

A TÖRTÉNELMI OKTATÁS MÓDSZERE.

— Székfoglaló a Magyar Pädagogiai Társaságban 1916 október 21-én. —

Iskolai történelmi oktatásunk eddig még nem halad általánosan kialakult és helyesnek elismert módszer szerint. E hiány annyival inkább szembeötlő, mert más tárgyak tanítási módszerében ország-szerte igen jelentékeny haladás mutatkozik. Így a latin nyelv tanítása egészen új alapokra tért át; a modern nyelvek tanításában a direkt módszer alkalmazása ugyancsak új korszakot nyitott meg; a matematika tanítását az e célra alakult matematikai reformbizottság igyekezett új módszerrel és beosztással sikeresebbé tenni.

Mielőtt most megkísérelnők a helyes történettantási módszer elveinek és eljárásának rendszeres kifejtését, legelőször is tisztáznunk kell a történelmi oktatás voltaképp *célját*. Ennek helyes megállapítása nélkül a módszertani eljárás mindig csak a sötétben fog tapogatózni.¹ Ellenben, ha e cél a tanításban mindig világosan és tisztán áll előttünk, akkor öntudatosan és céltudatosan szabhatjuk meg eljárásunknak úgy általános irányát, mint minden egyes lépését.

Am a történettantás céljának világos és kielégítő meghatározásával eddig nem igen találkoztunk. E tekintetben cserben hagynak az iskolai tanításnak irányt szabó Utasításaink is. Ott, ahol a történelem tanításának céljáról kellene szólniok, ahelyett annak tárgyáról elmélkednek — ami nem mehet egyre.² A cél megjelölését elmulasztják a régebbi porosz utasítások is.³ Az osztrák gimnáziumok részére legújabbban (1913) kiadott utasítások is a történettantásnak nem annyira céljáról, mint tárgyáról és hatásairól elmélkednek.⁴

¹ «Soll ein Unterrichtsgegenstand wirklich fruchtbringend werden, so ist es nötig, dass man sich über den Zweck desselben vollkommen klar ist, und ihm dementsprechend behandelt.» H. Weigand, Der Geschichtsunterricht nach den Forderungen der Gegenwart. Berlin, 1906, I. 32. l.

² A gimnáziumi tanítás terve s a reá vonatkozó utasítások (1899. és 1903. évi min. r. «A tanítás célja és menete» cím alatt.)

³ «Selbst die preussischen Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Okt. 1872, die fast vom jeden Fache den Zweck in klarer und bestimmter Weise angeben, versäumen solches beim Geschichtsunt.» Weigand, i. h.

⁴ «Lehrplan und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich.» Wien, 1913, 158. l.

Az itt példakép felhozott utasítások tehát általán inkább a tanítás anyagával, mint céljával foglalkoznak. Holott a tanítás anyaga csak eszköz lehet a nevelőoktatás általános céljának: az erkölcsi és értelmi belátáson alapuló, akarni és tenni képes jellem fejlesztésének elérésére. Hogy ebben mily rész jusson a történelmi oktatásnak: ép ezt kell itt keresnünk, összhangba hozva a történettudomány célját (amint azt Bernheim általános érvénnyel megállapítja)¹ a pedagógia általános céljával, amint azt már Herbart meghatározta.

Mindkét tudomány a maga végcélját fokozatos egymásutánban éri el. E fokozatos haladást kell szem előtt tartanunk a történelmi oktatásban is. Eszerint az iskolában közölt történelmi anyag felhasználásával

1. ki kell fejlesztenünk a tanulóknak a történelmi élet és fejlődés iránt való élénk érdeklődést;

2. megalapoznunk a történelmi *gondolkodást*, vagyis az események összefüggésének megértéséhez vezető genetikus okoskodó képességet;

3. kifejlesztenünk a történelmi *ítéletet*, vagyis a történelemben ható erők felismerését és hatásuknak helyes értékelését;

4. felébresztenünk a történelmi *akaratot*, vagyis az arra való öntudatos készséget, hogy növendékeink a saját életkörükből igyekezzenek részt venni az emberiség kulturális feladatainak előmozdításában.²

Nyilvánvaló, hogy a történelmi nevelőoktatás céljainak eme fokozatos menete teljes összhangban van az általános nevelőoktatás fokozatos céljaival: az érdekkeltetés, eszmetársítás, rendszerezés és módszeres gondolkodás fokozataival. Végső célul azonban mindig a cselekvő ösztönt kiváló *históriai akarat* kifejlesztése tekintendő, ami megfelel az általános nevelőoktatás végső céljának, — az öntudatos belátáson alapuló erkölcsi jellem kifejlesztésének.

Más formában ugyanezt a gondolatot fejezzük ki, ha azt mondjuk, hogy a történelmi oktatásnak a tanulókat *politikai érettségre* kell nevelnie.³ Mert az a nagy nemzeti cél, melyet e tantárgy segítségével elérni akarunk s melynek minden egyéb cél alárendelendő. A történettannak arra kell nevelnie az ifjú nemzedéket, hogy a jelenkor politikai és társadalmi kérdéseivel szemben öntudatos, a mult tanulságain alapuló ítéletet alkosson magának; hogy — ismervén a történelmi fejlődés irányát a jelenkorig — biztos tájékozottsággal

¹ Ernst Bernheim, «Lehrbuch der hist. Methode u. der Geschichtsphilosophie.» Leipzig, 1913, 138—157. l.

² F. Friedrich: Stoffe und Probleme des Geschichtsunt. 1915., 6. l.

³ Így fejeztem ki egy negyedszázaddal ezelőtt «A történelem az egységes középiskolában» c. értekezésemben. (O. K. T. K. XXVI. 125. l.)

tudjon részt venni a nemzeti élet továbbfejlesztésében: a mult alapján meg kell értenie a jelent, hogy elő tudja készíteni a jövőt.¹

Ebben a formában a történelmi nevelőoktatás végcélja egybeesik az újabb időben joggal hangoztatott *állampolgári nevelés* végcéljával.² Mert az állampolgári nevelés sikerét minden külön tantárgynál jobban biztosíthatja a helyesen irányított történelmi oktatás, amely nem egy-két éven át, nem egy-egy töredékes órában, hanem az egész iskolai oktatás folyamán megszoktatás nélkül hat a tanulóra és állandóan kíséri egyéni fejlődése útjában. Az állampolgári nevelés gerincét csakis ez a tárgy alkothatja.³

De ha valóban a jelen politikai és társadalmi állapotok megértésére akarjuk nevelni az ifjúságot a történelmi oktatás segítségével: akkor nem szabad a mult és jelen között akkora hézagnak maradnia, mint most, amikor épp a magyar történelmi oktatás rendszerint véget ér az 1867. kiegyezéssel; holott ami azóta történt, oly mélyreható, gyökeres átalakulása egész nemzeti életünknek, aminő azelőtt századok alatt is alig ment végbe. Ha az egész legújabb korszaknak, teljes félszázadnak, egy hosszú és termékeny emberöltőnek fejlődése sötétben marad ifjúságunk előtt, akkor éppen az fog hiányozni fogalomköréből, ami a multat közvetlenül összeköti a jellel, s így a történelmi oktatás nem érheti el fent kitűzött célját: a politikai érettséget. Az életbe kilépő ifjú akkor úgy fogja magát érezni a rá nézve teljesen új és érthetetlen világban, mint az operette Rip van Winkle-je, ki miután pár évtizedet átaludt s visszatér elhagyott otthonába, a saját hozzátartozóit sem ismeri meg s idegennek érzi magát annyira megváltozott környezetében.⁴

¹ V. ö. «Warum treiben wir Geschichte? — Nicht. um der Vergangenheit willen, sondern um willen der Gegenwart. Jener aber bedürfen wir, um diese zu verstehen.» Edgar Weyrich, Schaffende Arbeit im Geschichtsunterrichte. (Beihefte zur Zeitschrift: Schaff. Arbeit in der Schule, XVIII., No. 20.)

² L. Miklóssy István idevágó három cikkét, Magyar Középiskola 1914. V. ö. H. Weigand, i. m. 35. l.

³ «Die Verfassungskunde wird fälschlich nur als Anhang zum gesch. Unterricht behandelt; sie muss das sichere Ergebnis des ganzen Geschichtsunterrichtes sein.» G. Rusch, Zur Verbesserung des elementarischen Geschichtsunterrichtes. Wien, 1893, 36. l.

⁴ Az 1915. évi IX/2. és 1916 II/26. keltű porosz miniszteri rendeletek ezért már imperative írják elő a legújabb történet beható tárgyalását 1861-től napjainkig. Ez anyagot részletesen tárgyalja: Otto Bauer, Ziele und Aufgaben des Geschichtsunterrichtes als Gegenwartskunde. Bielefeld u. Leipzig, 1916. Fritz Friedrich i. m. ezt még mint kívánalmat sürgeti.

Ezekből a megfontolásokból önként adódik meg a történet-tanítás iskolai *anyagának* megválasztása. Erre nézve teljesen egyetérthetünk *Marczali Henrik* felfogásával, mely szerint a tanulónak a történelemből lényegileg csak azt kell tudnia, minek hatása a jelen történelmi fejlődési fok előidézésében nyilvánvaló s aminek a jelennel való kapcsolata könnyen kimutatható.¹ Ez anyag részletezése kívül fekszik dolgozatunk keretén; azért most, a tanítási cél szabatos megállapítása után, áttérhetünk tulajdonképi tárgyunkra, az iskolai történettanítás *módszerére*.

I. Adva lévén az előzőkben a történelmi oktatás *célja* és *anyaga*, keressük már most az anyag elsajátítására s a kitűzött cél elérésére legalkalmasabb *módszert*.

Erre nézve kétségtelenül e tárgynál is állandóan szem előtt kell tartanunk a céltudatos nevelőoktatás általános érvényű törvényeit. Először is nem szabad beérnünk a pusztá ismeretközléssel, hanem a közlendő ismeretek iránt előzetes érdeklődést kell keltenünk és azon lennünk, hogy a tanuló a megismert tényeket kellően értékelni is tudja. Másodsor az így adott tényeknek folytonos eszmetársítás útján előbb nagyobb képzetcsoportokká, majd e képzetcsoportoknak egymás közt is kapcsolódva szervesen összefüggő gondolatkörre kell kialakulniok, mely irányítólag hasson a növendék erkölcsi jellemének képzésére s e jellemből kifolyó cselekvéseire, képességet nyújtva az így szerzett és rendszerezett eszméknek cselekvő alkalmazására és felhasználására.

