

ősibb időkben a magyar sereg támadása a könnyű lovasság több oldalról való rohamán és az ellenfél törbecsalásán alapult. Később (a lovagkorban) királyaink alkalmazkodtak a sereg felszerelésében és támadási módorában a nyugati nehéz lovassághoz. — Az újkorban viszont a hadászati eljárás olyan sokrétűvé vált, és a hadi vállalkozások térben és időben olyan kiterjedtekké lettek, hogy hadvezetésünk kénytelen volt lényeges módosításokat és újításokat bevezetni. A régebbi korok egyes csatái most már háborúkká és hadjáratokká szélesültek, s így szükség lett különféle újabb fegyveremekre és műszaki csapatokra, továbbá a hadseregtestek vezetésének megosztására.

A magyar haremódor és haditaktika szemléltetésére közöl Markó öt harctéri vázlatot (a kalandozások, a muhi pusztai csata, a tártárjárás, a mohácsi csata, a török megszállás.) Ezenkívül egy összesítő térképen bemutatja a magyar csapatok harcainak színhelyét Európában Magyarországon kívül. A szakszerű művet a főbb korszakokat tárgyzó forrásművek jegyzéke egészíti ki.

Ez a könyv tartalma. Tanulása azonban jóval több. Olvasása során ismerjük fel a közmondás igazságát: A történelem az élet tanítómestere. Fejtegetései u. i. arról győznek meg, hogy a magyar katona fontos őrséget állt a civilizált világ határbástyáján, s hogy a népi összefogás mennyiben tudta a nemzet szabadságát biztosítani, míg a széthúzást a hadsereg szelleme, ereje is megszenvedte. Különösen három fejezete (a Rákóczi felkelés, a szabadságharc és a világháború katonai eseményeinek leírása és méltatása) alkalmas arra, hogy belőlük növendékeinknek részleteket mutassunk be vagy önképzőköri megbeszélés formájában tárjuk az ifjúság elé.

Dr. Visy József.

Dr. Vitéz Sághelyi Lajos: Gyakorlati útmutató a földrajz tanításához Budapest, 1943. Az Orsz. Polgári Iskolai Tanáregyesület kiadása.

A magyar földrajzi módszertani irodalomnak egy újabb műve került asztalunkra. A mű szerzője tanári és tanulmányi felügyelői tapasztalatait közli, összevetve irodalmi ismereteivel és saját elgondolásaival. E három forrás képesíti arra, hogy átfogó szemlélettel tallózza végig a földrajzi nevelés gazdag területét. És kimondottan ezzel a felfogással: *földrajzi nevelés*. Mert amint vallja, a földrajz iskolánk célkitűzésében nem „tudomány”, hanem a tudomány fegyvereivel ható *nevelőeszköz*. Ezért ennek a vizsgálatát veszi legelsőnek. Örömmel érezzük a *tárgy és a nevelés közti szoros kapcsolatot*. Elismeri, hogy a földrajz oknyomozó tudomány, vallja, hogy a *kölcsönhatásokban* van az élet, ebben pedig a *nevelőhatások*. Az akarat, értelmi és érzelmi nevelés célkitűzéseit is ezzel a gondolattal rendszerezi. Többek között jól értékeli a hazafias és honvédelmi nevelés-gyakorlati szempontjait is. Ez bemutatott tanítási vázlataiban

életszerű megoldást kapott. Széleskörű figyelemmel tart szemléletet arról, hogy milyen szerepet játszik a tárgy a különböző képességek nevelésében. Egyik főcél: *a földrajzi gondolkodásra való nevelés.* (Logikai képzés.) Ebben a már kidolgozott utakat követi.

A könyv az általánosan elfogadott modern elvet, a *tájföldrajz* elvét részesíti különleges figyelemben. Ennek értékelése a szerző vezérgondolata. Elveit el kell ismernünk (l. Udvarhelyi: *A tájjellemzés és tájértékelés didaktikája.* Szeged, 1942.), azt is, hogy a tudományosan értelmezett tájföldrajz bizonyos mértékben az iskolába is bevihető. Kétségeket csakis a túlságos tájelaprózás tekintetében támasztunk.

