

merült ki, vagy tisztán érzelmi hatások útján igyekezett célját megközelíteni. A legújabb irodalomban ezzel szemben a múltját tudatosan látó, jelenét felelősséggel formáló történeti ember kialakítása a végső cél. Mélyreható törekvést látunk egy sajátos didaktikai szintézis megteremtésére, amely megnyilvánul úgy a szellemi tudományok koncentrációjában, mint az egyes tanóráknak a régítől messze eltérő didaktikai egységében. A háborúelőtti reformtörekvések bár a történeti gondolkodás kialakítására irányultak, a pozitívizmus utóhatását mutatták, az újabb irányok egyetemesen hangsúlyozzák a történeti megértés fontosságát, amely a részeknek mint egy egész tagjának meglátásában áll. A tanítás legfőbb értéke objektív kultúrértékeknek egyéni élménnyé alakítása, ez viszont a történetdidaktika filozófiai kapcsolatainak kiépítését vonja maga után.

A célkitűzés, szelekció és a módszer problémái már a XIX. század első évtizedében is éles formában vetődtek fel, a feleletet azonban csak a modern ismeretelméleti és szellemtörténeti kutatások, végül a belső erőket felszabadító és öntevékenységre építő gyermekpszichológiai és didaktikai vizsgálódások adhaták meg. Az újabb rendszerező művek valamennyien egy-egy határozott irányt kifejezői. *Erich Weniger*, *Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts* c. nagy feltűnést keltett műve,² a Dilttheytől kiinduló szellemtörténeti irány didaktikai megoldását tűzi ki feladatául. Ugyanehnek az iránynak képviselője *Hermann Nohl*.³ A nemzeti értékeket egy mélyreható szintézis központjává tevő *Deutschkunde* irányának merészhangú hirdetője *Ulrich Peters*, kisebb tanulmányai mellett két rendszerező munkájával: *Methodik des Geschichtsunterrichts an höheren Lehranstalten* és *Geschichtlicher Arbeitsunterricht*.⁴

*

A történettanítás és történetfilozófia szoros kapcsolatát mutatja ki *Willy Moog*: *Geschichtsphilosophie und Geschichtsunterricht* c. kötetében,⁵ de ugyanitt biztos kézzel keresztmetszetét adja a történetdidaktika legújabb problémafeltevésének is. A tanuló öntevékenységének lehetőségét vizsgálja a tisztán narratívnek tekintett történeti studiumok keretében *Paul Ficker*: *Freitätigkeit*,⁶ *Werner Lippert*: *Methodik des Geschichtsunterrichts*⁷ és *Tschersig-Huhnhäuser*: *Beiträge zur Methodik des Geschichtsunterrichts* c. művében.⁸ Az angol történetdidaktikai irodalomban hasonló problémát vetnek fel erősen gyakor-

² Teubner, Leipzig, 1926 és *Die Theorie des Geschichtsunterrichts seit 1914. Die Erziehung* I. 3., 1925.

³ *Zur deutschen Bildung*. Göttingen. 1926.

⁴ Diesterweg. Frankfurt a. M. 1926 és 1928.

⁵ Oskar Kende: *Handbuch für den Geschichtslehrer*, I. Band. Wien. Fr. Deuticke, 1927.

⁶ Quelle & Meyer. Leipzig, 1926.

⁷ Erfurt. K. Stenger, 1929.

⁸ Diesterweg. Frankfurt a. M., 1928.

lati színezettel *Keatinge: Studies in the Teaching of History*⁹ és *Jarvis: The Teaching of History* c. művei¹⁰ — a francia történettannításról egyelőre az 1925-ben megjelent Utasítások adnak képet.