A sikeres tanítás első föltétele tehát az érdekeltetés, amely attól függ, mennyiben képesek a tanulóban már meglévő régibb képzetek a tanításban sorra kerülő új képzeteket könnyen befogadni és magukba olvasztani. A tanárnak tehát minden egyes leckeóra elején számot kell vetnie azokkal a fölvevő (appercipiáló) képzetekkel, melyekre tanításában támaszkodnia kell. Ezeket kell lehető élénkséggel és világossággal felszínre hoznia, — még pedig nem egyszerűen a megelőző óra leckeanyagának pusztá számonkérésével. Akárhányszor jóval messzebbre kell visszanyúlnunk, hogy megfelelően előkészítsük a tanulók értelmét az új anyag asszimilálására. E szempontból igen helyesen írják elő az osztrák gimnáziumi Utasítások is: *«In jeder folgenden Stunde ist bei der Repetition nicht bloss auf das letzte Pensum, sondern auch auf früheres zurückzugreifen»*. E tekintetben nem lehet addig várnunk, amíg e régebbi ismeretek a koronkint tartott rendszeres ismétlések alkalmával újra szóba kerülnek. A tapaszt

¹ Az Orsz. Pæd. Könyvtár és Tanszermúzeumban 1916 febr. 18-án tartott előadás.

talat azt mutatja, hogy mire egy-egy korszak végére jutunk, a vonatkozó ismeretek már annyira elhomályosultak, hogy csak egy-egy kivételes tehetségű tanuló képes azokat helyesen reprodukálni és összegezni.

Ebből következik, hogy az érdekkeltés szempontjából minden leckeórán a feleltetésnek meg kell előznie a magyarázatot, mivel épp az a feladata, hogy a magyarázat megértéséhez s az előzetes érdekkeltetéshez szükséges appericipáló eszméket felszínre hozza.

Ami az ú. n. «kikérdezés» módját illeti, a mieinknél jóval részletesebben tájékoztató osztrák Utasítások igen helyesen írják elő, hogy a tanár igyekezzék a tanuló feleletét elemeire bontani oly módon, hogy alkalmas kérdések feltevésével meggyőződést szerezzen arról, vajjon a tanuló az egyes részleteket helyesen fogta-e fel és maradandóan véste-e emlékezetébe: «A történeti lecke könyv nélkül való gépies megtanulását és szó szerint való elrecitálását kezdettől fogva a legerélyesebben kell visszautasítani. Mennél jobban megszokja a tanuló, hogy a tartalmat, a lényegét el tudja választani attól a formától, melyben vele közöltetett, annál nagyobb haszna lesz a történelmi anyag megértésében» (i. m. 177. l.). Emellett azonban mégis meg kell követelni, hogy a feladott kérdésekre adott feleleteiben meg tudja találni a szabatos és világos nyelvi kifejezést. A felsőbb osztályokban természetesen fokozatosan háttérbe szorul a tananyagnak számos kérdésre való felaprózása; de még a legfelsőbb fokon is ajánlatos marad egy-egy közbevetett tájékoztató vagy irányító kérdés.¹

Azonban e kikérdezéssel — vagyis az appericipáló képzetek felkeltésével — nem lehet pusztán az a célunk, hogy éppen csak az egy-két felhívott tanulót készítsük elő az új anyag befogadására. Azért erre a számonkérésre nézve is lényeges (bár a gyakorlatban rendszerint figyelmen kívül hagyott) didaktikai követelmény, hogy mindig az egész osztály együttes foglalkoztatásával járjon. Erre nézve e tárgynál mostani Utasításaink is igen helyesen előírják, hogy: «ha a tanulnak számonkérésére kerül a sor, ez sem a felszólított tanuló és a tanár dolga csupán, hanem az egész osztályé, mely a tanár vezetésére szerint módosítja, kiegészíti, javítja az adott feleleteket».²

¹ «A ledaráló, sablonos, értelmetlennek látszó feleletek épp azért vannak, mert nagyon is rászorítjuk a tanulót a szép, folyékony előadásra». Dr. Vass Bertalan: A középiskolai történettanítás. (Székesfehérvári ciszt. r. főgimn. 1898/9. évi értesítője, 61. l.)

² Az osztály foglalkoztatásánál annak idején követett gyakorlatomat annak idején részletesen leírtam «Hogyan tanítsunk történelmet?» c. értekezésemben. (O. K. T. K. XXIV. évf., 381. l.)

A megelőző lecke anyagának ily módon való kikérdezése után sorra kell kerülnie a régebbi anyagból is mindannak, ami a közlendő új anyaggal szervi összeköttetésbe hozható, azzal tárgyi rokonságban van s így előzetes érdekkeltésre és világos megértetésre alkalmas.

Azonban sokszor meglehet, hogy a célul kitűzött új anyag megértésére nemcsak a mult szolgáltathat appercipiáló képzeteket. Igen sok esetben nyújthat ily ismereteket a jelen is. Semmi sem természetesebb alapja az érdekkeltésnek, mint a multnak összehasonlítása a jelennel. Ehhez a kérdéshez: «Mint volt régen?» a legtermészetesebben kapcsolódik ez a kérdés: «Mint van most?» — Ha tehát a multnak egyes intézményeit akarjuk tárgyalni, legcélszerűbb előkészítés, ha az illető intézmény jelen állapotáról adunk fogalmat, illetve puhatóljuk, van-e róla a tanulóknak fogalmuk... A történettanításnak egyik legnagyobb fogyatkozása, ha az összes jelen állapotokat és intézményeket teljesen ismerteknek, már eleve adott tényezőknak tekinti s csak multjokat tartja ismeretlennek és tárgyalandónak.¹ Ha az appercipiáló képzetek megválasztásában a jelen viszonyokra, az eleven életre vonatkozó ismereteket a történettanítás elhanyagolja, megfosztja magát az érdekkeltés leghathatósabb eszközétől.²

A jelennel való kapcsolatnak ezt a kimagasló jelentőségét Utasításaink is méltatják, a következő megjegyzéseikkel: «Midőn a tanár a multat ismerteti, nem szakadhat el a jelentől. Alig van a politikai, vallási, társadalmi és gazdasági életnek olyan jelensége, amelyet a tárgyalás követelménye szerint alkalomadtán tanítása keretébe ne vonhatna». Ennyit megengednek az Utasítások; de aztán meglepő fordulattal, minden átmenet és logikus megokolás nélkül, hirtelen így folytatják: «Az ily természetű aktuális kérdések bevonása a tanításba lehetőleg kerülendő (!). Amennyiben pedig mellőzhetően a tanár a maga meggyőződését tapintattal és a történelmi magasabb szempontok szem előtt tartásával érvényesítse».

Ám e tilalomfa felállítására nyilván csak azt célozhatja, hogy a történelem tanításába ne vonjuk bele a modern pártpolitikai szem-

¹ «Ein Geschichtsunterricht, der den Forderungen der Gegenwart genügen soll, darf daher nicht nur den Anschluss an das wirkliche Leben versäumen, sondern er muss auf demselben aufbauen, aus demselben seine Nahrung nehmen und in dasselbe münden.» Edgar Weyrich, Anschaulicher Geschichtsunterricht, Wien, 1910 (előszó).

² «Im Schulunterricht werden die Kenntnisse fast in der Regel ohne genügende Assoziation erworben, ... weil dem jugendlichen Geiste keine belebenden Vorstellungsbilder aus dem gewöhnlichen Leben zugeführt werden.» Luigi Credaro (volt olasz közoktatási miniszter): Grundzüge der Pädagogik. Wittenberg, 1913, 45, 1.

pontok harcias jelszavait. Ilyen értelemben teljesen helyén is van. Nem vonatkozhatik azonban a jelennek intézményeire és közalapotaira, amennyiben ezek tárgyilagosan szemléltethetők és ismertethetők, vagy a tanulók előtt már ismertek is. A történelem tanára ezekkel szemben nem játszhatja a struccmadarat, a mult homokjába dugván fejét, hogy a jelent ne lássa. E részben az osztrák Utasítások jóval liberálisabb szellemben foglalnak állást, ezeket mondván: «A napi politika ki van zárva; de annyit mégis el kell érni, hogy a gimnazista, mikor az iskolát elhagyja, biztos alappal és élénk érdeklődéssel bírjon a jelen állapotokra vonatkozó ismereteinek elmélyítésére».¹

Ezekben adtuk a mindenkori leckeóra első felének, az előkészítő résznek rendes képét. Ennek tehát az a feladata, hogy az új anyag felvételére rendben sorakoztassa a felvevő képzeteket s ezzel az érdeklődést eleve biztosítsa. Az előadottakhoz képest az előkészítés követelményeit a következőkben összegezhjük:

1. A kikérdezés (számonkérés, reprodukció) célja annak puhatolása, megvannak-e az új anyag felvételéhez szükséges appercipiáló képzetek; esetleg nem szorulnak-e pótlásra vagy helyesbítésre?

2. Nem lehet elég, hogy ezt csak egy-két felszólított tanulónál állapítsuk meg; ezért a felelésbe vagyis számonkérésbe az egész osztály bevonandó.

3. A számonkérés nem érheti be a végzett tananyag gépies, könyv nélkül betanult felmondásával; vezető és irányító kérdésekkel meg kell győződnie arról, megértettek-e a tanulók minden egyes részletet s el tudják-e választani a lényegest a lényegtelentől.

4. Ugyancsak nem érheti be a számonkérés a közvetlenül megelőző lecke anyagával; fel kell idéznie azokat a régebben adott ismereteket is, melyek az új anyag befogadására alkalmasak.

5. Szintúgy fel kell használnia az előzetes érdekkeltés szempontjából azokat az appercipiáló képzeteket, melyeket a politikai és kulturai élet jelen állapota nyujthat a tárgyalandó új történeti anyag világos megértésére.

II. Miután így a régebbi alapvető ismeretek az ismétlő kikérdezéssel felujultak, kezdődhetik meg az új anyagnak hozzájuk kapcsolása: tehát nem pusztá közlése, hanem a már meglevőhöz hozzáfűzése. Nagy mulasztás, ha a tanár a «kikérdezés» után minden előkészítés nélkül tovább halad az anyagban. Az összefüggés ezzel merőben külsőlegessé, mechanikussá válik. A történeti fejlődést így

¹ «A jelen szemlélete... lényeges eleme a történelmi megismerésnek.» Dékány István, A történettantás új rendje Poroszországban. Magyar Päd. XXV., 310. l.

csak a folyton növekvő évszámok jelzik: *post hoc, ergo propter hoc*. Azért nem szabad, hogy elmaradjon az óra tanítási céljának hangsúlyozott kitűzése. A tanulóknak eleve tudniuk kell, mivel fognak foglalkozni. Ily tudatos előkészítés nélkül nem képzelhetünk el sikeres történelmi magyarázatot.¹

A tanárnak azért, mielőtt előadásába fogna, az ismétlés alkalmával felszínre került leglényegesebb appercipiáló képzetek célirányos kiemelésével rá kell mutatni arra, hogy az utolsónál adott világtörténelmi (vagy hazai történelmi) helyzet mily irányban fog megváltozni a közlendő új anyag eredményeként. E tekintetben sokszor már előzetes feltevéseket is válthat ki a tanulókból.² Ha ezzel az érdeklődést kellőleg fölébresztette s előadása tartalmát lényeges vonásaiban előre jelezte, csak akkor foghat hozzá a sikeres megértés és kellő értékelés teljes reményében részletes előadásához.

