

Tudatos pedagógiára és pedagógusokra van szükségünk. Csak általuk valósulhatnak meg céljaink. Ehhez sokoldalúan képzett, az elméletet a gyakorlatban alkalmazni tudó *igazgatókra, tanárookra és tanítókra*, de – *elméleti szakemberekre* – van elsősorban igényünk, akik tudatosan dolgoznak, de ösztönösen is elsajátított ismereteiket képesek alkalmazni.



DR. CHIKÁN ZOLTÁNNÉ

Eger, Ho Si Minh Tanárképző Főiskola

## A szaktárgyi gondolkozás fejlesztése az általános iskolai leíró nyelvtani ismeretek tanításában

Fejlődési tendenciájának megfelelően társadalmunk egyre sürgetőbben követeli iskoláinktól, hogy a tanulók gondolkozási készségének fejlesztésével intenzívebben foglalkozzunk, és nem is annyira az elmélet, mint inkább a gyakorlat oldaláról. Elméletileg ugyanis teljes az egyetértés ezzel a törekvéssel, csak a lehetőségeket, a módszeres eljárásokat nem kutattuk fel még kellő alaposan. Pedig nyilvánvaló, hogy minden tantárgy, a tanulás általában alkalmas a gondolkozási készség fejlesztésére, ha helyesek a módszerek. Mégis kiemelt szerepet kell szánunk azoknak a tárgyaknak, amelyek sok általánosítással dolgoznak, mint pl. a matematika vagy a nyelvtan.

*Most különösen időszerű ezzel a kérdéssel foglalkoznunk, amikor a tananyag-csökkentéssel kapcsolatos intézkedések külön is felhívják a figyelmet arra: nem elsősorban a tananyag csökkentése a lényeges, hanem az anyagnak más szempontú, alaposabb, készségfejlesztést célzó feldolgozása.*

*A nyelvtan tanítása különösen alkalmas a gondolkozás fejlesztésére*, mivel a nyelvvel, annak törvényszerűségével ismerteti meg a tanulót, a nyelv és a logika között pedig igen szoros a kapcsolat: a logikai gondolat nyelvi formában kerül közlésre. Lényeges különbség köztük, hogy míg a logika a gondolkozás elvont formáival foglalkozik, addig a grammatika a gondolatközlés nyelvi feltételeit veszi tekintetbe. Az sem hagyható figyelmen kívül már az általános iskolai nyelvtanításban sem, hogy a logika az objektív valóságot vizsgálja, a nyelv vizsgálata viszont a szubjektumra is tekintettel van. A nyelvvel kifejezett valóság ugyanis teljes valóság. Ez annyit jelent, hogy az érzelem és akarat is kifejezésre jut benne, sőt néha ez dominál (pl. a felkiáltó és a felszólító mondatokban). A logika szükségszerűen mellőzi ezeket a szempontokat, a nyelvben, a nyelv vizsgálatában azonban nagyon is lényeges tényezők: a logikailag hiányos mondatot nemcsak a makrotextus vagy a szituáció teheti teljessé, hanem az érzelmi tényezők is.

Mindebből az következik, hogy bár a nyelvi elemzésben nem nélkülözhetjük a logikát, de a nyelvtani elemzést el kell különítenünk a logikaitól.

A logikai elemzés kiküszöbölése azonban nem jelenti azt, hogy nem kell logikusan tanítanunk, hiszen a valóságot – a szaktárgyi tényeket különösen – csak gondolkozásunk segítségével ismerhetjük meg. Sőt a *szaktárgyi gondolkodás fejlesztésével párhuzamosan az általános gondolkozási formákra is meg kell tanítanunk a gyermekeket*. A gondolkodási folyamat a jól vezetett órában helyes menetben valósul meg:

a probléma felismerése, megértése, majd megoldása követik egymást. Minden problémafelismerés egyben alkotó gondolkozási folyamatot is megindító mozzanat. A probléma megértése, átlátása az alap, de megértés még nem azonos a megoldással: ahhoz már feltétlenül alkotó gondolkodásra van szükség. Ez azt is jelenti, hogy magában a gondolkodásban is értékeesebb és kevésbé értékes folyamatokat kell megkülönböztetnünk. Már a probléma megértése is értékeesebb a jelenségek pusztá tudomásulvételénél.