Weniger műve a történettanítás lehetőségeinek és előfeltételeinek vizsgálata. A történeti kultúra döntően formáló tényezője a technikai forradalomtól legbelsőbb énjében fenyegetett modern embernek, a történettanítás azonban élettelen és távol áll attól, hogy belső hatóerőinek megéreztetésével betöltse hivatását, amely végső fokon az egyénnek *személyiséggé*, kultúrértékek hordozójává alakítása. A történettanítás hasonló irányú célkitűzése kimutatható a német idealizmus hatásaként már a XIX. század elején. Jellemző eredménye az 1830. évi Westfáliai Utasítások, de megtaláljuk a herbarti irány követői, Campe, Biedermann műveiben is. A gyakorlat messze elmarad az elmélettől a pozitívizmus idején. A fordulatot a szellemtörténeti irány érvényesülésétől várhatjuk, amely a politikai és kultúrtörténet látszólagos ellentétét magasabb egységbe kapcsolja, céltudatos szelekcióval legyőzi a fenyegető didaktikai materializmust és a tanuló értelmi fokának megfelelően, kevés adatból bár, de egészket ad. Ugyanekkor azonban értékek felé is fordítja a figyelmet, összefüggéseket keres, szempontok szerint rendez, végül eltölti a tanulót mélyeséges felelősségerzettel önmagával, mint a meglévő kultúrértékek fenntartójával és továbbfejlesztőjével szemben. *Weniger* erősen hangsúlyozza a történettanítás önértékét, és végső célját a történeti élet belső összefüggésének megéreztetésében látja. A kiválasztásban szellemtörténeti szempontok érvényesüljenek. Egy korszak vagy kultúrkör megértéséhez nem a tények kvantitatív felsorolása vezet el, hanem annak a szellemnek megéreztetése, amelyben a kor életösszefüggése legteljesebben megnyilvánul. A feladat nehézsége abban áll, hogy a tanuló társadalmi, művészi, irodalmi élményeit céltudatos koncentráció útján kell a történeti megértés elemeivé alakítanunk. A történeti megismerés nem a hézagtalan időrendi egész helyreállítását jelenti, hanem életteljes mozzanatok kiemelését (hellenizmus, római impérium, kereszties hadjáratok, renaissance), a hézagokat kitöltő részek elég, ha laza szálakkal is kapcsolódnak egymáshoz. A történeti valóság életteljes megéreztetése a tanár egyéniségétől függ, ő adhat egyedül formát a tények látszólag kaotikus tömegének, az ő belső élményéből fakadhat csupán a tanulót is átható mélyeséges megérzése a társadalom életét formáló és értékek megvalósításában nyilvánuló isteni erőnek. A tanárnak felül kell emelkednie az egyszerű ténytudáson és filozófiai érzékkel el kell jutnia a nagy szintetikus egészek meglátásához. A tanítás módszerét nem lehet rideg keretek közé szorítani; — szembe

⁹ A. & C. Black, Ltd. London, 1927.

¹⁰ Oxford. At the Clarendon Press, 1926.