Az új ismeretek közlésének legfőbb és leghathatósabb eszköze kétségtelenül a lelkes és közvetlen *élőszó*: formás, szabatos és folyékony előadásban, mely egyaránt kerülje a szónokias deklamálást s a formátlan pongyolaságot. Azonban a tanárjelöltek képzésében egyáltalán nincs tekintet arra, hogy megfelelő oktatást nyerjenek az előadás művészetében. Művészi előadónak pedig a legkevesebb ember születik; még ha van is hozzá tehetsége, azt öntudatosan fejlesztenie kell, ami nem lehetséges megfelelő elméleti irányítások nélkül.³ Azért fölöttébb kívánatos, hogy minden intézet könyvtárában legyenek ily irányú szakmunkák is. (Mint pl. R. Benedix: *Die Lehre vom mündlichen Vortrag*; e mű igen jól értékesíthető útbaigazításokat ad az előadó tanároknak is.)

Az előadás formai kellékei, külső technikája mellett még fontosabbak annak *tárgyi követelményei*, melyek között a legelső a világosság. Ehhez képest minden egyes új fogalmat tisztán és érthetően kell közölni; minden egyes részletet külön-külön teljesen megvilá-

¹ «A tanár jelölje ki helyét a tárgyalandó fejezetnek... Leghelyesebb, ha előre kijelenti, hogy előadása három vagy négy mozzanatra különül. Bennök ez és ez a főadat, a főszereplő, a vezető tény és évszám. Így a tanuló már előre látja a magyarázat tervét, belát az előadás szövedékébe.» Dr. Vass Bertalan, i. m. 49. l.

² «Durch aufgeworfene Fragen und durch Anregung zum Schliessen auf Ursache und Folge kann man auch bei der Erzählung zum Selbstfinden und dadurch zur Selbsttätigkeit anregen.» A. Tecklenburg, *Der Geschichtsunterricht*. Teubner, 1905, 80. l.

³ «Gut erzählen können ist eine Kunst; nicht jedem ist diese in die Wiege gelegt. Da heisst es: an guten Mustern sich bilden, üben und sich selbst scharf beobachten.» A. Tecklenburg, i. m. 79. l.

gítani, — szabatos, a tanuló előtt ismert jelentésű szavakkal és kifejezésekkel.

E követelménynek figyelmen kívül hagyása egyik legnagyobb — és sajnos: nagyon általános — fogyatkozása a történettanításnak. Ennek ugyanis már kezdő fokán számos elvont jelentésű szóval kell élnie. Terminológiája teljesen elütő a többi tárgyakétól. Míg azonban az összes többi tárgy tanításánál épp sajátos terminológiájuk szabatos meghatározásán nyugszik a fősúly, így pl. a nyelvtani, matematikai, rendszertani kategoriákon, addig a történet tanításában általában minden közelebbi magyarázat nélkül folytonosan használunk olyan szavakat, melyek jelentésével a fejletlen tanuló *ab ovo* nincs és nem is lehet tisztában. Kellő jelentéstani magyarázat nélkül derűre-borúra elhalmozzuk a legelvontabb műkifejezésekkel, melyeket a tanuló éveken át gépiesen és megértetlenül reprodukál, anélkül, hogy egyszer is világos fogalmat fűzne hozzájuk. Ilyen elvont fogalmak, mint pl. egyházszervezet, államalkotás, társadalom, politika, alkotmány, közigazgatás, nemzetgazdaság, törvényhozás, kiváltság, adórendszer stb. minden magyarázás és megértetés nélkül százával jutnak be a tanulók szókincsébe. Évekig használják ezeket, anélkül, hogy igazi jelentésükkel valaha is teljesen tisztába jönnének: meg nem értett hangzatos frázisok, melyek aztán így meg nem érve mennek át közéletünkbe is.¹ Magam is tapasztaltam, — de tapasztalás nélkül is elképzelhető, — hogy a történettanítás kezdő fokán a tanuló nem tudja a fokozati különbséget a különböző uralkodói címek között sem (császár, király, fejedelem, herceg, cár, szultán stb.); nem ismeri a különböző egyházi méltóságok hierarchikus fokait (patriarcha, metropolita, érsek, püspök, főapát, perjel, esperes, kanonok, provinciális, archidiákon); nincs teljesen tisztában az állam, ország, birodalom, nemzet, nép, törzs szók jelentéstani eltéréseivel. Ha nem képzelünk el sikeres nyelvtanítást a beszédrészek és mondatrészek világos ismerete nélkül, úgy a történettanítás sem lehet el a terminológiájához tartozó, lépten-nyomon előforduló kifejezések szabatos jelentésének megállapítása nélkül; különben

¹ «Da wird von Rechten, Freiheiten, Privilegien gesprochen, ohne dass der Schüler auch nur ahnte, was unter diesen Dingen zu verstehen sei . . . Von einem Kaiser berichten wir, dass er ‚die Verhältnisse‘ ordnete, von einem andern, dass er ‚Kunst und Wissenschaft förderte‘ oder ‚für die Cultur sorgte‘. Dass solche Wendungen nach ihren begrifflichen Inhalte von den Kindern nicht erfasst werden und nur den Unwert und die schlimmen Folgen von Phrasen haben, wird wohl niemand bestreiten». G. Rusch, Zur Verbesserung des elementaren Geschichtsunterrichtes, Wien, 1893, 5. l.

előadásunk kezdettől fogva nélkülözni fogja a világosságot, a sikeres tanítás első feltételét¹

És itt kell megemlékeznünk a szóbeli előadás és a *tankönyv* egymáshoz való viszonyáról. Erre nézve Utasításaink is előírják, hogy a tanár előadásának lelkiismeretesen és következetesen a tankönyvhöz kell igazodnia és kiemelik a tanár szavai után való gépies jegyezgetés káros hatását és meddő sikertelenségét. Hasonló előírásokat adnak az osztrák gimn. Utasítások is, e szavakkal: «A tanár úgy rendezze be előadását, hogy a tankönyv megfelelő szakasza annak kivonatául tünjék fel. De kell, hogy a tanuló előtt az előadás legyen a fő s a tankönyvet csak segítő eszközüül tekintse arra, hogy az előadás tartalmát könnyebben és biztosabban tudja magában fölidézni. A jegyezgetést nem szabad megengedni; még kevésbé engedhető meg a tananyag tollbamondása. Ellenben szabadságában áll a tanárnak, hogy egyes kivételes esetekben, amikor előadása kényszerítő okoknál fogva nem egyezhetik meg a tankönyvével, a tanulókkal kevés jellemző irányzóban följegyeztesse a szükséges támpontokat. Szabályul tekintendő azonban, hogy nem lehet méltányos a tanulóktól a tankönyv foglalatján tárgyilag túlmenő előadási anyagnak pozitív tudását megkövetelni.»

A tankönyv beosztásához és szövegéhez való következetes ragaszkodás, melyet a hazai és külföldi Utasítások egyezőleg hivatalosan is előírnak, mindenesetre elkerülhetetlen pedagógiai követelmény: a tanulóknak — kivált az ismétlések alkalmával — megbízható és állandó alappal kell bírnia tudásának ellenőrzésére. Ezért nem tarthatjuk örvendetes állapotnak tankönyveink sokféleségét s az egyöntetű elvek híján való bírálati rendszert.² Ami a jegyezgetést illeti, azt előadás közben csekély vagy semmi értékűnek, sőt hátrányosnak kell tartanunk, mert a tanuló figyelmét kizökkenti rendes menetéből s mellékvágányokra téríti el.

¹ «Es sei überhaupt gesagt, wie wichtig gerade in der Geschichte eine sichere Behandlung der *Terminologie* ist. So gut, wie der Quartaner in der Mathematik mit den Mitteln logischer Definition lernt, was eine ‚Gerade‘, ein ‚Kreis‘, ein ‚Würfel‘, eine ‚Proportionale‘ ist, haben die Schüler zu erfahren, was nach den Begriffen der Geschichtskunde eine ‚Verfassung‘, ein ‚Hoheitsrecht‘, eine ‚Gewalt‘, ein ‚Zoll‘ ist.» Otto Bauer, Ziele und Aufgaben des Geschichtsunterrichts als Gegenwartskunde. Bielefeld und Leipzig, 1916, 43. l.

² Csak a fővárosi tankerület középiskoláiban tizenkét különböző tankönyv alapján tanítják az alsó osztályok történeti anyagát. E tankönyvek fogyasztásait már régebben kiemelte *Vass Bertalan*, tanulságosan egybevetve a mieinket a külföldi tankönyvekkel. (I. m. 34—43. l.)

Ellenben elengedhetetlen föltételnek mondhatjuk a jegyezgetést az *otthoni készülésben* (és pedig úgy a tanár, mint a tanuló részéről). A tanuló csak azt értheti és jegyezheti meg teljesen, amit maga is leír, amivel banni tud. Azért utasításokat kell nyernie, melyek alapján a tankönyv illető szakaszainak lényeges adatait óráról-óra-ra egy-két sorban a megfelelő vezérszókkal egy arra rendelt füzetbe excerpálja; így a tulajdonneveket, a legkiemelkedőbb tényeket, a legfontosabb évszámokat. Így lehet tudatossá tenni az előkészülést, nem pedig a nyomtatott szövegnek szóról-szóra való betanulásával. Ezt a füzetet aztán a számonkérés alkalmával a tanár átnézi, jóakarólag elbírálja s esetleg módosítja a többi tanuló bevonásával.

Az órákon való jegyzés csak az *ismétlő összefoglalások idején* lehet helyén, de ott aztán épp oly elengedhetetlen, mint akár egy-egy mennyiségtani vagy nyelvi iskolai gyakorlatnál. Ez eljárás mikéntjéről később lesz szó, az összefoglaló ismétlések tárgyalásánál.

Az előadás világhossága kívánja meg a *szemléltetést* is. A történelemben nemcsak elvont fogalmakkal van dolgunk: előadásunkban előfordulnak, — még pedig folytonosan és minden órán — földrajzi tényezők, személyek, emberi alkotások: művészeti, ipari, tudományos termékek, a hadviselés és békés foglalkozások eszközei és módjai, építkezések és egykorú vagy későbbkori művészek által megörökített történeti jelenetek. Mindezeket csak a szemléltetés útján tehetjük igazán világosakká és érthetőkké.

Így nem képzelhető el sikeres történeti oktatás megfelelő jó fali térképek nélkül, melyeknek a tárgyalt korszak szerint változtatva mindig szem előtt kell lenniök. De ez nem elég: a történelmi iskolai atlaszt is minden tanulónak minden órában el kell hoznia, hogy saját térképét a fali térképpel folyton egybevetesse s a politikai földrajz váltakozó alakulásait maradandóan emlékezetébe vesse. Ennek még hatásosabb módja az illető térképek megrajzoltatása: természetesen csak néhány perc alatt könnyű szerrel elkészíthető vázlatokban, melyek a mindenkori politikai határokat csak leglényegesebb vonásaikban tüntessék fel. Ilyen vázlatok készítésére maga a tanár adhat példákat és utasításokat.

