

Programozási kísérletek történelemórán

Ha elemezzük tanár és tanuló munkájának részarányát az iskolai történelem-tanításban, megállapíthatjuk, hogy tanóráinkon a fő hangsúly a tanár ismeretátadó tevékenységére esik. A tanórának bizonyos mértékig merev, gépies és egyoldalú a tendenciája. A tanuló többnyire passzív szerepre van ítélve, s ez nem kedvez a tudatos gondolkodás, az alkotó szellem fejlődésének. Tanulóink évről évre gépiesen követik nyomon a tanár információit, és ily módon reprodukálják azt a következő órán; ez a módszer csökkenti a történelemoktatás hatékonyságát. Ha a tanulónak nem biztosítunk aktív szerepet az önálló gondolkodásra, akkor a tanár személyisége az egyedüli tényező, mely figyelmét az információkra irányítja. Az optimális serkentést azonban csakis a tanuló saját munkájának sikerélménye jelentheti, az ebből eredő izgalom, az, hogy lépésről lépésre maga deríti fel a történelem rejtett összefüggéseit.

Ma világszerte kutatják az ismeretátadás hatékonyabb módszereit. E tekintetben a programozott oktatás ajánl fokozott eredményeket. A tanuló az előkészített program alapján halad, s végig ösztönzést kap a cselekvéshez, az önálló munkavégzéshez. A cselekvő részvétel különösen fontos, hiszen az ember általában csak 20 százalékát jegyzi meg annak, amit hall, 30 százalékát annak, amit lát és 50 százalékát annak, amit egyszerre lát is, hall is. A határfok tovább növekszik, amikor a tanuló maga cselekszik, felel; ilyenkor az anyag 70 százalékát is képes emlékezetében tartani.

A program a tanulót minden egyes kérdés nyomán azonnali feleletre készíti, a válasz mérlegelésére ösztönzi. Ily módon a diákot nem a rossz jegytől való félelem sarkallja, hanem a *sikerélmény*.

A szakirodalom szerint a matematika és a természettudományi tárgyak programozhatók a legkönnyebben. A kísérletek azonban azt is igazolják, hogy elméletileg minden tantárgy minden oktatási szinten programozható. A legtöbb külföldi kutató az egész ismeretanyag teljes programozásának a vonalán halad, és a programozott oktatást kizárólagos módszernek tekinti. Más vélemények szerint a programozott oktatás akkor válik hatékonyabbá, amikor különféle módszerekkel párhuzamosan alkalmazzák. A társadalomtudományoknál például — minthogy az emocionális hatásoknak nagy szerepük van — a leckék bizonyos részét alkalmasabb a tanár előadása útján elsajátítani. A történelemoktatás esetében is véleményem szerint így kell felfognunk a programozott oktatás létjogosultságát. Egyes leckéknél különösen kedvező alkalom kínálkozik *érzelmi hatások* elérésére. Ez esetben a tanár érdekes, érzelmi telítettségű magyarázata döntő jelentőségű. Kár volna azonban lemondanunk a programozás előnyeiről olyan kulcsfontosságú leckék tanításakor, amelyek egy-egy időszak gazdasági-társadalmi keresztmetszetét tárgyalják, sajátos jelenséget magyaráznak, egész korszakok kialakulását mutatják be ok és okozati összefüggések alapján. Az egész osztály aktivizálása, a gyenge tanulók számára is elérhető, kis lépésekben való haladás leginkább programozással érhető el.

A programozást mint új eljárást alkotó módon kell kezelünk; alkotó szemlélet tükröződik abban is, ahogyan a lecke egyes feladatait a programozás módszeréhez viszonyítva felfogjuk. Hazai kutatók következtetései szerint lehetőség van arra, hogy egyetlen lecke különböző mozzanatait is programozhassuk, például az új ismeretek közlését vagy ennek csak egy részét, de programozhatjuk csak a számonkérést vagy az összefoglaló, rendszerező témákat is. Ezek szerint készíthetünk: a) új anyagot közlő; b) ismétlő; c) ellenőrző programot a történelemoktatásban.

Új anyagot közlő programként készítettem el és alkalmaztam *A rabszolgatartó rómia birodalom kialakulása és fejlődése Octavianus Augustus idején* című lecke két fejezetét. Ez a lecke fejezetnyitó, és mint ilyen az egész leckerendszer megértése szempontjából kulcsfontosságú. Ha a tanuló jól megjegyzi a császári hatalmat jelentő különböző állami funkciók egy kézben való összpontosítását, ennek alapján később tudatosabban vizsgálja a császárság korának összes politikai eseményeit.

Mint hogy nem állt rendelkezésemre sem programozó gép, sem programozott tankönyv, úgynevezett *munkalapokkal* dolgoztam. Ezeket annyi példányban készítettem el, ahány tanuló van az osztályban. A tankönyvben levő anyagot a munkalapon lépésekre bontottam. Ezek a lépések — információk. Egy-egy *információ-egység* 15—20 szóból áll, és az anyagot kis lépések logikus sorrendjében mutatja be. Az információra vonatkozó, kipontozott rész kitöltésével a tanuló önálló választ ad, és így módon cselekvően vesz részt a tananyag kibontásában. Az egyes lépéseket úgy fogalmaztam, hogy a nehézségek fokozódjanak (a lassan csökkenő segítség elve érvényesüljön), s így a tanulót az egész fejelet önálló megalkotására készítsem. Az 1968—1969-es tanév V. osztályos történelmi tananyaga említett leckéjéből az alábbi munkalapot készítettem:

*A rabszolgatartó Római Birodalom kialakulása
és fejlődése Octavianus Augustus idején*

A. Octavianus principátusa

Ellenőrző fejelet

1. Az actiumi csata után, amely az egyeduralomért folyt, Octavianus az állam ura lett, mint ilyen döntő szava volt a hadsereg vezetésében, a szenátus és a népgyűlés irányításában. Ez i. sz. 31-ben történt.
2. A szenátus Octavianusnak a hadsereg főparancsnoka (imperator) adományozta.
 - a) A köztársaság idején a hadsereget a vezették, akiket évre választottak.
 - b) Különleges alkalmakkor a vezetést személyre ruházták, akit neveztek.
3. A szenátus megőrizte vezetőszerepét, de Octavianusra ruházták az első szenátor (princeps), és minden kérdésben elsőnek mondhatott véleményt. Ő lett az állam embere.
4. Népribunai címet is kapott, és ilyen minőségben összehívta a, ahol vétőjogával elősegítette vagy megakadályozta a neki nem tetsző
5. A szenátus neki adományozta az „Augustus”, ami fenségét jelent.

