

hogy tanárságunk egyetemes pedagógiai képzettsége és gyakorlata alapján a hogyannal és miként-tel teljesen tisztában van.<sup>30</sup> Vázlatos tanulmányunkból szánt-szándékkal kifejejtettük a szervezeti ügyek részletes elemzését is. Tévednek azok, akik képzőink történelemoktatását teljesen „különállónak“ tekintették. A valóság ugyanis a mellett szól, hogy kereteiben feltétlenül egyezik a középiskoláéval. Tagadhatatlan, hogy mindkét iskolafaj működésében nem annyira a tanítás-módszertani fogyatékoságok, mint inkább az életszemlélet megdőböntő szintelensége a kirívó jelenség. Mai magyar társadalmunk erősen atomizált szervezete — lelke mélyén — összhangot keres. Világnézetek ütközésében azonban elégtelennek bizonyulna, ha csakis olyan társadalmi erőket vonultatnánk fel a küzdelemben, amely tényezők többé-kevésbé már eljutottak az önnevelés gyakorlásáig. Az előmunkálatokat korábban kell megkezdenünk. Ezért van szükség iskolai történefffogásunk megjobbítására, életnevelő szempontok keresztülvitelére, egyszóval: „sub specie temporis nostri“ kell szemlélnünk a magyar és egyetemes történet életkérdéseit.

Wagner Ferenc.

## Földrajztanítás és gondolkodásra-nevelés.

Az egyes tantárgyak nevelői hatás szempontjából sokféleképpen állíthatók egymásutánba és ez a sorrend adja meg igazi magasabb értelemben veit fontosságukat. Ezen a helyen az egyik, iskolatípusaink némelyikében meglehetősen alárendelt szereppel bíró tantárgyaknak, a földrajznak jelentőségét kívánjuk értékelni aszerint, hogy mekkora súllyal vehet részt a gondolkodásra-nevelés nagy munkájában.

*Tantárgyaikat* abból a nézőpontból megvizsgálva, hogy milyen értelemben és irányban művelik a gyermek gondolkodásmódját, *nagyjában három csoportra lehetséges beosztani*. A három csoport átmenő felületeket is ad és egyáltalában nem szigorú közöttük az elválasztás, de átlagos hatásukat tekintve egységesen megállapítható, hogy a gondolkodást *transzcendentált* irányban, *racionalista* módon és *természettudományos* alapeszmékkal képezik. A transzcendentált módszert legjobban a vallástanítás, kevésbé a történelem, bölcsészeti előtan és művészettörténelem terjesztik s ha ki akarjuk fejezni, hogy *itt* mit értünk a transzcendentált módszerű gondolkodás alatt, akkor talán a középkori művelt ember emelkedett rajongását, elvonatkoztatott lelkét és tisztán tekintélyi alapon nyugvó tudását hozhatjuk fel jellemzőként. A másik síkot a racionalista gondolkodásmód adja: mindenben az észszerűséget, csillogó és tiszta logikát keresi, van érzéke az absztraktumok iránt és alapja a bizonyíthatóság. A harmadik típus a természettudományos alaphangulatú tantárgyaké s ha a racionalista gondolkodásra a matematika hat leginkább, akkor itt a földrajz mellett a természettant, természetrajzot, kémiát és technológiát említhetjük meg. A csoportosításból több eminens fon-

tosságú tárgy kimaradt, így a nyelvek és irodalom, ezeket nem állíthatjuk be a fennebb említett csoportok egyikébe sem, de természetes, hogy gondolkodásra-nevelő hatásuk megvan, sőt erős.

