

Egy jelképes olvasás- és írástanítási eljárás a múlt századból. Tomcsányiné Czukrász Róza fonomimikai módszere

TAN CZ TÜNDE

A magyar oktatásügy jelentős fordulópontja volt az Eötvös nevéhez fűződő népoktatási törvény (1868. évi XXXVIII. tc.) megjelenése, mely elindította az iskolaügy korszerűsítését, tartalmi és szervezeti modernizálását. Bevezette a 6-12 éves fiú- és lánygyermek tankötelezettségét, továbbá a 12-15 éves korig tartó ismétlő iskoláztatást. Létrehozta a hatosztályos népiskolát és az erre épülő felsőbb népiskolákat, a négyosztályos polgári iskolákat, a tanító- és tanítónőképző intézeteket. Fenntartók szerinti csoportosításban részletezte az egyes népoktatási tanintézetek működési feltételeit és szakmai szabályait, ezeket kiegészítette a tanítóképezdekre vonatkozó szabályokkal. Meghatározta a népiskolai hatósági szervezet rendjét (iskolaszék, tankerületi felügyelő, tankerületi iskolatanács) és az egyes szervek eljárási szabályait. Az ellenőrzést állami hatáskörébe utalta. A tanügyi törvények hatálya kiterjedt az egyházi iskolákra is, ez biztosította a legfontosabb tanügyi vonatkozásokban az ország iskolarendszere egységét (Kelemen, 2019). A népoktatási törvény hatására megindult a modern magyarországi tanítótársadalom formálódása, amelyben két kulcsfontosságú folyamat zajlott: a szakmások és a feminizáció (Nóvik, 2019).

A taneszköz-ellátás korszerűsítése

Eötvös felkutatatta, és a népoktatás élére állította a korszak legkiválóbb pedagógusait. Olyan munkatársai voltak, mint Gönczy Pál, Gáspár János, Molnár Aladár és sokan mások. Közülük többen a népiskolai tanítás haladó, a Comenius – Pestalozzi – Diesterweg – Dittes nevével fémjelzett irányzatát képviselték hazánkban (Adamikné, 2016). Minisztersége alatt nagyszabású népiskolai tankönyvprogram indult, amely nyomán értékes népiskolai tankönyvek és tanítói segédkönyvek készültek. Ezek többségét az 1910-es évekig használták (Mészáros, 1989). A tanügyi hatóságok az 1868-as népoktatási törvény idején erősen szorgalmazták az iskolák taneszközökkel való felszerelését. Eötvös 1868 augusztusában összehívott egy tankönyvi szakbizottságot „a népiskolai olvasókönyvek, tankönyvek és vezérkönyvek kidolgozása tárgyában”. Az erről szóló jegyzőkönyvet a Néptanítók Lapja 1868. évi 41-42. száma közölte. Célja az volt, hogy „a népiskolai könyvek készítésére nézve javaslatot s illetőleg tervet adjon”. A tankönyvbizottság tagjai egyetértettek abban, hogy „a népiskolai tanítás sikere mindenek felett a tanító egyéniségétől függ”, de abban is, hogy tankönyvet kell adni a tanulónak, és „metodikus vezérkönyveket” a tanítóknak. Ezért állami költségen, jelentős anyagi támogatással, olyan tankönyvek és vezérkönyvek megjelentetését szorgalmazták, amelyek egyaránt megfele-

nek a kor oktatási-nevelési színvonalának és elvárásainak, valamint a hazai népnevelés igényeinek. A bizottság a tankönyvírás terén „szabad versenyt” teremtett: ismert szakembereket kért fel tankönyvírásra (akár ugyanazon könyv írására többet is), de mellettük bárki szabadon pályázhatott (*Mészáros, 1989*).

A népiskolai törvény liberális szellemiségéből, és az iskolafenntartók változottságából adódóan különböző műfajú olvasókönyvek és tankönyvek sokasága készült, külön állami, községi és felekezeti, budapesti, városi és falusi, osztott és osztatlan, fiú- és leányiskolák számára. A tankönyveket nemzetiségi nyelvekre is lefordították, így a tankönyvprogram megalapozta a nemzetiségi népoktatást is (*Mann, 1993*).

Az állami iskolai tankönyveket a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium hagyta jóvá a keretében működő Tanügyi Bizottság ellenőrzése és bírálata nyomán. A felekezeti iskolák tankönyveit az illetékes egyházi főhatóságok engedélyezték (*Szebenyi, 1994*). Az elfogadott (ajánlott vagy megengedett) tankönyvek listáját a minisztérium a hivatalos közlönyében rendszeresen közzétette, közülük választhattak az iskolák. A taneszközök kiadásáról is gondoskodtak, ezek listáját az árjegyzékkel együtt megküldték az iskoláknak. A tankönyvkiadók köre a századelőn népes és vegyes összetételű volt. Számos nagy kiadóvállalat – például Luther-Társaság, Franklin-Kiadó, Atheneum, Lampel, Singer és Wolfner, Szent István Társulat, Révai stb. – és számos más magánkiadó adott ki tankönyveket (*Mészáros, 1989*). A szabad verseny, az engedélyezés nem mindig átgondolt volta,¹ és a kiadók haszonelvősége szinte átláthatatlan helyzetet teremtett a tankönyvpiacra. A gazdag kínálat nem minden esetben járt együtt a magas színvonallal. A tankönyvek használata meglehetősen liberális volt: az iskolaigazgató döntése alapján állami intézetek is bevezettek egyházi tankönyveket, de a fordítottjára is akadt példa.

A korszak tankönyvszerzői főként férfiak voltak, de néhány női szerző is alkotott, például *Scwarczel Adél*, *Tóthné Moravcsik Erika*, a férfiakhoz hasonló szimbolikus hatalommal ugyanakkor nem rendelkeztek, szinte egyetlen kivétel közülük *Tomcsányiné Czukrász Róza* (*Nóvik, 2019*).

Általános alfabetizáció

A népiskolai oktatás egyik legfontosabb törekvése az analfabétizmus felszámolása, az általános alfabetizáció elérése volt. Eötvös felismerte, hogy az analfabétizmus akadályozza a társadalom és a nemzetgazdaság fejlődését, és kedvezőtlenül hat a társadalom demokratizálódására is. A statisztikai adatok szerint 1870-ben a történeti Magyarországon a hat éven felüli lakosság 68,7 %-a sem írni, sem olvasni nem tudott. 1880-ban ez 56,5%-ra, 1890-ben 46,8%-ra 1910-ben 31,3% -ra

1 Az engedélyezési rendszert többször átalakították. 1871-től két évtizeden át az Országos Közoktatási Tanács végezte, nem sok sikerrel, ezért feloszlatták. 1895-ben átmenetileg újra életre hívták, majd a minisztérium hivatalos tankönyvbíráói végezték ezt a munkát.

mérséklődött. (T. Kiss, 2012). Az analfabétizmus mértékét és felszámolását az iskolahálózat nagysága és sűrűsége, továbbá az egyes tájak gazdasági, valamint társadalmi viszonyai határozták meg (Dányi, 1964). A népoktatási törvény nyomán létrejött tantervek² nagy hangsúlyt helyeztek az olvasás és az írás megtanítására, e készségek elsajátítását a művelődés eszközeként tekintették, és kiemelten kezelték. A tanítás eljárásai erőteljesen kötődtek az oktatásban felhasznált taneszközökhöz (tan- és gyakorlókönyvekhez), segédletekhez, és ezek mediális, történeti beágyazottságához (Balogh, 2017). Az ábécéskönyvek az olvasás elsajátítását, míg az olvasókönyvek az értő olvasás megalapozását támogatták. A szakirodalom mintegy félszáz ábécéskönyv megjelenéséről tud (Adamikné, 2006), de a nyelvtankönyvek száma ezen is túltett.