egyedüli

cím

konzulok

egy

egy

diktátornak

cím

első

népgyűlést

törvényeket

cím

6. Hogy megőrizze a köztársaság látszatát, visszautasította a diktátori , és csupán az első szenátor, vagyis a címet fogadta el. Ezért uralkodását principátusnak nevezzük.	cím princeps
7. Octavianus Augustus valóságos egyeduralmat gyakorolt, mert betölti az imperator, vagyis a , a princeps, vagyis és a vétőjoggal rendelkező tisztséget.	hadserőfőparancsnok az első szenátor néptribunus
8. Octavianus Augustus egyszemélyben viselte mindazon , amelyeket eddig egy (idő) választott személyek töltöttek be. Ezek a következők:	évre címetek
a)	imperator
b)	princeps
c)	néptribunus

A programozásnak tehát a legegyszerűbb módszerét, az ún. Skinner-féle lineáris programot követtem, amely különösen az alsóbb osztályokban eredményes.

Mínt hogy ismeretesek a lineáris programozás hátrányai (túlságos vizsgaszerűség, a jobb képességű tanulók gyorsabban áthaladnak a lépéseken, és figyelmük lankad), a feladat összeállításakor a J. Barlow kidolgozta „elbeszélő” vagy lánc-program módszereit is alkalmaztam, hogy a különböző lépések kapcsolatba jussanak a következőkkel, s a helyes válasz bekerüljön a következő információ-egységbe. Továbbmenően egyes lépésekbe pótinformációkat iktattam be, ezzel elkerültem azt, hogy a gyorsabb észjárású tanulók számára a lépések végigkövetése unalmassá váljék. A jobb tanulók — ha érdeklí őket — megoldhatják a beiktatott pótinformációkat is, ha nem, lineárisan haladhatnak tovább a megjelölt lépéseken.

Hangsúlyozni szeretném, hogy a programozott rész a tanóra új anyagára vonatkozik, és ennek csak két alfejezetét foglalja magában. Miután ezzel végeztünk, a leckét a hagyományos módszerrel folytatjuk. A hátralevő két alpontot (*A római társadalom Augustus korában* és *Augustus uralkodásának jelentősége*) elmagyaráztam, és a tanulók segítségével összefoglaltam. Természetesen az új lecke egészét is lehet programozni, de amint példánk bizonyítja, az új anyag rész egy bizonyos vonatkozásának feldolgozása is lehetséges. A lépéseket úgy szerkesztettem, hogy a tanulók döntő többsége a kérdéseknek legalább 95%-ára választ adjon.

A bemutatott munkalapon a kipontozott részekkel egy vonalban, de fordított fekvésben tüntettem fel az ellenőrző fejeletet. Természetesen fennáll annak lehetősége, hogy a tanuló a választ előzetesen megnézi. Kísérletem során azonban tapasztaltam, hogy legtöbbször érdekli saját válaszuk, szinte élvezik, hogy feladat elé állítottam őket, és csak azután nézték meg az ellenőrző fejeletet, miután a választ már beírták. Az ellenőrző részt persze egy papírszelettel is letakarhatjuk.

A kísérletet a két V. osztály közül az egyikben végeztem el. Megfigyeléseim teljes mértékben igazolják mindazt, amit a szakirodalom a programozás előnyeiről megállapított. A tanulók bátran és tömegesen jelentkeztek. Elmondották, hogy amikor a programozott oktatás nyomán otthon e fejezeteket a tankönyvből tanulták, sokkal gyorsabban sajátították el a leckét, mint máskor. Az otthoni tanulási idő lerövidítése tehát már egymagában eredménynek mondható. Az a mód, ahogyan a tanulók az órán dolgoztak, az érdeklődés, amellyel az egyes lépéseket fejtegették, a műveletre összpontosuló figyelem teljesen meggyőzőtt a módszer hatékonyságáról.

Természetesen itt még számos probléma adódik. A program elkészítése és a munkalapok „házi módszerrel” történő előállítás is sok időt vesz igénybe. Ezen úgy próbáltam segíteni, hogy a VI. osztályban *A parasztság a hűbéri társadalomban* című leckét, amelyet lineáris módszerrel programoztam, óra előtt a szünetben felírtam a dupla táblára, és csomagolópapírral letakartam. Ennek alapján történt az új lecke tanítása. Az eredményt ez esetben is összehasonlítottam a párhuzamos osztályéval. Meglepett, hogy a programozott módszerrel tanuló osztály mennyivel pontosabban, részletesebben sajátította el az anyagot, mint a kontroll-osztály. Itt mutatkozik meg a lényegre összpontosítás előnye. A magyarázat során ugyanis előfordulhat, hogy egy-két probléma elsikkad, vagy kevésbé lényeges kérdésre terelődik a figyelem. Ebben az iskolai évben is programozott módszerrel tanítottam az V. osztályban az ókori történelem már említett leckéjét. Ezúttal a nagy papírlapokra előzőleg elkészített programot a táblára kifüggesztettem, és a tanulók füzetükbe a megszámozott lépéseknek megfelelő, megfejtett válaszokat írták be. Újra meggyőződtem, hogy a programmal szívesebben dolgoznak a tanulók; mindenki figyel, gondolkodik és a pillanatnyi sikerélmény, amelyet egy-egy lépés megfejtése után éreznek, serkentőleg hat a gyenge képességű gyermekekre is.

Meggyőződésem, hogy az *oktatógép* vagy *programozott tankönyv* — és tegyük hozzá, a kabinet-rendszerű oktatás — feltételei között az eredmények még jobbak lennének. Amikor kísérletemhez hozzáfogtam, elsősorban a programozás alapelve, létjogosultsága érdekelt, nem általában, hanem a történelemtanításban. Úgy vélem, most már nem helyes a kizárólagosság vonaláról közeledni a kérdéshez. Csak azok a leckék, leckerészek programozhatók, amelyeknek anyagában mintegy összegeződnék és kifejlődnek az előző leckékben tárgyalt történelmi események. A lépések megoldásakor részismeretek birtokában a tanuló könnyebben tud önállóan dolgozni.

