továbbképző tanfolyamokon.

Én 1950-ben találkoztam vele először. Haja akkor már ezüstkoronaként övezte kreolos arcát. Szeme azonban a fiatalság tüzével csillogott vékony fémkeretes, kerek szemüvege mögül.

Nyár volt. Nem sokkal a tanév befejezése után. 200-250 tanító ült együtt továbbképző tanfolyamon az akkori Fővárosi Pedagógiai Intézet harmadik emeleti nagy előadótermében, s várta az előadót, Oldal Annát. Az írás tanításáról kellett előadnia. Amint a pódiumra felment, megszűnt a zsongás. Ahogy hal-

kan beszélni kezdett, rászegeződtek a szempárok: percről percre szorosabb lett a kontaktus előadó és hallgatói között. A figyelem a nagy melegben sem lankadt, hanem fokozódott előadása nyomán. Tiszta hangja, szép beszéde halk tónusával is betöltötte a nagy termet, hangosításra sem volt szükség. Táblai illusztrációi lenyűgöző biztonsággukkal, ördöngős lendületükkel bámulatba ejtettek. Akik már ismerték, újból átélték azt, amit kollégáinak adni szokott, akik addig alig vagy egyáltalán nem hallották, azonosulva értettek egyet minden szavával, minden mozdulatával.

Akkor már 35 év első osztályos munkája volt mögötte. Gazdag tárháza a tapasztalatoknak, hosszú lehetősége az alkotó fantáziájú munkának. „Panni néni" sokszínű pedagógus személyiségével, művészi színvonalra emelkedő pedagógiai munkájával fogalom volt az első osztályos nevelők előtt, mert hivatásának művészét tisztelték benne.

„Kiváló tanító" volt. Nemcsak azért, mert munkásságának elismeréséül - más kitüntetéseken kívül – a fővárosban elsőként kapta ezt az megtisztelő címet, hanem azért, mert a kiválók közt is azok közé tartozott, akik leginkább érdemesek voltak erre az elismerésre.

Miben is állt tanítói művészete?

Talán közhely, de mégis ezzel kell kezdeni: ritka magasszintű hivatástudata volt minden eredményének alapja. Pedagógus vénája talán családi örökség is volt – nem esvén messze az alma a fájától -, de személyének maga is alakította szilárd jellemvonása. Soha nem szűnt meg tanulni, önmagát képezni, továbbfejleszteni. Tanult, hogy eredményesen nevelhessen, taníthasson. Csak azt tudjuk továbbadni, ami bennünk van. És ő sokat gyűjtött magába, hogy sokat adhasson tovább. Nem hiszem, hogy volt az első osztályos olvasástanításnak olyan rendszere, módszere, amit ne ismert, ne tanulmányozott volna, s mindegyikből megkereste az értéket, a maradandót, s alkalmazta munkájában, felhasználta tankönyvíróként. Egyszer azt mondta, ha azt kapná feladatul, hogy ne balról jobbra, hanem jobbról balra tanítsa meg a gyermekeket olvasni, annak is kidolgozná legeredményesebb módját. És ebben nem volt semmi önteltség, csupán annak az öntudatos kifejezése, hogy a rábízott feladatot min-

díg, minden körülmények között legmagasabb szinten kívánta és tudta megoldani.