Tévednénk azonban, ha azt hinnők, hogy a természettudományos gondolkodást csupán iskolai tanítása során szívhatja magába a növekvő ember. Hiszen a természettudományos gondolkodásra nevelő tárgyak közül a legtöbb alig néhány évtizede nyert végleges polgárjogot iskoláinkban s a tantárgyakat tápláló tudományok közül például a földrajz még ma is elhatárolási célkitűzési és módszertani viták pergőtüzében áll. S ha *Teleki, Kogutowicz*, vagy a külföldiek közül *Granó, Hettner és Banske* fogalmazásában már kezd is kialakulni a geográfia végleges területe, mégis túl kell néznünk a ma lehetőségein és keresve ismét csak a földrajzban kell megtalálnunk azokat a motívumokat, amelyek — bekapcsolva a többi iskolai tantárgy nevelőmunkájába — *helyes értelemben vett modern* gondolkodásra nevelhetnek, felvehetővé teszik az iskolán kívüli élettel az érintkezést és világnézeti gerinc kialakítására igen alkalmasak. Maga a természettudományos gondolkodás meglehetősen régi s kezdetei arra a korra tehetőek, amikor a megismert Föld tudás- és anyagkészletei közkinccsé váltak. A nagy felfedezések és aprólékos kutatások után igen természetes, hogy az ember érdeklődése ezen új dolgok iránt felébredt, amit tapasztalt, arra magyarázatot keresett és a sok újdonság kaotikus halmazába rendszert igyekezett vinni nemcsak tárgyi, hanem gondolkodási síkon is. Az elterjedő természettudományos gondolkodás — vadhajításaitól megfosztva — persze nem új és emberek által kiagyalt rendszer, hanem a kultúra és civilizáció által áthatott primitív emberi világszemlélet egységesített, kialakított, átvitt formában is használható módszere. Ez a gondolkodásmód mindég *természetes megfigyeléseken nyugvó tapasztalati tényekből indul ki*, illetőleg elfogadja ezeket — és csakis ezeket! — érvként, kritikaként, szellemi működésének regulátoraként. Ebből a szempontból materialista, a mellett magán hordja az induktívitás bélyegét, de nem vet gátat a legdeduktívabb fejtegetésének. Miért? Azért, mert az élet jelenségei sokszor olyan formában jelentkeznek előttünk, hogy előbb ki kell bogoznunk, egyszerű és primér megjelenési formákra kell bontanunk őket, ha rendszert és logikát akarunk vinni beléjük. Az a mód, amellyel a szétválasztást végezzük, csakis természetes lehet, a természetes rendszerek pedig a természettudományos elgondolások józan és kritikai levegőjét árasztják, tehát itt is bekapcsolódik gondolkodásunkba a természettudománynak nevezett mód.

Ha el is fogadjuk, hogy *az érdeklődő, a technika és külvilág ezernyi színes képét megmagyarázni kívánó gyermek számára megfelel a természettudományos gondolkodási alap*, még mindég nyitva marad az a kérdés, hogy vajjon melyik természettudomány lenne legalkalmasabb ennek gyakorlati beidegzésére, fejlődő lelkek tanítására, nevelésére? A kérdést nyitva hagyva csak azt jegyezzük meg, hogy mindenestre igen alkalmas út erre a földrajz iskolai tananyaga. Ez a tudomány az, amelynek még iskolai tantárgyba préselt formái is legnemesebben és legtisztábban sugározzák a természettudományos gondolkodás nagy értékeit. Talán

azért, mert nem tisztán természettudomány, hanem valami családos szintézise a történeti és természeti tudományoknak s ezért nélkülözi a be-  
skatulyázottság unalmasságát, — talán azért, mert minden vonatkozás-  
ban szoros szimbiózisban áll az étellel, — vagy talán éppen azért, mert  
hiányoznak belőle azok a kézzel meg nem fogható elemek, amelyek el-  
spirituálizálódtak korunk egyes tudományágaiban annyira uralkodni kez-  
denek. A földrajz a *legsztétikusabb kapcsolat tudománya lévén*, egyesíti  
magában mindazokat a strukturai szabályokat, amelyek a természettudo-  
mányok egyes ágainál alapelvként és vezérfonalként szerepelnek. Ami  
tehát a természettudományos gondolkodást jellemzi, a földrajzi gondol-  
kodást is, sőt azon túlmenőleg még igen sok emberi vonást is tar-  
talmaz.

Az a gondolkodásmód, amellyel a földrajz halad tanításában, *egy-  
szerű*. Egyszerűsége nem a kezdetlegesség, hanem a természetnek Isten  
által rendezett megérthetősége, amelyet ugyanazon Alkotó alkotott és  
Mozgató mozgat, tehát cselekvésének megnyilvánulásai tiszták és logi-  
kusak, mint a tisztavízű, forrásból kibuggyanó víz. Mindenki számára  
*érthető*, mert szemléletes képekkel dolgozik, olyanokkal, amelyeket min-  
denki észlelhet, aki természetes érzékeinek birtokában van s aki érezni  
tudja a szelet, a napsugarat, aki nem zárja el a fülét a vihar zúgása  
elől és aki szeretettel, nagy szeretettel tudja kísérni a változások  
sorozatát: az életet. Már pedig joggal kérdezhető: melyik iskolásgyermek  
ne szeretné a Természetet és melyik ne viseltetne a legnagyobb érdek-  
lődéssel a forgó élet iránt?!

