

A TANULÓK CSELEKVÉSRE ALAPOZOTT  
ISMERETSZERZÉSE ÉS AZ ERRE FELKÉSZÍTÉS  
FONTOSSÁGA TANITÓKÉPZŐINKBEN

Az ember és környezete kapcsolatára két alaptevékenység jellemző: *a megismerő tevékenység* (amelynek eredményeként többé-kevésbé hűen tükröződik tudatában a külvilág) és a *cselekvés* (amely a helyes alkalmazkodás pozitív formája), s amelynek eredményeképpen a saját érdekeinknek megfelelően változtatjuk meg a világot (LÉNÁRD, 20.).

Minden idők emberének, hogy élhessen — sőt jól élhessen —, létérdeke, hogy megtanulja minél jobban megismerni a világot és minél jobban föl-készülni a természeti és társadalmi valóság neki legjobb alakítására, a leg-hasznosabb alkalmazkodásra. És minél magasabb fokú a termelési mód, minél magasabbrendű egy kultúra, minél magasabb rendű egy társadalom, annál nagyobb gondot kell fordítani az oktatásra, illetőleg az eljövendő életfeladatok sikeres megoldását biztosító föl-készülésre.

Nekünk ifjúságunkat a szocialista társadalmi életre, a szocialista ter-melésre kell föl-készítenünk. A most meginduló nagy jelentőségű iskolareform arra irányul, hogy oktatásunk a szocialista életre, a szocialista termelésre, a szocialista munkára, a kommunista építésre készítse fel tanulóinkat. Az iskola már az alapképzés során is legyen tekintettel arra, hogy mit követel a szocialista társadalom.

*Az új felsőfokú tanítóképző intézetek hivatottak s egyben elkötelezettek* arra, hogy szocialista társadalmunk e nagy követeléseit megvalósítani segítsék.

Ez a tanulmány arra vállalkozik, hogy megláttassa alsótagozati oktató munkánk egy sajátos területen mutatkozó egyoldalúságait, vagyis azt, hogy a megismeréshez az alsótagozati tanulóinkat túlzottan verbális úton törekszük hozzájuttatni, és tanítóink elhanyagolják a sajátos gyermeki cselekvésre (érzék-szervi-mozgásszervi manipulációkra, feladatmegoldó cselekvéses próbálgatá-sokra, konstruálásra), a gyakorlati tevékenységeikre támaszkodást. Egyben a tanulmány arra törekszik, hogy feltárja azokat a lélektani törvényszerűségeket, amelyekre támaszkodva a túlzottan alkalmazott „tanítói” verbális mód-szereket egyensúlyba lehet hozni a cselekvéssel kapcsolatos oktatási módsze-rekkel, és ezek fokozott alkalmazásával el lehet érni, hogy a legmagasabbfokú megismeréshez, a gondolkodáshoz, az elvontabb logikai műveletekkel történő feladatmegoldáshoz könnyebben juthassanak el tanulóink.

Tanítóképzésünk során el kell mélyítenünk hallgatóink neveléslélektani ismereteit éppen e sajátos és elhanyagolt területen, hogy helyesen lássák a megismerés és cselekvés szoros kapcsolatát, ezek egymáson alapuló törvény-szerűségeit, és már gyakorlati kiképzésük folyamán próbálják elsajátítani az e törvényszerűségeket figyelembe vevő oktatási módszereket. E tanulmány

ehhez igyekszik számukra is, de a gyakorló pedagógusoknak is elméleti megalapozást és egyben segítséget nyújtani.

### 1. A megismerés és a cselekvés

Fejlődéslélektani szempontból szokás mondani, hogy a kisgyermek legjellemzőbb élettevékenysége a *játék*, az iskolásgyermeké a *tanulás*, a felnőtté a *munka*. Ez lényegében így is van. Csak az elmélyültebb dialektikus szemlélet fűzheti még hozzá, hogy az első hat évben a jellemző élettevékenység ugyan a *játék*, de ez a *kisgyermeknek komoly munka*, olyan tevékenységeknek sora, amelyeknek sokszor ismételt végzése öröm (funkció-öröm); és egyben bizonyos kortól kezdve produkció, teljesítmény és eredmény (főleg a konstrukciós játékok fókán). Még inkább *munka a tanulás*, amelyet kezdetben végezhet játékosan az átmeneti szakaszban, de amely előbb-utóbb tervszerű, irányított, teljesítményt felmutató komoly munka. S végül a felnőtt legjellegzetesebb főtevékenysége a munka, bizonyos vonatkozásban tanulás is, tapasztalatok forrása, amely azonban már sohasem játék és a felnőtt játéka sohasem munka, mint a kisgyermeké, hanem felüdülés, szórakozás.

Az iskolában a legfőbb tevékenység a pedagógusok részéről az oktatás és nevelés, a növendék részéről a tanulás. A nevelés főleg a magatartás formálására irányul, de ha a nevelés öt ágára gondolunk, ez bizonyos oktatás, illetőleg tanulás nélkül nem képzelhető el, mint ahogyan az oktató tevékenységgel nevelünk is.

Mind az oktatás, mind a nevelés folyamatában *ismeretnyújtás* történik és *cselekvésre készítés* folyik az iskola tantestülete részéről; és ismeretszerzés, *tanulás*, bizonyos cselekvések elvégzése a növendékek részéről.

Ebből az derül ki, hogy az *ismeret* (az *elmélet*) és a *cselekvés* (a gyakorlat) az iskolai munka folyamatában is két fő tényező. Két tényező, amely a növendék fejlődését, életre felkészítését szolgálja, amely *egymással igen szoros, elválaszthatatlan kapcsolatban van*.

Ennek tudatában továbbá állítható, hogy e két tevékenységnek, a megismerésnek és a cselekvésnek pedagógiai érdeklődésünk központjába kell kerülnie, és a reform során e téren kell a leggondosabb tökéletesítő munkát elvégezni.

#### *Hogyan jutunk el a megismeréshez?*

Erre adhat feleletet a lélektan is, a didaktika is. Az egyik azt mutatja meg, hogy mit tesz a gyermek, míg eljut a megismeréshez, a másik azt, hogy mit kell tegyen a tanító, hogy hozzásegítse a növendéket a megismeréshez. Mi a pszichológia szempontjából igyekszünk ezt a folyamatot elsőrenden elemezni és felmutatni.

A *megismerés* szavunk a befejezettséget, az elért tudást alkalmas kifejezni. Már pedig a lélektan szempontjából, de a pedagógia szempontjából is maga az ismerethez jutás, az ismeretszerzés folyamata a fontosabb probléma. Ezért vezetik be egyes pszichológusok a „*megismerő tevékenység*” kifejezést, amely a következő főbb tevékenységeket egyesíti magában: az *észlelést* (amelynek elsődleges alapja az érzékelés és funkciója a felfogás), az *emlékezést* (amelynek funkciója a megőrzés) és a *gondolkodást* (amelynek funkciója a feldolgozás) (LÉNÁRD, 20).