Százak, ezrek látták tanításait, hallgatták előadásait, és ismerték meg ezen keresztül munkáját, annak egy-egy részletét. A legtöbbet ebből azok a kollégák ismerhettek, akik vele együtt tanítottak. Egy kollégája, aki éveken keresztül azt az osztályt vezette, amelyet az elsőben Panni néni tanított, így emlékezik rá: „Elmondhatom, *hogy nagyon szerette és tisztelte* tanítványait: a kis hatéves emberkéket. Ezért minden órájára gondosan felkészült, (még több évtizedes gyakorlat után is). Azt vallotta, ha tanítási anyaga nem is változott tavaly óta, de akiknek azt átadjuk, nem azonosak az előző évi gyermekcsoporttal. A legjobban felépített betűtanítás is csak akkor sikeres ..., ha figyelembe vesszük a mindenkori osztály munkatempóját. Hitte és naponta be is bizonyította az iskolai tábla, a kréta és a gyermek szeme előtt kialakuló ismertető ábra (rajz, kép) pótolhatatlan jelentőségét. ... Mindig csodáltam nyugalmát. Nem sietett, nem kapkodott, sem az órán, sem a szünetben, mégis jutott mindenre ideje. ... Megcsodáltam önzetlenségét, amellyel engem, a fiatalt igyekezett bevezetni mély szakmai tudásának titkaiba. Csak annak nem segített, aki „kész" tanítási vázlatot kért tőle. Azt vallotta, ezt ... mindenkinek egyedül kell elkészíteni egyéniségéhez, osztályához, a helyi körülményekhez alkalmazkodva. De aki módszertani vagy technikai útmutatásért jött hozzá, és elmondta sajátos helyzetét, körvonalazta osztálya összetételét, bizony nem távozott üres kézzel ... *Szerette, kereste az újat*, de csak akkor, ha meggyőződött arról, hogy ... többet nyújt, mint az előző, sokoldalúbban szolgálja a kisiskolás fejlődését, fejlesztését. Nem csábították a divatos, látszatra tetszetős pedagógiai megoldások. ... *Életvitele is példaként állhat minden pedagógus előtt* . Fiatal éveiben sokat és szívesen utazott, hogy telítődjék a hazai és külföldi táj, művészet és kultúra szépségeivel. Idősebb korában a nyári szünet nagy részét kedves családi nyaralójában pihenéssel, kikapcsolódással töltötte. Mindig mondogatta: tanítani csak pihenten, frissen lehet." (8)

Bámulatosan tudott bánni hangjával. Halkan beszélt, erős érzelmi hatást érzékeltető mondatai is legfeljebb félerősen hangzottak el. Annyira tisztán, jól artikuláltan ejtette a szavakat, hogy suttogva is szinte betöltötte az egész tantermet. Erős érzelmeit, indulatait nem hangerőfokozással, hanem szemével, arcjátékával, taglejtésével, a beszéd visszafogásával, fokozásával fejezte ki. Ha színész lett volna, ott is emlékezetest, maradandót alkotott volna. (A jó pedagógusnak, a nevelőmunka művészének rendelkeznie kell a jó színész tulajdonságaival.) Gazdaságosan használta orgánumát, másképp hogyan is futotta volna több mint négy évtizedes első osztályos tanításra?

Nagyon szépen beszélt. Igényes volt, hogy amit mond, az pontos is legyen, szabatos, de a tartalmat a lehető legszebb formában jelenítse meg. Hosszú ideig formált magában egy-egy mondatot: sokszor napokig is kereste a gondolatot legpontosabban jelölő kifejezést. Gyakran fordult elő, hogy ez a belső töprengés a legváratlanabb helyzetben vezetett megoldáshoz; beszélgetett, vitatkozott kollégáival, s egyszerre csak – mint aki véletlenül rátalált – boldogan tört ki belőle az oda nem tartozó, az adott helyzetben váratlan megoldás.

Igényessége a beszéddel szemben meglátszott tanítványai kifejezőkészségén is. Néhány hetes iskolai munka után már érezni lehetett személyes példája hatását. Megfontoltan fejlesztette a gyermekek szókincsét. Azok a szép fogalmazványok, melyek a későbbi osztályokban születtek, kimutathatóan viszonyultak az ő indításához, munkásságához. Idézzük csak fel a kézről közölt óravázlatát! A tapintással kapcsolatban mesterien mutatja meg, mi mindent érez meg a kéz, és használtatja is ezeket a kifejezéseket: síkos, nedves, száraz, nyirkos, sima, érdes, kemény, puha,lágy. Kitűnő alkalmaztatása a tapintának, és nagyszerű példája a szókincsfejlesztésnek, a kifejezőkészség erősítésének. Vagy mikor a névről beszélgetnek: hogyan szólítja édesanyja, édesapja gyermekét?

– Fiacskám, édes, lelkem!

Az órán mindez kiegészül még – mert mindent a vázlatban sem írt le, csak gondolatokat jelzett – az aranyom, csillagom, bogaram, drágám stb. kifejezésekkel.

Óráinak hangulata mindig derűs, vidám volt. A legnehezebb, az „unalmas", „száraz" eseteket, helyzeteket is kedvessé,

könnyeddé tette. Nemcsak tudta, hogy a vidáman végzett munka könnyebb és eredményesebb, hanem gyakorlatban is ezt alkalmazta.