A pedagógusoknak nehéz feladatot jelentett az olvasástanítási módszerhez igazodó taneszközök kiválasztása, ebben a tantervek mutattak irányt. Kijelölték a tanítás alapelveit, és leszögezték, hogy az írás és az olvasás tanítása csak a beszéd- és értelemgyakorlatokban foglalt írási-rajzoló és hangoztatási előgyakorlatok után kezdődhet meg. A beszéd- és értelemgyakorlatok³ előkészítő tantárgy volt: megkönnyítette a kisgyermek alkalmazkodását az iskolai élethez, fejlesztette a nyelvi képességeit, támogatta az írás- és olvasástanulást, végső soron pedig a nyelvtan és a retorika tanítását készítette elő. Az előgyakorlatokat a beszéd- és értelemgyakorlatokhoz kapcsolták. Ezekben az íráshoz elengedhetetlen finommotoros mozgás, a szóalakokat analizáló-szintetizáló, és egyúttal az artikulációs bázist is formáló hangoztatás együttesen alakították ki a hang és a betű kapcsolatát már azelőtt, hogy a tényleges oktatásuk tantárgyi szinten megkezdődött volna (Balogh, 2017).

1868 után alkalmazott olvasástanítási módszerek

Az olvasás és az írás tanítására ebben az időszakban számos – olykor erősen egymásnak feszülő – módszer létezett, de összességében mind az értelmetlen silabizálás felszámolására törekedett. 1868 után a következő módszerek alapján tanítottak az iskolákban: 1. globális módszer; 2. Gönczy-féle hangoztató analitikus-szintetikus, vagy ismertebb néven írva-olvasztató módszer; 3. jelképes módszerek, melyek közül a leghatékonyabb a fonomimika. A három fő irányzaton kívül sok átmenetről, kísérletről tudunk (Adamikné, 1990).

1. A globális módszert a 19. század elején *Jacotot–Vogel-módszer*nek hívták. Az egészből való kiindulás elve a módszertani szakirodalom szerint *Friedrich Gedike* munkásságához köthető. A köztudatba a francia *Jean Joseph Jacotot* terjesztette

² A vizsgált időszakban három népiskolai tanterv jelent meg: 1869-ben, 1877-ben és 1905-ben. Ezek figyelembevételével készítették el a tantervüket a felekezetek is.

³ A beszéd- és értelemgyakorlatok 1925-ig a népiskola első két, attól fogva pedig az első négy évének központi tantárgya volt. Hosszú ideig, 1869-től egészen 1963-ig helyt kapott az alsó fokú képzés tantárgyi struktúráiban.

el, és *Karl Vogel* ültette át a gyakorlatba. A globális módszernek két formája terjedt el az iskolákban: a Normalsatz Methode vagy normálmondatos módszer, illetve a Normalwort Methode vagy normálszavas módszer. Magyarországi képviselői *Farkas Dezső, Márki József és Erdélyi Indali Péter* voltak. (*Adamikné, 2006*). A globális módszer a hang-betű megfelelések előzetes megtanítása nélkül kívánta meg a mondatok, illetve a szavak olvasását. Bizonyos szó- vagy mondatmennyiség analízis nélküli megtanítása után vagy hozzáfogott a szavak felbontásához, vagy megvárta, hogy a gyermek maga fedezze fel, érezze meg a kisebb egységeket, a hang-betű megfeleléseket. A gyermek a szót mint egészet olvasta és írta, azután felbontotta szótagokra és hangokra, majd a hangokból új szavakat alkotott. Fokozatosan sajátította el az egyes jelek szerepét előolvasás és utánmondás segítségével. A módszer szerint az olvasást és az írást párhuzamosan tanították. Összeolvasást nem tanítottak, mondván, hogy az látens, a szóképek nézegetése hatására magától kialakul. A globális módszer alkalmazása nehéznek bizonyult, ezért fokozatosan egyszerűsítették és közelítették a szintetikus hangoztató módszerekhez.

2. Az írva-olvasztató (Schreiblesemethode) módszer kidolgozója és elterjesztője *Johann Baptist Graser* volt. Az elnevezés arra utal, hogy előbb az írott és a nyomtatott betűformát tanították, utána olvastattak, ezért nevezték a kortársak ezt az eljárást írva-olvasztató módszernek. E szerint minden leírt betűt és szót azonnal hangosan felolvastak, majd később minden hangosan olvasott betűt és szót rögtön leírtak, rögzítettek. A gyakorlatokat minden esetben megelőzte a hangoztatás. A részeket tanították meg először, és ezekből építkeztek. A részek vagy a betűk, vagy a hangok, vagy a szótagok, vagyis a jelentés nélküli egységek voltak. Megfigyeltették a részeket, mindig szótagoltattak, és gondosan tanították a kapcsolást (*Adamikné, 2006*).

A népoktatási törvény szellemében 1869-ben kiadott első népiskolai tanterv rögzítette a hangoztatás elsőbbségét, valamint a párhuzamos írástanítást. Ebben a szellemen készítette el *Gönczy Pál*⁴ *korszakos hatású ábécéskönyvét*⁵ és *vezérkönyvét*⁶, és ekkor alakult ki a tanítási órák felépítésében a *hangtanítás–betűtanítás sorrendje* (*Adamikné, 1990*). Az olvasás-írás tanításának megkezdése előtt volt egy hat hetes előkészítő szakasz, amelyet „előgyakorlatok”-nak neveztek.⁷ Ezt követte a tulajdonképeni olvasástanítás. Előbb a kisbetűket tanították, majd a nagybetűket; egyenként. Minden betűre külön órát szántak. A hang- és betűtanítás menete a következő volt. „*Beszélgetéssel, mesével kezdték; a gyerekek figyelmét fokozatosan egy kiszemelt szóra terelték, mely az új hangot tartalmazza. Kiemelték a szó-*

⁴ Gönczy Pál számos tankönyvet, pedagógiai szakkönyvet írt, szemléltető képeket és taneszközöket tervezett. A tankönyvbizottság elnökeként kiemelt szerepet játszott a tankönyv-, valamint a taneszközellátás kialakításában.

⁵ Gönczy Pál: *Magyar ABC és elemi olvasókönyv*. Buda, 1869.

⁶ Gönczy Pál: *Vezérkönyv a magyar A-B-C és elemi olvasókönyv tanításához tanítók számára*, M. Kir. Egyetemi Nyomda, Buda, 1869.

