

Katona András:

A Horthy-korszak történelemtanítása (1920–1944)

Klebelsberg Kunó kultuszminisztersége

A korszakot a középiskolai törvények bontják kisebb egységekre. Ennek megfelelően Unger Mátyás három alfejezetben tárgyalja az időszakot: 1919-1924; 1924-1943, 1934-1945.¹ Mi ettől eltérően a két legjelentősebb magyar kultuszminiszter (Klebelsberg Kunó és Hóman Bálint) „fonalára felfűzve” két részben tárgyaljuk az egész Horthy-korszakot. Tehetjük ezt azért is, mert két markáns oktatáspolitikai jellemző a világháborúk közti magyar történelmi periódust².

Az *első részkorszakot* jelentő időszak elejét átmenetként értékelhetjük. Az állandóságot a közoktatásügyben **Imre Sándor**, az ismert didaktikus képviselte, aki a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium helyettes államtitkára, majd államtitkáráként 1919. augusztus 7-től 1922-ig volt komoly befolyással a magyar tanügyre. Munkáiból közismert alapkategóriája a *nemzetnevelés* volt³, mely a legszélesebb tömegeket átfogni kívánó, tehát a népiskolát középpontba állító koncepció volt a gyakorlatban. A forradalom tagadásából kiindulva evolucionista álláspontot vallott. A történelemtanítás eszközeit tekintve jelen- és jövőcentrikus volt: „*egészen a mai napig tanítsuk*” (ti. a történelmet). A középiskolában a közgazdasági és társadalmi ismeretek bevezetésével a köz és a társadalom ügyeiért valóságosan tenni akaró és tudó állampolgárokat kívánt nevelni.

E polgári-liberális szemlélet nem érvényesülhetett azonban. A politika által meghirdetett és a társadalom nagy része által elfogadott kurzus a *keresztény-nemzeti* volt. Ennek elemzése nem lehet feladatunk, ezért csak néhány gondolat a jelentéséről.

Először is az 1918 előtti Magyarországgal való kontinuitást jelentette, kizárva a történetietlen és nemzetietlen forradalmat és proletárdiktatúrát. Másodsor; az osztályrend megszilárdulását a munkafegyelem és a társadalmi rend helyreállítása érdekében. Az iskola feladata az engedelmes állampolgárok nevelése. Harmadsor; 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.

Alapkérdés volt az intereager Magyarország kényszerű felbomlása. A területi revízió igénye a trianoni békediktátum aláírása napján megfogalmazódott a nagypolitikában és a kisemberek gondolkodásában egyaránt. Míg a Károlyi-féle polgári demokrácia az etnikai határokért szállt síkra, addig a Horthy nevével fémjelvezhető új kurzus a területi integritás talaján állt, miközben a rendszer nemzetközi elfogadása érdekében aláírta a békét. Az iskolaügy is kezdetben a nyílt „irredentizmus” alapján állt, majd a kultúrpolitika hajlékonyabbá válásával az árnyaltabb, több értelmű „revizionizmus” kifejezést használta. Iskolapolitikai szempontból ez egyet jelentett az ún. nemzeti tárgyak (magyar nyelv és irodalom, történelem, földrajz, gazdaságtan) pozícióinak az erősödésével.

A kedvenc történelmi példa 1871 lett. Moltke, a győztes hadvezér szavai szerint ezt a háborút a „Schullehrer”-ek, a német tanítók nyerték meg. Vagyis a most lefolyt

¹ Unger Mátyás: A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemtankönyveinkben. Tankönyvkiadó, Bp. 1976. 83. l.

² Mann Miklós: Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között. OPKM, Bp. 1997. 26. és 79. l. szerint nacionalizmus, konzervatív reform (Klebelsberg) és nemzetnevelés (Hóman Bálint), bár ez utóbbi fogalmat mi inkább Imre Sándor nevéhez és munkásságához kapcsoljuk.

³ Imre Sándor: Nemzetnevelés. Bp. 1912.

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

háborúban a csatát a tanítók vesztették el. Tehát az iskolák sugározzák ki a revansizmus szellemét, és katonai előkészítést végezzenek testi-lelki értelemben egyaránt.

Ez utóbbi feladat (a lelki felkészítés) a történelemre és az irodalomra hárult. 1920-ban jelent meg **Szekfü Gyula** „Három nemzedék”⁴ című munkája, mely a történelemtanári társadalomra is jelentős befolyást gyakorolt. **Hóman Bálint**, **Teleki Pál** és mások írásai kifejezetten a pedagógusokat igyekeztek megnyerni a revizionizmus gondolatának.

Amikor Imre Sándor távozott a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumból, akkor került a kultuszminiszteri bársonyszékbe a konzervatív reformer kultúrpolitikus **Klebelsberg Kunó**, a „Gróf”, aki egy évtizedig látta el a tárca vezetését, gróf Bethlen István kormányaiban. Méltó segítőtársa volt – főleg középiskolai ügyekben – **Kornis Gyula** államtitkár.

A Klebelsberg-féle kultúrpolitika jellemzésénél elsősorban a *neonacionalizmust* kell kiemelnünk. Szakított a felfogással, hogy 1920-ban ott folytathattuk, ahol 1918-ban abbahagytuk, de nem szakított a nacionalizmussal. Mit jelent ez a fogalom? Magának Klebelsbergnek a meghatározása szerint „*a pozitív, az aktív, a produktív, a konstruktív emberek szolidaritását jelenti, a munkás, az alkotó emberek szent összefoglalását a rombadőlt haza újjáépítésének nagyszerű munkájában; öntudatos összefogást a kritika túltengésével, a hiperkritikával s általában a negatív emberekkel szemben.*”⁵

A történeti jog fegyverének felhasználása immár nem a nagy-magyar állam jogainak kiterjesztését szolgálta, hanem a területi integritás helyreállításáért folytatott harcot. A szekularizálódóban levő századfordulós nacionalizmus pedig ismét a vallásban talált szövetségesre. Változtak a történeti példák is. A korábban csak szordínóval emlegetett 1848/49 a nemzeti érzés legfőbb példatárává vált, a világháborúval egyetemben, háttérbe szorítva például a Rákóczi-szabadságharcot.

Szólni kell még e rövid összefoglalóban is Klebelsberg *kultúrfőlény elméletéről*. „*A magyar hazát ma elsősorban nem a kard, hanem a kultúra tarthatja meg és tehet naggyá... Így született meg a kultúrfőlény programja, attól a politikai megfontolástól vezetve, hogy lefegyverzetten is az Árpád szerezte földön maradassunk, és egyszer, megengedett eszközökkel az elvesztett visszaszerezzük.*”⁶ A „kultúrák harca” elég divatos téma volt annak idején Európában. (Vö. Korábbi utalásunkat a tanítók szerepére az 1870/71-es porosz-francia háborúban.) A modern művelődés a „Gróf” szerint kétféle 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 nemzetiségekkel való küzdelemben. Ez csak a néptömegek általános kultúrszintjének emelésével (l. Imre Sándor) és az „elit” képzésével (új elem) képzelhető el.

Ez utóbbit kívánta megoldani Kornis Gyula 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. Mielőtt azonban ezekkel foglalkoznánk, nézzük meg röviden az átmeneti időszak közoktatás-politikáját kissé közelebbről is!

Az 1919 őszén kiadott *nemzetnevelési rendelet*, Imre Sándor szellemében, „*burkolt kritikában részesítette az eddigi történelemtanítást, amely egyoldalúan a*

⁴ *Szekfü Gyula*: Három nemzedék. Bp. 1934.

⁵ Idézi: *Kornis Gyula*: Kultúra és nemzet. Bp. 1930. 43. l.

⁶ *Klebelsberg Kuno*: Az a sokat emlegetett kultúrfőlény. Pesti Napló, 1929. augusztus 4.; In: Neveléspolitikai dokumentumok az ellenforradalmi rendszer időszakából (1919-1931). Összeállította, a bevezetést és a jegyzeteket írta: *Simon Gyula*. Bp. 1959. 53. l.

