

az ilyen megszilárdult felfogás önvédelemből és öngazolásból végez. Általános formája ez: „Mivel bizonyos tevékenységektől félek (hiányzik hozzájuk éietbátorságom), nem merek hozzájuk fogni. Mivel nem fogok hozzájuk, azért egyre kevésbbé vagyok képes őket végrehajtani. Mivel egyre kevésbbé vagyok képes őket megtenni, azért viszont egyre jobban távolodom tőlük. Ha pédig mégis megkísérlem a cselekvést, akkor félelmeim miatt oly ügyetlenné válok, hogy biztos a sikertelenség. Tehát minden újabb kísérlet csak növeli a kezdeti félelmet, bizonytalanságot és tehetetlenséget.“ Az énes és önző fölülkerekedés vágya így vezet merev dresszátumokhoz és a lelki összeomláshoz.

A téves és ördögi körből az *önlegyőzés* és *önuralom* vezet ki az embert. *Künkel* elmélete az *önlegyőzés*ről a „*feszültségi ív*“ gondolatán alapszik. E gondolat azonos a gátlások eszméjével, *vágyak teljesülésének elhalasztásával*. A kis gyermek „nem tud várni“, vágyainak azonnal teljesedését kívánja, *feszültségi íve* rövid. A felnőtt, ha legyőzte gyermekes életfelfogását, „tud várni“, azaz a jelenvaló kisebb értéket (gyönyört) a távolabbi nagyobbért feláldozni; *feszültségi íve* hosszú. Minél nagyobb önuralmunk, annál több bennünk a lemondás készsége, annál szélesebb *feszültségi ívvel* rendelkezünk. Vajjon ez a *feszültségi ív* nem azonos-e a legfőbb követelménnyel, a személyi tárgyilagossággal? Hasonlít hozzá, vele azonban teljesen nem azonosítható. A hosszú, a leghosszabb ívet is képesek vagyunk ugyanis *énes* és *önző* céljaink szolgálatába állítani. De mégis találunk a két fogalom között belső összefüggést: mert minél tárgyilagosabbak vagyunk, annál nagyobb szokott lenni bennünk a lelki *feszültségek íve* és minél önzőbb az ember, annál mohóbb s annál inkább megrövidül a lelki *feszültség íve*. A fentebbi elvek világossága mellett tehát a lelki konfliktusoknak és az önevelésnek kérdéseit is két szempontból kell tekintenünk: 1. Hogyan nyújthatjuk meg *feszültségeink ívét*, mikép tudjuk legyőzni önmagunkat? — 2. Hogyan térhetünk át az *énes* és *önző* viselkedés síkjáról a tárgyilagosra? — E kérdések konkrét alkalmazásától függ az ifjúkori nevelés sikere.

Várkonyi Hildebrand dr.

## A „nemzetnevelés” \*

A nemzetnevelés fogalma különösen a világháború utáni esztendőkbén, még erősebben az elmúlt egynehány évben vált nevelésügyi irodalmunkban népszerűvé. Ez a népszerűvé, közkeletűvé válás, az a tény, hogy ez a fogalom, sokszor csak ez a szó, az utóbbi éveknek majdnem minden, a nevelés kérdéseivel foglalkozó tanulmányában, minden művelődéspolitikai gondolatösszefüggésben megtalálható — egyáltalában nem vált a

\* Részlet a Dugonics Társaságban, Szegeden tartott felolvasásból.

benne rejlő mély és sokoldalú tartalmi jegyeknek javára. Viselnie kellett és kell ennek a fogalomnak is minden közszájon forgó jelszónak közös sorsát, azt, hogy tartalmában határozatlanná, általános használata által majdnem semmit, de legalább is keveset mondóvá vált.

Pedig a *nemzetnevelés* fogalma és az erre felépített nevelélméleti szemlélet mind eredetében, mind pedig kifejtett formájában igen határozott tartalmi jegyekkel rendelkezik. Sajátosan magyar formája a nevelésen való gondolkodásnak. Egyúttal azonban olyan művelődésfilozófiai rendszernek benső szerkezeti elve, amely egyedül alkalmas arra, hogy a nevelés és közművelődés minden kérdése megtalálja benne a maga rendszertani helyét.

