

Könyveim német, angol, holland, szerb, eszperanto, lengyel, svéd fordításai folyamatban vannak. A *Tűskevár* német kiadásának kritikái között egy svájci lap a fiatalsg Rousseaujának mond. Jóleső, mert ez valóban tudatalatti programom.

#### 8. Kedves írói?

Krúdy, Tömörkény, a külföldiek közül Galsworthy, Waugh, Maugham és az északiak majdnem mind.

Reméljük, az író vallomásai hozzájárulnak, hogy műveit még közelebb vihessük a fiatal olvasókhöz, egyben fokozzuk általános irodalmi műveltségüket és érdeklődésüket is. A közölt válaszokat tartalmazó levelet a Pécsi Tanárképző Főiskola Irodalmi Tanszéke őrzi.



DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE  
Budapest

## A társadalomtudományok alapjai az általános iskolában

Az általános iskolák részére kiadott Tanterv és Utasítás pontosan meghatározza azokat a célokat, amelyeket 8 év tervszerű pedagógiai tevékenységével el kell érniük. A célok teljesítéséhez az egész iskola *szervezett, jól összehangolt munkájára* van szükség, amelyben érvényesül a rész és egész, az általános és a sajátos dialektikus kapcsolata. Éppen ezért, amikor elemzésünkben azt vizsgáljuk, milyen feladatok hárulnak *sajátosan* a társadalmi ismeretekkel foglalkozó tantárgyakra, ezt nem azzal a szándékkal tesszük, hogy őket a többitől merev határokkal elkülönítsük, ellenkezőleg épp az a célunk, hogy az egész nevelő munkában betöltött helyüket, szerepüket helyesen jelölhessük meg. Ismeretes ugyanis, hogy alig négy évtizeddel ezelőtt *Korniss Gyula* még úgy értelmezte az alpműveltség tartalmát, hogy abban *döntő* szerepük a humán ismereteknek van, az ún. reáliák pedig (fizika, biológia, kémia) legfeljebb járulékos elemként kapnak helyet benne. Ma, amikor a protonok és neutronok nagyobb teret foglalnak el még kulturális életünkben is, mint pl. a szonettek, ez az álláspont tovább nem tartható fenn. Fel kell ismernünk, hogy a humán tárgyak helyét nevelésünkben többé nem a műveltség fogalmában betöltött központi szerepük, hanem *a mindenoldalúan képzett ember nevelésében* rájuk háruló sajátos feladataik határozzák meg. Ezeket a feladatokat tömören úgy foglalhatjuk össze, hogy tények, összefüggések, általánosítások megtanításával, készségek és képességek kibontakoztatásával, jellemvonások kialakításával tegyék képessé a fiatalokat, hogy:

a) *megértse* a kort, amelyben élnek; *a társadalmat*, amelynek hasznos tagjaivá kell *kevesebb, részben több* ennél az, ami reánk hárul. Kevesebb, mert minden tudomány, így a társadalomtudományok is tartalmaznak történelmi és funkcionáló ismereteket. Másképp olyanokat, amelyek izgalomba hozhatnak egy-egy szakkutatót (pl. Miképp alakult ki a magyar nyelvben a -ság, -ség képző? A pietizmus hatása a magyar irodalomra.), de az alpműveltség szempontjából teljesen közömbösek, és olyanokat, amelyekre *a ma megértése* érdekében minden művelt embernek szüksége van. A tudóst az ismeretek *teljességére* való törekvés, az iskolát a *lényeges alapismeretek* kiemelésének

kötelezettsége jellemzi. Ugyanakkor több is, mert a tudomány szempontjából teljesen válniuk; *a népet*, amelynek küzdelmeivel azonosulniuk kell,

b) *állják meg* helyüket tudásban, alkotó munkában, emberségben azon a helyen, amelyet képességeikkel szereznek,

c) s ezzel nemcsak a társadalom számára váljanak hasznos állampolgárrá, hanem *egyéni boldogságukat is találják meg* az életben.

