

rális összeütközést idézhetik elő, nem nyomhatók el semmiféle tanítással, de igenis más pályákra terelhetők; és pedig olyanokra, amelyekben a társadalmi és az egyéni élet számára egyaránt értékes szolgálatot végezhetnek. Vegyünk ismét néhány szélső esetet, amely a maga túlzó voltában jobban feltűnteti a normális állapot nehezen észrevehető sajátosságait. Bizonyos, a pszichopatologusok által ismert kóros hajlamok más mederbe terelve jó anatomussá, ügyes festővé tehetik hajlamának megfelelőleg azt, aki különben belepusztult volna. Az intenzív szellemi munka a korán ébredő sexualitás legjobb levezetése. A jövőnek erősebb pszichológiai alapon álló neveléstudománya bizonyára fel fogja ismerni és az eddiginél jobban méltányolni ép az utóbbi téren a komoly művészeti nevelés fontosságát. Semmi sem oly alkalmas viharos érzelmek kielégítésére, mint a tragédia és a komoly zene. Az iskolában gyakran tapasztalható fegyelmetlenség-jórésze az elnyomott mozgási törekvés kitörése. Mérsékelt sport volna annak ellenszere. A pedagógiai lélektan egyik fontos feladata e hajlamok kutatása, beható analízise és ama mellékpályák megállapítása, amelyekre azok értékes célok szolgálatába terelhetők.

POLGÁR GYULA.

A TÖRTÉNETTANÍTÁS REFORMJA.

I.

Azt hiszem, hogy a középiskolai történettanítás még nem vonta le igazán egy fontos didaktikai elv következményeit. Egy oly elvét, mely jellemző része annak, amit modern tanításnak nevezhetünk.

Több-e az utóbbi kifejezés egy tetszetős frázisnál? Kezdetünk-e új korszakot vele a tanítás történetében? Határjelölő névnek, azt hiszem, csakugyan megállja a helyét, ha annak az elvnek győzelemre jutását értjük rajta, hogy a tanítás kiindulópontja kivétel nélkül mindenütt konkrét jelenségek megfigyelése lett. Vissza kellett térnie a tanításnak is a tapasztalathoz, a tudomány példájára, mely e lépést már előbb megtette. De a tanítás esetében mindjárt egy másik mozzanat következik.

A tapasztalati világ azon körein belül, melyeken az egyes disciplinák osztozkodnak, még élesebben kiemelkedik és különös figyelmet igényel egy kisebb kör: a tanuló környező fizikai és szellemi világ. Eleinte pusztán példatárul szolgál, majd pedig egyenesen

az egész tanítás alapja lesz,¹ mihelyt felismerik azon kiváló pedagógiai előnyöket, melyekkel minden más tananyag felett rendelkezik. A tanítás legszebb, leghálásabb feladatai azon a mezőn teremnek, mellyel a tanulót fogékony érzékeinek és eleven érdeklődésének ezerféle kapcsolatai kötik össze.

Az élő környezettel hozzuk kapcsolatba a holt nyelvek tanulását is. A latinnal való foglalkozást azon latin elnevezések és föliratok összegyűjtésével kezdjük meg, melyeket a tanuló otthon vagy városának épületein, emlékein megismert. S ha a Taunus-vidéki latin tanár tanítványait az első órán a saalburgi római castellumhoz vezeti:² viszont azoknak a modern latin olvasókönyveknek — mint amilyenek nálunk legutóbb divatba jöttek — oly történetet kellene tartalmazniok, amely aquincumi környezetben játszódik le.

A környezeti tanítás elvének keresztülvitele még könnyebb az ú. n. reális tantárgyakban. Megmérjük az iskolaterem hosszát, szélességét, hogy kiinduló pontot nyerjünk a mértani és számtani viszonyokba való bevezetéshez. A helyi flóra és fauna alapján összeállítjuk a természetrajzi ismereteknek egy kis vademecumát, hogy elkísérjen bennünket azon a kiránduláson, melyet a természet birodalmába teszünk. Ne kövessük-e ugyanezt a módszert azon az utazáson is, melyet egy másik birodalomba: a szociális jelenségek világába lehet megtenni?

A középiskolai oktatás programjából nem hiányzik az utóbbi feladat, bár az új gimnáziumi tanterv nem is vette át a régiből Kármánnak azt a meghatározását, mely a történelmi tanulmány célját «a társadalom erkölcsi életének rajzá»-ban állapítja meg.³ Ez az elhagyás bizonyára nem volt szándékos. Nem jelenthet annyit, mintha a történettanítás tulajdonképeni hivatásáról más volna ma a felfogásunk, mint az, melyet az idézett rövid és szerencsés meghatározás kifejez.

Ma sem lehet más végcélunk vele, minthogy a tanuló fogalmat

¹ Újabban mind több híve támad e gondolatnak. Németországban, főleg a szász és thüringiai elemi iskolákban vannak a környezeti tanításnak erősebb hagyományai. «A népiskolai pedagógusok körében két évtized óta igen erősen hangsúlyozzák a környezet-ismeret (Heimatkunde) fontosságát; néhol egyenesen központi helyet óhajtanak neki juttatni a népiskola egész tantervében» írja H. Strunk »Heimatkunde u. Geschichtsunterricht« c. értekezésében (Vergangenheit u. Gegenwart. 1912. 1. Heft.) A mozgalom főképviseelője ma Tecklenburg A. (l. alább).

² J. Koulen (Oberursel): Lateinische Erstlingsnahrung im Taunus (Lehrproben u. Lehrgänge. 1912. Heft. 3.).