Vannak a nyelvtani anyagnak is olyan részei, amelyek elsajátításához nincs szükség különösebben aktív gondolkodásra: a tanuló egyes kérdésekre a feleletet minden erőteljesebb gondolkodás nélkül megadhatja ismeretei alapján (pl.: a kétjegyű hosszú mássalhangzók elválasztásakor mindkét kettős betűjegyet kiírjuk: asz-szony. – A szóvégi -ú, -ű általában hosszú, kivételek: alku, áru stb.). – Ezekre a tényekre nem gondolkodás útján jön rá a tanuló, hanem „megtanulja”. Legtöbbször azonban még a mechanikusnak vélt ismeretanyag alkalmazásában sem nélkülözhetjük a logikát (sújt-súlyt, kiált-kiállt stb.). De a tantárgy jellegéből következően sokkal több az olyan mozzanat, ahol a felvetődött problémák csak a magasabb rendű gondolkozási formák segítségével oldhatók meg. A következőkben ezekből veszünk sorra néhányat.

Minden fogalom képekre épül, és csak akkor lesz tartalmas, ha megfelelő szemléleten alapul. Éppen ezért a nyelvtan tanítása során is csak akkor tudjuk a gondolkodásfejlesztés fontos feladatát megvalósítani, ha tiszta fogalmakkal dolgozunk, ha tanulóinkban kialakítjuk a megfelelő szintű szaktárgyi szemléletet. Hogyan érhetjük ezt el? *A legelső: a szakszavak pontos jelentésének tisztázása.* Mivel a nyelvtani fogalom mindig absztrakció eredménye, természetesen több problémát jelent ezek megvilágítása, mintha tárgyi szemléltetéssel konkrét fogalom nevét tanítanánk meg. A megismerés során a tanulónak alkalmaznia kell az alapvető logikai műveleteket: megfigyel, elemez, általánosít. Éppen ezért, mert ilyen sokrétű folyamat útján jutunk el a szakszavak jelentéséhez, igen fontos, hogy a fogalmak értelmezését is kérjük számon, és ne elégedjünk meg azzal, ha a tanuló csak példát mond a nyelvi tényre. Ne fogadjunk el ennyit feleletként: „Mi a főnév?” – „Főnév pl. asztal, tábla stb.” – A meghatározás során világítsuk meg a nyelvi tény rendszerbeli helyét is, mert különben aligha szerezhet fogalmat a tanuló magáról a nyelvi rendszerről. Természetesen ezt megfelelő szinten, jó módszerekkel, következetesen kell lépésről lépésre elsajátítatnunk, akkor nem lesz megerhelő a gyermekek számára, sőt könnyebbé teszi a tanulást, mert a tanulók világosan értik a fogalmakat, látják maguk előtt a rendszert, és minden új ismeretet könnyen tesznek a helyére. Hogyan érhetjük ezt el? Minden esetben tisztázunk a nemfogalmat, és csak úgy térünk rá a faji jellegzetességekre. Akkor nem hallunk ilyenfajta feleletet sem: „Mi a főnév?” „A főnevet két csoportra osztjuk: van tulajdonnév és köznév.” Az ilyen mozaikszerű nyelvi kép nem alkalmas arra, hogy a tanuló teljes képzetel rendelkezék egy nyelvi egységről. A helyes válasz: A főnév a névszóknak az a csoportja, amely élőlényeket, élettelen vagy gondolati dolgokat nevez meg. 2 csoportja a tulajdonnév és a köznév.