Nagy hiánya a használatban levő történeti fali képek nagy részének, hogy nem tüntetik fel a domborzati viszonyokat, holott ezeknek mindig határozó befolyásuk volt az országhatárok és kulturai körök alakulására. De talán még nagyobb hátrány az iskolai atlaszoknak meg nem felelő, csak ügyvel-bajjal kezelhető, túlságosan nagy formátuma. A most használt atlaszok sehogy sem illenek bele a tanulók tankönyvfelszerelésébe. A tanulók nem szívesen bibelődnek elcsomagolásukkal, s a tanár elnézésére számítva, inkább el se hozzák ma-

gukkal. A Justus Perthes-féle újabb történeti zsebatlaszok már példát adnak arra, milyen legyen e nélkülözhetetlen segédeszköz alakja. Semmi esetre sem volna szabad, hogy az iskolakönyv terjedelmét meghaladja; még jobb volna, ha magába a tankönyvbe vétetnék fel: akár a szövegbe, akár függelékül.

De a térkép voltaképp csak alfája a történeti szemléltetésnek. Inkább csak az értelmet, mint a képzetet foglalkoztatja. A térképet be kell népesítenünk a történelem folyamán egymásután feltűnő népekkel és nemzedékekkel és azoknak alkotásaival. Erre a célra szolgálnak a történeti képek, melyek a mult század nyolevanas évei óta egyre szaporodó számban sokszoroztatnak a nagyobb illusztrált történeti művekben. Iskolai használatra is vannak már a történelmi fali képek teljes sorozatai.¹ Tankönyveink is most már csaknem kivétel nélkül illusztrálva jelennek meg. Nagy mulasztás, ha e szövegeképeket az iskolai történettanítás kellő mértékben nem használja fel és magyarázatlanul hagyja. Maguk az iskolakönyvek sem adnak képeikhez magyarázatot, mely pedig jegyzetben vagy a függelékben egészen helyén, sőt szükséges is volna. Ily magyarázat nélkül az illusztráció csak tetszetős cicoma és külső sallang s nem éri el azt a termékenyítő hatást, mely tulajdonképp célja volna.

Azonban a szemléltetésre nemcsak képeket, hanem *történelmi tárgyakat* is lehetne és kellene bemutatnunk, habár e tekintetben csak szűkebb korlátok között mozoghatunk. Mégis lehetne minden intézetnek numizmatikai gyűjteménye (kellő válogatással, csak a tipikus pénznemek szemléltetésére), szintűgy néhány oklevele, eredetiben vagy facsimilében, és más egyéb régisége. Ily szemléltető eszközökkel felszerelt történelmi múzeumok létesítését Utasításaink is előírják; itt-ott vannak is, de használatuk még korántsem rendszeres és általános, holott a történettudománynak kétségtelenül épp úgy megvannak a maga «reáliái», mint a classica philológiának.²

A készen meglevő szemléltető eszközök használata mellett még mindig nem válnék feleslegessé a szemléltetésnek az a közvetlenül ható módja, melyet a tanár maga alkalmazhat vázlatos *táblarajzaival*. Ennek az eljárásnak didaktikai előnye abban áll, hogy a tanuló figyelmét mindig jobban leköti a szeme láttára keletkező, mint a készen adott kép. Az ilyen rajzok hasznáról megemlékeznek az osztrák Utasítások is, például felemlítvén a csatarendek és genealogiai táblázatok vázolását. Ez igen szűk kör: csak a tanár leleményességétől és kézi

¹ Lásd erre és a következőkre a segédeszközök részletes ismertetését: Dr. Márki Sándor, A történettanítás. Budapest, 1902, 103—110. l.

² A történelmi múzeumok berendezéséről: Márki, i. m. 103 és köv. 11.

ügyességétől függ, hogy az ilyfajta ábrázoláshoz még számos más megfelelő tárgyat találjon.¹

Kétségtelenül nagy jövője lesz a történeti szemléltető oktatásban a *vetített képek* bemutatásának. Hátrányuk az fog mindig maradni, hogy csak egy-egy röpke pillanatra vannak szem előtt s az általuk kiváltott hatás csakhamar elhalványul.

A leckeórákon vagy külön az intézetben végzett szemléltetést célszerűen egészíthetik ki a fennmaradt történeti emlékek megszemlélése céljából rendezett történeti *kirándulások*; ezekhez természet-szerűen kapcsolódik az illető város és vidék *helyi története*, mely közvetlenül keltheti fel a történelmi fejlődés iránti érzéket.²

Fővárosunk és országunk aránylag szegény fennmaradt műemlékekben; hatóságaink és társadalmunk fejletlen vagy teljesen hiányzó történelmi érzéke és tudása sokat nyomtalanul pusztulni engedett. Annnyival inkább becsülnünk kell azt, ami mégis fennmaradt. Áhitattal kell zárandokolnunk az ifjúsággal azokra a helyekre, amelyek fogalmat adhatnak a letűnt nemzedékek életéről és munkájáról.³

Ilyen kirándulásokat szoktak is rendezni fővárosi iskoláink, azonban jobbára csak Aquincumba és a nemzeti múzeum régészeti osztályába; míg a városligetnek egy félreeső zugában eldugott s kevésbé hozzáférhető *fővárosi történelmi múzeum*, igen érdekes és tanulságos tartalma ellenére is alig ismeretes a fővárosi ifjúság előtt. Alig hinnők, hogy egy fővárosi tanulónak is világos képe volna a történelmi városfejlődésről s különösen Budapest fejlődéséről; holott pl. a porosz középiskolák második osztályában (a quintában) egyenesen a helyi és környéki történelem van tananyagul előírva; — Bécsre nézve pedig Edgar Weyrich, már idézett munkájában (Anschaulicher Geschichtsunterricht), illusztrációkkal is bőven ellátott 405 oldalon sorolja fel és magyarázza korszakok szerinti beosztással a császárváros történeti nevezetességeit, látnivalóit, emlékeit, utca- és tételnevezéseit, az iskolai tanításban való értékesítés céljából. Ellenben a mi tanulóink még azt sem igen tudják meg, hogy a régi *Pest* tulajdonképp a falakkal kerített belváros volt; nem tudják, merre voltak a váci, kecs-

¹ «Was das Wort nicht rasch und klar genug ausdrücken und verständlichen kann, das trifft zumeist die Hand, vorausgesetzt, dass sie... entsprechend geübt ist.» Weyrich, Schaffende Arbeit im Geschichtsunt, 17.

² «Wo anders sollten wir die Daseinsspuren vergangener Zeiten zu suchen haben, als in der eigenen Heimat? Schon deshalb nirgends anderswo, weil hier das Suchen ein interessantes, und das Finden ein befriedigendes ist.» E. Weyrich. Anschaulicher Geschichtsunterricht. Wien, 1910.

³ Dr. Márki Sándor, aki e téren kezdeményező volt, érdekesen szól az *ilyenmő kirándulások* kezdeteiről. (I. m. 107. l.)

keméti és hatvani kapuk, hol volt a régi hajóhid meg a rondella; nem tudják, hol volt a szomorú nevezetességű Újépület, vagy hogy a mai Központi városház mint a hajdani Károly-kaszárnya voltaképp az állandó hadsereg megalapításának klasszikus emléke; nem ismerik a külvárosok és utcák elnevezésének eredetét, jelentőségét és történeti vonatkozásait: még kevésbé ismerik a régi Budát; nem tudják, melyek a török korból fennmaradt építkezési emlékeink (Rudas-, Király-, Rác-, Császárfürdő, Gül Baba sírja); nem tudják, hol székelte a régi helytartótanács, honnan az országot kormányozták; régi templomaink és középületeink keletkezését és változásait sem ismerik.¹

Ma már annyi *szoborművünk* is van a fővárosban, hogy azok segítségével egészen jól kompendiálhatjuk hazánk történelmét; Árpád, Szent István és Szent Gellért szobraitól kezdve egészen Andrássy Gyuláig megvan már történelmünknek csaknem minden kiváló alakja. Ezekre tanítás közben mindig fel kell hívnunk a figyelmet. A milleniumi nagy emlékműben s a parlamenti épület kupolacsarnokában csoportosítva együtt találjuk a legnevezetesebb magyar uralkodók jellegzetes szoboralakjait. Ezeket mind számon kell tartani oktatás közben; egy-egy kirándulás keretében bizonyos csoportokat be is lehet mutatni és megmagyarázni a szoborban kifejezett történeti gondolatot és jelképes vonatkozásokat. Minden körülmények között oda kell vinni a tanuló ifjúságot, hogy hazai történelmünk emlékei ne maradjanak előtte közömbösek és érthetetlenek és megfeleljenek rendeltetésüknek — történeti multunk felelevenítésének és megőrkítésének.

A közvetlenül ható élőszóbeli — eleven és szemléltető — oktatást célszerűen egészítheti ki a *forrásolvasatás*. Ma már vannak történeti olvasókönyveink — amelyeket Utasításaink csak mint jámbor szándékot említenek. Ezeket itt-ott már tanítás közben használják is. Csakhogy ezt az eljárást csak okkal-móddal lehet ajánlani. Igen közel áll a kísértés, hogy a tanár ezzel magát az élőszóbeli-előadástól s az arra való előkészülestől fölmentettnek érezze s az ismeretek közvetlen közlése helyett ismét csak pusztá könyv- és betűtudást adjon. Az Utasítások is már eleve figyelmeztetnek arra, hogy — különösen a tanítási idő korlátoltságánál fogva — több siker várható, ha e szemelvényeket magánolvasmányul adja fel a tanár. A felsőbb osztályokban (ugyancsak az Utasítások szerint is) mértékével-módjával helyén volna a források olvastatása s egyes kiváló történetírók bemutatása. A gimnáziumokban inkább megfelelő lenne egyes jól megírt történelmi

¹ V. ö.: «Es ist dringendes Erfordernis, dass jede Gegend ihr heimatgeschichtliches Material sammle, sichte und für den Schulgebrauch bereits halte.» (Tecklenburg, i. m. 77. l.)

részleteknek az eredeti latin nyelven való bemutatása. Nagyon vonzó, eleven és korát megelőző pragmatikus érzéssel megírt forrás pl. Rogerius mester *Carmen Miserabiléje* a tatárjárásról, melynél realiztikusabb, szemléltetőbb leírás nem akad középkori irodalmunkban. Ezt magam is rendszeresen olvastattam, valamint legfontosabb törvényeinkből (a Corpus Juris millenniumi kiadásából), nevezetesen Szent István, Szent László és Kálmán törvényeiből, az Arany Bullából a Pragmatica Sanctioból s az 1791-iki alaptörvényekből a leglényegesebb pontokat, ugyancsak latin eredetiben: ezeket tanítványaim az eredeti szövegben emlékeztetőből is tudták idézni. Középkori latin műveltségünk jelentőségét a mostani nemzedék sohasem fogja kellőleg értékelni, ha csak Sallustiusból, Liviusból és Tacitusból ismer egyes részleteket.

Az osztrák Utasítások is érintik ezt az eljárást, de szintén szűkebb körre szorítják. Szerintük igen ajánlatos az előadás megelevenítése a kútfőkből vagy újabb feldolgozásokból vett részletekkel, úgy hogy a tanár ezeket beleszője előadásába — tehát nem külön foglalkozásként. Előnyös továbbá szerintük e célból egyes különösen jellemző idézetek és krónikás adomák közlése is;¹ valamint a vonatkozó történelmi tárgyú hazafias költemények bemutatása vagy fölelevenítése.