Ez a hármas tevékenységi forma az egyén fejlődése bizonyos fokán jelent-

kezhetik csupán együttesen, mert az első két tevékenység csak a csecsemőkor végén egy éves kortól alakul ki, a gondolkodás pedig több fejlődési fokozaton át csak 9—10 éves kortól jelentkezik fejlett formájában.

Itt most még azt is ki kell emelni, hogy e hármas megismerő tevékenység közül az észlelés és a gondolkodás szerkezetileg és funkciójában fokozati különbséget mutat, amennyiben a *gondolkodás közvetett, s egyben legmagasabbfokú megismerés*. Az észlelésben és a gondolkodásban szerepet kap az emlékezés és az észlelésben is már jelentkezik gondolati tevékenység. *Mindhárom tevékenység során különböző módon a tárgyi valóság sajátos jegyeiben és alkati elemei viszonyában tükröződik.*

Vajon milyen szerepet tölt be az *érzékelés* a megismerésben? Az érzékelést kiváltó ok az érzékelő személyén kívül van, a külső inger hatásban. A tárgyaknak tulajdonságai, mint ingerek hatnak, de hogy ezek miként tükröződnek a személyben, az a felfogó személy belső állapotától és fejlettségétől függ.

A valóságban izolált érzékelés ritka jelenség, a külvilág tükröződése mint legegyszerűbb megismerés az *észlelésben* megy végbe. A külső inger az érzékelést és észlelést az általa kiváltott *agykérgi analizáló tevékenységek* által határozza meg. Ez a belső analizáló felfogó tevékenység függ az egyén értelmi struktúráitól és szubjektív alanyi beállítottságától (RUBINSTEIN, 10.).

Ebből egyfelől az következik, hogy a tárgy különböző életkorban más-ként tükröződhet, mint ahogyan más maga a megismerő tevékenység különböző fejlettségi szinten. Csak a kifejlett logikus, illetőleg dialektikus gondolkodás fokán jöhet létre a legmagasabb értékű megismerés, a tárgyak tulajdonságainak, mozgásainak és relációinak az objektív valósággal megegyező tükröződése. Ezt a szintet elérni éppen az iskola oktató tevékenysége segíti.

Az analizátorok működése, az érzékelő tevékenység tehát elengedhetetlen, nélkülözhetetlen alap, de olyan alap, amely a kívülről jövő ingereket közvetíti, amely érzéki adatokat a gondolkodás alapvető tevékenységei, az analizáló, a szintetizáló, generalizáló, stb. tevékenységek sajátosan dolgozzák fel és a tárgyak tökéletesebb tükröztetését biztosítják, mint az érzékletek, amelyek önmagukban nem képesek a tárgyak és jelenségek lényeges sajátosságait felmutatni. E megfontolások alapján válik világossá, hogy a „megismerésnek (legmagasabb formájának), a gondolkodásnak a folyamata maga a megismerő, gondolkodó alany és a megismerendő tárgy, a megoldásra váró feladat objektív tartalma közötti szakadatlan kölcsönhatás folyamata” (RUBINSTEIN, 12).

Ennek a pszichikai folyamatnak tisztázása pedagógiai vonatkozásában is igen fontos. Leontyev, Galperin és Elkonyin közös tanulmányt szentelnek a problémának.

E szovjet pszichológusok *Az iskolareform és a pszichológia feladatai c.* tanulmányukban határozottan kijelentik: „... a gyermek fejlődése kezdettől fogva minden oldalú fejlődésként halad. Megismerő funkciói fejlődésének már első sikerei is a tárgyakkal végzett praktikus műveletek kialakulásának alapjai, s az őt körülvevőkkel való érintkezés feltételei között jönnek létre.” Egy pár sorral lejjebb: „Minden marxista számára vitathatatlan, hogy intellektuális, gondolkodási tevékenység természetét szerint a praktikus tevékenységből származik.” (Ped. Sz. 1960. 10. sz.)

Ennek ellenére mind a szovjet iskolában, mind nálunk erről az alapról megfeledkeznek. Legfeltűnőbb és legtragikusabb ez a beiskolázás időszakában; a gyermek eddig a szenzo-motoros intelligenciára támaszkodva, a próbálgatáson, játékos manipulációkon és szerkesztéseken nyugvó és kevésbé a mások

verbálisan közölt tapasztalatátadásán nyugvó tevékenység alapján jutott a tárgyi valóság megismeréséhez, most pedig hirtelen a beiskolázás után rákényszerítjük a gyermekekre a felnőtt gondolkozása szerinti megoldás keresését, és legtöbbször passzív szemléletre kárhoztatva nem hagyunk más tevékenységet számára, mint azt, hogy a mechanikus emlékezetbe véséssel sokszor felolgozatlanul átvegye verbális közléseinket. Vagy ahogyan a fentnevezett szovjet pszichológusok találóan megállapítják: „A gyermek az óvodában tegnap még mintázott, homokkal és vízzel játszott, egyszerűen a maga gyakorlati tevékenysége folyamán ugyan nagyon egyszerű, nagyon elemi, de mégis teljesen érzékelhető materiális dolgokat hozott létre; midőn pedig az iskolába ment, valamiképpen tüstént átváltozott valamiféle sajátságos teoretikussá”. (magyarul. Ped. Sz. 1960. 10. sz. 900. lapon.)

Az új szocialista iskolában a még meglévő didaktikai gyengeségeinket és hibáinkat ki kell küszöbölni, és az ált. iskola alsó tagozatában, különösen az első osztályban, mint átmeneti időszakban *figyelembe kell venni a gyermek megismerő tevékenysége életkori sajátosságait*, és a későbbi évek során is az értelmi, gondolkodási tevékenységek kialakításánál állandóan *támaszkodni kell az érzékletes-mozgásos gyakorlati tevékenységekre*.

Tudomásul kell venni — amit a pszichológia feltárt —, hogy „valamennyi alapvető gondolkodási művelet — analízis, szintézis, összehasonlítás, absztrahálás stb. — kezdetben oly módon jön létre, hogy a gyermek gyakorlati széttagolással, egyesítéssel, mérícskéléssel stb. kapcsolatos külső műveleteket végez, olyan műveleteket, amelyek materiális tárgyakkal folynak”. (LEONTYEV, GALPARIN, ELKONIN, id. mű.)