Játékos kedvvel évődött sokszor tanítványaival, csakhogy még aktívabb, még elmélyültebb gondolkodásra, munkára serkentse őket. Mindig vette a lapot - mondanák a mai fiatalok.

„Nagyszerű nevelő volt" – írja róla a kiváló kolléga, a szintén nagyszerű tanár, Stolmár László, majd így folytatja: „Nekem felejthetetlen, hiányzó pedagógus társam, barátom, szinte testvérem, hiszen együtt indultunk, egy testületben dolgoztunk, s nem volt rejtett gondolatunk egymás előtt. Neki olvastam fel írásaimat, neki mondtam el törekvéseimet, örömömet, bánatomat. Őt kérdeztem meg, ha valami nem jutott eszembe, mert mindent tudott, mindenre emlékezett, és mindig igazat mondott.[21]

Lehetne még tovább sorolni, hogy miért volt a tanítás művésze Oldal Anna. Azt azonban, hogy hogyan lett azzá, maga tudta volna elmondani legmeggyőzőbben. Kár, hogy erre nem került sor. A „hogyan"-nak egyik sarkalló motívuma, azt hiszem, az volt, hogy maga is akart szakmájának, hivatásának művésze lenni. Akart, mert érezte az elhivatottságot, reálisan látta saját képességeit, tisztában volt azzal a felelősséggel, amely rá hárult. Példát mutatott, az élen járt, hogy legyenek a jó munkában követői.

Munkássága egész életén át reflektorfényben állt. Nehéz lenne eldönteni, kinek adott, kinek jelentett többet, annak a másfélezer hat-hét éves gyermeknek, akiket a tudás megszerzésének, az emberré nevelődésnek útján elindított, vagy az ennél jóval több tanítónak, akiknek a munkában példát mutatott, akiket a hivatás művészeivé szeretett volna nevelni.

Jegyzetek

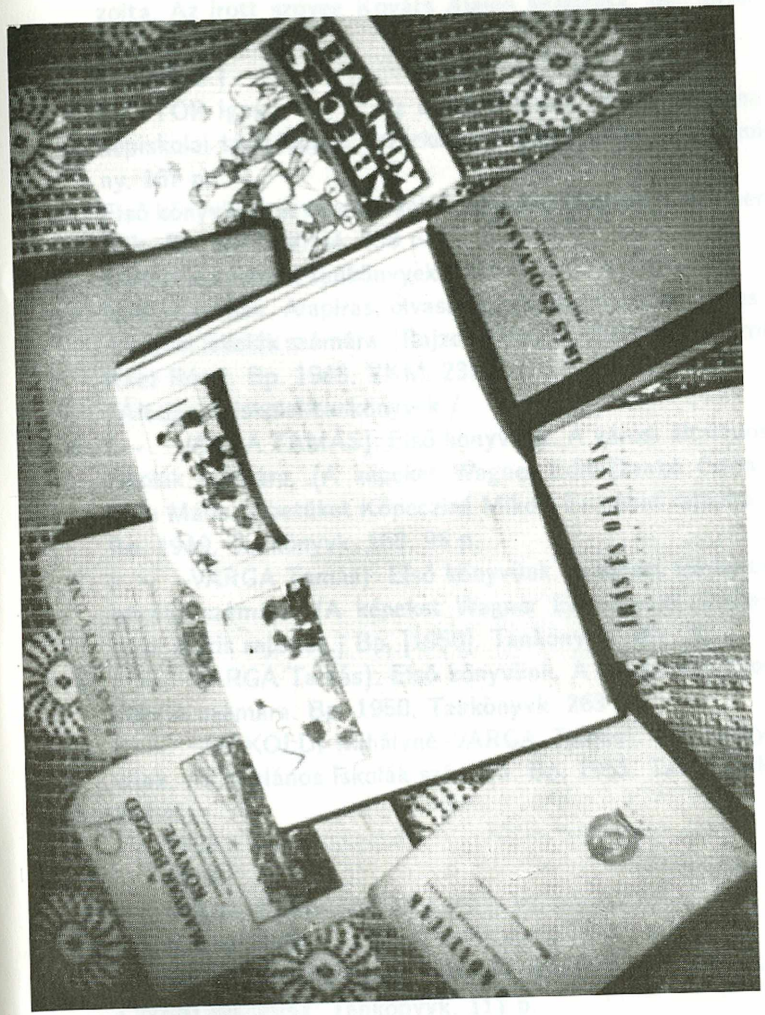
1. Lásd erről bővebben: *Jáki László*: Fővárosi iskolaépítési program, 1909–1912.
   In: Budapesti Nevelő 1986/2. szám 3–13. oldal.
2. *Weszely Ödön*: Fővárosi Pedagógiai Szeminárium, Bp., 1912.
   A Pedagógiai Szeminárium történetéről, működéséről lásd még:
   - *Kertész Ödön*: A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium első két évtizede. Pedagógiai Szemle 1960/6. szám.
   - Egy cikk margójára – Hozzászólás „A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium első két évtizede" c. cikkhez. Pedagógiai Szemle 1960/11. szám.
   - *Dr. Jankovits Miklós*: Harmincéves a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium. Néptanítók Lapja 1942/3. szám.
   - *Süle Sándor–Lőrincz László*: Fővárosi Pedagógiai Intézet. Budapesti Nevelő 1971/4. szám.
   - *Jáki László*: Dokumentumok, adatok, visszaemlékezések a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium történetéből. Budapesti Nevelő 1987/1. szám.
   - *Hunyadi Zoltán*: Hetvenöt éves a Fővárosi Pedagógiai Intézet, Köznevelés 1987/9. szám.
3. Részlet Bárczy István polgármester beszédéből a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium megnyitásakor (1912. febr. 1.). Fővárosi Közlöny, 1912.
4. *Weszely Ödön*: Fővárosi Pedagógiai Szeminárium. Bp., 1912.
5. A gyakorlóiskoláról lásd bővebben: Lenkei István: A székesfőváros községi gyakorló népiskolája. Gyermekvédelem, 1938/8., 10., 11., 12. szám.
6. *Oldal Anna*: Az első óra az első osztályban. Nevelés, XIII. évfolyam 1. szám (1942–43) 26–27. oldal.
7. *Szakra József*: A tanév előkészítése. Alsótagozati Oktatás-Nevelés (Köznevelés melléklete) 1956/14–17. szám.
8. *Mészáros Lajosné*: Emlékezés Panni nénire. A Tanító, 1986/5. szám 2–3. oldal