A földrajz révén elsajátíthatja a gyermek azt a gondolkodásmódot,  
amely a legfényesebben *logikus*, mert a Természetben nincs logikátlan-  
ság. Ott nem kísértének absztrakciókba ivelő kétségek, hanem ahol meg-  
szűnik az ember értelmének ereje, ott kristálytiszta felmagasodik előt-  
tünk a Teremtő, ráborítva jótékony és számunkra örökre elérhetetlen  
egét a többi kérdésre.

Ma, amikor tudjuk, hogy minden munkának egyetlen nagy alko-  
tásban, a *nemzetfejlesztésben* kell találkoznia, vajjon nem repül-e ki a  
földrajz igazi mivoltában felesleges ballasztként az Idő szekeréből?

Vajjon tudjuk-e használni a mi magyar ifjúságunk gondolkodásá-  
nak fejlesztésénél a földrajzi gondolkodásmódot és tartalmaz-e pozitív  
nevelő értékeket ezen a téren? Igen. Nekünk, a keleti álmvilágok és  
nyugati boszorkányműhelyek kettős kapujában álló magyarságnak na-  
gyon kell vigyáznunk arra, hogy gondolkodásmódunk ne vegye fel egyik-  
nek sem helytelen tulajdonságait: fellengzős illuzionizmusát vagy defe-  
tizmusba, pesszimizmusba süllyedő tudálékosságát. *Józanul kell gondolkod-  
nunk*, mert a tények vaslogikája úgyis rászorít erre az útra, de meg kell  
őriznünk azokat az *ideális tényezőket* is gondolkodásunkban, amelyek  
hivatva vannak túlemelni a Ma mélységein. És erre legalkalmasabb a  
földrajz. Helyes oktatás mellett milyen mérhetetlen önbizalmat tud cse-  
pegtetni a fiatal lelkekbe! Országunk Istentől, természettől történt egy-  
ségére való rávilágítás mennyi lelket tölthet meg hittel és bizalommal a  
jövendő iránt! Milyen nemzeti öntudatot kölcsönözhet az a földrajzból  
merítendő tudat, hogy létezésünket és helyzetünket a népek cirkuszában

nem változtathatják meg emberek, hanem determinált, örök törvények írják elő mult, jelen és jövő számára. Régen túl vagyunk azon a koron, amikor a cél az volt, hogy intelligens „világpolgárokat” ontson az iskola, — most izzó hazafisággal rendelkező magyarokat akarunk nevelni, ezekkel akarjuk megtölteni jövő közéletünket és erre a célra kell összefogni történelemnek, irodalomnak és földrajznak, mint a három legnemzetibb tárgynak.

Megkísérlem vázolni, hogy milyen eredményeket érhetünk el azonos kérdésnek különböző gondolkodásmódok által való magyarázatával Szándékosan nem választottam itt magyar vonatkozású témát, mert ez egyszerűségében talán nem is lenne bizonyító erejű, hanem egy másik, igen aktuális problémára szeretnék itt a különböző gondolkodási szinteken választ találni. Legyen a pedagógiai cél az, hogy *mivel magyarázhatjuk meg Japán nagyhatalmi pozícióját*. Hogyan felel erre a transzcendentált gondolkodású ember, hogyan az, akit racionalistának neveztem és hogyan végül az, aki megszokta, hogy a dolgokat természettudományos szemüvegen keresztül nézze.

#### 1. A transzcendentált gondolkodású:

„A japáni ember különleges képességei lelki adottságaiból folynak. Évszázadokon át élt a maga különleges, a kínain kívül idegen kultúráhatástól hermetikusan elzárt légkörében. A lelki adottságok: alkalmazkodnitudás, fáradságos munkák elvégzésének képessége, összeszorított-ság érzet, társtalanság és az életösztön erős lángolása, hozzávéve ezekhez még az erős fajszeretetet, arra az együttes eredőre konkludáltak, hogy kezdetben mesterségesen elzárkóztak ösztönös félelemből az európai műveltség elől, majd belátva ennek céltalanságát, sőt veszélyességét, sürítve szívták magukba a nyugati kultúrának főleg technikai részletét. A lelki adottságokból következő hazaszeretet, párosulva a modern technikai felkészültséggel az orosz-japáni háborúban vezetett elsősorban nagyobb eredményekre. Az eredmények visszahatottak az önbizalomra, az önbizalom megnövelte a munkavégzőképességet s ez alkotta meg a japáni nagyhatalmi szellemet, amelyik ma már teljes nagyságában kibontakozott.”