Annak igazolására, hogy a gyakorlati tevékenység segítségével egész magas fokú logikai művelet végzésére válhatik képessé már az alsótagozatos tanuló, hadd említsek meg egy kísérletet, amelyet PIAGET nyomán a spec. koll.-ban saját hallgatóimmal is elvégeztünk. Egy kb. 30 cm-es tornyot építettünk játékkockákból a tanári asztalon és ugyanakkor a mellette levő kis asztalra tettünk különböző hosszúságú 20—50 cm hosszú papírsíkokat és egy csomó építőkockát. Ezután a különböző életkorú (5—10 év) gyermekeknek azt az utasítást adtuk, hogy építsenek ők is pontosan ugyanilyen magas tornyot. A kísérleti helyiségben mindig egy gyermek volt jelen, hogy befolyásolás ne érje őket. Azt tapasztaltuk, hogy az ötéves óvodás és az alsótagozati gyermekek egyként perceptív szemléletre támaszkodóan igyekeztek a feladatot megoldani. Nézték a mintatornyot és szemérmétkkel hasonlították össze a magukéval. Ezen belül bizonyos fokozati eltérés mégis mutatkozott. A legfejletlenebbek a kapott instrukció után csak építenek s nem is nézik a mintát. Belefeledkeznek a funkció örömébe. A 6—7 évesek ismételten nézik a mintát és igyekeznek ahhoz igazodni. A legfejlettebbek (10 éves kor felé) felfedezik a papírsíkokat és hozzáillesztve a mintatornyhoz, illetőleg a saját tornyukhoz, a gyakorlatban transzduktív következtetéssel megoldják a feladatot. Az átmeneti szinten (a 8—9 évesek) nézik a mintát és megkeresik a mintatornyban használt alakú és nagyságú építőoszlopokat, illetőleg kockákat és ugyancsak szemérmétkkel, de egyben összehasonlítással és megkülönböztetéssel vagy pedig a két kezük segítségével mérve le a mintatornyot és a saját tornyukat, viszik át a magasságmértéket, és így próbálják megoldani a feladatukat. Akad olyan is az átmeneti fokon, aki mintegy a szemével próbálja araszolva felmérni, illetőleg felbecsülni a centiméterek szerinti magasságot, illetőleg akadt olyan

is, aki a papírcsikot odamérte a sajátjához és csak közelebb hozva azt a min-tához, ilyen szenzorikus alapon összehasonlító becsléssel próbálta az azonos magasságot megállapítani.

E kísérletek tanúsága szerint a gyakorlati, érzékletes-mozgásos tapasztalaton nyugvó, valamint korábbi képszerűen megőrzött tapasztalati elemek felhasználásával a 9–10 éves korbeli gyermekek az analízis, szintézis, összehasonlítás és megkülönböztetés tevékenységén túl képesek transzduktív következtetésre is. A kísérlet szerint e fokon levő gyermekek lemérték először az A torony magasságát egy papírcsikkal (B), megállapították, hogy ez egyenlő A-val, majd e papírcsikknak megfelelő magasságúra megépítették a saját (C) tornyukat, vagyis a gyakorlat alapján eljutottak a következő transzduktív következtetéshez: ha  $A = B$ -vel, és  $B = C$ -vel, akkor  $A = C$ -vel. Világos, hogy az előzetes gyakorlati manipuláció nélkül erre a magasabbfokú megismerésre e korban nem jöttek volna rá a gyermekek.

## 2. A szenzo-motoros praktikus műveletek a magasabbfokú megismerés alapjai

A szenzo-motoros tevékenységeknek ily alapvető funkciójára tekintettel irányítsuk figyelmünket legalább rövid időre ez élettevékenységeink sajátosságainak elemzésére és kifejlődésük menetére.

Az ember már világrajövetelének első pillanatában képes a létfenntartásához elengedhetetlenül szükséges *alkalmazkodó és védekező életfeladatait* megoldani öröklött szerkezeti tevékenységformákat alkotó, *feltétlen reflexként működő érzékszervi és mozgásszervi műveletekkel*. Miként történik ez? Lássunk egy példát! A világrajövetel pillanatában, amikor a köldökzsinort elvágják, a csecsemőnek saját magának kell friss oxigénnel ellátni szervezetét, mert e nélkül megáll az élet. Az első sikoly jelzi, hogy ez sikerült az újszülöttnak, mégpedig az érzékelő és mozgásszervi apparátus szoros együttműködése eredményeként. A hideg levegő és a levegő nyomásának ingerére a felfogó érzékelő szervek reflexszerűen kiváltják a mellkasi mozgásreflexsort s nemcsak az első belélegzés történik meg, hanem elhangzik az első jelző sikoly. Ha a levegő ingerére ez a létfontosságú feltétlen reflexláncsor nem indul meg, a szülésnél segédkezők még erősebb ingerekkel próbálkoznak hatni, hideg-meleg vízbe mártogatják az újszülöttet, vagy lábánál tartva alsótestét paskolják, hogy ismét csak érzékszervi benyomásra a mozgásszervi működést kiváltásák. Ezeknek a feltétlen reflexeknek öröklötten meghatározott *szenzo-motoros összeműködése nem akaratos és nem tudatos*.

E feltétlen reflexműködésre épül — ugyancsak szenzo-motoros közreműködéssel — a *feltételes reflexek* mind gazdagabb és bonyolultabb működésrendszere. Saját gyermekeimnél hathetes koruktól kezdve figyeltem meg pl., hogy édesanyjuk hangja, látási ingere, a szópást megelőző tisztábatétel, a fürdetéshez az előkészület, a szópáshelyzetbe helyezés — jelző, kiváltó ingerévé vált, mint feltételes inger, a szópást megelőző feltétlen reflexeknek, mint a fejforgatás, az ajkak cuppogtatása, fokozott nyálkiválasztódás, türelmetlen sírás vagy olykor a repeső mozgás és a mosoly.

Ez akaratlan érzék és mozgásszervi tevékenységek mellett még megemlíthetjük az *impulzív és reaktív* mozgásokat. Az impulzív mozgásoknak mintha nem is lenne konkrét lelki indítéka. Belső érzelmi állapotoktól függően vagy tónus-feszültségből belső ösztönös tendenciából indulhatnak meg mint a céltalan kéz-láb és egyéb testrészmozgások. Már ezek is hozzájuttatják a

csecsemőt bizonyos primitív tapasztalatokhoz, és sokszor megismétlődésük során létrejöhet a funkció-öröm és e tevékenységforma felhasználhatóvá válik a további próbálgatások során. Ugyancsak ez *ismétlő és funkció öröm által motivált tevékenységek* (gőgicselés, hadonászás, babrálás stb.) képezik az alapját a készséggé fejlődő szenzo-motoros tevékenységeknek.

A *reaktív-mozgás* funkciója viszont más. Ide elsőrenden azok a feltétlen és feltételes reflex-kapcsolódások tartoznak, amelyek a *külvilág* felől érkező ingerek hatására a szervezetet a *legmegfelelőbb alkalmazkodáshoz*, illetőleg védekezéshez segítik.

A feltétlen és feltételes reflexek mechanizmusában nem nagy a különbség. E kettő között inkább csak szerkezeti és fokozati különbség van. Az utóbbinak nagyobb a plaszticitása és a variabilitása. Mindkettőnek rendkívüli szerepe van emberré válásunkban. *E kétfajta reflexen, illetőleg ezek kapcsolatrendszerén nyugszik* (fiziológiai szempontból) *minden tapasztalásszerzés és a tanulás is.*

Az *akarati tevékenységek* ugyancsak érzékszervi, mozgásszervi alapon nyugvóan féléves kortól jelentkeznek. E korbéli gyermeknek kezd az érzés- és mozgásszervi összeműködése — ezek gyakorlása és az emlékező tevékenység megindulása következtében —, a tárgyszemlélete ollyszerűvé fejlődni, amely mindinkább emberi jellegű. A tárgyak megjelenését nem a saját tevékenysége produktumaként fogja fel mint kezdetben, hanem azok tőle független állandóságával számol; megragadni, szájbavinni törekszik a különböző tárgyakat s eltűnésük után keresni kezdi őket, egyes tárgyakat elutasít, másokat követel (így pl. válogat az ételben).