A tiszta fogalmak kialakítását tehát azzal is elősegíthetjük, hogy mindig jellemezzetjük a nyelvi tényeket, és megjelöltetjük azok helyét a nyelvtani rendszer egészében. Ne elégedjünk meg az ilyen válasszal: mivel foglalkoztunk a múlt órákon? A főnévvel, melléknévvvel és a számnévvvel, – tegyük hozzá: a névszókkal. Ha nem szaktatjuk hozzá tanulóinkat az elvonatkoztatáshoz, lépten-nyomon ilyen válaszokat kaphatunk a kérdéseinkre: Mit gyakoroltunk a mai órán? Az ly-t (ehelyett: a ly-os szavak helyesírását). – A nyelvi tények osztályozásánál minden esetben tisztázunk kell a rendező elvet is. Ha megtanítjuk a gyermekeknek azt, hogy egy-egy dolgot sokféle szempontból lehet vizsgálni, akkor nem fog nehézséget jelenteni a számukra, hogy többféle rendező elv érvényesülhet, és nem ellentmondás az, ha ugyanarra a

mondatra egyszer azt mondjuk, hogy egyszerű, másszor meg azt állapítjuk meg róla, hogy kijelentő. Ez nem ellentmondás, csak különböző szempontú szemlélete ugyanannak a ténynek. Ha ezt következetesen és rendszeresen végigvisszük minden esetben, igen nagyot léphetünk előre a tanulók dialektikus szemléletének formálásában.

A szakszókincs alakítása, fejlesztése mellett természetesen *ki kell használnunk azokat a lehetőségeket, amelyeket a köznyelvi szókincs fejlesztése kínál a dialektikus gondolkozási készség fejlesztése számára*, a konkrét valóság dialektikus szemlélete ugyanis segíteni fogja a tanulót abban, hogy elvont tényeket is tudjon dialektikusan értelmezni. Milyen anyagrészeknél valósítható meg különösen könnyen a dialektikus szemlélet alakítása?

A *szófajok megállapítása* során nem is lehet megkerülni a teljes szövegkörnyezettel együtt való vizsgálatot. Sokszor még a helyesírási vonatkozások tisztázása sem lehetséges a szófaji vonatkozások felismerése, a mondatviszonyok megállapítása nélkül. Pl.: hozzá szól; hozzászól. – Az ablakon át süt a nap. Az ablakon átsüt a nap. – Az ilyen árnyalati finomságú megfogalmazás nemcsak a nyelvi formát csiszolja, hanem a gondolkozási készséget is. Éppen ez a finomabb érzékelés hiányzott annál a tanulóknál, aki a földrajzi nevek gyakorlásánál, amikor egy diktált szövegből kellett kiemelni a földrajzi neveket, Közép-Európát csak így jelölte; nem tudta, nem érzékelte a kötőjel funkcióját. Ezen nem is lehetett csodálkozni, mivel az órát vezető tanár pl. a *Dunántúl* szó helyesírásának gyakorlásakor sem mutatott rá arra, hogy a szó mást jelent egybeírva és mást különírva. (Pedig milyen jó alkalom lett volna a földrajzzal való koncentrációra is!)

A *melléknevek fokozásának* tanításakor felhívhatjuk a figyelmet arra: vannak olyan melléknevek, amelyeket nem lehet fokozni, pl. a *vak* melléknév vagy a *-i* képzős melléknevek (anyai, egri, pesti stb.). Világítsuk meg: ezek a melléknevek a dolgok lényegi tulajdonságát fejezik ki, tehát nem fokozhatók. Ugyancsak a fokozás tanításakor értelmeztetéssel mutassunk rá arra, hogy felsőfokot csak abban az esetben használhatunk, ha legalább 3 dologról van szó. De itt is dialektikus szemléletre van szükség: „Iskolánk kirándul a héten. Mindenki jól szórakozott, de a hatodik osztály volt a legvidámabb.” – Itt helyénvaló a felsőfok, mert ha az iskoláról van szó (értelmeztetjük a szót: itt: tanulói közösség!), annak több tagja van. – Ugyancsak dialektikus szemlélettel értelmeztetjük a fokozott határozószókat is. Pl.: *Beljebb* ment a házba. Akiről ezt megállapítjuk, annak már *bent* kellett lennie. (Beljebb ment, a házba: eddig pl. a kertben volt: itt nem kettős határozás, hanem értelmező jelzői a viszony. – Különösen jól felkészült osztályban ezt a különbséget is megmutathatjuk!)