#### 2. A racionalista:

„Ázsia leggyakorlatibb gondolkodású népe a japáni. Mentés a mohamedánizmus fanatizmusától, a buddhista önmagába mélyedő töprengéseitől és a keresztény-vallásos világnézet korlátokat szabó szeretetparancsaitól. Tehát a japáni ember lelkülete szűz talaj, amelyen szabadon nőhetett nagygyá a nagyravágyás örök emberi tulajdonsága. Ha hozzávesszük ehhez a japáni természetes intelligenciáját és ügyességét, senki sem csodálkozhat azon, hogy ez a nemzet magát Kelet vezető népiségévé nőtte ki.”

#### 3. A természettudományos gondolkodású:

„Japán mai és eljövendő nagyságát helyzete szabta meg. Determinálta annyira, hogy amennyiben ott Kelet legtehetségtelegesebb népe talált volna is hazára, talán később, de mindenesetre abból is nagykoncepciójú nemzet alakult volna ki. Földrajzi helyzete olyan, hogy megóvjá idegen beavatkozásoktól, mert könnyen védhető

szigeteken fekszik, de megengedi számára a szomszédos tájak megközelítését, fejlettebb kultúrfok esetében pedig azok meghódítását. A sok sziget predesztinálta a hajózásban való ügyességre, a változatos, hegyes-völgyes felszínalakulat pedig erő kifejtést, munkát igényelt. Az aránylag kevés termőföld újabb és újabb technikai alkotásokra kényszerítette és a meg-megújuló természeti csapások — földrengések — alkalmazkodóképességet, szívósságot és hazaszeretetet fetlesztettek ki. Nem volt azonban túlnagy és lehetetlen a munka, mert a konstruktív életet lehetővé tette a rendkívül kedvező klíma: az enyhe, esős tél, a kiegyensúlyozott nyár és szélsőségektől való mentesség, ami az ember életét kellemessé tette, a fokozást pedig minden termelési ágban előmozdította. Teljesen megfelel földrajzi helyzete Angliának Európában, tehát egyáltalában nem véletlen, hogy Kelet angoljává vált. Jövőbeli fejlődése egyre nagyobb nehézségekbe ütközik, mert olyan területekre vándorolt át a kontinensen, amelyek jóval kevésbé kedvező földrajzi helyzetűek, sőt amelyeken az őslakók, odaszokottságuknál fogva előnyben vannak. Viszont a nagy népsűrűség új és új területekre való aspirációt kelt és ezek realizálása sokkal nagyobb akadályokba ütközik, mint az eddigiek valóra-váltása.“

A három gondolkodás mindegyikében csak való, igaz, helytálló érvelést hoztam fel. Amit a transzcendentális gondolkodású a lelki adottságokról mond, az éppúgy megállja a helyét, mint amit a racionalista a vallási hatásokról és a természettudományos gondolkodású a földrajzi helyzetről állít. Mégis milyen óriási különbség van a három magyarázat között! Érezzük, hogy az első kettőben is igazságokat hallunk, de megérezzük, hogy a dolgok alapjához a harmadik magyarázat vezet el.

És így van ez sok más téren. Milyen gyakran kell olvasnunk olyan írásokat, amelyek a történelem (pl. *Erdély és Svájc szeparatista törekvéseinek párhuzamosítása*,) gazdasági élet (*irányított gazdálkodás, hazánk termelési rendszerének megváltoztatása a belterjes kertgazdálkodás irányában*), kulturális (*amerikai és európai műveltség*), politikai (*a Dunamedence sorsa, Európa jövője, stb*), vallási, (*Németország*) és a számos más problémakör kérdéseit fejtegetik anélkül, hogy bennük a legcsekélyebb természettudományos megalapozottság fellelhető lenne s természetes, hogy vakvágányokra vezetnek.

Sokat lehetne erről a kérdésről még elmélkedni és bizonyos, hogy az általános nevelési érdekeken kívül *más szempontok is* adódnának, ha a természettudományosan megalapozott gondolkodás hasznát kutatnók más téren. Itt azonban be kell végezmem s ezt végezmem a sziklaszilárd hittel, hogy a földrajz intenzív és megfelelő szellemű tanítása ifjúságunk gondolkodásmódjában mély nyomokat hagy s aki szeretettel foglalkozik ennek a tárgynak a tanításával, annak a számára csak öröm: *az eredmény látásának tiszta öröme*, ha látja miként sikerült munkájával az ifjúság lelkében majdan hatalmas fákká terebélyesedő csírákat kikeltenie.