⁷ Anyagát Gyertyánffy István dolgozta ki magyar módszertani hagyományokra támaszkodva és a jövőbeliek számára mintát szolgáltatva.

ból az új hangot — a többi ismert volt —, hangoztatták, összevonták a már tanult hangokkal. Ezután bemutatták az írott betűt, kapcsolták, a leírt szót olvasták, majd bemutatták a hang nyomtatott képét, a betűt, kapcsolták a már tanult betűkkel, olvastattak. Az új és a már tanult betűkből értelmes szavakat, később történetet formáltak.” (Adamikné, 2006. 87.o.) A tanításban az analitikus-szintetikus menetet követték, tehát az értelmes egészből indultak ki, és ehhez tértek vissza. Ezzel biztosították az értelmes egész és az értelem nélküli rész egyensúlyát. Az ábécék anyagát a szóstruktúra szempontjából gondosan megtervezték, és ügyeltek a szótagolásra is. Az írástanításban a német *Taktischreiben* kifejezés mintájára az *ütem (ütem)* írást alkalmazták. A módszer szerint a diákoknak a tanító által vezényszavakkal megadott közepes ritmusban kellett írniuk. Az „ütemezést” kitűnő fegyvermezőeszköznek tartották, amely ösztönözte a resteket, kordában tartotta a kapkodókat, és foglalkoztatta az egész osztályt. Az írás dőlt betűs volt, felfelé tartó vékony hajszávonalat, és lefelé húzott vastag árnyékvonalat alkalmazott (Adamikné, 1990).

Az írva olvastató módszert a századfordulón számos bíráló érte. Kifogásolták, hogy a gyermek számára nehezebb tevékenységet, az írást vette előre. Kritizálták a módszer szárazságát is, főként a gyermektanulmányi mozgalom elterjedése után. A bírálókat eredményeként megfordították a sorrendet, az ábécéskönyvekbe bekerültek a hívóképek, és visszatértek az illusztrációk, valamint elterjedtek a jelképes módszerek is.

3. A jelképes módszerek az olvasástanítás két kritikus pontjára, a hang-betű kapcsolat kialakítására és rögzítésére, valamint a hangösszevonásra, kerestek és dolgoztak ki hatékony módszereket. A Gönczy-féle módszerben ugyan mindkettőt kidolgozták, de kevésbé érzékletes módon, és csupán a logikára támaszkodva, így a tanítás nem volt eléggé eredményes. Ezen igyekeztek segíteni a jelképes módszerek: tökéletesítették a hangtanítást, és arra törekedtek, hogy minél érzékletesebben, gyorsabban és tartósabban tanítsák meg a betűket. Az elvont hangot és betűt tapasztalati tényekhez, érzékelhető dolgokhoz kötötték. A hangot hangutánzás segítségével próbálták felfogadni a gyermekkel, és ennek érdekében nagyon sok ötletes hanghasonlatot találtak ki. A szemléltetés módszereiben is találékonyak voltak, használtak például tárgy- és hanghasonlatokat; hívóképeket, tárgyképeket; hangmeséket, testhelyzeteket, mozdulatokat, kézjeleket stb. Hatásos taneszközöket is kifejlesztettek, például olvasógép; betűmozi, betűkerék és hangkerék, betűpatron, betűsín, betűszekrény, betűkocka stb.

A fonomimikai olvasástanítási módszer

A Gönczy Pál által kidolgozott módszert Tomcsányiné Czukrász Róza újította meg a saját módszerével és eszközeivel. Tapasztalta és felismerte, hogy az olvasástanulásban a hang-betű megfeleltetése és az összeolvasás a legnehezebb a gyermek számára. Az 1899-ben megjelent *Phonomimikai előgyakorlatok az olvasás és*

írás tanításához c. munkájában egy olyan egyedi oktatási módszer alapjait rakta le, amely a századfordulótól uralkodó metódussá vált az iskolákban.

A fonomimika jellemzőit a következőkben jelölte meg: 1. Az első időszakban szétválasztotta az olvasást és az írást. 2. Hangutánzással kezdte a hangoztatási gyakorlatokat, s ehhez kézmozdulatokat kapcsolt. 3. Az elemző és összetevő hangoztatáskor is kézjeleket alkalmazott. 4. A betű alakját egy hasonló tárgyhoz kapcsolta. 5. A nyomtatott betűből vezette le az írottat, tehát olvastatva íratott. 6. A betűtanítás sorrendjében nem a hasonló, hanem az ellentétes alakú betűk követték egymást. 7. Az egyjegyű betűk után olvastatatta és íratatta a kétjegyű betűket. 8. A tananyag beosztásában a fokozatos haladást követte (*Tomcsányiné*, 1899. 41-42. o.).

A fonomimikai előgyakorlatok tisztán szintetikus szakaszt képeztek az egyébként analitikus-szintetikus menetű ábécé előtt. Az előgyakorlatok két részből álltak: 1. hangoztatási, 2. írási (látási és kézgyesítő) előgyakorlatok. A hangoztatási előgyakorlatok feloszlottak: a) hangutánzás útján való hangoztatásra, b) hangösszefoglalásra, c) betűüismertetésre. Az írási előgyakorlatok részei: a) rajzolási előgyakorlatok, b) írási előgyakorlatok, c) elemző hangoztatás, amely megalapozta az írást.

A szemléltetésbe bevonta a mozgást, a cselekvést. Az elvont hanghoz konkrét mozgulatot, kézjelet kapcsolt. A tanító a jelzést balkézrel végezte, hogy a gyermekek jobb kézzel utánozni tudják.

[...] minden egyes hangot olyan kézmozdulattal kötünk össze, mely azzal bizonyos eszmekepcsolatban áll s mely mozdulat rögtön a rávonatkozó hangra emlékeztet. Pl.: az n hangoztatásakor a dongó hangját utánozzuk. Ezt a dongást mindig olyan mozdulattal kísérjük, mely a dongónak fülünk körül ide-oda való repülését jelképezi. Ha tehát az n hangját akarom a gyermekekkel hangoztatni, csak a szokott mozdulatot jelzem s ez azonnal emlékezetükbe idézi a kívánt hangot. Rendkívül nagy mértékben támogatják e jelek az emlékeztetést. Ha a hang kimondása csak egy pillanatig késnék, eszmetársítás útján a mozdulat rögtön segítségre siet, mert itt a hallás és látás emlékeztetéhez a cselekvés emlékeztete is hozzájárul.

Olyanok ezen phonomimikai gyakorlatok, mint egy kis testgyakorlat s az utánzás ellenállhatatlan ösztöne, a játékkedv vonzza a gyermeket, hogy abban társai-val együtt részt vegyen. Legfőbb értéke és elvitathatatlan pedagógiai becse pedig abban rejlik, hogy nemcsak kizárólag az értelmet foglalkoztatja, de a gyermeknek minden érzékét, minden irányú cselekvőképességét igénybe veszi s ezért figyelmük nem lankad, a munka sem fáradságot, sem elviselhetetlen unalmat nem okoz, hanem csakis élvezetet szerez.” (*Tomcsányiné*, 1899. 11-13. o.)

Az összeolvasást Czukrász szerint megnehezíti, ha a tanító elszigetelve tanítja a hangokat. A beszédben vagy olvasáskor nincsenek elszigetelt (lekerékített) képzési mozzanatok, egy hang képzésének utolsó fázisa egybeolvad a következő hang képzésének első fázisával, ezért nem volna szabad leállnia. A fonomimikai kézjeleket ezért összeolvasáskor is alkalmazta. A kézjeleknek a hangösszevonásban len-

dító szerepe volt. A gyermek a kézmozdulatot látva és végezve beszéd szerveit már a következő hangra készítette elő, nem állt meg, összeolvasott.

