

A történelemtanítás problémái a didaktikai irodalom tükrében

Eduard Spranger írja *Lebensformen* c. nagy művében, hogy az emberi életnek a lényege az időtlen, az abszolútum, az értékek maximuma után való törekvés s ez nem elégülhetvén ki az egyén életkörülményeinek szűkös határai között, megteremti a szellem egyénentúli objektívációját: a kulturát. A történet viszont a kultúra élete, melyben az értékek örökkévaló világa és az anyag mulandó birodalma találkoznak az emberi tevékenységben, melyet Kerschesteiner¹ szerint a közösségi szellemnek kell irányítania. Az egyén ugyanis a nép által kitermelt objektív kulturakincsből meríti a maga pszichikai erejét és a tanításnak a nép sajátos kulturájának átélését kell elősegítenie. Ezek szerint minden pedagógiai cselekedet specifikus feladata állandó kapcsolatok fenntartása egy nemzet objektív kulturakincsei és az egyén között, valamint az előbbinek megfelelő lelki magatartás kialakítása. Így egy oly típusú személyiséghez jutnánk el aki a közösség talajából nőtt ki, akinek éppen ezért első feladata a nép tagjának éreznie magát és vállalni azokat a kötelezettségeket, melyeket az a társadalom ró reá, melynek fejlődését, lelki reliefjének kialakítását köszönheti. Ehhez azonban a népi sorsnak átélésére és megértésére van szükség, amely szerint viszont, mint Spranger mondja ugyancsak a fentidézett munkában, »önmagunknak az áthelyezése« egy idegen világba, hogy annak valódi képét rekonstruálhassuk. Ez a megértés azonban csak akkor válik teljessé, ha a vizsgálódás tárgyának — legyen az akár személy, vagy egész korszak — messzefutó gyökereit motívumait, mint az emberi tevékenység jelenségeit egész szerteágazó szövedékében igyekszik feltárni. A növendék ily irányú eszméltetése legfőbbképpen a történelemtanítás feladata. E munka végzése közben azonban nem szabad figyelmen kívül hagynunk a pedagógiai irodalom állásfoglalását sem, mely túljutva a comeniusi *omnes omnia docendi artificium* gőgös elvén, feladatának, mint azt H. Ruppert² kimutatta, az élmény és cselekvés számára való helyzetteremtést tekinti. A történelmi didaktikának tehát egyrészt a sprangeri célú feladattal, másrészt az új pedagógia által felállított kívánalmakkal kell megbirkóznia. E kérdéssel foglalkozó irodalom áttekintésekor feltoluló problémák négy pontban foglalhatók össze: 1.) a növendék érdeklődésének felhasználása és lekötése, 2.) az anyag kiválasztásának elve, 3.) világ

1) Grundaxiom des Bildungsprozesses

2) Ist Erziehung im Unterricht möglich?

nézeti nevelés lehetősége, 4.) a történelemtanítás keretébe tartozó materialis műveltség mértéke és annak tartalmi megrögzítése.