A múlt század végének és a századforduló első évtizedeinek nevelésügyi szemlélete, az amit a hagyományos értelemben klasszikus pedagógiának értünk, elsősorban csakis a szorosabban vett szakmai érdeklődést elégítette ki. Szélesebb körök általánosabb nevelésügyi vagy művelődéspolitikai kérdésfeltevéseire nem adott feleletet, mert lényegében, s konkrét tartalmában csak az ú. n. pedagógiai eljárásmodok tana kívánt lenni; — csak arra akart és tudott feleletet adni, hogyan, milyen eljárásmodok segítségével lehet a kissé mechanisztikus összetételűnek meglátott egyéni lelket úgy alakítani, hogy az eleve meghatározott individuális etikai célok irányában, ezek tevékeny elismerése felé fejlődjék. Így azután nemcsak elvileg korlátozta saját magát az egyén szellemi életének individualista szemléletére, s elutasított magától minden szélesebb horizontú társadalomelméleti ú. n. szociális szempontot — hanem tartalma által, mint csakis a célra rendelt eszközök alkalmazásáról szóló elmélet, szükségszerűen elzárkózott azok elől a szélesebb körök érdeklődését biztosító egyetemesebb szempontok elől, amelyek a művelődés kérdései iránt fogékony nemzeti közvéleményben is visszhangra találtak volna.

Ezen az egyoldalúságon az első nagyobb részt a nevelésügy, szociális, kollektív, magyar szóval közösségi szemlélete ütötte. Annak a mind erősebben érvényesülő belátása, hogy a nevelés nemcsak az egyén megfelelő eszközökkel való formálása, hanem mind tudatos szándékaiban, mind pedig hatásaiban egyúttal a közösséget, illetőleg a társadalmi életet formáló erő is, — s így nemcsak a szakemberek érdeklődésére tarthat számot, hanem mint a társas együttélés életbevágóan fontos ügye, mindenkire, aki ennek az együttélésnek tudatosan tevékeny tagja.

Nem kétséges, hogy a nevelésnek ez az egyetemesebb szemlélete a századforduló idején mind erősebbé váló társadalomelméleti érdeklődéssel áll összefüggésben. Azzal a felfogással, amely az egyéni valóság mellett a különböző szociális testek,

társas formák létezését is felismeri és jelentőségét hangsúlyozza.

Az innen eredő belátások hatása tette termékkennyé a nevelésügyi elmélkedésnek azt az irányát, amely a nevelésen elsősorban a közösség történelmi és társadalmi életének befolyásolását, alakítását, az egész szellemi életnek ideális célok felé való vezetését értette. Az első világháborút megelőző évtizedek filozófiai gondolkodásának megfelelően a nevelés ügyének ez az új szemlélete, különösen a nevelés elméleti kérdéseivel elsősorban foglalkozó német tudományos irodalomban egészen érthető okokból régi, humanisztikus gyökerekből táplálkozó idealizmusával a határtalanba, a végtelenbe téved.

Egyelőre még egyenlően érvényes és értékes létezési formáknak tartja az egyént és a közösséget, de nem hajlandó észrevenni a társas együttélés különböző, sok változatú rendjét, illetőleg nem értékeli ezeket kellően. Így azután nem tudott feleletet adni arra a kérdésre, hogy a közösségi formáknak milyen körű, milyen természetű alakulata az, amely a nevelés lényegét és irányát meghatározza. Nagy idealisztikus lendületével a közösségen legtöbbször az egész emberi közösséget érti, s legnemesebb, egyúttal tudományos szempontból legértékesebb képviselői a nevelést az egész nagy, minden egyéb emberi közösségen felülálló egyetemes emberiség kialakításának szolgálatába állítják.

Itt, ezen a ponton kapcsolódik bele az egyetemes nevelésügyi gondolkodásba a sajátosan magyar nevelésen való elmélkedés. Tudományos értelemben vett pedagógiai irodalmunk abban a lélektani pillanatban kezd kibontakozni, amikor az európai nevelésügyi irodalomban megindul és áll a harc a nevelés individualisztikus és szociális felfogásának hívei között. A 19. század utolsó harmadának magyar pedagógusai, a szegedi származású *Kármán Mór* éppúgy, mint *Imre Sándornak* a kolozsvár—szegedi katedrán elődje és mestere *Schneller István* nemcsak szembenállanak a nevelés kérdéseinek individualisztikus felfogásával, hanem egyúttal rámutatnak arra az útra is, amelyen a szociális nevelésügyi tájékozódásnak legégetőbb problémája, t. i. az a kérdés, hogy a társas közösség melyik formája lehet a nevelés szempontjából a döntő valóságforma, megoldhatóvá válik. Elmélkedéseikben különböző irányokból indulnak el. *Kármán*t még minden ellenzéki sége ellenére is erős szálak fűzik a *Herbart*-féle pedagógiai világnézethez, *Schnellert* pedig *hegelianizmusa* az újabb elmélkedők *transzcendens idealizmus*hoz kapcsolja erősebben. Közös vonás azonban mindkettőjük elmélkedésében az, hogy az individualista szemlélettel szemben vallott társadalmi felfogásuk erősen nemzeti színezetű. Mindkettőn egyértelműen vallják, hogy a nevelés kérdéseiben a tör-