„Hozzá kell szoktatnunk a gyermeket, hogy az első jelre, mely rendszerint egy mássalhangzót képvisel, ne mondja ki a hangot, csak a beszéd szervét igyekezzék olyan alkalmas helyzetbe hozni, vagyis előkészíteni, hogy az utána következő jelre, mely valamely magánhangzónak felel meg, mindkettőt szótaggá válva kiejthesse. Vegyük pl. e szót: só. Itt a tanítónak nem kell megneveznie az összefoglalandó hangokat, csak jelzi előbb azon mozdulatot, mely a gyermeket az s hangjára emlékezteti. A gyermekek utánozzák a mozdulatot, de nem mondják ki az s hangját, hanem előkészítik a kimondásra a szájukat, s csak mikor a tanító a második mozdulattal az ó jelét mutatja, mondják ki ügyesen a kettőt együtt szótaggá foglalva.

A két mozdulat természetesen észrevehető megszakítás nélkül követi egymást, mindazáltal úgy, hogy egyik a másiktól jól megkülönböztethető legyen.[...] határozottan észrevehető, hogy az egymást követő két mozdulat az összevonást elősegíti, s ezáltal az agy működését mintegy megkönnyíti.

Ezzel tehát az olvasástanítás legnagyobb nehézségének, a szintetikai hangoztatásnak rejtélye, melynek megoldási módját eddig, bátran merem állítani, mi még nem ismertük, meg van fejtve.” (Tomcsányiné, 1899. 14-15. o.)

A tanítás során mind a hang, mind a kézmozdulat funkcióban volt: kapcsolatban állt egy történettel, természetesen következett a meséből, sőt még a betű formája is kapcsolódott a meséhez. A gyermek a mese hatása alatt egész lélekkel figyelt. Könnyebb volt neki a fölfogás, a kifejezés, hiszen szellemi munkája közben cselekvési vágyát és utánzási ösztönét is kielégíthette. A hangok és a betűk tanításában Czukrasz efféle meséket alkalmazott: „Volt nekem egy kis kutyám, ha az ölembe vettem, s valaki meghúzta a ruhámat szörnyen haragudott s így tett rrr... De, hogy eszünkbe jusson, miért tesz a kiskutya így, amikor hangoztatjuk, huzogassuk mi is a ruháinkat. (A gyermek a mellén a ruháját könnyedén megrángatja, mintha a kutyát akarná haragra ingerelni.)”

A betű magyarázat: Ha van egy álló vonal és felül hozzá van kapcsolva egy kis pont, mely úgy néz ki, mint a kis kutyának a füle azt úgy híjják...hogy is tesz a kiskutya?– igen rrr...” (Tomcsányiné, 1899. 20. o)

A betűtanításban arra a tapasztalatra támaszkodott, hogy a gyermek könnyebben olvas, míg az írás nehezebb számára. Ezért megfordította a tanítás sorrendjét, és az olvasás után íratott. A betűk sorrendjét nem az írás könnyebbsége, hanem a hangoztathatóság határozta meg. Az írott betűk alakját a nyomtatottból vezette le.

„Az írott betű ismertetése úgy történik, hogy az egyszerűbb nyomtatott betűből néhány vonás hozzáadásával vagy törlésével leszarmaztatjuk a gyermek szeme előtt az összetettebb írott alakot. Így a leírás is több kedvvel és nagyobb biztonsággal történik, mert az utánozandó jól ismert betűalak képe tisztábban áll a gyermek lelki szemei előtt, mintha csak a vezényszavak irányát követve, öntudatlanul, előtte még bizonytalan alakok gépies előállítására szorítjuk.” (Tomcsányiné, 1899. 24. o.)

A betűtanítás sorrendjében szem előtt tartotta a hasonlósági (homogén) gátlás valamint a fokozatosság elvét. A könnyebbtől haladt a nehezebb felé: a hangokat tekintve a kiejthetőség, a betűket tekintve a leírhatóság szempontját figyelembe véve. A gyermek eleinte jobban megjegyzi az éles kontrasztokat, a túlságosan hasonló hangok és betűk zavarják az érzékelést és a felismerését, ezért ajánlatosnak tartotta őket egymástól távol tanítani.

„A betűk sorrendjének megállapításánál a gyermek természetét kell figyelembe vennünk és olyan eljárást kell követnünk, melyre a lélektani tapasztalat tanít. Újabb abc-inken mostani alakjuk és rendszerük mellett is meglátszik a törekvés, hogy ne azokat a betűket állítsák kezdetben a gyermek elé, amelyek alul vagy felül összekapcsolt elemekből állnak, s egymástól éppen hasonlóságuknál fogva nehezen megkülönböztethetők, milyen az i, u, m, n, ü, hanem veszik az i után az r-t, vagy a t-t.

Nézetük helyes, mert minél ellentétesebb alakokat állítunk a gyermekek elé, annál könnyebben tudják azokat megkülönböztetni s minél kisebb az eltérés két tárgy között, annál nehezebben történik a megkülönböztetés” (Tomcsányiné, 1899. 30. o.)

Nagy hangsúlyt fektetett az írás előkészítésére. Rajzolási és írási előgyakorlatokat tanított, például a betűket kavicsokból kirakatta, anyagból formáztatta, fövenybe rajzoltatta stb.

„Itt, hogy az óvó és iskola között nagy űrt betöltsem, s egyiket a másikhoz közelebb hozzam, szintén némi csekély változtatást eszközöltem. E változtatás pedig abban áll, hogy növendékeimnek szemmértékét s az arányosság és szabályosság iránti érzéket fejlesszem, mielőtt a tulajdonképpeni rajzgyakorlatokra térnék, a Fröbel-féle fűcskákkal a lerajzolandó alakokat kirakatom. Különben a rajzolást tárgyalakokon kezdjük, s azokból vesszük az írásbeli gyakorlatokhoz szükséges készleteket” (Tomcsányiné, 1899. 24. o.)

A hang- és betűismertetés időszakában a helyes tolltartáshoz és írásbeli készség elsajátításához szükséges ujj- és kézgyakorlatokat végeztetett. Az első négy héten kizárólag csak kezűgyesítő gyakorlatokat tartott, és az ötödik héten kezdte meg az írási előgyakorlatokat. Az írási előgyakorlatok befejezésével, a hatodik héten kezdődhetett a tulajdonképpeni írás.

A fonomimika alkalmazásának időbeosztása a következő volt:

1. hét: Nyolc negyedórán megismertette az összes hangot, és a mimikai jelek segítségével rögzítette ezeket.

2. hét: Hangok összefoglalása: a hangok összevonásának gyakorlása.

3. hét: A betűismertetés elemző hangoztatással: a magánhangzókat jelölő nyomtatott kisbetűk ismertetése jelképek segítségével.

4. hét: A betűismertetés elemző hangoztatással: a mássalhangzókat jelölő nyomtatott kisbetűk ismertetése jelképek segítségével.

5. hét: A betűismertetés befejezése.

6. hét: Egyszerűbb hangösszevonási és összeolvasási gyakorlatok.

7. hét: Nehezebb hangösszevonási és összeolvasási gyakorlatok.

8. hét: Olvasás- és írástanítás az olvasókönyv alapján. A jelekkel való olvasásról kb. karácsonyig leszoktak a gyerekek.