Az idei és az elmúlt iskolai évben számos kísérletet végeztem ismétlő-ellenőrző programmal. Egy-egy nagyobb fejezet anyagát dolgoztam fel tömören, az egész lecke-sorozat lényegesebb kérdéseit, évszámait, történelmi személyiségeit magában foglaló kérdésekre és feleletekre. A Péter Attila székelyudvarhelyi matematika-fizika szakos tanár készítette *elektromos ellenőrző-begyakorló gépet* használtam fel a programok alkalmazására. E gép nagy előnye, hogy időt takarítunk meg az órán, és így a tanulók évszámokat, neveket, fogalmakat, eseményeket azonnal és pontosan rögzítenek. Emellett a géppel végzett munka rendkívül érdekes, mert olyan feladatokat is tartalmaz, amelyeket térkép segítségével vagy tankönyvben szereplő képanyag alapján kellene megoldani. Ilyen begyakorló-ismétlő programot készítettem *Az ókori Kelet, Az ókori Görögország, Róma a köztársaság idején, Róma a császárság idején, Az imperialista államok harca a világ újrafelosztásáért a XIX. század végén és a XX. század elején* című témákból.

Igaz, hogy a begyakorló program-táblázatok elkészítése elég sok munkát igényel, de előnyeivel fogva megéri a fáradságot. A program elkészítésekor átgondoltam az egész leckerendszert vagy egyik nagy fejezetét, hogy a táblázat 28 kérdését és 28 feleletét a tananyag lényeges részeire vonatkoztassam. Így biztosítottam, hogy a begyakorlás vagy ismétlés ne csússzék át olyan mellékkérdésre, amely abban a fejezetben csak másod- vagy harmadrendű. Előnyös a programozás azért is, mert végeredményben sok időt takarítunk meg a tanórán, a tanár azonnal rátérhet a munkára, csupán a táblázatot illeszti rá az elektromos készülékre. A megtakarított idő alatt a tanár megmagyarázhat olyan összefüggéseket is, amelyeknek megértésében a tanulók nem elég biztosak.

Kísérleteim során azt is tapasztaltam, hogy az órán a tanulók többször is „kapcsynak”, gondolataikkal nem kalandoznak el, ami bizony gyakran előfordul, amikor a tanár egyoldalú magyarázatai dominálnak. Persze, a begyakorló gép igazi előnye egy audio-vizuális laboratóriumba szerelve mutatkoznék meg, amikor is minden egyes kérdés esetén a tanuló a padban kapcsolja a választ. Megjegyezném még, hogy a már egyszer elkészített begyakorló programok a következő tanévekben is használhatók a fejezetek utáni és az év végi ismétlések során.

A programozás említett módja érdekesebben is megoldható, ha a program-táblázaton elhelyezett kérdésekre a tanuló két változat alapján felel. Ilyen esetben minden kérdéshez két feleletet programozunk, s ezek közül az egyik helyes. A szakirodalomban ismert programozási eljárások közül ez leginkább a *Pressey-féle, felelet-választásos programhoz* hasonlítható.

Az ismétlő-begyakorló program hatékony eszköz a történelmi ismeretanyag gazdagításában, mert eseményekkel, évszámokkal, személyiségekkel kapcsolatos biztos fogalmakat alakít ki, növeli a gyermek fantáziakészségét, gondolkodásának eredetisége, egyéni sajátosságai e program nyomán mindinkább kidomborodnak.

Kísérleteim persze csak szerény kezdetet jelentenek olyan területen, amelynek a jövőben egyre nagyobb szerepe lesz az oktatási folyamatban, minthogy a hagyományos tanítási módszerek mellett bizonyos didaktikai feladatok megoldására a programozás eljárási bizonyulnak a legalkalmasabbnak.

Albert Dávid

Egy helyesírási felmérés tanulságai

Az általános oktatásnak tíz osztályra emelése számos olyan oktatói-nevelői kérdést vetett föl, amelynek sikeres megoldása csak bizonyos előzetes felmérés, kísérletezés alapján lehetséges. Ezért is tekintjük a tízosztályos általános oktatás első évét (1969—70) a IX. általános osztály szempontjából kísérleti jellegűnek. Ebben az esztendőben kellett felmérni azt a sajátos oktatási szintet, amelyen a közepesnél alacsonyabb felkészültségű tanulók állanak, és megállapítani azokat a követelményeket és feladatokat, amelyek hathatósan járulnak hozzá, hogy ez osztály tanulói megfeleljenek tanulmányaik végeztével a társadalom részéről velük szemben támasztott követelményeknek.

Az anyanyelvi nyelvoztatásban a minisztérium célkitűzése az volt, hogy az általános iskola két utolsó, IX. és X. osztályában a súlyt a tanulók kifejezőképességének fejlesztésére kell helyezni. Tanulónként és osztályonként egész éven át rendszeres megfigyeléseket kell végezni a szóbeli és írásbeli közlés helyességét illetően. A munka egységes szempontú és rendszeres elvégzése, az elbírálásban érvényesítendő szempontok egyöntetűsége végett a IX. általános osztályban tanító szaktanárok év elején kézhez kapják a Pedagógia Tudományok Intézete Kolozsvári Fiókjától a magyar nyelv számára összeállított kiadványt (*Útmutató a kifejezőképesség fejlesztésére az általános iskola IX. és X. osztályában*). E két osztály számára az anyanyelvi képzés főfeladatául „az előszóbeli és az írásbeli kifejezőképesség fejlesztését, vagyis a tanulók helyesírásában és szóbeli közlésében észlelt hibák felmérését és kiküszöbölését jelöli meg“.

Bár az egyes iskolák elvégezték a tantervben kijelölt feladatot, ajánlatosnak látszott, hogy megyei vonatkozásban is átfogó képet kapjunk az általános iskola VIII. és IX. osztálya tanulói helyesírási készségének szintjéről. Ebből a célból a Kolozs megyei Tanfelügyelőség szaktanfelügyelője, Somodi Albert több kolozsvári és Kolozs megyei általános iskola VIII. és IX. osztályában helyesírási felmérést végzett, és ennek értékelését a Pedagógiai Tudományok Intézete Kolozsvári Fiókjának szakkutatója végezte el. A felmérésben részt vett tehát az idén abszolvált VIII. osztály is, mert így nemcsak a két osztály helyesírási készsége szintjének összehasonlítása vált lehetővé, hanem még jobban felszínre kerültek az általános, tipikusnak mondható helyesírási hibák is.

A felmérés összesen 506 tanulóra terjedt ki, mégpedig 322 tanulóra a VIII. (összesen 14) osztályból és 184 tanulóra a IX. (összesen 8) osztályból. Mi 454 tanuló, azaz 295 VIII.-os és 159 IX.-es tanuló helyesírását ellenőrizhettük, mert két iskolából csak a dolgozatokra adott osztályzatok és a tipikus hibák jegyzéke állott rendelkezésünkre.