A pedagógiai közfelfogásnak engedünk, amikor arról beszélünk, hogy az általános iskolában egyrészt a társadalomtudományok, másrészt a természettudományok alapjait nyújtjuk a tanulóknak. A valóságban ezzel korántsem helyesen és pontosan határoztuk meg az általános iskola tartalmi feladatait. A gyakorlatban ugyanis *részben* közömbös, hogy a szabadságharc történetének kutatása közben *milyen szokások alakulnak ki* a kutatóban, az iskolában viszont úgy kell tanítani a szabadságharc eseményeit, hogy általuk a szocialista hazaszeretetet fejlesszük a tanulóknak. A kutató az igazságot tárja fel, ennek szolgálatába állítja képességeit, a pedagógus viszont a szabadságharc tanítását is a tanuló képességeinek fejlesztésére használja fel. Ezért helyesebb, ha a műveltséghez szükséges társadalmi ismeretek alapjairól beszélünk az iskolában. Ezt indokolja egyébként az is, hogy társadalmi ismereteket már a műveltség eszközeivel foglalkozó 1—4. osztályban, de még a biológiában (idegrendszer, beszéd, az élővilág, majd az ember kialakulása) és a fizikában, kémiában (gyártási folyamatok, az ember alkotó munkája) is elsajátítanak a tanulók.

Elavult szemlélet tükröződik az ismeretekkel kapcsolatban a *nyújtása* szóban is. Híven tükrözi azt a szemléletet, amely szerint a pedagógus tanít (kész, feldolgozott ismereteket nyújt át), a tanuló pedig ezeket egyszerűen átveszi, megtanulja. A korszerű nevelés, oktatás az ismeretek *szerezésében* a tanulókkal aktív közreműködést igényel, a pedagógus tanító tevékenységét pedig abban realizálhatja, hogy

a) az ismeretek meghatározott körét *a tanulók elé állítja*

Ezt követeli a pedagógiában a tervszerűség. Az oktatásban ezt a tanmenet biztosítja. Lényeges, hogy a pedagógus tudja, miért az általa meghatározott sorrendben követik egymást az egyes anyagrészek. Köztük lehet közvetlen kapcsolat: egyik a másikat folytatja, egymásra épülnek. De lehet közvetett is: az óra anyagával egy későbbi fontos anyagrészt készítik elő. Gyakorlatilag a közvetlen feladat megoldását *szemléltetésnek* nevezzük. A társadalomtudományi ismeretek szemléltetése sajátos. Az irodalomban pl. szemléltetésen a művekben bemutatásról értjük, ehhez legfeljebb kiegészítésként csatlakozhat tárgyi (a művek szereplő fogalmakhoz) és képi szemléltetés (pl. egykori képek, fényképek bemutatása). Történelemben az esemény képzeletre ható bemutatása (egykori leírások) vagy fogalmak (pl. feudalizmus) megértése. Földrajzban képek, térképek használata.

b) az ismeretszerzés folyamatát *megszervezi és irányítja*

Nem jár helyes úton, ha a verset ő elemzi, ezt a tanulókkal kell végeztetnie. Eleinte több, később mind kevesebb beavatkozással, irányítással. Nem helyes, ha a történelmi következtetéseket „elmagyarázza”, ezt segítségével, az összefüggések felismertetésével maguknak a tanulóknak kell levonniuk. Nem jó, ha ő mondja el, miért ott jöttek létre a települések, ahol vannak. A tanulókkal ismertesse fel a földrajzi fekvés? utak, közlekedés stb. szerepét ebben.