1. A tanuló önkéntes munkakészségének fokozása kétségtelenül érdeklődésére épít. Ez indította Brandelt, Lippmann és Weniger³⁾, valamint Dück⁴⁾ figyelmét egy specifikus történelmi érdeklődés létezésének vizsgálatára, melynek eredményeként megállapítható, hogy a fejlődő egyénnel konstans történelmi érdeklődésről, mint a gondolkodás egyik elemi funkciójáról nem beszélhetünk. Ezért más téren kell módszertani eljárásunk számára biztos fundamentumot keresnünk. Ennek kapcsán hangsúlyozza Wynecken, Spranger kutatásaira támaszkodva, hogy az ifjúkor fejlődését kell tekintetbe vennünk, egyúttal a ritmikus fejlődési fázisokhoz kell alkalmazkodnunk, mert a történelemtanítás számára szükséges belső megélés, az absztrakt gondolkodásra való képesség, a szociális érzés, továbbá a logikai érdeklődés 15—18 életévek között kifejlődik. Alsóbb fokon Haacke⁵⁾ éppen a fentiekre való tekintettel a biográfiai-narratív előadásmódot ajánlja, melynek célja az érzelem és magatartás befolyásolása kell, hogy legyen.⁶⁾ Felsőbbi fokon az ifjú, egyenesen szükségét érzi egyénisége kialakításának, belső életterv felépítésének, az életformákhoz illetve a közösséghez való alkalmazkodásnak.⁷⁾ Így sajátos történelmi érdeklődés hiányában is megtaláljuk a történelem lélektani megalapozottságát, ha egyrészt az ifjú egyéni fejlődését szolgálja, másrészt a közösséghez való kapcsolatait kialakítja, annál inkább, mert ez a kor, mint Spranger nevezi: unwiederruflich. Ezen a ponton kell megpillantanunk a tanuló lelkében azt az érzékeny felületet, ahol a munkára serkentő dinamikus göcök lappangnak és az ifjú lelki szükségleteiből fakadó rugók feszülnek. Az ifjú mindenekelőtt saját korának problémáit kívánja megérteni. Ezt a gondolatot véli szolgálni az a törekvés is, mely éppen a fenti szükségletből kifolyólag a történelemtanítás központjába a 19. és 20. század ismeretét helyezi. Melzer⁸⁾ szerint ugyanis ez az oktatás valósíthatná meg tantárgyunkban oly nehezen keresztülvihető életközelség elvét. Ez nyújtaná a tanuló számára az idő és térbeli alapot és ilyenformán éppen korunk eseményeit, melyek az ifjút legjobban érdeklik, ismerhetjük és értethetjük meg, ezzel párhuzamosan viszont politikai nevelést is megvalósíthatunk.⁹⁾ A német történelemtanítás

³⁾ Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts.

⁴⁾ Das historische Interesse der Schüler 12 l.

⁵⁾ Weniger i. m. 73 l.

⁶⁾ Vályi Armand feltehetőleg a fentvázolt fejlődési fázisok alakulására kívánja a középisk. VIII. o.-ban a történetfilozófiai oktatást. Magy. Prot. Tanügyi Szemle 1936.

⁷⁾ Domokos L.-né, Alkotó munka az Új iskolában 1934.

⁸⁾ Geschichtliche Gegenwartskunde als politische Aufgabe der deutschen Schule. Die Deutsche Volksschule 1941:1.

⁹⁾ Magyar történetdidaktikai irodalmunkban Wagner Ferenc (Tanítóképzőink történetismeretéhez c. cikkében, Nevelésügyi Szemle 1937:9—10. sz.) kívánja a XIX. sz. történetének előtérbe helyezését.

didaktikai irodalom is élesen reagál a fenti elgondolásokra és Alberts¹⁰⁾ már teljesen elhibázottnak tünteti fel. Felfogása szerint a jelenkorából való kiindulás nemhogy az elmélyülés lehetőségét növelné, hanem ellenkezőleg az események megértését súlyosbítja, hiszen a jelenkor magyarázata sok esetben nehezebb, mint az egységes történelmi fejlődésé és olyannak tűnik fel, mintha csupán a száraz tényeket sorolnánk fel, azok okainak ismertetése nélkül. Ezen eljárás által a történelmi események vizsgálóját az a veszedelem fenyegeti, hogy a Sklavenmassen der Zeitungslesereket nagy családjának válik tagjává. Ezen eljárás közvetett célja, mint láttuk, a politikai nevelés. Ez az elv érvényesül az anyag kiválasztás terén is. Nemzeti történelmüket ugyanis kiterjesztik az árja-germán-északi fajta történelmére, mely térben szinte az egész földre kiterjed.¹¹⁾ A keleti népek éppen úgy szerepet kapnak a szemléletben, mint a görögök, vagy Róma alapítói, kik az új felfogás szerint nem kisázsiaiak voltak, mint az Aeneis elmondja, hanem Középeurópából jött északi fajúak. Az anyag kiválasztásban kísérel meg újat nyújtani Jaster Arno¹²⁾ vállalkozása is, erős kritikában részesítvén az eddigi u. n. tanulóiskolát és új utakat keresve, minden történelmi oktatás alapanyagának a családtörténetet teszi, melyhez hasonló jelentőséget tulajdonít a szülőföldismeretnek is. Az anyag kiválasztásával kapcsolatban hármass politikai cél csendül ki, melynek tudatosítására szolgál a történelemtanítás. 1.) minden objektív szellem megalapítója az északi faj, 2.) minden kultúra pusztulásának oka a fajkeveredés, 3.) heroizmus gondolata és ennek megfelelő világszemlélet megalakítása.

