

Forrás: <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2024/01/katona-andras-a-magyar-tortenelemdidaktika-multja-es-jeles-szemelyisegei-iii-14-04-04/>

Katona András

A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.

A pozitívizmusról a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

Az addig egységes pedagógia tudománya a XVIII. század végén és a XIX. század elején kezdett differenciálódni nevelés- és oktatásméletre, majd a didaktikából később kivált egy újabb tudományág, amely részben alkalmazott didaktikaként, részben pedig az egyes tantárgyak speciális oktatási kérdéseinek kutatójaként határozta meg tematikáját. A didaktika és a frissen keletkezett metodikák között kölcsönös viszony alakult ki. A didaktika az egyes szakmódszertanok eredményeiből általánosított, viszont a metodikák ezen általánosításokat adaptálták, alkalmazták, és a tanítás-tanulás sajátos törvényszerűségeit is kutatták az egyes tárgyak oktatásában. Így jutunk el a metodikától a szakmódszertanokon és a tantárgyi pedagógiákon át a szakdidaktikáig. A történelem tanításának és tanulásának kérdéseiről szóló tudományos igényű művek a német nyelvterületen a XIX. század első felétől, Magyarországon pedig a dualizmus korától jelentek meg, a második világháború utáni évtizedekben pedig a történelemdidaktika külföldön és itthon is többé-kevésbé önálló tudományággá vált – nyugaton inkább a történettudományhoz, nálunk talán jobban a pedagógiához kapcsolódva. Ezt a fejlődési utat¹ tekintjük át a kezdetektől napjainkig tantárgyunk tanításának kutatástörténetét feltárni szándékozó sorozatunkban, elsősorban a legjelentősebb hazai szerzők munkásságára, főleg szintéziseire alapozva.

A Horthy-korszak a történelemdidaktika kialakulásának az időszaka, melyben Dékány István jóvoltából megszületett az első igazi szintézisünk is. Ennek a korábban meglehetősen egyszínűnek ábrázolt időszakban a különböző irányzatok megjelenése és harca a jellemző. A pozitívizmust (valójában fakticizmust) bíráló szellemtörténeti irányzat a történelemdidaktikában is fokozatosan uralkodóvá válik, de a harmincas évek metodikai forrongása kedvez a különböző reformpedagógiai irányzatoknak is. Ezek közül az Új Iskola és a Cselekvés Iskolája hagy jelentősebb nyomot a történelemdidaktikánkban. A politikai befolyás növekedését jelzi, hogy szólnunk kell a történelemtanítás oktatáspolitikai háttéréről is, mely nemcsak a napi oktatási gyakorlatra, de a történelemdidaktikánkra is jelentős hatást gyakorol.

Az oktatáspolitikai háttér I. (1922–1931)²

A háborús vereség, a bukott forradalom és proletárdiktatúra, de legfőképp az ezekből (is) következő, az integer Magyarország felbomlását rögzítő trianoni béke meghatározó volt a magyar társadalom minden rétege számára. A területi revízió igénye a békediktátum aláírása napján megfogalmazódott a nagypolitikában és a kisemberek gondolkodásában egyaránt. Míg a Károlyi-féle polgári demokrácia – úgy-ahogy – az etnikai határokért szállt síkra, addig a

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.
A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

Horthy nevével fémjelezhető új kurzus a területi integritás talaján állt, miközben a rendszer nemzetközi elfogadása érdekében aláírta a megalázó békét. Az iskolaügy is kezdetben a nyílt „irredentizmus” alapján állt, majd a kultúrpolitika hajlékonyabbá válásával az árnyaltabb, többértelmű „revizionizmus” kifejezést használta. Iskolapolitikai szempontból ez egyet jelentett az ún. nemzeti tárgyak (magyar nyelv és irodalom, történelem, földrajz, gazdaságtan) pozícióinak az erősödésével.

Két meghatározó kultuszminiszter (Klebensberg Kuno, 1922–1931 és Hóman Bálint, 1932–1942), két középiskolai törvény (1924 és 1934) és két tanterv (1924 és 1938) határozta meg e negyedszázad oktatáspolitikáját és közoktatási gyakorlatát, benne a középiskolai történelemtanításét is. A korszak első éveit átmenetként értékelhetjük. Az állandóságot a közoktatásügyben *Imre Sándor*, az ismert didaktikus képviselte, aki a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium helyettes államtitkára, majd államtitkáraként – rövid ideig miniszterként is – 1919. augusztus 7-től 1922-ig volt komoly befolyással a magyar tanügyre.³ Alapeszméje, mely munkáiból közismert volt, a *nemzetnevelés*,⁴ mely a legszélesebb tömegeket átfogni kívánó, tehát a népiskolát középpontba állító koncepció volt a gyakorlatban. A történelemtanítás eszközeit tekintve jelen- és jövőcentrikussá kívánta tenni: „*egészen a mai napig tanítsuk*” (ti. a történelmet).⁵ A középiskolában a közgazdasági és társadalmi ismeretek bevezetésével a köz és a társadalom ügyeiért valóságosan tenni akaró és tudó állampolgárokat kívánt nevelni.

A politika által meghirdetett és a társadalom nagy része által elfogadott kurzus a *keresztény-nemzeti irányzat* volt. Ez először is az 1918 előtti Magyarországgal való kontinuitást jelentette, de korlátozva annak liberalizmusát, valamint szakítva a történetietlennek és nemzetietlennek ítélt forradalommal és proletárdiktatúrával. Másodszor: a társadalmi rend és a munkafegyelem megszilárdulását szolgálta, az iskola feladatául szabva engedelmes állampolgárok nevelését. Harmadszor: a katolikus egyház térnövekedése következtében („*Magyarország akkor volt nagy és erős, amikor egységesen a katolikus hitet vallotta*”) a klasszikus nyelvek és a nemzeti történelem tanításában ez a tradíció kellett, hogy érvényesüljön.



1. kép: Klebensberg Kuno

Klebensberg Kuno (1875-1932) két alapeszménye a kultúrfölény-elmélet és a *neonacionalizmus* volt. Az utóbbi adta az alapot. Ahogy a fogalmat címében viselő könyve bevezetőjében írja, a következőt érti a neonacionalizmuson: „*A pozitív, az aktív, a produktív, a konstruktív emberek szolidaritását; a munkás, az alkotó emberek szent összefogását a romba dőlt haza újjáépítésének nagyszerű munkájában; öntudatos összefogást a kritika túltengéseivel, a hiperkritikával és általában a negatív emberekkel szemben.*”⁶ Ehhez szervesen kapcsolódott a *kultúrfölény elmélete*, mely szerint *A magyar hazát ma elsősorban nem a kard, hanem a kultúra tarthatja meg és teheti naggyá.... Így született meg a kultúrfölény programja, attól a politikai megfontolástól vezetve, hogy lefegyverzetten is az Árpád szerezte földön maradhassunk, és egyszer, megengedett eszközökkel az elveszettet visszaszerezzük.*”⁷ A

modern művelődés a gróf szerint kétfelől volt veszélyben. A proletariátus oldaláról, amely a testi munkát a szellemi fölébe helyezte; illetve, hogy alulmarad a „kultúrák háborújában”. Mindenekelőtt tehát „szellemi és erkölcsi túlsúlyt” kell biztosítanunk a szomszéd népekkel, a

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.
A pozitívizmusról a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

nemzetiségekkel való küzdelemben. Ez csak a néptömegek általános kultúrszintjének emelésével (vö. Imre Sándor koncepciója) és az „elit” képzésével (új elem) képzelhető el. Ezt kívánta megoldani Kornis Gyula – Klebelsberg államtitkára – iskolapolitikája. Ennek kiépítésében a fő cél a társadalmi egyensúly biztosítása, s lényege a „*suum cuique*” elv volt, azaz tanuljon mindenki a maga iskolájában. Ez új középiskolai törvényt és új tantervet igényelt. Ehhez kapcsolhatók a közoktatáspolitikai más eredményei (a népiskola programja az analfabetizmus leküzdésére, a polgári iskola törvényesítése, a középfokú lányoktatás és a tanárképzés reformja), melyek áthatották a társadalom minden rétegét.

Az 1924. XI. tc. végül is tovább differenciálta a középiskolai rendszert, a gimnáziumok és reáliskolák közé a reálgimnáziumot iktatta. A miniszteri indoklás viszont aláhúzta: a „*nemzeti tantárgyaknak (magyar nyelv és irodalom, történelem stb.) azonosnak kell lenniük – a különböző típusú középiskolákban, ugyanis ez – biztosítja a nemzet felnövekvő vezető rétegének lelkeiben a műveltség egységének szükséges mértékét.*”⁸ Az új középiskolai törvény nagyobb súlyt fektetett a modern nyelvekre és a természettudományokra. Ugyanakkor egyenértékű képzést biztosított, amely megadta bármelyik felsőoktatási intézménybe való bejutás esélyét a különböző típusú középiskolákba járó tanulóknak.

Az egységes műveltséget a *történetiség szelleme* hatotta át. Ezt alátámasztják az 1924-es tantervhez 1927-ben kiadott *Utasítás* megállapításai: „... a középiskola tantervét alap gondolataiban és egész fölépítésében tudatosan történeti szellem hatja át. Ilyen módon a középiskolai tanításban egy általánosabb természetű, több tárgyban és különböző alkalmakkal folyó történeti tanulmányt különböztethetünk meg és másfelől azt a szorosabb értelemben vett történettanítást, melynek e tárgy neve alatt az előbbihez képest bizonyos fokig kiegészítő, elmélyítő és összefoglaló feladat jut.”⁹

A történelemdidaktika válaszai: Domanovszky Sándor és Ember István

Bár még jelen van a korszak történelemdidaktikájában a pozitívista szemlélet is, de egyre meghatározóbbak a történelemoktatásban a szellemtörténeti irányzatot meghonosítani igyekvő metodikusok. Míg a régi oktatás (a pozitívizmussal azonosított fakticizmus) csak a megfelelő mennyiségű tudás megszerzésére törekedett, az új történelemdidaktika számára a tudás megszerzésének az útja is fontos lett. A szellemtörténet történelemtanításban mutatkozó legfőbb eszmei hatása a szintetizáló látásmód előtérbe helyezése – szemben a pozitívizmussal jellemző lexikális ismeretközpontúsággal, az „anyagúltengéssel”, a ténykultusszal.¹⁰ Ennek az új, szellemtörténeti irányzatnak a képviselője Ember István. Előbb azonban a részben még a pozitívista iskolát képviselő, a korban történészként, tankönyvíróként és közéleti szereplőként egyaránt kiemelkedő jelentőségű **Domanovszky Sándorról** kell szólnunk.

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.

A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)



2. kép: Domanovszky Sándor

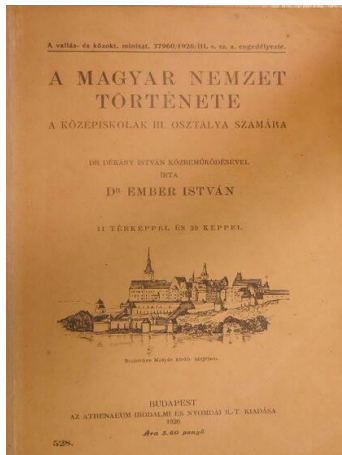
Domanovszky Sándor (1877–1955) történész, egyetemi tanár, az MTA tagja. A jónevű filozófus, Dante-kutató főiskolai tanár Domanovszky Endre fiaként Nagyszébenben született. Középiskolai tanárai között találjuk Márki Sándort és Mika Sándort, tehát nem véletlen, hogy 1899-ben, utolsó éves egyetemistaként már elkészítette doktori disszertációját. Ettől az évtől a pozsonyi főreáliskola, majd 1904-től a budapesti kereskedelmi akadémia tanára, s megírta a felsőkereskedelmi iskolák történelemtankönyveit is. A budapesti egyetemen 1914–1948 között a magyar művelődéstörténet iskolateremtő tanszékvezető professzora, közben dékán és rektor is volt. Három évtizeden át – 1913 és 1943 között – szerkesztette a Századok című folyóiratot. Történész szakértője volt a párizsi magyar béke delegációnak 1919–20-ban. Az 1920-as évek elején mint a Történelmi Társulat alelnöke szoros kapcsolatba került a reformer miniszterrel, Klebelsberg Kunóval, aki egyben a Társulat elnöke is volt. Számítalan feladatot kapott, tisztséget látott el (például az Országos Ösztöndíjtanács ügyvezető alelnöke és az Országos Köznevelési Tanács tagja, a hazai tankönyvrevíziós mozgalom vezetője¹¹). 1915-ben az MTA levelező, majd 1926-ban rendes tagja lett. A lengyel és az osztrák tudományos akadémia levelező tagja volt (1932, ill. 1941 óta), de hamar bekapcsolódott az 1926-ban alakult Nemzetközi Történész Bizottság (Comité International des Sciences Historiques, CISH) munkájába is (1928). Tagja volt annak a történészgenerációnak, amelyik szakmai felkészültség és iskolázottság tekintetében európai színvonalra emelte a magyar történetírást. Tankönyvírói és metodikai munkássága is kiemelkedő volt. 1945 után háttérbe szorult. 1949-ben visszaminősítették az MTA tanácskozó tagjává, rendes tagságát csak 1989-ben állították helyre.¹²

Domanovszky már 1902-ben, Márki Sándor előző számunkban ismertetett *Történettanítás az új középiskolai tanterv szellemében* című alapvető munkája kapcsán, annak recenziójában – alig 25 évesen, de már három évvel a doktorálását követően – kifejtette a meglehetősen kiérlelt nézeteit a történelem tanításával kapcsolatban.¹³ Német példára hivatkozva anyagi, erkölcsi és értelmi feladatokat tart fontosnak. „*Anyagi tekintetben meghatározott mennyiségű történelmi tényt kell a tanulónak a szükséges nevekkal és számokkal elsajátítania – ez a feladat az emlékező tehetségé; erkölcsileg a tanuló érzelmvilágára és képzeletére kell hatni, az erkölcsi akaratot benne nagy példákkal megerősíteni és lelkesedést kelteni az igazi hősiesség iránt úgy a tettekben, mint a szenvedésben; értelmi tekintetben pedig a tényeket keletkezésük, sokféle kapcsolatuk, okaik és következményeik, akadályozó és előmozdító körülményeik, céljuk és jelentőségük szerint kell megértetni – ez a feladat kizárólag az értelemé.*”¹⁴

Domanovszky jelentős tankönyvírói munkásságát¹⁵ az adatgazdagság jellemezte, valamint az, hogy zömmel „oknyomozó” történelmet írt,¹⁶ de a tanároknak is feladatul szabta a tény sorok és az események közti ok-okozati összefüggések bemutatását. Felfogásában – ahogy ezt az Országos Közoktatási Tanács 1924-es tantervi vitája¹⁷ kapcsán kifejtette – a magyar történelemnek a világtörténelmen belül, és nem annak függelékeként kell erősödnie. Ebben eltért a német példától, hiszen az ő nemzeti történelmük gyakran világtörténelem volt. Maga a

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III. A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

kész tanterv nagyrészt Domanovszky elveit tükrözte, III. osztályban a magyar történelem tanításakor az érzelmi nevelést, a VIII. évfolyamon pedig a szintetizáló elvet képviselve. IV-VII. osztályban pedig az ő korszakzáró elvei érvényesültek, hogy minden osztály egy-egy virágzó korszakkal záruljon (a római császárkor virágkora, a középkori intézményrendszer kialakulása, az abszolutizmus kultúrképe, államtani ismeretek lettek a cezúrák).¹⁸



3. kép: Ember István egyik tankönyve

A történelemdidaktika terén meghatározónak minősíthetjük **Ember István** munkásságát,¹⁹ aki az uralkodó tanítási gyakorlat éles kritikájával lépett fel: „a történelem tanítása a köztudatban mind a mai napig elszigetelt tények megtanulásának, évszámok megjegyzésének, szóval emlékezetet terhelő nomenclatura felhalmozásának képévé alakul és bár az utóbbi évtizedekben a javulás kétségkívül megvan, valljuk meg, nem egészen alaptalanul.”²⁰ Az Országos Közoktatási Tanácsban a történelemtanterv és a tankönyvügyek egyik előadója volt, de tanfelügyelőként is működött. Jelentős tankönyvíró is volt.²¹ Bár összefoglaló szintézist nem írt, kisebb-nagyobb tanulmányai a történelemtanítás elvi kérdéseire irányultak.²² Tájékoztatót a főleg német nyelvű történelemdidaktikai irodalom különböző irányzatairól,²³ Dékány Istvánnal együtt sikraszállt a szellemtörténet meghonosításáért.

Ez az új irányzat a pozitívizmussal szemben jött létre. Jellemzője, hogy a történelmi fejlődést általános törvényszerűségek nélküli folyamatként a lélek, a tudat és a szellem kategóriáiból magyarázza. A pozitívizmus objektivitásra törekvő, statikus szemléletével szemben a szellemtörténet az események belső összefüggéseit megvilágítva, a politikai, gazdasági, társadalmi jelenségeket komplexen kezelve, a művészi megformálás igényével fellépve a szubjektivitásra hajló történetírást helyezi előtérbe.²⁴ Ember István erről így ír: „A múlt egészének mint a jelent megelőző, attól elválaszthatatlan eleven összefüggésnek megéreztetése olyan módon, hogy bizonyos spontaneitással és mégis tudatos formában menjen végbe, a történelem tanárának legnehezebb, nem egy esetben művészi magaslatra emelkedő munkája lehet.”²⁵ Másképp szólva: mivel a történelem empirikusan nem megragadható, ezért megértéssel, az egyes korszakok gondolkodásának átélésével közelíthető meg.