³ A gimnáziumi tanítás terve. Budapest, 1898. 25. lap.

alkosson a társas élet és társas fejlődés természetéről. Még pedig nem rendszeresen általános leírásból, hanem egyes konkrét esetek megismerésén keresztül. Hogy mely konkrét társadalmi alakulásokat, illetve fejlődéssorozatot válogassunk ki a történelmi anyag óriási tömegéből, azt épen a fenti célmeghatározás fogja megmondani, nem pedig például valamilyen tudományos enciklopedizmusra való törekvés.

Csak a célunkhoz képest jellegzetes esetekre van szükségünk. Ezért a történettanítás — mint már sokszor kiemelték — kisebb kört ölel fel a maga anyagával, mint a történettudomány. Viszont egy más szempontból tekintve, tágabbak a határai. A hagyományos történetírás rendszeren meg szokott állani azon folytonos mozgásban levő határ előtt, mely a multat a jelentől elválasztja. Ezzel szemben a pedagógus szemében a jelen nem lehet egyéb, mint a történeti fejlődésnek egyik, épen legutolsó segmentuma. Azon konkrét esetek közül, melyeket *sub specie aeternitatis* bemutat, semmiesetre sem hiányozhatik a tanulóhoz legközelebb álló: a mai társadalom. Nem mellőzhető hallgatással: ezt már eddig is érezte a tanítás, mely «politikai földrajz», «alkotmánytan», «honisme» és más hasonló címeken s a történettanítással majd szorosabb, majd lazább kapcsolatban oly studiumot igyekezett beilleszteni a tantárgyak közé, mely a mai társadalmi élet ismertetésével foglalkozik.

Ezekre a külön elnevezésekre és külön studiumokra nézetem szerint voltaképen nincs szükség.¹ Az előttünk lejátszódó közélet teljesen homogén azzal, amelyről a könyvekben olvasunk. Ezért egyszerűbbnek és világosabbnak gondolom azt mondani, hogy a történettanítás oly körre terjed ki, melybe a szorosabb értelemben vett történeti fejlődésen kívül annak mai eredménye is beletartozik.

Illetve nem csupán beletartozik, hanem *az így meghatározott körön belül épügy különleges szerepet játszik és alapvető fontossággal bír; mint általában mindaz, ami a tanulót körülveszi.*

II.

Ami a jelent, mint a történeti fejlődés legutolsó szakaszát illeti, ennek különösen egy tulajdonságára kellene ügyelnünk.

Az évezredek történeti folyamatnak ez az egyedüli oly része,

¹ A tantárgyak nomenclaturáját általában lehetőleg egyszerűsíténém. Az ilyen összetett elnevezések, mint «bölcseleti előtan», «ábrázoló mértan», «politikai földrajz» stb. a középiskolában inkább tudákosan hangzanak, mint szükségések.

mely egész részletességében kiterítve áll előttünk. Eredeti valóságában szemlélhető, meg nem változtatva még a történetírás rövidítései és tudományos fogalmai által.

Miben is áll voltaképen a történetírói «rövidítés»? Közelebbről tekintve, két fajtát különböztethetjük meg.

Mindaddig, amíg pusztán oly eszközökkel dolgozik, mint általában a képzelmi reprodukció minden más faja: a történettanításra nézve semmiféle különös módszertani nehézség nem áll elő. Események előadásánál, egyéni cselekvések jellemzésénél minél nagyobb szemléletességre fogunk törekedni. Magát a lelki processzust, melyet előidézni akarunk, a gyermeki fejlődésben már előkészítette egy praehistorikus fok: a mesemondás.

Csak hogy a történeti előadásnak aránylag csekély része az, mely az elképzelhetőségnek ilyen fokával rendelkezik. Csak a mindennapi élet szürke színvonalából kiemelkedő események, a tömeg fölé magasló kiváló egyének oly szerencsések, hogy emléküket egész individuális részletességében őrzi meg a történelem. A kiválóság mértéke természetesen a történeti mű részletessége vagy sajátos céljai szerint különböző. De minden történeti előadásban ott találjuk a «névtelen hősök» nagy tömegét, akik személyiségüknek és cselekedeteiknek összes egyéni vonásait levetkezik, mielőtt a történelem szentélyébe belépnek. Az egyéni sors eltérő változatosságának mily nagy tömege olvad bele abba az egyetlen mondatba, melyben megállapítjuk, hogy a pún háborúk után az itáliai kisbirtokos osztály gazdaságilag tönkrement. Ha tüzetesen elmondaná nekünk a történetíró erről meg arról az itáliai parasztról, hogy milyen különös körülmények között vesztette el földjét és olvadt bele a római proletárok tömegébe, csak akkor volna előadása szemléletesség dolgában egyenrangú azzal, mint amikor Caesar vagy Pompeius sorsát beszéli el.

A valóságban szereplő egyének és egyéni cselekedetek nagy része tehát a történeti előadásban kollektív egyénekké, illetve kollektív cselekedetökké olvad össze. Az összeolvadás előfeltétele az egyéni eltérésektől való eltekintésben áll. A megmaradt közös tartalom összefoglalására azután külön eszközeink vannak. Ilyenek a *nép*, *nemzet*, *néposztály* és általában a társadalmi csoportok fogalmai továbbá azok a kollektív kategóriák, melyek a társadalmi csoportok életében folyton ismétlődő cselekvések közös formáját juttatják kifejezésre. *Gazdasági élet*, *kormányzás*, *közigazgatás*: ezek és hasonlóak az ilyen összefoglaló rövidítésein. Magát a társadalmi életnek ezt az átalakító felfogásmódját, melynek lényege a különös jegyeiktől való eltekintésben és az egyforma vonások összefoglalásában áll, röviden «kollektív szemlélet»-nek nevezhetjük.