Eszerint tehát négy kolozsvári, három dési, egy bánffyhunyadi, egy aranyosgyéresi, továbbá a kövendi, várfalusi és szováti iskolák 14 osztálya összesen 295 VIII. osztályos tanulójának, valamint négy kolozsvári, egy dési, bánffyhunyadi, aranyosgyéresi és kövendi iskola 8 osztálya 159 IX.-es tanulójának dolgozatait elemeztük.

A dolgozatokat a tanárok kijavították és osztályozták. Ezúttal nem célunk a javítás és az osztályozás kritériumaival és követelményeivel foglalkozni, megtette ezt annak idején a szaktanfelügyelő. (Viszont nagyon hasznos lenne egyszer ebből a szempontból is szemügyre venni a kérdést, és a különböző eljárásokat, értékelési módokat elemezni az összegegyeztetés és az egyöntetű elbírálás céljából.)

A felmérés alapjául a megyei tanfelügyelőség szaktanfelügyelőjétől összeállított alábbi tollbamondás szolgált:

József Attiláról

A költő gyermekkorára tele volt bánattal, keservvel, nyomorúsággal. Emellett azonban vasszorgalommal tanult. Mégsem lehetett tanárrá, mert egy verssel kapcsolatban hazaárulással vádolták, és kitették az egyetemről. De az igazi költőt semmilyen fenyegetéssel, semmiféle ígérettel sem lehet elhallgattatni. Művészetét akármilyen áldozatok árán is népe szolgálatába állítja. Ezt tette József Attila is, a proletariátus harcos költője. Annyi szenvedésben, nélkülözésben volt része, hogy fiatalon kellett meghalnia, s nem érthette meg azt, amiért akkora áldozatot vállalt: a munkásosztály győzelmét.

Ez a szöveg a IX. osztályban még ezzel az utasítással bővült: „Húzzuk alá a szövegben a teljes hasonulást!”

A nagy körültekintéssel és jó pedagógiai érzéssel megválasztott szöveg a következő helyesírási kérdések vizsgálatát tette lehetővé:

A hangtan köréből a hangok időtartamára vonatkozólag a magánhangzóknál a szó elején, a szó belsejében, a szó végén (*ígéret, győzelem; nyomorúság; költő*), ragokban (*Attiláról, egyetemről*), képzőben (*állítja*). Ide sorolhatók a tévesen hosszúnak minősített *ö, ü, o* hangok jelölése a *nélkülözés, a tanul, a gyermekkor* szóban, valamint a *proletariátus* a hangjának *á*-val való tévesztése is. A mássalhangzóknál a szó belsejében (*senmilyen, vállal, elhallgat, állit, emellett*), a szöveg és rag kapcsolatában (*keservvel*). Ide sorolható a tévesen hosszúnak jelölt *l* mássalhangzó az *áldozatot, meghalnia* és *Attila* szóban. A hasonulás jelenségének két fajtájára, a részleges (*azonban, szenvedés, ezt, azt*) és a teljes hasonulásra (*akkora, annyi bá-*

nattal, nyomorúsággal, vasszorgalommal, verssel, tanárrá); ez utóbbit a IX. osztály tanulóinak külön aláhúzással is jelölniük kellett, ugyanakkor a *j* hang jelölésére (akármilyen, semmilyen, munkásosztály) kellett a hangtani jelenségek helyesírásában ügyelniük.

Az alaktan köréből a különféle toldalékok (a tárgyrag: *áldozatot, művészetét, költőt*; a múlt idő jele: *lehetett, kellett; tanult, vállalt, volt; tette, érthette, kítették*; a műveltető képző: *elhallgattat*) és az összetett szavak írása (*semmiféle, akármilyen, hazaárulás, vasszorgalom, munkásosztály, mégsem*, vagy ellenpéldaként *a tele volt* írása).

A mondatban köréből az írásjelek használata (az *s, és, hogy, mert, amiért*) mondatot kapcsoló kötőszók előtt, azonos mondatrészek között, valamint a kettőspont alkalmazása fontosabb magyarázat, következtetés előtt kívánt figyelmet a helyesírás szempontjából.

A szöveg nyújtotta helyesírási kérdések, úgy véljük, élesen és meggyőzően bizonyítják, hogy a tollbamondás anyaga alapos és jól átgondolt munka eredménye, mert benne csaknem minden olyan helyesírási kérdés előfordul, amely az általános iskolában „tipikus helyesírási hiba”-nak számít. (Nem ártott volna talán még az egyszótagú szavak magánhangzóinak időtartama, a középfok jele, az igekötők és a felszólító mód helyesírásának gátjait is felállítani, mert a tanulók valószínűleg itt sem hagytak volna veretlenül akadályokat.)

Elégedjünk meg azonban egyelőre ennyivel, s lássuk, hogyan mutatkoztak be tanulóink a felsorolt helyesírási kérdések megoldásában. Az áttekinthetőség kedvéért nem térünk ki minden egyes helyesírási helyzet osztályonkénti és iskolánkénti elemzésére, hanem a két osztályban egymással párhuzamosan mutatjuk be 1. a nyelvtani (helyesírási) kategóriák szerint összesített eredményeket, illetőleg eredménytelenségeket; 2. ezek közül kiemeljük azokat a (nyelvtani helyzet szerinti, szavankénti) helyesírási hibákat, amelyeket különösen figyelemre méltóknak tartottunk; végül pedig 3. sorrendbe szedjük a hiba-átlag* alapján az egyes hiba-kategóriákat.

A magánhangzók időtartamának jelölésére alkalmas nyújtó 13 helyzetben a VIII. osztályok 295 tanulója összesen 868 hibát (hiba-átlag: 66,8), a IX. osztályok 159 tanulója pedig összesen 550 hibát (hiba-átlag: 39) ejtett. Különösen az *ígéret*, a *nyomorúság* és a *költő* szó helyesírásában, valamint a *proletariátus* szó *a* hangjának jelölésében a VIII. osztályban 183, a IX. osztályban 102 esetben vétettek, mert *á*-val írták. A mássalhangzók időtartamának jelölésére alkalmas 14 helyzetben a VIII. osztályosok 996 hibát (hiba-átlag: 71), a IX.-esek pedig 517 hibát ejtettek (hiba-átlag: 36,9). Ezen a téren különösen az *elhallgat* és a *vállal* ige, a kevésbé ismerős és használt *keservvel* ragos főnév helyesírásában vétettek a tanulók. Tanulmányos összehasonlításra készítet a *vállal* és a *kellett* szó helyesírásában észlelhető szembetűnő eltérés a VIII. osztályos tanulók helyesírásában. Mindkét szóban ugyanabban a hangtani helyzetben fordul elő az *ll*, mégis — minthogy a *kellett* sokkal gyakoribb használatú, mint a *vállal* — benne jóval kevesebb a hiba (a *vállal* 45,4 hiba-átlagával szemben a *kellett* hiba-átlaga 9,4). Viszonylag nagy az *emellett* határozószó hiba-megterheltsége, VIII. osztályban 40%, a IX.-ben 52,1%.