Ez az utóbbi módja a történelmi előadás megélénkítésének különösen fontos hazai történetünkben. Epikusaink — különösen a kiváló történelmi érzékkel és tudással bíró Arany János — oly remekeket alkottak e téren, melyek nemcsak színessé és vonzóvá tehetik előadásunkat, hanem mély bepillantást engednek a történelmi események lélektani rugóiba. Lehet-e pl. történelmi szempontból is jellemzőbb leírása a magyar nemzet XVI. századbeli politikájának, mint «*Török Bálint*» következő versszaka:

«Két ellenség a Duna két-parton:
Kevés annak az én egy jó kardom!
Egyiket a másikkal — hiába —,
Ahogy lehet, gondolja magába.»¹

¹ V. ö. «Treffliche Dienste leistet bei der Veranschaulichung auch die historische Anekdote. Man mag über diese vom wissenschaftlichen Standpunkte immerhin geringschätzig urteilen; sie wird doch selbst von den Kindern leicht aufgefasst und behalten, und charakterisiert oft scharf und deutlich Personen und Ereignisse.» G. Rusch, i. m. S. 1.

¹ A német irodalomban már régebből voltak ily költemény-gyűjtemények a történelmi oktatás céljaira. (Így: *Fr. Tetzner*, *Deutsche Geschichte in Liedern deutscher Dichter*. Reclam, Univ.-Bibl. 3278, 3283.) Nálunk az eddigi hiányt pótolja már *Benedek Marcell*: *A magyar nemzet története a költők dalaiban*. Budapest, 1915.

III. A történelmi nevelőoktatás második fokán kezdődik meg az újonnan adott ismeretek további *kapcsolása* egymással s a már meglevő régebbi ismeretekkel. Ha az eddig elmondottakban tárgyalt szempontok szerint járunk el a mindenkori új anyag közlésénél, az eszmetársítás folyamatát már ezzel is megindítottuk. Ám a nevelőoktatás munkája itt nem állapodhatik meg. Végső célja az, hogy a növendék valamennyi tárgyi ismeretét rendezze, azokat elébb logikusan kapcsolt képzetsorokká fűzze, majd ez összefüggő képzetsorokat egymás közt is lehetőleg sűrűen és szilárdan összekösse s e következetes eljárás végső eredményeként egy szervesen összeszövött ismeretrendszerré, egységes gondolatkörre alakítsa.

E rendszerező munkában tehát első feladatunk a következetes *ismerettársítás*. Erre nem szükség külön órákat kijelölni. Az új anyag közlésének befejeztével, sőt okkal-móddal előadás közben is nyílik rá alkalom. Ezt éreztetik Utasításaink is, ezeket mondván: «A tanár nem érheti be az osztály passzív érdeklődésével. Tanítás közben is foglalkoztatja az osztályt kérdéseivel. Ismert dolgokat a tanulókkal mondat el; analógiákat velük kerestet s módjával következtetésekre buzdítja őket.¹

Az osztrák Utasítások meg azt ajánlják, — különösen az alsóbb osztályokban, — hogy az előadás befejezése után egyes tanulók az előadott anyagot egészen vagy csak lényeges részeiben ismételjék. Ez eljárással ismét bő alkalom adódik a további eszmetársításra.

Az új leckeanyag pusztá előadása s az előzőnek számonkérése semmi esetre sem biztosítja az eredményt; nem elég arra, hogy az ifjak történelmi ismeretei összefüggő gondolatkörre alakuljanak. Az egyszer közlött és egyszer számonkért ismeretek egy ideig még megmaradhatnak, de aztán mindinkább elhomályosulnak, végre pedig teljesen elmerülnek a feledés éjébe. A koronkinti ismétlések, ha újból csak az eredeti időrendben történnek, nem segítenek a bajon. Az ilyfajta ismétlés, folyton szaporodó anorganikus tömegénél fogva csak egyre terhesebb és kínosabb lesz: az ismeretláncokat — mindig csak egy irányban folytatva — végtelen hosszúra nyúlik s végre már csak saját holt súlyánál fogva is szerteszakad, részeire bomlik s az ily módon szétszóródott egyes szemei idővel teljesen elkallódnak.

«Az ilyen, mindig egy irányban haladó ismétlés tehát éppen

¹ V. ö. Vass Bertalan i. m. 52. l.: «A folyton beszélő formát azonban heurisztikával lehet és kell is egybekapcsolni. Így az egész osztályt már a magyarázat alatt bele lehet vonni a tevékenységbe. Egyes előzményeket mint okok összegezését s a belőlük következő fejleményeket lehet és nem árt egy-egy tanulóval kitaláltatni.»

nem felel meg a célnak. Ellenben megközelítőleg teljes sikert érhetünk el, ha a képzeteket nem hosszú időközökben s nem az eredeti kronológiai sorrendben, hanem lehetőleg gyakran és folyton változó, új meg új kapcsolatokban idézzük fel és bagozzuk össze egymás között. Ilyképpen az egyre halmozódó új ismeretek biztos és szilárd alapra fognak találni a régebbi ismeretek szétléphetetlen szövedékében.¹

A főirányok, melyek szerint e szoros és sokszoros kapcsolat létesíthető, a következők: időrend; földrajzi helyzet; tárgyi rokonság; okozati összefüggés.

E főirányok ismét szétágaznak: így az időrendben kereshetjük ez egymásutánt, de az egyidejűséget is (szinchronisztikus táblázatok); csoportosíthatjuk az eseményeket és állapotokat egész korszakok, évszázadok, évtizedek, sőt egyes évek szerint. Összehasonlíthatjuk és egymáshoz viszonyíthatjuk az egyes uralkodók uralkodási éveinek tartamát és tartalmát; egyes intézmények és eszmék keletkezésének, átalakulásának, fejlődésének és megszűntének időpontjait.

Földrajzi szempontból rendszeresen csoportosíthatjuk, egybeállíthatjuk és egymásra vonatkoztathatjuk a történelmi tanításban szereplő országokat, földrajzi helyeket és tényezőket. Igen fontos követelmény, hogy amikor a történelmi tárgyalás egyik országról a másikra visszatér, az újra tárgyalás alá kerülő ország történetének egy időre elejtett fonálát újra felvegyük s az újabb tényeket hozzáfűzzük a régiekhez. Minden egyes történelmi nemzet és ország külön történelmi fejlődéséről is összefüggő és átnézetes képet kell adnunk.

De legtágabb teret ad e folyton váltakozó kapcsolatok létesítésére a *tárgyi vagy eszmei rokonság* s az *okszági összefüggés*. Ugyanazon egy-egy eszmének vagy intézménynek keletkezését, haladását, fejlődését és különböző nyilvánulásait nyomon követhetjük térben és időben; párhuzamba állíthatjuk ismét más rokon vagy ellentétes eszmékkel és intézményekkel, keresve a hasonlóságot vagy különbséget. Párhuzamokat vonhatunk az egyes történelmi személyek között is és a legkülönbözőbb szempontokból fűzhetjük őket egybe. Végül mind e viszonylatokban kereshetjük az oksági összefüggést: az események lélektani, erkölcsi vagy anyagi, gazdaságtani rugóit.

Olyan ez eljárás, mint mikor a nyelvtanulásban egy-egy idegen szóval folyton újra meg újra találkozunk olvasmányainkban, a legkülönbözőbb formákban és vonatkozásokban. Csak lassankint jövünk tisztába valódi értelmével és annak összes árnyalataival, különböző

¹ Az itt előadottakkal lényegben egyezik Dr. Vass Bertalan felfogása az ismétlések módszeréről (i. m. 62—65. l.) Magam már 1890-ben hasonló módon fejtettem ki nézeteimet. (O. K. T. K. XXIV., 381. és köv. ll.)

alakjaival és származékaival, rokonaival és szinonimáival. Csak ilyen hosszú gyakorlat után válik teljesen sajátunkká, úgy hogy végre magunk is képesek vagyunk öntudatosan értékelni és szabatosan használni gondolataink önálló kifejezésére. És ennyiben már meg is állapítottuk a történettantásban a nevelőoktatás második fokának megfelelő eszmetársítás elvét: *folytonos ismétlés, folyton váltakozó sorrendben.*

IV. A nevelőoktatás *harmadik* fokának az a feladata, hogy a tanítás által adott és folytonos társítással állandóan felszínén tartott ismereteket áttekinthető *rendszerbe* foglalja, melyben minden lényeges értékű képzetnek meglegyen a maga meghatározott helye.

Feladatunknak ezt a részét a koronkint tartott főismételek alkalmával végezzük el. Ilyenkor megállapodunk és kellően átvizsgáljuk az addig végzett újabb anyagot. Minden egyes adatot megvizsgálunk relativ értékére nézve: a főbbeket kiemeljük és rendben sorakoztatjuk. Fölvesszük a szellemi leltárat s tartalmát okszerű elrendezéssel elrakjuk emlékezetünk szertárába. Ez eljárásnál épp úgy meg kell történni a mellékes, lényegtelen dátumok céltudatos kiselejtezésének, mint egy jól rendezett szertár vagy irattár fölösleges ballasztjának.¹

Azért hibás eljárás, ha a tanár ily főismételek alkalmával a tankönyv egy-egy fejezetének elvégzése után egyszerűen megállapodik s az illető szakaszt — a tankönyv 20—30 lapját — a tanulóknak feladja ismétlésül: boldogúlnak vele úgy, ahogy tudnak. Az ilyen eljárás kedv és érdeklődés helyett csak csüggedést és rettegést válthat ki a tanulóból: szellemi kérődzés, mely csak lelki csömört és eszmei undort okozhat és csakis kárára, nem pedig hasznára van az eredménynek. Tényleg ilyenkor és emiatt csappan meg a tanulók kedve és tárgyi érdeklődése. Azért a főismétlést mindig kellőleg elő kell készíteni s az osztállyal közös munkában végezni, nem pedig a tanulók egyéni feladatává tenni, mellyel amúgy sem képesek sikeresen megbirkózni.

De a pusztán korszakonkint való főismétlést magában véve nem tarthatjuk elegendőnek. A történeti munkákban s azok nyomán az iskolakönyvekben fölvett korszakok nagyon egyenlőtlen terjedelműek és jelentőségűek. Néha sok hosszú évszázadot foglalnak magukban, ami áttekinthetőségüket nagyon megnehezíti. Szükséges azért e korszakos ismétlések közé kezdettől fogva beiktatni a századok szerint való rendszeres ismétléseket. Amint egy-egy század eseményeinek végére érünk, ezeket a tanulók közös munkájával rögtön összefoglaló táblázatba lehet és kell összeállítani. A század ismét két részre, vagyis

¹ „Das Nebensächliche muss geopfert werden, damit das Wertvolle ganz zu seinem Rechte komme.“ Fritz Friedrich, i. m. 77. l.

félszázadokra osztható, ami megfelel egy-egy emberöltő könnyen áttekinthető történeti eszméinek és változásainak. Ezen átnézetek és jellemzések nagy előnye, hogy a rendszeres ismétléshez állandó, biztos, egyforma és a kölcsönös összehasonlításra kitűnően alkalmas keretet adnak. E munkát a tanár vezetése alatt mindig a kiválóbb tanulók maguk végezhetik a táblán, az osztály állandó érdeklődése és közreműködése mellett, akár csak a mennyiségtani levezetéseknel és gyakorlatoknál. A többi tanulók egyidejűleg az erre a célra rendelt ismétlődő füzetbe vezetik a táblázatot, előre megállapított állandó rovatokban.