A történetírás a kollektív fogalmak szabatos kifejtésével vagy a kollektív felfogás elméletével nem foglalkozik. E feladatot a rendszeres társadalmi tudományoknak engedi át. De olvasója részéről már előre föltételez bizonyos jártasságot abban, amit az imént kollektív szemléletnek neveztünk.

Megteheti-e ugyanezt a föltevést a történettanítás is, mely nem felnőtten, hanem gyermekkel áll szemközt? Azzal a gyermekkel, aki Goethe szerint «kérelhetetlen realista» s így a társadalmi életben is elsősorban egyéneket lát, nem pedig kollektív csoportokat. Idővel persze magától is kifejlik mindenkiben, jól-rosszul, a kollektív gondolkodásra való hajlandóság, De nem tartozik-e az is az iskola feladatai közé, hogy a kollektív fogalmakkal való bánásmódba célszerű és tudatos módon bevezesse a tanulót? Ezt a teendőjét — noha az tősgyökeres didaktikai feladat — a tanítás eddig még világosan nem ismerte fel.

Történelmi tankönyveink is inkább függnek ma még a tudományos történelmektől, mint didaktikai principiumoktól. Mint tudományos történelmi könyveinknek, úgy a tankönyveknek előadása is teljesen át van szöve kollektív fogalmakkal, még pedig — s ez épen a főhiba — már a kezdő fokon is. A tanterv és utasítások ugyan a kezdő fokozat számára szemléletes, elbeszélésszerű történettanítást írnak elő. De valamely nemzet történetét szigorúan szemléletes módon — tehát a fönt másodsorban említett összefoglaló rövidítések teljes elkerülésével — még akkor sem lehet előadni, ha azt történeti életrajzok formájában tanítjuk, mint ahogy az egyes német középiskolákban történik. A mi kis magyar történelmeink szerzői közül egyik sem fogja elkerülni, hogy Szent-István, Nagy Lajos vagy Mária Terézia uralkodásánál intézményekről és állapotokról ne beszéljen, tehát olyasmiről, aminek helyes megértéséhez már a kollektív fogalmak bizonyos fokú ismerete szükséges. Még inkább érvényesül ez a legutolsó fejezetben, az ú. n. politikai földrajzi függelékben. Itt már egyáltalában nincs szó konkrét, szemléletes tényekről és eseményekről, hanem a nemzet életének az ismert sablonos kategóriák — népesség, foglalkozás, alkotmány stb. — rendszeres kereteiben való leírásáról. Más szóval: kész rendszert és kész fogalmakat nyújtunk itt, melyek nincsenek a tanár és tanuló közös munkájával a valóságból levezetve.

Kétségtelennek látszik, hogy itt egy módszertani hibát találunk a történettanításban. Oly hibát azonban, mely a fejlődés során a legtöbb tantárgy történetében előfordul. A rendszerrel, fogalmakkal kezdődő, *dogmatikus* tanításmódtól az *empirikus* vagy mint nálunk mondani szeretik: *induktív* módszerhez való átmenetet egymásután tesszik meg az egyes disciplinák. Legutolsó a sorban talán a nyelv-

tanítás volt, mely tudvalevőleg régebben a rendszeres grammatika kész kategóriáival vette kezdetét. Ma konkrét szövegekből indul ki, konkrét nyelvi esetek összehasonlításából építi fel a grammatikai kategóriákat, melyeket azután rendszerbe is foglal, hogy a magasabb-fokú nyelvtanítás már ilyen formában vehesse hasznukat.

Alkalmazzuk ugyane szempontokat a mi tantárgyunkra s meg fogjuk találni az utat, melyet a történettanítás reformjának követnie kell. A főbb szempontokat és következményeket, melyeket ezen a téren felállíthatunk, a következő tételbe foglalom össze.

1. A társas-történeti élet megismerésére irányuló tanulmánynak közvetlenül szemlélhető kollektív jelenségekből kellene kiindulnia. Keressünk ilyeneket a tanuló környezetében. Első tekintetre feltűnik, hogy maga az a milieu, melyben a tanítás lejátszódik, maga az *iskola* sem egyéb, mint egy társadalmi alakulat. Még pedig oly alakulat, mely kicsiben a nagyobbak és összetettebbek egyes tipikus életformáit is feltünteti. Az iskolának van kormányzata, különböző fokú hatóságokkal s ezeknél az önkormányzat egyes elemeivel; vannak törvényei, igazságszolgáltatása, társadalmi élete, amint az például a tanulók szabad egyesületeiben megnyilvánul, sőt van gazdasági élete és pénzügye is. Amellett az összes tanulókra nézve közös tapasztalati kör s éppen ezért említhettük előbb, mint egy másik, régebben ismert társadalmi intézményt. A *családi élet* összetételében is egyszerűbb. Inkább azon pontokon fog nekünk érdekesebb anyagot szolgáltatni, ahol más társadalmi intézményekkel érintkezik. A szülők különböző foglalkozásáról készített összeállítás például a társadalmi munkafelosztás szemléltetésére alkalmas.