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

‘lelkésítés és nemesítés’ feladatát tűzte maga elé, elterelte a figyelmet a magyar nép keserves megpróbáltatásairól, nemzeti történelmünk szomorú tragédiáiról, ezzel megszépítette, idealizálta a múltat.” A dokumentum azt követelte, hogy „a történettanítás vezessen nemzeti önismeretre és a nemzeti feladatok ismeretére.” A rendelet „helyesen hangsúlyozza a fejlődés gondolatának, a gazdasági szempontoknak tekintetbevételét, s határozottan lándzsát tör a történelemnek egészen napjainkig való tanítása mellett.”⁷

1919 decemberében újrakezdődtek a reformviták. A VKM *Imre Sándor* nézeteit képviselve a nyolcosztályú egységes alapiskola (négy év elemi és négy év középfok) létrehozása felé hajlott. A konzervatív szárny, *Kornis Gyula* vezetésével, a régi szervezet (külön gimnázium, reál- és polgári iskola) fenntartása mellett kardoskodott. *Nagy László* viszont az egységes nyolcosztályú népiskola bevezetését szorgalmazta. A cseppfolyós politikai helyzet következtében a reform rövid időre lekerült a napirendről.

1920-ban a VKM elrendelte Papp-Váry Elemérné Hiszekegyét a „rendelkezése és közvetlen vezetése alatt álló valamennyi alsó- és középfokú tanintézetben a tanulók mindennap elimádkozzák.”⁸ A tantermek falán „Nem, nem, soha” jelszó, esetleg a Turáni Ötvös Múterem emléklakettje függött, turulmadaras aranyos pecséttel, egy-egy szemernyi földdel Nagy-Magyarország minden egyes vármegyéjéből.⁹ Az *irredentizmus* eszméit más jelszavak és külsőségek, irodalmi estek és iskolai ünnepek is terjesztették.¹⁰

1921 végén Bethlen konszolidációs politikájának részeként kezdődnek ismét a munkálatok. Létrejön az új középiskolai törvény tervezete, 1922-ben pedig megalakulnak a tantárgyi bizottságok. A történelmi szakbizottság elnöke **Domanovszky Sándor** lett, előadója **Madzsar Imre**, majd **Ember István**, tagjai: *Angyal Dávid*, **Dékány István** és *Husztai József* voltak.

1924-ben megjelent az újabb középiskolai törvény (XI. tc.). Vessük össze a középiskolák feladatának meghatározását az előző, dualizmus kori törvényével!¹¹

1883

„A gimnáziumnak és a reáliskolának az a feladata, hogy az ifjúságot magasabb általános műveltséghez juttassa, és a felsőbb tudományos képésre előkészítse.”

1924

A középiskolának az a feladata, „hogy a tanulót vallásos alapon erkölcsös polgárrá nevelje, hazafias szellemben magasabb általános műveltséghez juttassa, és a felsőbb tanulmányokhoz szükséges szellemi munkára képessé tegye.”

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

⁷ *Bellér Béla*: A Horthy-rendszer „hazafias” nevelésének forrásainál. In: Tanulmányok a magyar nevelés történetéből 1849-1944. Tankönyvkiadó, Bp. 1957. 235-236. l.

⁸ 1920. évi 114 233. V. sz. alatti VKM körrendelet, majd a VKM 1921. évi 140 844. sz. körrendeletében pedig elrendeli, hogy a Hiszekegyet Szabados Béla zeneművészeti főiskolai tanár „pályakoszorús dallama szerint” énekeltesék.

⁹ Terjesztését a VKM 28 313/922. VIII./C U. o. sz. rendeletében engedélyezte.

¹⁰ Sajó Sándor, Vályi Nagy Géza, Gyökössi Endre, Szathmáry István és Végvári (azaz Reményik Sándor) költeményeit, Révffy Géza énekkari darabjait, Murgács Kálmán dalait stb. adták elő, játszották.

¹¹ Idézi: Neveléspolitikai dokumentumok az ellenforradalmi rendszer időszakából (1919-1931).

Bevezetés, 75. l.

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

*nemzet felnövekvő vezető rétegének lelkében a műveltség egységének szükséges mértékét.*¹²

Az új középiskolai törvény nagyobb súlyt fektetett a modern nyelvekre és a természettudományokra. Ugyanakkor egyenértékű képesítést 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.”¹³

Nézzük tehát a szűkebb értelemben vett történelemtantervet – az eddigi gyakorlatunknak megfelelően – egybevetve az előző, érvényben volt tantervvel!

| 1899-es tanterv | | 1924-es tanterv | |
|---------------------|---|---------------------|---|
| Osztály/ óraszám | Tananyag | Osztály/ óraszám | Tananyag |
| III. 3 | Magyarország története (1526-ig) | III. 3 | Magyarország története napjainkig |
| IV. 3 | Magyarország története (1867-ig) + Magyarország politikai földrajza és a Monarchia | IV. 3 | Világtörténet Marcus Aurelius haláláig |
| V. 3 | Ókor (476-ig) + földrajzi ismeretek | V. 3 | Világtörténet a XIV. századig |
| VI. 3 | Egyetemes történelem (1648-ig) + földrajzi ismeretek | VI. 3 | Világtörténet a nagyhatalmakig |
| VII. 3 | Egyetemes történelem (1871-ig) + Európa és Amerika államai | VII. 3 | A francia forradalom, a legújabb kor |
| VIII. 3 | Magyarország története (oknyomozó) + Magyarország politikai, gazdasági és műveltségi állapota | VIII. 3 | Magyarország története (társadalmi élet és intézmények) |

Tekintsük át a jelentősebb változásokat! A tanterv megszüntette a IV. osztályban a magyar történelem tanítását, s ezzel – látszólag – egy évvel csökkent a nemzeti történelem tanítása. Valójában azonban az V-VI-VII. osztályokban a gyerekek kb. fele-fele arányban tanultak magyar és egyetemes (pontosabban itt világ-) történelmet. A magyar történelmi témakörök:

IV. osztály: Magyarország területe az ókorban.

V. osztály: A magyar honfoglalás;

Magyarország az Árpádok korában.

VI. osztály: Magyarország a XIV-XV. században;

Magyarország a reformáció és az ellenreformáció korában;

Magyarország az abszolutizmus korában.

VII. osztály: Magyarország a francia forradalom korában;

A magyar reformkor;

Magyarország 1848-1871;

¹² Az 1924. XI. tc. indoklása, Magyar Törvénytár, Bp. 1925. 153. l.

¹³ Utasítások a középiskolák tantervéhez. Bp. 1927. 13-14. l.

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

Magyarország 1871 óta;

Államtani ismeretek, állampolgári jogok és kötelességek.

A nemzeti történelem súlya tehát nem csökkent, hanem növekedett, négy (!) körben került tanításra:

1. I-III. osztályokban a magyar irodalmi olvasmányok keretében;
2. IV. osztályban külön körben;
3. V-VII. osztályokban a világtörténelemmel párhuzamosan.
4. VIII. osztályban ismét önállóan.

Újdonság az is, hogy minden osztály anyagát egy virágzási korrall zárták. Kornis szerint ennek didaktikai okai vannak, de politikai szándék (történelmi állandóság érzékeltetése, a változásokkal, forradalmakkal szemben) húzódott mögöttük.¹⁴

A részletes felosztás a III., VII. és VIII. osztályokban a *jelenig* vitte a tananyagot. Erről a miniszter „Gróf” így nyilatkozott: „*A magyar középosztály boldogulásának elősegítése érdekében szükségesnek tartottam a korábbi tanterv fogyatékoságaival szemben a modern nyelvek behatóbb oktatását, intenzívebb földrajztanítást és a legújabb kor történetének bevonását a történelmi stúdiumokba...*”¹⁵

Vessük egybe ezt követően az 1927-es Utasításokat, de ezúttal a kármáni 1880-ossal¹⁶:

Utasítások (1880)

Az egyéni lelki élet rajzát, amint érzelmes, megható vonásokban lép a remekírók lapjain az ifjú elme elé, kiegészíteni a társadalom erkölcsi életének rajzával: ez nemes és fontos *célja* az iskolai történelmi tanításnak. *Feladata*: megértetni az erkölcsi eszméket, melyek megvalósításában a népek és társadalmi körök küzdelme fáradozik, megvilágítani az állami s általában a művelt életnek, a civilizációnak érdemét, és feltüntetni az irányok és érdekek harcát a kultúra céljainak megközelítésében. Nem a száraz tények és események felsorolásával, melyek a növendék emlékezetét terhelik, anélkül, hogy értelmét felvilágosítanák, s érzelmét nemesítenék, hanem főleg az állami s társadalmi intézmények taglaló ismertetésével és azon szükségletek s indítóokok megvilágításával, melyek megalapításukhoz vezettek s átalakításukra hatottak, fogja a történelmi oktatás feladatát teljesítse.