A *magyar történelemre* ez évszázados táblázatok állandó rovatai lehetnek: I. *Az uralkodók*; uralkodásuk kezdő és befejező éve. II. *Főbb események* és korszakos jelentőségű évszámok. III. *A szereplő történeti személyek, kortársak.*

Ily módon jutnak az évszámok is, a történelmi oktatásnak e rettegett koloncái, az őket okszerűen megillető szerephez. Az ismétlés alkalmával gondosan meg kell választanunk, mely évszámokat tekintsünk valóban korszakalkotóknak s így állandó emlékezetbe vésésre érdemeseknek. Minden eseményről elsősorban azt kell tudnunk, melyik században történt; aztán azt, hogy annak melyik felében s csak ez után gondolhatunk az évnak is pontos megállapítására. Ha a matematikában is beérhetjük olykor korlátolt pontosságú műveletekkel, úgy a történelemben is bizvást megelégedhetünk a mellékesemények korlátolt pontosságú, megközelítő időmeghatározásával. Ezzel a tanulók lelki energiáját megkimélik sokkal fontosabb feladatok elvégzésére.

A *világtörténelmet* illetőleg a táblázatok keretei szükségképpen módosulnak. Az ókori népek történeténél, hol inkább állapotokat, mint egyes eseményeket vázolunk, beérhetjük évezredek, illetve fél-évezredek szerint való áttekintéssel. A századok szerint való áttekintésre a görögök történetében a Kr. e. V. századtól, a perzsa háborúk korától kezdve térhetünk át. A rómaiak történetében ugyancsak az V. századot vehetjük fel kiindulásul, amikortól kezdve már biztosabb történeti talajon haladunk; s innentől kezdve már a görög és római történelem százados kereteit egybe is vethetjük és egymásra vonatkoztathatjuk, amíg teljesen egybeolvadnak.

A középkor történetében az egyes századok áttekintése már teljesen szinchronisztikus összeállítássá válik. A rovatok itt aszerint változnak, amint idő jártával más-más népek és államok kerekednek felül az európai történet színpadán. Az egyes rovatokban itt már együtt van esemény, évszám és történeti személy. Így pl. a Kr. u. V. század táblázatában a következő rovatok irányadók: 1. Nyugat-római-, 2. Keletrómai császárság. 3. Hunok. 4. Nyugati-, 5. Keleti gótok. 6. Vandalok. 7. Frankok. 8. Angolszászok. VI. század: 1. Ke-

letrómai császárság. 2. Keleti gótok. 3. Longobardok. 4. Avarok. 5. Frankok. 6. Pápák. VII. sz.: 1. Keletrómai császárság. 2. Pápaság. 3. Arabok. 4. Avarok. 5. Frankok. 6. Szláv népek. VIII. sz.: 1. Frank birodalom. 2. Pápaság. 3. Longobardok. 4. Keletrómai császárság. 5. Arabok. 6. Avarok. A későbbi századokban természetesen a német-római császárság és a pápai hatalom lép előtérbe s ezek mögött sorakoznak a többi már kialakult európai államok — köztük már Magyarország is.

Az újkor eseményei ugyancsak szinchronisztikus százados táblázatokban csoportosíthatók. Itt már csak az elsőrendű politikai vezérnemzetek (a mindenkori nagyhatalmak) kapnak külön rovatot. Mivel a mindig szorosabban egybefűződő események már rendszeren közösen érdekelnek, ezeket külön közös rovatba jegyezzük. A táblázat itt a következő formát öltheti (XVI. és VII. sz.): *Uralkodók* (1. Németbirodalom. 2. Spanyolország. 3. Franciaország. 4. Anglia. 5. Egyéb országok.) — *Események* (évszámok). — *Történeti személyek*.

A XVIII. sz.-ban már Poroszország és Oroszország lép előtérbe, mint új nagyhatalmak; azért ezek számára új rovat nyílik. A XIX. sz.-ban az Osztrák császárság, illetve az Osztrák-Magyar monarchia lép fel mint kifelé egységes nagyhatalom, s a rovatok eszerint változnak.

Ha ezeket a százados összefoglalásokat rövidebb időközökben rendszeresen elvégezzük, akkor a nagyobb korszakok szerint való főismétlések már nem okoznak semmi nehézséget. A tanulóknak nem kell lázas sietséggel végig rohanniok a tankönyv húsz, harminc, negyven lapján; az áttekintésre megvan már biztos alapjuk évszázados ismétlődő füzeteikben, melyekben az egész korszak lényeges eseményeit, az azt alkotó századok jellemzését már saját munkájuk gyümölcseként kellően előkészítve találják.

Saját munkájuk gyümölcseként! Ezt itt még külön hangsúlyoznunk kell. Ujabban egyes tankönyveink ilyenmő szinchronisztikus táblázatokat készen adnak. Ezek azonban csak mintául szolgálhatnak arra, miként állíttassa össze a tanár magukkal a tanulókkal az ilyen összefoglalásokat. A készen kapott rendszernek semmi nevelő értéke nem lehet; csakis annak, melyet a tanuló saját szellemi munkájával szerez meg. Ebben ugyan nem nélkülözheti a vezetést és irányítást; de ismeretrendszerét mégis csak magának kell kiépítenie. Különbem nem az övé, hanem idegen tárgy, melyet mihamarabb elméjének lomtárába dob; vagy éppen egészen túlrad rajta, mint ránézve értéktelen holmin.¹

¹ Jedes System soll vom Schüler selbst gefunden werden, nicht aber fertig vom Lehrer gegeben, oder dem Buche entnommen werden.

V. A tanulók által ilyformán saját munkájukkal megalkotott és maradandó szellemi tulajdonukká vált történelmi ismeretrendszer nem maradhat meg elméjükben magába zárva és elszigetelve. Szerves összefüggésbe kell jutnia a többi iskolai tárgyakban szerzett ismeretrendszerekkel s ezekkel együtt integráló részét képeznie a növendék erkölcsös jelleme alapjául szolgáló egész rendezett eszmekörnek. Ezért a történelmi oktatásnak kezdettől fogva vonatkozásba kell jutnia a többi tantárgyakkal s e vonatkozásokat tudatosan keresnie és szorosra fűznie.¹ Emlékezetünkbe ötlik itt nagy historikusunknak, *Salamon Ferencnek* egy elmés mondása: «Azt tartják — írja *Közoktatásunk Reformja* c. munkájában — hogy a históriának két szemefénye van: a földrajz és kronológia. Én így mondanám: annyi a szemefénye, ahány tudomány».

E tekintetben mindenesetre nagy hátrány, hogy középfokú intézeteinkben a történelem tanára egy-egy osztályban rendszerint csakis ezt az egy tárgyat tanítja. Nem úgy, mint pl. Olaszországban, ahol legalább az öt alsó gimn. osztályban együtt van az anyanyelv, latin, történelem, földrajz (az V. o.-ban a görög is) egy tanár kezében, aki ilykép eszményileg megvalósíthatja (ha van hozzávaló képessége) a tantárgyak koncentrációját s egymaga adja át növendékeinek az összes humanisztikus irányú műveltség egész komplexumát.

A mi történettanáraink ellenben könnyen az egyoldalúság hibájába eshetnek; s bele is esnek, ha nem tartják számon, hogy a mindenkor tanítási fokon a többi tárgyakban szerzett ismeretek mennyiben támogathatják és egészíthetik ki a tanulók történeti ismereteit. Ezt a kapcsolatot azonban létrehozhatják, ha állandó figyelemmel kísérik az iskola általános tanítási tervét és fenntartják a többi tárgyak tanáraival a szükséges kartársi érintkezést. A nevelőoktatás végső céljának, az öntudatos cselekvésben megnyilatkozó erkölcsi jellem képzésének első föltétele a sokoldalú érdeklődés kiváltása a növendék lelkében. Ezt az egyes tárgyak tanárai nem érhetik el egymás rovására, hanem csakis egymás támogatásával s a mondott célra való közös törekvéssel.²

In der Tat hat auch jedes System seinen grössten Wert für den, der es gefunden hat.» Luigi Credaro, i. m. 51. l.

¹ «Bei aller Selbständigkeit soll der Geschichtsunterricht nicht isoliert dastehen. Er soll vielmehr zu allen geeigneten anderen Lehrfächern in lebhaftige Beziehung treten, wozu die Geschichte ihrer Natur nach hervorragend geeignet ist.» A. Tecklenburg, i. m. 56. l.

² V. ö. Vass Bertalan i. m.: «Ez okból semmit sem tudnánk melegebben ajánlani a fiatalabb pályatársaknak, mint hogy a történelem taní-

A történelem tanára magától értetőleg elsősorban a többi humanisztikus tárgy anyagával kereshet kapcsolatot e sokoldalú érdeklődés biztosítására.

Így a *vallástanból* kivált a bibliai elbeszélések szolgáltatóknak az egybevetésre alkalmas anyagot az ókori népek patriarkális szervezete, nomád életviszonyokra, a törzseknek néppé alakulására, az állami, társadalmi, erkölcsi rendre és a műveltség fejlődésére, valamint az ókori nemzetek és birodalmak szereplésére és jelentőségére. (Egyiptom, Fönícia, Asszírnia, Róma.)¹

Igen szoros kapcsolatba hozható és hozandó a történettanítás a *magyar nyelv és irodalom* tanításával. Minden történeti órának egyúttal nyelvi órának is kell lennie. Már a magyarok eredetéről szólva, nemcsak ködös általánosságban, hanem megfelelő nyelvtények ismertetésével kellene fogalmat adni nemzetünk rokonságáról a turáni népekkel.² A történettanárnak épp úgy kell ügyelnie a nyelvbeli kifejezés szabatoságára és helyességére, mint a nyelvtanárnak: kijavítani a nyelvbotlásokat, visszautasítani és helyesbíteni a helytelenül használt szókat, gazdagítani a tanulók szókincsét és szólásmód-készletét.³ Fel kell használnia és nyilvántartania a tanulók történeti vonatkozású — prózai és költői — olvasmányanyagát, idéztetve a már olvasottat s utalva a még nem olvasottra.

A gimnáziumokban a *latin nyelvi* olvasmány nemcsak az ókor, hanem a középkori meg újkori hazai történetnél, sőt a világtörténetnél is szerephez juthat. Amint már más helyen is kimutattuk, a forrásokból egyes részleteket ajánlatos az eredeti latin nyelven olvastatni. Tudatossá kell tennünk, hogy őseink magasabb szellemi kulturájának alapja a latin nyelv volt egészen a XVIII. század végeig.⁴

tása mellett tanulmányozzák át a támogató tárgyak megfelelő anyagát, főleg a klasszikai és modern nyelvek olvasmányait» stb.