*Dr. Aldobolyi Nagy Miklós:*

## Az új katolikus népiskolai tanterv és utasítás.

A magyar katolikus püspöki kar ez év márciusában bocsátotta ki a mindennapi és általános továbbképző-népiskolák Tantervét és Utasítását. Ezzel a magyarországi katolikus népiskolák egységes, katolikus szempontok szerint összeállított módszeres vezérfonál birtokába jutottak. Ez az új Tanterv és Utasítás fölöleli mindazt az értéket, amit az állami népiskolák számára 1932-ben kiadott Tanterv és Utasítás tartalmaz. Ennek az utasításnak kiadását az tette szükségessé, hogy az állami tantervnek és utasításoknak megfelelően a katolikus iskolák számára is megjelölték azokat az irányelveket és a módszeres eljárásokat, amelyeknek a katolikus népiskolákban érvényesülniök kell. Az új Tanterv és Utasítás a lényeges elvi kérdésekben is igen hasonlít az állami népiskolák számára 1905-ben kiadott tanterv és utasítás elveihez. Így a népiskola legelső céljaként a valláserkölcsei nevelést jelöli meg. Ez nem jelent külön feladatot sem a régi, sem az új tantervben, hanem azt a legfőbb szempontot alkotja, amelynek az egész iskola életében érvényesülnie kell. Az iskola élete legyen az az erkölcsi légkör, amelyben a gyermek erkölcsi érzéke kifinomodhatik és erkölcsi személyiséggé alakul.

Az új tanterv a katolikus népiskola célját abban látja, hogy az egyháznak és a hazának öntudatosan katolikus, erkölcsös, hazafias, értelmes, hűséges és áldozatkész polgárokat neveljen, akik nemcsak a nemzeti műveltség alapelemeit ismerik, hanem arra is képesek, hogy a gyakorlati ismereteiket az életben érvényesítsék és minden helyzetben Istenhez tudjanak emelkedni. E cél elérésére szemeli ki a megfelelő tanítási anyagot, jelöli meg a tanítási és nevelői eljárás módozatait és azokat az elveket, amelyeket feltétlenül szem előtt kell tartania a katolikus tanítónak, ha a tanterv céljait el akarja érni.

Vizsgáljuk elsősorban a tanterv tanítási anyagát. Mennyiben tér ez el a régebbi és újabb tantervek anyagától? Nagy haladást jelent, az 1905-ös tantervvel szemben az a körülmény, hogy a beszéd- és értelemgyakorlatoknak nagyobb teret biztosít. Ennek indoka az, hogy a tanterv az anyag összeállításában és elrendezésében lélektani alapokon nyugszik. Ez a tény két körülményben domborodik ki. Először: az ismereteket nem akarja tantárgyak szerint elkülöníteni a népiskola alsóbb osztályaiban, hanem úgy kívánja a gyermekkel megbeszélni, amint azokat a gyermek tapasztalatban megismeri. Nem csinál erőszakos rendszert, hanem a természet bemutatására törekszik. Másodsor: a beszéd- és értelemgyakorlatok tárgykörei a gyermek személye köré csoportosulnak. Ez elsősorban az I. oszt. b. és ért. gyakorlatánál tapasztalható, azonban ez a szempont később is érvényesül.

A b. és ért. gyakorlatok tanításánál fentebb említett két elv a gyakorlatban azt eredményezi, hogy a gyermek szemlélete köré eső tényekről és eseményekről készségesen és örömmel beszél és valóban eléri az iskola e tárgy tanításával azt, amit céljául kitűzött. A gyermek játéka és egészen személyes, egyéni élményei azok, amelyek beszédét legkönnyebben megindítják. Ilyen úton kapcsolja be ügyesen a tanterv