A legdúsabb anyagot egy harmadik kör: a *város*, illetve a kerület élete fogja szolgáltatni. Mindennap számtalanszor elmegy a tanuló a közéletnek a nyilvánosságban lejátszódó jelenetei előtt. De tapasztalatainak ez a köre egy magára hagyott, vadonított terület marad, melynek rendezésével, tudatossá tételével senki sem foglalkozik.¹ Természetrajzi vagy technikai célú kirándulások mellett tár-

¹ A feldolgozatlan benyomások torlódását, szükséges tanulnivalókkal támadt konfliktusát talán senki sem írta le szebben, mint poétalelkű művésznök, Nagy Sándor. Nem tagadhatom meg magamtól, bár volna egy-két megjegyzésem is, hogy néhány gyönyörű mondatát, találó megfigyelését e helyen ne idézzem: «Eltekintve a családi körben felszedett és a gyakorlati élethez tartozó benyomásoktól, már az utcán felszed a gyermekagy, míg az iskolába ér, millió rátámadt benyomást. Villanyosok csengése, kocsik zörgése, az emberek beszéde mind tódul be a fülön. Ugyanekkor a szem ezer képet hord be . . . És mindez törvényszerűen az

sadalmi megfigyelések gyűjtésére nem is gondolunk. Sajátos és sajnálatos közéleti viszonyaink megnehezítik ugyan, hogy egyszerűen átvegyük a svájciak példáját, kiknek olvasókönyveiben többek között ilyen olvasmányokat találunk: «*A berni nagy tanácsban*», «*Egy község-gyűlés*» stb. (K. Bürki, Verfassungskunde. Bern, 1908.); vagy hogy a svédeknek kövessük, akik egy-egy tanítási óra substratumává valamelyik újságszám elolvasását teszik. De föltéve, hogy egyébről nem lehetne szó, elegendő elgondolnunk egyetlen sétát, melyet az iskolához legközelebb eső utcán megfigyelés céljából tesznek tanár és tanuló. A közrend fenntartásának, a hatósági intézkedéseknek, a forgalom lebonyolításának, a gazdasági életnek mily sokféle megfigyelésre és megbeszélésre méltó tényei tárulnak lépten-nyomon a szemlélő elé. Mennyiben képes a tanuló arra, hogy a hozzá egészen közel eső jelenségekkel szemben a szükséges tárgyilagosság színvonálára emelkedjék: oly kérdés, melynek tárgyalását későbbre halaszthatjuk.

Egyelőre csak kijelölni óhajtom azt a három tapasztalati kört, melyeknek tanulmánya már a tanítás alsó fokán minden nehézség nélkül megkezdhető. Iskolai, családi, városi élet: egyik sem választható el szigorúan más társadalmi intézményektől. De az érintkező pontokon önként keletkező kitekintések és exkurziók épen a társadalmi intézmények szoros összefüggését fogják éreztetni.

2. Mi lesz azonban a célunk környező kollektív jelenségek ilyen megfigyelésével, összehasonlításával és elemzésével? Arra fogunk

emlékezőtehetség elé rohan az agyba és követelődik, hogy helyezzessék el. Szegény emlékezőtehetség, mint egy boltoslegény, forgolódik, iparkodik, rendezi is a feltűnőbbeket, de már a többit és az elsurrantakat félre teszi, hogy majd később... Később? Ugy ám, de most meg itt van már az iskolaterem, mindjárt jön az első tanár. «Hogy is kezdődik? Vannak olyan igék...» stb. Rendre jönnek a tanárok, mindegyik mást követel az agytól és mindegyik mást tölcseréz oda be... És míg odakint a tavasz fakasztja a rügyeket, Artemis járja az erdőket, versenyt fut a szarvasokkal és vidám kacagásától hangosak a berkek: az intézetek nyitva maradt ablakain száll ki a szomorú sóhaj «hej, ha kimehetnénk...» És míg az illatos réten a kasza peng s folyik a véres izzadság azokról, akik másokért fáradsnak — ismét száll ki az ablakokból az ifjú izmok vágya: «vajha segíthetnénk!» És míg odakint a sárgult leveleket pörgeti a szellő, és míg fehér lepel borul a tájra odakint, ott bent a szűk falak között ezer és ezer ifjú agyában sorvad a tárgyi emlékezőtehetség. Már csak nagy ritkán szállnak be méhei egy-egy halvány benyomással és csak alig-alig tudja felrakni a polcra, míg egyszer végleg kiesik kezéből a létra és az egész könyvtár a nyegle humanistára marad. Ez pedig azt mondja: «Csak hadd jöjjön, amennyi befér a mások megfigyeléseiből, ez az ami most valamit ér.» (A középiskola reformja. Budapest, 1906. 156. l.)

törekedni, hogy a tanulók többé-kevésbé szabatos, egyszerű képzeteket alkossanak a társas összeműködés legfőbb formáiról. Ha az így nyert kategóriákból egy kis kánont állítunk össze még a tulajdonképeni történettanítás megkezdése előtt, az utóbbinak bizonyára hasznos szolgálatot teszünk. A kollektív fogalmakkal való megbarátkozás növelni fogja a *történelmi megértést*, és pedig a történelem épen azon, tulajdonképen fontos részeinek megértését, melyek nem pusztán regényes vonásaikkal hatnak a tanuló képzelmére. A jelennel való kapcsolat pedig a *történelmi érdeklődést* fogja erősíteni. A jelenre való hivatkozásoknak épen abban áll a didaktikai értékük, hogy az előttünk levő dolog közvetlen realitása és szemléletessége a halványabb könyv-történelemre mintegy átsugárzik.

3. Épen ezért a jelennel való kapcsolatnak ezen a ponton nem szabad megszakadnia. Ma a politikai földrajz a történelmi kurzus egyes nyugvópontjain foglal helyet tantervünkben. Pedig ugyanez a tanterv elvi határozottsággal mondja ki, hogy az ismeretek egyszer megkezdett fonalát nem szabad többé megszakítani.¹ Én a jövő történettanítását úgy képzelem el, hogy nem csupán jelen viszonyok tanulmányához fog kapcsolódni, hanem párhuzamosan fogja nyomon kísérni — a koncentráció folytonos kapcsolatai által vele összekötve — a mai társadalmi viszonyok fokozatos ismertetése, hogy a közös forrásból kiindult két folyam a történettanítás befejezésénél ismét közös torkolatban találkozzék.