9. Tanterv és Utasítások a népiskola számára. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Bp., 1932.
10. U.ott 125. oldal.
11. U.ott 24. oldal.
12. *Oldal Anna*: A 4 ismertetése (Számolás és mérés a népiskola I. osztályában). Nevelés XI. évf. 1. szám (1940–41) 5–7. old.
13. *Oldal Anna*: Gyakorlás a 8-as számkörben. Nevelés, XIII. évf. (1942–43.) 171–174. oldal.
14. Tanterv és utasítások a népiskola számára. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Bp. 1932. 194. oldal.
15. *Luttor Ignác–Oldal Anna*: Az egyszerűsített zsinórírás elemi népiskolai tanításának vezérkönyve. Királyi Magyar Egyeteymi Nyomda, Bp., 1939. 4. oldal.
16. Tanterv és utasítások a népiskola számára. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Bp., 1932. 194–195. oldal.
17. *Luttor Ignác–Oldal Anna*: i.mű 17. oldal.
18. U.ott 31–32. oldal.
19. *Oldal Anna*: A d betű ismertetése. Nevelés, XII. évfolyam (1941–42.) 168–171. oldal.
20. *Oldal Anna*: Pedagógiai feljegyzések. Alsótagozati Oktatás-nevelés (a Köznevelés melléklete), 1959. 10. – május 20-i – és 11. – június 7-i – száma.
21. *Stolmár László*: Oldal Anna (nekrológ). In: Pedagógusok Lapja. 1970/3. szám.

Oldal Anna irodalmi munkássága

TANKÖNYVEK

1. ~ –HÁROS ANTAL: Ábécés könyvem. Ábécé és olvasókönyv az elemi népiskolák részére. A képeket Márton Lajos rajzolta. Bp. 1925, Kalász, Thália. 128 p.
   [1932.]
2. ~ –HÁROS Antal: Ábécés könyvem. Ábécé és olvasókönyv



az elemi népiskolák részére. A képeket Márton Lajos rajzolta. Az írott szöveg Kováts Alajos kezeírása. Bp. 1928, Kalász. 128 p.

[1935.]