Ember István a régi történelemdidaktikát (ez a pozitívizmussal azonosított fakticizmus) abban különbözteti meg az újtól (szellemtörténeti), hogy míg az előbbi számára csupán a tudás fontos, az utóbbinak a tudás megszerzésének útja is. Egyenesen a történelemtanítás „kopernikuszi fordulatának” nevezi azt a metodikai felfogást, amely „a tényeknek annalisztikus felsorolása helyébe, a tanuló szellemi nívójának megfelelően egy történeti életösszefüggés rekonstrukcióját teszi.”²⁶ A történelemtanítás elméleti alapvetése szükségességének végső indokát azonban az aktuális politikai helyzettel hozza összefüggésbe: „... a történelmi szemlélet világnézetet formáló erőit sem fejthetjük ki anélkül, hogy a történeti valóságban ne lássunk egy magasabb cél felé haladást, amelynek mi is, aktív erő képviselő cselekvő tagjai vagyunk, ha még oly parányi mértékben is. A történetfilozófia és történetdidaktika problémái ezen a ponton szoros kapcsolatba kerülnek egymással és bár a kérdések egész tömege vár még

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.
A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

*megoldásra, kétségtelen, hogy magasabbrendű történettanítás értékelméleti alapvetés nélkül elképzelhetetlen.*²⁷

Hangsúlyozza a történettanítás elvi egységének a szükségességét, mely szerint „A módszer kérdése elválaszthatatlan a tanítás világnézettel kapcsolatos végső céljától. A modern történettanítás a céltudatosan cselekvő, kultúrértékeket magában hordozó és azokat tovább növelő, aktív egyéniség kialakítására törekszik, így módszerében is igyekezik az egyéni erők kibontakoztatására, az aktivitás ébrentartására és fokozására. A tanítás tehát nem az előadó tanár és a passzívan hallgató tanulók sok esetben csak látszólagos kapcsolatában áll, hanem célratörő munkaközösséggé alakul, amelyben a tanár irányításával belső szuggesztív kapcsolatban vesz részt annak minden egyes tagja.”²⁸ Ez egy komoly kísérlet a tanítást korábban uraló tanári előadás helyett az ún. frontális dialogikus módszer meghonosítására.

Jellemző vonása az új történelemtanításnak az emberiség erkölcsi haladása nyomon követése helyett a jelenelvűség, „... amely elveti mindazokat a tényeket, melyek hatásukban nem didaktikailag kifejezhető részesei jelen kultúrvalóságunknak. [...] A didaktikai gyakorlatban ennek következtében mindig bizonyos nehézséget okoz a történeti megismerésnek progresszív úton való kialakítása s a tanári művészetnek teljes egészét kell, hogy igénybe vegye az őskultúrák és a jelen művelődési értékek sok évezredes áthidalásának megteremtése vagy azoknak a kapcsolatoknak megéreztetése ...”²⁹

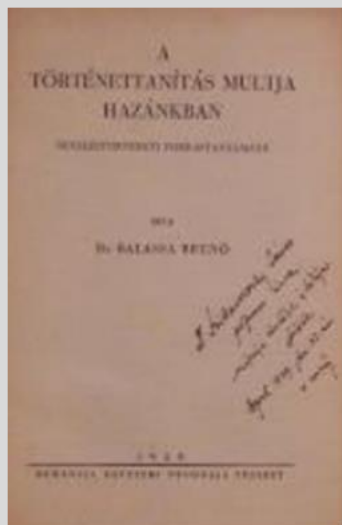
Ember a történelmi élmény nevelő erejét hangsúlyozza: „Értékeket céltudatos erő kifejtés nélkül nem valósíthatunk meg, ez viszont elképzelhetetlen ezeknek az értékvalóságoknak mélységes átélése nélkül. Közvetlen élményereje azonban csak közvetlenül ható valóságoknak van. A nemzeti történelem így, bármennyire töredékes része is az emberiség egyetemes életének, élménygazdagságánál fogva oly erők kisugárzó középpontjává válik, amelyek egyedül alkalmasak, hogy szétágazó világképünk megformálásának kiinduló pontjaivá legyenek.”³⁰

Ember életkorok szerint is differenciál.³¹ Az alsóbb fokú oktatásban a hősök megismertetését tartja fontosnak, míg a felsőbb osztályokban a szemléletesen megalkotott korösszefüggésekre helyezi a hangsúlyt. Utóbbin az egyes korszakok közötti kapcsolatok felismerését érti. Sőt, Ember felfogásában a történelmi megismerés, történelemszemlélet, módszerek is egységben vannak.³²

Összegezve: Ember István – Dékány István mellett – fontos közvetítője és magyar viszonyokra adaptálója volt az uralkodó német történelemdidaktikai irodalomnak. Jórészt a '20-as években „megágyazott” annak a szellemtörténeti iránynak, mely a következő évtizedben meghatározóvá vált a történettudományban és –tanításban egyaránt. A történelem tantárgyban azonban a jórészt a rendszert kiszolgáló állampolgári nevelés eszközét látta. Jelentőségét az adja, hogy – Dékánnyal együtt – az új történelemtanítás elméleti alapvetését végezte el. Ennek szintetizisét azonban már az utóbbi végezte el.

Előtte azonban egy rendhagyó, tipikusan tantárgytörténeti könyvre³³ kell felhívunk a figyelmet, mely az 1920-as évek végén látott napvilágot. Ez az első olyan munka, amely tantárgyunk múltját dolgozta fel a Ratio koráig. Szerzője, Balassa Brunó számos olyan megállapítást tesz kötetében, amely jelentős történelemdidaktikai színezetet ad munkájának, amit nem csak a kortársak,³⁴ hanem mai kutatók³⁵ is hangsúlyoznak.

Balassa Brunó tantárgytörténeti munkája



4. kép: Balassa Brunó: A történelemtanítás múltja hazánkban című munkája

Balassa (Aschenbrenner) Brunó István (1896–1979) Ciszterci szerzetes, tanár, neveléstörténész. Székesfehérvárott született Aschenbrenner néven. 1912-ben lépett a rendbe, immár Balassa Brunóként. 1915–22-ben az innsbrucki egyetemen hallgatott teológiát és szerzett doktorátust. 1921-től az egri gimnáziumban tanított, majd 1925-től a budapesti rendi tanárképző intézet tanára, 1933-tól igazgatója. Közben, 1929-ben latin bölcsészdiplomát és pedagógiai doktorátust szerzett a budapesti egyetemen. 1931–1939 között a neveléstörténet magántanára ugyanott. 1935-től a székesfehérvári tankerület főigazgatója, az ottani rendház főnöke volt. 1939–46-ig a kultuszminisztérium osztályfőnöke lett. 1947-től lelkész volt Budapesten. 1951-től 1971-es nyugalomba vonulásáig képzettségétől és hivatásától eltérő foglalkozásra kényszerült. Írásai részben neveléstörténeti, azon belül is tantárgytörténeti témájúak.³⁶

Bár Balassa történelemtanításunk múltját lényegében a humanista kezdetektől a Ratio Educationis koráig tárgyalja, de közben számos olyan megállapítást tesz, amely a történelemdidaktikai irodalomba is besorolhatóvá teszi munkáját. Rögtön mentegetőzéssel kezdi a könyvet: „Ezzel az írással jórészt töretlen ugar került szántás alá, mert a történettudás iskolás múltja sem nálunk, sem külföldön a legújabb időkhöz nem találta meg a maga munkásait.”³⁷

A munka tartalma világos és jól áttekinthető, talán kissé sematikus is:

Bevezetés

- I. A történettudás fejlődésének általános vázlatja.
- II. A történettudás hazai iskoláinkban a Ratio Educationis előtt.
 1. A hazai protestáns iskolák történettudása.
 - a) A történettudás az ágostai evangélikusok iskoláiban.
 - b) A történettudás a sárospataki kollégiumban és partikuláiban.
 - c) A történet tanítása a debreceni kollégiumban és partikuláiban.
 2. A történettudás belső képe a hazai protestáns iskolákban.
 3. A történet a jezsuiták iskoláiban.
 4. A történettudás a kegyesrendiek iskoláiban.
 5. A történet tanítása egyéb katolikus iskolákban.
- III. A történettudás és a Ratio Educationis.
 1. A történettudásról való felfogás a Ratio idején.
 2. A Ratio Educationis történettudása.
 3. A történettudás a Ratio Educationis idején.

Az I. fejezetben a történettudás fejlődésének általános vázlatát kapjuk. Egyetértve Miskolczi István történész-szerzetestanár-tankönyvíró recenzióval megállapíthatjuk, hogy helyesen

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III. A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

választja a fejlődés kiindulópontjának a humanizmust. A középkori annalesek és krónikák történetírói ugyanis csak elszigetelt eseményeket tárgyaltak, számukra probléma nem létezett, mert azokat a csodák megoldották. Természetesen ilyen történetszemlélet mellett a történelem alárendelt jelentőségű volt az iskolában, és amennyiben foglalkoztak vele, a hangsúlyt az egyháztörténeti részre helyezték. A fordulat a humanizmussal és a reformációval következik be. Megkezdődik a kutató munka és a fantázia helyébe a kritika lép. Figyelem terelődik az egyes korokat elválasztó különbségekre, ekkor kezdik észrevenni az események közötti összefüggéseket. A történelem tanítása nemcsak az egyetemen, hanem a középiskolában is megjelenik. A teológiai felfogás a reformáció idején is megmarad, s a négy birodalom³⁸ keretében tárgyalják a történelmet. A vesztfáliai békét követő korban megjelenik a homo politicus, ami a következő fejlődési szakaszt jelenti, a harmadik pedig a felvilágosodás korával áll be. Az 1660-as évek második felétől megjelennek a történelem segédtudományai (diplomatika, földrajz).³⁹ A XVII. században Pufendorf „leváltja” a négy monarchia rendszerét,⁴⁰ és az ő iskolájából kerültek ki a legkiválóbb magyar evangélikus tanárok, akik közül főleg Bél Mátyás emelkedik ki. A történetírók mindinkább az események racionális összefüggésére fektettek súlyt és ehhez igazodott az iskolák történettánítása is.

Hermann Francke⁴¹ és a pietisták nyomán így határozza meg Balassa a történelemtanítás feladatát: „... a gyakorlati erkölcsös életre életerős indítást adjon, egyben alapját vesse meg annak a műveltségnek és tudásnak, melyet homo politicus-nak az iskoláztatás folyamán el kell sajátítania.” Egyik gyakorlati tanácsa: „A tanár az óra elején mondja meg, miről fog beszélni, hogy a tanulók arra irányíthatóak gondolataikat.”⁴² Az előadás kapcsán pedig kifejti, hogy „... a chronologia és Synchronismus az emlékezet támogatását szolgálják, a földrajz, az időrendet feltüntető táblázatok és térképek pedig tegyék az előadást szemléletessé.”⁴³ Egyik mai méltatója így értékeli ezt a fejezetet: „... a történettánítás történetét úgy mutatja be, hogy az adott korszakok ismeretanyagából, illetve tankönyveinek elemzéséből indul ki. Emellett részletesen szól a tanítás – egyébként jórészt frontális – éppúgy, mint a számonkérés rendszeréről. Azt mondhatjuk tehát, hogy a tananyagot, a taneszközöket, a tanítás módszereit és a mérést, értékelést is vizsgálja, annak történetét is bemutatja. Lényegében mindazon elemek megtalálhatók benne, amelyek egy mai tantárgy-pedagógiai áttekintéstől is elvárhatók.”⁴⁴ Bár az értékelés kissé eltúlzott, de kétségtelen, hogy Balassa munkája messze nem csupán neveléstörténeti munkaként értékelhető.

A II. fejezet a Ratio Educationis előtti hazai történettánítást mutatja be felekezetenkénti, sőt a protestánsoknál meghatározó iskolánkénti (Sárospatak és Debrecen) bontásban. A külföldi hittestvérekkel való kapcsolat nyomán először az evangélikusoknál (Eperjes, Sopron, Lőcse, Besztercebánya, majd pozsonyi líceumban, Bél Mátyás révén), majd Sárospatakon a reformátusoknál jelenik meg a XVII. század derekától a történettánítás, jellemzően az egyetemes történelemé. A hazai történelem az 1740-es évektől kezd önállósulni. A katolikusoknál a XVI. század legvégén keletkezett Ratio Studiorum⁴⁵ határozta meg csaknem két évszázadra a tanítás menetét, mely a történelemnek nem szánt nagyobb szerepet. A történettánítás rendszeressé válása elsősorban a piaristáknak köszönhető, ami aztán a Cörver-féle Methodus értelmében a jezsuitáknál is megerősítést nyert.⁴⁶

A szerző rendszeres logikát követ az egyes felekezetek történettánításának bemutatásánál, az iskolai tanterveket, a tanítási módszereket és ahol módjában áll, a tankönyveket, taneszközöket vizsgálja. A módszerek tekintetében a tanári előadás, vagy éppen a kérdőívek kitöltése mellett a dramatikus feldolgozás is szóba kerül. Külön kiemeli „... a magyar tárgyú

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.
A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

*történelmi drámák szerepét a történelemkép alakításában, s példákkal illusztrálta, hogy szinte az összes magyar uralkodóról és több jeles történelmi alakról játszottak színjátékokat.*⁴⁷

A III. fejezet a Ratio Educationis történettanításával foglalkozik. Balassa rokonszenvezik a magyar történelem középpontba állításával. Összegzi a felvilágosodás irányzatait, módszertani szempontból viszont szóvá teszi az ismétlések hiányát. Szorgalmazza, hogy a tanár többször utaljon a korábban elhangzottakra, sőt a tantárgyak közötti kapcsolatteremtést (koncentrációt) is szorgalmazza. Például utal a Ratio azon törekvésére, hogy a hazai földrajz tanítása megelőzze a történelemét, és bemutassa a történelmi események színhelyeit rávilágítva a jelesebb múltbeli vonatkozásokra. A módszerek megválasztását a tanulók életkorához köti: *„A tanterv során háromszor szereplő magyar történet előadásától elvárja a Ratio, hogy az elbeszélő és bemutató fokból kiindulva az akadémiákon a pragmatikus, oknyomozó módszer fokára emelkedjék.*”⁴⁸

Összegezve és értékelve Balassa úttörő munkáját R. N. monogram alatt rejtőzködő méltatójára hivatkozunk, aki két évvel később megjelent másik tantárgytörténelmi munkájával, *A latin tanítás történetével* együtt értékeli szerzőnket, dicsérve, de egyszersmind bírálva is. *„Fejtegetéseit Balassa mindig a modern elgondolásokig és kísérletekig vezeti. Mindkét munkájában óriási anyagot hoz össze, azonban beosztása könnyed anyagkezelése mellett is elkerülhetetlenné teszi, hogy tartalmi ismétlésekbe bocsátkozzék. A kiadott anyagot ritka bőségben használja fel, megállapításait erős kritikai érzéssel összegezi. Munkái áttekintő voltak mellett is tárgyilag kimerítőek.*” Külön kiemeli, hogy *„... a történelmi és pedagógiai szempontok, a gyakorlati élet és a művelődési eszményváltozások szem előtt tartásának sokoldalúságával veszi vizsgálat alá tárgyát.*” Ugyanakkor hozzáteszi: *„Stílusa első művében mondatainak értelmi túltömöttsége és néhány sajátlagos kifejezés használata következtében munkát ad az olvasónak, míg a másodikban könnyed, élvezetes lesz.*”⁴⁹ Nem veszi azonban figyelembe, hogy *A történettanítás múltja hazánkban* egy tudományos nyelvezetet igénylő doktori értekezés volt. Mindent egybevetve: érdemes „leporolni” a történelemtanítás szakembereinek, a hazai történelemdidaktikának Balassa munkáját, melynek mának szóló üzenetei is vannak, és szerény számban, de méltó folytatásai is születtek.⁵⁰

Az oktatáspolitikai háttér II. (1932–1942)⁵¹



5. kép: Hóman Bálint

Az 1930-as évek elején – részben a gazdasági válság következtében – nyilvánvalóvá vált a Klebelsberg-Kornis-féle oktatáspolitikai kudarca. Az a középosztály buktatta meg, amelynek főként szánták. A közvélemény gyakorlatibb középiskolát igényelt. (Például az ógörög nyelv kiszorulása után a latin óraszámának csökkentését.) Végül a körülmények elsodorták Bethlen István kormányát, vele az „örökös” kultuszminisztert is, aki csaknem végig szolgálhatta miniszterelnökét.

Rövid intermezzót követően az új irányt hirdető Gömbös-kormány kultuszminisztere, **Hóman Bálint** (1885-1951), a kor neves történésze követte Klebelsberget, aki rövid megszakítással szintén egy évtizedig állt a tárca élén. Hóman egy átfogó törvénnyel kívánta az oktatási viszonyokat rendezni.