Utasítások (1927)

Mind a tágabb, mind a szorosabb értelemben vett középiskolai történettanítás végső *feladata* leghelyesebben lélektani és etikai oldalról határozható meg. A történelmi tanulmány legmélyebb *célja* érdeklődést, de tiszteletet is kelteni azon erkölcsi eszmék és társas szellemi értékek iránt, melyeknek megvalósításában, fenntartásában és továbbfejlesztésében a népek és társadalmi csoportok küzdelme fáradozik. Meg kell világítani a művelt élet jelentőségét azáltal, hogy feltüntetni az emberi törekvések, irányok és érdekek harcát a kultúra céljainak megközelítésében. A tények és események száraz, emlékeztető felsorolása ezt semmi esetre sem érheti el. De még az állami, társadalmi és gazdasági intézményeknek és fejlődésüknek megismertetése sem lehet önértékű cél. Mind az egyéni és társadalmi cselekedeteknek, mind pedig intézményes kereteiknek és föltételeiknek mintegy mögójük kell világítanunk azáltal, hogy feltárjuk, sokszor csak megéreztetjük azokat az eszményeket, lelki szükségleteket és indítóokokat, amelyek keletkezésükre, illetve megalapításukra vezettek és folytonos módosulásukra hatással voltak.

¹⁴ *Szebenyi Péter*: Feladatok – módszerek – eszközök. Visszapillantás a hazai történelemtanítás múltjára. Tankönyvkiadó, Bp. 1970. 106. l.

¹⁵ Nemzeti Újság, 1924. augusztus 23-24.

¹⁶ Utasítások a középiskolák tantervéhez. Bp. 1927. 13-14. l.

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

Az egymásra épülés nyilvánvaló, de a különbségek még tanulságosabbak. Kármán Utasítása az erkölcsi eszmék *megértéséről* beszél, az 1927-es Utasítás viszont megelégszik azzal, hogy *érdeklődést és tiszteletet* ébresszen erkölcsi eszmék iránt, megtoldva a „*társas szellemi értékekkel*”. Szellemtörténeti kiegészítés, hogy fel kell tárnunk a történelmi események mögött rejlő „*eszményeket, lelki szükségleteket és indítóokokat*”.

Az irredenta nevelés eszméi is markánsan megjelennek az Utasításban: „*Kiemelkedő fontosságot juttat a történelemtanításnak a középiskola összes tantárgyai között az a körülmény, hogy ez a tárgy közvetlenül és minden vonatkozásában, még világtörténeti részeiben is, a nemzet erkölcsi hagyományainak, örökölt nagy értékeinek átszarmaztatásában és megbecsülésében működik közre. A történeti tanulmány során a tanuló lélekben együtt él és egybeforr nemzetével. A maga életét a nemzeti élet részének érzi. Így keletkezik a kegyeletnek az az érzelme a múlttal szemben, mely viszont a jelen feladatok iránti buzgó odaadást és a nemzet jövőjébe vetett rendíthetetlen hitet táplálja. Csak az a történettanár teljesíti igazán a maga hivatását, aki minden pillanatban tudja, hogy fiatal és fogékony lelkekre ható munkájának a nemzet lelki erőkezlete fenntartásában, a történeti folytonosság biztosításában igen fontos szerepe van.*”¹⁷

Lényegében ugyanezt a szellemet sugározta a Klebelsberg-féle kultuskormányzat többi tanterve is: az 1925-ös népiskolai, az 1926-os leány-középiskolai és az 1927-es polgári iskolai tanterv is.

Hasonlítsuk össze az 1905-ös és 1925-ös népiskolai tantervek céljait is:

1905-ös népiskolai tanterv

A történettanítás *célja*, hogy nemzetünk ezer esztendő múltjának és küzdelmeinek s az eseményekben és nagy történeti alakokban megnyilatkozó nemzeti erényeknek megismertetésével felébressze, ápolja és nemesítse a nemzeti önérzetet, a hazaszeretetet és királyhűséget. A tanításnak épp oly mértékben kell hatnia a szívre, mint az értelemre, hogy a tanuló a múlt ismereteiből ne csak okuljon, hanem lelkesedést és erkölcsi nemesedést is merítsen.¹⁸

Az *elemi népiskolában* az V-VI. osztályban heti 2-2 órában tanultak nemzeti történelmet és alkotmánytant, valamint V. osztályban polgári jogok és kötelességek című tárgyat. Hasonlítsuk össze VI. osztályok olvasmányanyagát az 1905-ös népiskolai tantervével.

1905-ös elemi iskolai tanterv

1. A mohácsi vészig terjedő kor áttekintése.
2. Az ország három felé szakadása a mohácsi vész után.
3. A protestantizmus elterjedése hazánkban.
4. Nemzeti fölkelések az alkotmány és

1925-ös népiskolai tanterv

A magyar nemzet történetének ismertetése az ezzel kapcsolatos legfontosabb világtörténelmi események érintésével és rövid, elemi tájékoztatás a történetileg fejlődött magyar alkotmányról; a múlt iránti kegyeletre s tanulságainak megértésére, nemzeti önérzetre s hazaszeretetre való nevelés; a nemzet életterejében való bizalom és az isteni gondviselésbe vetett hit megerősítése.¹⁹

1925-ös elemi iskolai tanterv

- I. Magyarország a török uralom után. Hazánk állapota a napóleoni háborúk alatt és után.
- II. A reformkorszak: a magyar nyelv ügye, az írók. Széchenyi és Kossuth.

¹⁷ U. o. 175. l.

¹⁸ Tanterv és utasítás az elemi népiskola számára. Kiadja a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1905. évi június hó 16-án 2202. sz. rendeletével. Bp. 1905. XXXIII-XXXIV. l.

¹⁹ Tanterv az elemi népiskola számára. Bp. 1925. M. kir. VKM 1925. évi május 14-én 1467. sz. rendeletével, 33. l.

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

- | | |
|--|--|
| vallásszabadság védelmére. | Az 1848-as törvények. |
| 5. Küzdelem a törökkel; felszabadulás; az ország állapota. | III. Szabadságharc, önkényuralom. |
| 6. A királyi ház és a nemzet megbékélése; új intézmények. | A kiegyezés. Deák Ferenc. |
| 7. Hazánk állapota a napóleoni háborúk után. | IV. Az építés korszaka a kiegyezés után. |
| 8. A mai Magyarország megalakítása, az 1848-as törvények. | I. Ferenc József. A világháború és következményei. |
| 9. A szabadságharc és az önkényuralom. | V. A régi rendi, a mai polgári állam. |
| 10. Az alkotmány helyreállítása. | Az 1920-as ideiglenes alkotmány. A magyar állam jelképei. |

Némi egyetemes történeti anyag is szerepel a tantervben. Például a bemutatott VI. osztályban (a közös anyagrészeket *kiemelt betűkkel* jelöltük):

1905-ben: találmányok, felfedezések, a harmincéves háború, XIV. Lajos, *II. Frigyes és Poroszország, a francia forradalom és Napóleon, Európa államai a napóleoni háborúk után, találmányok, felfedezések, európai forradalmak (1848)*, osztrák-porosz, német-francia háború, *a Német Császárság megalakulása, a balkáni államok, Bosznia-Hercegovina.*

1925-ben: *II. Frigyes és Poroszország, a francia forradalom és Napóleon, Európa államai a napóleoni háborúk után, találmányok, gyáripár fejlődése, európai forradalmak (1848)*, az Olasz Királyság, *a Német Császárság és a Francia Köztársaság megalakulása, a balkáni államok, a világháború.*

A *polgári iskolában* pedig II. osztályban heti 2, III-IV. osztályban 3-3 órában a történelemtanítás célja és anyaga a világtörténelem áttekintése és Magyarország történelmének tüzesebb ismerete volt.