3. LUTTOR Ignác– ~ : Az egyszerűsített zsinórírás elemi népiskolai tanításának vezérkönyve. [Bp.] 1939, Egyetemi ny. 167 p.
4. Első könyvünk. A városi iskolák számára. [Rajzok.:] Wagner Edit. Bp. 1947, VKM. 238 p.
/Általános iskolai tankönvyek./
5. Első könyvünk. Alapírás, olvasmányok, számolás és mérés. A városi iskolák számára. [Rajzok.] Wagner Edit–Komáromi Kacz Rózsi. Bp. 1948, VKM. 237 p.
/Általános iskolai tankönyvek./
6. (~ –VARGA TAMÁS): Első könyvünk. A városi általános iskolák számára. (A képeket Wagner Edit–Dankó Ödön–Vida Máris, a betűket Köpeczíné Mikola Erzsébet rajzolta.) Bp. 1949, Tankönyvk. 168, 95 p.
7. (~ –VARGA Tamás): Első könyvünk. A városi általános iskolák számára. (A képeket Wagner Edit–Dankó Ödön–Vida Máris rajzolta.) Bp. [1950], Tankönyvk. 168. 95 p.
8. (~ –VARGA Tamás): Első könyvünk. A városi általános iskolák számára. Bp. 1950, Tankönyvk. 263 p.
9. (~ –MAKOLDI Mihályné–VARGA Tamás): Első könyvünk. Az általános iskolák számára. Bp. 1951, Tankönyvk. 268 p.

1952.

1953.

5. kiad. 1954.

6. kiad. 1955.

10. Írás és olvasás felnőttek számára. (Átdolg.: ~ –NAGY László) Bp. 1951, Tankönyvk. 111 p.
11. Magyar nyelvgyakorló az elemi népiskolák 4. osztálya számára. Szerk.: HÁROS Antal–RÁKOS István– ~ . Tábor János rajzaival. Bp. 1926, Thália. 81, 3 p.
/Kalász-iskolakönyvek./

[1927.] Kalász, Thália.

[1928.]
[1929.]
[1935.] Kalász.

ÓRAVÁZLATOK

12. A 4 ismertetése. (Számolás és mérés a népiskola 1. osztályában.) = Nevelés, 11. évf. 1940–41. 1. sz. 5–7. p.
13. A d betű ismertetése. = Nevelés, 12. évf. 1941–42. 168–171. p.
14. Az első óra az első osztályban. = Nevelés, 13. évf. 1942–43. 1. sz. 20–27. p.
15. Gyakorlás a 8-as számkörben. = Nevelés, 13. évf. 1942–43. 4. sz. 171–174. p.
16. A LY betű gyakorlása. = Köznevelés, 1954. 1. sz. 19–20. p.

CIKKEK

17. Számolástanítás az első osztályban. = Köznevelés, 1947. 9. sz. 188–189. p.
18. Pedagógiai feljegyzések. [1/2. rész]. / Alsótagozati Oktatás – Nevelés. Köznevelés, 1959. Melléklet. 10. sz. VIII., 11. sz. IX.

OLDAL ANNÁRA VONATKOZÓ IRODALOM

19. HUNYADI Zoltán: A tanítás művészete. Mozaikok Oldal Anna egyéniségrajzához. = Budapesti Nevelő, 1971. 4. sz. 51–60. p.
20. MAKOLDI Mihályné: Első osztályos írásóra ismertetése és elemzése. = Alsótagozatos Oktatás – Nevelés. Köznevelés, 1956. Melléklet. 20. sz.
21. MÉSZÁROS Lajosné: Emlékezés Panni nénire. = Tanító, 1986. 5. sz. 2–3. p.
22. Oldal Anna. [Nekrológ.] Tanító, 1970. 3. sz. 6. p.
23. STOLMÁR László: [Nekrológ.] = Pedagógusok Lapja, 1970. 3. sz.
24. SZARKA József: A tanév előkészítése. = Alsótagozati Oktatás – Nevelés. Köznevelés. 1956. Melléklet. 14–17. sz.

TARTALOM

A Székesfővárosi Pedagógiai Szeminárium és gyakorlóiskolája 4
Első napok az iskolában 12
Az értelem ablakainak nyitogatója 18
A matematika ablakainak nyitogatója 28
Szerepe az írásreformban 42
Az ábécéskönyvíró 55
A tudatos nevelő 68
Panni néni 74
Jegyzetek 79
Oldal Anna irodalmi munkássága 80

Ára: 50,- Ft