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.
A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

Tervei politikai indíttatásúak voltak. „Egészséges és egyöntetű” világnézeti nevelést akart, s mivel úgy látta, hogy a „keresztény-nemzeti gondolat nem tudott diadalmaskodni” sem a „radikális liberális forradalmi”, sem a materialista világnézeten. Ezért a „nemzet” mellett, a „keresztény” helyett a „nép” lett az új jelszó. Ez nagyon jól megfelelt az „egy nevezőre hozás” Gömbös-féle programjának.

Hóman kultúrpolitikájának „a nemzeti élet szintézisének” megteremtése volt az alapvető célja. Ehhez egységes középiskola (a gimnázium) és egységes, valamennyi iskolatípust átfogó tanügyigazgatás (a főigazgatói rendszer) volt szükséges. Az egyes iskolatípusoknak továbbra is eltérő társadalmi funkciója volt: a gimnázium a „vezetésre hivatottaké”, a többi iskola (líceum, szakiskola, elemi iskola) „az engedelmes szolgálatra készülőké”. Az új kultuszminiszter programjának lényege: egységes középiskola, nevelésközpontú iskola, a „nemzeti” világnézetet formáló tantárgyak jelentőségének további növelése.

1934-ben megszületett az újabb *középiskolai törvény*, ezúttal mindössze tíz évvel követve az előzőt.⁵² Az új törvény megszüntette az 1924-ben kialakított három iskolatípust, gimnázium néven *egységesítette a középiskolát*; s nem a minőségi követelményt helyezte előtérbe, hanem a kívánt *világnézeti irányultságot*. A Klebelsberg-féle intellektualizmust egy antiintellektuális irányzat váltotta fel, mely a háborúra készülő állam szükségletéhez kívánta idomítani a nevelési eszményt; megteremteni a nemzeti, faji öntudattal bíró, önfeláldozó, fegyelmezett, de főleg engedelmes tömegembert.⁵³

Az 1934. évi XI. tc. miniszteri indokolása hangsúlyozta, hogy az egységes középiskolában „*egységes nemzeti világnézet*” kialakítására lehet csak a cél. „A középiskolai műveltség *legjelentősebb vonása nemzeti jellege*” kell, hogy legyen. Ettől kezdve a „*tanítás középpontjában nem a humanisztikus vagy természet-tudományos, hanem a legtágabb értelemben vett nemzeti tárgyak állnak...*”, s a „*nemzeti tárgyaknak a tanítás középpontjába való beállítása pontosan megfelel annak a kiemelkedő, sőt elsődleges szerepnek, amit a középiskolában a tanítás mellett a nevelésnek kíván juttatni.*”⁵⁴

A középiskolai törvény – az előzőhöz hasonlóan – külön is foglalkozott a történelemtanítással : „... a német-osztrák iskolarendszerben *nemzeti tárgyként tanított világtörténetnek, helyesebben a német-római birodalom körül forgó európai történetnek háttérbe kell vonulnia a nemzeti történet alaposabban kiépített tantárgya mögé. A nemzeti történetet kell bővebben és részletesebben tanítani, mindenkor kapcsolatban a magyar történet szinkronisztikus háttéréül szolgáló világtörténeti események és helyzetek ismertetésével.*”⁵⁵

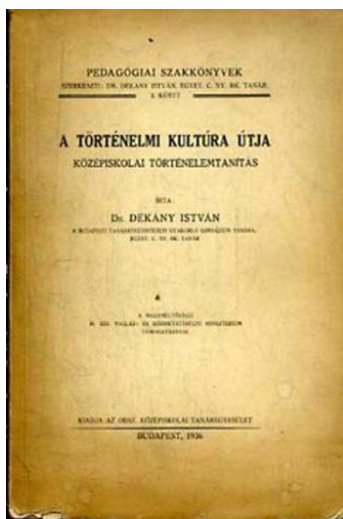
Az új tanterv bevezetését hosszas viták előzték meg 1934 és 1938 között, főleg az Országos Közoktatási Tanácsban. Az 1938-as új tanterv az irodalmat és a történelmet helyezte az oktatás tengelyébe. Tárgyunk vonatkozásában az erkölcsi nevelésben betöltött szerepe, a jelenközpontúság, az érzelmi („lélekformáló”) nevelés fontossága, a példaképek állítása és a *szellemtörténeti nézőpont* a legfontosabb „lényeges újítások” a tantervben. Ez utóbbinak a foglalatát **Dékány István** 1936-ban megjelent történelemdidaktikai szintézise, *A történelmi kultúra útja*.

Dékány István történelemdidaktikája – szintézise tükrében



6. kép: Dékány István

Dékány István (1886-1965) filozófus, szociológus, egyetemi tanár, az MTA levelező tagja, de a budapesti egyetemen módszertant is előadott. Előbb a budapesti egyetem bölcsészettudományi (1904-1908), majd jogi karán (1908-1910) tanult, 1909-ben filozófiából doktorált, de 1911-ig Jénában bölcsészetet és Londonban közgazdaságtant is hallgatott. Ezt követően tanított az Erzsébetvárosi (1911-1913) és a Nagyszebeni Állami Gimnáziumban (1914-1916), majd a 1918-ig Kecskeméti Állami Főreáliskolában. 1919-től a Kolozsvári Egyetemen működött, ahol 1920-ban a történelemelmélet, majd 1922-ben a Budapesti Egyetemen a történetfilozófia magántanára lett. 1924-1938-ig a budapesti gyakorló gimnázium (ma ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium) tanára, 1939-től a budapesti tanárképző intézet tanára. 1942-től 1946-ig a társadalomelmélet tanára a budapesti egyetemen. 1922-ben választották be a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagjai sorába, 1949-ben tanácskozó taggá minősítették vissza, de 1989-ben helyreállították levelező tagságát. 1926 és 1931 között a Magyar Filozófiai Társaság főtitkára, majd alelnöke, 1931-1940-ig a Magyar Társadalomtudományi Társulat elnöke. Tanulmányaiban és könyveiben jórészt történelemfilozófiai és szociológiai témákban publikált, de a társadalomlélektan, a politikatudomány, a földrajz, a szociográfia és a neveléstudomány kérdéseit is vizsgálta, jellemzően a kezdeti polgári liberalizmusát egyre inkább felváltó szellemtudományi irányzat szempontjai szerint. A század első évtizedétől kezdve rendszeresen jelentek meg a történelemdidaktikai témájú írásai is.⁵⁶ Számos egyéb szintézise⁵⁷ mellett témánk szempontjából kiemelkedő jelentőségű *A történelmi kultúra útja* című, *Középiszkolai történelemtanítás* alcímű szintézise, mely Márki Történettantás ... c. munkája után a második ilyen témájú átfogó igénytel megírt összefoglalás.



7. kép: A történelmi kultúra útja belső címlapja

Mielőtt elemeznénk a munkát,⁵⁸ megemlítjük, hogy mindkét recenzió⁵⁹ erőteljesen „leminősíti” elődje, Márki Sándor munkáját.⁶⁰ Wagner Ferenc egyenesen történetpedagógiai szempontból érték nélkülinek nevezi azt, ezért „*Dékány István ... munkájában mindenekelett az iskolai történelemnézés (és nem tanítás-módszertan) problematikáját iparkodott megvilágítani.*”⁶¹ Gyulai Ágost viszont megállapítja, hogy „*az első igazán metodikai mű, mely a középiszkolai történelemtanítás vezérelveivel foglalkozik, most került elénk Dékány könyvében*”, mert Márkié „*inkább a történetírás népszerű filozófiája s a magyar történetírás fejlődésének története volt.*”⁶²

Dékány István mintegy 120 oldalas munkája az Országos Középiszkolai Tanáregyesület kiadásában látott napvilágot. A könyv két részből és 29 fejezetből áll.

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.
A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

1. táblázat: Dékány István *A történelmi kultúra útja* című könyvének fejezetei

I. A történettanítás célja és fő elvei	II. A tanítási eljárások ismertetése
Előszó	15. A didaktikai eljárás kiindulópontja.
Bevezetés	16. Az anyag általános rendezésének módjai.
1. A történelmi kultúra mivoltáról.	
2. A régi történelemtanítás A pozitívista program jellege.	17. A két fő témafaj feldolgozás szerint.
3. Történelem mint a kultúr munka átélése (szintetikus felfogás).	18. Az időrendi tájékozódás fontossága, évszámok és használatuk módja.
4. A tárgyalandó anyag kiszemelése elvi alapon és a gyakorlatban.	19. Szemléletpótlás, ál-szemléltetés és élményszerűség.
5. Az emberi nem és az egyén fejlődési párhuzama és ennek pedagógiai jelentősége.	20. Források olvastatásának módjai.
6. Az érdeklődés alapja. A múlttal való kapcsolat tudatának kidolgozása.	21. Házi dolgozatok és házi olvasmányok.
7. A történelemtanítás emberismertető (karakterológiai) célja.	22. Ifjúsági történelmi folyóirat és könyvtár.
8. A tanuló életkörének kitágulása és a felelősségérzés emelkedése.	23. Munkaoktatás, individualizmus és történelmi oktatás viszonya.
9. A történelmi folytonosság tudatának kialakítása.	24. A tankönyv használatának mértéke s a tanár egyénisége.
10. Ok és cél. Történelmi megértés. Jellemképzés.	25. Az előadás jelentősége, mibenléte. Előadásra készülés, óraterv.
11. A történelem, mint a szociális (állampolgári) nevelés alapja.	26. A kérdezés módjai.
12. A kulturális munkaközösség gondolatának nevelése.	27. Megszilárdító ismétlés és ismétlés önálló szempont alapján.
13. A történelem szerepe a tantervben és a tanterveméletben.	28. Segédeszközök használata. Térkép, képgyűjtemény.
14. A történetiség mint pedagógiai elv.	29. Iskolán kívüli kapcsolatok kiépítése. Történelmi színművek. Múzeumlátogatás. Helytörténelmi emlékek ápolása. Iskolai múzeumok.

A fejezetek számában rövidebbnek tűnő, de valójában terjedelmesebb *A Történettanítás célja és fő elvei* címet viselő első rész nagy hangsúllyal foglalkozik a pszichológiai szempontok figyelembe vételével, ugyanakkor *A tanítási eljárások ismertetése* című második rész a hagyományos, klasszikus módszereket ajánlja.⁶³

Rögtön a *Bevezetés. A történelmi kultúra mivoltáról* fejezet elején tisztázza a történelmi kultúra fogalmát és a szellemtörténelmi irányzat történelmi megismerésről vallott álláspontját. „Levezetése” a következő: A történelmi kultúra a pozitív adatok tudásából indul ki. Először is a tényeket, eseményeket és intézményeket *értékelünk*, mélyen, finoman, éles

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.

A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

körültekintéssel, majd *szintetizálnunk* kell, azokat egy-egy korszakba, vagy a korszakok összefüggésébe illesztve. Azonosul minisztere, Hóman Bálint koncepciójával, akinek művét ajánlja *„élete félszázados fordulóján régi hódolata jeléül”*. Hóman így ír: *„...A már-már lélektelen adathajhászassá fajuló részletkutatás reakciójaképpen, de ugyane részletkutatás eredményeire alapítva, még a XIX. század estéjén megszületik a szintézis utáni vágy és nemsokára kialakulnak az új szintézis irányító szempontjai, kifejlik annak korunk történetírásában mind erőteljesebben érvényesülő 'szellemtörténeti'-nek nevezett módszere.”*⁶⁴

Dékány lesújtó véleményt fogalmaz meg *A régi történelemtanítás. A pozitivista program jellege* című fejezetben: *„A tanítás célja e szerint nem több mint "tudni és betanítani a pozitív tényeket, azaz a történeti tankönyv anyagát". Ez volt a cél több mint száz éven keresztül”* – írja nyomatékosítva, azonosítva a pozitívizmust a saját korára ugyanúgy jellemző fakticizmussal.

A történelem mint kultúrmunka átélése. A szintetikus felfogás című fejezetben a szellemtudományi pedagógiai elveket összegzi. Elsőnek a múlt újraélését emeli ki, mert *„ez vezet bennünket a "személyes élmény" (élményszerűség) pedagógiai elvéhez.”* Ezt rekonstrutív megélésnek nevezi, melyhez *„pozitív adatok bősége is szükséges”*. Mindezt *„élménnyé tenni ... mindig annyit jelent, mint egyéniségem egészéhez valaminő értelmes, jelentéssel bíró egészet hozzácsatolni.”* *„És ha egy valami, mint egész, értelmet nyert előttem, akkor fonódhat csak bele személyiségembe, mint egészbe.”* *„Mivel az egész, a szintézis játszik itt szerepet didaktikai szempontból is, nevezzük el az új történettanítási irányzatot "szintetikusnak”.*⁶⁵ Korábban ezt az irányzatot Dékány genetikusnak nevezte,⁶⁶ szembeállítva a krónikás „elbeszélő” történelemmel, amit azóta pozitivistának mondanak.⁶⁷

A tárgyalandó anyag kiszemelése elvi alapon és a gyakorlatban című fejezetben Dékány sorra veszi a tartalmi kiválasztás szempontjait. Ezek: *„1. ami kultúrérték ...; 2. ami ... személyes élménnyé válhat, mert hatással van a tanulóra; 3. ami iskolai keretben jól érvényesül (iskolaszerűség).”*⁶⁸ Legfőbb mércéje a pedagógiai szempontú anyagkiszemelés, *„hogyan legyen aránytalan a szokásos tudós kézikönyvekhez képest, viszont arányos a gyermeki fejlődés követelményeihez, a teherbíráshoz, a színvonalhoz.”*⁶⁹

Az érdeklődés alapja. A múlttal való kapcsolat tudatának kidolgozása című fejezet legfőbb eleme a jelenközpontúság, ugyanis *„Minden történelmi tanítás ... kiindulásában csakis jelenközpontú lehet, tekintettel a gyermek jelenközpontúságára.”*⁷⁰ Az egyik rokon tárgyunkkal egybevetve: *„Ami a földrajzban a lakóhely, mint didaktikai kiindulási pont, az a történelemben a jelen.”*⁷¹ A hagyományokkal szembehelyezkedve azt mondja, hogy a „kultúrmunka” (értsd történelemtanítás) során alapvető arra összpontosítani, hogy *„mire figyel”, „mi érdekli a tanulót”*. Ezek nem az intézmények, hanem *„a szándékok, a tervek, a motívumok, érdekes a belső életet élő, szándékokat formáló, és hősi ember.”*⁷²

A tanuló életkorének kitágulása és a felelősségérzés emelkedése című fejezetben Dékány a tanuló egocentrikus lényéből történelmi tudattal rendelkező emberré való formálódását vizsgálja, mert a *„művelt történelmi elit”* kialakulása már kisgyerekkorban kezdődik, szemben a munkásgyerekekkel, akinek a sorsát az utca határozza meg. *„A gyermek ellenőrzés nélkül marad, „idegen”, merőben anonim környezetben teng-leng s úgy ahogy eltájékozódik az élet felől. Rideg e környezet jelleme, s áttekinthetetlenül zavaros; a gyermek lelke is rideg és üres*

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.
A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

lesz.” Szigorúan osztályalapon a korábban említett *suum cuique* elve fogalmazódik itt meg egyértelműen, és ezért bírálták a szocialista rendszerben marxista utódai.⁷³

A történeti folytonosság tudatának kialakítása című fejezetben fogalmazódik meg a szintetikus történettanítás programja. Eszerint: „*a történettanítás nem a múlt puszta ismeretébe vezet be, hanem nevel is, fejleszti a kultúra javai iránti megbecsülést (a kulturális érzéket) és egyre kultúrképesebbé teszi a tanulót, aktívabbá és egyetemesebb szempontúvá teszi benső, személyes átélés alapján.*”⁷⁴

De fontos az *Ok és cél. Történelmi megértés. Jellemképzés* című fejezet is. Szembeszállva korábbi, genetikus szemléletével immár azt vallja, hogy elavult az elbeszélő és oknyomozó előadás. Utóbbi helyett bevezeti a jelentés-nyomozó fogalmat, mely szerint „*a megértés ... egy egészre vonatkozik; ami "jelent" valamit, az mindig egy mozzanata egy egésznek (teleológiai struktúrának).*”⁷⁵ Ugyanis általában a saját szerű (szinguláris) tényeknek végtelen sora áll előttünk, és minden ténynek végtelen sok oka van. Példája, hogy 1789. október 5-én kivonult a párizsi nép Versailles-ba, aminek nemcsak az aznapi „közhangulat” volt az oka, hanem a rossz termés, a nyomor, a politikai gyanú (hogy a király csapatokat vont össze stb.), és ezer más ok.⁷⁶ Négyféle okfajt különböztet meg: 1. geográfiai, 2. népbológiai, 3. gazdasági, 4. lélektani. Ezek részletezésére azonban itt nem tér ki, csupán utal a Századokban megjelent korábbi tanulmányára.⁷⁷ A történelem szellemtudományi jellegét abban állapítja meg, hogy sohasem oknyomozó, hanem mindig jelentés-nyomozó. Ez a fő módszere is. Rendkívül fontos fázisa a megismerésnek a történelmi értékelés: „*... közepette sarjad a tanuló érzülete, ez, mint lappangó-feszülő motívumok szövedéke, ép a tanuló jellemének lesz a magva.*”⁷⁸ Ettől nevelő, jellemképző tárgy a történelem. Fontos megállapítása az is, hogy bár a szellemtörténet elfordulást jelent a politikai történettől a művelődéstörténet irányába, de szenvedélyes szavakkal írja, hogy „*a mi magyar történetünkben ügyelnünk kell a politikai szempont meghagyására is. Hazánk évezredes küzdő ország volt, szélén éltünk a Nyugatnak, egy válságövezet meredélyén, a politikai történelemnek nálunk háttérbe szorulnia nem szabad!*”⁷⁹

A történelem, mint a szociális (állampolgári) nevelés alapja című fejezet Dékány fő kutatási területéhez tartozó kérdéseket érint. Megkülönbözteti az állampolgári nevelést a nemzeti neveléstől. Az állam elsősorban hatalmi, a nemzet főleg szociális és kulturális szervezet. Az állampolgári nevelés az érzületek fejlesztését szolgálja. Ehhez hármass feladatot szab: az állam megértését, majd igenlését, végül a szolgálatára való hajlamot.