Bíráloi is voltak a tanterveknek. *Madai Gyula*, az Országos Tanáregyesület elnöke (nem tévesztendő össze a tankönyvíró *Madai Pállal*), *Petrovác Gyula*, az Iparoktatási Tanárok Országos Szövetségének elnöke, valamint az 1928-as III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus jó néhány előadója.²⁰ Róluk később szólunk.

Hóman Bálint kultuszminisztersége

Az 1930-as évek elején nyilvánvalóvá vált a Klebelsberg-Kornis oktatáspolitikai kudarca. Az a középosztály buktatta meg, amelynek főként szánták. A közvélemény gyakorlatibb középiskolát igényelt. (Például az ógörög nyelv kiszorulása után a latin óraszámát is csökkentették.) 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 – a kor neves történésze *Hóman Bálint*, aki rövid megszakítással egy évtizedig állt a tárca élén – egy átfogó törvénnyel kívánta az oktatási viszonyokat rendezni. 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 „*népi*” lett az új jelszó. Ez nagyon jól megfelelt az „*egy nevezőre hozás*” Gömbös-féle programjának.

²⁰ *Szebenyi Péter*: Feladatok – módszerek – eszközök. Visszapillantás a hazai történelemtanítás múltjára. Tankönyvkiadó, Bp. 1970. 112-113. l.

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

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. A nevelés szervezeti egységesítése már eltúrta az egyes iskolatípusok társadalmi funkciójában mutatkozó különbségeket. 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 harmadik *középiszkolai törvényünk*, ezúttal mindössze tíz évvel követve az előzőt. Egybevetve azzal; az új törvény megszüntette az 1924-ben kialakított három iskolatípust, *egységesítette a középiszkolát* – gimnázium néven –; s nem a minőségi követelményt helyezte előtérbe, hanem a kívánt *világnézeti irányultságot*. A Klebelsberg-féle intellektualizmust egy anti-intellektuális irányzat váltotta fel, mely a háborúra készülő állam szükségletéhez idomította a nevelési eszményt; nemzeti, faji öntudattal bíró, önfeláldozó, fegyelmezett, de főleg engedelmes tömegembert (Ortega y Gasset!).

Az 1934. évi XI. tc. miniszteri indokolása hangsúlyozta, hogy az egységes középiskolában „*egységes nemzeti világnézet*” kialakítására lehet csak a cél. „*A középiszkolai 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 középiszkolában a tanítás mellett a nevelésnek kíván juttatni.*”²¹

A középiszkolai 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.*”²²

Az új tanterv megszületését hosszas viták előzték meg. Ezekbe betekintést nyerhetünk az Országos Köznevelési Tanács (OKT) jegyzőkönyvein keresztül. Ezúttal az 1934/35-ös tervezetet vetjük egybe a megvalósult, 1938-as változattal, és az 1936-os tervezet elemzésétől eltekintünk.²³ Nézzük a tananyagot, az óraszámot és az osztályok szerinti tananyagelosztást:

| <i>Osztály/ óraszám</i> | Tervezet (1934-35) | <i>Osztály/ óraszám</i> | Tanterv (1938) |
|-----------------------------|---|-----------------------------|---|
| III. - | | III. 3 | Magyar elbeszélő történet |
| IV. 4 | Az ókor és a középkor 896-ig | IV. 3 | Antik világ és keresztény Európa 896-ig |
| V. 4 | Magyar közép-kor 1500-ig | V. 3 | Középkor és újkor 1789-ig |
| VI. 3 | Magyar újkor 1815-ig | VI. 3 | Legújabb kor napjainkig |
| VII. 3 | Magyar legújabb kor napjainkig + világpolitikai földrajz | VII. 2 | Magyar történet 1711-ig |

²¹ Az 1934. évi XI. tc. indoklása. Magyar Törvénytár, Bp. 1935. 83-84. 1.

²² U. o. 83. 1.

²³ Ezeket alaposan elemezte: *Unger Mátyás*: A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemtankönyveinkben. Tankönyvkiadó, Bp. 1976. 216. k. 1. Mi is ezek megállapításaira támaszkodunk.

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

| | |
|--|--|
| VIII. 4 Magyar történelem összefoglaló áttekintése + mai problémák | VIII. 3 Magyar történet napjainkig + Társadalmi és államtani ismeretek |
|--|--|

Össz. 18

Össz. 17

A magyar és egyetemes történelem összeillesztési modellje a korábbiakhoz képest így módosult (az 1883-as Utasítást követő – a magyar történelem tanításának súlyát növelő – tananyag-módosulást külön oszlopban jelöltük)²⁴:

| Oszt. | 1879 | 1883 | 1899 | 1924 | 1938 |
|-------|-------------------------|-------------------------|---------------------------|----------------------|-------------------------|
| III. | - | magyar történet | magyar történet 1526-ig | magyar történet | magyar történet |
| IV. | egyetemes történet I. | egyetemes történet | magyar történet máig | világtörténet* | egyetemes történet I. |
| V. | egyetemes történet II. | egyetemes történet I. | egyetemes történet * I. | világtörténet* I. | egyetemes történet II. |
| VI. | egyetemes történet III. | egyetemes történet II. | egyetemes történet * II. | világtörténet * II. | egyetemes történet III. |
| VII. | egyetemes történet IV. | egyetemes történet III. | egyetemes történet * III. | világtörténet * III. | magyar 1711-ig |
| VIII. | magyar történet | magyar történet | magyar történet | magyar történet | magyar történet máig |

*-gal jelöltük azon egyetemes (világ)történeti anyagrészeket, melyekbe magyar történeti fejezeteket építettek be.

A „tisztán” magyar történeti anyagrészeket árnyalással tettük szemléletesebbé.

Tanulságos lehet, ha az egyetemes (világ)történet korszakhatárait is áttekintjük, mely szemléletesen ábrázolja, hogy „minél közelebb jutunk a jelenben, annál bővebben kell tárgyalni az anyagot”:

| Oszt. | 1879 | 1899 | 1924 | 1934 | 1938 |
|-------|---------------------------|---------------------------|------------|------------|------------|
| IV. | i. e. 31 | - | i. sz. 180 | i. sz. 896 | i. sz. 896 |
| V. | 1492 | i. sz. 476 | kb. 1300 | 1789 | 1789 |
| VI. | 1815 | 1648 | 1789 | máig | máig |
| VII. | 1848 + politikai földrajz | 1871 + politikai földrajz | 1920 | - | - |

Az évszámok a felső (év végi) korszakhatárt jelzik.

A tendencia világos, főleg, ha azt is figyelembe vesszük, hogy Hóman tanterve egy évvel megkurtította az egyetemes történelem tanítását.

Az új középiskolai törvényen alapuló 1938. évi *gimnáziumi tanterv* szerint:

„A tanítás célja. Tantervünk szerint az irodalom és a történelem van a középiskolai oktatásnak tengelyében.” [...]

A történelem nevelőértéke: „A történelmi tanulmány legfőbb célja és legfontosabb feladata az, hogy érdeklődést és tiszteletet keltsen azon erkölcsi eszmék és társas értékek iránt, amelyeknek megvalósításán, fenntartásán és továbbfejlesztésén nagy erőfeszítéssel fáradoznak a népek és a társadalmi csoportok. [...]