A *szenzoros működés* — amint ezekből is látjuk — *elválaszthatatlan a motorostól.* BALDWIN annak idején a *cirkuláris reakciónak* nevezett alapmegismerő tevékenységben mutatta ki az érzékelés- és mozgás közötti kapcsolatot „elsődleges” voltát. Valóban, ha az élő emberi szervezet valamilyen külső inger éri, az új ingerhatás automatikusan kiváltja az orientációs reflexet, s egyben mindig a világosabb érzékelés, a jobb észlelés érdekében a mozgás tevékenységeit is. A tárgy, illetőleg a jelenség felé forduló ember a tökéletesebb érzékelés érdekében a legkedvezőbb testhelyzetet veszi fel, esetleg a tárgy jobb észlelése érdekében közelít, kézbevesz, megszagol, szétszed stb. H. WALLON írja: „Kivételesen minden érzékelés további mozdulatokat vált ki, melyek még pontosabbá teszik az érzékelést, és minden mozdulat eredménye újabb mozdulatokat vált ki mindaddig, amíg létre nem jön az összhang, az észlelés és az adott helyzet között. Az észlelés tehát egyúttal cselekvés is, és érzékelés is; lényegében nem más, mint alkalmazkodás.” (WALLON, 39.)

A kisgyermek — különösen míg csak a maga közvetlen megismerésére támaszkodhat, mert még beszélni nem tud, mások tapasztalatát nem használhatja — állandóan a tárgyak közvetlen megközelítésére, érzékelésére törekszik, miközben egy-egy mozdulata sikeres végrehajtása újabb mozgástevékenységet vált ki, amely e tevékenysége megismétlésére, esetleg újabb tevékenység-variációk alkalmazására serkentik. Így „a gyermek tehát a maga felkeltette, vagy maga módosította érzetek ellenőrzése alatt tanulja meg érzékszerveinek használatát”. (WALLON, uo.)

Az érzék- és mozgásszervi e korbéli együttműködés során mindjobban tökéletesedő megismerés és cselekvés szemléltetésére hadd hozzak egy példát J. PIAGET megfigyelései közül: A-t (O. 1. 7.) ujjszopás kísérlete közben találok . . . folyton elveszti az ujját, mert nem hatol be a szája belsejébe, hanem csak a felső ajka és a foghús közé. A sok próbálgatást siker koronázza, mert

miután A. ujját több ízben az orrához, az arcához és szeméhez üti, végül is ismételten többször a szájába talál.

Amint látjuk, itt a kapcsolt szenzo-motoros próbálkozó tevékenységek egy új helyzethez sikeres alkalmazkodást, végül is egy új készséget, az ujj-zopás készségét segítették létrehozni.

Ha most már a szenzo-motoros vagy gyakorlati műveletek különböző fokain megnézzük, hogy mily részműveletek végrehajtása megy itt végbe, nem lesznek kétségeink, hogy a szenzo-motoros vagy gyakorlati (praktikus) intelligencia alapja a legmagasabbfokú megismerő tevékenységnek, a gondolkodásnak, és hogy a *praktikus szenzo-motoros műveletek és a fogalmi gondolkodás irányította cselekvés az alkalmazkodás két fő formája, egymással rokontevékenység.*

Egy korábbi tanulmányomban (A szenzo-motoros próbálkozások sikerélményei) már részletesen kimutattam, hogy kísérleteim és megfigyeléseim alapján a szenzo-motoros vagy gyakorlati intelligencia műveletei hat fejlődési fokot mutatnak. Ebből az I—IV. fok az első két életévre esik, az V—VI. fok — már mint átmenet a fogalmi gondolkodás által irányított próbálgató tevékenységekhez — az ezt követő gyermekkorban található.

A gyermek szellemi fejlődése és az oktatás szempontjából oly rendkívüli fontos alaptervékenységek rövid ismertetését az alábbiakban adhatom:

Az első fok: az *impulzív-cselekvésből fakadó, magáért a tevékenység élvezetért végzett próbálgatások.* Ezek a belső indítású, spontán tevékenységek, célnélküli mozdulatok, hangkítőrések a csecsemőkor kezdetén tudattalanok és szándéknélküliek. Két-három hónapos kortól kezdve a csecsemő fölfigyel a saját tevékenységére és kísérletet tesz a megismétlésükre, így most már belső motivációjú kapcsolat jön létre az érzékszervi és mozgásszervi működés között. A kezdetben véletlenszerű, váratlan, az orientációs reflexet kiváltó mozgástevékenység, a minden új inger és jelenség iránt fogékony kisgyermekben indítást kelt a jelenség újraéltetésére. Így a kezdetben „véletlenszerű” sikeres tevékenységek, örömet okozó felfedezett tevékenységformák, felfedezések oly eredményt, teljesítményt hoznak létre, amelyekben a csecsemő örömet leli, s amely őt ritmikus, szándékos cselekvésekre, ezek tökéletesítésére, begyakorlására ösztönzi.

A kezdeti *impulzív-mozgásból* az érzékeléssel társulva további *próbálkozó, kísérletező és begyakorló jellegű cselekvés* lesz. Ezek azután új helyzetekben jól hasznosítható fogásokká, alkalmazkodó tevékenységformákká válnak. Vagyis *minőségi változáson* esnek át, amennyiben egy primitív-cselekvés formáról egy magasabb szintű cselekvésformára változnak át.

A II. fokon már a környezeti társadalmi hatás is mutatkozik: az *utánzásból fakadó kísérletező próbálgatások során* (ilyen pl. amikor az egy éves kor felé a gyermek önállóan próbálgatja az ételt kanállal a szájába vinni). Ezeknek a próbálgatásoknak igen nagy jelentőségük van a gyermek fejlődésében. Ezekből fejlődnek ki a különböző ügyességi fogások, készségek, ezáltal ügyesedik a gyermek, válik leleményessé. A gyermek utánozza a felnőtteket, a *cselekvéses részműveleteket érzékszervi tapasztalatok során javítgatja, a hibás gesztusokat, a kudarccal járó mozgáspróbálgatásokat gátlás alá helyezi, a sikerrel jártakat begyakorolja és a műveletet a jártasság, sőt készség fokára emeli.* Így az oktatás folyamán oly fontos tevékenységünknek, a jártasság és készség kialakításának előformája.