A történelem szerepe a tantervben és a tantervelméletben című fejezetben meglehetősen önkényes áttekintést ad. Kármán Mórt keményen bírálja a liberalizmusa miatt. Példája „*[Kármán szerint]... a marathoni csata – következményeinél fogva érdemli meg a beható tárgyalást, mert egy új politikai célt tűz az athéni nép elé, azt, hogy 'egy egész nép résztvevén a harcban, minden tagja egyenlő jogokat is élvezzen' – íme, a jogegyenlőség! Ez figyelemreméltó intézmény, tehát e célra keresztül-kasul járhatjuk ... a történetet, előre-hátra, mindegy. Ez már nem történelem, ez politikai igazolás, propaganda.*”⁸⁰

A történetiség mint pedagógiai elv című – az elvi részt záró – fejezet a történettanítás elveit veszi sorra.⁸¹ Első helyen a prezentizmus, a jelen élet elvét hirdeti, mely „*... azt követeli, hogy a tanuló ismerje meg jelen történeti helyzetét, s erőt a jelenből való kibontakozásra fordítsa.*”⁸² Ezen túlmegy a történetiség elve, mely nála prospektív, jövőbe látó távlatot nyit. Azaz

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.
A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

„legyenek tehát határozott helyzetismereteink, határozott történeti színezetű érzelleteink, s végül konkrét-történeti talajról meginduló, konkrét akarásaink, azaz programunk.”⁸³

A mű második fő fejezete a gyakorlati rész, címe *A tanítási eljárások ismertetése. A didaktikai eljárások kiindulópontjai* című fejezetben négy fő szabályt emel ki Dékány. 1. A történelmi realizmus szabálya szerint csak tudományosan igazolt tényeket adjunk. 2. A megelevenítés szabálya szerint „mindazt, amiről szólunk, történeti életnek tartjuk, egységes, folyamatos történeti életként ábrázoljuk.”⁸⁴ 3. Lehetőleg a mai élethez való párhuzamot keresve fokozatosan haladjunk előre. 4. Az egységkeresés szabálya szerint nem szabad részleteket adnunk, hanem a történelmi sokféleségben egységet keresünk. (Egy tanórán egyetlen alapgondolat!)

Az anyag általános rendezésének módjai című fejezet szintén négy fő lehetőséget említ. Tárgyunkat lehet rendezni földrajzi tájegységek; történeti alanyok, népek; résztörténelmi anyagok (jog-, gazdaság-, művészettörténelem stb.) és korszakok (korszakszintézisek) szerint. A tanterv szerinti elrendezés lehet a haza történelméből, a világtörténelemből kiinduló, de lehet jelen államismereti, sőt magyar néprajzi, sőt nemzetiségek történetére koncentráció is.

A két fő témafaj feldolgozása szerint című fejezet hossz- és keresztmetszeti témafajokat különböztet meg, az elsőt eseménysornak, a másodikat szerkezeti (strukturális) korrajznak is mondva. Taglalja ezek problémáit, majd – igaz, csak apró betűs részben – szól a korrajz, művelődésrajz szerepéről a korabeli történettanításban.

Az időrendi tájékozódás fontossága. Évszámok és használatuk módja című fejezetben lényegében tanácsokat oszt. 1. Csupán időrendi támasztó pontokkal dolgozzunk (vagyis kevés adattal). 2. „Mindig időben előrehaladva gondoltassuk el a lefolyó időt.”⁸⁵ 3. Az évszámok jelentősége a velük való műveletek során derül ki (például mennyi idő állt Géza és Szent István rendelkezésére politikájuk megvalósításához). 4. Az egyidejűségek bemutatásához a szinkronisztikus táblázatok hasznosak.

A Szemlélet-pótlás. Ál-szemléltetés és élményszerűség című fejezetben megállapítja, hogy mivel elvileg nem szemléltethető az, ami elmúlt, ezért tárgyunkban szűk a köre a szemléltetésnek. Ezért beszél ál-szemléltetésről, amely nem azt a tárgyat adja elénk, amit akar (például egy fakszimilében csak Arany kézírását látjuk, nem magát a költői művet). Ezért ezt emlékeztetésnek is nevezzük. Quasi-szemléltetésnek nevezi például a Kossuth 1848. július 11-i „Megadjuk!” jelenetét felidéző képet. Az ún. történeti képeket azért kezeli fenntartással, mert nem korhűek, hanem színpadiasak (például Vajk megkeresztelése).

A források olvastatásának módjai című fejezetben megállapítja, hogy az iskolában használt kútfőket 1. nevelési (oktatási) szempontból meg kell válogatni (iskolaszerűség); 2. az iskolai tárgyalásra stilizálni kell; 3. csak rövid terjedelműek lehetnek; élményerővel kell rendelkezniük; 4. minden tanuló kezébe kell adni azokat. Olvastatásuk lehet futólagos vagy elmélyedő, elemezett jellegű. Ezután felsorol egy sor forrásgyűjteményt, melyek közül egyetlen magyar van (Mika Sándor olvasókönyvei), a többi német nyelvű.

A Házi dolgozatok és háztáji olvasmányok című fejezetben kiderül, hogy a történelemtanár is írhat dolgozatot (évente legfeljebb kettőt). „Célja a történelmi érdeklődés és elmélyedés előmozdítása.”⁸⁶ Példát is ad. Egyéni témaként Herczeg Ferenc miképp jellemzi a Pogányokban a pusztai nomád embert és életét történeti hűség szempontjából. Kiváló

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.
A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

osztálynak való téma: Minő volt az orosz középosztály magatartása a beáramló európai eszmékkel szemben az 1880-as években?

Szorgalmazza Dékány *Ifjúsági történelmi folyóirat és könyvtár* indítását és létesítését. A *Munkaoktatás, individualizmus és a történelmi oktatás viszonya* című fejezetben az igazi munkaoktatás funkciói a szellemtudományok terén az élet gazdag és intenzív megélése, az újraélés az életfolyamatokban, a kor szinoptikus „látása”. Mindehhez sok olvastatás (iskolai és házi forrás- és egyéb olvasmányok) kell hogy járuljon. „*Individualizmus, szabadság, önálló munka – mindez beletorkollik az olvastatásba. Ez az igazi munkaoktatás irodalom és történelem terén.*”⁸⁷

A *tankönyv használata s a tanár egyéniségének viszonya* című fejezet kulcsmondatai: „*Nincs ideális tankönyv, de ha volna, akkor sem volna indokolt ahhoz szolgálólag ragaszkodni. [...] A tankönyvtől merőben eltérni époly hibás, mint ahhoz szolgálólag ragaszkodni.*”⁸⁸

Az *előadás jelentősége, mibenléte, előadásra készülés, óraterv* című fejezet a többenél hosszabb terjedelme is jelzi a fontosságát. Itt is pontokba szedve adja meg az előadással kapcsolatos főbb követelményeket: 1. eleven, beható múlt-átélés, némi fantáziával ötvözve; 2. objektív, azaz reális kép a múlttól; 3. helyesen értékel és melegen emlékezik meg a nagyságokról; 4. mindezt a gyerek nyelvén, az ő hangulatába illeszkedve mondja el; 5. érték a mérték, azaz „*ne adjunk sokkal többet elő, mint amennyit a következő órán kérdés tárgyává tehetünk*”⁸⁹; 6. a menetét tegyük áttekinthetővé; 7. mértékletesen tagoljuk; 8. közben tegyünk fel kérdéseket (heurisztikus módszer is); 9. bonyolult téma esetén használjuk a táblát; 10. a végén adjunk rövid áttekintést az egész óra anyagáról.

A *kérdés módjai* című fejezet taglalja azok fajtáit: 1. reprodukáló (objektív vagy tudakoló) kérdés (mi történt, mikor, hogyan?); 2. tisztázó (szubjektív) kérdés, amikor a tanuló felfogásmódjáról, fogalmi színvonalával kapcsolatban érdeklődünk; 3. beirányító kérdés, amely határozottabb területre (szempontra) irányul; 4. értékeltető kérdés. Tisztázza a kérdés gyakori hibáit is. Ezek, ha a kérdés túlságosan tág vagy egyszerre sokat kérdezőnk, de ilyen a szuggesztív kérdés, amikor a tanuló a kérdésből tudja az egyedüli feleletet, de a tanár homályos kérdése is okozhat gondokat. Külön fejezet a *Megszilárdító ismétlés és ismétlés önálló szempont alapján*. Megkülönböztet kisebb körű átismételgetést (sic!) és szélesebb időszak átismételését. Utóbbira külön órákat is szánhatunk (pl. Mit jelentett történetünkben a királyi-központi hatalom hanyatlása?).

A *segédeszközök használata. Térkép. Képgyűjtemény* című fejezet karcsúsága jól jelzi a téma korabeli elhanyagolt voltát. Falitérképek használatára buzdít, valamint az iskola folyosóin elhelyezett térképek szükségességére. A hosszú című, de szintén rövid terjedelmű utolsó *Iskolán kívüli kapcsolatok kiépítése. Történelmi színművek. Múzeumlátogatás. Helytörténeti emlékek ápolása. Iskolai múzeumok* című fejezetben különösen a történelmi színművek színházi, valamint a történelmi múzeumok látogatására hívja fel a figyelmet, bár a színház eltér a történelmi valóságtól, míg a múzeum történelmileg reálisat ad. Külön szól nagyobb városokban pedagógiai célú kiállítások rendezéséről, valamint országos helytörténeti emlékeink felhasználásáról. Iskolai múzeum szervezésére is buzdít, melyben értékes helyi emlékek mutathatók be.

Összegezve Dékány munkája valóban az első igazi történelemdidaktikai szintézis, amit nem történész írt. Igaz, hogy eklektikusan keverednek benne a század első felének

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.
A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

nézetrendszerei, de alapvetően a szellemtudományi irányzat propagálója. A munka megjelenésekor jelentős visszhangot keltett, de hatni igazán alig egy évtizedre hathatott történelemtanításunkban.

Az Új Iskola történelemdidaktikája⁹⁰

A hazai reformpedagógiai mozgalom először a gyermektanulmány kibontakozásával szoros összhangban, a *Nagy László*⁹¹ és tanártársai által szervezett *Magyar Gyermektanulmányi Társaság* alapításával öltött markánsan testet, s rövidesen megjelent a társaság önálló folyóirata *A Gyermek* címmel. A neveléstudomány új alapokra helyezésétől, az új pedagógiai szemlélet elterjedésétől várták a korszerű nevelési-pszichológiai elképzelések megvalósítását. Nagy László és mozgalma széleskörű gyermektanulmányi vizsgálatai nyomán rajzolódott ki az a sajátos, didaktikai, metodikai, tantervelméleti felfogás, amelyre alapozva a jeles tanár és tudós kidolgozta nevelési-oktatási koncepcióját, amelyben a gyermeki fejlődés szakaszai jelentik iskolaszervezeti reformtervének alapját.

Ezzel függ össze Nagy László első jelentős munkája, az 1908-ban megjelent *A gyermek érdeklődésének lélektana*, amelyben a gyermeki érdeklődés fejlődésrajzát adja, bemutatva a gyermeki viselkedés, aktivitás korhoz kötött minőségi jellemzőit, behatóroló tényezőit, a korral változó gyermeki magatartás alapvető ismérveit, megalapozva a gyermeki fejlődés tudományos igényű leírására épülő nevelő-oktató munkát.⁹²



8. kép: Domokos Lászlóné, az Új Iskola igazgatója

leánygimnázium. Az intézmény nyilvános jogú magániskola, majd társulati iskola volt.

Nagy László érdeklődéstanának továbbfejlesztett változata adta az Új Iskola számára kidolgozott tanterv alapját.⁹⁴

Kor	Domináló funkciók	Foglalkoztatás	Módszer
7–8. év: A szubjektív érdeklődés kora.	Izolált képzetek fantasztikus szintézise. Érdeklődés: szubjektív. Beleélő fantázia.	A gyermeki kedélyállapot szubjektív kapcsolata családi és természeti környezetéhez	Utánzás. Beleélés Élmény. Cselekvő szemlélet
9–10. év:	Felfogás: konkrét. Érdeklődés: objektív	A természet és föld életének konkrét	Megfigyelés. Kísérletezés.

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.
A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

Az objektív tapasztalat-szerzés kora.	Gondolkodás: analitikus.	tapasztalatokon nyugvó megfigyelése.	Mérés. Önálló kutatás.
11–12. év: A gyakorlati cselekvések kora.	Konkrét és objektív érdeklődés gyakorlati irányú tevékenységet követel.	A természettudományok alapján gyakorlati munkák és konstrukciók.	Kísérlet. Gyűjtés. Rendezés. Technikai gyakorlatok.
13-14. év: Az etikai és szociális érdeklődés kora.	Absztrakt képzetek objektíválása szimbólumokban. Gondolkodás: szintetikus. Az etikai és szociális én formálódása.	A szociális és etikai én alakítása a történelmi és irodalmi élmények nyomán.	Az intuitív beleélés foglalkoztatása.

Az iskola rendeltetését, feladatait Nagy László így fogalmazta meg: „Az Új Iskola gyermektanulmányi alapon álló kísérleti iskola. Egyrészt arra való, hogy az elméleti tudást, amelyet a gyermektanulmányozás szolgáltatott nekünk, valósággá változtassa a közoktatásban; másrészt arra, hogy azokat az oktatási és nevelési módszereket, amelyeket a modern pedagógia létrehoz, kipróbálja, s hogy maga is termeljen új módszereket az oktatás és nevelés számára.”⁹⁵

Az iskola céljáról így ír: „... gyermek-fejlődéslélektani és individuális lélektani alapon álló nevelési rendszert alkalmazni, a külföldön elterjedt reformiskolák nevelési és oktatási elveit ezzel a rendszerrel összhangba hozni, iskoláinkban a tudományos alapon álló újabb nevelési és didaktikai eljárások kipróbálásával az üdvös pedagógiai és didaktikai reformok útját egyengetni.”⁹⁶

Az Új Iskola magyar-történelem szakos tanára, Blaskovich Edit, a történelmi problémákat az adott kor irodalmi alapjából kiindulva vetette fel és tárgyalta, s ezzel hatványozott érzelmi azonosulásra sarkallta tanítványait.