Bár a hasonulásnak, a hangok egymásrahatásának a jelensége a szövegben gyakoriságánál fogva a helyesírási kérdések között, mondhatjuk, központi helyet foglal el, mégis viszonylag kevesebbet tévedtek itt, mint a hangok időtartamának

* Hiba-átlagon az egy hibatípusra jutó hibaszámot értjük. Ezt úgy kaptuk meg, hogy az összes hibák számát elosztottuk a szövegben előforduló hiba-lehetőségek számával.

jelölésében. A VIII. osztály 295 tanulója az adott 12 helyzetben 409 hibát (hiba-átlagban 34), a IX. osztály 159 tanulója meg 157 hibát ejtett (hiba-átlagban 13). A részleges hasonulás esetei közül az *azonban* szó helyesírása, a teljes hasonulás példái közül pedig a *verssel* és a *tanárrá* szóké jelentéft nehézséget. A IX. osztály tanulóinak külön feladatként tűzték ki, hogy a szövegben aláhúzással jelöljék a teljes hasonulás eseteit, szám szerint nyolcat. Nem ismerték fel ezt 137 esetben, vagyis hiba-átlagban 17 hiba. A teljes hasonulás felismerése, illetőleg fel nem ismerése szempontjából is a *verssel* és a *tanárrá* szók érdemelnek figyelmet. A *verssel* szóban 36-an (22,6%), a *tanárrá* szóban 27-en (16,9%) nem jelölik a teljes hasonulást. Viszont teljes hasonulásnak tekintik 78-an (49%) a *keservvel* szóban előforduló más-salhangzókapcsolatot.

A *j* hangot a szöveg nyújtotta helyzetekben a tanulók általában helyesen jelölték. Tanulságos és behatóbb vizsgálatot érdemelne az *akármilyen* és *semmilyen* szóban előforduló *j* hang jelölése: mindkét osztályban az *akármilyen* szó helyesírásában kétszer annyian hibáztak, mint a *semmilyenében*, pedig a *j*-t mindkét szóban ugyanabban a hangtani helyzetben kell jelölni, és e szavak használati gyakorisága is egyforma.

A toldalékok közül közismerten a tárgy ragja és a múlt idő jele okoz nehézséget, nemcsak azért, mert a múlt időnek a magánhangzó után írandó *-tt*-je hatására sokan a tárgy ragját is így írják. Jó példa erre a szövegben előforduló *áldozatot* szó, amely még azért is megtévesztheti a szóképzésben kevésé jártas tanulót, mert igéből képzett névszó, tehát a felületes szemlélőnek igének is tűnhet. Ezt igazolja a szó helyesírásában észlelhető nagy hiba-átlag is: a VIII. osztályosok közül 52-en (17,6%), a IX.-esek közül 47-en (29,5%) írták helytelenül *-tt*-vel. A múlt idő helyesírásának felmérésére szolgáló 8 helyzetben a VIII. osztály tanulói összesen 129 esetben (hiba-átlag: 18,4), a IX. osztályéi pedig 83 esetben (hiba-átlag: 11,6) vétettek. Nehezebb helyzet elé állította a tanulókat az *elhallgattat* ige műveltető igeképzőjének a helyesírása; ebben a szóban a *-tat* képző-változat miatt a *-tt*-t a VIII. osztály tanulói közül 82-en, a IX. osztályéi közül pedig 39-en írták helytelenül (82, illetőleg 39 hiba-átlag).

Az egybeírásokról — bár az egyik legfogasabb helyesírási kérdés — a szöveg nyújtotta helyzetek nem okozhattak volna különösebb nehézséget a tanulóknak, mert olyan összetett szavak fordultak elő benne, amelyek minden kétséget kizáróan egybeírandók. Talán csak a *mégsem* kötőszó és a *tele volt* határozószós szerkezet jelentett nehézséget, minhogya a *mégsem*-nek különírható alakja, a *tele-* (*teli-*) igekötővel összetett igéknek (*telebeszéli a fejét, teleönt* stb.) a helyesírása hathatott zavarólag a helyes forma megválasztásában. Mégis az a helyzet, hogy a VIII. osztály 295 tanulója az adott 6 helyzetben 192-szer (32 hiba-átlag), a IX. osztály 159 tanulója pedig 161 esetben (hiba-átlag: 26,8) vétett az egybeírás, illetőleg a különírás szabálya ellen. Különösen a *vasszorgalommal* szó helyesírása okozott nehézséget, mert a VIII. osztályban 63 tanuló (21,3%), a IX. osztályban 50 tanuló (31,4%) tévesztette el.

A mondatban terén a központosítás, vagyis az írásjelek (mondatokat, azonos mondatrészeket elválasztó vessző, fontosabb magyarázat, következtetés előtti kettőspont) használata — sajnos — általában nem részesül kellő figyelemben az iskolai helyesírásitanításban. Ezt tükrözi a tanulók helyesírásában föllelhető nagyszámú hiba is. A leggyakoribb, mert fokozottabb figyelmet kíván, a kettőspont elhagyása a magyarázat, következtetés előtt, például *nem érhetette meg azt, amiért akkora áldozatot vállalt: a munkásosztály győzelmét*. Ezt a helyzetet a VIII. osztály tanulói közül 164-en (164 hiba-átlag), a IX. osztályéi közül 104-en (104 hiba-átlag) nem

ismerték fel. Ugyancsak sokan hanyagolták el a mondatokat elválasztó vessző kitételét, pedig erre 5 helyzet kínálkozott; ebben, a VIII. osztályban 365, a IX.-ben 232 hibát ejtettek, 73, illetőleg 46 hiba-átlagban. Valamivel jobb az arány az azonos mondatrészeket elválasztó vessző használatában, mert ellene a VIII. osztályban 96 esetben (hiba-átlag 48), a IX. osztályban pedig 57 esetben (hiba-átlag 28,5) vétettek.