ténelmileg kialakult nemzeti társadalom céljai a döntők s mindkettőn nemzeti nevelést sürgetnek. Ezt az írásaikban kifejezésre jutó nevelésügyi nacionalizmust érthetővé teszi a 19. század utolsó évtizedeinek magyar közszelleme, annak a kiegyezés utáni magyar nemzedéknek tevékeny alkotó magyarsága, amely legnemesebb szellemi képviselőjében, a kor legnagyobb hatású kultúrpolitikusában báró Eötvös Józsefben a század első évtizedeinek romantikus nemzeti érzését mentette át.

Azonban éppen azért, mert ez az inkább és elsősorban a jövő felé lendülő, alkotásokban tevékeny akarat tudományszakunk eme képviselőiben még nem találta meg a magyar nemzeti multtal való teljes kapcsolatot, gondolkodásuk nemzeti iránya még nem lehetett olyan átütő erejű, hogy egész szellemi beállítottságuknak s ezzel együtt elméleti felfogásuknak is irányt szabott volna.

Ezt, a magyar multtal való teljes kapcsolatot állítja helyre a nevelésben való elmélkedésben a század első évtizedeiben *Imre Sándor*, a *nemzetnevelés* gondolatrendszerének kialakítója. Ő már családi örökségül kapta, az otthon szellemi légkörében szívtá magába a nemzeti mult hagyományainak teljes érvényű megbecsülését. Nagypja, idősebb Imre Sándor, ez a még mai napig sem eléggé méltányolt magyar irodalomtörténetíró és esztétikus, az a személyes hatásában eleven erő, az az eleven példa, amely az unoka kibontakozó tudományos érdeklődésének irányt szab.

Mikor azután a fiatal magyar tudós addigi tanulmányai, az irodalomtörténet felől a nemzet művelődéspolitikai problémái felől a nemzet művelődéspolitikai problémái felé fordul, akkor már szinte ösztönszerűen nyúl a magyar nemzeti mult legkimagaslóbb képviselőjének gróf Széchenyi Istvánnak műveihez, s azokban keres feleletet a maga nevelésügyi kérdéseire.

Három esztendővel a kolozsvári rendes tanári szék elfoglalása után, 1904-ben jelenik meg első nagyobb munkája, *Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről*.

Ennek a nagy és alapvető munkának a később kifejlődő Széchenyi kutatás szempontjából, való jelentőségéről most ne legyen szó, legyen elég annak megállapítása, hogy Széchenyi műveinek tanulmányozása adta meg Imre Sándornak a feleletet azokra a nyugtalanító elméleti kérdésekre, amelyekre a kor legkiválóbb pedagógusaival együtt ő is feleletet keresett.

A pedagógiai elmélkedőknek és művelődéspolitikusnak induló fiatal tudós ugyanis már akkor is, amikor Széchenyi műveit tanulmányozza, végeredményben az iránt érdeklődik, mit jelent és mit jelenthet a nemzet a szociális nevelélmélet rendszerében.

A nemzetnevelés végső formájának kialakulása szempont-

jából a Széchenyi-könyv jelentőségét elsősorban abban kell látnunk, hogy Imre Sándorban a legnagyobb magyar műveinek tanulmányozása közben alakult ki az egyetemesen érvényes, minden addigi vélt ellentétet feloldó szociális nevelésmélet.

A döntő elvi különbség, amely a nemzetnevelés elméleti rendszerét mind magyar előzőinek kezdeményezéseitől, mind pedig a korabeli külföldi elméleti törekvésektől elválasztja, az, hogy ennek a pedagógiai, illetőleg művelődéspolitikai rendszernek középpontjába — Széchenyi gondolatvilágának közvetlenül átélt hatása alatt — mint a rendszernek értelmet adó, azt egységes felépítésűvé szervező alapvető valóságégsz, a nemzet került.