A szóértelmezésnek igen fontos a szerepe: a lényegi jegyek kiemelése, az általánosítás mindenképp egy elvontabb gondolkozási folyamatot kíván és feltételez.

Különösen sok a hiba a szófajok közül a *névelő használatában*. Aki a nyelv ügyét egy kicsit is figyelemmel kíséri, az jól tudja, hogy ez még a köznyelvben is gyakori hiba. Bármelyik nyelvművelő könyvünket ütik is fel, sajnálatosan sok példát idéznek a névelők helytelen használatára. Pedig már egyik 1848-ban kiadott nyelvtanunk helyesen figyelmeztet: Az István főhercegnél lakom, mást jelent mint István főhercegnél lakom. (Szókötés a' középtanodák III. osztálya számára, Budán, 1848.) A pontos nyelvhasználat elengedhetetlen a pontos gondolatközlésben, és ez éppen a névelőhasználat során különösen felszínre jut.

A nyelv elvontabbá válását, az elvontabb gondolkodáshoz való alkalmazkodását kitűnően érzékeltethetjük a névutóvá válás néhány egyszerűbb és közérthető példájának bemutatásával: „Az utca során új házak épülnek. A verseny során megsérült.” – „A patakon túl van az iskolánk. A tea túl édes.” Rámutatunk: az elvont jelentésű

fogalom nagy része eredetileg konkrét jelentésen alapult, mint pl. az aggódik, gőgös, tapasztal, vagy a szólások képi szemlélete (búzat arat – sikert arat stb., stb.).

Különösen *nagy szerepe van* a gondolkozási készség fejlesztésében *a mondattan tanításának*. A mondathatárok felismerése igen fontos. Sok példa bemutatásával érzékeltehetjük, hogy más tagolás esetén más, sőt esetleg ellentétes jelentést is kaphat a közlés. Pl.: Péter, gondolta édesanya, szereti a szép könyveket. – Péter gondolta, édesanya szereti a szép könyveket.

A *mondattípusok* helyes használatának szükségességéről sem nehéz meggyőznünk a tanulókat, ugyancsak gyakorlati példák útján. Nem közömbös, hogy valamit kérdezzünk vagy kijelentünk, valakitől kérünk valamit vagy felszólítjuk valaminek a megtételére. A mondatformák variálásával könnyen felismerhető a nyelv érzelmkövetítő szerepe. Így ez a kérdés sokkal lényegesebb, mint első pillanatban hinnénk. A közlés érzelmi vonatkozásainak megfigyeltetésével ugyanis rendkívül fontos nevelési feladatot teljesítünk: az érzelmi árnyalatok finomításával sokban segíthetjük a tanulók teljesebb személyiségének kifejlődését. Ugyanannak a nyelvi képletnek különböző situációkban való gyakoroltatása igen fontos ebből a szempontból (pl.: Hogyan kérsz egy tollat édesanyádtól, tanárodtól, barátódtól stb.).

A *szószervezetek és a mondatviszonyok felismeretése* is sokat segít a logikai készség fejlesztésében. A határozók elemzésével például a tanuló differenciálni tanul, mert egy-egy rag többféle határozót is kifejezhet. Ezzel azt is belátja, hogy a külső forma mögött a tartalmat kell keresnie. A határozók módszeres elemzése összefüggések meglátására nevel, de fejleszti a lényeglátó képességet is, mivel a közlendőből mindig a lényegeset emeltetjük ki.