A történettanítás azonban nem merülhet ki a múlt eseményeinek rideg tárgyalásában, hanem ki kell terjeszkednie a jelenre is. Nem azért tanulunk tehát történelmet, hogy csak megismerjük a megtörtént tényeket, hanem azért, hogy megtaláljuk benne a jövőnek és saját nemzetünk létének tanítómesterét. A múlt megismerésének csak akkor van értéke és fontossága, hogy a jelent és a jövőt szolgálja.

²⁴ Unger Máttyás: A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemtankönyveinkben. Tankönyvkiadó, Bp. 1976. 117. l. alapján

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

[...] *Hogy így van ez a dolog, akkor a középiskolai történelem tanításában nemcsak az ész és az emlékezet fejlesztésére és erősítésére kell törekednünk az ismeretek gyarapításával, hanem legfőképpen a tanulók érzelmi világának gazdagítására. Ha így fogjuk fel feladatunkat, akkor a történelemtanítás lélekformáló munka lesz. [...]*

Hogy jól megoldhassa ezeket a nagy feladatokat, nem elégedhetik meg az ismeretek pusztá halmozásával, az adatok lélektelen megtanításával, hanem minden igyekezetével törekedjék a tanulók jellemének, főképpen felelősségérzetének, akaraterejének és elhatározó képességének fejlesztésére, mert a porba sújtott magyar hazának erős akarátú, tiszta erkölcsű, széles látókörű, a körülményeket okosan mérlegelni tudó, megalkuvást nem ismerő, határozott nemzedékre van szüksége.

Hogy ezeket a nagy célokat elérhessük, sohasem szabad a történelem tanításában kiaknázatlanul hagynunk az erkölcsi, szociális és hazafias mozzanatok. Nagy gondot fordítsunk a történettanításban annak hangsúlyozására, mily fontos a vallás a nemzetek életében.[...] A szociális és a hazafias nevelés elmélyítése végett állítsunk az ifjúság elé példaképként a történelem nagyjait. Rajzoljuk meg élénk színekkel alakjukat, hogy ezek az eszményképek mélyen belevésődjenek a tanulók lelkébe és a nemzeti érzésnek megdönthetetlen pillérei legyenek. A történelem tanára még a világtörténelem tanítása közben se tévessze szem elől ezeket a nagy célokat, igyekezzék a megfelelő helyeken minél erősebben kidomborítani a magyar dicsőséget, a magyar nemzet történeti hivatását és szerepét Európa nagy mozgalmában. [...]

A szellemtörténet nem elégszik meg az államok rajzában csak a külső események válaszásával, hanem mindig a belső fejlődés érdekli. A belső életet azonban nem bontja föl tényezőire, tehát nem különböztet meg gazdasági és jogfejlődést, társadalmi alakulást, irodalmi és művészeti életet, mintha mindegyik külön fejlődési törvény szerint haladna, mintha mindegyik független és elszigetelt tényező volna, szóval nem bont elemekre, hanem mindig összefoglalásra törekszik, valamennyi tényezőt egymással a legbensőbb kapcsolatban levőknek tekinti mint a legteljesebb egységnek egymást kiegészítő vagy egymást feltételező részeit. A mozgatóerőt a szellemben látja...”²⁵

Tehát az irodalom és a történelem (a „nemzeti tárgyak”) centrális helye, tárgyunknak az erkölcsi nevelésben betöltött szerepe, a jelenközpontúság, az érzelmi („lélekformáló”) nevelés fontossága, a példaképek állítása és a *szellemtörténeti nézőpont*²⁶ a legfontosabb „lényeges újítások” a tantervben.

A tárgyalt időszak legjellemzőbb *metodikai* összefoglalása ez az Utasítás, ezért tovább kell „vallatnunk” ezt az értékes dokumentumot. Ebből a szempontból is a szellemtörténeti meghatározottság a legfeltűnőbb, de irracionális elemek is felfedezhetők benne:

„...A történeti élet tartalmát nemcsak világos elhatározások és tudatos cselekvések alkotják. Igen fontos szerepet játszanak benne oly ösztönszerű mozzanatok, többé-kevésbé homályos réteghez tartozó tényezők, melyeket inkább csak a múltba való elmélyedés által tudunk megérezni, a történetírásban pedig a művészi kifejezés eszközeivel ábrázolhatunk. Művészi eszközökre van szükségünk mindig, ha nem külső tényeknek pontos, fogalomszerű előadásáról van szó, hanem a valóság mélyebb tartalmának közvetett érzékeltetéséről. Ezért mondhatjuk, hogy a történettudományban,

²⁵ Részletes utasítások a gimnázium és leánygimnázium tantervéhez. I. kötet. Kiadta a m. kir. Vallás- és közoktatásügyi miniszter 1938. évi május hó 25-én kelt 109 646/1938. IX. sz. rendeletével. Bp. 1938. 62. és 67-71. l.

²⁶ Vö. *Bartos Károly*: Szellemtörténet és történelemtanítás a két világháború között. Történelempedagógiai füzetek 11. Történelmi Társulat Tanári Tagozata – ELTE BTK, Bp. 2002. 35-61. l.

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

tehát a történettanításban is különösen fontos szerepe van a művészi elemnek s ezzel kapcsolatban természetesen az egyéniség sugalló erejének is...”²⁷

Ezt követően az Utasítás felsorolja az iskolai megismerés alapvető fokozatait:

„...a tanításnak szemléletes anyagból, egyes esetekben kell kiindulnia, de nem elégedhetik meg ezeknek taglalásával, illetőleg emlékezetbe vésésével. Mindig az általános okulás a cél. Mivel pedig általános természetű tanulságok csak úgy válnak vérükké, ha egyes esetekre is tudjuk őket alkalmazni, a tanítás az alkalmazás útján ismét a kiindulópontoz, a tények köréhez tér vissza.”²⁸

A tantárgy irracionális sajátosságainak megfelelően sajátosan értelmezi az Utasítás a módszereket:

„...Elsősorban arra törekedjék a tanár, hogy minél jobban megértse, lelkében minél mélyebben át tudja élni a tárgyalandó eseményt, egyéni cselekvést vagy társadalmi mozgalmat. Ennek biztosítása végett minden eszközt fel kell használni a múlt megelevenítésére és megértésére. Összehasonlító egybeállítások, ugyanazon nép különféle korbéli intézményeinek s életviszonyainak egymáshoz való mérése, több nemzet hasonló körülményeinek és társadalmi állapotainak egybevetése: ilyennemű összefoglalások lesznek a történeti okulás eszközei és helyes alkalmazásuk adja majd ennek a tanulmánynak általános értékű eredményét, még ha a történettanításban az általános tanulságok megszövegezéséről és rendszerbe foglalásáról nem is lehet szó. Azonban történeti látókörének és belátásának gyarapodását nem fogja felhasználatlanul hagyni a tanuló hasonló vonásokat tartalmazó új anyag taglalása alkalmával. Így teszi meg a történettanítás azt a lépést, melyet az alkalmazás fokának nevezünk.”²⁹

A kiemelt rész átvétel az 1880-as Utasításból az 1927-es Utasítás közvetítésével, bár a konklúziók jelentősen különböznek. Kármán ugyanis így fejezi be:

„...ilyennemű összefoglalások lesznek a történeti okulás eszközei; és helyes alkalmazásuk adja majd a történetnek mint iskolai tanulmánynak általános értékű, rendszeres eredményét, az erkölcsi igazságoknak, gazdasági elveknek, társadalmi és politikai fogalmaknak értelmes formulázását.”³⁰

Tehát az újabb Utasítás tagadta az erkölcsi igazságok, gazdasági elvek, a társadalmi és politikai fogalmak (tehát a racionális elemek) megszövegezésének és rendszerbe foglalásának lehetőségét, a történelemtanítás „általános értékű eredményét” a homályos tartalmú „történelmi látókör” és „belátás” gyarapítására korlátozta.³¹

A következő részlet kiemelt mondatai az 1903-as Utasítás szövegét és szellemiségét idézik, egészen más történelmi környezetben:

„A történettanítás megelevenítő feladatából, drámai vonásából következik az élőszó közvetlen hatásának különös fontossága e tárgyban. Főképp ennek segítségével indítja munkára a tanár tanítványainak képzelőerejét, s kelt hangulatokat és érzelmeket lelkünkben. Mértéktartásán fordul meg a siker e tekintetben. Egyszerű eltéveszti feladatát, ha a hatásnak ezt a nemét érezve és megkedvelve, szónokiasságra ragadja magát, vagy ha ezt a hatást kellenél kevesebbre becsülve, pongyolaságba süllyed. A tartalomhoz méltó, komoly forma e tantárgyban elengedhetetlen követelmény.”³²

Ezzel azonban jelentősen szűkülnek a történelemtanítás eszközei, lényegében a tanári előadásra, s a tanulóktól megkövetelhető „összefüggő, formás elbeszélésekre”.