Ha mármost a két osztályban észlelt helyesírási hibák kategóriáit az elkövetett hibák átlaga alapján vizsgáljuk, a következő sorrendet kapjuk:

VIII. osztály:	Hiba-átlag	IX. osztály:	Hiba-átlag
1. A kettőspont használata magyarázat, fontos következtetés előtt	164	1. A kettőspont használata magyarázat, fontos következtetés előtt	104
2. A műveltető ige írása	82	2. Tagmondatokat elválasztó írásjel elhagyása	46,4
3. Mondatokat elválasztó vessző használata	73	3. A magánhangzók időtartamának jelölése	39,2
4. A mássalhangzók időtartamának jelölése	71	4. A műveltető ige írása	39
5. A magánhangzók időtartamának jelölése	66	5. A mássalhangzók időtartamának jelölése	36,9
6. Egynemű mondatrészek közötti írásjel használata	48	6. Egynemű mondatrészek közötti írásjel használata	28,5
7. A hasonulás jelensége	34	7. Összetett szavak írása	26,8
8. Az összetett szavak írása	32	8. A tárgyrag írása	21,3
9. A tárgyrag írása	30	9. A j hang jelölése	19,3
10. A múlt idő jelének írása	18,4	10. A hasonulás felismerése	17
11. A j hang jelölése	13,6	11. A hasonulás helyesírása	13
		12. A múlt idő jelének írása	11,6

Befejezésül próbáljunk néhány általános jellegű megállapítást tenni a két osztály helyesírási készségének szintjét és a helyesírási hibák súlyossági fokát illetően. Ez utóbbihoz a minisztériumnak a IX. általános osztály számára kiadott *Utmutatóját* használtuk fel, amely egyben a helyesírási normára vonatkozólag is eligazít.

Mindkét osztály számára egyformán elsőrendű hibának bizonyult a kettőspont használata magyarázat és fontos következtetés előtt. Ezután következik — az első 5 leggyakoribb hibatípus között — a tagmondatokat elválasztó írásjel elhagyása. Szembeszökőbb a különbség a két osztály helyesírási szintje között a műveltető ige helyesírásában: a VIII. osztályoknál ez a második, a IX.-nél a negyedik a sorrendben. Fordított a helyzet viszont a magánhangzók időtartamának jelölésében: a IX. osztály hibáinak sorrendjében a 3., a VIII. osztályéiban az 5. helyen áll. Körülbelül egy szinten van a két osztály a mássalhangzók időtartamának és az azonos mondatrészeket elválasztó vessző jelölésében.

További részletezést, valamint az egyes kategóriákon belüli hiba-megterhelést mellőzve megállapíthatjuk, hogy *viszonylag csekély a különbség* a két osztály helyesírási készségének szintje között. Ez a „kicsi“ különbség a VIII. osztály javára billenti az értékelés mérlegét, mert az olyan alapvetően fontos helyesírási kérdések tekintetében, mint a magánhangzók, a mássalhangzók időtartamának, a tárgyragnak, a *j* hangnak a jelölése, a IX. osztály a másik mögött marad. Hogy változtatásra, tanulóink helyesírási szintje hathatós emelésére van szükség, bizonyítják nemcsak a hibák előfordulási átlagának mutatószámai, hanem a norma szerinti értékek is. Ebből a szempontból vizsgálva a kérdést, a IX. osztályra érvényes helyesírási norma alapján a két osztály elemzett helyesírási hibái a következő értékelési kategóriába sorolhatók:

Durva hibának számít: a múlt idő jelének, a tárgy ragjának, a hasonulás helyesírásának elvé tése; *súlyos hibának* számít: a magánhangzók időtartamának eltévesztése ragokban és képzőkben, a mássalhangzók időtartamának jelöletlensége, a részleges hasonulás jelölése, a *j* hang helytelen jelölése, a műveltető ige helytelen írása, a magánhangzók időtartamának helytelen jelölése más helyzetekben; *kis hibának* számít: a vessző és a mondatvégi írásjel-hiba, az egybe- és különírás, ha szóösszetétel lehetséges, egyéb központoszási hiba.

A két osztály tanuló helyesírási készségének minőségét tehát jelenleg a durva és súlyos hibák jellemzik, és csak kisebb mértékben — de a legnagyobb hiba-átlagot jelentő (ami ezen a fokon természetesen is) — kis hiba.

Ha ez a tömör és sokatmondó minősítés, valamint a rövid elemzésből még leszűrhető egyéb tanulságok arra serkentenek, hogy tanítványaink helyesírási s ezzel általános műveltségi színvonalát emeljük, fáradozásunk nem volt hiábavaló.

Nagy Jenő

Zenész az Egyedem-begyedem akcióról

Kolozsvári gyermeklapunk, a *Napsugár* 1967. szeptember 9-i számában pályázatot hirdetett: kiolvasók és mondókák gyűjtésére szólította fel az ország gyermekeit. Két év múlva, 1969 januárjában Faragó József az *Utunk* hasábjain számolt be az eredményről. Cikkéből megtudjuk, hogy „e műfaj — világszerte — a folklórgyűjtés Hamupipókéje volt“, s hogy az „Egyedem-begyedem akció“-nak egyetlen előde ismeretes: a *Les comptines de langue française* című gyűjtemény, mely mintegy nyolcezer kiolvasót tartalmaz — franciaországi, svájci, belga és kanadai francia nyelvterületekről. A *Napsugár* pályázata várakozáson felüli eredménnyel járt: tizennégy megye kilencvenhárom helységéből 369 pályázó összesen 8493 mondókát küldött be, s így az akció első szakasza világszinten „első helyeztökként“ zárult. Azóta ez az óriási anyag a kolozsvári Folklórintézet fiókjaiban vár a feldolgozásra.

Ezt megelőzően hozzáfogtam a kis pályázók gyűjtéseinek számbavételéhez. Az „ösvénykének“ alig több mint nyolcadát jártam be, de színes utazásom volt már eddig is.