Hogy ez a gondolat tanításunk elveivel teljes összhangban áll, annak igazolására a Kármán-féle tanterv legelső, 1873-iki kidolgozására hivatkozom.¹ Ebben az érdekes vázlatban különös határozottsággal érvényesül az az elv, hogy a helyesen megalkotott tanterv egysége — mint valami szövet vagy háló összetartó ereje — az egymást keresztező szálak összefüggésén alapul. A hosszirányban haladó fonalak volnának az egész tanításon végigvonuló ismeretkörök, a keresztezők pedig azok a folytonos kapcsolatok, melyek az egyes párhuzamos ágak között érvényesülnek. Az előbbieknél két főága a természettudományi diszciplínák és a humaniorák csoportja (a tisztán formális tárgyak közül a matematika inkább az előbbihez, a nyelvi tanítás

¹ Ennek az elvnek alkalmazása ugyan attól függ, hogy mit tekintünk egy-egy ismeretkörnek. A földrajzi vagy természetrajzi tanításban sincs meg a tantervi folytonosság, de a természettudományi tanulmányban, mint egészben, igen. Ugyanígy áll a dolog a politikai földrajz és történelem esetében is. Mégis azt hiszem, hogy úgy a folytonosság elveinek, mint a jelen különleges, alapvető fontosságának jobban megfelel, ha tanulmánya összefüggően végighúzódik az egész tanterven.

² Kármán Mór pedagógiai dolgozatai II. köt. 144. l.

pedig az utóbbihoz csatlakozik); a humaniorák ismét az irodalmi és történelmi tanulmányra oszlanak, a történelmi tanulmányon belül pedig ebben a tantervben egymás *mellett* halad a nemzeti és világtörténelmi oktatás. Épen itt érzem egy ismeret-fonal hiányát: s ez a mai társadalmi állapotnak az előbbi ágakkal párhuzamosan haladó megismerése.

De nem részletezem tovább a történettantítás egész menetére vetett kitekintésemet. A nagy vonásokban megrajzolt kereten belül ez alkalommal inkább csak a kezdő fokozat reformját óhajtom előtérbe állítani, mint amely már a mai viszonyok között minden nagyobb nehézség nélkül megvalósítható. A történettantítás elé, melynek kezdő fokozatán absztrakt, fogalmi elemeket találtunk, a szükséges konkrét szubstrukciót könnyen megépíthetjük, minthogy a tulajdonképeni történelmi oktatás tantervünkben — s ez nagyobbára külföldön is így van — csak későbbi osztályokban veszi kezdetét. Jaeger Oszkár, a németek tekintélyes történetpedagógusa, a történettantítás menetének áttekintésénél egy előkészítő fokozatot (Vorstufe) különböztet meg, mely a legalsó két osztályra terjed ki.¹

Ehhez egészen hasonlóan a Kármán-féle tantervben a tulajdonképeni történelmi oktatásról azt olvassuk, hogy «bármilyen elemi módon történnék is, a *gondolkodás és értelmi készütség oly fokát* tételezi fel, melyre a gimnáziumba lépő tanulóknál nem lehet számítani. Az alsóbb osztályoknak tehát nem annyira maga a történettantítás lehet a feladatuk, mint inkább a *történeti érdeknek az ifjú lélekben való felkeltése*».²

Hogy azonban ennek a propaedeutikus kurzusnak mi legyen az igazi anyaga, azt az újabb pedagógusok között nézetem szerint egész világosan csak Tecklenburg³ ismerte fel: *a tanulót környező egyszerű társadalmi viszonyok megfigyelése és elemzése*.⁴

¹ A. Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre III. B. VIII, 9.

² A gimnáziumi tanítás terve, Budapest, 1898. 25. l.

³ Göttingai elemi iskolai rektor. Főművei: «Schule und Heimat, Hannover—Berlin 1909.», «Methodik des Geschichtsunterrichts. 1905. Leipzig u. Berlin», «Der erste selbständige Geschichtsunterricht auf heimatlícher Grundlage. Hannover—Berlin, 1904.». Ezenkívül egy füzetes vállalatot indított meg «Bilder aus der Geschichte unserer Heimatlande» címmel, melyek egyes városok és tartományok (Göttinga, Mainz, Hannover stb.) történetét tartalmazzák az iskolai tanításban való értékesítés céljára. E füzetekkel kapcsolatban jut ismét eszembe, hogy tulajdonképen minden tantestület természetesen feladata volna az iskolai környezet összes viszonyainak a tanítás szempontjából való összegyűjtő feldolgozása.

⁴ Mint fentebb láttuk, Kármán is szükségesnek tart a tulajdon-

III.

Az új iskolában kétségkívül sokkal több teret fognak elfoglalni a jelenre vonatkozó ismeretek. Már ma is erre törekszik többek között az az élénk mozgalom, mely napjainkban az «állampolgári nevelés» jelszava alatt keletkezett. De szorosán a történettanítás körében is sűrűn hangoztatják a közelmúlt és jelen ismeretének fontosságát. A német középiskolai történettanárok szakfolyóirata 1911-ben «*Vergangenheit und Gegenwart*» címen indult meg.¹

Ezekre és hasonló szimptomákra való tekintettel szószaporításnak láteznek előttem a fönt elmondott tételek további pozitív védelme. Inkább más oldalról tekintem a dolgot. Visszatérek a kiinduló pont-hoz és azt a kérdést vetem fel: mi az oka annak, hogy a történet-tanításban nem érvényesültek eddig oly elvek, melyek a többi tan-tárgynak, így mondhatnánk, már véérébe mentek át?