A külföldön érvényesülő új felfogás nemcsak a művelődési javak kiszemelésére, hanem azok feldolgozásának módjára is rányomta a bélvégét. Az új irány az empirikus és racionalis ismeretszerzés között is a középútat választotta. Sajátos és a mai felfogással egyezik az az elve hogy a nevelőnek csupán a vezetés szerepét szánja, a növendéknek viszont feladatává teszi a munkafolyamatba való bekapcsolódást.¹³⁾ Erre való tekintettel az anyag tárgyalásának az életből kell kiindulnia, a tanuló környezetéhez, élmény- és képzetvilágához kell kapcsolódnia, míg a munkamódszer további lépései az eleven párbeszéd, vagy az érdekkeltő és gondolatébresztő előadás is lehetnek. Ezen oktatás legfőbb élve a »Wachselassen und Führen sind die ergänzenden Grundsätze aller planvollen Erziehung« Petersen ezen tanítás keretében is a következő lépések betartását kívánja. 1.) Az életből való kiindulás, 2.) feladat nyújtása, 3.) ennek megoldására irányuló tevékenység, gondolkodás és elmélyülés elősegítése a fenti elvek alapján. Ezt az általános keretet azonban a történetdidaktika sok apróbb módszertani problémája tölti ki. Vályi Armand például minden elmélyedő munka

10.) Wie ist der Geschichtsunterricht wirkungsvoll zu gestalten. Die Deutsche Schule 1943:1.

11.) Rechtlinien für die Geschichtslehrbücher 1933.

12.) Gestaltender Geschichtsunterricht. 13.) Peter Petersen: Führungslehre des Unterrichts 1937.

alapiának a minél jobb, sőt alapos tárgyismeretet teszi meg.¹⁴⁾ Így Rudolf Preiss¹⁵⁾ is az anyagnak politikai célokat szolgáló kiválasztásán túl, legfőképpen az átadott anyag megtartására fordít gondot. A tanítás sikerének biztosítása céljából szükségesnek tartja az események összefüggéseinek feltárását, az anyagnak a növendékek által történő rendszerezését, valamint a korjellemző tünetek tipizálását. Ilyen esetekben munkafüzetek, helyesebben a gyermek számára készülő vezérkönyvek használatát tartja kívánatosnak. Az utóbbi ugyanis időnyereséget, célazonosságot és egységet biztosít, továbbá az elmélyülést szolgálhatják kész térkép-vázlatai, adatai, grafikonjai, melyeket a tanuló dolgoz fel és rajzol ki. Az óra vezérgondolatának megállapítása, vizsgolt a politikai és érzelmi nevelést célozza.¹⁶⁾ Az elmélyítést segíti elő a szemléltetés is. Bár e téren találónak tartjuk Dékány István megjegyzését, aki szerint tárgyunk keretében történő szemléltetés emlékeztetésnek tetszik.¹⁷⁾ Mégis nem nélkülözhetjük tanításunkban ennek segítségét sem, hiszen illúziós elképzelések valóssá tételére, élénkebbé rajzolására nyújtanak lehetőséget. Vályi Armand¹⁸⁾ legfőképpen reprodukciós tárgyak modellek, filmek, grafikonok, rajzok használatával tesz kísérletet a fentiek elérésére. Míg Alberts¹⁹⁾ a forrásanyagba való behatolást kívánja meg, mert így a történelmi levegő és lényegismeret szerzhető meg. Kawerau²⁰⁾ egyes nesen élménynek minősíti a forrástanulmányozást és a közösségi nevelés leghatékonyabb eszközének véli, hiszen általa a történelem élő tartalma nyújtható a növendék számára. Nálunk Dékány, Madai²¹⁾ írnak erről a kérdéstről. A forrástanulmányozás által szerzett ismeretek feldolgozásánál ügyelni kell arra, mint azt Ulrich Péters²²⁾ helyesen megjegyezte, nehogy egyszerű recitálássá váljék e munka, melyet a tanuló vagy elmond, vagy felolvas írtaiból. E tevékenységnek a megértést és a történelmi kép teljességét kell szolgálnia. A forrástanulmány által is elő kell segítenünk egy kulturkép strukturájának helyes megrajzolását, úgy ahogyan azt Spranger kívánja: »egy egészében részekre bontott egészet, mint szellemi érték és működés össze-