A fonomimika rendkívül hatékony olvasás- és írástanítási eljárásnak bizonyult. Megalkotója a következőképpen foglalta össze az ezzel kapcsolatos tapasztalatait:

„A fonomimika a szók hangzó elemeit megszemélyesíti, lerombolja a rideg betűtanulást, csupa élet, csupa érzés, csupa kép. Megszeretteti az olvasást a gyermekekkel, kik tanulás közben sem unalmat, sem fáradságot nem éreznek, s megszeretteti a foglalkozást a tanítóval, aki eddig e munkát, amennyiben hatalmában állott, a legtöbb esetben másnak szívesen átengedte. [...]

Azt a játékedvet, azt a gyermeki mozgékonyt, kíváncsiságot, utánzási, cselekvési vágyat, mely eddig komoly munkánkban lépten-nyomon akadályozott, s melyet eddig (legtöbbször eredménytelenül) csak fékezni, korlátozni igyekeztünk, ma a fonomimikával üdvös munkára használhatjuk.

Azzal a napsugaras derült hangulattal, mely az egész oktatást átlengi, a legkedvesebb viszony jó létre tanító és tanítvány között, teljesen megszűnik az a korlát, mely eddig a szülei házat vagy óvodát az iskolától elválasztá. Gyakorlati eredménye: a bukások %-a e tárgyból teljesen elenyészik.” (Tomcsányiné, 1899. 41. o.)

Olvasókönyvének – *A magyar gyermek első könyve (Magyar ABC és Olvasókönyv) Az el. népisk. I. osztálya számára* (1903) – szerkesztése és tipográfiája az olvasás elsajátítását és gyakorlását segítette. Az ABC betűit kétféle betűtípussal és fokozatosan csökkenő méretben ismertette. Az első kiadásban Tull Ödön festőművész rajzai ábrázolták a kézjeleket. A kép mellett a betűk nyomtatott és írott alakját is feltüntette. Alatta egy sorban két vonal között írott betűs szavakat, lejjebb több sornyi nyomtatott betűs szót közölt. Az egyjegyű betűk után néhány oldalnyi gyakorlószöveg következett, melyben a nyomtatott betűs szöveget szótagolva, az írott betűs szöveget folyamatában közölte. A kétjegyű betűktől már folyamatos volt a szavak szedése.

Az ábécé-részben sok versikét, népi mondókát, szólást és közmondást közölt. Az olvasókönyvi részben már kevesebb vers, és több prózai szöveg szerepelt. Az olvasmányok témája, terjedelme illeszkedett a gyermekek ismereteihez, előzetes tapasztalataikhoz, érdeklődéséhez és életkori sajátosságaihoz. Az olvasmányok között a magyar nemzeti irodalom néhány klasszikusa mellett főként a korabeli gyermekirodalom sikeres meséi, történetei, versei kaptak helyet, például *Gárdonyi Géza*, *Gyulai Pál*, *Benedek Elek*, *Herczeg Ferenc*, *Pósa Lajos*, *Papp-Váry Elemérné Sziklay Szeréna* alkotásai. Nem feledkezett meg az értelmi, erkölcsi és érzelmi fejlettségről sem. A gyermekek erkölcsi intelmeket tartalmazó történeteket olvastak, például a megbocsájtásról, az állatok szeretetéről, a szófogadásról, az önzetlenségről, a figyelmességről, mások munkája megbecsüléséről, az öregek segítéséről, a haza szeretetéről. Az olvasmányok közel fele speciálisan az olvasástanítás céljára létrehozott szöveg volt, amelyek gyakorló tanítók – *Moravcsik Gyuláné*, *Schwarzczel*

Adél, Gáspár János, Gegus Ida – alkotásai. A beszéd- és értelemgyakorlatokhoz kapcsolódó szövegek java részét maga írta.

A fonomimika célszerű, látványos és gyermekközpontú módszer volt (*Adamik-né, 2006*). A graféma materialitását állította előtérbe, az alfabetikus rendszer technikai normáját emelte az olvasás és írás feltételévé, a fonéma elvonásának folyamatát pedig hangutánzással cserélte fel. Abból az elvből indult ki, hogy minden verbális megértést és rögzítést segít a gesztusnyelv. A fonéma-graféma kapcsolat stabilizálásában, majd a betűk szeriális sorának egyre gördülékenyebb olvasásában rendkívüli hatása van a kapcsolódó motoros jelrendszer alkalmazásának (*Nagy-Fenyvesi, 2018*). A játékoság rögzítette a hang-betű kapcsolatot, a folyamatosan alkalmazott kézmozdulat (együttmozgás) pedig támogatta az összeolvasást. További törekvése a komplex asszociáció megvalósítása volt: a hívókép szimbóluma hangjával reprezentálta a tanult hangot, és vizuális alakjából a betű alakja levezethetővé vált. A fonomimikai gesztus a hang materialitásához kapcsolódva segítette a hang és a betű felismerését és rögzítését. Az írás és az olvasás elsajátításában a kézmozdulatok révén a testet magát is médiumként igénybe vevő gyakorlatokra épített. A módszert ezért ma a kinesztetikus eljárások között tartjuk számon. Az eljárás több érzékszervet mozgatót meg, ezáltal többféle gyerektípusnak volt megfelelő. A módszeresség mellett a játékoságra is figyelmet fordított, így módon megfelelt a nagyobb mozgásigényű, egy helyben nehezen ülő kisgyerekeknek is.

A fonomimikai olvasástanítási módszer megalkotója

Tomcsányiné Czukrász Róza 1863. február 8-án született Kolozsváron. A kolozsvári leányiskola tanítójához, Münszter Edénéhez öt éves korában került, ekkor már folyékonyan olvasott, de az írást nehezebben sajátította el. Hétévesen Bukarestbe költözött nagynénjéhez, itt az angolkisasszonyok elemi iskolájába járt. 12 évesen visszatért Kolozsvárra és a felső leányiskolában elvégezte a 6. és 7. osztályt. Ezt követően felvételt kapott a Kolozsvári Magyar Királyi Állami Tanítóképző Intézetbe, ahol Erdélyi Indalái Péter is tanította. Az oktatás német nyelven folyt, de az apácákkal anyanyelvén is beszélhetett. 1880-ban, 17 éves korában végezte el a hároméves tanítói képezési tanfolyamot és képesítő vizsgát tett, de az oklevelét csak később, a 18. életéve betöltésekor kapta meg.

Kitűnő oklevéllel zárta a tanulmányait, mégsem kapott állást Kolozsváron, ezért házitanítónőnek szegődött, és a Jakobi-család nevelője volt Páncélcsehin 4 évig. Házitanítónőként elvállalta a kolozsvári református kollégium diákjai felkészítését és korrepetálását. Tanítványai magánvizsgái kiemelkedően sikerültek. A Kolozs megyei tanítóegylet is felfigyelt lelkiismeretes felkészítő munkájára, és ajánlásukkal 1884-ben állást kapott a kolozsvári elemi iskolában (*Iván, 1993*).