9. kép: Az Új Iskola épülete

Blaskovich Edit (1895–1966) tanár, módszertani kutató. 1920-ban szerzett bölcsészdoktori diplomát a budapesti egyetemen. Nagy László tanítványaként az Új Iskola mozgalomhoz csatlakozott, és Domokos Lászlóné („Emmi néni”) budai magániskolájában tanított. Az Új Iskola általános iskolai tagozata Budán, a Csemegi utca 10. szám alatt működött, itt lányok és fiúk is tanultak. (Ide járt például – igaz, különböző időpontokban – Bibó István,⁹⁷ Göncz Árpád, Hajnal István, Litván György is.) A Bíró utca 16-18. alatt lévő egyemeletes, okkersárga kertes épületben volt

kezdetben a polgári iskola, amely később gimnáziummá alakult át, ahol lányok tanulhattak. Tanítási módszerére az intuitív beleélő módszer volt a jellemző. A tananyag kiválasztásában, elrendezésében a funkcionalitás elve alapján a gyerekek érdeklődéséhez

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.
A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

igazodott (például az irodalom és a történelem tantárgyak összevonása, kiemelkedő személyek, események köré csoportosítása). Középpontba helyezte az érzelmi megismerést (élményszintű oktatás, korszellem bemutatása, átélése) és az önálló tanulói munkát (kutatás, beszámoló készítése stb.). Elismertségét bizonyítja, hogy igazgatójával, Domokos Lászlónéval együtt vendégtanár volt a genfi egyetemen is. Az Új Iskola legendás történelemtanára volt a fiatal, pályakezdő Waczulik Margit.⁹⁸

Az Új Iskola középpontjában a humán tárgyak álltak, azok centrumában a magyar irodalom és a történelem volt. Ezt jelzi az is, hogy a tantestületi értekezletek többsége ezek tanítási anyagának beosztásával, súlypontozásával és módszerével foglalkozott. Bergson,⁹⁹ Ferrière¹⁰⁰ és Claparède¹⁰¹ hatására az Új Iskolában folyó munka sarkalatos alaptétele a megismerés intuitív útja. Claparède „tudás vagy gondolkodás” alternatívájából indul ki Blaskovich Editnek a történelem- és irodalomtanításról szóló tanulmánya,¹⁰² melyben az intuitív-beleélő módszer sajátosságairól szólva megállapítja: „... az irodalmi és történelmi anyag transzformálásával kell munkánkat kezdeni: avval, hogy a tanulmányi anyagot a pubertás-kor belső követelményeinek megfelelően átalakítjuk. A történelmi és irodalmi tényeket nem lehet az ifjú számára neutrálisan, csak a tudományos kategóriák figyelembe vételével kezelni.”¹⁰³ A szerző szerint a heroizmust, a valláserkölcst és a művészi vonásokat keresi a 13-14 éves, a történelem iránt érdeklődni kezdő gyermek. Kezdetben történelmet csak 13 éves kortól tanítottak a gimnáziumban (III-IV. osztály), amikor a tanuló „színfoltokban” látja az eseményeket, ami a felszínes ismeretekre utaló kifejezés. Később (VI-VII. osztály) kezdi megérteni az ember szerepét, látja az ok-okozati összefüggéseket, hogy aztán képes legyen arra, ami a végső feladat: „Az ember értékelése a történelemben, főleg a jó irodalmi tanulmányokon keresztül.”¹⁰⁴

Az Új Iskola irodalomtanítási koncepciója előtérbe állítja az olvasmányokat, a művek tartalmi oldalát.¹⁰⁵ A szakismereteket alárendeli a műben kifejezésre jutó eszmei tartalomnak.¹⁰⁶ Nagy László tantervében kiemelkedő helyet kapnak a történelmi, társadalmi ismeretek. A történelemtanítással szemben alapkövetelmény, hogy a „... történelmi anyag minősége feleljen meg a gyermek értelmi színvonalának, érdeklődési faktorának.”¹⁰⁷ Kiemeli, hogy az V–VI. osztályosok képzeletét a rendkívüli, a regényes és csodás események ragadják meg, főleg az egyes egyének küzdelmei. Ennek megfelelően egyrészt „történelmi eseményeket és nem összefüggő történelmet tanítunk, ... amelyek tartalmuknál fogva a gyermek érzelmi és erkölcsi világához, primitív történelmi felfogásához közel állanak.” Másrészt „a történelmi eseményeket ott, ahol lehet, úgy tüntetjük fel, mint az egyéni küzdelmek eredményeit.”¹⁰⁸

A történelmi anyag kiválasztásával, súlypontozásával kapcsolatban elmondhatjuk, hogy „... a 13-14 éves leánytanulókat különösebben megragadja a lovagkor, II. Rákóczi Ferenc, Kossuth Lajos, Széchenyi István stb.”¹⁰⁹ A történelmi atmoszféra teremtését követően szükséges, hogy mondanivalónkat az ún. világító pontok körül koncentráljuk, melyek „... a tanulmányi anyagnak bizonyos fontos, kimagasló részei, melyek érdekesebbek arra, hogy hosszabban időzzünk náluk.”¹¹⁰

A hazai történelmi anyag kiemelt példái például a pogány magyarok, Szent István kora,¹¹¹ a lovagkor. A világtörténelem anyagában hasonlóan teremthető egy skála a reprezentatív személyiségekből és témákból. Például az ókorban az ösztönember, az Iliász és Odüsszeia; a középkorban a „belső ember”, akiben a lélek győz a test felett: Szent Ágoston, a lovagok,

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.
A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

Parsifal, Toldi vagy Assisi Szent Ferenc. Azaz „... már nem is a történelmet tanulja a gyermek, hanem az ember küzdelmét ismeri meg a magasabbrendűségért.”¹¹² Eszközei: Arany eposzai és Shakespeare dámái.

Az Új Iskola egységes hatáskifejtésre törekedett, az egészelvűség vágányán haladva. Igyekezett a rokon tárgyakat, azok alkalmas részeit összevonni, s az életközelség szempontjából alkalmazva, az ún. életegységeket komplex témákban feldolgozni. Ilyen például a Rákóczi-téma feldolgozása, melyből „Rákóczi próbája” címmel egy 14 éves tanuló által készített 5 jelenetből álló, Ocskay árulásáról szóló „drámai megjátszás”-t közöl Blaskovich Edit a történelem- és irodalomtanítás új módszeréről készült tanulmányában, majd három jellemzést 13-14 éves gyerekektől II. Rákóczi Ferenc, A bujdosó Rákóczi és II. Rákóczi Ferenc elmékedései témákban. Mindezt a kuruc korszak 6 tanítási órát felölelő történelmi anyaga tanítását követően. Bkaskovits szerint a fő kérdés, hogy milyen mértékben lehetséges az egyes tantárgyak közötti szoros kapcsolat. Például a gimnázium III-IV. osztályában a történelem és magyar irodalom, V-VI. osztályban a történelem és művészettörténet, VII-VIII. osztályban újra a történelem és irodalom között.

Az Új Iskola tantervében felfedezhető komplex témák mozgatórugója nem tárgyi-logikai jellegű. Ez azt jelenti, hogy „... a tantárgyak között ... erős koncentráció érvényesül (különösen a humán tárgyak között). Megpróbáljuk, hogy két szomszédos, egy fejlődési egységet alkotó osztály tanulmányi anyagát közel hozzák egymáshoz...”,¹¹³ míg a tárgyi-logikai jelleg a közös törvényszerűségek felismerését jelenti.¹¹⁴

Ami a gyermeki feldolgozási típusokat¹¹⁵ illeti az Új Iskolában, itt a következő fokok különböztethetők meg:

1. Távoli kultúrmiliő rajza, egzotikus színeken és szokásokon keresztül. (Pl. Kép egy keleti király udvarából, Krózus, Empire.)
2. Érzelmi azonosulás a történelmi személyekkel, azok konkrét élményein keresztül. (Pl. Naplótöredék a forradalmi napokból 1789/1791.)
3. Személyes kapcsolat történelmi vagy irodalmi alakokkal. (Pl. II. Rákóczi Ferenc.)
4. Történelmi népek egyéni jellege (Pl. Kép a vándorlás korából a csodaszarvas mondája alapján, A turulos zászló, Az északi és déli ember.)
5. Az ember belső küzdelme. (Pl. A jó és a rossz harca, Út a lélek szentélyébe.)
6. Jellemképek: kiváló egyének jellemzése.
 - Részletező rajz (pl. Bornemissza Anna).
 - Reális jellemrajz (pl. Széchenyi István).
 - Festői szimbólum (pl. Hádesz).

A feldolgozásokat a gyerekek rajzokkal, képekkel illusztrálták.

Mindazonáltal megállapíthatjuk, hogy sem az Új Iskola sikerei, sem Nagy László kiemelkedő pedagógus személyisége, a magyar viszonyok között kifejtett élénk irodalmi propagandája eszméik terjesztése érdekében nem tudták az új nevelés rendszerét átütővé tenni.¹¹⁶ A történelemdidaktikára is csak annyiban hatott, hogy későbbi integrációs próbálkozások egyik hivatkozási alapjául szolgált.¹¹⁷ Az Új Iskoláról szóló könyv egy másik bírálója ugyanakkor megjegyzi, hogy ha annak „... egész működését tekintjük, a könyvet nem mondhatjuk teljesnek (bizonyára a szerzők sem törekedtek erre). A gyakorlati részek csupán a serdülő korra vonatkoznak, az alkotómunka részletes ismertetése a fogalmazásokra korlátozódik és csak a

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III. A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

történelmi és irodalmi tárgykörökben van szemléltetve.”¹¹⁸ Viszont éppen az utóbbi miatt fontos forrás a történelemdidaktika számára is.

A szegedi Cselekvés Iskolája történelemdidaktikai elképzelései

Szólnunk kell még a viszonylagos teljességre való törekvés igényével egy másik reformpedagógiai irányzatról, a szegedi *Cselekvés Iskolájáról*. A harmincas évek metodikai forrongása elsősorban a hazai polgári iskolában zajlott, ennek pedig a legnyugtalanabb „boszorkánykonyhája” 1929-től 15 éven át éppen a szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Gyakorló Iskolájának tanári szobája volt. A munkaiskola¹¹⁹ névadója és legfőbb fóruma azonban a folyóiratuk volt, mely 1933 és 1944 között, 12 éven át Cselekvés Iskolája címen jelent meg. Emellett 34 didaktikai-metodikai kiadványt is megjelentettek, valamint a tanári karnak a tanárképzésben és a polgári iskolai tanárok továbbképzésében is jelentős szerepe volt. A Cselekvés Iskolája pedagógiai nézetrendszerét – egyik kutatójuk, Simon Gyula szerint – egyaránt meghatározta a herbarti örökség és a reformpedagógiai irányzatok némelyike (pl. Kerschensteiner munkaiskolája¹²⁰ és Adolphe Ferrière Új Iskolája), Történelemtanítására azonban leginkább Theodor Litt¹²¹ szellemtörténeti koncepciója nyomta rá a bélyegét.¹²²

A mozgalom lényegét összefoglalva megállapíthatjuk, hogy szembeállítható az addig alkalmazott didaktikai módszerrel, az ún. tanulóiskolával, amely az „*emlékezet túlterheléséhez vezet*” és nem veszi figyelembe a gyermeki lélek és annak pszichés fejlődésének sajátosságait. Az új módszer, amelyet a „cselekvés iskolája” mellett „munkaiskola” jelzővel is illettek, ezzel szemben a tanulóban felébreszti a kutató szellemet, a gondolkodás és a fantázia kibontásával, a dialógus hatékonyabbá tételével érdekeltté teszi a tananyag elsajátításában. A munkaiskolán belüli fogalomként vezetik be az ún. „élményiskolát”, amely a tanterv szerint a tananyag elsajátításában az élményszerzésnek tulajdonít fontos szerepet.¹²³



10. kép: A szegedi Cselekvés Iskolája módszertani folyóirat egy példánya

A Cselekvés Iskolája tanulmányai a történelemoktatás szinte valamennyi kérdésére kiterjedtek. Főleg Szántó Lőrinc gyöngyösi, majd szegedi polgári iskolai tanár ilyen témájú munkái értékesek.¹²⁴ Az aktuális történelemtanítás célját a „régészismereteket” követelő pozitívizmussal (pontosabban fakticizmussal) szemben fogalmazza meg, mert „*a történettanítás modern célkitűzése különleges követelményeket támaszt a tanítással szemben. A polgári iskolai történettanítás célja: történelmi iskolázottság által a jelent megértő, a nemzeti célkitűzéseket helyesen látó és ezek szerint cselekvő állampolgárok nevelése,*” mert „*így lesz a régi intellektualizáló történettanításból aktualitással telített, akaratot megindító, cselekvésre nevelő tényező, ami által korunk munkaiskolái törekvései eszményi magaslatra emelkednek.*”¹²⁵ A tanítás anyagának kiválasztását nem a szaktudomány követelményei szerint, hanem gondos pedagógiai szelekció alapján kívánja eszközölni. Arra hivatkozik, hogy mivel a történettanítás a múlt segítségével a jelent akarja megértetni, a múlt csak annyiban fontos, amennyiben a jelenben hatékonyak bizonyul. Tehát az

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.
A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

anyagkiválasztás legfőbb követelménye, hogy csak olyan anyagnak van jogosultsága, mely ma is eleven erővel hat. Ebből kiindulva az aktuális történettanítás legfőbb módszertani elve: a jelenből kiinduló és ahhoz visszatérő fogalomalkotás.

A történelemtanítás alapelveit Szántó a következő pontokban összegzi:¹²⁶

1. A munkaiskolai elv – Dewey,¹²⁷ Kerschensteiner és Ferriére nyomán.
2. Az elbeszélő elv, mellyel arra kell törekedni, hogy tanítványainkkal a múltat átéljük.
3. Az analógia elve. Az események közötti hasonlóságok és ellentétek „*kidomborítása keltheti fel a tanulóban azt a benyomást, hogy a történelem több mint egymástól eltérő, teljesen különböző, tények szétcsúszó halmaza.*”¹²⁸
4. Az oknyomozó elv, mely szerint „... *az események okainak és következményeinek a megállapítását, s azoknak értékelését, valamint a közöttük fennálló kapcsolatok kifejtését a lehetőség szerint a tanár irányítása mellett a tanulók végzik.*”
5. Az erkölcsi elv, mert az események értékelése nemcsak logikai, hanem erkölcsi nézőpontból is történik.
6. Az aktualitás elve, mert a történelmet az élet szolgálatába kell állítani.
7. A helytörténeti elv. „*A helytörténet jelentősége: érdeklődést kelt, mert oly eseményeket használ fel, melyekhez a tanulóknak is valamilyen közük van; szemléltető ereje van, és lehetővé teszi az események átélését; erős kapcsolatot létesít a jelennel; a szülőföld iránt áldozatra kész szeretetet ébreszt; az állampolgári nevelés fontos eszköze, mert a szülőföld megértése és szeretete az alap az állam feladatainak megértéséhez és szeretetéhez.*”
8. A genetikus elv, mely szerint a genetikus összefoglalások élő fejlődésükben tárják a tanulók elé az egyes történelmi életformákat.
9. A szemléltető elv, mely szerint „*a múlt megelevenítésének és élményesítésének alapfeltétele a szemléletes tanítás.*” A történelmi források, a történeti tárgyú irodalom mellett a történelmi képek, a térképek, a rajzolás, sőt a történelmi tárgyú filmek mellett ide tartozik az ún. természetben való szemléltetés, amely az iskolai múzeumot, az iskola székhelyén levő múzeumot, valamint a környéken lévő történelmi nevezetességeket (ház, kolostor, templom, vár, sír, csatahely stb.) jelenti.
10. A koncentráció elve, amely a többi tárgyval való kapcsolatot jelenti.

A tananyag-kiválasztást a Cselekvés Iskolája is a történelemdidaktika központi problémának tartja.¹²⁹ Szántó mondandója esszenciáját itt is pontokba szedve foglalja össze:

1. Kevés, de jellemző és határozott színpontokkal kell a múltat ábrázolni.
2. Az anyag legyen szemléletes, képszerű, vagyis individuális, konkrét eseményekkel bővelkedő, az eleven életet mutató.
3. A tanítás gerince a nemzeti történelem.
4. Az egyetemes történelem főbb eseményeit összefoglaló korszakokban kell bemutatni.
5. Az újabb kort bővebben kell tárgyalni.
6. A hangsúly a politikai történelemre esik.
7. A művelődéstörténelmet nem folyamatosan tárgyaljuk, hanem egyrészt esetről-esetre mutatjuk be a szükséges ismereteket, másrészt összefoglaló korszakokban csoportosítjuk az anyagot.
8. Különös figyelemre kell méltatni a történelem kimagasló egyéniségeit.
9. A múlt eseményei és a jelen élet között legyen kapcsolat.

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.
A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

10. Az anyag feleljen meg a gyermeklélektan követelményeinek.¹³⁰

Szántó már egy a '30-as évek elején született írásában aláhúzta, hogy egyrészt „*a tanár előadása legyen szemléletes, a növendékek úgy lássák az eseményeket, mintha film peregne előttük*”, másrészt a tanulói öntevékenység biztosítására is több javaslatot fogalmazott meg. Felhívta a tanárok figyelmét arra, hogy

1. a tanítandó anyag gyakran olyan, amely már tanult ismeretekre, mint előzményekre támaszkodik, s így a tanulóval tudjuk azt levezettetni;
2. az események következményeit a gyerekekkel állapíttassuk meg;
3. az analógiák és ellentétek kiemelése is lehet a tanulók feladata;
4. ugyanígy: a világnézeti kapcsolatok elmélyítése és az azokra való utalás;
5. a tanulók más alkalmakkor történelmi vonatkozású olvasmányaik alapján kapcsolódhatnak a közös munkába;
6. a gyerekeket aktivizálni lehet a tanulás alkalmassá tévése, a jelenbe való bekapcsolás által;
7. az öntevékenység kibontakozását szolgálhatja a történelmi összefoglalások alkalmazása;
8. történelmi források olvastatása;
9. képek megbeszélése;
10. kérdőszekrény alkalmazása (a tanulók egy kis ládába dobják kérdéseiket, melyekre a tanár válaszol).