A III. fok: *A kíváncsiságból fakadó próbálgatások.* Féléves kor után, amikor a tárgy állandó jellegével számol gyakorlati tevékenységeiben a kisgyermek, megfigyelhetjük, hogy saját cselekvése vagy mások cselekvése következményére, az eredményre fordítja figyelmét. (Pl. kidob tárgyakat bölesőjéből, s utána néz, húzza a terítőt és figyeli, miként közelednek a rajta levő tárgyak stb.) E szenzo-motoros tevékenységben gyakorlatilag *reláció felismerés, cselekvés és hatás, ok-okozat közti viszony felismerése* kezdeteit láthatjuk.

A IV. fokon az idegközpont fokozott fejlődésével, a mielinizáció részleges befejezésével, illetőleg a fiziológiai éréssel kapcsolatosan — *belső szükségletből fakadó és sikerélménytől motivált próbálgatásokat találunk.* A felülés, a felállás, az első lépések, a járás, kuszóbs s egyéb tárgyi akadály átlépése, a lépcsőjárás, a szaladás stb. mind az idegrendszer kellő érési idejében meginduló próbálgatások és begyakorlás eredménye, a fejlődés kezdeti szakaszán végbemenő *tanulás.*

Ez a négy szenzo-motoros tevékenység forma ugyan az első két életévet jellemzi, mégis a későbbi fejlettség állapotában is alapként, illetőleg támaszként nehezebb helyzetekben, amikor az új magasabbfokú tevékenység-szkémákkal vagy éppen a gondolkodással még nem tudja a gyermek életfeladatát megoldani, újból jelentkeznek, mint próbálkozó, a szenzo-motoros intelligenciára támaszkodó tevékenység (pl. felnőttkorban is előfordul, hogyha elromlik az óránk vagy a rádiónk, s nem ismerjük szakemberként annak a belső összefüggésrendszerét, babrálgatással próbáljuk a hibát kiküszöbölni, s néha valóban előfordul, hogy véletlenül „ráhibázunk” a helyes megoldásra).

Az V. fok már 2—6 éves életkorra esik. Ezt a *játékszüükségleteiből fakadó próbálkozások* jellemzik. A játékos tevékenység maga is fokozatos fejlődést mutat. Legelőször a funkciós, majd a fantáziás vagy szerepjátékok, utána a felderítő és konstrukciós játékok s végül a szórakoztató társasjátékok jelennek meg.

A funkciós játékok a szenzo-motoros tevékenység I—II. fokán jelentkeznek, a fikciós játékok (vagy fantáziás-szerepjátékok) az óvodáskorra jellemzőek, a megismerő, felderítő, felfedező játékok ugyancsak e kortól kezdődően és a szenzo-motoros tevékenységek IV. és V. fokával esnek egybe. Ez az az idő, amelyről H. WALLON azt írja, hogy ilyenkor „csupa szem, csupa fül” a gyermek. Amikor mindennel babrál, mindent szét-szed, manipulál. A konstrukciós játékok már átmenetet képeznek a szenzo-motoros szint-ről a fogalmi gondolkodás fejlődésfokára.

A szenzo-motoros tevékenységek legmagasabb foka a VI. fok; az óvodáskor végén a beiskolázás időszakában jelennek meg e jellegzetes tevékenységek; ezt a fokot jellemzik a *feladatmegoldás szükségleteiből fakadó próbálkozások*.

A helyes családi és óvodai nevelés, de a konstrukciós vagy fabrikáló játékok hatására is ekkortájt alakul ki a *gyermek feladattudata*. (Ez egyik feltétele is egyben a beiskolázásnak.)

Az V. és VI. fokon már határozottan jellemzi a tevékenységeket *céltudat*. A kisgyermek belső késztetést érez, hogy valamit jobban megismerjen, vagy valamit alkosson. E törekvése során a megismerendő tárgyat szétszedi (pl. az alvós babáját, hogy meg tudja, miért mozog a szeme, vagy miért sír a játékbaba, vagy mi mozgatja a lendkeres autót) vagyis *gyakorlatilag elemez, analizál* a gyermek. Amikor valamilyen játékot konstruál, ehhez szintén a gyakorlatban szenzo-motoros úton analizálni, szintetizálni, összehasonlítani, megkülönböztetni, kiegészíteni, konkretizálni stb. kell, vagyis *érzékszervi-mozgás-szervi úton el kell végezni a legalapvetőbb logikai műveleteket*. Közben bizonyos relációkat is felfedez a gyermek a tárgyak egymáshoz való viszonyában, vagy a részek, illetőleg a rész és egész viszonyában. Felismeri gyakorlati manipulációi során a hasonlót, a különbözőt, az ellentétet, az egyenlőt, a kisebb vagy nagyobb, előbb—utóbb, feltétel—következmény; ok—okozat, fontos—nem fontos, lényeges—lényegtelen stb. relációkat.

*Ezért állítható, hogy a praktikus, a szenzo-motoros próbálkozó gyakorlati tevékenységek reális alapját képezik az ezen az alapon kifejlődő gondolkodásnak.*

Vajon iskoláink eléggé számolnak-e ezzel a rendkívül fontos gyermek-pszichológiai megállapítással?

Hadd idézzem válaszul újból a szovjet pszichológusok fentebb már idézett írásából a következőket: „Iskoláinkban az utóbbi húsz év folyamán kialakult oktatási módszerek jelentékeny mértékben olyan elképzelésből indulnak ki, hogy az ismeretszerzési folyamat lényegében passzív folyamat, amely nem a tanuló tevékenységén alapszik, hanem túlnyomóan a szemléletes észlelésre és a tanító szavára támaszkodik. Ez gyakorlatilag abban fejeződött ki, hogy az osztályban tartott órák többségének majdnem hogy fő feladatává vált az új tananyag magyarázatának meghallgatása, az ismétlés, a számonkérés és az ellenőrző írásbeli munkák elvégzése. Ennek következtében az oktatás súlypontja természetesen áthelyeződött a házi feladatok elvégzésére, amelyek gyakran a tankönyv tartalmának egyszerű bemagolásává és az írásbeli gyakorlatok és feladatok elvégzésévé változtak, ami nem hozta meg a kívánatos eredményeket (kivált a gyengébb tanulóknál).” (LEONTYEV, GALPERIN, ELKONIN, 12.)

Legyünk őszinték, s valljuk be, hogy a mi általános iskoláink sem fejlődtek túl e módszertani alapvető hibákon. A „Köznevelés” sok panaszkodó



és módszereinket bíráló cikke gyakran utal olyan hibákra, amelyeknek okai a fent ismertetett fejlődéslelektani törvényszerűségek figyelmen kívül hagyásában kereshetők. Az önálló gondolkodásnak, az értelmes tanulásnak a helyes megértés, a helyes felfogásnak a legalaposabb konkrét megismerés, a világos megismerésnek a közvetlen szenzo-motoros tevékenység az alapja (PIRISINÉ, UNGVÁRI). Nem számolunk az alsó tagozati tanulók életkori sajátosságaival eléggé az ált. iskola alsó tagozata oktatási módszereinek kiválogatása és alkalmazása során.