A lényegbe vágó különbség magyar előzőivel szemben az, hogy Imre Sándor nemcsak nemzeti nevelést sürget, hanem az egész művelődésügyet, a művelődésmélet egész rendszerét a nemzet fogalmára építi fel.

Azáltal pedig, hogy minden nevelésügyi gondolkodás középpontjába a nemzet fogalmát állítja, megszünteti a korabeli szociális nevelésméletekben uralkodó bizonytalanságot: megtalálván azt az egyetlen közösségi valóságformát, amely még elég konkrét és elevenen élő ahhoz, hogy benne a gondolkodó szellem megnyugodhassék, — egyúttal azonban a maga konkrét valóságában nem kizárólagos, nem korlátozó jellegű, hanem a maga lényeges benső tartalmával szükségszerűen utal a végső összefüggésekre, a humanista-idealisztikus végső célra, az emberiségre.

Széchenyi szavai oldják fel azt a sokszor ellentétnek érzett viszonyt, amely a korlátozott individualista és a végtelenbe lendülő szociális felfogás között fennállott: „Az emberiségnek egy nemzetet megtartani, sajátosságait mint ereklyét megőrizni s szeplőtlen minéműségében kifejteni, nemesíteni erőit,erényeit s így egészen új, eddig nem ismert alakokban kiképezve, végcéljához, az emberiség feldicsőítéséhez vezetni, kérdem, lehet-e ennél minden keservtől tisztultabb érzés...” — s így Széchenyi társadalomfilozófiája nyilatkozik meg abban az elméleti állásfoglalásban, amely az egyén és az egyetemes emberi közösség két végletét a nemzet fogalmával kapcsolja egységé.

Ennek az elméleti alapvetésnek kifejtése és rendszerbefoglalása mindaz, ami Imre Sándor munkásságában a mai napig előttünk áll. Ezt az alapgondolatot fejti ki részletesebben először az 1912-ben megjelent *Nemzetnevelés* c. munkájában, ezt foglalja rendszerbe *Neveléstan*-a (1928) s számos kisebb tanulmánya mellett ennek tudományos programja, *A neveléstudomány mai feladatai* (1935).

A rendszer középponti problémája a nemzet fogalma és annak viszonya a valósághoz.

A nemzetnevelés elméletírójának gondolatmenete ebben a vonatkozásban a következő:

Ha a közösségi formák legkülönbözőbb, egymásba kapcsolódó körei között tájékozódni akarunk, akkor azt kell látunk, hogy azok különböző fajtái közül — a milyenek l. a család, a törzs, a nemzetség, a jelen különböző társadalmi szervei, egyesülései, a foglalkozási csoportok, vallási és politikai közösségek, nemzetek stb. s végre az emberiség — a legsajátosabban kifejezett egyúttal pedig a leghatározottabban élő és ható erővel a nemzeti közösség van meg mindnyájunk tudatában. Az emberi közösség minden megnyilatkozását, így tehát a nevelésre, a művelődésre vonatkozó kérdéseket is a legdöntőbb erővel mindig és mindenütt a nemzeti szellem határozza meg.

Éppen azért, mivel a nemzet az egyetemes közösségnek olyan legtágabbkörű, de még határozott alakulata, amelyen túl már nincsen határozott kör, természetesen erre a közösségi körre való vonatkozásban kell meglátnunk minden nevelési, egyúttal pedig művelődéspolitikai feladatot.

A nevelés tehát csak úgy tud eleget tenni a szociális felfogás követelményeinek, ha a közösséget a nemzet formájában állítja maga elé, ha a nevelés és a művelődési élet minden valóságban megjelenő formáját, egyben pedig minden célokat megvalósító szándékát a nemzetre való vonatkozásban vizsgálja és látja meg. Nem lehet egyetemességre törekvő elméleti szemponból sem másféle és más irányú nevelési akaratot, másféle művelődéspolitikai szándékot elfogadni és igazolni, csak azt, amely előtt a nemzet, annak az ideális cél felé való állandó alakulása és alakítása áll törekvés és célkitűzés gyanánt. Csak az a nevelésügyi és művelődéspolitikai elmélkedés képes a tények helyes megítélésére, a célok, szándékok és eszközök kellő értékelésére, csak az a nevelői szándék és kultúrpolitikai tevékenység járhat sikerrel, amely a nemzet múltjába kapcsolódva, annak jelen szükségleteihez alkalmazkodva munkálkodik a nemzet jövőjén.