c) *kellő időt biztosít arra, hogy az ismeretek megérjenek*. Ebből a szempontból jogosan bírálhatjuk az óráról órára „hernyóként araszolgotva” folyó tanítást. Az a szemlélet, hogy az előző óra anyagából a következőn már felelnie kell a tanulóknak, gépiesen nem vezethet eredményhez. Az egyik tanulónak több, a másiknak kevesebb időre van szüksége ahhoz, hogy az új ismereteket „megemésztse”. Sok pedagógiai kudarc forrását jelölhetjük meg abban, hogy ezt pedagógusok nem veszik figyelembe. A modern didaktika még azzal a lehetőséggel is számol, hogy esetenként egy-egy anyagrészt *újra kell tanítani*. Ha ugyanis a gyermekek többsége nem tud eredményesen megbirkózni vele, reagálásunk nem lehet elégtelenek zápora. Azt kell feltételeznünk, hogy

valamilyen döntő láncszemről megfeledeztünk, pl. a tanulók egyszerűen nem értik azt a fogalmat, amelyre az egész ismeret felépül. Képtelenség pl. a feudális anarchiáról értelmesen felelnie annak, aki nem tudja, mi a feudalizmus, és mi az anarchia.

d) A pedagógus feladatai között kiemelt hely illeti meg a *koncentráció* megteremtését. Sokan tévesen azt hiszik, a koncentráció kizárólag alkalmi kapcsolatok teremtését követeli tőlük tantárgyaik tanításában. Nem gondolnak ezzel szemben arra, hogy az azonos jellegű, pl. társadalmi ismereteket nyújtó tárgyakat *módszereikben* is össze kell hangolni.

Sokszor tapasztalhatjuk, hogy ugyanabban az iskolában, sőt osztályban az irodalom tanára előad, a történelemé a tanulókkal dolgoztatja fel az anyagot. Az egyik magoltat, a másik önálló gondolkodást követel. Az egyik nem épít azokra az ismeretekre, amit a másik már megtanított. A módszereket ilyen szempontból kell összehangolni. Ezzel az osztályfőnöknek és az igazgatónak törődnie kell, mert ha a szaktanárok úgy érzik, hogy ők csak tantárgyaik eredményes oktatásáért felelnek, nekik az ellentétes hatások keresztútjében élő gyerekekért kell felelősséget érezniük.

Kevés szó esik iskoláinkban a *tanítás tartalmáról*. Ennek főképp az az oka, hogy ezt a tantervvel, a tantervi anyaggal azonosítják a pedagógusok. Kétségtelen, hogy ennek meghatározó szerepe van, mert adott, végrehajtása kötelező. Ennek ellenére beszélünk rólunk kell róla, mégpedig egészen más vonatkozásban. Igaz ugyanis, hogy a tanítás egészének anyagát a tanterv írja elő, az egyes órák, egységek tartalmát mégis maga a pedagógus határozza meg. Ez a látszólagos ellenmondás rögtön feloldódik, ha megfontoljuk, a tartalmat nem az dönti el, hogy miről, hanem az, hogy *mit és miképp* mondunk. Ha ebből a szempontból elemezzük a társadalmi ismeretek tanítását, a következőkre kell feleletet keresnünk:

a) megtartja-e a pedagógus a tanterv és a tantervi utasítás előírásait? A hivatalos követelmények helyébe nem állítja-e saját egyéni elképzeléseit, kívánságait?

b) A tantervi anyagból valóban a leglényegesebb elemeket emeli-e ki, s azokat érteti meg tanítványaiival, vagy lényegest lényegtelenül egyenlő szintre emel, s ezzel nemcsak a megértést, de az elsajátítást is megnehezíti?!