A közvetlen gyakorlati tevékenység, a megismerés és cselekvés összekapcsolása módszertanilag nemcsak azt jelenti, hogy ezután több szemléltetést kell alkalmazni és a növendékeket fokozottabban aktivizálni, mert általában ezt szoktuk csupán sürgetni, hanem azt igényli, *hogy ott ahol szükséges és lehet, a tanulók szenzo-motoros tevékenységéből induljunk ki*, és a túltengő verbális tanítói módszerek rovására gyakorlati, cselekedtető módszereket fokozottabban alkalmazzunk.

Egy XVI. sz.-ban élt humanista pedagógus, AMENUS, intuitív megsejtéssel a gyakorlati tapasztalat alapján azt javasolta, hogy a gyermeki gondolkodás természetének megfelelően három szinten kell ugyanazt a dolgot tanítani: először a cselekvés síkján, majd a leírás, a verbális kifejezés síkján, végül az elméletalkotás síkján. Ez megfelel mai fogalmazásban a szenzo-motoros intelligencia, a képszerű, majd a fogalmi gondolkodás síkjának.

Sajnálatosan állapíthatjuk meg, hogy a szenzo-motoros tevékenység iskoláinkban szinte kizárólagosan a kézimunka órákra szorítkozik, ill. nem egészen tudatosan kénytelenek vagyunk rá támaszkodni az ált. iskola alsó tagozatában, főleg az I. és II. osztályban a számfogalmak, illetőleg alapműveletek tanítása során. Más órákon inkább a tanár végez szenzo-motoros tevékenységet az oktatás előkészítésekor, illetőleg a tanórákon a természet-tudományi tárgyú olvasmányok folyamán, kísérletezéskor, kísérletek bemutatásakor.

Gyakori jelenség, hogy pl. egy természeti tárgyú olvasmány tárgyalásakor a jól fölkészült pedagógus szinte a bűvészmutatványok egész sorát végzi el. Így pl. a III. osztályban láttunk egy olyan órát a levegőről szóló olvasmány tanításakor, amikor a növendékek karbatett kézzel nézték, amint a nevelő égő gyertyákkal, pohárral bizonyította, hogy az égéshez levegő szükséges, majd egy másik fajta kísérlettel, hogy a levegő test és helyet foglal, továbbá felfújt és üres ballon lemérésével, hogy a levegőnek súlya van stb. Ezek szemlélete után az aktivizált gyermekeknek nem maradt más szerepük, mint a tétlen szemlélet alapján bizonyos mértékben szuggesztíve irányított kérdések és felhívások alapján közreműködni „az elmélet-alkotásban”. Közben alig várja a tanuló, hogy az iskola padjaiból hazaszabadulva, otthon kárpótolja magát szenzo-motoros szükségletei kielégítése érdekében, és ott kísérletezgeszen a saját veszélyére. Általában állítható, hogy a mai gyermek igényli a szerszámokkal babráló, próbálgató, kísérletező tevékenységet és odahaza sokat harkácsol, technokid játékokkal szerkeszt, konstruál.

*Az új reformtörekvésekben* örömmel fedezzük fel éppen az étellel és a gyakorlattal közvetlen kapcsolatkeresésben és a gyakorlati életre felkészítés törekvéseiben, valamint a munkára, a politechnikára előkészítésben azt, hogy tudatosan számolnak a tervezők a *gyermeki megismerés útjának e sajátosságaival* (BORI).

*A gyakorlati cselekvés logikai műveletek végzése szilárd alapot teremt a fogalmi gondolkozáshoz is.*

Ilyszerű foglalkozások bevezetésének igen nagy jelentősége van. Szorosabb kapcsolatba kerül az elmélet és a gyakorlat. A gyakorlat így szilárd alapul szolgál az elmülethez, jobban előkészíti a gyermekeket a felső tagozatra és az életre, fokozza a technikai, természettudományi érdeklődést. *Enyhíti az alsótagozati tanítás túlzott intellektuális-verbális ismeretközlő jellegét, s egyben enyhíti a szellemi túlterhelést.*

E gyakorlati tárgy hivatott kielégíteni a gyermek mozgásos és termelési szükségletét, fejleszteni az alkotó kedvét. A terv számol azzal, hogy a gyermek érdeklődik belső szükségletként a táplálkozással és ruházkodással összefüggő mezőgazdasági gyakorlatok iránt és kielégítheti ily irányú hajlamát. Kár, hogy — bizonyos anyagi okokból — nem vesz fel a terv állat (nyúl, baromfi) gondozási gyakorlatot (a IV. osztálytól kezdődően), pedig ez iránt is nagy az érdeklődés és sok gyakorlati tapasztalathoz juttatná a gyermekeket.

Az ált. iskola célja az *alapvetés*: Különösen vonatkozik ez az alsó tagozatra, ahol az alapkészségek és alapfogalmak kialakítása folyik: az olvasás, írás, számolás, mérés, helyesírás készségeinek a kialakítása, valamint számtani, természettudományi, társadalmi stb. fogalmak létrehozása, illetőleg alapvető képességeik fejlesztése. A jelen állapotban a felsorolt készségek kialakítására vonatkozóan is vannak panaszok, mert kialakításuk túlnyomóan tanító módszerekkel történik, s nem támaszkodik eléggé a gyakorlati módszerekre, valamint begyakorlásukra sem fordítunk elég időt. Nem ritkák az olyan szülői panaszok, hogy a tanulók, bár tanítóik kiválóak, nem tudják még a II. osztály végén sem a betűket nehézség nélkül összeolvasni, vagyis az olvasási készség kezdeti fokára sem jutnak el, amellet, hogy egyéb tárgyból jó a teljesítményük.

Azt hiszem, hogy nem elég nekünk a szenzo-motoros tevékenységet csak egyes tantárgyak keretében alkalmazni megalapozásként, hanem revízió alá kellene venni gyermekpszichológiai és neveléslélektani szempontból e készségfejlesztő tárgyak mindenikének módszereit. Persze, nem akarom ezzel azt mondani, hogy minden tárgyat és az alsó tagozat minden osztályában szenzo-motoros művelési módszerrel tanítsunk, mert ez nem is lehetséges, nem is szükséges, de kétségtelenül szükséges az, hogy a gyermeki tanulás megkönnyítését a különböző módszertanok feladatukul tekintsék, és korszerűsítési törekvéseink során hasznosítsák a fejlődéslélektannak idevonatkozó törvényszerűségeit.