Több körülményben találom magyarázatot.

Először is a történelemnek, mint iskolai tantárgynak fejlődé-sében. E fejlődés során a történettanítás nézetem szerint még nem jutott el oda, hogy a maga sajátos didaktikai jellegét teljes világossággal felismerje. Minden olyan tantárgyra nézve, mely valamely tudomá-ny nevét viseli, közel áll a veszedelem, hogy kelleténél jobban annak befolyása alá kerül. A tankönyvben gyakran úgy jelenik meg, mint az illető szaktudomány kisebbített kiadása, rendszeres compen-diuma. Pedig az iskolai tárgyaknak megvannak a maguk sajátos cé

képeni történelmi oktatás előtt egy előkészítést, «szubstrukciót». De az hiszem, nála a dolog kissé bonyolódottan üt ki. Kétféle előkészítést külön-böztet meg: az alsó osztályok magyar tanításával kapcsolatos korjellemző történelmi olvasmányokat, másodsorban pedig «nemzetünk társadalmi éle-tének, hazánk alkotmányos rendjének és közigazgatásának elemző ismer-tetését, hogy ez elősegítse távolabb eső állapotoknak a megértését, és biztos alapot szolgáltatson elűtő társadalmi viszonyokkal való egybevetésre. A jelen állapotok fejtegetéséhez némiképp a növendék tapasztalata is kellő alapot nyújthat. (A gimn. tanítás terve, 75. l.) Látnivaló, hogy ez egé-szen közel áll ahhoz, amit fentebb javasoltunk. De Kármánál ezt az előkészítést megint egy másik bevezetés előzi meg: népünk multjának szemléletes, eleven rajzú ismertetése. Az új tanterv tudvalevőleg ezt a bevezető vázlatot kétéves történelmi tanulmánnyá szélesítette ki, aminek következtében ma már a IV. osztály végén foglal helyet az előbb említett és az «alsóbb osztályok»-ba szánt előkészítés. Másik hibája, hogy rend-szeres leírásból áll, nem konkrét megfigyelésekből.

¹ Teubner B. G. kiadása: szerkesztik Friedrich Fritz és Rühlmann Paul lipcei tanárok.

jaik és teendőik. Sem tárgykörükben, sem felosztásukban nem szükséges követniök a tudományok felosztását, rendszerét. Ez utóbbi gyakran magasfokú abstrakciók eredménye, míg az iskolai tanításnak közelebb kell maradnia a konkrét valósághoz. Azt például, hogy a régebbi földrajzi oktatást, mely a flórára és faunára is kiterjedt, az új tanterv külön természetrajzra és földrajzra bontotta szét: didaktikai szempontból alig merném haladásnak nevezni.

A történettanítás és történettudomány közötti különbségeket már gyakran fejtegették. Legutoljára Friedrich F. német tanár foglalkozott velük.¹ De a fő és elhatározó különbségre nézetem szerint teljes világossággal még nem mutattak rá. Az az új anyag, melyet a történettanításba bevinni óhajtunk — a kollektív fogalmak kifejtése és jelen társadalmi viszonyok tanulmánya — az ismeretek oly köréhez tartozik, mely elsősorban a társadalmi tudományokra jellemző. A történelemnek és társadalomtudománynak ugyanaz a tárgyük, csak szempontjaik különböznek. E szempont-megkülönböztetést az iskolai tanításban fölösleges megtenni. Az iskolai történelem tehát — anélkül, hogy nevéen változtatni kellene — *történelem és társadalomtudomány egyszerre*.

Ennek felismerésében adva van a felelet egy olyan új kívánságra is, mely nálunk legutóbb nagyobb érdeklődést keltett.² Ugyanekkor Németországban Vershofen³ lépett fel azzal a kívánsággal, hogy a középiskolában a szociológia tantárgyát kell tanítani. Ha a történettanítás helyesen megalkotott koncepciójában felismerjük a benne rejlő szociológiai elemeket s ezeknek érvényesülést szerezünk, az új tantárgy követelése magától elesik. Itt is érvényesül az az elv, melyet nemrég egy pedagógiai tanulmány találóan úgy fejezett ki, hogy új

¹ Geschichtsunterricht u. Geschichtswissenschaft (Vergangenheit u. Gegenwart, 1912, Heft 1.).

² L. erről bővebben «Történet, történettanítás és szociológia» c. tanulmányomat, e folyóirat 1910-iki évfolyamában.

³ Vergangenheit u. Gegenwart 1912, Heft 1., 8. lap. E sorok írása közben került kezembe Müller-Lyer «Schule u. Soziologie» c. cikke (Die freie Schulgemeinde. II. Jahrg. Heft 1.), melynek élen a következő jellemző mottó áll: «Alte Schule—Geschichte; Neue Schule—Soziologie». A gondolat tehát ugyanaz, mint amelyre előbb idézett tanulmányomban reflektáltam, de érveiben sem mond M.-L. semmi újat. Ő is azt hiszi, hogy az iskolai történettanítás s általában az egész eddigi történetírás «pusztán elbeszélő és leíró történelem», mely «nem tud egyébről, mint háborúkról és csatákról, királyokról és hadvezérekéről» stb., s ezzel szemben követeli, hogy «az új iskola vegye föl tantervébe a szociológiát».

ismeretköröket nem koordináció, hanem szubordináció útján kell a tantervbe beilleszteni.