Figyelembe veszi-e, hogy pl. a török háborúkat nem azért kell tanítania, hogy a tanulók minél több harci esemény, majd békekötés évszámát tudják. A történelmi eseményekből, azok összefüggéseiből a történelmi törvényszerűségek felismeréséig, helyes történelmi szemlélet kialakításához kell eljuttatni őket. Meg kell érteniük, mit kívánt akkor a hazaszeretet, s ebből le kell vonniuk, hogy a hazaszeretet korok, körülmények között változó tartalmú fogalom. Ma reakciós lehet, ami századokkal ezelőtt haladó volt. Tanításunk hibája, hogy ma ezeket az igazságokat *az anyagtól függetlenül megfogalmazott tételekben* ismerik meg a tanulók, holott úgy kellene tanítani, hogy ez evidenssé váljon számukra. Tételben tanulják meg azt is, hogy az irodalom a valóság ábrázolása. Ez pedig így nem mond semmit, legfeljebb kételyeket ébreszt, hiszen milyen valóságot ábrázolnak a népmesék kacsalábon forgó várai, bukfencel tóvá változó fiataljai. Az *igazság felismeréséhez* a valóság és az ábrázolás összetételére van szükség. Gárdonyi Az egi csillagok regényét csak akkor értik meg igazán a gyerekek, akkor válik izgalmas kriminél többé számukra, ha az író által ábrázolt világot összevetjük a történelmi korrall. A népmesét a jobbágyok sorsával, vágyaival.

Világos-e számára, hogy a feudális anarchia mindaddig értelmetlen valami a gyerekek számára, míg meg nem magyarázzuk. Az órán tehát nem a következő leckét kell felmondania a tanárnak. A nehéz fogalmakat kell életközébe hozni számukra, megértetni velük.

c) Az irodalom tanítása az életet tanítja. Ez így üres frázisnak hangzik. A jó tanár tartalommal tölti meg.

Napjainkban anekdoták, televízió adások foglalkoznak pl. az ifjúság szexuális problémáival. Önkéntelenül felmerül a kérdés, ezek a tanulók az iskolában sohasem olvastak regényeket, verseket, amelyeknek a témája a szerelem volt. Ez képtelenség. Az viszont már valószínű, hogy az irodalmi művek boncolgatása közben beszéltek műfajról, szóképekről és sok minden egyéb-ről, csak épp arról, amiről a műalkotás szól: a szerelemről nem. Márpedig a probléma megold-

dását nem alkalmi felvilágosításokban kell keresnünk. Tervszerű nevelés kell hozzá. Hol és mikor? Elsősorban akkor és az irodalmi órán, ahol szerelmes verset olvasnak, mert itt nem válik mindez üres prédikációvá. Itt beszélhetjük meg a legkülönbözőbb életproblémákat, többek között pl. az annyira elhanyagolt *jellem* kérdéseit.

Az irodalom tanítása a *jellemnevelés* legfontosabb eszközévé válhat a jó magyar tanár kezében. Ő ugyanis figyelembe veszi, hogy nem tudós esztétát, hanem esztétikai érzékkel rendelkező embert, nem szakértő műkritikust, hanem jellemes embert kell tantárgya segítségével tanítványjaiból nevelnie. S ha igazat adunk Klagesnak, aki szerint a jellemet három zónára lehet osztani:

1. A jellem *anyagára* = mindazt, amit az egyén felvesz, értékesít, megőrizz (öszönök, érzések, törekvések stb.).

2. A jellem *minőségére* = a lelki motívumok rangsora, mikor, mit, miért cselekszik, milyen reagálásokat, szokásokat alakít ki, milyen értékrendet teremt magában és maga körül.

3. A jellem *struktúrája* = a lelki folyamatok sajátossága, üteme, amely két azonos tartalom lefolyását is különbözővé teszi,

akkor világos mindhárom fejlesztéséért épp az irodalom tehet a legtöbbet azzal, hogy egyrészt ezeket tudatossá teszi, másrészt pedig az egyes tanulóra vonatkoztatja.

Az irodalom szerepe döntő ebben; de nem kicsi a többi tantárgyé sem. Ehhez azonban nem elegendő, ha a tanuló elmeséli, mit csinált János vitéz, Toldi, Bornemissza Gergely vagy Rákóczi Ferenc. A tettet értékelni, elemeztetni is kell. Miért tette épp azt? Helyesen cselekedett-e az adott körülmények között? Mi lett tetteinek gyakorlati és erkölcsi következménye? Mit tettek volna helyükben a tanulók? Miért?