*

Majd mindegyik pályázatban találok a címadó kiolvasóval: „Egyedem-begyedem tengertánc, / Hajdú sógor, mit kívánsz? / Nem kívánok egyebet, / Csak egy karéj kenyeret.“ Majdnem mindegyik gyermek lejegyezte a következőt is: „En

elmentem az erdőbe / Fát szedegetni / Utánam jött apám, anyám / Bottal veregetni. / Nád közé ugrottam, / Nádsípot faragtam / Az én sípom mind azt fújja: / di-dá-du / Te vagy az a nagyszájú.“

Mint ritka virágnak, úgy örültem néhány, itt-ott felbukkanó mondókanak: „Elmentem én az erdőbe / Szedret szedegetni, / Ott láttam egy fürge mókust / Mogyorót enni. / Jó a mogyoró, / Te vagy a hunyó.“ Vagy: „Gingalló, gingalló, / Főzz kását, / Ha nincs só, kérj mástól / Ha nem ád, vágd pofon / Gingalló, gingalló, / Te leszel a hunyó.“

Gyönyörködtem egyik-másik költőiségében: „Ugri-bugri mókuska, / Bokorba tut nyulacska. / Szarka csőre csergető, / Te leszel a kergető.“ Vagy: „Málnabokor, szederin, / Leszáradott szerre mind. / Újra megjött már az ősz, / Gyere pajtás, kergetőzz.“

Derültem kedves humorukon: „Aki reám haragszik, / Egyék békát tavaszig, / Tavasz után egeret, / Míg a szeme kimered.“

Észrevettem, hogy a gyermekeket is elragadta a labdarúgás szenvedélye: „Van nekem egy focballom, / Meg egy hülye kapusom. / Mikor a labda közeledik, / A kapusom hasraesik / Gól!“ Vagy: „Két kicsi kecske / Elment a meccsre, / Rúgták a labdát. / Gól!“

Élveztem valamennyi mondóka egyszerűségét, naivitását, tisztaságát. Induláskor még azt hittem, hogy az Egyedem-begyedem akció a folkloristák és irodalmárok ügye. Kedvtelésből lettem önkéntese. Menet közben döböntem rá, hogy ez az ügy elsősorban — a zenészeké; hogy az akció értelme, célja, gyakorlati haszna zenei. A zenepedagógia állandó problémáit rejti magában, s zenekultúránk égető kérdéseit veti fel. Mindez tüstént kiviláglik, ha a gyermek zenei kozmoszába kissé betekintünk.

Ez a zenei világ éppoly változatos, zárt és önálló, mint a felnőtteké. Csakhogy néhány vonását a felnőttek zenéje legfeljebb nosztalgiával körülvelt emlékként őrzi. A gyermek ugyanis zeneileg a mágikus korban él. A történelem előtti idők emberének mágiában felerősödő életérzésére emlékeztet az a hit, amellyel a kicsik a *Csiga-biga hívogató* („Csiga-biga gyere ki, ég a házad ideki, kapsz tejet-vajat, holnapra is marad“) cselekvő-megvalósító erejében bíznak. Azzal rokon az az őszinte spontaneitás, amivel érzéseiket gajdolással, saját vagy fogékonyan elsajátított dallamocskákkal kifejezik. Világukban az utánzás (a zenei is) éppoly perdöntő, mint a mágiában a mimézis.

A mágikus kort a művészetek bölcsőjeként tartják számon, amikor még költészet, zene és tánc nem szakadt el egymástól. Kicsinyeink számára a mozgás, a ritmus a dallammal és szöveggel elválaszthatatlan egységben van. Szétválasztásukra egyenesen képtelen. S ha valahol, hát a gyermek zenei kincsében az egykori varázsszavak, bájos szövegek — értelmüket-erejüket vesztetten, halandzsává koptatva — fellelhetők („Ingyom-bingyom táliber, tutáliber, máliber ...“).

A kezdeteknél vagyunk: a gyermek (akárcsak zenei őskorában az ember) egyetlen hangot vég nélkül, ritmikusan ismételtet. Hangocskája véletlenül felcsúszik vagy lefelé lendül, s máris eljutott a kéthangúság birodalmába. Megjelenik a felfelé lépő nagyszekund (*szo-lá*: „Süss fel nap, fényes nap, kert alatt a ludaim megfagnak“) és a lefelé lejtő kisterc (*szo-mi*: „Zsip-zsúp, kenderzsúp, ha megázik kidobjuk“). Ezen a fokon a zenei nyelv még univerzális, akárcsak sokkal magasabb szinten, a klasszikusok minden emberhez szóló műveiben. Az éti csigát románul is lejtő kistercen csalogatja elő a kíváncsi szem s az éneklő szájacská („Melc, melc, codobelc, / Scoate coarne bourești / Și te du la baltă și bea apă caldă / Și te du la Dunăre și bea apă tulbure“).

Aztán a nagyszekund és kisterc összekapcsolódik, s már három hang számtalan kombinációján uralkodik a gyermek (*szo-lá-szo-mi*: „Fehér liliomszál, ugorj a Dunába, / Támaszd meg oldalad két aranypálcával“). S mint ahogyan anyanyelvét anyja ajkáról tanulja el, zenei nyelvét is szüleitől kapja. Ezért beszélhetünk nemcsak anyanyelv, de zenei anyanyelv létezéséről is. S ha szülei dallamkincsüket (a *Felszállott a pávától az Az hol én elmenyek* szépséges dallamáig) Ázsiából hozták, s ha ez a dallamkincs az ősi ötfokú hangrendszeren nyugszik, akkor nyilvánvaló, hogy e gyermek dalocskái is az ötfokúság elemeit, csíráit rejtik magukban. A három hang egymásutánjából álló pentaton mag (*mi-re-do*: „Bújj, bújj, itt megyek, tüzes lapátot viszek...“) magától értetődő természetességgel jelenik meg hangkészletében. Dallamvilága így bővül lassan a *Volt nekem egy kecském, tudod-e* kvintelő szerkezetéig. Majd az ötfokúságtól a hétfokúsáig. Így ismétli meg, néhány évbe sűrítve, az emberiség zenei fejlődéstörténetét, míg fokozatosan belenő a zenei felnőtt korba.

A gyermek zenei világában a ritmus elsődleges szerepe hangsúlyozott. Mozgáshoz kötöttsége pedig annyira nyilvánvaló, hogy egyetlen alapképletre redukálható: az ütempár, mely négy lüktetésből, a súlyos—súlytalan viszonyt képviselő két-két lépés egymásutánjából áll. Zeneileg ez negyed hangértékekkel fejezhető ki. Az alapképlet ismételtetésével, a negyedhangok nyolcadokra való felbontásával, variálásával hihetetlen ritmusgazdagságot kap a kicsinyek dallamkincse.