¹ V. ö. Vass B. i. m. 11. l.

² Amint ezt teszi pl. *Sayous*, *Histoire des Hongrois* I, 2. f. «Les origines du peuple Magyar au points de vue de la race e de la langue», ismertetve a nyelvten és szókincs egyezéseit.

³ Sok szólásmódunk régi történeti állapotokat elevenít fel: pl. sorompóba szállni; valamiért lándzsát törni; nyílt sisakkal küzdeni; valakit a nyeregből kivetni (lovagjáték); se pénz, se posztó (katonák zsoldja) stb. V. ö. A. Richter, *Deutsche Redensarten, sprachlich und kulturgeschichtlich erläutert*. Leipzig, 1892 és H. Schrader, *Der Bilderschmuck der deutschen Sprache*. Berlin, 1901.

⁴ «Man sollte, wenn irgend möglich, die Quellen in der Ursprache lesen, da dies auch anregender und fesselnder ist, als die Lektüre von Übersetzungen.» Fr. Friedrich, i. m. 27. l.

A tanulók *görög nyelvi* ismeretei felhasználásának korlátokat szab az a körülmény, hogy ezek mostani tanítási tervünk mellett az osztálynak csak egyik részénél vannak meg s ez a rész is a görög történelem tárgyalásakor még csak az elemeknél tart. Mégis már itt fel lehet hívni a figyelmet egyes állandóan használt történeti műszó görög eredetére és etimológiájára (politika, arisztokrácia, demokrácia stb.), továbbá a görögöktől átvett kultúr fogalmakra (filozófia, matematika, fizika stb.). Szintúgy magyarázatát adhatjuk az előforduló görög személyi és földrajzi tulajdonneveknek. (Peloponnesos, Thermopylai, Kykladok stb.)¹

A többi nyelvekre nézve változhatatlan szabályul kell tekintenünk, hogy soha történeti népről vagy nemzetről ne beszéljünk, mielőtt fogalmat nem adtunk a nyelvről. Nyelvében él minden nemzet; attól el nem választható. Főként az határozza meg külön jellegét és szellemét.² Behatóbban azonban csak a *német*, s reáliskoláinkban a *francia* nyelvi ismereteket és olvasmányokat használhatjuk fel a történelmi oktatásban, tehát mégis egy *germán* és egy *neo-latin* nyelvet.³

Nem lehet el különben történettanításunk a *szláv* nyelvekre való vonatkozások nélkül sem. A németektől sem vettünk több kultúrai és politikai hatást, mint a hazánk területén talált és szomszédos szláv népektől. Mindezekről világos fogalmat kell adnunk, ha teljesen meg akarjuk értetni történeti fejlődésünket.⁴ Csak sajnálnunk lehet azért, hogy eddig iskolai oktatásunkban semmilyen szláv nyelv nem szerepel.

Legtöbb és legszorosabb vonatkozásba hozható azonban a történelmi oktatás a tanulók *földrajzi ismeret*-anyagával. Ez, sajnos, most még nagyon szegényes és távolról sem adhat elég széles alapot a történeti studiumnak, úgy amint most tanítjuk, a földrajzi tudás legkezdetlegesebb elemeire szorítkozva, a legelső osztályok csekély értelmi fejlettségű tanulóival. Utasításaink ugyan kellőképp hangsúlyozzák a történelmi oktatás kapcsolatát a földrajzzal, de e részben főleg a történeti oktatás befejezése után függelékül adott földrajzi összefoglalásokra utalnak. Nézetünk szerint azonban nem lehet a hisztorikus dolga, a történelem neve alatt földrajzt tanítani; a históriatanításnak

¹ V. ö. Vass B. i. m. 11. l.

² Bővebben: Kern, Grundriss der Pädagogik. Berlin, 1873, 43. l.

³ Tér hiánya miatt itt le kell mondanunk a követendő eljárás részletesebb kifejtéséről. Jó szolgálatot tehet: Fr. Tetzner, Deutsche Geschichte in Liedern deutscher Dichter (Reclams Univ. Bibl. 3278. és 3283. sz.)

⁴ Így pl. nádor = na dvor (udvarnagy); vajda = vojvoda (hadvezető); — voj = sereg, had; voditi = vezetni; megye = medja (határ, határszél); Csongrád = Černigrad stb.

voltaképp csak a földrajztanítás által már megadott ismereteket kellene külön céljainak megfelelőleg felhasználni.

Teljes félreismerése a történelem-földrajzi vonatkozások értékelésének, ha előadásunkat és tankönyveinket a megcsömörlésig tele-tömjük a különböző csatahelyek száraz neveinek százaival (*«locorum nuda nomina»*): holott ezek rendszerint ismeretlen, soha nem hallott és soha többé elő nem forduló pusztá nevek, minden jelentőség és meghatározó nyomaték nélkül. Az ütközetek színhelyét ezekkel épp oly kevésbé határozzuk meg, mint y-nal az x-et.¹ Ez nem jelentheti azt, hogy a főbb hadjáratok leírása teljesen kiküszöböltessék a tankönyvekből és előadásból. Meg kell és meg lehet adni minden döntő háborúnak stratégiai alap gondolatát és menetét, hadszíntereit és természetét, de épp ezt nem adja meg a csatahelyek száraz felsorolása. Kivételt kell tennünk a hazai történetre nézve, hol a jelzett általános mozzanatok kiemelése mellett helyén van a csatahelyek megnevezése is, mivel legnagyobbrészt ismertek, vagy legalább könnyen meghatározhatók.²

De nemcsak a humanisztikus tárgyak s az átmenetül szolgáló földrajz, hanem a reális tárgyak is nyujtanak érintkező pontokat a történelmi ismeretrendszerhez való kapcsolásra. Így a *természetrajz* birodalmából az állat-, növény- és ásványföldrajz szomszédos határterületén át importálhatunk felhasználható ismereteket. A különböző népek és országok állatgazdasága, növényi és ásványi termékei nem egy ízben határozólag folytak be a világtörténelem menetébe. A *fizika* és a *vegytan* viszont a korszakalkotó találmányok révén nyernek kapcsolatot a történelmi oktatással.³

A *matematikai* ismeretek különösen a kronológiában kapcsolódnak a történet ismeretrendszerébe. A mennyiség tan maga nem éri be elszigetelt számokkal; módszeres eljárása éppen abban áll, hogy a számértékeket folyton egymáshoz viszonyítja. Ezt az eljárást át kell vinni a kronológiára is. Az e kérdést bővebben tárgyaló osztrák Uta-sítások azt ajánlják, hogy az évszámok megkövetelésében bölcs mértéket kell tartani s különösen a kezdő fokon arra ügyelni, hogy azok a tanulókból kiváltott történelmi érdeklődés maximumainak feleljenek meg, vagyis csak a legkiemelkedőbb események évét jelöljék, amelyek

¹ «Bis zum I. punischen Kriege kann man den Schülern *alle* Namen von Feldherren und Schlachten ersparen.» Fr. Friedrich, i. m. 130. l.

² Utasításaink különben eléggé bőven és helyesen szólnak e földrajzi kapcsolatokról.

³ Helyszüke miatt itt le kell mondanunk a bőséges példák felsorolásáról.

körül a többiek aztán könnyen csoportosíthatók. Ezek szolgáljanak szembeszökő csomópontokul az időrend egyenes vonalában; később aztán, a felsőbb tanítási fokon, ezek közé kisebb jelentőségű, másodrendű csomópontok iktathatók, amelyek a középkor és újkor szinchronisztikus táblázataiban egymás közt ismét párhuzamosan egybekapcsolhatók és viszonyíthatók.

Az évszámok elsajátítása a memória és folytonos ismétlés dolga. Ezért nem ajánlatos könnyebb megjegyeztetésük céljából holmi mnemotechnikai fogásokhoz folyamodni; ezek a figyelmet mindenféle mellékes, a tárgyhoz nem tartozó dolgokra terelik.

Ellenben lehetőleg támogatni kell az emlékezés logikusan következtető folyamatát. Lehetetlen, hogy a tanuló minden eseményhez pontos évszámot tudjon kötni; ám azért képessé kell tenni arra, hogy a tárgyi összefüggésből az időt legalább megközelítőleg meg tudja határozni. Erre már előadás közben is figyelemmel kell lenni. Gyakorta kell rámutatni egyes nagyobb események lefolyásának időtartamára, különböző történeti tények egyidejűségére, kivált ha ezek hasonlóságuknál vagy ellentétességüknél fogva lélektanilag összefüggnek. Az újkor tanításánál, melynél az események oly sokszorosan kapcsolódnak, ez különösen fontos; mert jobban megvilágítja az oksági összefüggést is.

A kronológiai ismereteket azonban csak az *összefoglaló ismétlések* alkalmával lehet teljesen megszilárdítani. Az évszámoknak összefüggés nélkül való, ugrásszerű kikérdezését itt csak kivételesen alkalmazhatjuk. Rendszerint ajánlatosabb e számokat egy meghatározott számsor, pl. egy-egy évszázad vagy korszak határain belül szemügyre venni és egybevetni, egymásutánjukra vagy egyidejűségekre való tekintettel.

Körülbelül ezeket mondják az osztrák Utasítások a kronológiára nézve. Nézetünk szerint ez mind nem egyéb, mint a matematikai gondolkodás és eljárás alkalmazása a történeti ismeretekre. Az *időmérés* is egy neme a matematikai méréseknek. A tanulónak itt is meg kell szoknia, hogy az adott számokat részeikre bontsa s való értékük szerint becsülje az ezres, százas, tizes és egyes számokat s ezeket folyton egybevesse és összehasonlítsa. Az évezredek körén belül a századokra, ezeken belül az évtizedekre, a tizedeken belül az egyesekre irányítsa figyelmét. E számokat gyakran — fejben is — vonja ki egymásból, hogy egyes hosszabb lefolyású események (országok és dinasztikiák fennállása, uralkodások, háborúk, vállalatok, állapotok, intézmények) időtartamát meghatározza és egymás között egybevesse. Csak így ad a szám egyúttal fogalmat is. Szóval a történelemben adott időmennyiségekkel éppen úgy kell a tárgy természete által adott

számítási műveleteket végezni, mint magában a matematikai tanításban adott mennyiségekkel; csak ezzel nyernek életet és valóságot s ezáltal kapcsoljuk össze a tanulók matematikai ismeretrendszerét történelmi ismeretrendszerükkel.

A tanulók *rajzi* ismeretei pedig természetszerűen felhasználhatók és felhasználandók a *művészetek* történelmi fejlődésének megértésére. Ezek nélkül az elmúlt korok művészeinek és műalkotásainak pusztá nevei csak holt anyag maradnak, szükségtelen terhe a memóriának. Ha a tanulóknak a rajzi oktatás eredményeként nincs meg a kellő formaérzékük és műízlésük, akkor hiábavaló minden történelmi ismertetés s a múlt idők remekeinek üres szavakkal és kellő szemléltetés nélkül való magasztalása.¹

Ezen szempontok figyelembe vételével a tanulók történelmi tudása szorosan bekapcsolható az iskolai nevelőoktatás által adott általános ismeretkörükkel, ezen belül szilárd helyet és megfelelő értékelést biztosítva külön történelmi ismeretkörüknek. A tanuló ismerje meg, hogy minden, amit tud, hosszú történelmi fejlődés eredménye s hogy összes szellemi értékei egyúttal *historiai értékek* is.