Tanításunknak legérzékenyebb és legelhanyagoltabb területe ez. A beszűkült *tantárgyszemléletből* következik, hogy megelégszünk azokkal az ismeretekkel, amelyek valóban a tudomány alapjait tartalmazzák, s miközben értekezleteket tartunk iskola és élet közelebb viteléről, az élet problémáit kirekesztjük az órákról. A tanulók azután, ha találkoznak velük, megoldják őket az iskolán kívül és nélkül. Ezzel azonban az iskola egyik lényeges szerepéről mondunk le. Ezt a szerepet azután hiába kívánjuk másképp újra vállalni, pl. osztályfőnöki órák segítségével.

Példánkat az irodalomból vettük, de érvényes a tétel a többi tantárgyra is. Megtanítjuk a történelem eseményeit, de értetlenül állnak egy-egy mai esemény előtt gyermekeink; mert a feudalizmust a feudalizmus tudásáért tanítottuk nekik, s nem azért, hogy helyesen értsék, értékeljék a történelmi eseményeket. Megtanítjuk a földrajzot, még a térképet is kezükbe adjuk, de zavarba kerülnek, ha térkép alapján útra kell kelniük. Elmondják, hogy a zöld síkság, a barna emelkedés, de nem látják a síkot és az emelkedőt. Nem tudnak térképet olvasni. Ugyanúgy, ahogy igen sokszor könyveket sem.

c) De nem lehet a tanítás tartalmáról beszélnünk anélkül, hogy ne szóljunk a pedagógus érzelmi megnyilvánulásairól (Sokszor mindez egy jelentéktelen gesztus, hangsúly!), állásfoglalásairól is. Egy-egy ilyen, rendszerint spontán megnyilvánulás más értelmet adhat egész tevékenységünknek ugyanúgy, mint *Kobut* Ilyen nagy szerelem c. darabjában is csak gesztusok, hangsúlyok különböztetik meg a két főszereplő azonos tartalmú beszámolóit. Mégis milyen más a kettő!

NEM LEHET feladatunk különböző tantárgyak módszereire részletes gyakorlati tanácsokat adni. Ennek ellenére vitathatatlan, hogy a társadalmi ismereteket nyújtó tárgyak sajátos vonásai mellett közösek is összekapcsolják őket. Mindegyik *tényeket* nyújt a tanulóknak, egyik sem elégedhet meg a tények ismeretével. Az irodalomban

írók, művek legfontosabb adatai, irodalomelméleti adatok, fogalmak, a történelemben nevek, évszámok, események, a földrajzban ugyancsak nevek (országok, városok, folyók stb.), fogalmak a tények. A tények között *összefüggéseket* keresünk. Itt azonban már kevésbé gondolunk arra, hogy az irodalomban is fel kell használnunk a földrajzban vagy a történelemben szerzett tényeket. A tanulókat megint *tantárgyi ketreche* képzeljük, s azok benne is rekednek. Középiskolai érettségiken csattan az ostor, amikor elmondják pl., hogy Babits Szekszárdon született, de ezt a várost a térképen valahol Észak-Magyarországon keresik. Beszélnek a kuruc költészetről, azt azonban már nem tudják biztosan, melyik században virágozhatott, a kuruc háborúkról ui. történelemben tanultak. Lényeges tehát; hogy *kevés, de jól kiválasztott* lényeges tényt ismertessünk meg a tanulókkal, határozott *fogalmakat*, és ne bonyolult és bonyolultságuk ellenére sem igaz definíciókat tanuljanak meg. A tények közt lássák meg a törvényszerű *összefüggéseket* (pl. 1514 nem azért függ össze 1526-tal, mert előbb volt. Temesvárnál a magyar jobbágy sorsa dőlt el, a nép többsége nem érdekelt az ország sorsának alakulásában, a főurak érdekellentétei kieleződnek, Mohácsnál ilyen helyzetben dől el az ország sorsa is.). Csak ha társadalmi *folyamatokat* látnak, akkor alakul ki bennük helyes *szemlélet*, márpedig az általánosan képző iskolának mindig ez a végső célja.