A szerző *tájfogalma* helyes. A tájat mint *életközösséget* veszi egyednek és egyéniségnek. Tájegyedeinek összerakásában *szintézisre törekszik* (tájszintézis). Gondolatokban gazdag könyvében felvetődik az igazi *földrajzi szintézis* gondolata is, vagyis a jelenségek együttélése, együtthatása egy-egy tájon belül: az „egész” fogalma. S ezt is megfelelően értékeli.

Meghatározásaiban néhol kissé csapongó. Gondolatai, melyek egyébként tárgyiasak és gyakorlatiak, nem vágnak teljesen egységes medret. Könyve elején megállapítja *a kölcsönhatások életszerűségét*, de alább kétségbevonja (14. old.), hogy a tájak földrajzi tényezőinek vizsgálata és e részletek *kapcsolatbahozása* a szükséges „egészre” vezetne. Pedig valóban odavezet, mert az oksági kapcsolatbahozás földrajzi szintézis. Természetes, arra kell törekednünk, hogy eljárásunkban az uralkodó vonásokat *értékükhöz képest* méltassuk. Megfelelő hangsúlyozással a tájak egyéni jellemzését is elvégezhetjük.

Szerző tanítandó „táj” alatt olyan *kistájakat ért*, melyeket *egy tanítási órán* teljes egészükben meg tudunk tanítani. (L. pl. Magyarország földrajzának tanmenetét.) A tájföldrajz elvének teljes elismerése mellett is kétségbe kell vonnunk szerző ama kategorikus megállapítását, hogy „a földrajz értékeit *csak* a táj szerint való felfogás és munka biztosíthatja”. (Értsd: *kistáj!* Szerző Magyarországot 52 tájra osztva tanítja.) Szó férne ahhoz az állásponthoz is, hogy amennyiben egy táj összes földrajzi tényezőjét nem egy órán tanítottuk, akkor szétszakítottuk az „egészet”, végzetes hibát ejtettünk a szintézis ellen. *Szerző lehetetlennek tartja, hogy egy órán csak a domborzattal, egy másik órán pedig a vízrajzzal és éghajlattal stb. foglalkozzunk.* Utalnunk kell *Teleki Pál* felfogására: ami a természetben együtt van, egyszerre hat, azt a véges emberi elme csak egymásután, részleteiben vizsgálhatja s csak ezután fűzheti egységbe, hogy az a valósághoz hasonló legyen. Szerző azt mondja, „ha nagyobb tájakat tanítunk, széjjelszakítjuk a tájat alkotó tényezők életközösségét.” „A Dunántúl éghajlatáról vagy növényzetéről *alig* mondhatunk valamit, az összefüggésekre *se* mutathatunk rá”

egy-egy órán — mondja a szerző! (Mégis, mivel telik el akkor az idő!) Következésképp a tanítás értékei csak akkor érvényesülhetnek, ha a Dunántúlt kis tájakra osztva tanítjuk s egy-egy tájat egy órán befejezünk. A Dunántúlt 7, önmagában nem is teljesen egységes kistájra osztja. Álláspontunk ezzel szemben Tanterv- és Utasításunkhoz is híuen az, hogy helyesebb nagyobb tájakat tanítani. Ezeknél is ki lehet mutatni az összefüggéseket s az egységes életet (talán még inkább!). Mivel a nagyobb tájak erősebb jellemvonásokkal választhatók el egymástól, a tanuló tisztább, átfogóbb és összehasonlításokra is alkalmasabb földrajzi képeket kaphat. Örülünk, hogy szerző egy klasszikus példával maga bizonyítja ezt a következő (24.) oldalon, ahol Anglia életére vonatkozó gondolatait nagyszerű szintézissel rendszerezi egy középponti gondolat köré, telve nagyon értékes kapcsolatokkal az egész és egységes Angliára vonatkoztatva. Részekre tagolva ezt igazán nem lehetne ilyen kitűnően jellemezni.