VI. A Herbart-féle pedagógiai rendszer értelmében a nevelőoktatási eljárás negyedik és befejező foka a rendszerbe foglalt ismeretek öntudatos alkalmazása a módszeres *gondolkodás* törvényei szerint. Az ismeretek rendszerbe foglalása ugyanis nem lehet öncél. Nem elég, hogy a növendék ezt holt tőkének tekintse: forgatnia is kell tudnia ezt a szellemi tőkéjét. Képesnek kell lennie arra, hogy gondolatait az adott ismeretrendszer bármely pontjáról logikusan tovább tudja fűzni bármely irányban egy másik feladott vagy keresett ponthoz. Más szóval: képesnek kell lennie arra, hogy meglevő ismeretei alapján akaratát valamely kitűzött cél elérésére irányítsa s magának meg tudja szerkeszteni azt a folytonos oksági összefüggésben levő haladványszerű gondolatláncolatot, amelyen végigmenve biztosan célhoz juthat. A nevelőoktatásnak ezt a negyedik fokát tehát a módszeres gondolkodás fokának nevezzük; ez az ismeretközlés, ismerettársítás és ismeretrendszeresítés megelőző fokait tételezi fel.

A módszeres gondolkodásra való nevelésnek ezek szerint az a feladata, hogy az előző fokok alkalmazásával szerzett, összekapcsolt és rendszerezett ismereteket egy bizonyos előre meghatározott cél vagy feladat érdekében alkalmazni és felhasználni tanítsa. Erre szolgálnak pl. az iskolai és házi nyelvi gyakorlatok s a számítási példák meg-

¹ Magam rendszeresen felhasználtam növendékeim rajzkészségét történelmi és művészeti szemléltető képek másolására az iskolai történelmi múzeum számára.

oldása, amelyenek századok óta meg is vannak az iskolai praxisban. Ily gyakorlatok ma már be vannak vezetve a fizikai, vegytani és természetrajzi oktatásban is, előkészítésül az értelmiségi pályák tudományos módszerű kutatásaira.

A történelem tanítása eddig még nem ismert ilyenmű feladatokban való gyakorlást és azért oktatási eredménye némileg csonkának tetszhetik. Ez okból egyes német történettanárok már a középiskolától is megkivánnák, hogy a tanulókat a tudományos *történetbuvárlat technikájának* egyszerűbb formáiba bevezessék, vagyis ama módszeres eljárás alkalmazásába, melyet a történelmi kutatás a történeti valóságnak a kútfőkből való megállapításánál követ.

Nézetünk szerint az efféle túlhajtott követelés a középiskolai nevelőoktatás lényegének teljes félreismerésén alapszik. A német historikusok sem lelkesednek érte valamennyien. Amint egy nevesebb történettanárunk is mondja: «Ily természetű gyakorlatok képző ereje ellen egy historikus sem fog ellenvetést tehetni. De másrészt fenforog az a veszély, hogy az ily természetű munkálkodás mellett — mely eddig minden hátrány nélkül az akadémiai studiumnak volt fenntartva — a történelmi oktatás más, elengedhetetlen feladatai fognak rövidséget szenvedni. Ez a veszély különösen akkor fogna fenyegetni, ha ezt a forrástanulmányok alapján való ténymegállapítást (az ú. n. heurisztikus forráskutatást) a tanítás vezető elvévé akarnók tenni; mert a belőle származó nyereséget, t. i. egy olyan tudományos technika elsajátítását, melyre csak a jövődöbéli történetbuvárnak vagy históriatanárnak lehet szüksége, nagyon is drágán vásároljuk meg az általános históriai áttekintésnek és a történeti ismeretek kellő bőségének rovására. Azért a magunk részéről csak némi alkalmoszerű gyakorlást ajánlanók a történeti részletkutatás e speciális módjának, ami pedig csak nagyon egyszerű forrásviszonyok mellett volna lehetséges; s így a feladandó témákat is kiválóan erre való gondal kellene megválogatni.»¹ Ehhez aztán hozzáteszi, hogy talán úgy lehetne eljárni, mint a dán gimnáziumokban teszik, ahol összesen húsz órát fordítanak ily speciális témák kidolgozására, a kútfők alapján.²

A mi viszonyaink között (zsúfolt osztályok, kevés történeti óra) ez az eljárás egyelőre kivihetetlennek mutatkozik. Egy egész népes osztályt, köztük közepes és gyenge, hiányos nyelvismeretű tanulókat is ily feladatokra fogni, csak teher és kín lehetne. Az experimentális tárgyaknál, mint a fizikánál, vegytannál, természetrajznál — kisebb

¹ Fritz Friedrich, i. m. 25. l.

² Idézi: Christian Gröndahl, Staatsbürgerliche Erziehung in Dänemark. 1911, 31. l.

csoporthoz, szemináriumszerűen — még lehetségesek az e fajta elemi fokú tudományos gyakorlatok, melyeket különben itt is a legegyszerűbbek közül tanácsos megválasztani. Az igazi tudományos foglalkozás azonban csak egyéni lehet; s csak akkor bírhat valódi értékkel, ha a kutató maga választja meg tárgyát és célját. Ezt meg csak akkor lehet megválasztani, ha a középiskola által adott ismeretrendszer teljessé vált.

A történetben beérhetjük a módszeres gyakorlás olyféle módjával, mint amelyet már az előzőkben említettünk. Előgyakorlásul a tankönyv excerpálása, a lényeges dolgok kiemelésével (megfelel a nyelvi órák olvásmányai tartalmi kivonatának); az évszázadok és korszakok végén közös munkával tabelláris összefoglalások összeállítása (megfelel az iskolai dolgozatoknak): történeti térképek, esetleg tárgyak és műemlékek rajzolása; történeti párhuzamok, egybevetések, következtetések szóbeli kifejtése: ennyi az, amit a tárgy természete megkíván. Nem szabad szem elől tévesztenünk, hogy a történettudománynak nincsenek szigorúan megállapított törvényei, sem határozottan körülvonalozott rendszere. A tanulót a középiskolában az önálló kutatáson alapuló módszeres történeti gondolkodásnak csak a küszöbéig vezethetjük el. A többi az egyetemi szaktanulmányok dolga.¹

Az igazi történeti érzék csak akkor fejlődhet ki az emberben teljesen, ha már maga is átélt egy darab történetet, maga látta maga körül a világot fejlődni, változni, átalakulni; maga ismerte meg ezer meg ezer emberen az átlagos embertípust számtalan változataival s megismerte a férfikornak sajátos lélektanát s a cselekvéseit mozgó törekvéseket és szenvedélyeket. Amikor már maga látott országokat, nemzeteket, különböző fokú és természetű kultúrákat és jól megtanult több európai nyelvet. Ne követeljük meg tehát a tanulótól a történeti belátás egész teljességét: örüljünk, ha világosan fölvette magába azokat a nagy vonásokat, melyeket a tanár és tankönyv közöltek vele.

Ami természetesen nem zárja ki azt, hogy egyes kiváló tanulók — mondjuk: önképzőkori munkásságukban — egyénileg történeti külön tanulmányokkal ne foglalkozzanak, esetleg a tanár útmutatása mellett eredeti kútfőket is felhasználva. De ebből az egész osztályra szabályt csinálni, céltévesztett dolog volna. A középiskolai történettanítás kitűzött célját, a *politikai érettséget* egészen jól elérhetjük történeti részletkutatások nélkül.

¹ Hogy az egyetemi szemináriumokban hogyan kell a tanárjelölteket a történeti anyag kutatásába és feldolgozásába bevezetni, azt bővebben ismerteti és példákkal igazolja *Ernst Bernheim* (Das akademische Studium der Geschichtswissenschaften. Greifswald, 1909). Ezt az eljárást középiskolára alkalmazni: *filius ante patrem*.

Bizonyos azonban, hogy a történelmi oktatás teljes sikere a helyes, minden részletében buzgó lelkiismeretességgel kidolgozott tanítási módszeren alapszik. Ha egyszer ennek megtaláltuk általános elveit, az adott szilárd elvi alapon minden lelkes tanár megalkothatja a maga egyéni eljárását. A helyes történettanítási módszernek pedig nemzeti létünkre és jövőnkre nézve döntő fontossága van. Fogyatékos vagy hibás módszerrel nem nevelhetjük ifjúságunkat politikai érettségre, nemzeti feladataink megértésére. S ha ebben célt nem érünk, ha az eleven történeti tudatot országszerte közössé nem tesszük: «mint oldott kéve, széthull nemzetünk». Nálunk, nem teljesen egybeforrott, asszimiláló folyamatát még be nem fejezett nemzetnél a történettanításnak nemcsak *nemzetfenntartó*, hanem egyenesen *nemzetalkotó* hivatása van.

FEST ALADÁR.

SZABADSÁG ÉS FELELŐSSÉGÉRZÉS AZ ISKOLÁBAN.

Csak szabadságban fejlődnek emberek és népek. Szabadság híján is lehet változás, sőt növekedés egyesek és népek intézményeiben, de akkor hiányzik az a belső célszerűség, amely a változást fejlődéssé emeli. Mi sem természetesebb, mint hogy a fejlődés elsőrendű erőtermelője: az iskola egész életében egybeforrott a szabadság jelenségeivel. Szabadságra van szükségük az iskolában tanítóknak és tanulóknak, hogy a tudatjelenségek összes kapcsolataiban kölcsönösen adják és kapják az éltető hatásokat. Azonban az iskola szabadsága sem lehet egyjelentőségű a korlátatlansággal. Az igazságkutató tudós szabadsága az emberi végesség kereteiben korlátlan. Mindent gondolhat, tehet, mindent merhet, amit lehet, mert az ő szabadságában a balsikerek is a fejlődés tényezői. A *tanító szabadsága* nem jelentheti sem az ismeretekben, sem az érzésekben, sem az akarat jelenségeiben azt, hogy elmondhat mindent, amit tud és érez, csinálhat, amit akar: a korlátok ott vannak a tanulók fejlődési lehetőségében és a jövőendő társadalom céljaiban. A *tanulók szabadsága* ugyan nagyon nem mai keletű gondolat, de azért annyira a holnapbalátó nevelők sajátos tulajdonsága, hogy ennek tartalmáról a gondolatváltás mindig szükséges lesz. A tanulók szabadságának is megvannak a korlátai, de nélküle az iskola nem a fejlődés tényezője, mert a tanulás benne nem öntevékenység. Iskola csak az az intézmény, amelyben tanítók és tanulók ez utóbbiak önkéntes tevékenysége végett egyesülnek a munkában. A tanulók magakifejező szabadságának korlátai csak az ő fejlődésük céljait is meghatározó államszervezet céljából nőhetnek ki.

Ebből a látószögéből bármely fokú iskola olyan intézmény, mely-