¹⁴⁾ Munkáltatás jelentősége a történettanításban (Prot. Tanügyi Szemle 1936.)

¹⁵⁾ Gedanken zu einem Leitbuch der deutschen Geschichte (Deutsche Schule 1941.)

¹⁶⁾ Ehhez hasonló gondolat megvalósítására törekszik Mezösi Károly és Vicsay Lajos is. (Magyar Tanítóképző.)

¹⁷⁾ Történelmi kultúra útja.

¹⁸⁾ i. m.

¹⁹⁾ i. m.

²⁰⁾ Soziologischer Ausbau der Geschichtsunterricht 1921.

²¹⁾ Bessenyei (szerk.) Középiszkolai tantárgyak módszeres tanítása. 1943.

²²⁾ Tanítóképzésünk történetiszemléletéhez (Nevelésügyi Szemle 1937. 9—10.).

²³⁾ Methodik des Geschichtsunterrichts Frankfurt A. M. 1928.

függést egyéni teljesítményekben összefogva²⁴⁾. Ezt a célt nem csak a forrásokba való elmélyülés által közelíthetjük meg, hanem nemcsak a forrásokba való elmélyülés által közelíthetjük meg, hanem az adatok szinkretisztikus bemutatásával is. Ehhez a munkához azonban materiális anyagismeret is szükséges, mely nélkül nem tájékozódhatunk a történelem rengetegében. Így vetődik fel az évszámok tanításának problémája is. Jäger²⁵⁾ szerint csak akkor helyes az anyag átadás, ha a jelentős eseményeket évszámokkal együtt kívánjuk meg, hogy a tanuló ezáltal megfelelően tudjon operálni. Tehát emlékezetteljesítményt kíván, mely egyenlő az anyagtömeggel való birközéssel. Véleménye tehát szembenállást jelent az u. n. élményszerű iskolával, bár a számok mennyiségét Jäger megfelelő keretek közé szorítja. Álláspontja Dewey²⁶⁾ felfogásának igazolása is egyúttal, hiszen a tanulótlól akaratteszítést is kíván. Az anyag rendszerezésénél Kretschmer²⁷⁾ is jelentős szerepet tulajdonít az évszámok ismeretének és szerinte ragaszkodnunk is kell a fordulópontok dátumszerű elszámoltatásához és ezeknek táblára való összegyűjtésére, munkafüzetbe való bevezetésére és minden órán való gyakorlására hívja fel a figyelmet. Ezek megrögzítésének céljából a driltől sem idegenkedik. A különben jónevű pedagógus szinte merevnek mondható methodikai felfogásával szemben Alberts²⁸⁾ már a drill elkerülését óhajtja olyképpen, hogy állandóan azonos formában gyakoroltat és kerüli a puszta adatoknak számonkérését az ok megadása nélkül, a változatosságot pedig azzal óhajtja elérni, hogy rámutat a föllelhető azonosságokra és ellentétekre. Még ennél is helyesebb értelmet tulajdonít Dékány²⁹⁾ az évszámok használatának, midőn az összehasonlítás és elmélyülés szorgalmátába állítja azokat. Közismert az a törekvés is, mely a történelem órák keretén belül történő érzelmi nevelést költemények bevonásával is fokozni óhajtja. Fritz Blättner³⁰⁾ megkísérli indokolni is ezt a próbálkozást, vallván mind a primitív népeknél, mind a gyermekeknél a költészet, mítosz és történelem azonosságát. E felfogás szerint a költészet bevonása nem egyéb, mint a sokoldalú szemléletnyújtás egyik módja. Ulrich Peters³⁰⁾ valamint Westerburg viszont a gyermek ahisztorikus szemlélethez való alkalmazkodást lát benne. A Deutsche Schule³¹⁾ névtelen cikkirója szerint is a történeti alakok művészi megjelenítése a költők tulajdonsága és ezért az ilyenirányú tanítást különösen a biográfiai előadás kapcsán igen szerencsésnek tartja, főképp a balladák előadásától vár nagy hatást. A költői művek előadását mindenképp a nevelőtől kívánja meg, hogy ily módon is fokozza és teljessé tegye az érzelmi hatást. Megállapítható, hogy ezen eljárás túlhajtásával