a valláserkölcsei nevelés kérdéseit már az I. osztály anyagánál. Űgyesen látták meg a tanterv összeállítói, hogy a kisgyermek lelke természetűl vallásos és a vallás gyakorlati kérdéseivel — értelmi fokának megfelelően — szívesen foglalkozik. Az anyagnak tantárgyanként való csoportosítása látszólag az I. osztályban kezdődik, azonban, ha megfigyeljük a tanterv anyagát, azt látjuk, hogy a természet megismerése, amely a felsőbb osztályokban külön tantárgyak keretében történik, az alsóbb osztályokban a besz. és ért. gyakorlatok óráin nyer összefoglaló tárgyalást. Az igazi szakok szerint való csoportosítás csak a IV. ill. az V. osztályban észlelhető. A III. osztályban tisztán csak a természetrajz jelent újságot. Azonban ennek kezelési módja is rokon a besz. és ért. gyakorlatokkal. A IV. osztályban a földrajz lép be, jöllehet már a III. osztályban megismerkedik a gyermek a földrajzi alapfogalmakkal, sőt a II. és I. osztályban is szerepelt már a szűlőfölddel kapcsolatos ismeretek sokasága. A szaktárgyak jelentkezése némi módszeres változást is hoz magával a IV. osztályban. A tételek megjelölésében azonban a tanterv mégis megkísérli a probléma felvetésével a besz. és ért. gyakorlatok módszerét megközelíteni. Felveti a kérdést, hány éves a fa, hogyan nő a vetés, amely kérdések aztán a beszélgetés fonalán nyerne feleletet, illetőleg megoldást.

Valamennyi osztály olvasmánytárgyalási anyaga szintén a besz. és ért. gyakorlatok anyagával függ össze. Az olvasmányok tárgykörének taglalásába most nem bocsátkozhatunk, mégis meg kell állapítanunk, hogy az alsóbb osztályokban a megtanulandó költemények számának nagyobbnek kellene lennie.

A fejlődő gyermek lelki kialakulását tartja szem előtt a tanterv a fogalmazás anyagának megjelölésénél. A fogalmazási tárgykört és a fogalmazás különböző fokozatait úgy jelöli meg, hogy az megfeleljen az egyes osztályok tanulói lelki alkatának és fejlődési fokának. Így elsősorban a gyermek szemlélete köréből veszi a fogalmazások tárgyát. Élményeket írat, majd áttér a megfigyelések, vágyak, elképzelések, események összefüggő leírására, később a megfigyelt párbeszédet és olvasottakat, tanultakat összefoglalóan íratja le, míg a legmagasabb fokon az érzelmek leírása, olvasmányok lényegének meglatása, a levélírás és a közéleti fogalmazványok készítése képezi a feladatot.

A természettudományi tárgyak közül a természetrajz jut elsősorban szerephez. E tárgy tanításánál legfontosabb elvként a szemléltetést kell megemlítenünk. Mindent akkor kíván tanítani a tanterv, amikor az legkönnyebben szemléltethető. Azért tapasztaljuk a természetrajz anyagának évszakok szerinti csoportosítását.

A tanterv arra az alapra helyezkedik, hogy a pubertás korát megelőző időszakban a gyermek kis realistaként viselkedik. Érdeklődés a reáliák felé irányul. Azért veszi fel a természettan anyagában mindazt, ami a gyermek körében mint fizikai és vegytani tünemény jelentkezik. A természettan óráin a gyermek feleletet kap arra a sok miérte, amely a lelkében éppen természeti tüneményekkel kapcsolatban lépten-nyomon felmerül. A problémák megoldására alapított és a cselekvő iskola szel-

lemében megtartott természettani órák a gyermek lelki sajátosságait kívánják figyelembe venni. Az anyagnak az elrendezése olyan, hogy azt kell róla megállapítanunk: nem azért kell mindezt tanítani, mivel a gyermeknek azt tudnia kell, hanem mivel a gyermek ezt tudni akarja. Ez a szempont különösen a természettan anyagának összeállításában is érvényre jut.

Az egészségtan anyagának elrendezése a tantervi összeállításban tulságosan rendszertelen jellegű. Ez még az utasításban sem oldódik fel teljesen.

A művészeti tárgyak beállítása és a felőlelt anyag szintén lélektani alapokon nyugszik, a célkitűzésben azonban helyenkint nagy igényeket támaszt.

*A nevelői cél.* A tantervi anyag felsorolásából nem tűnik ki teljes határozottsággal a népiskola nevelői célja. Ezt pótolja az utasítási rész akkor, amikor lépten-nyomon a nevelő célnak és szempontoknak előtérbe való helyezéséről beszél. Azért különbözteti meg az utasítás az anyag kezelésének szempontjai mellett a lélektani szempontot. A régebbi utasításokban utasítást találunk ugyan már arra, hogy a tanítás szempontjait nem az anyag természete, hanem inkább a lélektan szempontjai határozzák meg. Ez azonban határozott formában csak a legújabb állami tantervben és még tökéletesebben az új kat. tantervben domborodik ki. Éppen azért az anyag kezelésénél úgy kell eljárni a tanítónak, hogy lépten-nyomon azok a szempontok legyenek előtérben, amelyek a népiskola legfontosabb, nevelői céljánál fogva legértékesebbek. Elsősorban természetesen a kat. nevelés elve legyen előtérben. A kat. erkölcsstan a kat. népiskola nevelési alapja. A nevelés csak akkor lehet — az utasítás szerint — eredményes, ha határozott, pozitív vallási alapon nyugszik. Ezért alakítson ki a gyermek lelkében a kat. tanító oly öntudatos kat. meggyőződést, amely képessé teszi egész életén a kat. életre. Az egész tanítási anyag annyiban értékes a kat. nevelés szempontjából, amennyiben a kat. világnézet kialakítását szolgálja.