kell fordulni a túlzóan heurisztikus jellegű forrástanulmányokkal, de törekedni kell, hogy mindenütt a tanár és tanuló közös, önkéntes és céltudatos munkája legyen az út, amely a mult értékeinek felismerése után elvezet a jelenben való tájékozódás kezdetéig. Weniger művének jelentőségét mélyenjáró filozófiai alapvetése, a multtal való bátor szakítása és szellemtörténeti álláspontjának határozott kifejezésre juttatása adja meg. Szólehorizontú történeti áttekintése, továbbá a szellemtörténeti iránynak didaktikai megvalósítására vonatkozó fejezetei valóban alapvető jellegűek és rövid idő alatt a gyakorlatban is éreztetni fogják hatásukat. A szellemtörténeti iránynak Weniger mellett legjelentősebb képviselője, *Ulrich Peters*, úgy régebbi tanulmányaiban, mint újabb rendszerező műveiben a történelmet centrális studiumnak tekinti, amely a társadalom gazdasági, politikai és szellemi életének organikus összefoglalása. A gyakorlatban ez mélyreható koncentrációt jelent, amely a németnyelvi tanulmányok, a földrajz és vallásitanítás szerves kapcsolatának megteremtésében áll és végső hatásában mint Kulturkunde vagy Deutschkunde válik a centrális történeti studiumokkal a történeti embert kialakító tényezővé. A cél a német nép életnyilvánulásának különböző irányú megismerése, a történeti érzék és tapintókészség céltudatos kiépítésével. Peters nemcsak a szellemtudományi tárgyak koncentrációjával, hanem a tanítás menetében is az anyag fölé emelkedő egységes szempontok érvényesítésével igyekszik célját elérni. Mint Weniger, ő is erősen hangsúlyozza a történetfilozófiai előképzettség szükségességét. Itt természetszerűleg nem rendszerekbe való elmélyedésre, inkább ismeretelméleti studiumokra és a nagy összefüggések élményszerű megérezésére gondol. A felső történeti érzék fejlesztése kezdettől fogva és így már az alsó fokon is fel kell hívni a tanuló figyelmét elemi összefüggésekre, ha itt még túlnyomóan érzelmi szempontok jutnak is előtérbe. A középső fokon a pozitív ténymegismerés és a fejlődés szembe-tűnő tényezőinek kiemelése a főcél, a felső fokon már kultúrhistóriai összehasonlításokra, kereszt- és hosszmetsetek megvonására kell törekedni. Így a középső fokon statikus történet-szemléletet a felső fokon dinamikus szemlélet váltja fel. Művének befejező részében gyakorlati példák és összehasonlítások következnek. Peters célkitűzése a gyakorlatban súlyos nehézségekbe ütközik. Egy-egy kultúrkorszak belső összefüggésének feltárása csak főbb vonásaiban képzelhető el, a szükséges kort kifejező irodalmi, művészeti és filozófiai ismeret csak töredékesen lehet része a tanuló tudásának és így könnyen új didaktikai materializmusra és verbalizmusra vezet. Mindez nem csökkenti azonban Peters határozott állástfoglalásának jelentőségét, amely a szellemi tudományoknak a nemzeti értékek körüli csoportosításával, céltudatos koncentrációjával a történelemnek mint értékek kibontakozását vizsgáló és didaktikailag megéreztető tanulmánynak valóban méltó helyét igyekszik megtalálni

a középiskolai tanulmányok keretében. A túlhalmozás és a magasra emelt színvonal vádjával szemben Peters a tanárképzés elkerülhetetlen reformjára és a didaktikai szempontok fokozott érvényesítésére hivatkozik. A történelem tanárának történetfilozófiai tájékozódását igyekszik megkönnyíteni az *Oskar Kende* szerkesztésében megjelenő *Handbuch für den Geschichtslehrer* c. sorozatos munka első kötete. Célja a történetfilozófia problémafeltevésének történeti áttekintése, majd a XIX. századi és legújabb irányok rövid, világos ismertetése. Így Burckhardtól és Diltheytől Lamprechtén át Simmelig és Spenglerig mindazok, akik részesek modern világképünk kialakításában, nemcsak egyéni méltatást nyernek, hanem mint egy kor kibontakozó világnézetének kifejezői is kapcsolatba jutnak egymással. A történetfilozófiai részt (1—115. l.) a történetdidaktikai irodalom legújabb eredményeinek rendszerezése követi. A célkitűzésre, kiválasztásra és módszerre vonatkozó fejezetek öntudatosra és így sikeressé teszik a tanári munkát. A tartalmas kötetet a porosz, bajor, szász és osztrák történettanítás jelen állapotának részletes és tanulságos rajza zárja be.