24.) Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule.

25.) Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts.

26.) Érdeklődés és akaratteszítés a nevelésben.

27.) Von der Übung im Unterricht (Die Deutsche Schule 1942:1.)

28.) i. m.

29.) i. m.

30.) Die Methoden der Jugendführung durch Unterricht.

31.) 1943:1 sz.

célt tévesztünk, mert a felébredő poetikai érdeklődés szöges ellentétben van a történelem realizmusával, mely sok esetben akaratlan erőfeszítést kíván és így az irodalmi érdeklődés elhalványulása esetén csökkenként értékűvé válik az újabb kívánalmakkal szemben.

A történelemtanítás célja azonban nem merülhet ki az érzelmi nevelésben, de nem szolgálhatja a biogenetikus elv teljessé tételét sem, Herder, Herbart, Goethe elvét hirdetvén és vallván, hogy az ifjúnak, mint individuumnak a világkultúra különböző korait kell átdolgoznia, végigjárva így a »történelmi kultúra útját«. Távol kell, hogy álljon a magyar történelmi oktatástól a politikai nevelés szándéka is, sokkal inkább feladatunk kell, hogy legyen a magyarság archaisztikus jellemű lelki reliefjének továbbépítése. Történelemdidaktikai irodalmunk³²⁾ nagy rugalmassággal követte az u. n. szellemtörténeti iránydiadalrajtásakor tudományunk fejlődését. Szükséges, hogy iskoláink is túljussanak az egyoldalú állam és egyháztörténet keretein, hiszen perspektívánk újból kitágult és népiségtörténelmi kutatások révén három dimenziójúvá vált. Otto Bauer³³⁾ szerint is a történelem nem más, mint a néplélek fejlődésének váza. Korunk szellemi tartalmaival telítődnek meg óráink, ha a népiségtörténelmi kutatások eredményeivel igazoljuk megvilágítandó problémáinkat, ugyanekkor eredményes kísérletté válik az életközelség elvének megvalósítása. Viszont a jelenkor kérdései (pl. társadalmi fejlődés, nemzetiségi probléma stb.) melve az egész magyarság számára problematikusok, megfelelő megvilágítást kaphatnak, annál inkább, mert ez a vizsgálódás sub specie temporis nostri történik. Ily módon valósítható meg Kerschensztein gondolata, mely szerint bevezetjük a tanulót abba a közösségbe és problémáink ismeretébe, ahonnan létét kapta. Így szűnhet meg történetóráink szintelensége rádöbbenvén a növendéket arra, hogy az elhanyagolt és megújuló nemzedékek mint egy végtelen, szorosan egymáshoz tapadó láncsor folytatódjanak tovább. Népünk történetében önön arcát pillanthatja meg. A problémák s a nemzet léte felül van téren és időn, ha azokon belül él is.

Hanzó Lajos.

³²⁾ Csaba, J.: Modern történetírás — modern történettanítás (Prot. Tanügyi Szemle 1936.) Bodi Ferenc: Szellemtörténet és a gimnáziumi történelemoktatás Wagner F.: i. m. Kováts József: Történetírás — Történelemtanítás. (Nevelésügyi Szemle 1943.)

³³⁾ Geisteswissenschaftliche Grundlagen des Geschichtsunterricht. 1924.