„*Alapos eredményt tehát csak akkor érünk el, ha tanításunkban az elbeszélő, oknyomozó és genetikai elv érvényesül, s ha a tanuló mindhárom elv alkalmazásánál a tanárral egyenlő rangú tényezővé emelkedik.*”¹³¹

Szántó egy másik munkájában a szemléletes történelemtanítás kapcsán megállapítja, hogy „*a történelem ma még a verbalizmus és a frázisok tantárgya,*” melynek „*egyedüli ellenszere a szemléletes tanítás: a történet lényének szemléletes képzetekkel való megelevenítése.*”¹³² Mindehhez három elvet tart fontosnak:

Az első, hogy a tanításban az ismeretszerzés „természetes folyamatát” kell követni, vagyis figyelemmel kell lenni arra a fontos lélektani jelenségre, mely szerint a lélekben először az egyes fogalmak keletkeznek, s csak ezekből fejlődnek az általános fogalmak. Ugyanakkor az ismeretszerzés legfőbb forrásaként továbbra is a tanárt jelöli meg, miközben egy másik írás a Cselekvés Iskolájában leszögezi azt is, hogy „*minden olyan törekvés, mely az iskolai történelemoktatásban a tanári "egyéniégből" kiáramló életszemléletet nem helyezi az első vonalba: már kiindulásában elhibázottnak tekintendő*”.¹³³ Szántó azt is leszögezi, hogy a történelem és az ember közötti sajátos viszony felismerése értékes szempontokat ad a múlt érzékeltetéséhez, ami az ismeretszerzés egy újabb síkját is jelenti. Azt pedig a Cselekvés Iskolájában természetesnek tartják, hogy a gyermeklélektan eredményeinek felhasználása döntő fontosságú adatokkal támogatja a szemléletes történettantást.

A szemléletes történelemtanítás megvalósításának egy sajátos eszköze is született a szegedi gyakorlóiskolában, Vicsay Lajos történelmi tárgyú szépirodalmi szemelvényeket (regényrészleteket, szépprózai elbeszéléseket és elbeszélésrészleteket, drámai jeleneteket, verses műveket: mondákat, legendákat, költői elbeszéléseket, lírai költeményeket és egyéb műfajokat), de egykori forrásokat is tartalmazó több kötetes olvasókönyve.¹³⁴ Ebben némi

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.
A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

összhang fedezhető fel az Új Iskola irodalmat és történelmet integrálni próbáló kísérletével. Vicsay egy közel 750 oldalas történettantáti kézikönyvet,¹³⁵ részletes óraterv-,¹³⁶ majd vázlatgyűjteményt, valamint munkanaplót¹³⁷ is megjelentetett, melyek jelentős mértékben emelték a polgári iskolai történelemtanítás színvonalát.

„A Cselekvő Iskola – a reformpedagógia peremén” cím alatt számol be Nagy Sándor a szegedi mozgalomról.¹³⁸ Ezt leginkább nem viszonylagos elszigeteltsége, hanem annak okán is állítja, hogy meglehetősen mérsékelt, de nevezhetjük inkább eklektikusnak is, mert a „régikola” legalább annyira jelen van benne, mint az „új nevelés” beszüremkedése”. Ez – mint láthattuk, a történelemtanítással kapcsolatos álláspontokra szintén jellemző, de a jelentőségét mégsem szabad lebecsülni, sőt, „*el lehet gondolkodnunk a tanulók tevékenységének, alkotó munkájának szegedi értelmezésén; a tanuló és a tárgy, a tanár és a diák közötti távolság csökkentésén, a derűs iskolát szolgáló módszereken; az egyoldalú intellektualizmus elleni harc eredményein; a módszertani kultúra és tudatosság szerepén és az azzal kapcsolatos felelősségen stb. Az oktatáselmélet e gazdag és konstruktív palettájára tekintve nem lehet csodálkozni azon, hogy a gyakorlóiskola a polgári iskolai tanárképzés kitűnő műhelye volt...*”¹³⁹

*

Áttekintve – még ha ilyen vázlatosan is – a Horthy-kor történelemdidaktikáját, megállapíthatjuk, hogy benne megtalálható a hagyomány tisztelete és a korszerűségekre való törekvés egyaránt. Míg azonban az elméleti történelemdidaktika a megújulásra törekedett, ezt a történelemtanítás gyakorlata kevésbé követte. A szellemtörténet uralkodóvá válásával egyre zártabbá vált a tantárgy-pedagógiai gondolkodás, ami akadályozta a korszerűbb, például reformpedagógiai nézetek befogadását. A politika nyomása is növekedett a megelőző dualista időszakhoz képest, de ezzel együtt rögzíthetjük, hogy a kor történelemdidaktikájáról alkotható kép jóval színesebb, mint amilyenek az utána következő szocialista rendszerben többen beállították.

FORRÁSOK

- *A középiskolák 1924-es történelemtanterve*. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1924. évi július hó 24-én kelt 80.000 sz. rendeletével.
- A vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1919. évi 182,311. B. I. számú körrendelete a nemzetnevelés szempontjának az elemi népiskolában való érvényesítéséről: *Hivatalos Közlöny*, 27. évf. 35. sz. 310.
- Az 1924. XI. tc. indoklása. In: *Magyar Törvénytár. 1924. évi törvénycikkek*. Szerk. Dr. TÉRFY Gyula. Franklin-Társulat Magyar Irod. Intézet és Könyvnyomda, Budapest, 153.
- Az 1934. évi XI. tc. indoklása. In: *Magyar Törvénytár. 1934. évi törvénycikkek*. Szerk. DEGRÉ Miklós – VÁRADY-BRENNER Alajos, Franklin-Társulat Magyar Irod. Intézet és Könyvnyomda, Budapest, 1935. 83-84.
- *Az 1938-as gimnáziumi történelemtanterv*. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1938. évi május hó 25-én kelt 109.646/1938. IX. sz. rendeletével.
- BALASSA Brunó (1929): *A történettanítás múltja hazánkban. Neveléstörténeti forrástanulmány*. Dunántúli Egyetem Nyomdája, Pécs, 161 l.

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.

A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

- BLASKOVICH Edit (1934): A történelem- és irodalomtanítás új módszere. In: DOMOKOS Lászlóné – BLASKOVICH Edit: *Az alkotó munka az Új Iskolában*. A Magyar Gyermektanulmányi és Nevelésügyi Társaság kiadása, Budapest, 109-177.
- DÉKÁNY István (1936): *A történelmi kultúra útja. Középiskolai történelemtanítás*. Orsz. Középiskolai Tanáregyesület, Budapest, 127 l.
- *Tanterv és utasítás a polgári fiúiskolák számára*. Kiadta a magy. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1918. április 30-án 70 032. és 1927. július 4-én 1434. eln. sz. a. kelt rendeletével. Kir. Magy. Egy. Nyomda, Budapest, 1927.
- *Utasítások a középiskolák (gimnáziumok, reálgimnáziumok és reáliskolák) tantervéhez*. Budapest, 1927.
- VICSAY Lajos (1940-41): *Történelmi olvasókönyv a magyar történelem tanításához*. I. kötet: 247 l., II. kötet: 304 l., III. kötet: 288 l. Szeged.

IRODALOM

- ALBERT B. Gábor (2011): Domanovszky Sándor és a hazai tankönyvrevíziós mozgalom intézményesülése. *Történelemtanítás, (XLVI.) Új folyam II. évf. 1. sz.*
https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2011/03/02_01_05_Albert.pdf (Letöltés: 2023. szept. 21.)
- ALBERT B. Gábor (2006): *Súlypontok és hangsúlyeltolódások. Középiskolai történelem tankönyvek a Horthy-korszakban*. Pannon Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Kutatóközpont, Pápa.
- ÁMENT Erzsébet (2021): Nagy László és tanítványa. Domokosné Löllbach Emma, az Új Iskola alapítója. In: *Abszolút pedagógusok. Új szempontok a XX. századi értelmiségtörténet kutatásához*. Kaleidoscope könyvek 5. LÉTRA Alapítvány - Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 301-319.
- *Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola története (1928-1947)*. Szerk. Kiss Róbert Károly és Vajda Tamás. Belvedere Méridionale, SZTE Szaklevéltára, Szeged, 2010.
- BALÁZS Györgyné (1970): *A korkép kialakítása a történelemoktatásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- BARTOS Károly (2002): Szellemtörténet és történelemtanítás a két világháború között. *Történelempedagógiai füzetek 11*. Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata – ELTE BTK, Budapest, 35-61.
- BÍRÓ Sándor (1960): *Történelemtanításunk a XIX. század első felében a korabeli tankönyvirodalom tükrében*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BLASKOVICH Edit (1927): Az „Új Iskola” intuitív-beleélő módszere a középiskolában. Különnyomat a „A Jövő Útjain” 1927. október–decemberi számából, 2. évf. 4. sz. 28-32.
- BUZÁS László (1969): *Az „Új Iskola” pedagógiája*. 2. kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BUZÁS László (1982): Nagy László és a budapesti Új Iskola. *Pedagógiai Szemle*, 32. évf. 5. sz. 445-456.
- DÉKÁNY István (1928): A kérdés művészete. *Az Országos Középiskolai Tanáregyesület Közlönye*, 1928. 61. évf. 9. sz. 260-267.

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.

A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

- DÉKÁNY István (1927): A formális haladáseszme. *Athenaeum*, 13. évf. 3-4. sz. 180-184.
- DÉKÁNY István (1910): A genetikus történelem technikája I. Korösszehasonlítás. *Magyar Középkiskola*, 3. évf. 335–338.
- DÉKÁNY István (1935): A szemlélet elmélete és a társadalomszemlélet. *Paedagógiai Szeminárium*, 1935. 5. évf. 11. sz.
- DÉKÁNY István (1932): Ember és környezetismeret a történettanításban. *Az Országos Középkiskolai Tanáregyesület Közlönye*, 1932. 65. évf. 9. sz. 244-252.
- DÉKÁNY István (1929): Négy alapelv a mai történettanításban. *Az Országos Középkiskolai Tanáregyesület Közlönye*, 1929. 63. évf. 2. sz. 49-54.
- DÉKÁNY István (1936): *Pedagógiai elvek – Bevezetés a nevelői gondolkodásba*. Pedagógiai szakkönyvek 1. Orsz. Középkiskolai Tanáregyesület, Budapest.
- DÉKÁNY István (1930): Pozitívizmus a történettanításban és ennek hátrányai. *Az Országos Középkiskolai Tanáregyesület Közlönye*, 1930. 64. évf. 3. sz. 91-100
- DÉKÁNY István (1931): Szellemtörténet történetelméleti alapon megvilágítva. *Századok*, 65. évf. 9-10. sz. 337-408.
- DOBOS László (1965): A munkára nevelés hazai történetéből: Szerkesztette Jausz Béla, Faludi Szilárd és Zibolen Endre: Akadémiai Kiadó, Budapest, 1965. 559 I. [könyvismertetés]. *Magyar Pedagógia*, 65. évf. 4. sz. 454-456.
- DOMANOVSKY Sándor (1902-1903): Történettanítás. *Országos Középkiskolai Tanáregyesületi Közlönye*, 36. évf. 21. sz. 439-444.
- EMBER István (1923): A modern történettanítás kérdései. *Magyar Paedagogia*, 32. évf. 1-6.
- EMBER István (1926): A nemzeti történettanítás kérdéseire. *Országos Középkiskolai Tanáregyesületi Közlöny*, 60. évf. 1. sz. 1-5.
- EMBER István (1928b): A történelemtanítás problémái. *Országos Középkiskolai Tanáregyesületi Közlöny*, 62. évf. 1. sz. 301-307.
- EMBER István (1925): A történettanítás reformjához. *Országos Középkiskolai Tanáregyesületi Közlöny*, 58. évf. 8. sz. 182-186.
- EMBER István (1940): Problémaérzék a magasabbfokú történettanításban. *Országos Középkiskolai Tanáregyesületi Közlöny*, 74. évf. 2. sz. 26-33.
- EMBER István (1928a): Történet szemlélet és történelemtanítás. *Országos Középkiskolai Tanáregyesületi Közlöny*, 61. évf. 8. sz. 205-212.
- EMBER István (1925): Újabb történetdidaktikai irodalom. *Magyar Paedagogia*, 34. évf. 7. sz. 115-122.
- EMBER István (1940): Újabb történetdidaktikai irodalom. *Magyar Paedagogia*, 40. évf. 161-168.
- FALUDI Szilárd (1996): Kolozsvári–szegedi hagyományok – Imre Sándor neveléstana és a nemzetnevelés koncepciója. *Magyar Pedagógia*, 96. évf. 3. sz. 289-297.
- GORTVA János (2021): Történelemtanítás egykor és ma: A történelemtanítás kihívásai a XXI. században. In: *Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger, 231-239.
- GYULAI Ágost /1936/: Domokos Lászlóné és Blaskovich Edit: Az alkotó munka az Új Iskolában. Ferriére Adolf előszavával. Budapest, 1934. A Magyar Gyermektanulmányi és Nevelésügyi Társaság kiadása. *Magyar Pedagógia*, 45. évf. 153-155.

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.

A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

- GYULAI Ágost (1937): Dr. Dékány István: A történelmi kultúra útja. Középiszkolai történelemtanítás: *Magyar Pedagógia*, 46. évf. 201-205.
- HÓMAN Bálint (1931): A történelem útja. In: *A magyar történetírás új útjai*. Magyar Szemle Társaság, Budapest, 7-52.
- IMRE Sándor (1912): *Nemzetnevelés*. Jegyzetek a magyar művelődési politikához 2. Magyar Társadalomtudományi Egyesület, Budapest.
- KATONA András (2002): A hazai reformpedagógiai irányzatok történelemtanítási módszerei. In: *Reformpedagógia-történeti tanulmányok. Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok*. Szerk. NÉMETH András, Osiris Kiadó, Budapest, 137-151.
- KATONA András (2007): Képek és arcképek a magyarországi történelemtanítás múltjából V. A Horthy-korszak történelemtanítása (1920–1944). *Tanári Kincsesár. Történelem*. Raabe Kiadó Kft. Budapest, 2007. január, 26. sz. I 1.5 1-34.
- KLEBELSBERG Kuno (1929): Az a sokat emlegetett kultúrfőlny. *Pesti Napló*, 80. évf. 175. sz. (augusztus 4.) 1.
- KRING Miklós (1938): Dékány István: A történelmi kultúra útja. Középiszkolai történelemtanítás. (Pedagógiai szakkönyvek, 3.) Budapest, 1936. 128 l. *Századok*, 72. évf. 4-6. sz. 202-205.
- MISKOLCZY István (1929): Balassa Brunó: A történettánnítás múltja hazánkban. Neveléstörténeti forrástanulmány. Pécs, 1929. *Századok*, 63. évf. 9-10. sz. 429-431.
- MUSZTAFÁNÉ HORVÁTH Györgyi – DR. NAGYNÉ HORVÁTH Zsuzsanna (1992): *Emlékezés az Új Iskolára*. „... egy régi iskola üzenete a jövő számára ...” Szerzői kiadás, Orosháza.
- NAGY Júlia (2003): Történelemoktatás drámajátékkal. 18. századi történelmi drámák a jezsuita nevelés és oktatás szolgálatában. *Iskolakultúra*, 13. évf. 3. sz. 110-121.
- NAGY László (1916): Az Új Iskola célja, pedagógiai és didaktikai alapelvei, tantervének megokolása. *A Gyermek*, 10. évf. 1-2. sz. 24-28.
- NAGY László (1921): *Didaktika gyermekfejlődési alapon*. Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Budapest.
- NAGY László (1919): Szervezzünk új iskolákat! *Új Korszak*, 14. évf. 15-16. sz.
- NAGY Sándor (1988): Széjjegyzetek a reformpedagógiai irányzatok didaktikai koncepcióihoz. In: NAGY Sándor: *Mába nyúló történelem: a harmincas évek pedagógiai irányai*. Tankönyvkiadó, Budapest, 159-287.
- NÉMETH András (1993): *A reformpedagógia múltja és jelene (1899–1989)*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- *Neonacionalizmus*. Gróf Klebelsberg Kuno összegyűjtött újságcikkei. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai RT, Budapest, 1929.
- ROMSICS Ignác (2011): *Clio búvőletében. Magyar történetírás a 19–20. században – nemzetközi kitekintéssel*. Osiris Kiadó, Budapest.
- R. N. (1932): Balassa Brunó dr.: 1. A történettánnítás múltja hazánkban. 163 lap. 2. A latin tanítás története. 331 lap. Budapest, 1931. *Katholikus Szemle*, 46. évf. 11. sz. 395-397.
- SIMON Gyula (1965): A szegedi Cselekvés Iskolája. In: *A munkára nevelés hazai történetéből*. Szerk. JAUSZ Béla, FALUDI Szilárd és ZIBOLEN Endre. Akadémiai Kiadó, Budapest, 481-534.
- SZÁNTÓ Lőrinc (1933-1934a): Aktuális történettánnítás. *Cselekvés Iskolája*, 2. évf. 3-4. sz. 77-84.

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.

A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

- SZÁNTÓ Lőrinc (1930-1931): A munkaiskola elve a történettanításban. *Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny*, 35. évf. 6. sz. 273-283.
- SZÁNTÓ Lőrinc (1934-1935a): A történettanítás anyagának kiválasztása. *Cselekvés Iskolája*, 3. évf. 1-2. sz. 8-20.
- SZÁNTÓ Lőrinc (1934-1935b): A szemléletes történettanítás új útjai. *Cselekvés Iskolája*, 3. évf. 9-10. sz. 424-444.
- SZÁNTÓ Lőrinc (1933-1934b): A történettanítás alapelvei *Cselekvés Iskolája*, 2. évf. 9-10. sz. 366-381.
- SZEBENYI Péter (1970): *Feladatok – módszerek – eszközök. Visszapillantás a hazai történelemtanítás múltjára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- WAGNER Ferenc (1937-1938): A tanár szerepe a cselekvő történelemtanításban. *Cselekvés Iskolája*, 6. évf. 5-6. sz.
- WAGNER Ferenc (1938): Dékány István: A történelmi kultúra útja: középiskolai történelemtanítás. *Nevelésügyi Szemle*, 2. évf. 1. sz. 42-44.