Az elméleti problémák megvilágítása mellett a gyakorlati történetdidaktika is jelentős eredményekre tekint vissza az utolsó években. A gyakorlati cél elsősorban a verbalizmus elleni harcra irányul. A tanítás ne a régi értelemben vett anyagközlésben, hanem feldolgozásban álljon, amely a tanár és tanuló közösen kitűzött és kellően előkészített tananyagának szempontok szerinti rendezésében, analógiák útján való megvilágításában, az addigi ismeretek alapján további következtetésben, egy-egy korra vonatkozó kereszt- és hozsmetszetek készítésében álljon. A fő a tanulók passzivitásának legyőzése, a történeti hatóerők élménnyé tétele és így a tanulók belső aktivitásának további fokozása. Ennek az iránynak a szellemi tudományok didaktikájában bátor hirdetője *Paul Ficker*: *Freitägigkeit* c. művében. A tanítás ott emelkedik igazán nevelői magaslatra, ahol fel tudja keltetni a tanuló érdeklődését és a kitűzött cél elérését a tanuló szempontjából is kívánatosra tudja tenni. Az önállóságra való nevelés, az egyénnek az osztály egészébe mint munkaközösségbe kapcsolása nemcsak az állampolgári nevelésnek kényszertől mentes előkészítése, hanem egyedüli módja a verbalizmus kikerülésének is. A történettanításban a tanuló öntevékenysége az alsó fokon egy egész valóját magával ragadó élmény átélésében nyilvánul meg; a gondolkodás mellett az érzelem és fantázia játszanak itt döntő szerepet. A közvetlen élményre közös megbeszélés, a szempontok kiélezése, ok és hatásviszonyok kezdeti stádiumának megvonása következik. A tanítás művészete az osztály kollektív munkaerejének növelésében áll, a felvetett kérdések újabb kérdések felvetődését teszik lehetővé. A tanulók öntevékenységét fokozza egyes kérdéseknek olvasmányok alapján való megbeszélése. Nem elég azonban itt sem az egyszerű reprodukció, fő a szelektáló erő

növelésével a lényeglátásra nevelés. A felső fokon, az eddigi közfelfogással szemben, a történeti studiumok kiválóan alkalmasak a tanuló logikai erejének fejlesztésére. Így, összehasonlítás útján, a tipikus jelenségek észrevétele, a történeti fogalmak mélyreható analízise mind jelentős tényezői a magasabbfokú történeti kultúra kiépítésének. Fickert műve finom vizsgálatát adja a történettanítás lehetőségeinek, célravezető didaktikai eszközeit pedig világosan és szembetűnően csoportosítja. Körülhatárolja a forrásolvasás lehetőségét, vizsgálja a tankönyv szerepét és azt nem a számonkérés kényszereszközének, hanem a feldogozáshoz szükséges anyag foglatának és így előfeltételének tekinti. A belső aktivitásra felépített történet tanítás teljes szakítást jelent a pozitívizmus gyakorlatával, egyben a szellemi tudományok didaktikájában is új lehetőségek kiindulópontjává válik. Hasonló irányt képvisel *Werner Lippert* újonnan megjelent munkájában. Problémafeltevése a gyermeki léleknek megfelelő történeti élmény kialakítására, a munkaiskola lehetőségére, végül a szellemtörténeti irány érvényesítésére és ezzel kapcsolatban a koncentráció kérdésére vonatkozik. A történettanítás alapvetését Lippert a céltudatosan keresztülvitt fogalomalkotásban látja, enélkül verbalizmusra vezető üres frázisokkal dolgozunk. A történeti fogalomalkotás útja konkrét tények szemléletes leírásán és feldolgozásán keresztül vezet célhoz. A tanítás kezdetben legyen szemléletes, világos és teremtsen meg a későbbi munka előfeltételeit. A történeti műveltség nem csupán tények tudásában, hanem bizonyos rendező funkciók kialakításában áll, amelyek a rész és egész viszonyának megértésére irányulnak. Amíg a tudomány az ok és hatásviszonyok tömegét állapítja meg, a tanítás megelégszik egynéhánnyal, amelyek azonban helyesen csoportosítva az összefüggések kiépítésére és a történeti gondolkodás megindítására vezetnek. A tanítás legfőbb értéke az intenzív feldolgozás, amely az ok és hatásviszonyok céltudatos megéreztetésével végül is egy sajátos történeti meglátást fejleszt ki. Nem anyagszerű tudás szerzése a végső cél, hanem érdeklődéskeltés, egy-egy történeti probléma megoldása iránt. — „Geschichte recht verstanden, kann man gar nicht lernen, sondern nur erarbeiten.“ — A tanár és tanuló viszonyára vonatkozó fejezetek a munkaközösség lehetőségét és a kérdésfeltevés művészetét világítják meg különböző oldalról. A szellemtörténeti irány érvényesítésének kérdésében Lippert közvetítő helyet foglal el a túlzottan optimista és a mereven elutasító álláspont között. A történelem természetszerűen középpontjában áll a szellemtudományi tárgycsoportnak, önmagunkat áltatjuk azonban, ha akár a tanártól teljes gazdasági, politikai, művészeti és filozófiai tájékozottságot követelnénk egy-egy korszak lelkének megvilágítására, akár a tanulóról tételeznénk fel, hogy ezt még a legfelső fokon is élménnyé tudná tenni. Viszont élesen szembe kell fordulnunk azokkal is, akik ma is ragaszkodnak még a tör-