Pályája kezdetén a szépírástanítás népiskolai oktatása reformját vizsgálta, de érdeklődése hamarosan az írás-olvasás tanításának módszertana felé fordult. Első

osztályban kezdett tanítani, így eleve szembeesett az olvasástanítás nehézségeivel. Magánszorgalomból megtanult franciául, és egy könyvkereskedőtől beszerezte a Franciaországban legelterjedtebb tankönyvek jegyzékét. Itt találkozott August Grosselin⁸ *Pape Carpentier: Enseignement de la lecture à l'aide du procédé phonomimique de M. Grosselin* (Olvasástanítás a Grosselin-féle fonomimikai eljárás segítségével) művével. A könyvet megrendelte és behatóan tanulmányozta. A Grosselin alap gondolatára épített, de eljárásában a normál fejlődésű gyermekek oktatására koncentrált, megtartotta a magyar olvasástanítás vívmányait, és eredeti kézjeleket dolgozott ki. Ismerte a 20. század eleji reformpedagógia törekvéseit, és tagja volt a *Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak*. Műveltsége mellett megfigyeléseire és tapasztalatára támaszkodott, és az osztályában már az 1890-es évek elején kísérletezett a fonomimika módszerével. Lecketervet készített, hogy teljes felkészültséggel fogjon a tanításhoz. Kísérlete nem várt eredménnyel járt, kartársnői már 1894-től titokban az ő módszerével tanítottak (Iván, 1999).

Munkásságára és szakmai fejlődésére nagy hatással volt a környezete. A Kolozs-Doboka megyei Néptanítók Egyletében pezsgő szakmai élet folyt, a kötelező évi rendes körű gyűléseken túl felállítottak egy nevelésügyi és könyvbíráló bizottságot, amelynek az önkéntes tagjai hetenként felváltva tartották üléseiket. Az egylet célul tűzte ki a nevelés-oktatás fontos kérdései tisztázását, elemzését, és magasabb szakmai színvonalra emelését. Lehetőséget kívánt teremteni az ifjú nemzedék művelődésére és szárnypróbálgatásra, valamint szellemi táplálékot kívánt nyújtani a tanítóegylet lapjának, a *Család és Iskolának* (Iván, 1999). Czukrász Rózára az egyesületi szakmai diskurzus inspiráló erővel hatott. A bizottság felkérésére tartotta első előadását *A szépírás tanítása a népiskolában* címmel. Fonomimikai módszerének nyilvános ismertetése is ebben a bizottságban történt, és a *Család és Iskola* c. lapban *Test-gyakorlatokkal egybekötött olvasástanítás* címmel jelent meg 1896-ban. Az újságcikk hatására Czukrász Róza meghívást kapott bemutatók és ismeretők tartására (Iván, 1993).

1899-ben kinevezték a mátyásföldi elemi iskola tanítójának. Ettől kezdve még aktívabban ismertette új módszerét. Január 28-án nagy hatású bemutató órát tartott, melyen többek között részt vett Lakits Vendel, a pszichológus Nagy László, az eperjesi Láng Mihály, az egri Scossa Dezső, Ember János, Peres Sándor, Budinszka Károly. A bemutatóra Tomcsányi János – a *Magyar Pestalozzi* egyik szerkesztője, akivel később házasságot is kötött –, saját osztályát ajánlotta fel. (Adamikné, 1990). A látottak kivívták a szakemberek elismerését. Ebben az évben férjhez ment Tomcsányi Jánoshoz, aki a kezdetektől támogatta a fonomimikai módszert. Férje

⁸ August Grosslin (1800-1870) francia ügyvéd és pedagógus, először gyermekeit és unokáit tanította a fonomimika módszerével. Később a kézjeleket a süketnéma gyermekek tanításában is alkalmazta. E gyermekek a segélyezésére és iparosokká váló képzésére 1866-ban megalapította a ma is működő egyesületet Société pour l'enseignement simultané des sourds-muets et des entendants-parlants néven a hallók és siketek együttes oktatására.

segítségével ez évben kiadta összefoglaló, rendszerező vezérkönyvét *Fonomimikai előgyakorlatok az olvasás és írás tanításához* (1899) címmel. (Korábban csak részleteket adott közre.) Ezt a munkát *A magyar gyermek első könyve* (1903) követte. Fáradhatatlanul járta az országot és nyilvános tanításokkal egybekötött felolvasásokat tartott, ahol ismertette az új módszerét. Megfordult többek között pl. Aranyosmáron, Szegeden, Kolozsváron, Újpesten, Léván, Debrecenben, Besztercén, Mátyásföldön, Baján, Budapesten, Szabadkán, Csáktornyan. Módszeréről rendszeresen tudósítottak az országos és a helyi tanügyi lapok, pl. *Népnevelők Lapja*, *Néptanoda*, *Népoktatás*, *Magyar Pestalozzi* stb. Eljárását sok iskola átvette. A fonomimika meghonosítása után egy újabb anyanyelvi tárggyal kezdett behatóan foglalkozni. Munkájának eredményekét jelent meg a *Nyelvgyakorló vezérkönyv* című munkája 1908-ban.

Tomcsányiné Czukrász Róza művelt, okos, és jó stílusú író volt: románból, lengyelből és franciából pedagógiai és szépirodalmi műveket fordított. Munkatársa volt a *Család és Iskola*, valamint a *Néptanoda* című lapoknak, a *Jó Pajtás* gyermeklapban pedig Róza néni néven publikált meséket. Kiváló tanítói munkájáért 1901-ben a Société pour l' Instruction et la Protection des Enfants Sourds et Muets ou Arriérés bronz, 1927-ben aranyérmét kapta. 1906-ban a Magyar Tudományos Akadémia Wodianer-díjjal jutalmazta. A vallás- és közoktatásügyi miniszter pedig tiszteletbeli igazgató-tanítónőnek léptette elő. 1909-ben ment nyugdíjba, és ettől kezdve férje műfordítói munkáját segítette. A '30-as évek elején az MTA megbízta a magyar fonomimika története megírásával, amelyet *A fonomimikai módszer Magyarországon* címmel jelentettek meg 1934-ben. Ebben az évtizedben felolvasásokat tartott francia és lengyel nyelvről fordított kortárs írók elbeszéléseiből a Magyar Rádióban. 1942-ben Érdre költözött, és itt érte a halál 1945 november elsején (Iván, 1993; 1999)

A fonomimika fogadtatása

A fonomimika térhódítása nem volt zökkenőmentes, eleinte sok támadás érte. Főként a férfi tanítók fejezték ki ellenérzésüket. A módszert komolytalannak, mesterkéltnek és bonyolultnak tartották, mert úgy vélték, hátráltatja az olvasást, és nehéz leszokni róla. 1900-ban átmenetileg ki is tiltották a fővárosból (Adamikné, 1990).