A témával kapcsolatban szeretném egy rendkívül érdekes, sokszor megfigyelt, de ritkán elemzett jelenségre felhívni a figyelmet. Igen *gyakran előfordul, hogy a gyermek más fogalmi körben gondolkodik*, mint a tanár, és nem is érti meg, hogy miért volt „rossz” a felelete, mikor „a könyvben is úgy van”, ahogyan ő mondta. Az egyik 7. osztályban a birtokos jelző gyakorlásakor ez a mondat került fel többek között a táblára: „A kiskondás eljutott Tündérszép Ilona palotájához.” – Mit mond meg nekünk a Tündérszép Ilona? – hangzott a (nem egészen szerencsés!) tanári kérdés. „A személy nevét!” – mondta a tanuló. – A tanár meglegedett annyival, hogy csak helyesbített: „A palota tulajdonosának a nevét!” Nem figyelt fel arra, hogy itt lényegében arról volt szó, hogy a tanuló megmaradt a konkrét gondolkodás szintjén.

Ugyanez volt a helyzet, amikor a tanár kérdésére: Hányféleképpen fejezhetjük ki a birtokos jelzőt, a tanuló úgy felelt: „Pl. így: Eger diákjai. Az iskola a tiétek. Az iskola a diákoké.” (Ehelyett: birtokos jelzős szerkezettel, birtokos névmással, birtokjellel.)

Ugyancsak a konkrét gondolkodás következményeképpen hangozhatott el az egyik tanulónak ez a megállapítása: „1945-ben szabadultunk fel. Tavasszal szabadultunk fel.” – „Az időhatározót nemcsak évszámmal, hanem évszakkal is ki tudjuk fejezni.”

A fogalom pontatlan ismerete gyakran vezeti a tanulót helytelen következtetésre. Nyilván ez történt akkor is, amikor „A kiskondás elnyerte jutalmát” mondat elemzésekor a tanuló megállapította: a *jutalmát* lehet főnévi igenév is. – Megtanulta, hogy a tárgy lehet ragos névszó és főnévi igenév, s így számára az azonosítás természetes volt.

A pontatlan anyagismeret, a rejtett alany fogalmának tisztázatlansága következtében hangozhatott el ez a mondatelemzés is: Tavasszal a szőlőt megmetszik. – A tanári kérdésre, hogy itt ki az alany, a tanuló természetes dologként vágta rá: Senki!

A téves ismeret gyakran a túlságosan gyors általánosítás következménye. De abból is következhet, hogy a tanulók a szavak jelentéséből indulnak ki a viszonyok

megállapításánál, és nem a tényleges, nehezebben megállapítható, esetleg elvont viszonyból. – Ezért elemezte kérdőmondatnak egyik 7. osztályos tanuló ezt a mondatot: „Megkérdezte, mikor jön el hozzá. És emiatt minősítette a tanuló „ceruza piros színű” mondatban a „színű” mondattagot „színhatározónak”, az „okkal szomorú” szerkezetben az *okkal* tagot okhatározónak. Ezekre a jelenségekre a jövőben sokkal jobban fel kell figyelniük. Többféleképpen harcolhatunk ellene. A legfontosabb, hogy tiszta, világos grammatikai fogalmakat tanítsunk meg a gyermekeknek. Akkor nem hangzik el majd ilyen elemzés: „Hol voltak kirándulni?” „A Várhegyre mentünk fel.” – Ez a mondat választ tartalmaz – mondja a tanuló, s a tanár ismét meglegszik az egyszerű helyesbítéssel: megállapítást.

A tanulók hozzá vannak szokva, hogy típuspéldát látnak, és így hajlamosak arra, hogy egyetlen példából általánosítsanak. Ezt bizonyította az a VII. osztályos tanuló, aki a „Szépen süt le a hold Nagyfalu tornyára” mondat elemzésekor megállapította: A birtokos jelző *általában* a helyhatározóhoz járul.