ABSTRACT

András Katona

The past and notable personalities of Hungarian history didactics III.

From positivism to spiritual history to reform pedagogy (1920-1945)

At the end of the 18th century and early in the 19th century, the science of pedagogy unified until then, started to differentiate between educational and instructional theory. Later, a new branch of science emerged from didactics, the topics of which were defined in part by applied didactics and in part by the research of special instructional issues of certain subjects. A mutual relationship was formed between didactics and the newly emerging methods. Didactics were generalized from the results of certain methodologies, while the methods adapted these generalities, applied them and researched their specific conformity to teaching-learning principles in the instruction of certain subjects. Thus we have progressed from the method, via methodologies and subject pedagogy, to didactics. Scientific works on the issues of history teaching and learning appeared in German-speaking areas from the first half of the 19th century and in Hungary from the Age of Dualism. In the decades after WWII, history didactics became more or less an independent branch of science in Hungary and abroad, attached rather to the study of history in the West but to pedagogy in Hungary. We review this path of development from the start to the present day in our series exploring the history of research in the teaching of our subject, first based on the work of the most important Hungarian authors, and the coalescence of that work.

The Horthy Era is the period during which history didactics were shaped, in which the first real synthesis was born, thanks to István Dékány. This period, earlier depicted in unnuanced terms, is characterised by the emergence and contention of various tendencies. The spiritual history (*Geistesgeschichte*) trend critical of positivism (really factualism) gradually becomes dominant in history didactics, but the methodological upheaval of the 1930s also favours various movements of pedagogical reform. Among these, the New School and the School

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.
A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

of Action have left a more significant mark on our history didactics. The increase in political influence is indicated by the fact that we must address the educational policy background of history teaching, too, as it has a significant impact on not only the daily practice of instruction, but on history didactics, too.

JEGYZETEK

- ¹ Bővebben: KATONA András (1997): A tantárgy-pedagógia kérdéséhez – a történelemtanítás felől szemlélve. *Új Pedagógiai Szemle*, 47. évf. 6. sz. 99-111.
- ² A fejezetben szövegszerűen is felhasználtam korábbi tanulmányom egyes elemeit: Képek és arcképek a magyarországi történelemtanítás múltjából V. A Horthy-korszak történelemtanítása (1920–1944). *Tanári Kincsesár. Történelem. Raabe Kiadó Kft. Budapest*, 2007. január, 26. sz. I 1.5 1-34.
- ³ „Klebelsberg ki nem állotta [ti. Imre Sándort]– mert protestáns tiltakozó, ellenkező, bíráló, „akadékoskodó” volt, s főképp, mert nem volt klerikális. Imre életfogytiglan a diszkrimináció változatos formáinak volt kitéve. Nem csoda. Rokonszenvezett a reformkor nagyaival, Széchenyivel, Wesselényivel, Eötvössel, az 1848-as és az 1918-as forradalmakkal...” (FALUDI Szilárd /1996/: Kolozsvári–szegedi hagyományok – Imre Sándor neveléstana és a nemzetnevelés koncepciója. *Magyar Pedagógia*, 96. évf. 3. sz. 289.)
- ⁴ „... a nyelvi- és irodalmi tanítás, meg a történelemtanítás a nemzethez alkalmazott legyen.” (Imre Sándor /1912/: *Nemzetnevelés. Jegyzetek a magyar művelődési politikához* 2. Magyar Társadalomtudományi Egyesület, Budapest, 180.)
- ⁵ A vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1919. évi 182,311. B. I. számú körrendelete a nemzetnevelés szempontjának az elemi népiskolában való érvényesítéséről: *Hivatalos Közlöny*, 27. évf. 35. sz. 310.
- ⁶ *Neonacionalizmus*. Gróf Klebelsberg Kuno összegyűjtött újságcikkei. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai RT, Budapest, 1929. 5.
- ⁷ KLEBELSBERG Kuno (1929): Az a sokat emlegetett kultúrförlény. *Pesti Napló*, 80. évf. 175. sz. (augusztus 4.) 1. (Kiemelés tőlem: K. A.) Megjegyezzük: a „kultúrák harca” elég divatos téma volt annak idején Európában.
- ⁸ Az 1924. XI. tc. indoklása. In: *Magyar Törvénytár. 1924. évi törvények*. Szerk. Dr. TÉRFY Gyula. Franklin-Társulat Magyar Irod. Intézet és Könyvnyomda, Budapest, 153.
- ⁹ *Utasítások a középiskolák (gimnáziumok, reálgimnáziumok és reáliskolák) tantervéhez*. Budapest, 1927. 13-14.
- ¹⁰ Vö. ALBERT B. Gábor (2006): *Súlypontok és hangsúlyeltolódások. Középiskolai történelem tankönyvek a Horthy-korszakban*. Pannon Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Kutatóközpont, Pépa, 17.
- ¹¹ Vö. ALBERT B. Gábor (2011): Domanovszky Sándor és a hazai tankönyvrevíziós mozgalom intézményesülése. *Történelemtanítás, (XLVI.) Új folyam II. évf. 1. sz.* https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2011/03/02_01_05_Albert.pdf (Letöltés: 2023. szept. 21.)
- ¹² Vö. ROMSICS Ignác (2011): *Clio bővületében. Magyar történetírás a 19–20. században – nemzetközi kitekintéssel*. Osiris Kiadó, Budapest, 576.
- ¹³ DOMANOVSKY Sándor (1902-1903): Történettánítás. *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlönye*, 36. évf. 21. sz. 439-444.
- ¹⁴ Uo. 442.
- ¹⁵ Az OPKM katalógusa mintegy két tucat tankönyvét jegyzi.
- ¹⁶ Ezt időnként a címben is jelezve: pl. *Magyarország oknyomozó története a felső kereskedelmi iskolák III. évfolyama számára*. Lampel, Budapest, 1924. 2. kiad 1928.;
- ¹⁷ Az OKT-t ekkor Pauler Ákos vezette. Tagjai között volt Kornis Gyula, Dékány István és Hóman Bálint is.
- ¹⁸ Vö. ALBERT (2006) 35-37.
- ¹⁹ Vö. Ember István. In: BALÁZS Györgyné (1970): *A korkép kialakítása a történelemoktatásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 65-68.
- ²⁰ EMBER István (1923): A modern történettánítás kérdései. *Magyar Paedagogia*, 32. évf. 2.
- ²¹ Vö. A szellemtörténeti tankönyvmodell: Ember István munkássága. In: ALBERT (2006) 51-52. (Az OPKM tankönyvkatalógusa mintegy tucatnyi tankönyvét jegyzi. Dékány Istvánnal együtt és önállóan írt középiskolás tankönyvsorozata is volt.)
- ²² EMBER István (1925): A történettánítás reformjához. *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny*, 58. évf. 8. sz. 182-186.; EMBER István (1926): A nemzeti történettánítás kérdéseire. *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny*, 60. évf. 1. sz. 1-5.; EMBER István (1928b): A történelemtanítás problémái. *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny*, 62. évf. 1. sz. 301-307.; EMBER István (1928a): Történet szemlélet és történelemtanítás. *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny*, 61. évf. 8. sz. 205-212.; EMBER István (1940): Problémaérzék a magasabbfokú történettánításban. *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny*, 74. évf. 2. sz. 26-33.
- ²³ EMBER István (1925): Újabb történetdidaktikai irodalom. *Magyar Paedagogia*, 34. évf. 7. sz. 115-122.; EMBER István (1940): Újabb történetdidaktikai irodalom. *Magyar Paedagogia*, 40. évf. 161-168.

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.
A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

-
- ²⁴ Vö. BARTOS Károly (2002): Szellemtörténet és történelemtanítás a két világháború között. *Történelempedagógiai füzetek 11.* Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata – ELTE BTK, Budapest, 37-38.
- ²⁵ EMBER (1923) 3.
- ²⁶ EMBER (1928a) 210.
- ²⁷ EMBER (1928b) 307.
- ²⁸ EMBER (1923) 5.
- ²⁹ EMBER (1923) 4.
- ³⁰ EMBER (1926) 1-2. (Kiemelés az eredeti szövegben.)
- ³¹ Vö. EMBER (1940) 26-33.
- ³² EMBER István (1928a) 205-212.
- ³³ BALASSA Brunó (1929): *A történettanítás múltja hazánkban. Neveléstörténeti forrástanulmány.* Dunántúli Egyetem Nyomdája, Pécs, 161 l.
- ³⁴ Vö. MISKOLCZY István (1929): Balassa Brunó: A történettanítás múltja hazánkban. Neveléstörténeti forrástanulmány. Pécs, 1929. *Századok*, 63. évf. 9-10. sz. 429-431.; R. N. (1932): Balassa Brunó dr.: 1. A történettanítás múltja hazánkban. 163 lap. 2. A latin tanítás története. 331 lap. Budapest, 1931. *Katholikus Szemle*, 46. évf. 11. sz. 395-397.
- ³⁵ GORTVA János (2021): Történelemtanítás egykor és ma: A történelemtanítás kihívásai a XXI. században. In: *Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában.* Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger, 231-239.
- ³⁶ Pl. BALASSA Brunó (1930): *A latintanítás története. Neveléstörténeti forrástanulmány.* Sáfrány Ny., Budapest.
- ³⁷ BALASSA (1929) 3.
- ³⁸ Asszír, perzsa, görög, római, utóbbiba beleértve a német-római birodalmat is.
- ³⁹ BALASSA (1929) 23..
- ⁴⁰ Samuel Pufendorf (1623-1694) német jogtudós „*mint a pápistaság elkeseredett ellensége veszi oltalmába a fejedelmek "circa sacra" jogát és fejtí ki egyben legelőször meggyőzően, hogy a német-római császárság nem tekinthető a római változatlan folytatásának és ezért helytelen a történet négy monarchiás kerete.*” (Balassa /1929/ 28.) Vö. SLEIDANUS, Johannes (1567): *De quator summis imperiis, Babilonico, Persico, Graeco et Romano libri tres.* Amsterdam. *Sleidanus* (1506-1556) munkája a 17-18. századi Európában és Magyarországon is a protestáns iskolákban a leginkább használt történelemtankönyvvé vált. Sleidanus tankönyve az 1556-os első latin nyelvű kiadástól a 18. század elejéig több mint 80 kiadást ért meg, 1557-ben németre, 1558-ban franciára, 1563-ban angolra is lefordították.
- ⁴¹ August Hermann Francke (1663-1727) német evangélikus lelkész, teológus, egyetemi tanár Lipcse, Halle), egyházi író. Glauchában (ma Halle városrésze) egy pedagógiumnak nevezett árvaházat hozott létre, ahol a pietizmus vallási irányzatát nevelési mozgalommá alakította.
- ⁴² BALASSA (1929) 28-29.
- ⁴³ BALASSA (1929) 28.
- ⁴⁴ GORTVA (2021) 234.
- ⁴⁵ A jezsuiták valamennyi rendtartományában több mint kétszáz éven át érvényben lévő szabálykönyv, mely a legapróbb részletekig intézkedik az iskolai élet rendjéről. Nagy gonddal egyesíti magában az elvszerűséget és a gyakorlatiasságot. A Ratio Studiorum első tervezete 1586-ban készült el, de csak tizenhárom évi gondos elemzés után, 1599-ben fogadták el véglegesen.
- ⁴⁶ Cörver János (1715-1773) piarista szerzetes. Tanár Nyitrán, majd Pesten tartományfőnök. A hazai piarista iskolák számára 1757-ben korszerűsítő új tanulmányi szabályzatot készített, amely nyomtatásban is megjelent. Címe: *Methodus instituendae iuventutis apud Scholas Pias.*
- ⁴⁷ NAGY Júlia (2003): Történelemoktatás drámajátékkal. 18. századi történelmi drámák a jezsuita nevelés és oktatás szolgálatában. *Iskolakultúra*, 13. évf. 3. sz. 111.
- ⁴⁸ BALASSA (1929) 123.
- ⁴⁹ R. N. (1932) 396-397.
- ⁵⁰ Pl. BIRÓ Sándor (1960): *Történelemtanításunk a XIX. század első felében a korabeli tankönyvirodalom tükrében.* Tankönyvkiadó, Budapest; SZEBENYI Péter (1970): *Feladatok – módszerek – eszközök. Visszapillantás a hazai történelemtanítás múltjára.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- ⁵¹ A fejezetben szövegszerűen is felhasználtam korábbi tanulmányom egyes elemeit: Képek és arcképek a magyarországi történelemtanítás múltjából V. A Horthy-korszak történelemtanítása (1920–1944). *Tanári Kincsestár. Történelem. Raabe Kiadó Kft. Budapest*, 2007. január, 26. sz. I 1.5 1-34
- ⁵² Az első az 1883. évi XXX. tc. volt.
- ⁵³ Vö. ORTEGA Y GASSET, José (1929): *La rebellion de las masas.* Magyarul: *A tömegek lázadása.* Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1938.
https://mtda.hu/books/kulf/ortega_y_gasset_jose_a_tomegek_lazadasa.pdf (Letöltés: 2023. dec. 28.)
- ⁵⁴ Az 1934. évi XI. tc. indoklása. In: *Magyar Törvénytár. 1934. évi törvénycikkek.* Szerk. DEGRÉ Miklós – VÁRADY-BRENNER Alajos, Franklin-Társulat Magyar Irod. Intézet és Könyvnyomda, Budapest, 1935. 83-84.
- ⁵⁵ U. o. 83.
- ⁵⁶ Ilyen témájú munkáiból egy szerény válogatás a tárgyalandó módszertani szintézis megjelenését megelőző évtized gazdag terméséből: A formális haladáseszme. *Athenaeum*, 1927. 13. évf. 3-4. sz. 180-184.; A kérdés művésze. *Az Országos Középpiskolai Tanáregyesület Közlönye*, 1928. 61. évf. 9. sz. 260-267.; Négy alapelv a mai történettanításban. *Az Országos Középpiskolai Tanáregyesület Közlönye*, 1929. 63. évf. 2. sz. 49-54.; Pozitívizmus a történettanításban és ennek hátrányai. *Az Országos Középpiskolai Tanáregyesület Közlönye*,

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.
A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