A század elején nagy pedagógiai vita tört ki a fonomimika hívei és ellenzői között, például a *Népnevelők Lapjában*, a *Néptanodában* és a *Népoktatásban*. A Szabolcs megyei Általános Tanító Egyesület közlönyében, a Nyírvidék 1901-1902. évi számaiban szintén heves összecsapás zajlott az ellenzők és a pártolók között. A vita a személyeskedő véleményektől sem volt mentes. Fazekas János vitaindító cikkében így vélekedett: „'Phonomimika' az olvasás tanításánál soha nem fogja azt a helyet betölteni, melyet a hangoztató módszer természetes jellegénél fogva immár a maga

részére lefoglalt a tanítás methodusának történetében. Miért? Mert a phonomimika csak bizonytalan vergődés és kínos feltűnési viszketegség, még azok kezében is részben, kik ezt utánozni megkísérlik[...] semmiféle phonomimikai, idegességet okozó kabát rángatásra, szemforgatásra, arczorításra, lábrugásra, ökölszorításra, kéz különböző mozdulataira, szájcucsorításra, nyakkificzamodásra és általában bohóczkodásra nincs szükség, csak türelemre, mely rózsát terem.[...] Lassan járj, tovább érsz. Hogy Szabó Antal kartársam és barátom is szerelmes lett a phonomimikába, azon épen nem csodálkozom, mivel ő is az egészen nem nehéz, csak rettetetes unalmas és feledte sok türelmet igénylő irva-olvasás mesterségével foglalkozik. De másrésről biztosítom őt, miszerint én fáradságomnak gyümölcsét hűsvét után bizonyára élvezni fogom, de ő még akkor is phonomimikázni fog. Ez lesz aztán az irva-olvasás és phonomimika közti különbség!” (Fazekas, 1901. 3-4. o.)

A cikkekre reagálva a következő lapszámokban többen pártfogásukba vették a módszert. Nemes József saját tapasztalataival érvelt. „Több évi praksziszból szereztem meg azon tapasztalatomat s meggyőződésemet, hogy a hangutánzási gyakorlatok eredményesebben eszközlik a hangoztatást; ezen-kívül könnyebb munkája van úgy a tanítónak, mint a tanulónak! a tanulók égnék a vágytól, hogy kedves, naiv tempókkal utánozhassák mind azt, a mit az életből oly könnyű ellesni: t. i. az alakot, mozdulatot, hangot. Ezen kívül milyen szép az átmenet, melylyel a gyermeket a játszi otthonból, a komoly tanulásba vezetjük, úgy szólván játszva, a gyermek értelmi fejlettségéhez mért modorban, fokról-fokra vezetjük be: a nehéz irva olvasásba. [...] Ezen hangutánzások könnyedségüknél, játszi modoruknál fogva a leggyengébb tehetségűt, a legbátortalanabb gyermeket is serkentik, ösztönzik a hangoztatásban való részvételre, ezeket a tömeg úgyszólván magával ragadja s közülök egy sem lesz, aki a hangoztatási gyakorlatok alatt unottságot, fáradságot, közönyt mutatna, sőt ellenkezőleg alig várják a következő órát, égnék a vágytól, hogy mindig csak feleljenek [...] A phonomimika ezen kézjelek segítségével bámulatos könnyedséggel köti össze a hangokat, sőt azt is tapasztaltam és sikerrel próbáltam, hogy már az az első héten is, mihelyt a gyermekek az összes magánhangzókat megtanulták hangoztatni, az első mássalhangzó hangoztatása után, azt, a már előbb hangoztatott magánhangzó bármelyikével a legbiztosabban tudták összekötni. Ennek magyarázatát abban találjuk, hogy a hangot a hozzá fűzött s vele bizonyos eszmei kapcsolatban álló kézjel támogatja a gyermeket, úgy annyira, hogy a kézjel megmutatása őt az illető hangra emlékezteti.[...] El hát még a létező közönnyel, a kétes mosolylyal, a tudákos nagyképüsködéssel s a magyar tanítótság mind-egyike a phonomimikát gyakorlatilag próbálja meg, jól tudom megbánni soha sem fogja!” (Nemes, 1901. 2-3. o.)

A kialakult polémia a nyíregyházi járásköri elnök, Kubacska István figyelmét is felkeltette. „Hogy a járásköri tagok szeretnek munkálkodni, mutatják a Nyirvidék december és januári számai, a melyekben Görgey, Szabó, Fazekas, Nemes kartársaink szép jelét adták munkálkodásuknak. Felköltötték érdeklődésüket a 'Pho-

nomimika' iránt. Hálásak lennénk, ha tavaszi gyűlésünkön azon kartársaink, a kik a 'Phonomimika' tanulmányozásával, vagy gyakorlati kivitelével foglalkoznak, ebből egy előadást tartanának” (Kubacska, 1902. 4. o.).

A pszichológus Nagy László a kezdetektől ismerte és támogatta a fonomimika bevezetését, Urhegyi Alajossal közösen egy fonomimikai ábécés- és vezérkönyvet is publikált 1910-ben. A módszer tudományos megalapozottsága mellett a következőképpen foglalt állást: *„A fonomimikai jelek alkalmazásának célja főleg az, hogy a hangoknak szótagokká való összefűzését megkönnyítse. A jeleknek ez a hatása azon törvényen alapul, hogy a belső képzetkapcsolatokat bizonyos külső mozgások megkönnyítik. Ezeket a mozgásokat, melyeket a lélektanban együttmozgásoknak nevezünk, s rendes beszéd vagy a szónoklás közben is használjuk s nem csupán azon célból, hogy hangulatainkat, gondolatainkat ezekkel a gesztusokkal is kifejezzük, hanem hogy gondolatkapcsolódásunkat elősegítsük. Ez a hatás kitűnik azon kísérletből is, hogy ha gesztusainkat nem végezzük vagy nem végezhetjük, gondolatfolyamatunk is megnehezül. A kisgyermekben az élettani és a lélektani folyamatok sokkal kevésbé vannak egymástól elkülönülve, mint a felnőttben. A kisgyermekben sokkal inkább megvan az az ösztönszerű törekvés, hogy képzetkapcsolódásait külső mozgásokkal kísérje s viszont, mint a felnőttben. Ebből magyarázható, hogy a fonomimikai jelek használata tetemesen megkönnyíti a gyermeknek azt a fáradságos munkáját, amely a hangok összefűzésével, vagyis az agycentrumok rendkívül bonyolult asszociálásával jár. Ebből a hatásból s a gyermek jelzett alaptulajdonságából érthető, hogy a gyermek a fonomimikai jeleket kedvvel alkalmazza, azokhoz ragaszkodik, s az olvasáskészség előrehaladottabb fokán is, valahányszor nehézség merül fel, a jelekre vissza-viszátér. A fonomimikai jeleknek memotechnikai hatásuk is van, azaz erősítik a hang és a betű közötti kapcsolatot. Ez azonban nem célja a fonomimikai jeleknek, ez csak mellékes hatása. Ez a kapcsolat az olvasás tanításában sokkal természetesebb eszközökkel, különösen magának a hangot adó tárgynak a képzetével érhető el. A fonomimikai mozdulatok alkalmazásának a hangok összetűzésében van a különleges és pótolhatatlan szerepe.” (Nagy, 1910. 8-9. o.)*

A fonomimika alkalmazhatóságát a gyakorlat elementáris erővel igazolta. Vidéken futótűzként terjedt el a tanítók körében. 1905-ben már a fővárosi iskolák felében ezzel az olvasástanítási módszerrel tanítottak. Az 1925-ös tanterv pedig kifejezetten javasolta a használatát (Adamikné, 1990). A fonomimika sikeres eljárás volt 1950-ig, de ekkor egy tollvonással eltörölték. Politikumként kezelték, és az 1951-ben név nélkül megjelent Módszertani kézikönyvben leszögezték, hogy *„játékos jellegében a burzsoá pedagógia szelleme tükröződik”,* és hogy *„a fonomimikai módszert a primitív ember ösztönös mozdulatára alapozták”.⁹ Az olvasástanításban a szovjet mintát kellett követni, de ez szerencsére alapjaiban megegyezett Gön-*

⁹ E módszertani kézikönyv szerzője feltehetően az a négy tanítónő – Danis Imréné, Gerlóczy Lajosné, Kovács Dezsőné és Magyar Ilona –, akik 1952-ben megosztva megkapták a Kossuth-díj ezüst fokozatát.

czy Pál analitikus-szintetikus módszerével. Az orosz olvasástanítás atyja, Usinszkij ugyanott szerzett tapasztalatokat, ahol Gönczy, és ugyanolyan analitikus-szintetikus módszert fejlesztett ki (Adamiké, 2006), csak az elnevezés lett más: hangoztató-elemző-összetevő módszer.