ténelemnek tisztán adatszerű ismertetéséhez és eleve elutasítják az elemi szintézisnek is minden lehetőségét. A tanítás gerincének az erősen szelektált politikai történetnek kell maradnia, amelynek azonban ki kell éleznünk gazdasági előfeltételeit, míg a mélyebb értelemben vett szellemtörténeti kapcsolatok csak a felső fokon vihetők keresztül módjával. A képzőművészeti, irodalmi és zenei tanulmányokat természetesen kapcsolatba kell hoznunk a történeti studiumokkal, megfelelő koncentráció útján. Lippert itt gyakorlati példákkal támogatja Weniger és Peters elméleti álláspontját. Művének értékét éppen a gyakorló tanár szempontjából nagymértékben emeli mérsékelt állásfoglalása az egymással szembenálló irányok között, világos, határozott vonalvezetése és pozitív célkitűzése. A kezdő tanár részére kitűnő bevezetőül szolgál a *Tschersig* és *Huhnhäuser* szerkesztésében megjelent történetdidaktikai útmutató. A szerzők pontokban foglalva, röviden, világosan, a lényeget kiemelve állítják össze a közvetlen gyakorlat részére tanácsaikat. A szerencsésen megformulázott tételek mellett bevezető tanulmányokat találunk a történettanítás és történetfilozófia viszonyára és a tanítás filozófiai elmélyítésére vonatkozólag. Mintaórák és a tanítás céljára is felhasználható tudományos irodalom egészítik ki a hasznos füzetet. Az angol történetdidaktikai irodalomban is teljes mértékben érvényesül a modern történetpszichológia hatása. A történelem *Keatinge* szerint eddig alárendelt jelentőségű studium volt, most legfőbb eszköze a szociális milieu megismerésének, amely van olyan jelentőségű, ha nem nagyobb, mint a természeti valóság megismerése. A történelem könnyű tárgynak látszik, pedig a valóságban nem az; könnyűségét módszerbeli hiányossága, célkitűzésének bizonytalansága és hatóerőinek kiaknáztatlan volta okozta. *Keatinge* nyíltan kimondja, hogy az eddigi értéktelen adathalmaz fölé csak úgy tudunk felemelkedni, ha tanításunk az egész embert magával ragadja, olyan módon azonban, hogy az eddig is érvényesülő érzelmi hatások mellett a tanuló intellektusának fejlesztésére is törekszünk. Ennek előfeltétele: szakítás a lélekölő memorizálással, a felesleges részletek elvetése, a fővonalak kiélézése, végül az egyes kérdéseknek céltudatos munkaközösség útján való megoldása. A forrásolvasás jelentősége nagymértékben fokozódik az angol középiskolák gyakorlatában. A megválogatott részletek nemcsak egy-egy kor hangulatának kifejezői, de alkalmat adnak heurisztikus szempontból is a tanulók ítélőerejének növelésére. A sikeres tanítás előfeltétele a jól felszerelt iskolai könyvtár; ez teszi lehetővé egyes kérdéseknek önálló tanulmányozását a tanulók részéről, majd vitaszerű megbeszélés után feldolgozását közös munka keretében. Úgy *Keatinge* elméleti, mint *Jarvis* inkább gyakorlati jellegű művét az életnevelés gondolata hatja át. A történelem tanításának legfőbb értékét az élet lüktető erejének átélése adja, amelyben mult és jelen egységes egészet alkot. A modern történetdidaktikai iro-