De nemcsak a tantárgy formális fejlődésében, hanem magában az új anyag természetében is találunk tárgyi nehézségeket. Kiemeltük a környezeti tananyag kiváló pedagógiai előnyeit. Most az érem másik oldalát tekinthetjük. Az ismereteknek ez a köre nem az iskola szempontjából keletkezett. A pedagógus már készen találja maga előtt s legfeljebb annyit tehet, hogy megválasztani igyekszik a helyet, hol iskoláját felépíti. Így tesznek újabban azok az erdei, vidéki iskolák és nevelőintézetek, melyekkel szemben legfeljebb csak azt lehetne kérdezni, hogy a gazdag természeti milieu mellett megvan-e kellő mértékben a szociális környezetük is? Annyi bizonyos, hogy mindkét szempontból az iskola számára a legkedvezőtlenebb talajt a nagyváros szolgáltatja. A természet kincseiből túlkeveset nyújt, szociális tekintetben pedig túlsok, túlbonyolódott képleteket. Társadalmi struktúrája egyenesen hypertrophikus, a szabad természet rovására.

De nem kell-e általában egész mai társadalmi berendezkedésünkről azt mondani, hogy túlságosan bonyolódott és összetett ahhoz, hogysem az iskolai tanítás tárgya lehetne, főleg a kezdő fokon?¹ Erre gondolnak a herbartisták, a «kulturálishistóriai fokozatok» hívei, midőn a tanulót a kulturális haladás fő korszakain átvezetve, régi idők egyszerű viszonyaival kezdik meg e tanulmányt. Újraátélni a tanulóval, esetleg, amennyiben ez lehetséges, újra meg is tenni a művelődés menetét: kétségkívül helyes és értékes pedagógiai gondolat. Kármán kezdeményezésére nálunk is utat talált, bár a legújabb idők gyakorlatában, részben már az új tantervben is, majdnem teljesen elsovadt. De egy pedagógiai aggodalom itt is felvehető.

Képes-e a kis tanuló arra, hogy idegen korszakokba beleélje magát? E képesség inkább reflexió és műveltség eredménye. A gyermek egész lelkületével környezetében gyökerezik.² De még a felnőtt

¹ Így pl. Zlinszky Aladár (A történeti fokozatok az irodalmi tanításban. Kármán-Emlékkönyv. 196. l.) Herbart *érzülettanításának*, mely «emberekkel való érintkezésből» áll, ismertetésében a következőket mondja: «Természetesen nem elégedhetünk meg a jelen emberekre vonatkozó tanulmányokkal, mi több, nem is kezdhetjük azokkal. A jelen viszonyai sokkal bonyolultabbak, hogysem a növendék számára azon módon hozzáférhető lennének». És tovább: «Ez érdeklődés (az erkölcsi érd.) kiindulópontja nem lehet a jelen. A gyermek egész látóköre sokkal szűkebb és korlátozottabb, hogysem ama kiterjedt és bonyolult viszonyok közt eligazodhatnék, amelyek közt a művelt emberiség élete folyik».

² Igaz ugyan, hogy van fantáziája is, amely távoli, exotikus vidékek és mesés, idegenszerű események elé vonzódik. A tanítás bizonyára

sem tudja kiszakítani magát a saját korából, midőn történelemmel foglalkozik. Sőt a történelmi megismerés lélektani elemzése arra az eredményre vezet, hogy a jelenről való ismeretünk épügy alkotó eleme és föltétele a mult megértésének, mint ahogy idegen lelki állapotok megértéséhez a kulcsot tulajdonképen saját érzéseink szolgáltatják. A jelen és mult megismerése egymásra vannak utalva; egymással össze vannak fonódva s a művelődés tanulmányának természetes útja tulajdonképen egyszerre kettős irányban halad. Egy hosszvonalnak képzelhető az az irány, mely a multba és részben a jövőbe vezet, míg ugyanakkor magunk körül terjedő központi körök saját korunk fokozatos megismerését jelentenek. A megismerés e természetes módját óhajtom átvinni a tanításba, midőn a történelmi tanulmányt a mult és jelen párhuzamos ismertetéséből szerkesztem össze.¹

Azt is láttuk e tervezetben, hogy nincsen szó már a kezdő fokon az egész mai társadalmi életről. Csak annak egyes egyszerű képleteiről, melyeknek szerencsére az a tulajdonságuk, hogy a nagyobb összetételére is jórészen példát mutatnak, minthogy a társas alakulatok keletkezése és fejlődése általában azonos vagy legalább is hasonló emberi érdekekben gyökerezik.

A bonyolultság kérdésénél fontosabbnak látszik előttem egy másik szempont, mely a történettanfításnak eddig még nem érintett

mulasztást követne el, ha ezt az adott képességet nem használná fel, nem fejlesztené. Mégis azt hiszem, hogy a gyermek lelkében tulajdonképen kapcsolat nélkül, idegenül él egymás mellett a képzeletbeli és a való világ. Ért-e igazán, hogy történelmének és földrajzának népei ép oly valóságosan éltek és élnek, mint azok az emberek, kiket szemével lát? Talán azt kellene a tanítás egyik legfontosabb feladatának tekintenünk, hogy a jelenben tett megfigyelésekkel és a jelenre való vonatkoztatásokkal az elképzelt és a reális világ, a képzelőerő és a gyakorlati érzék között az egészséges egyensúlyt fenntartsa, illetve helyreállítsa.