Összegzés

Napjainkban az olvasás „a személyiség és a társadalom működésének, fejlődésnek minden emberre kiterjedő alapvető eszközévé válik” (Nagy, 2004. 3. o.). Hatással van az egyéni életpálya alakulására, az esélyegyenlőségre, az informáltság és műveltség szintjére, valamint elérésének, megtartásának és fejlesztésének képességére is (Steklács-Molnár-Csapó, 2015). Az olvasás központi jelentősége egyre inkább érzékelhető a kutatásban, a fejlesztésben és az oktatáspolitikában. A funkciójával, színvonalával szemben támasztott igények is növekednek. Az olvasásra ma már kritikus képességként tekintünk, így az életkortól függetlenül mindaddig fejleszteni kell, amíg az optimális szintű elsajátítást el nem éri a tanuló. A kutatások és a hétköznapi tanítói tapasztalatok egyaránt azt mutatják, az olvasás elsajátítása ma sem problémamentes. Nyolc év tanulás ellenére az iskolából kilépő tanulók jelentős része – a különböző becslések szerint ötöde-harmada – funkcionális analfabéta marad (Nagy-Fazekasné, 2018). Az iskolában eredménytelen tanulók egyre kevésbé képesek a társadalomba beilleszkedni, és perifériára szorulnak.

A fonomimika hosszú időn át olvasástanításunk jellegzetessége volt. A tömegoktatásban csak hazánkban alkalmazták, és minden korábbi olvasástanítási módszernél célravezetőbbnek bizonyult (Adamikné, 2006). Főként a vidéki, írni-olvasni nem tudó emberek által lakott, hátrányosabb helyzetű településeken ért el látványos eredményeket. Erdemben növelte a lakosság írni-olvasni tudását abban a közegben, ahol a korábbi módszerek csődöt mondtak. Jelentősen szélesítette a 20. század első évtizedeinek lehetséges olvasóközönségét, „a rendelkezésre álló nyelvi modellek és olvasási stratégiák tekintetében pedig pluralizálta is azt” (Balogh, 2017. 266. o.). A fonomimikát évtizedekig mellőzték, napjainkban viszont újra felismerik az eredményeit. Létjogosultságát a nevelélméleti, pszichológiai és nyelvészeti érvek egyaránt alátámasztják, a történeti és gyakorlati tanulságok pedig egyértelműen mellette szólnak. A fonomimikát a tanítóknak ma is érdemes feleleveníteni, alkalmazni és továbbfejleszteni, mert segítséget nyújthat az olvasás-írás elsajátítása folyamatában, valamennyi tanulási nehézség, zavar, vagy értelmi fogyatékoság megsegítésében.

Felhasznált irodalom

- Adamikné Jászó Anna (1990): *A magyar olvasástanítás története*. Tankönyvkiadó, Budapest.
Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasástanítás múltja és jelene*. Trezor, Budapest.
Adamikné Jászó Anna (2016): *A mondattani elv és a kisnyelvtanok: az anyanyelvi tárgyak tanítása*.

- sa a magyar népiskolában 1868-tól 1905-ig. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* 183. Tinta, Budapest.
- Balogh Gergő (2017): *Gondolkodás és beszéd, írás és olvasás kultúrtechnikái a magyar népiskolai oktatásban 1869-1925*. Irodalomtörténet, 98. évf., 2. sz. 252-276. o.
- Dányi Dezső (1964): *Az írás-olvasás elterjedése Magyarországon*. Demográfia, 7. évf., 2. szám. 310-313. o.
- Fazekas János (1901): *Írva olvasás és phonomimika*. Nyírvidék. 22. évf. 50. sz. 3-4. o.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): *A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése*. Új Pedagógiai Szemle, 50. évf., 7-8. sz. 279-284. o.
- Iván László (1993): *130 éve született a magyar fonomimika megteremtője*. Iskolakultúra, 3. évf., 17. sz. 81-82. o.
- Iván László (1999): *Tomcsányiné Czukrász Róza a magyar fonomimika megteremtője*. Könyv és Nevelés, 1. évf., 2. sz. 17-21. o.
- Kelemen Elemér (2019): *Eötvös népoktatási törvénye*. Új Pedagógiai Szemle. 69. évf. 5-6. sz. 5-24-1.o.
- Kubacska István (1902): *Felhívás a Szabolcsmegyei Tanítóegylet nyíregyházi járáskörének tagjaihoz*. Nyírvidék. 23. évf. 3. sz. 4. o.
- Mann Miklós (1993): *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus első évtizedeiben*. Iskolakultúra, 3. évf. 15-16. sz.78-86. o.
- Mészáros István (1989): *A tankönyvkiadás története Magyarországon*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy József (2004): *Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései*. Iskolakultúra, 14. évf., 3. sz. 3-26. o.
- Nagy József, Fazekasné Fenyvesi Margit (2018): *A beszédhangkészség és a betűolvasó készség optimális elsajátításának segítése*. In: Nagy József (szerk.): *Funkcionális analfabetizmus. Megelőzési lehetőségek*. Mozaik Kiadó, Szeged, 67-94. o.
- Nagy László, Urhegyi Alajos (1910): *Vezérkönyv az új ábécé használatához*. M. Kir. Tudományegyetemi Nyomda, Budapest.
- Nemes József (1901): *Phonomimikai előgyakorlatokról*. Nyírvidék. 22. évf. 52. sz. 2-3. o.
- Név nélküli szerző (1951): *Módszertani kézikönyv az általános iskola I. osztályának olvasás-írás tanításához*. Budapest.
- Nóvik Attila (2019): *A pedagógiai szaksajtó és a néptanítói szakmások a dualizmus korában*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Steklács János; Molnár Gyöngyvér; Csapó Benő (2015): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus mérések tartalmi kereteinek elméleti háttere*. In: *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 15-31.o.
- Szebenyi Péter (1994): *Fejezetek a tankönyvjóváhagyás történetéből*. Educatio, 3. évf. 4. sz. 599-622.o.
- T. Kiss Tamás (2012): *A dualizmuskori Magyarország kultúr/politikai problémája: az analfabétizmus*. Szín, 17. évf. 2. sz. 25-44. o.
- Tomcsányiné Czukrász Rózsa (1899): *Phonomimikai előgyakorlatok az olvasás és írás tanításához*. Ifjabb Nagel Ottó, Budapest.
- Tomcsányiné Czukrász Rózsa (1903): *A magyar gyermek első könyve (Magyar ABC és Olvasókönyv) Az elemi népiskola I. osztálya számára*. Lampel, Budapest.