²⁷ U. o. 71. l.

²⁸ U. o. 71-72. l.

²⁹ U. o. 72-73. l.

³⁰ Kármán Mór: Paedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban II. köt. Eggenberger, Bp. 1909. 275. l.

³¹ Szebenyi Péter: Feladatok – módszerek – eszközök. Visszapillantás a hazai történelemtanítás múltjára. Tankönyvkiadó, Bp. 1970. 127-128. l.

³² Részletes utasítások a gimnázium és leánygimnázium tantervéhez. I. kötet. Bp. 1938. 73. l.

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

(A közbevetett kérdések szükségszerűen racionális összefüggésekre irányulnának. Az idézet első mondata még emlékeztet az 1903-as Utasításra, de a többi nem:

„A számonkérés nem csupán a felszólított tanuló és a tanár dolga, hanem az egész osztályé, mely a tanár vezetésével módosítja, kiegészíti, javítja a feleletet. Csak azt nem szabad felednünk, hogy a történelmet természeténél fogva nem darabolhatjuk fel apró kérdésekre, nem mindig önthetjük a tárgy követelte színvonal veszélyeztetése nélkül a fesztelen megbeszélésnek sokszor egyenetlen, laza formájába. Sokszor, különösen, ha tartalmilag könnyebb részletekről van szó, a tanulóknak is módot kell adni arra, hogy gyakorolják magukat az *összefüggő, formás elbeszélésben*.”

Az elemzett Utasítás túlhangsúlyozza a *tanári élőszó* szerepét, háttérbe szorítva a történelemtanítás más eljárásait és módszereit. Ez a tanulók szerepének korlátozását is jelentette. (Itt is találunk azonban gondolati átvételt az 1903-as Utasításból, melyet dőlt betűs kiemeléssel jelöltünk.)

„Kérdés, milyen formát öltön a tanár és a tanulók együttműködése az új anyag tárgyalásában. Tény, hogy adatokat, évszámokat és eseményeket kitalálni nem lehet. Meddő dolog tehát a tanulók öntevékenységének ébresztgetése címén ilyenekkel kísérletezni. A tanár mégsem érheti be az osztály tétlen érdeklődésével. *Kérdéseivel tanítás közben is foglalkoztassa növendékeit. Figyelme terjedjen ki arra, hogy a tanulókkal állapítsa meg az események között felismerhető okozati összefüggéseket, az ismert dolgokat a tanulókkal mondassa el; kerestessen velük hasonló mozzanatokat; igyekezzék a múlt eseményeit összehasonlításokkal megértetni; beszélje meg a tanulókkal a nagy események következményeit, világítsa meg úgy a történeti tényeket, hogy a tanulók helyesen tudjanak belőlük következtetni.*

A történettanításban három módszert kell használnunk: 1. az *öntevékenységre nevelő* vagy a *ravezető*, 2. a *kérdező* és 3. a *közlő* módszert. Hogy a három közül melyik lesz eredményes, azt az óra anyaga és a tanulók értelmi foka szabja meg; sokszor előfordulhat mind a három egy órában is. Az első megindítja a gondolkodás folyamatát, a második igen alkalmas az anyag elmélyítésére, a harmadik pedig az érzelmek felkeltésére s az akarat megindítására. Az elsőt és a harmadikat többnyire az új anyag feldolgozásában, a másodikat inkább a számonkérés alkalmával használjuk...”³³

A történelemtanítás módszerei tehát a feleltetés, a kérdeve–kifejtés és a tanári magyarázat, ami mindenképp szűkítés az eddigi repertoárhoz képest. Még összefoglaláskor is a tanárnak kell „*képbe foglalni*”, „*megrajzolni*” és „*bemutatni*”:

„Nélkülözhetetlen eszközei a történettanításnak az *összefoglalások*. A tárgy fontossága és természete megkívánja, hogy az egyes korok, illetve nagyobb tárgykörök végén megálljon a tanár, hogy egységes *képbe foglalja* a már feldolgozott, de eddig csak mozaikszerűen egymáshoz illesztett részleteket, *megrajzolja* a fejlődés vonalát, felelme a tanulókat, és mintegy madártávlatból *mutassa be* nekik a korokat, különös gondot fordítva a korok nagy mozgalmaira és az eseményeket mozgató tényezőkre, a korokban uralkodó bajok forrásaira és végzetes következményeire.”³⁴

Az Utasítás felsorol ugyan *szemléltetőeszközöket* (térképek, táblarajzok, grafikonok, történeti képek és emlékek, közgyűjtemények és helyi történeti nevezetességek megtekintése), hozzátéve, hogy „*mindez nemcsak a tanítás érdekességét és változatosságát fokozza, hanem mélyebbé és maradandóbbá is teszi hatását*.” Ugyanakkor helyteleníti a *történelmi olvasmányok* intenzív felhasználását:

„A történettanítás eszközei közé tartoznak a történelmi *olvasmányok* is. Bár a történelem anyagának feldolgozása olyan nagy gondosságot követel a tanártól, hogy

³³ U. o. 75. l.

³⁴ U. o. 77. l.

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

alig érhet rá az ismereteknek olvasmányokkal való támogatására és kibővítésére, mégis szakítson olykor-olykor néhány percet erre is. De csak rövid, igazán nevelő értékű és hatásos olvasmányokat válasszon. A történeti regényekre nagyon kell vigyázni ... egy szélsőséges politikai irányzatú regény kiszámíthatatlan következményekkel járó rombolást végezhet a tanulók lelkében és halomra döntheti lélekformáló munkánknak minden eredményét. [...] Olvastassunk inkább történeti vonatkozású költeményeket, mert ilyenekkel közelebb férközhetünk a tanulók szívéhez és erősen hathatunk érzelmi világukra.”³⁵

Az Utasítások „a módszer kérdései”-vel foglalkozó része újfent a tanári egyéniség fontosságát hangoztatja, felettebb fennkölt stílusban:

„De bármily felbecsülhetetlen értékű a történelem anyaga a középiskolára nézve, melynek munkája közben a játékos gyermek lelke nyolcévi komoly tanulás közben a küzdelmes életre vértéződik fel, mindez csak holt anyag marad, ha a magyarság nehéz helyzetét és hivatását átérző, a világ eseményeit nyílt szemmel figyelő, fáradhatatlan tanár nem önt bele lelket. *Minden a tanár egyéniségétől függ.* A történettanárnak oly sugalló erővel megáldottnak kell lennie, hogy nagy tudásával és izzó magyar lelkével magával ragadja a reábízott tanulókat s a nemzeti gondolatnak rajongó harcosaivá nevelje őket. Ilyen lelkes, megalkuvást nem ismerő, széles látókörű apostolokra van a középiskolai történeti oktatásnak szüksége, különösen a mai nehéz időkben.”³⁶

A Horthy-korszak történelemlékönyvei

A tankönyveket illetően elmondhatjuk, hogy az 1920-as évek elején az 1918 előtti műveket használták. Ezek általában javított és bővített kiadások voltak. Az új részek főleg az utolsó éveket dolgozták fel, annak szellemében, hogy a történelmet napjainkig kell tanítani.