dalmat Európa-szerte egységes szellem hatja át: a történeti élet hatóerőinek élménnyé tételével, új, öntudatos, a jövővel szemben felelősségteljes nemzedék nevelése. *Ember István.*

A latin nyelv az amerikai középiskolákban.

Az ellentét kedvéért legelőször a latin nyelv iránt érdekldtem az amerikai középiskolákban. Homéroszi atmoszférát kerestem a felhőkarcolók ultramodern világában. Csak részben találtam klasszikus levegőre, de meglepett, hogy mennyi megoldatlan kérdéssel, mennyi újszerű eljárással és nem várt eredménnyel találtam magamat szemben.

Az amerikai középiskolának egyik jelen problémája a latin nyelv tanításának módja körül forog. Ez a probléma egyelőre megoldatlanul áll és nem lehet tudni, hogyan fog eldőlni. Ha közelebbről vizsgáljuk a dolgot, azt látjuk, hogy ehhez a kérdéshez igen sok más irányú feladat is fűződik s a probléma tulajdonképpen hármas. Milyen eszközökkel lehet a latin nyelv iránti érdeklődést fenntartani? Milyen módszer felel meg leginkább a modern szellemnek? Végül: hogyan lehet rövid idő alatt klasszikus műveltséget nyújtani a latin nyelv tanulása által?

Csak néhány éve, hogy lecsillapult a latin nyelv körüli vita, amelynek eredményeképpen a latin megszűnt kötelező tárgy lenni az amerikai középiskolákban. A *National Education Association* 1927. évi határozata értelmében szabad választás esik a francia és a latin nyelv között s a választott tárgy tanulmányozása két évig kötelező. Hogy a vita így oldódott meg, az az amerikai „praktikus szellemből” természetszerűleg következik. Semmi sem jelentéktelenebb a „business világ” előtt, mint egy „holt nyelv”.

Ha az „élet” nem is, a tudomány és műveltség hamar megérezte a veszteséget és sietett rámutatni arra a veszedelemre, amely a klasszikus nyelv teljes elhanyagolásából származik. Mindenki előtt nyilvánvalóvá vált, hogy a fenti megoldás csupán létjogosultságot adott a latin nyelv számára, de szükséges presszió hiányában a létfeltételét elmulasztotta megadni.

Általánosan elismert tény, hogy a latin nyelv ismerete megbecsülhetetlen az élnyelvek tanulásakor, de még az anyanyelveknek, az angolnak szabatos és tökéletes tudása, a helyesírás és a szövegértés is lényeges fogyatékoságot szenved a klasszikus nyelv ismerete nélkül. Így hát újra időszerűvé vált a kérdés, és ha a latin nyelv kötelezővé tételéhez nem vezet is vissza, közvetve mindenesetre ez a megoldás iránya.

Új eszközökkel kell rámutatni a nyelv fontosságára, ezáltal azonban nem presszió útján, hanem ügyes pedagógiával, az érdeklődés felkeltésével és ami a diák szempontjából legfontosabb, a nyelv tanulásának könnyűvé és érdekessé tételével. A modern amerikai latin nyelvoktatás rejtett vagy világos célja eme feladat megoldása. Olyan módszerrel és eszközzel tanítani a nyelvet, amely eme kívánalmakat magával hozza és a klasszi-