A nemzeti fejlődés irányában való benső elméleti és gyakorlati elkötelezettség adja meg ennek a nevelésügyi nacionalizmusnak azt a jellegét, amelynél fogva a szó igaz értelmében vett szociális neveléselmélet. Szociális mindenekelőtt abban az értelemben, hogy nevelő és művelődéspolitikai szándékaiban az egész nemzetet, annak minden rétegét számításba veszi. Mind elméleti elgondolásaiban, mind pedig gyakorlatában az egész nemzet, tehát a nemzet minden egyes csoportjának, minden tagjának, a nemzet egész

szellemi életének szolgálatát vállalja — s így a szónak legmélyebb értelmében *nemzetté* nevelés akar lenni.

Szociális azonban egyúttal a szociális idealizmus teljes értelmében is. A nemzet egészének szolgálata ugyanis nem korlátozást, a nemzetre függesztett tekintet kizárólagossága nem kizárást, nem elzárkózást jelent. A nemzetnevelés elmélcődője Széchenyivel együtt vallja „hogya sok nemzet egyúttal alkotja az egyetemes közösséget, kölcsönösen hatnak egymásra és egy-egy nemzet éppen úgy nem állhat magában, mint a nemzet keretében az egyén a többiek nélkül — s így azt is, hogy a nemzet szolgálata egyedül lehetséges módja annak, hogy az egyetemes emberiséget szolgálhassuk.

Nem jelent azonban kizárólagosságot a nemzetnevelés szociális felfogása ezzel ellentétes irányban az egyén felé sem. Abban az Aristoteles óta szünet nélkül folyó társadalomelméleti vitában, amely hol az egyént, hol a közösséget tartotta egyetlen értékes és értékelhető valóságformának, s legtöbb esetben az egyiknek elismerése a másiknak tagadásával járt vagy jár, a nemzetnevelés elméletirója az egyetlen helyes és tárgyi szempontból elfogadható álláspontot foglalja el.

Már önmagától értődően is természetes, hogy a nevelésen gondolkodó nem tekintheti másodrendű valóságnak az egyéni létet. Hiszen a nevelés a maga hatásközvetítő, alakító befolyását csakis az egyéni szellemiség fejlesztése által érvényesítheti. Csak úgy, csakis azáltal hathatunk a nemzetre, csakis úgy és azáltal alakíthatjuk a nemzet jövőjét, irányíthatjuk a nemzet művelődését, ha a nevelésnek egyetlen rendelkezésünkre álló tárgyát, az egyéni lelket fejlesztjük a célnak megfelelő irányban.

Azonban a nemzetnevelés társadalomfilozófiai felfogásában az egyén nemcsak szükségszerűen meglévő valóságforma, amelynek létezésével kénytelenül számolnunk kell, hanem kifejlett formájában a nemzettel teljesen egyenlő mértékben értékelt alapvető kategóriája ennek a művelődéspolitikai gondolatrendszernek.

Senki előtt sem lehet kétséges, hogy az egyéni valóság már eredetében sem teljesen független létezési forma: Már keletkezésekor, alakulásának, kifejlődésének kezdeti korszakaiban is a közösség által meghatározott. A legkülönbözőbb környezeti hatások alatt fejlődő egyéniség éppen biológiai adottságainál fogva mindig a tulajdonságaiban való elkülönülés a sajátos vonásokban való gazdagodás felé halad.

Az egyéni léleknek ez a két irányba mutató alapvető jellege, egyrészt ugyanis az, hogy már adott minősége által meghatározottan is fejlődésben *mindig* az egyéni vonásokban való gazdagodás felé halad, másrészt azonban az, hogy ugyanezen

idő alatt állandóan és szükségszerűen az őt környező valóság-  
nak hatása alatt áll — ez a kettős jelleg határozza meg szere-  
pét és értékelését mind a társadalomtudományi, mind pedig a  
nevelésügyi gondolkodásban.

Arra semmiféle alakító szándékú befolyásolás sem vállal-  
kozhatik, hogy az egyénben sajátosan kifejlődő vonásokat el-  
sorvassza, hogy az egyént teljesen szintelenné uniformizálja.  
Minden filozófiai és társadalomelméleti iránynak bele kell nyu-  
godnia abba, hogy az egyén szükségszerűen a maga sajátos for-  
májában létezik.