Ezt a fontos területet érdemes lenne alaposan is megvizsgálni. Végképp száműznünk kellene a logikai alapot nélkülöző általánosításokat nyelvtanóráinkról. Minden bizonyításnak szüksége van elméleti vagy gyakorlati érvekre. De még az okság ismerete sem elég önmagában, törvények ismerete nélkül. Ezért nem elég *csak* a szaktárgyakat tanítanunk, hanem a megismeréssel párhuzamosan a szaktárgyi gondolkodást is fejleszteniük kell. Ha megoldásunkat bizonyítani akarjuk, akkor érvekre van szükségünk, érvelni pedig csak az tud, aki megfelelően ismeri a kérdéses szakterületet.

De még a szilárd szaktárgyi ismeret sem jelenti azt, hogy a tanulók gondolkodni is tudnak. Az általános gondolkozási formákat is tanulniuk kell: a minőségi összefüggések, az azonosságok és különbözőségek átlátása, az ok-okozati kapcsolatok felismerése, a törvényszerű és az esetleges elkülönítése mind a gondolkozási műveletek elsajátítását célozza.

Rá kell nevelniük a tanulókat arra, hogy ne csak a már megtett lépéseket indokolják, hanem meg is tudják tervezni az elkövetkezendő lépéseket. Ez már meglehetősen magas fok. Pólya György, a Stanford egyetem világhírű magyar származású matematikusa, a következőkben összegzi az ismeretszerzés útját:

Először: Értsd meg a feladatot!

Másodszor: Keress összefüggést az adatok és az ismeretek között. Ha nem találsz közvetlen összefüggést, nézz segédfeladat után! Végül készítsd el a megoldás tervét!

Harmadszor: Hajtsd végre tervedet! (Ezzel kapcsolatban a következőkre figyelmeztet: Ellenőrizd minden lépést, amikor végrehajtod tervedet. Bizonyos vagy benne, hogy a lépés helyes? Be is tudnád bizonyítani, hogy a lépés helyes?)

Negyedszer: Vizsgált meg a megoldást!

Csak az ilyen rendszeres és tudatos vizsgálattal válik alkalmassá a tanuló arra, hogy megértse a nyelvi problémákat, és a probléma megértése után képes legyen annak megoldására is. Ez annál inkább lényeges, mivel a hajlékony, sokszínű emberi nyelvet nem kezelhetjük merev sablonként. Kétségtelen, hogy „a nyelvtani kategóriáknak megfelelő jelentések és az objektív valóság viszonylatai számos esetben nem fedik egymást pontosan. Az alany kategóriája egészen más tényleges helyzetet tükröz a cselekvő és a szenvedő mondatban...” (Herman József.)

A különböző szempontok helyes szintézise során alakulhatnak csak ki a tanulóknál azok a készségek, amelyeket társadalmunk joggal kér számon a mai iskolától. Nem elégedhetünk meg azzal, ha a tanuló csak egyetlen síkon „ismer” egy-egy tényt. Kontra György tanulságos példával figyelmeztet erre: Ha a tanulók azt a feladatot

kapják – írja –, hogy rajzolja és írja le a nagyagy lebenyeit, ha valaki csak felsorolja a lebenyek nevét, nem kap elégtelent, de ha le tudja ugyan rajzolni, de a nevet nem tudja beírni, az bizony elégtelent kap. Van tehát olyan tanuló, aki minden nevet tud, de egyetlen képet sem, és van olyan, aki minden képet jól jelöl, de egyetlen nevet sem reprodukál. Szokványos felettetés során az első tanuló jelest kap, a második elégtelent. Valójában egyiknek a tudása sem megfelelő, de egyformán nem megfelelő. A különbség csupán annyi köztük, hogy az egyik a II. jelzőrendszerben produkál, a másik pedig az I-ben. – Ezért kell egyetértenuünk az osztályozás, a számonkérés revíziójára vonatkozó próbálkozásokkal: az ismeretek helyes és célszerű alkalmazása lehet csak az értékelés alapja. Itt is nehéz feladat vár a pedagógiára: a készségi szintek mérésének, elemzési módszereinek kidolgozása alapos figyelmet érdemel.