A tanító csak akkor nevelheti a gyermekét eredményesen, ha figyelembe veszi a gyerekekre ható valamennyi tényezőt és körülményt. Azért veszi számon az utasítás a család hatását, az utca befolyását, a tanító és iskola tevékenységét. A nevelésnek valamennyi szemponttal és körülménnyel számolnia kell, ha célját elérni kívánja.

A nevelés szempontjából a tanterv szorosan véve 3 tényezőt különböztet meg: 1. A gyermek, 2. a tanító, 3. a szülő.

A nevelés szempontjából elsősorban a gyermeket magát kell vizsgálat tárgyává tenni. Éppen azért bemutatja a gyermeki lélek kialakulásának fokozatait, megismerteti a magyar gyermek lelki sajátosságait és rámutat azokra a kedvező, valamint a nevelést hátráltató tényekre, amelyek a nevelést befolyásolják. Ennél a pontnál kell rámutatnunk arra, hogy az új kat. tanterv és utasítás az első a magyarországi tanterv és utasítások között, amely kimondottan lélektani alapokra helyezkedik. Rövidség kedvéért már itt megemlítjük, hogy nemcsak a nevelés, de a tanítás szempontjából is utasítja a kat. tanítót arra, hogy a nevelés-lélektan modern megállapításait munkája alapjaként tekintse. Hogy ezt



a célt, a gyermek lelki megismerését az utasítás annál tökéletesebben előmozdítsa, az egyes osztályokba járó gyermekek lelki rajzát próbálja megadni.

Ezek a megállapítások, tarmészetesen nem újak és nem az utasítás szerkesztőinek megállapításai. Mindenesetre jó és elég világos összefoglalásai a tudományosan tisztázott neveléslélektani tényeknek. Osztályonként elég jól megjelöli a lélektani alapvetés, a gyermeki lélek érdeklődésének irányát, figyelmének terjedelmét, érzékszerveinek használhatóságát, szemléleteinek értékét, emlékképeinek tartósságát, valamint azt, hogy osztályonként kb. mit várhatunk a gyermektől, vagyis mire képesíti őt lelki adottsága. Lelkének átlagos beállítottsága fogja meghatározni azt a módot is, amit a nevelői eljárásban a tanítónak követnie kell.

A nevelés célja egészen gyakorlati. Minden gyermeknek nemcsak ismernie kell a vallásos, erkölcsös élet elveit, hanem sokkal inkább gyakorolnia kell azt. A nevelésnek ki kell terjednie éppen azért minden olyan szempontra, amely a gyermek cselekedetét befolyásolja.

Sorrendben a másodiknak említjük a tanító szerepét. Az utasítás azt szeretné, ha a tanító személye mindenben a gyermek példaképe lenne. Éppen azért a tanítónak nemcsak az iskolai életére és szerepére nézve, hanem a társadalmi életét illetőleg is utasításokat ad. Meghatározza azt a viszonyt, amelynek a gyermek és a tanító között a nélyes nevelés érdekében meg kell lennie. A tanító az összefoglaló és mozgató ereje az iskolai munkának. Az utasítás megkívánja, hogy az egész osztályt egyetemesen irányítsa, emellett azonban minden tanulót egyénileg is lásson és neveljen a tanító. Igyekezzen megismerni minden tanulót külön-külön. Vezessen róluk egyéni jellemlapot, jegyezzen fel mindent, amit a tanuló egyénisége szempontjából fontosnak tart, hogy mindezt a tanulóval való bánásmód szempontjából hathatósan értékesíthesse. Vegye tehát figyelembe a tanító azt, hogy a kisgyermek is önálló egyéniség. Figyelje meg az osztály sajátos jellegét, ezt állítsa be a magyar gyermekről szerzett általános ismereteinek körébe és állapítsa meg, hogy az egyes gyermekek miképpen illeszkednek bele ebbe a nagy magyar gyermektársadalomba, valamint az osztály kis társadalmába. Az osztályszellem kérdése nem új már a nevelésben. Ezért ezt a kérdést az utasításnak sem volt szabad figyelmen kívül hagynia.