A nemzet szociális együttességének ideális érdekei felé  
szegzett nevelésügyi törekvéseknek az egyénre vonatkoztatot-  
tan csakis az lehet a céljuk, hogy az egyénien sajátos vonások  
elismerése mellett benne azt a már eredete által adott szociá-  
lis meghatározottságot kifejlesszék, erősítsék és tudatosá te-  
gyék.

Jól tudjuk, hogy minden nevelési cselekvés már eredetében  
és lényegében is szociális jellegű. Minden hatás, s így a szán-  
dékos tudatosan alakító befolyásolás is a társas együttélés fe-  
lől éri az egyént.

A nevelés legbensőbb értelme, az egyén erkölcsi valójának  
irányítása. Ennek az alakító befolyásnak célja tehát Imre sze-  
rint abban határozható meg, hogy az az egyént éppen mint in-  
dividuumot állítja a nemzet szolgálatába. Ugy befolyásolja,  
úgy irányítja fejlődését, hogy erkölcsi öntudatában mind erő-  
sebbé, mind elhatározottabbá válják a közösség, a nemzet irányá-  
ban való elkötelezettség. Hogy necsak tudatosan átélje a kö-  
zösséggel való kapcsolatot, az ahhoz való tartozás érzését, ha-  
nem önként, saját erkölcsiségének benső parancsából vállalja a  
nemzet *céljainak alázatos szolgálatát*. Amikor a nemzetnevelés  
az egyénnek azt a kifejlesztendő és kifejlett formáját az er-  
kölcsei személyiség, a művelt ember, Széchenyi szavával: a „*ki-  
művelt emberfő*” fogalmával jelöli meg — s a nevelésnek az  
egyénnel vonatkoztatott célját a személyiség kialakításának kö-  
telezettségében látja — ezt a személyiséget mint egyéni sajá-  
tosságaiban önálló értéket állítja egyenrangú tényezőként a szo-  
ciális tényező, a nemzet mellé.

Az egyén tehát egyáltalában nem önmagában, nem a ma-  
ga elkülönült sajátosságában értékes és értékelhető. Csak akkor  
és abban az esetben, ha a nevelő céltudatos törekvéseinek ered-  
ményeképpen *személyiséggé* vált s így különvalósága, tehetsé-  
geinek és képességeinek egyéni jellege nem külső kényszerű-  
ségek nyomása alatt, hanem saját benső világának fejlődése kö-  
vetkezésményeképpen kapcsolódik bele a nemzet jövőjét irányí-  
tó, fejlesztő munkásságba. Így állítja helyre a nemzetnevelés  
elmélete a feltétlenül értékes, erkölcsi elhatározásaiban saját



belső parancsainak élő személyiség minden ellentét nélküli  
belső kapcsolatát a szintén feltétlenül értékes nemzeti való-  
sággal.

*Tettamanti Béla dr.*

## GYAKORLATI PEDAGÓGIA.

### **Magyar nyelv és irodalom.**

**Petőfi: A gólya.**

**IV. osztály.**

*Óravázlat.*

#### **I. Számonkérés.**

1. Helyesírás: a *t* végű igék felszólító módja.
2. Szóbeli: az elbeszélő műfajok összefoglalása.
3. Írásbeli: Életem legemlékezetesebb eseménye.

#### **II. Ráhangolás.**

Az Alföld költője.

#### **III. Célkitűzés.**

Hogyan fejezi ki Petőfi a gólyával kapcsolatban az alföldi  
puszta és a szabadság iránti rajongó szeretetét?

#### **IV. Tárgyalás.**

1. A költemény bemutatása.
2. Az alföldi pusztának és a szabadságnak rajongó szere-  
tete.
3. Tartalmi megbeszélés a következő szerkezeti tagoltság  
szerint:
  - a) a költő legkedvesebb madara a gólya (1—8. versszak);
  - b) a puszta és a szabadság dicsőítése (9—13. versszak);
  - c) összefoglalás (14. versszak).
4. A költemény stílusa.
5. Műfaja.

#### **V. Összefoglalás.**

Házi írásbeli feladat: hangulatos leírás vadon élő állatról,  
tájrról vagy természeti tüneményről tapasztalat alapján.

*Tanítás.*

#### **I. Számonkérés.**

1. Először is fordítsunk egy-két percet a helyesírásra! A  
táblához megy H.! [Egy tanuló a táblán, a többi a füzetben  
dolgozik.] Ügyeljünk a *t* végű igék felszólító módjának írásá-