Már ezeknek a szempontoknak a sokrétűsége is figyelmeztet bennünket: *a gondolkozási készség fejlesztését nem lehet valamiféle gondolatolvasási gyakorlattá degradálni.* Túlságosan is gyakran halljuk a nyelvtanórákon, hogy „találjátok ki” ezt vagy azt. De sokszor az teszi lehetetlenné a tanár felszólításának teljesítését, hogy nem jelöli meg pontosan a feladatot. Pl. egyik 6. osztály óráján a tanár felírta a következő szavakat a táblára: hatalmas, olvasó, ök, három. Majd elhangzott az utasítás: „Mindenkinek gondolkozik rajta, hogy ezek milyen szavak!” – Csak a bizonytalanok válaszok után (mély hangrendűek, kivéve az ök; képzettek és képzés nélküliek stb., stb.) derült ki, hogy a tanár arra gondolt: névszók. – Egy másik esetben az elemzendő mondat 2. szava ez volt: erdő. A tanár az osztályhoz fordult: Mit gondoltok, mit akarok kérdezni? – Kiderült, hogy az ő időtartama a kérdés tárgya. Ez is tipikus gondolatolvasási feladat; hiszen *a tanulóknak nem azt kell kitalálni, amit a tanár kérdezni akar, hanem azt kell tudnia, amit a jól feltett kérdésre válaszolnia kell.*

Milyen gyakran halljuk az órán, hogy a tanuló feleletére a tanár ezt mondja: Igaz, igaz, de én nem erre gondoltam! – Ilyenkor a tanár inkább egy másik kérdéssel közelítse meg újabb szempontból a tisztázandó ténytet, és ne azt várja el a tanulóktól, hogy kitalálják az általa fontosnak tartott szempontot, hanem fogalmazza meg egyértelműen a kérdését.

Végül még egy fontos és mégis meglehetősen elhanyagolt kérdést szeretnék érinteni: a *memóriafejlesztést.* Nem elég, ha tanulóinknak csak információkat tanítunk meg: az ismeretek megtartására is szükség van. Éppen ezért a produktív és reprodukív gondolkozási készséget egyaránt fejlesztenünk kell, vagyis az aktív gondolkozás mellett feltétlenül fejlesztenünk kell a memóriát is. A mai oktatásra sajnálatosan éppen az jellemző, hogy az emlékezetet megterheli, sőt gyakran túl is terheli, de nem fordít elég gondot az emlékezet fejlesztésére. Pedig bizonyításra sem szorul, hogy az emlékezés a társadalmi életben mennyire nélkülözhetetlen szerepet játszik. A memória is fejleszthető, csak meg kell mielőbb vizsgálnunk a lehetőségeket és a módszereket:

A gondolkozási készség fejlesztése tehát az általános iskolának igen fontos feladata mind az ismeretek megszerzéséhez, mind az ismeretek megtartásához. Sürgős teendők: a gondolkodtatás és az alkotó munkára való nevelés módszertanának kidolgozása, és ezt a munkát már az általános iskolában kiemelt feladatként kezelni, hiszen a tanuló számára a tanári magyarázat a tudományos megismerés alapja. Fontos teendő tehát a gondolkozási készség fejlesztése, de természetesen ezt a feladatot is a teljes személyiségfejlesztés nagyon is összetett és bonyolult feladatának részeként kell tekintenuünk, hiszen az ált. iskolának legalább olyan fontos feladata a személyiségfejlesztés, mint az ismeretátadás. Értékes, sokoldalú személyiséget kialakítani a