Ha egy pedagógus, legyen igazgató vagy szaktanár, képet szeretne kapni arról,  *mennyire eredményes* egy-egy osztályban vagy egy-egy iskolában a társadalmi ismeretek tanítása, sohase elégedjék meg a tanult anyag gépies reprodukálásával. Nem tudnak verset elemezni azok a tanulók, akiknek csak azokról a versekről van véleményük, amelyeket az iskolában közösen boncolgattak. Nincs szilárd műfaji ismerete annak, aki csak a tanult alkotásról tudja, hogy óda vagy epigramma. Nincs földrajzi szemlélete annak, aki elfújja az anyagot, de a térképről nem képes leolvasni az elemi összefüggéseket sem. Ennek megfelelően irodalomból eredményt vizsgálhatunk úgyis, hogy már a 6. osztálytól kezdve megkérdezzük egy-egy frissen megjelent irodalmi műről a tanulók véleményét. Persze, ne várjuk tőlük, hogy ábrát készítsenek róla, s abba berajzolják a mű „tartalmi” és „formai” elemeit. Így senkisé megbeszél versekről, legfeljebb néhány szakember. Mondják el, tetszik-e az nekik, vagy nem. Indokolják nézetüket, árulják el, megértették-e képeit. Közben képet kapunk tudásukról, ízlésük-ről is. Történelemből sem szükségszerű, hogy leckefelmondással ellenőrizzük tudásukat. Engem pl. jobban izgatna, ha ki tudná fejteni, mi a különbség Vietnam és az USA, valamint Izrael és az arab országok háborúi között. Ez utóbbival egyébként hitet szeretnék tenni amellet is, hogy nem helyeslem, ha *egyre több napi eseményt teszünk leckévé* (ezzel el is idegenítjük tőlük kissé a tanulókat!) ahelyett, hogy a már kellő távlatban levő irodalmat és történelmet tanítanánk úgy, hogy általa a ma iránti érdeklődést felkeltenénk, s értékelésére képessé tennénk a tanulókat! Földrajzról ugyanezt nem mondhatjuk el. Ebben a tantárgyban már csupán kuriózum, hogy a ma a Holdon pontosan, előre meghatározott célpontjára érő ember valamikor azt hitte, a világ szélén a semmibe lógathatja lábát! Földrajzból szorosán a mátt kell tanítanunk, de azért lássák az örökös árvízzel fenyegető Tiszát Tiszalökben, Dunapentelét Dunaújvárosban, és a három milliárd koldus országát abban a hazában, amelyben alig találunk embereket, akik takarítást vagy autóbuzskalauzást vállalnának.

Végül ugyancsak az eredmények között kell számon tartanunk a *távlatosságot*. Nem elég, ha diákjaink tudnak, arra van szükség, hogy szeressenek is olvasni. Ez nemcsak az irodalomban fontos, épp ezért ne csak arra legyünk kíváncsiak, milyen *regényt* olvastak. Történelmi könyvek, útleírások olvasása legalább ilyen jelentős további életük szempontjából. És félve, de határozottan tenném hozzá azt is, tanításunk eredményessége tükröződik a gyermekek magatartásán, hétköznapi viselkedésén is. Humán tárgyak eredményét legjobban az emberen mérhetjük.