1930. 64. évf. 3. sz. 91-100.; Ember és környezetismeret a történettudományban. *Az Országos Középiskolai Tanáregyesület Közlönye*, 1932. 65. évf. 9. sz. 244-252.; A szemlélet elmélete és a társadalomszemlélet. *Paedagógiai Szeminárium*, 1935. 5. évf. 11. sz.
- ⁵⁷ Pl. *Bevezetés a társadalom lélektanába. Szociálpszichológia*. Tudományos gyűjtemény 3. A Danubia kiadása, Pécs–Budapest, 1923; *A történettudomány módszertana*. A Magyar Történettudomány Kézikönyve I/2. Magyar Történelmi Társulat, Budapest, 1925; *A társadalomfilozófia alapfogalmai*. Akadémia Filozófiai Könyvtára, 7. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, 1933; *Pedagógiai elvek. Bevezetés a nevelői gondolkodásba*. Pedagógiai szakkönyvek 1. Orsz. Középiskolai Tanáregyesület, Budapest, 1936; *A mai társadalom. Bevezetés a társadalomtudományokba*. Pantheon Kiadás, Budapest, 1943; *Szociológiai műszótár*. Budapesti Egyetemi Társadalomtudományi Intézet közlései 1. Pantheon Kiadás, Budapest, 1944.
- ⁵⁸ Elemzésünkben támaszkodtunk BALÁZSNÉ (1970) 58-65. egyes megállapításaira.
- ⁵⁹ GYULAI Ágost (1937): Dr. Dékány István: A történelmi kultúra útja. Középiskolai történelemtanítás: *Magyar Pedagógia*, 46. évf. 201-205. ill. WAGNER Ferenc (1938): Dékány István: A történelmi kultúra útja: középiskolai történelemtanítás. *Nevelésügyi Szemle*, 2. évf. 1. sz. 42-44.
- ⁶⁰ MÁRKI Sándor (1902): *Történettudásunk az új tanterv szellemében*. Singer és Wolfner, Budapest
- ⁶¹ WAGNER (1938) 43.
- ⁶² GYULAI (1937) 202.
- ⁶³ Vö. BALÁZSNÉ (1970) 58.
- ⁶⁴ HÓMAN Bálint (1931): A történelem útja. In: *A magyar történetírás új útjai*. Magyar Szemle Társaság, Budapest, 26.
- ⁶⁵ DÉKÁNY István (1936): *A történelmi kultúra útja. Középiskolai történelemtanítás*. Orsz. Középiskolai Tanáregyesület, Budapest, 20-21.
- ⁶⁶ A genetikus felfogás a nagy fejlődés-vonalak kidolgozását helyezte előtérbe. Vö. DÉKÁNY István (1909): Genetikus történelem a pedagógia rendszerében. *Magyar Középiskola*, 2. évf. 539–549.; DÉKÁNY István (1910): A genetikus történelem technikája I. Korösszehasonlítás. *Magyar Középiskola*, 3. évf. 335–338. Ugyanakkor az oknyomozást elvetve „a történettudomány alapvető módszertani követelményeit alárendeli a közoktatáspolitikai célkitűzéseknek.” Vö. BALÁZSNÉ (1970) 60.
- ⁶⁷ DÉKÁNY (1936) 21.
- ⁶⁸ DÉKÁNY (1936) 25.
- ⁶⁹ DÉKÁNY (1936) 28.
- ⁷⁰ DÉKÁNY (1936) 32.
- ⁷¹ DÉKÁNY (1936) 34.
- ⁷² DÉKÁNY (1936) 35.
- ⁷³ „...A munka alaphangjától eltérőek ezek a szenvedélyes, osztályelfogultságtól telített sorok.” BALÁZSNÉ (1970) 61.
- ⁷⁴ DÉKÁNY (1936) 47.
- ⁷⁵ Másutt így ír: „a megértés: cél szerinti, teleologikus behelyezkedés egy totalitásba. Ha valamit "megértettem" a történelemben, tudom, hogy az egy egészhez képest mit "jelent".” Például Széchenyi mit jelent a 19. század fejlődésére, vagy Rákóczi a 18. századra nézve. DÉKÁNY (1936) 51.
- ⁷⁶ DÉKÁNY (1936) 48.
- ⁷⁷ DÉKÁNY István (1931): Szellemtörténet történetelméleti alapon megvilágítva. *Századok*, 65. évf. 9-10. sz. 337-408.
- ⁷⁸ DÉKÁNY (1936) 52.
- ⁷⁹ DÉKÁNY (1936) 49.
- ⁸⁰ DÉKÁNY (1936) 66.
- ⁸¹ Vö. DÉKÁNY István (1936): *Pedagógiai elvek – Bevezetés a nevelői gondolkodásba*. Pedagógiai szakkönyvek 1. Orsz. Középiskolai Tanáregyesület, Budapest
- ⁸² DÉKÁNY (1936) 71.
- ⁸³ DÉKÁNY (1936) 72.
- ⁸⁴ DÉKÁNY (1936) 76.
- ⁸⁵ DÉKÁNY (1936) 91.
- ⁸⁶ DÉKÁNY (1936) 101.
- ⁸⁷ DÉKÁNY (1936) 105.
- ⁸⁸ DÉKÁNY (1936) 106.
- ⁸⁹ DÉKÁNY (1936) 112.
- ⁹⁰ A fejezetben felhasználtam – helyenként szövegszerűen is – korábbi tanulmányom anyagát: KATONA András (2002): A hazai reformpedagógiai irányzatok történelemtanítási módszerei. In: *Reformpedagógia-történeti tanulmányok. Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok*. Szerk. NÉMETH András, Osiris Kiadó, Budapest, 137-151.
- ⁹¹ Biográfiája: KÖTE Sándor (1983): *Egy útmutató pedagógus. Nagy László élete és munkássága*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ⁹² NÉMETH András (1993): *A reformpedagógia múltja és jelene (1899–1989)*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 72.
- ⁹³ *Ovide Decroly* (1871-1932) belga orvos és pszichológus 1907-ben nyitotta meg „Ermitage” nevű magániskoláját Brüsszelben egészséges gyermekek számára. Az iskolában kialakított munkatermek az öntevékeny gyermeki ismeretszerzést alapozták meg.

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.
A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

- ⁹⁴ NAGY László (1916): Az Új Iskola célja, pedagógiai és didaktikai alapelvei, tantervének megokolása. A *Gyermek*, 10. évf. 1-2. sz. 24-28. alapján: DOMOKOS Lászlóné (1934): A gyermeki alkotás lélektani feltételei. In: DOMOKOS Lászlóné – BLASKOVICH Edit (1934): *Az alkotó munka az Új Iskolában*. A Magyar Gyermektanulmányi és Nevelésügyi Társaság kiadása, Budapest, 17. (Kiemelés tőlem: K. A.)
- ⁹⁵ NAGY László (1919): Szervezzünk új iskolákat! *Uj Korszak*, 14. évf. 15-16.
- ⁹⁶ NAGY (1916) 22.
- ⁹⁷ 1939-40-ben a Magyar Új Iskola Egyesület titkára is volt. Vö. MUSZTAFÁNE HORVÁTH Györgyi – DR. NAGYNÉ HORVÁTH Zsuzsanna (1992): *Emlékezés az Új Iskolára*. „... egy régi iskola üzenete a jövő számára ...” Szerzői kiadás, Orosháza, 80-82.
- ⁹⁸ WACZULIK Margit (1913-2003): történelem-latin szakos középiskolai tanár, történész, tankönyvíró. A Pázmány Péter Tudományegyetemen doktorált. 1939–40-ben az Isteni Szeret Leányainak Patrona Hungariae Leánygimnáziumának és a Dr. Domokos Lászlóné Leánygimnáziumának (I. ker. Bíró u. 16.) a tanára, 1941–44-ig a Magyar Új Iskola Egyesület Leánygimnáziumának helyettes tanára. Vezetőtanárként 1945 után évtizedekben haláláig meghatározó alakja volt a hazai történelemtanításnak és tanulmányai a szakdidaktikának. Vö. WACZULIK Margit: Mit jelentett az Új Iskola egy fiatal tanár indulásához? In: MUSZTAFÁNE HORVÁTH – DR. NAGYNÉ HORVÁTH (1992) 75-79.
- ⁹⁹ Henri Bergson (1859–1941) francia filozófus, a szellem területén az intuíciót tekintette a megismerés módszerének.
- ¹⁰⁰ Adolphe Ferrière (1879–1960) svájci szociológus, pedagógus. 1899-ben megalapította az „Új Iskolák Nemzetközi Irodáját”, amivel lehetőséget teremtett a különböző reformpedagógiai elvek mentén szerveződött intézményeknek a kapcsolattartásra. Nagy Lászlóval Domokosné Új Iskoláját 1928-ban meglátogatta, és elismeréssel illette. Domokos Lászlóné és Blaskovich Edit könyve elé Nagy László előtt tisztelgő Előszót is, annak halálát követően. Az International Bureau of Education (IBE) a 100 leghíresebb pedagógus közé sorolja.
- ¹⁰¹ Édouard Claparède (1873-1940) svájci gyermekpszichológus, a genfi Rousseau Intézet megalapítója. Vö. LÁZÁR Szilárd (1914): A genfi Rousseau-intézet. *Magyar Pedagógia*, 23. évf. 287-289.
- ¹⁰² BLASKOVICH Edit: A történelem- és irodalomtanítás új módszere. In: DOMOKOSNÉ – BLASKOVICH (1934) 109-177. Így interpretálja e munkát a könyv recenzense: „... e tanulmány vizsgálódásainak főtárgya, hogy milyen módszert követ a Bergson lélektanán alapuló irodalmi és történelmi tanítás és mik az intuitív-beleélő módszer sajátosságai. Nem szára adathalmazra, az emlékezet megterhelésére van szükség, hanem intuitív beleélésre. Az alkotó munka ezen a területen abban áll, hogy szóhoz juttatja a gyermek ítélőképességét, másrészt a rajz és grafikon segítségével hívásával aktív munkára nevel. Elgondolásának illusztrálásául szolgál, a tanulmánynak az elméletet kiegészítő gyakorlati részeként, egy módszeres egységnek, II. Rákóczi Ferenc jellemrajzának feldolgozása, a tanítás fokozatainak megjelölésével, melyek azonban természetesen távol a herbarti és zilleri formális fokozatoktól, mint minden témánál, ennél is teljesen egyénileg alakulnak.” (GYULAI Ágost /1936/: Domokos Lászlóné és Blaskovich Edit: Az alkotó munka az Új Iskolában. Ferrière Adolf előszavával. Budapest, 1934. A Magyar Gyermektanulmányi és Nevelésügyi Társaság kiadása. *Magyar Pedagógia*, 45. évf. 155.)
- ¹⁰³ DOMOKOS – BLASKOVICH (1934) 130-131. A módszerről bővebben: BLASKOVICH Edit (1927): Az „Új Iskola” intuitív-beleélő módszere a középiskolában. Különnyomat a „A Jövő Útjain” 1927. október–decemberi számából, 2. évf. 4. sz. 28-32.
- ¹⁰⁴ Történelemtanárok 1940. szeptember 17-i csoportértekezlete. Idézi: BUZÁS László (1969): *Az „Új Iskola” pedagógiája*. 2. kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest, 69.
- ¹⁰⁵ Vö. pl. A magyar nyelv tanmenete a leánylíceum VI. osztályában. Érvényben volt: 1934-1940-ig. In: MUSZTAFÁNE HORVÁTH – DR. NAGYNÉ HORVÁTH (1992) 29-41. Csak ennek az egy osztálynak a tanmenete több tucat kisebb-nagyobb történelmi tárgyú vagy háttérű olvastanyát ad meg feldolgozásra!
- ¹⁰⁶ KOMÁR Pálné (1960): A hazai irodalomtanítás alakulásának vázlatos története a múlt század '60-as éveitől 1945-ig. In: *Tantárgytörténeti tanulmányok* I. Szerk. FALUDI Szilárd. Tankönyvkiadó, 68-80.
- ¹⁰⁷ NAGY László (1921): *Didaktika gyermekfejlődési alapon*. Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Budapest, 30.
- ¹⁰⁸ NAGY (1921) 30-31. (Kiemelés a szerzőtől.)
- ¹⁰⁹ BUZÁS (1969) 70.
- ¹¹⁰ BUZÁS (1969) 71.
- ¹¹¹ Ennek a „projektjét” bemutatja: MUSZTAFÁNE HORVÁTH – DR. NAGYNÉ HORVÁTH (1992) 64-68.
- ¹¹² BUZÁS (1969) 71.
- ¹¹³ BUZÁS (1969) 76.
- ¹¹⁴ BUZÁS László (1982): Nagy László és a budapesti Új Iskola. *Pedagógiai Szemle*, 32. évf. 5. sz. 454.
- ¹¹⁵ SZEBENYI (1970) 137.
- ¹¹⁶ Üdítő kivétel az 1932. évi székesfővárosi népiskolai Utasítás, melyben megjelenik a munkáltató oktatás követelménye: „Általános nevelői törekvés, hogy a gyermek az ismeretek megszerzésekor ne szorítkozzék csupán az elfogadó és megtartó szerepére, hanem a benne rejlő összes aktív kutató-, következtető- és megtartóerők latba vetésével tevőlegesen részt vegyen a munkában. A történelem anyaga is csak akkor készíti a tanulót szellemi erőinek teljes kibontakoztatására, ha új ismeretek megszerzésében lelkierejét teljes odaadásával közreműködik és a tanítóval együtt dolgozik. Ezt úgy éri el a tanító, ha tanulóiban az esedékes történelmi anyag iránt az erős érdeklődést felkelti, a történelmi órákon pedig oly hangulatot és munkaalkalmakat teremt, hogy a tanulók a megismerés vágyától ösztönözve, készséggel működnek együtt a tanító munkájában.” (Budapest székesfőváros elemi népiskoláinak helyi tanterv és utasítástervezte. Budapest, 1932. 101. Idézi: SZEBENYI /1970/ 131-132..)

Katona András: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei III.
A pozitívizmustól a szellemtörténeten át a reformpedagógiáig (1920–1945)

- ¹¹⁷ Németh László hódmezővásárhelyi tantárgy-összevonási kísérlete: NÉMETH László (1974): Tapasztalat és átomátadás. 3. Tantárgy-összevonás. In: *Sajkódi esték. Tanulmányok*. Németh László munkái 16. köt. Magvető – Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 298-322.; NÉMETH László (1963): Óraadók királysága (1945) és Hogyan tanítottam Vásárhelyen történelmet? (1957) In: *A kísérletező ember*. Magvető Kiadó, Budapest, 159-181. és 236-277.; NÉMETH László (1988): *Négy könyv*. Vál. és szerk.: NÉMETH Judit. Sajtó alá rend.: VEKERDI László. Szépirodalmi Kiadó, Budapest; RUSZNYÁK Péter (1971): Koncentrációs lehetőségek a gimnázium tantervében. *Budapesti Nevelő*, 18. évf. 2-3. sz. 14-24.; BODÓ György – KOMÁR Pálné (1974): *A történelem és az irodalom integrált tanításának vázlatos kísérleti tanterve a szakmunkásképző iskolák I-III. osztálya számára*. OPI, Budapest, (Kézirat); KATONA András (1989): Egy kísérlet margójára (Koncentrációs és integrációs lehetőségek a történelem-állampolgári ismeretek és a magyar irodalom oktatásában [az általános iskolában]. *Budapesti Nevelő*, 35. évf. 2. sz. 60-67.
- ¹¹⁸ B. E. (1938): Domokos Lászlóné, Blaskovich Edith dr.: Az alkotó munka az Új Iskolában. *Nevelésügyi Szemle*, 2. évf. 1. sz. 42.
- ¹¹⁹ Vö. SIMON Gyula (1965): A szegedi Cselekvés Iskolája. In: *A munkára nevelés hazai történetéből*. Szerk. JAUSZ Béla, FALUDI Szilárd és ZIBOLEN Endre. Akadémiai Kiadó, Budapest, 481-534.
- ¹²⁰ Georg Kerschensteiner (1854–1932) német pedagógus, a munkaiskola első elméleti megalapozója. A pedagógiai rendszeralkotáson túl az ő működésének köszönhető az irányzat széles körű elterjedése.
- ¹²¹ Theodor Litt (1880-1962) német kultúra- és társadalomfilozófus, valamint pedagógus.
- ¹²² Vö. BALÁZSNÉ (1970) 86.
- ¹²³ Vö. *Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola története (1928-1947)*. Szerk. Kiss Róbert Károly és Vajda Tamás. Belvedere Mérídonale, SZTE Szaklevéltára, Szeged, 2010. 134-135.
- ¹²⁴ SZÁNTÓ Lőrinc (1933-1934a): Aktuális történettanítás. *Cselekvés Iskolája*, 2. évf. 3-4. sz. 77-84.; SZÁNTÓ Lőrinc (1933-1934b): A történettanítás alapelvei *Cselekvés Iskolája*, 2. évf. 9-10. sz. 366-381.; SZÁNTÓ Lőrinc (1934-1935a): A történettanítás anyagának kiválasztása. *Cselekvés Iskolája*, 3. évf. 1-2. sz. 8-20.; SZÁNTÓ Lőrinc (1934-1935b): A szemléletes történettanítás új útjai. *Cselekvés Iskolája*, 3. évf. 9-10. sz.;
- ¹²⁵ SZÁNTÓ (1933-1934a) 79.
- ¹²⁶ SZÁNTÓ (1933-1934b) 367-380.
- ¹²⁷ John Dewey (1859–1952) amerikai filozófus, pedagógiai kutató, a New School Social Research egyik alapítója. Hitvallása: az iskola maga az élet.
- ¹²⁸ *Tanterv és utasítás a polgári fiúiskolák számára*. Kiadta a magy. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1918. április 30-án 70 032. és 1927. július 4-én 1434. eln. sz. a. kelt rendeletével. Kir. Magy. Egy. Nyomda, Budapest, 1927. 74.
- ¹²⁹ SZÁNTÓ (1934-1935a) 8.
- ¹³⁰ SZÁNTÓ (1934-1935a) 20.
- ¹³¹ SZÁNTÓ Lőrinc (1930-1931): A munkaiskola elve a történettanításban. *Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny*, 35. évf. 6. sz. 279-281.
- ¹³² SZÁNTÓ (1934-1935b) 424.
- ¹³³ WÁGNER Ferenc (1937-1938): A tanár szerepe a cselekvő történelemtanításban. *Cselekvés Iskolája*, 6. évf. 5-6. sz. 257.
- ¹³⁴ VICSAY Lajos (1940-41): *Történelmi olvasókönyv a magyar történelem tanításához*. I. kötet: 247 l., II. kötet: 304 l., III. kötet: 288 l. Szeged. A könyv sikerére jellemző, hogy 1943-ban a 2., átdolgozott kiadása is megjelent.
- ¹³⁵ VICSAY Lajos (1935): *A magyarság története az ősidőktől napjainkig – A történettanítás kézikönyve*. I-II. kötete. A gyakorlati pedagógia könyvtára 1-2. Szeged, 750 l.
- ¹³⁶ Vicsay Lajos (1935): Óratervek a magyar történelem tanításához. *Gyakorlati Pedagógia* 8. Szeged, LX lap + 8 tábla + LVI lap + 5 tábla
- ¹³⁷ VICSAY Lajos (1942): *Hogyan vezettessük a történelmi munkanaplót?* A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára 28. Szeged, 255 l.
- ¹³⁸ NAGY Sándor (1988): Szélgjegyzetek a reformpedagógiai irányzatok didaktikai koncepcióihoz. In: NAGY Sándor: *Mába nyúló történelem: a harmincas évek pedagógiai irányai*. Tankönyvkiadó, Budapest, 276-277.
- ¹³⁹ SIMON (1965) 533-534.