Ezektől eltekintve a kistajak rendszere ellen szól a gyermek lelki befogadóképessége. Szerző nem fogadja el *Prinz* tájfelosztását, nem követi *Kogutowiczot* sem. Hazánkat főképp egyéni felfogás szerint 52 tájra osztja. Errevonatkozó álláspontját már előszavában igazolni törekszik. A tájak elhatárolása már szerző részéről is bizonytalan, annál kétségesebb, hogyan tudja megtartani a tanuló (10 éves!) az 52 tájnak csak a helyzeti képét is, hogyan őrzi meg valamennyinek a domináló földrajzi jegyét (jegyeit), folyóit, éghajlatát, gazdasági és néprajzi viszonyait, a jelenségek összefüggését, a tájak összekapcsolódását, melyekből aztán számtalan finom variáción keresztül végül az egységes magyar föld és magyar élet képét kell kialakítania. Az 52 tájat nagyobb tájakká is össze kell rakni, ekkor új kiválasztást és új szempontok szerinti rendezést kell végezni. A túlságos széttagolás jellegzetes mozaikmunka s csak a tudományos mélyrehatolás módszere lehet. Ahhoz pedig már kialakult földrajzi szemlélet szükséges. (L. Kogutowicz Károly Dunántúl és Kis-Alföld c. nagyszerű munkáját). A tanuló képtelen feldolgozni 52 táj között a legtöbbször árnyalati különbségeket, a tanulónak átfogó, erőteljes vonásokkal rajzolt, egységes földrajzi képekre van szüksége.

A tájelhatárolások bizonytalanok. A 112. oldalon pl.: 67. óra: Keleti-Kárpátok s a keleti medencék. 68. óra: Székelyföld. 70. óra: Az Olt völgye. Ezek a tájak egymásracsúsznak. Viszont az Északkeleti-Felföld tanmenetében négy folyó völgye és a Máramarosi-medence felvétele mellett hézagok maradnak.

Szerző jól határozta meg a *földrajzi gondolatot*: tájakhoz kapcsolott tényező-összefüggések. De — mondja — sohasem általánosíthatók a törvények. Pedig vannak általános törvények, használjuk is őket, mert a földrajz nevelőértékének fontos pillérei. (Fentebb han-

goztatott logikai nevelés.) Ezt egyébként szerző maga mutatja meg a Szahara példáján. (20. old.) Értékes gondolatokat ad a *munkaiskola elvének* taglalásában. A szellemi tevékenység (megfigyelés, gondolkodás), gyakorlati munkák, (kísérletek), az okság keresése, a lakóhelyismertetés, koncentráció, spontaneitás, élményszerűség stb. kérdésein vezeti végig az olvasót.

Bőven él irodalmi hivatkozással, ami könyvét egyéni tapasztalatgazdagsága mellett szélesen átfogóvá teszi. Egyes idézetei azonban többoldalú megvilágítást kívánnak. Ha az irodalomban kivetni valót vél, ott gondosan, szövegek között rámutat a forrásra. Ahol ugyane művekből bőven táplálkozik, ott kevés kivételtől eltekintve mellőzi a forrás szövegek közti megjelölését. Másutt kiemel olyan részletet, ami önmagában nem tájékoztatja kellően az olvasót. Pl. felrója, hogy egy kirándulási naplóba belekerült az Alföld „*keletkezésének*” néhány mozzanata s úgy tünteti fel, mintha a kirándulás *csak* ezzel foglalkozott volna. „Mintha nem lett volna elegendő megfigyelni valójuk” ... írja. Fel is sorol néhány, megfigyelésre érdemes jelenséget. (70. oldal.) Utalunk azért: Udvarhelyi: Magyarország földrajza az iskolában c. könyv 14. oldalán kezdődő fejezetére, mely teljes képet ad az olvasónak a nehézményvezett kirándulás életszerű lefolyásáról. (Felfogásunkra l. még: Földrajzoktatás a cselekvő iskolában, 63—87. old.)

Itt tehát a „keletkezés” gondolatát a könyv elveti. A 71. oldalon azonban megállapítja: „Az Alföldről az érdekli a tanulót, hogy feltöltött síkság.” A könyv ellentmondásba kerül, mert a lesüllyedés és a feltöltés testvér-folyamatok s a feltöltés is mindenesetre keletkezés, aminek messzemenő gazdasági kihatásai is vannak. Szerző nem barátja a *fejlődés*, kialakulás gondolatának, mely szerinte geologia (13. old.) Pedig a fejlődés az élet. A Föld élete és az emberé. Benne van az emberi munka története, minek ismeretéből éppen hazánkban sok lelkesítő, nevelő tényezőt hasznosíthatunk. (Pl. talajtakaró kialakulása, ármentesítés, homoki gazdálkodás.) Az elvet egyébként szerző is követi, kitűnő tanítási vázlataiban.