A politikához hasonlóan a változásokat csak átmenetinek vélték. Ennek megfelelően az 1919 után megjelent tankönyvek éveken át alig vettek tudomást a Magyarország helyzetében bekövetkezett gyökeres változásról. Az első kiegészítést Takáts György írta 1921-ben a VIII. osztályos magyar történelemhez, melyben regisztrálta a szomorú változásokat: „*Magyarország jelen gazdasági és művelődési állapotának ismertetése*”-nél viszont továbbra is az interegner országról szólt. Alapvetően újnak csak Takáts György könyve mellett a *Koczogh Andrással* közösen írt VII. osztályos egyetemes története mondható.³⁷

A történelemlékönyvek zömében tovább éltek a dualizmus kori közjogi, köznemesi szemléleti elemek, liberális gondolkodásmóddal ötvözöttek. A változások, új szemléleti vonások főleg a közelmúlt eseményei kapcsán jelentek meg. A háborúról például – eseménytörténet helyett – a háborús felelősség kapcsán értekeztek. Az Egyesült Államok hadba lépésének súlyát megnövelve, továbbra is a legyőzhetetlenség, sőt legyőzhetlenség (!) látszatát igyekeztek kelteni. „*Ebben a háborúban nem voltak sem győztesek, sem legyőzöttek ... Az entente-hatalmak nem győztek, ... a központ hatalmak*

³⁵ U. o. 78-79. l.

³⁶ U. o. 79. l.

³⁷ *Takáts György: A magyar nemzet története. A gimnáziumok, reáliskolák és leánygimnáziumok 8. osztálya számára. 3. kiadás. Atheneum, Bp. 1921?* és *Takáts György - Koczogh András: Egyetemes történelem. III. rész. Az újkor története a weszfáliai békekötéstől napjainkig. A gimnáziumok és reáliskolák 7. osztálya számára. Athenaeum, Bp. 1924.*

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

pedig nem szenvedtek vereséget.” Bizonyításul azt említik, hogy a háború végén a „legyőzött” felek tartották hatalmukban a „győztesek” területének jelentékeny részét.³⁸

A vereséget mégsem lehetett elvitatni. A magyarázatul a németek „*Dolchstoss*”-*elmélete*” szolgált, aminek lényege, hogy a vereségért a hátország volt a felelős. Ott is a „szélsőséges elemek”, az „ipari munkásság”, a „defetista szellem”, a „bomlasztó újságok” a felelősek. Hazánk bukását is „*belső frontunk összeomlása idézte föl*”.³⁹ A Monarchia felbomlásáért pedig a csehek felelősek, akik „*egyre fokozódó izgatásaikkal felbomlasztották Ausztriát*”.⁴⁰

A polgári demokratikus forradalmat és a tanácsköztársaságot együttesen elvetették. A háborúvesztés és Trianon minden ódiomát e két történelmi eseményre hártották. Az ezt követő változások természetesen pozitív előjelűek. Ekkoriban még Horthy nevét alig említik, nem úgy, mint „*hazánk nagy fia, gróf Apponyi Albert*” nevét. A Trianonnal kapcsolatos érvelésben az előzményeket illetően francia és szláv felelősségről szóltak, s gazdasági-földrajzi argumentumokkal és műveltségi fölényünkre való hivatkozással próbáltak ellenérveket gyűjteni. Érvelésük továbbra is történelmi, a realisabb etnikai szempontokra való hivatkozás helyett. Egyéb történelmi-politikai utalások is előkerültek: Magyarország mint a Nyugat hajdani „védőbástyája” és a germán-szláv tömb közötti „egyensúly” biztosítója. Ezen időszak könyveiben találkozhatunk először a későbbiek folyamán oly veszedelmes méreteket öltő *aktualizálással*. Szembetűnő, de nem megmagyarázhatatlan e tankönyvek *legitimista* állásfoglalása, *monarchista* érzelmeket tükröző szellemisége.

A húszas évek második felére végképp a tanári munka szerves része lett a tankönyvhasználat. Megjelenik a később általánossá vált metodikai újítás, mely szerint egy-egy tankönyvi fejezet pontosan egy-egy óra anyagát ölelte fel, s a lapszálon kiemelt oldalcímeket kaptak, melyek egyben az anyagegység rövid vázlatát is adták.

Ugyanakkor – részben tudatos kormányzati tevékenység eredményeként – erősen csökkent az engedélyezett tankönyvek száma. Bizonyos fokú szabad versengés azonban továbbra is fennmaradt. Több nagyobb, országos hírű kiadó vállalkozott történelemtankönyvek kiadására. A katolikus iskolák könyveit a Szent István Társulat, a protestánsokét a Franklin, esetleg a debreceni Városi Nyomda, vagy a budapesti Egyetemi Nyomda adta ki. A nem felekezeti könyvekért pedig más kiadók (Athenaeum, Lampel) versengtek.

A tankönyvszerzők között csökkent a tudósok aránya (Domanovszky Sándor, Szabó Dezső, Madai Pál), nőtt viszont a pedagógiai folyóiratokból ismert, helyenként a tantervkészítésben is részt vállaló szakdidaktikusok száma (Ember István, Dékány István, Marczell Ágoston, Balanyi György). Ez két dolgot jelentett: csökkent a közvetlen kapcsolat a történettudomány és oktatás között – ez sajnálatos volt; nőtt viszont a tankönyvvel kapcsolatos pedagógiai követelmények sora – ez pedig örvendetes volt.

Domanovszky Sándor a kor meghatározó történésze volt, aki tankönyvírással és oktatáspolitikával is foglalkozott. A Magyar Királyi Egyetemi Nyomda és a Lampel Kiadó számára egyaránt írt pozitivistá szellemű középiskolai történelemtankönyveket⁴¹.

³⁸ *Takáts György*: Egyetemes történelem III. r. Az újkor története. A leánygimnáziumok 7. osztálya számára. Athenaeum, Bp. 1923. 126. l.

³⁹ *Jászai Rezső - Balanyi György*: Magyarország története a mohácsi vésztől napjainkig. A középiskolák 4. osztálya számára. 4. kiadás. Lampel, Bp. 1924. 123. l.

⁴⁰ *Takáts György*: A magyar nemzet története. A gimnáziumok, reáliskolák és leánygimnáziumok 8. osztálya számára. 3. kiadás. Atheneum, Bp. 1921? 191. l.

⁴¹ Magyarország története. 3. oszt. Lampel, Bp. 1926.; Az ókor története. Kr. u. 180-ig. Középkor. 4. oszt. 1927?; Világtörténelem. A francia forradalom kitörésétől napjainkig. 7. oszt. 1930?; Magyarország története. 8. oszt. 192? Mind középisk. számára, Egyetemi Nyomda, Bp.

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

Szabó Dezső magyar történeti „képes-könyve”⁴² már Horthy Miklós alakjában vélt felfedezni a tanulóifjúság számára ajánlható példaképet, háttérbe szorítva a trianoni béke delegációnkat vezető Apponyi Albert grófot. Ugyanakkor világtörténeteket is írt⁴³, tényszerűen és demagógiától mentesen. *Madai Pál* magyar történeti tankönyve⁴⁴ – főleg Trianonnal kapcsolatban – demagóg propaganda-elemeket is tartalmazott⁴⁵. Teljes középiskolás világtörténeti tankönyvsorozata is megjelent⁴⁶.

Ember István a szellemtörténeti irányzat képviselőjeként – Domanovszkyval ellentétben – világtörténeteiben nem az adatok bőségére, hanem tömörségre törekedett⁴⁷. Magyar történeteiben⁴⁸ (pl. Trianon kapcsán) előszeretettel jeleníti meg a katarzist mint történeti kategóriát. *Dékány István* tankönyveiről és szakmódszertani munkásságáról egyaránt ismert. (Utóbbiról később szólunk.) Tankönyveiben⁴⁹ a szintetizáló látásmódot részesítette előnyben, és a szellemtörténeti felfogásnak megfelelően a jelenismeretet a történelem részének tekintette⁵⁰. *Marczell Agoston Szolomájer/Szegedi Taszilóval* közösen írt egyetemes történeteiből⁵¹ erősen sugárzik az az – egyébként általános – vélemény, hogy „az istentagadás és a hazafiatlan nemzetköziség” jelentették a fő bajt az új- és legújabb kori történelemben⁵². *Balanyi*

⁴² Magyarország története. Gimnáziumok, reál-gimnáziumok és reáliskolák 3. osztálya számára. Franklin, Bp. 1924?