¹ Ami a «kultúrhistoriai fokozatok»-at illeti, itt említék meg egy másik, inkább gyakorlati természetű nehézséget. Ziller példájára Kármán is egykorú, vagy legalább is korjellemző olvasmányokat tesz a tanítás alapjává. De könnyen tévedni lehet abban, ami a korhűséget teszi. Így a második osztály középponti olvasmánya *Szent-Gellért legendája* lett, melyet Kármán «e kor legköltőibb, legigazabb rajzának» (Kármán-Emlékkönyv, 209. l.) tekint. Nem szólok arról, hogy ez az érdekes, vonzó részletekben bővelkedő legenda mennyiben alkalmas általában iskolai olvasmányoknak. De épen novellisztikus, mulattató részei, melyek a hős élet-szentségével gyakran igen laza összefüggésben állanak, azt mutatják, hogy még nem is közel egykorú író műve, hanem egy későbbi kornak és más szellemnek terméke, mint amelyben a vértanu püspök élt.

oldalára irányítja figyelmünket. Még csak a célmeghatározás alkalmával volt szó annak etikai feladatáról. Pedig az erkölcsi nevelésben a mi tantárgyunknak nevezetes szerep jut. A társadalmi kötelezettség felismerését, a szociáletikai felfogás kifejlesztését várjuk tőle. Nézzük, hogy ebből a szempontból tekintve, minő világitásba jut az ismeretek azon köre, melyet már több ízben «környezeti tananyag»-nak neveztünk?

Sem a szociáletikai felfogás, sem általában az erkölcsi érzék nem születik velünk. Helyét a gyermeki lélekben a dolgok egy más-nemű megítélése foglalja el, melyet röviden esztétikai értékelésnek nevezhetünk. A gyermek aszerint ítéli meg a dolgokat, amint azok tetszését vagy nemtetszését felkeltik, lelkében jókedvet, esetleg kárörömet, gúnyt támasztanak. Innen van kiváló előszeretete a tréfák, ötletek, eredeti helyzetek iránt, de innen az az önzése és kiméletlensége is hozzátartozókkal vagy társaival szemben, melyet a felnőtt, aki a gyermeki lelket nem eléggé ismeri, talán visszatetszőnek vagy érthetetlennek talál. De az esztétikai értékelés teljes mértékben egoisztikus természetű, míg az igazi erkölcsiség éppen azt kívánja tőlünk, hogy a megítélendő dologgal szemben önzetlen, tárgyilagos álláspontra emelkedjünk. Fejlődése az esztétikai megítélés rovására, azzal való gyakori konfliktusokban történik. Ebből a szempontból tekintve, nem foglal-e magában kényes és veszedelmes tartalmakat az a környezeti tananyag, mely a legnagyobb mértékben alkalmas arra, hogy szubjektív érzelmeket, erős személyes emóciókat váltson ki a gyermek lelkéből?

A tanítás tulajdonképeni feladata — amint azt egy pedagógiai tanácskozás alkalmával Pikler Gyula egész helyesen állapította meg¹ — nagy szellemi és fizikai törvényeknek mindennapi példákön való «köznapiasításában», másfelől pedig abban áll, hogy a mindennapi élet eseteit, törvények és szabályok alá szubszumálva, elvi jelentőségre emeljük. Képes-e a gyermek arra, hogy az életkörébe eső dolgokkal szemben ilyen elvi álláspontra emelkedjék?

Egy konkrét példa legjobban meg fogja világitani a dolgot.

Tanítás közben jutott eszembe, hogy a társadalmi munkafelosztás szemléltetésére legalkalmasabb kiindulópontnak, megbeszélési alapnak egy olyan összeállítás kínálkozik, melyet a tanulókkal a szülők foglalkozásáról készítettünk. Csakhogy egy osztályban rendesen nemcsak különböző foglalkozású, de egyszersmind a legkülönbözőbb társadalmi helyzetű szülők gyermekei ülnek együtt. A magasrangú államhiválnoknak és az egyszerű szolgának gyermeke talán egy padba kerül

¹ A szabadtanítás kongresszusának naplója. Bpest, 1908.

nek. Ezeknek a személyes viszonyoknak eltérbe állításával akaratlanul is felkelthetjük a szégyenkezés vagy lenézés érzelmeit, általában oly érzéseket, melyek érdemleges szándékainkat zavarhatják vagy esetleg meg is hiúsítják. Aki valaha a tanítás gyakorlatával foglalkozott, jól tudja, hogy mily nehéz olykor a tárgyiasság színvonalát a tanulók könnyen felebredő személyes asszociációival szemben megóvni, illetve ilyeneket megelőzni.

Semmiestre sem szabad ezeket a nehézségeket figyelmen kívül hagyni vagy lekicsinyelni. De ha okos, ügyes és tapintatos tanítói eljárás nem volna képes leküzdésükre, akkor egyáltalán le kellene mondani arról, hogy élő példákat használjunk fel a tanítás körében. Akkor ezeket a környező viszonyokat talán takarni, rejtegetni kellene, mint bizonyos kényes dolgokat szokás. Erről azonban komolyan szó sem lehet.

Minél nagyobb nehézségekre talál itt a pedagógus, annál nagyobb másfelől a haszon is, mely e nehézségek legyőzéséből a társadalom-erkölcsi felfogás megerősödésére háramlík. A tisztán történeti viszonyokon tájékozódott szociális érzéknek mindig van bizonyos elméleti, reflektált jellege. Ezzel szemben az életünkbe és érdekeinkbe vágó viszonyokon megizmosodott társadalmi felfogásnak az az előnye, hogy életteljesebb természetű és tevékenységre ösztönöz. Az igazi műveltségnek mindkettőre szüksége van.

De az iskola sorsát és jövő fejlődését, úgy látszik, épen az fogja eldönteni, hogy mennyire képes erősebbé és életteljesebbé tenni azokat a kapcsolatokat, melyek a gyakorlati étellel és gyakorlati cselekvéssel összekötik.

MADZSAR IMRE.