A gyermekkor mesével-játékkal tarkított korszakában megsül a homokpogácsa, paripa a fűzfavessző, és nagyon komoly foglalkozás a fogócska. Vajon ki lesz a hunyó, ki a kergető? Ritmikusan ütögeti a körben álló öklöket a kiolvasó kispajtás:

*Me-se me-se, mát-ka,
Pil-lan-gós ma-dár-ka.
In-gó-bin-gó ró-zsa,
Te vagy a fo-gócs-ka.*

Így kezdődik, kiolvasóval, majdnem minden játék. A gyermek zenei világában pedig a kezdetek kezdete a mondóka és a kiolvasó. Gyermekdalokhoz a mondóka-világ — mint fűgához a prelúdium — hozzátartozik. A gyermekfolklór szerves része: szöveg és ritmus szövetsége, melyben (akárcsak a dalokban) egyeduralkodó a tetrapódikus alapképlet. Kodály Zoltán szavaival élve a mondóka nem más, mint „a gyermekdal egy — rendszerint dallamtalan — oldalhajtása“. A mozgással-lépezzel egybekötött ritmus törvényszerű, ösztönös kényszer a gyermek számára. Anynyira, hogy a nyelv hangsúlytörvényeit is szétfeszíti, hallgatóját, megszólaltatóját valósággal behálózza, és önkéntelen mozgásra készíti.

Rendszerezés, tematikai csoportosítás, részletes ritmikai osztályozás igénye nélkül vizsgáljuk meg kissé az *Egyedem-begyedem* birodalmát.

Két ütempár összekapcsolása a legegyszerűbb egységet, a kétsoros kiolvasót eredményezi: „Kicsi csupor, kiskancsó / Meg is van már a hunyó.“

Ennek kettőzése, a négy soros a leggyakrabban előforduló forma:

*Akom, bákom, tobákom,
Elveszett a dohányom,
Meg kell annak kerülni,
Tizenhatnak kijönni.*

A sorok száma hat-, nyolc-, kilenc-, tízre is kibővült.

*Arkot ugrott a cigány,
Kitört keze-lába,
Mentő után kiabált,
Vigyék szállodába.*

*El is vitték szállodába,
Szálka ment be a talpába.
Liccs-loccs, locsogott,
Te leszel a hunyó most.*

A pályázatra kizárólag frott szövegek érkeztek (a pályázat szervezési formája is csak erre adott lehetőséget). S mert a mondókák többsége valóban dallamtalan — a majdani összkép is nagyjából helytálló lesz. Hogy azonban a gyermekek nem húznak éles határt ritmizált mondóka és énekelt kiolvasó között, bizonyítja a *Magyar Népzene Tára* (a Magyar Tudományos Akadémia kiadványa, 1951) első kötete. Jó néhány dallamos, két-három, sőt hexakord (hat hang) ambitusú mondókára is találunk itt példát.

Ha Kodály, Bartók, Lajtha László, Kiss Lajos és mások jóvoltából dallamos mondókákat is ismerünk — joggal vetődik fel a kérdés: vajon az Egyedem-begyedem akció felléphet-e a teljesség igényével mindaddig, míg a kutatók helyszíni gyűjtést nem végeznek (legalább a gyűjtésben jeleskedő három megyében: Hargita 1840, Maros 1707 és Bihar 1614 kiolvasót küldött be)? Így kiderülne, hogy ma és itt él-e még gyermekeink ajkán dallammal felruházott mondóka, vagy számuk oly elenyésző, hogy gyakorlatilag eltekinthetünk tőlük.

Zenepedagógiánk figyelme a tömegbázisú zenekultúra megteremtésére összpontosul. Elemi, közép- és felsőfokon zenei nevelésünk szervezettsége kielégítő. Az iskoláskor előtti zeneoktatásban már kevésbé. Pedig ennek célja a zenei anyanyelv megalapozása. Óvodáink zenei programja s az itt-ott, nagyobb városainkban működő kizsámú zeneóvoda, sajnos, nem biztosítja e cél megvalósítását, s így zenei nevelésünkben nagyrészt hiányzik még az az erős alap, amelyre a magasabb zenekultúra felépülhetne.

A gyermek zenei nevelése egyrészt zenei világának teljes feltérképezését jelenti, másrészt pedig — e zenei anyag alkalmazásával — hallásuk, ritmusérzékük, zenei memóriájuk és dalismeretük folytonos fejlesztését, gazdagítását. Ennek lehetőségét Kodály és Bartók — Illyés Gyula szavaival élve: „a példamutató nagy ikerpár” — századunk első felében már megteremtette. Korszakalkotó tettükkel, az igazi népdal megtalálásával együtt feltárták a gyermekek nyújtotta zenei kincseket is. Zenepedagógiai munkásságuk, gyermekeknek szánt énekkari és hangszeres műveik révén pedig utat nyitottak az új alapokra helyezett zenei nevelés felé.

Bartók Béia háromkötetes zongoraműve, az 1908–1909-ben komponált *Gyermekeknek* című sorozat a gyermekfolklor tiszta forrásának zeneszerzői világán átszűrt válogatás (az első két kötet magyar, a harmadik szlovák népdalfeldolgozásokat tartalmaz), a *Cickom, cickom...*, a *Hej tulipán, tulipán...*, a *Kis kece lányom* vagy az *Ej görbénye, görbénye...* dallamára a felismerés mosolyával felel a gyermek. S micsoda kincs jut birtokába, ha a kíséretben megismeri, magába szívja a bartóki harmóniakat is! Megszereti e kristályos mikroformákat, s később érzékenyebben reagál a zenetörténet klasszikus formáira. A Bartók-zene összhangjain nevelkedve, huszadik századi gyermekként nő bele a modern zenébe. Ehhez persze,

az óvónők, tanítók, zenetanárok minél tökéletesebb felkészítése lenne az elsőrendű feladat. Hiszen tőlük függ, hogy zeneileg „beszélőképes” lesz-e a holnap nemzedéke. Az a gyermek, aki nevelőitől elsajátítja zenei anyanyelvét, később egészséges kritikai érzéssel igazodik el a komoly és könnyűzene, mindenféle zene területén.

Az Egyedem-begyedem akció kezdete a *Napsugár* felhívása volt. Folytatása több száz kis kéz igyekezete, mellyel a mondókákat-kiolvasókat papírra vetette. Zenei nevelésünk legelső lépcsőfoka viszont épp az a terület, melyet az akció felölel. Ezért a befejezés nem lehet más — csakis az *Egyedem-begyedem könyvecske*, mely az élő zenei nyelv szép, első fejezetét fogja tükrözni. Nekünk, nevelőknek s a gyermekeknek egyformán hiányzik. Mert tud-e vajon az ember ország-világ- s kozmoszjáró lenni a legelső lépés megtétele nélkül?

László-Bakk Anikó



Fux Pál
rajza