A tanító a tanulók közösségébe is úgy illeszkedjék bele, hogy a tanulók érezzék ugyan felsőbbtségét, de ne érezzék azt, hogy a tanító „távol” van tőlük.

A nevelés harmadik tényezője a szülő és a családi ház. A kat. tanterv az öntudatosan kat. családot tartja mintaképnek. A tanulón keresztül tehát a szülőket is nevelni kell erre az öntudatos kat. életre. Sok családból hiányzik a vallásos meggyőződés, hiányzik a kat. elveknek ismerete, s méginkább hiányzik az igazi vallásos kat. élet. Hiába nevel tehát az iskola, kat. szempontok szerint, ha a szülői ház, amelynek hatása pedig legtöbb esetben jobban érvényesül az iskolai ráhatásnál — az iskola nevelőhatását lerontja. A tanító előtt tehát kettős feladat áll! Először meg kell ismernie mindazt a hatást, amit a gyermek egyé-

niségére a szülői ház gyakorol. Ez pedig egyénekenként más és más. Ezt a tanító másképpen nem ismerheti meg, csak úgy, ha lelkiismeretes és az utasításban megjelölt szempontok szerint végzett környezettanulmányok eredményét állandóan feljegyzi. Az utasítás a környezettanulmányokról szóló fejezetben annak célját 4 pontban jelöli meg: 1. a tanító jobban ismerje meg a gyermeket; 2. tisztán lássa a gyermeket ért hatásokat; 3. közvetlen kapcsolatot teremtsen a szülőkkel; 4. alkalmas tanácsokat adjon a gyermekek nevelésére. Egészen gyakorlati jelentőségű tehát ez a fejezet. Emellett azonban tudományos szempontokat is szolgál. Ha a tanító a környezettanulmányok alkalmával szerzett tapasztalatait nemcsak feljegyzi és értékeseíti, hanem azokat közzé is teszi, az egész nevelés ügyét szolgálja, megkönnyíti tanítótársai munkáját és előbbreviszi a tudományos neveléslélektani kutatást.

A második feladat abban áll, hogy a tanító közvetlenebbül is bekapcsolja a szülőket a gyermek céltudatos nevelésébe. Ezt a célt szolgálja a környezettanulmányokon kívül a szülői értekezletek tartása. Erre nézve meg kell jegyeznünk azt, hogy a szülők általános felvilágosítása szempontjából nagy értéket képvisel ugyan a szülői értekezletek tartása, mindamellettt korántsem mérhető össze a környezettanulmányok értékével.

Az utasítás részletes utmutatást ad arra nézve, miképpen kell az iskolai ünnepélyeket úgy megrendezni, hogy azok révén necsak a gyermekeket gazdagítsuk tudásban és lelki értékben, hanem a szülőket is közelebb vigyük az iskola életéhez.

Mindebből látjuk, hogy az új kat. népiskolai tanterv és utasítás nagy haladást jelent az eddigi utasításokkal szemben. Különösen értékesek az utasítás módszeres elvei, amelyek taglalására más alkalommal térünk vissza.

*Zentai Károly.*

## A polgári iskola reformjához

Szombathalvy György ilyen című fejtegetései logikus következményeképpen egészen különös és célszerűtlen megoldást vél jónak, melyre az élet a felső népiskolák esetében már megadta a feleletet.

Azok az ismert tények, melyek fejtegetéseiben a polgári iskola mai helyzetét elének tárják, sehogysem vezethetnek logikusan a felvetett megoldáshoz. Az a tény, hogy a polgári fiúiskolákat az élet kimutatott számbeli fejlődéssel igazolta, nem a visszafejlesztés, hanem a kifejlesztés mellett bizonyít és azt teszi szükségessé. A kisiparos és kiskereskedő réteg rájött, hogy a csak elemi végzett gyermekek sem testi, sem szellemi tekintetben nem eléggé alkalmasak a kisiparos és kiskereskedő életpályára, Választékuk bőven van, ezért lehetőleg csak 4 középfokú iskolai osztályt végzett tanulókat fogadnak el. A mai helyzet kialakulását tehát az élet hozta létre. Ilyen formán gyarapodó számban van ta-