### 3. *Fejlesztéseinkből levonható következtetések*

*a) A szenzo-motoros tevékenységek; a gyakorlati műveletek az elméleti tudásnak, a fogalmi gondolkozásnak, tehát a magasabbfokú megismerésnek is alapjai. Éppen ezért a beiskolázás időszakában elengedhetetlenül szükséges erre az alapra támaszkodni. A gyermeki fejlődés további szakaszában a verbális közlésen kívül, azt megelőzően vagy kísérően, olykor a részfeladatok megoldása során e gyakorlati műveletekre továbbra is kívánatos támaszkodni. Mindennek az érdekében az előadás, magyarázat, beszélgetés, szemléltetés általános tanítói módszerei mellett a gyakorlatban is alkalmazni kell a „tanító módszerek” mellett azokata „gyakorlati” módszereket, melyekre az újszocialista didaktika már felhívta a figyelmet.*

Új típusú iskoláinkban fokozottan számolni kell a szocialista társadalom és termelés követelményeivel, de egyben az életkori sajátosságokkal is. Éppen erre az életre való felkészítés érdekében kell a kellő arányt kialakítani a verbális ismeretközlés és a cselekvésre való lehetőségnyújtás, az ún. tanítói és gyakorlati módszerek között. *A megismerés mind teljesebb értékűvé válása követeli meg a cselekvésre, az életszerű gyakorlatra támaszkodást.*

A szenzo-motorikus tevékenységet elősegítő gyakorlati módszerek alsótagozati növendékeinknek nagyobb aktivitásra és önállóságra adnak lehetőséget, ami szükséges és kívánatos. Vigyáznunk kell azonban, hogy bele ne essünk két véglet hibájába. Az egyik ilyen hibás véglet egyes századeleji polgári új iskolák gyakorlata: ezekben az iskolákban a pedagógus teljesen háttérbe vonul, és magára hagyja a gyermekeket, hogy azok saját kezdeményezésből vagy érdeklődésből tevékenykedjenek. *Ezek az iskolák a praktikus intelligencia működését prolongálták arra az életkorra is, amikor pedig már ennek uralkodó szerepe rég nem indokolt.* A magára hagyott gyermek egy elért szinten megreked, „telitődik”, és unatkozva, kielégítetlenül elfordul a foglalkozástól. Pl. az óvodás gyermek szeret rajzolni. Egy ideig kielégíti az ún. török basa-rajz az ember ábrázolásában, ami az érzelmi- vagy értelmi szinkretizmus fókán egy-két kiemelt vonással sok mindenkire emlékezteti. A beiskolázott gyermeket azonban már nem elégíti ki ez a primitív rajz. Szóban lassan jobban tudja kifejezni magát, mint gyermeki rajzokban. Hogy továbbfejlődjék, a rajztanítás során nélkülözhetetlen az irányítás. Ha ez nincs, bekövetkezik, hogy a gyermek fejlődésében megreked, és el is megy a kedve a rajzolástól. A jól vezetett rajzórán aktív a tanár is és aktív a növendék is. A lerajzolandó tárgy kihelyezése, bemutatása, észlelése, illetőleg megfigyeltetése, a cél és feladat megjelölése után a tárgy analitikus és szintetikus szemléletének kell következnie, amihez a pedagógus állandó utasítást kell hogy adjon. A műveletet résztvékenységekre bontják a végrehajtás során, közben a pedagógus megfigyelteti a tárgy elhelyezését, az arányt, a nagyságot, a vonalvezetést, a fény és árnyékfoltokat. Éppen azok rajzai nem sikerülnek, akik az irányítást nem veszik figyelembe, a megfigyelést elhanyagolják, és spontán önálló próbálkozásokkal kísérletezgetnek. Munkájukban előrefutva, az irányítás és meg gondolás nélküli tevékenységeik minőségileg alul maradnak azokénál, akik a pedagógus szakszerű irányítása mellett dolgoztak. Viszont ha az irányítás túlzott, akkor *a másik végletbe* esik át az oktatás. A tanuló megszokja az állandó gyámolítást, *s csak addig aktív a tanuló, míg az aktív pedagógus jelen van.*

Az önállóságra nevelés azt követeli, hogy az irányított cselekvés fokozatosan, először a részletekben, majd az eltervezésben irányítás nélkül is jól menjen. Előbb-utóbb helyet kell adjunk a részletekben az önálló próbálgatásnak. Problémákat vetünk fel, gondolkasztató kérdéseket adunk, hogy a gyermek érezze, nehézségek elé került, de cselekvését már a saját korábbi ismerete is támogatja a sikeres teljesítmény érdekében. Addig, míg a jártasság, a dinamikus sztereotípiák, olykor a képességek és készségek ki nem alakultak, nem hagyható magára. Természetesen az irányított munkát az önálló gyakorlásra való lehetőségnyújtásnak kell mindig követnie és az állandó ellenőrzésnek, hogy felismerjük az ismeretek és cselekvési módok megszilárdulásának mértékét.

Ha valamely cselekvéssor, amely dinamikus sztereotípiává válhat, nem jut el a gyakorlat, a gyakorlás során a megszilárdításig, nyilván előbb-utóbb felbomlik, szétesik, gátlás alá kerül, vagy teljesen leépül.

b) A Művelődésügyi Miniszter III. sz. módszertani levele is utal az alsótagozati növendékek intellektuális túlterhelésére, és az I. osztályos tanulók életkori sajátosságaira tekintettel a túlzott intellektuális foglalkozások, a sok verbális közlés enyhítésére ajánlja, hogy egy-egy órán belül, amikor ez természetes módon beilleszthető, váltsa fel a tanító a „tanító módszerekkel” végzett foglalkoztatást „más jellegű, de az óra anyagával összefüggő célirányos foglalkoztatással”. És erre példákat is ad. Magunk is javasoljuk, hogy még a III–IV. osztályban is iktassunk be ésszerű kézi tevékenységet, mint pl. lakóhelyismeret tanításakor egy játékiránytű készítését, mértan órákon cselekvéses méricskélő, szerkesztő tevékenységeket. A hasznosítható termelvények készítése alsóbb osztályosok számára didaktikai eszközök formájában szintén hasznosítható ötlet. Készíthetnek pl. III. és IV. osztályosok az I. osztályosok számára posztókorongokat, pálcikákat stb.

c) Az eddigiekből világossá válik, hogy a *szenzo-motoros tevékenység* a cselekvés formájában alap, amely az objektív valóság mind jobb megismeréséhez segít, de ugyancsak világos egyben az is, hogy a *jobb megismerés a jobb cselekvésre*, a tökéletesebb alkalmazkodásra, a termelésre és az alkotásra nyújt biztosítékot. Szocialista iskoláink, ha korszerűek akarnak lenni, egészséges arányt kell hogy kialakítsanak az oktatás folyamán a cselekvés- és verbális oktatás között. *A megismeréshez segítség során a pedagógusnak bátrabban kell támaszkodnia a tanulók cselekvésére*, mint ahogyan majd az életben a gyakorlatnak támaszkodnia kell a legmagasabb fokú megismerésre.

d) *Végül hangsúlyoznunk kell, hogy nincs iskolareform pedagógus nélkül.* Pedagógusaink közül mindig elég sokan akadnak, akik ilyenkor kész módszersablonokat szeretnének kapni, ami azonnal utánzás alapján alkalmazható. Gyakorlóéves tanítóink csalódása a legjobb bizonyíték, hogy ez nem járható út. A didaktika elmélete is akkor megbízható, ha kipróbált kísérleteken, tapasztalatokon, a pedagógusok cselekvő gyakorlatán alapszik. Pedagógusainknak fokozott buzgósággal kell tanulmányozni a tanítványaik pszichikus sajátosságait és fokozottabban kell alkalmazni ehhez oktatási módszereiket.