gondolkozási készség fejlesztése nélkül nem lehet, mivel az alapvető tényező. Célszerű lesz tehát, ha a jövőben behatóbban foglalkozunk a gondolkozási készség fejlesztésének módszereivel. Ezt sugallja, sőt nyíltan feladatul tűzi ki a tantervmódosítás is, amikor alapvető feladatként jelöli meg a készségek fejlesztését. A tananyagcsökkentésnek célja éppen az, hogy minél több időt és alkalmat adjon az iskolai munkában erre. Élnünk kell a lehetőséggel, hiszen egész társadalmunk érdeke, hogy minél több önállóan, alkotóan gondolkodó embert neveljenek iskoláink.

#### IRODALOM

1. Baló József: A tanítási óra logikai tervezése. A Tanító, 1968. 11. sz.
2. Chikán Zoltánné: A határozók általános iskolai tanításának szerepe a logikus gondolkodás készségének fejlesztésében. Az Egri Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei, Eger, 1969. 103—109. — Külön is: Az Egri T. F. Füzetei, 477. Eger, 1969.
3. Herman József: A nyelvtani szerkezet és a gondolkodás viszonyának kérdése. Pais emlékkönyv, 25—29.
4. Hoffmann Ottó: A gondolkodásfejlesztés néhány lehetősége a nyelvtanításban. Módszertani Közlemények, XI. (1971): 209—17.
5. Hoffmann Ottó: A gondolkodásra nevelés néhány lehetősége az általános iskolai irodalomtanításban. Magyartanítás, XII. (1969): 197—204.
6. Jakobson: Hang—Jel—Vers. Bp. 1969. Gondolat. 224. o.
7. Justné Kéry Hedvig: Az óvodás korú gyermekek gondolkozási sajátosságai. Pszichológia a gyakorlatban. 12. sz. Bp. 1968. Akadémiai Kiadó.
8. Kelemen László: A gondolkodás nevelése az általános iskolában. Bp. 1970. Tankönyvkiadó.
9. Kelemen László: A 10—14 éves tanulók tudásszintje és gondolkodása. Bp. 1963. Akadémiai Kiadó.
10. Kontra György: Képtelen tudás—életképtelen tudás. Ped. Szemle. XIV. (1964): 148—151.
11. Lénárd Ferenc: A gondolkodás fejlesztése. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp. 1958. 275—323.
12. Lénárd Ferenc: A problémamegoldó gondolkodás. Bp. 1963. Akadémiai Kiadó.
13. Pólya György: A gondolkodás iskolája. Bp. 1957.
14. Telegdi Zsigmond szerk.: Ált. Nyelvészeti Tanulmányok VII. Bp. 1970. Akadémiai Kiadó.
15. Terestyéni Ferenc: Világos fogalmak — helyes kifejezés. Nyr. 89 (1965): 70—80.
16. Várkonyi H. Dezső: Felfogás és absztrakció. Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei. VI. Debrecen, 1969. 11—33.
17. Vigotszkij: Gondolkodás és beszéd. Bp. 1967. Akadémiai Kiadó. — Ism.: Kis János: Ált. Nyelvészeti Tanulmányok VII. Bp. 1970. 288—292.



DR. ZUKOVITS IMRE  
Pécs, Tanárképző Főiskola

## A sokoldalú és változatos tanulói tevékenység megvalósítása a tanítási órákon

Személyiségünk a környezetünkkel való kölcsönhatásban alakul, fejlődik. Környezetünkkel való kapcsolatunk alapján két alapvető emberi tevékenységet különböztetünk meg: a *megismerést* és a *cselekvést*.

A *megismerésben* környezetünk hat az emberre és a külső hatások az egyénben, a szubjektumban, a belső feltételeken mint prizmán keresztül tükröződnek. [1]

A *cselekvés* során az ember hat a környezetre, tevékenysége arra irányul, hogy megváltoztassa környezetét, a valóságot.