Lehet, hogy valaki megretten attól a sok feladattól, amelyet elemzésünkben a társadalomtudományi tantárgyakra ruháztunk. Sokszor magát az előírt anyagot is nehéz az adott időben elvégezni. Gondolnunk kell arra is, hogy iskoláink igen különböző tárgyi, környezeti és személyi feltételek között működnek. Mindez nem változtat azonban a tényeken, legfeljebb a feladatok sorrendjét határozza meg. Saját helyzetét elemmezve döntheti el a pedagógus csupán, hogy az adott osztályban mindenekelőtt az olvasási készséget kell-e megszilárdítania, vagy arra kell törekednie, hogy a tanulók környezet-adta érdeklődésétől messzebb eső fogalmakat értesse meg alaposan. Mind-ebből következhet az is, hogy a részanyagokban erősebben kell szelektálnia, semmiképp sem vezetheti azonban arra, hogy valamelyik lényeges feladatot, pl. az összefüggések megértését, a térképolvasást, a jellemnevelést teljesen mellőzze, elhagyja. Amint ilyen okkal nem mondhat le tantárgya képző feladatairól sem, a gondolkodást nem helyettesítheti pl. magátólvalással. Mi már nem vágyakozhatunk a Móra Ferenc által meg-rajzolt iskola dicsőségére. Diákjaink ne beszéljenek úgy „a dicsőségesen uralkodó tör-ténelmi alakokról”, hogy közben egyetlen szót sem értenek abból, amit mondanak.



DR. SZIRMAJ ENDRE  
Tanítóképző Intézet, Kaposvár

## A beszéd-készség fejlesztésének feltételei az általános iskola alsó tagozatában

Társadalmunk természetes törekvése, hogy szeretné a következő nemzedékeket a lehető leg-jobbban előkészíteni az életre. Érthető tehát, hogy az általános iskola olyan „korszerű alap-műveltséget” akar adni, amely biztos alapja a mozgósítandó ismeretek reprodukálásának, sőt a kezdeményező-és alkotókészség kibontakozását is elősegíti. De az ismeretek csak biztos készségek közvetítésével használhatók fel, tehát gondosan kimunkált készségekre is szükségünk van.

A készségek közül talán a legfontosabb a beszéd-készség. Hiszen a beszéd a gondolkodó és alkotó ember nélkülözhetetlen, társadalmi érvényű gondolatkövetési eszköze, s az ember önkifejezésének legáltalánosabb módja. Vizsgáljuk meg most a beszéd-készség jellemző saját-ságait, és tekintsük át azokat a lényeges feltételeket, amelyek az alsó tagozatban alapul szol-gálnak a beszéd-készség fejlesztéséhez!

A magyar nyelv értelmező szótárában a „Beszéd-készség” címszó alatt a következőket olvas-hatjuk: „Valakinek az a képessége, tehetsége, hogy könnyen, folyamatosan, értelmesen tud beszélni.” — Természetes tehát, hogy a tanuló beszédében akkor éri el a készség színvonalát, ha bármely szituációban: világosan, pontosan, összefüggően, természetesen közölni tudja ismer-reteit, gondolatait, érzéseit, állásfoglalását. — Az a kérdés; mit tesz és mit tehet az alsó tago-zat annak érdekében, hogy ezt minden tanuló mielőbb és minél teljesebben elérje.

A tanterv mind tartalmával, mind szerkezeti felépítésével biztosítja a beszéd-készség cél-szerű és sokoldalú fejlesztését. A környezetismeret és az olvasás tanítása nemcsak alapokat te-remt, hanem négy éven át a készségfejlesztés legfontosabb munkaterülete. A II. osztálytól kezdve aztán a nyelvtan-helyesírás tanítása, III. osztálytól kezdve pedig a fogalmazás tanítása biztosítja az egyre gazdagodó, tudatos és rendszeres munkát. A beszéd-készség fejlesztéséhez igen kedvező feltételeket biztosít még az alsó tagozati tanterv szerkezetében érvényesülő kon-centrikus felépítés. Mindez azonban csak lehetséges. A siker a tanulók és a tanító eredményes együttműködésétől függ.

A hat éves gyermek szinte kizárólag beszéd segítségével tart kapcsolatot környezetével. Sőt az alsó tagozatban mindvégig a beszélgetés a leggyakrabban használt módszer. Szerepe meghatározó erejű. Csakhogy az első osztályba érkező tanulók szellemi érettsége, kifejezési kész-