Felsőfokú tanítóképzőink sok hagyományos anyagot vettek át a korábbi középfokú tanítóképzésből, illetőleg az eddigi alsótagozati oktatási gyakorlatból — jót is, rosszat is. A kiváló gyakorlóiskolai nevelők a legjobbat igyekeztek nyújtani az általánosn emelterjedt módszerek alapján. Nem panaszkodtak a nehezen elért eredmények miatt, hallgattak az alsótagozati növendékek olvasási, írási, számolási nehézségeiről, a túlterhelésről, amikről pedig országszerte érkeznek az általános iskola alsó tagozata pedagógusaitól panaszok. Viszont kibocsátott növendékeik sokszor keservesen tapasztalták, hogy *a képzőben elsajátított módszerekkel nem boldogulnak minden területen.* Nyilván a fent kifejtett életkori sajátosságok figyelembevételének elhanyagolása és a jobb módszerek keresésének az elmaradása mindennek az oka.

Tanítóképzésünk új szakaszában az intézeti tanárok és gyakorlóiskolai nevelők összefogásával meg kell kezdődnie egy gondos kutató és kísérletező munkának, mint ahogyan szórványosan mutatkoznak is jelek, hogy ez megkezdődött. A felsőfokú tanítóképző intézeti nevelőknek világosan látniuk kell, hogy a LENIN által felismert és megfogalmazott „megismerés útja” a gyermek megismerésének útja is; a gyermek a szenzo-motoros észlelésből, megfigyeléssel kísért cselekvéses gyakorlati tevékenységből indul el a magasabbfokú megismerés, a verbálisan megfogalmazható elmélet-alkotás felé, és igényli, hogy ezt követően aktív cselekvésekben próbálja ki szerzett elméleti tudását. Kiküszöb-

lendő tehát oktatásunkból az egyoldalúság, amely a megindulásnál az objektív tárgyi valóság tükröződését csupán a passzív szemléletre, a kizárólagos érzékelésre vagy éppen a verbális közlésre alapozza, s meg kell tanítani képzős növendékeinket is azokra a módszerekre, amelyek az érzékszervi-mozgásszervi szoros együttműködésre támaszkodva segítik a tanulókat alapos és szilárd ismeretekhez. Egy ilyen egészséges törekvés forradalmasíthatja óvó- és tanítóképzésünket, egyben jelentősen növeli majd óvodáinkban és általános iskoláinkban oktató munkánk hatékonyságát, eredményességét úgy, hogy egyben csökken a tanulók túlterhelése és fejlődik a tanulók jó viszonya az iskolához, a tanulóshoz.

A fenti lélektani törvényszerűségek hasznosításával tanítóképzőink az eddiginél sokkal sikerebben készíthetik fel növendékeiket a sikeres alsótagozati műveltséget megalapozó munkára és végül is a szocialista iskola-reform megvalósítására, a kommunista társadalom nagy feladatainak megoldására.

#### IRODALOM

- ARATÓ Ferenc: A termelés alapjainak oktatása az általános iskolában. Az ált. iskola tartalmi továbbfejlesztésének vitaanyaga. MM. PTI. Tankönyvkiadó. Bpest. 1961. Kézirat. 17–32.
- AUBERT, P. – VIRET, E.: L'école vivante par les centres d'intérêt. Librairie Payot. Lausanne. 1947.
- BORI István: Tájékoztató megjegyzések az I–IV. oszt. gyak. fogl. új tantervjav. h. Köznevelés. 1961. márc. 21.
- Irányelvek oktatási rendszerünk továbbfejlesztésére. Ped. Szemle. 1960. 10. sz. 841–847 lapon.
- KISS Tihamér: A siker funkciója a szenzo-motoros próbálkozásokban. Kézirat. Sajtó alatt. 1961.
- LEONTYEV, A. N., GALPERIN, P. J., ELKONIN, D. B.: Az iskolareform és a pszichológia feladatai. Magy. ford. Ped. Szemle. 1960. 10. sz. 898–909 és teljes fordítása kéziratban.
- LÉNÁRD Ferenc: A pedagógiai tevékenység határfokának javítása a pszichológia segítségével. Neveléslélektani kérdések. Kézirat. Budapest. 1960. 9–59.
- MIKLÓSVÁRI Sándor: A művelődési anyag korszerűsítése és a túlterhelés megszüntetése. Ált. isk. tartalmi továbbfejl. vitaanyaga. Kézirat. Tankönyvkiadó. 1961. 33–47.
- PIAGET, J.: Le développement des perceptions chez l'enfant. Bulletin de Psychologie. 1960. I. 5. No XIII. 5. 209.
- PIRISI Jánosné: „Nem tanultak meg tanulni!” Köznevelés. 1961. márc. 21-i, 6. számához melléklet.
- RUBINSTEIN, Sz. L.: Gondolkodáslélektani vizsgálatok. Magy. ford. Gondolat kiadó. Budapest. 1960.
- TOURNAY, J.: L'intégration sensori-motrice. Bulletin de Psych. 1961. XIV. 12, 723–727, XIV. 13. 751–754.
- TIHANYI Andor: Az oktatási reform és az alsó tagozat. Ált. isk. vitaanyaga. II. köt. Tankönyvkiadó. Bpest. 1961. 78–91.
- UNGVÁRI Gyula: A számfogalom kialakításának módszere az I. osztályban. Köznevelés. 1961. márc. 7-i, 5. sz. mellékletben.
- VÁRKONYI Hildebrandt: A cselekvéslélektan vezető gondolatai. Magy. Psychologiai Szemle. 1947. 3–4. szám 89–101.
- WINTSCH, J.: Les premières manifestations motrices et mentales chez l'enfant. Lausanne. 1935.

*Тихамер Киш:*

**ПРИОБРЕТЕНИЕ ЗНАНИЙ ШКОЛЬНИКАМИ, ОСНОВАННОЕ НА ДЕЙСТВИЕ  
И ВАЖНОСТЬ ПОДГОТОВКИ К НЕМУ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
УЧИЛИЩАХ ВЕНГРИИ**

На основании психологических исследований и наблюдений над современным школьным воспитанием детей (возраста 6—10 лет) автор предлагает, чтобы вместо теоретического и слишком вербального, базированного на рецептивности преподавания, в этих возрастных группах педагоги обратились к методам, сильнее вызывающим активность учеников. Излагается замысел автора по отношению подготовки учительских кадров к более активному и эффективному преподаванию.

*Tihamér Kiss:*

**ACQUISITION OF KNOWLEDGE BY PUPILS BASED UPON THEIR OWN  
ACTIVITY AND THE IMPORTANCE TO PREPARE THEM ACCORDINGLY IN THE  
TRAINING OF TEACHERS**

On the strength of psychological studies and observations of school education of small children (aged 6 to 10 years) as it is carried out at present the author recommends for pedagogues to adopt methods which are better suited to elicit activity of pupils at this age instead of a theoretical and excessively verbal teaching based on receptivity. He expounds his concepts aiming at the preparation of teachers in the training colleges for a more active and efficient education.