A könyv a földrajztanítás minden kérdését felveszi. Értékes fejezetekben mutatja be a szerző a tananyagkiválasztás, a koncentráció, a formális fokozatok és a szemléltetés kérdéseit. A rajzi szemléltetés terén kitaposott nyomokon halad. Nem értékeli azonban a körrajzokban adott munkanaplókat, mert véleménye szerint „ezek a tanulóktól a legfontosabb munkalehetőségeket vonják el.” Ehelyett ajánlja, hogy a tanulók a füzetlap alá helyezett *sablonokról* kopirozzák át a körvonalakat, folyókat, sőt még a hegyvonulatokat is. („Előzetes munka.”) (A tanulók vázlatrajzolósi munkájára v. ö.: *Mit rajzoljunk a földrajzi órán* IV. kiad. 1941, és *Földrajzi didaktikai kiállítás*, Szeged, 1942.)

Szerző sok értéket lát a homokasztali munkákban. Néhány ide-

vágó rajzot is közöl. A „konkrét táj“ követelményét azonban csakis a lakóhelyismerettel kapcsolatos mintázásokban lehet követni. A Cattaroi-öblöt, a Colorado kanyonját, vagy a hátráló eróziót az Andokban (kimondottan az *Andokban*) mint konkrét tájakat, nem lehet megmintázni a polgári iskolai földrajzórán. Az öblöt, a kanyont, a hátráló eróziót be lehet mutatni, de csak *általában*. Itt a cél a *fogalom tisztázása* s nem a tájrészlet *ábrázolása*. Az is túlzott kívánság, hogy a homokasztali kísérleteknél (forrás, völgyképződés, törmelékkúp keletkezése, suvadás) is csak „konkrét tájat“ kíván utánozni. (180—181. old.) A kísérlet semmiképp nem fog a valóságos konkrét tájképre vezetni, mert a kis méretek és a homok természete ezt nem engedi meg. Csakis a folyamatot lehet szemléltetni, a valósághoz *hasonló* feltételek alapján. Így is hasznos a homokmunka. Fényképes ábrák mindenesetre meggyőzőbbek lettek volna e fejezetben, mint a rajzok.

A könyv szemléletességét teljessé teszi, hogy szerző az elméleti megállapításokat mindenütt példákkal magyarázza. A könyv ezért gyakorlatias. Vigyáznunk kell azonban az egyes tájak jellemzésében. A Kínai-alföldet pl. nem a lösztakaró jellemzi s nem ez tette a világ legsűrűbben lakott területévé. Ezt a területet nem lösztakaró fedi. Egyiptom nem „táj“, csak a Nílus völgye az. A folyó vízállási szélsőségei nem márc. és okt., hanem április—május (minimum) és szept. (maximum).

A közölt tanítási példák életszerűek. Egyik-másiknál talán sok az „előzetes“ és „utólagos“ munka, melyek „megnyújtják“ az órát.

A gyakorlati nevelőt sok érdekes és értékes szemponttal gazdagítja a könyv. Néhol szükség van a kissé hosszasan fejtegetett gondolatok sűritésére és rendezésére. De megéri a fáradságot. Nem akadhat olyan földrajztanár, aki bőséges hasznot ne meríthetne belőle.

Dr. Udvarhelyi Károly.

Kövessy Jenő: Számolás és mérés a mindennapi életben. Budapest. A Szent István Társulat kiadása, 1943. 283 l. Ára 6.80 P.

A tervszerű és eredményes tanítás alapfeltétele a tanításra való gondos előkészület. A közvetlen előkészület (az óravázlat elkészítése) a tanár részéről: a) a tanmenethez való illeszkedést, b) a tankönyvhöz való lényeges alkalmazkodást, c) a tanár birtokában és állandó használatában lévő jelesebb szakkönyveknek (összefoglaló munkának és vezérkönyvnek) az áttekintését és végül: d) a kérdéses ismeretanyagnak a tanítás szempontjából történendő tervszerű és módszeres benseő feldolgozását, bennünk élővé válását jelenti: A tanári módszeres előkészület szempontjából mind a négy tényező egyaránt fontos. A felsoroltak közül a c) tényező a tanár szakműveltségével van kapcsolatban. A tanár szakműveltségének alapjait egyetemi (főiskolai) tanulmányai kapcsán szerzi meg s azt továbbműveléssel teszi