⁴³ Világtörténet. 4. oszt. 1927?; Világtörténet. 5. oszt. Franklin, Bp. 192? Mind a gimnáziumok, reál-gimnáziumok és reáliskolák számára, Franklin, Bp.

⁴⁴ Magyarország történelme. Gimnáziumok, reál-gimnáziumok és reáliskolák 3. osztálya számára. Franklin, Bp. 1926?

⁴⁵ *Albert Gábor*: A Trianon-kép megjelenítése a Horthy-kor középiskolai történelemtankönyveiben. In: Történelempedagógiai füzetek 11. Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata – ELTE BTK, Bp. 72-73. l.

⁴⁶ Világtörténet. 1. Ó-kor. 4. oszt. 1927?; Világtörténet. 2. Középkor. 5. oszt. 1928?; Világtörténet. 3. 6. oszt. 192?; Világtörténet. 4. A legújabb kor. 7. oszt. 193? (Utóbbi társszerzői: *Koch István* és *Németh József*) Mind középisk., Franklin, Bp.

⁴⁷ A magyar nemzet története. 3. oszt. 1926. (*Dékány Istvánnal* közösen); Világtörténelem. 1. Ó-kor. 4. oszt. 1927. (*Dékány Istvánnal* közösen); Világtörténelem. 2. Középkor. 5. oszt. 1928. (*Dékány Istvánnal* közösen); Világtörténelem. 3. Újkor. 6. oszt. 1929?; Világtörténelem. 4. Legújabb kor. 7. oszt. 1930. Mind középisk. részére; Világtörténelem. I. Ó-kor. 4. oszt. 1930; Világtörténelem. II. Középkor. 5. oszt. 1931; Világtörténelem. III. Új- és legújabb kor. 6. oszt. 1932., Mind a leánygimnáziumok és leánylíceumok számára, Atheneum, Bp.

⁴⁸ A magyar nemzet története a szatmári békéig. A leánygimnáziumok és leánylíceumok 7. osztálya számára. Atheneum, Bp. 1933; A magyar nemzet története a szatmári békétől napjainkig. A leánygimnáziumok és leánylíceumok 8. osztálya számára. Atheneum, Bp. 1934.

⁴⁹ L. 47. jegyzet első három tételét + Magyarország története a szatmári békétől napjainkig. Egyetemi Nyomda, Bp. 1942. (Társszerzők: *Marczinkó Ferenc*, *Pálfi János*, *Várady Erzsébet*. *Dékány István* a társadalmi ismeretekről szóló részt írta)

⁵⁰ *Albert Gábor*: Tudományos és politikai impulzusok a Horthy-rendszer középiskolai történelemtankönyveiben (1919 és 1934 között). In: Történelempedagógiai füzetek 8. Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata – ELTE BTK, Bp. 104. l.

⁵¹ Egyetemes történelem I. r. 4. oszt. 1927.; Egyetemes történelem II. r. 5. oszt. 1928.; Egyetemes történelem III. r. 6. oszt. 1929.; Egyetemes történelem III. r. Egyetemes történelem IV. r. 7. oszt. 1930. Mind a gimnázium, reál-gimnázium és reáliskola számára, Szent István Társulat, Bp.

⁵² *Unger Mátyás*: A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemtankönyveinkben. Tankönyvkiadó, Bp. 1976. 163. l.

György (*Jászai Rezső* társszerzőségével írt) magyar történetei⁵³ arra törekedtek, hogy bizalmat keltsenek a fennálló társadalmi rendben és a szebb jövőben⁵⁴.

A hómani időszakban a *tankönyvek* terén is egyre nyilvánvalóbbak voltak az egységesítési törekvések, s nem csupán a felekezeti iskolákban, de az állami gimnáziumokban, líceumokban is. Ezzel szemben a tanári reakció elég éles volt, de hatástalan. Másik fő jellemző a tankönyvek nagyfokú rotációja volt. A Horthy-korszak 25 évét egyetlen középiskolai tankönyv sem élte végig.

Csupán a katolikus Szent István Társulat gimnáziumi könyvei esetében találkozhatunk végig azonos szerzőpárossal (Marcell Ágoston, Szegedi-Szolomájer Tasziló)⁵⁵. A protestáns iskolák kijelölt szerzői *Varga Zoltán* (református)⁵⁶ és *Jánossy István* (evangélikus)⁵⁷ tankönyvírók voltak, akik közösen is írtak tankönyveket.

Az állami gimnáziumi tankönyvek megírásában többé-kevésbé azonos szerzői kollektívák vettek részt. Például *Marczinkó Ferenc*, *Pálfi János*, *Várady Erzsébet* (az egyetlen „befutott” női szerző!).⁵⁸ Hasonlóan a líceumi tankönyvekéhez: *Mesterházy Jenő*, *Miskolczi István*, *Mezősi Károly*.⁵⁹ Talán a felsorolásból is kitűnik, hogy történettudós ekkor már jószerével nem vett részt a tankönyvírásban, sőt, sok volt a panasz arra, hogy a középiskolai történelemtanárok elszakadtak a tudományos élettől.

E könyvekben megnőtt a legújabb kor súlya (a francia forradalom utáni időszak), de főként a jelenismeret (a Népszövetség kora) aránya. A világháborúval kapcsolatosan – egy újabb világgégés küszöbén – immár nem a felelősség kérdése jelenik meg a könyvekben. 1918/19-cel kapcsolatban a magyarságtól idegen erők (pl. szabadkőművesek, polgári radikálisok, szociáldemokraták, kommunisták) felelősségét emelték ki, Trianonnal megvonva a korszak (dualizmus) határát. Megszületett a Horthy-legenda is, hisz háborús hős lett a kormányzóból (áttörés az Ottrantói-szorosnál). A parasztság is feltűnt e korszak történelemtankönyveinek a lapjain. Varga Zoltán református történelemtankönyvei egyes népi írók szemléletét is tükrözik.

Az újabb módszertani szintézis

⁵³ Magyarország története. 3. oszt. 1926?; Magyarország története a mohácsi vésztől napjainkig. 4. oszt. 1924. (itt Balanyi csak a kiegészítéseket írta) Mind középisk. részére; Magyarország története. A fiúközépisk. 8. oszt. számára. Lampel, Bp. 193? (itt Balanyi az átdolgozást végezte) Mind Lampel, Bp.

⁵⁴ *Unger Mátyás*: A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemtankönyveinkben. Tankönyvkiadó, Bp. 1976. 196. l.

⁵⁵ Egyetemes történelem I-IV. r. 4-7. oszt. Bp. 1927-1930.; Az antik világ és a keresztény Európa története a magyarok honfoglalásáig. 4. oszt. 1938.; A legújabb kor története a francia forradalomtól napjainkig. 6. oszt. 1940.; *Szegedi Tasziló*: Magyarország története I-II. 7-8. oszt. 1941-1942. Mind a gimnázium és leánygimnázium számára, Szent István Társulat, Bp.

⁵⁶ Az antik világ és a keresztény Európa története a magyar honfoglalásig. 4. oszt. 1941?; A legújabb kor története 6. oszt. 1940. (Mind *Jánossy István*nal közösen); A magyar nemzet elbeszélő története 3. oszt. 1941. (Mind középisk. számára); Magyarország története I-II. 7-8. oszt. 1941-1942. A gimnáziumok és leánygimnáziumok számára. Mind Városi Nyomda, Debrecen

⁵⁷ A középkor és az újkor története 896-1789. V. oszt. Debrecen, 1939.; *Jánossy István - Varga Zoltán*: Az antik világ és a keresztény Európa története a magyar honfoglalásig. IV. oszt. Debrecen, 1939.; A legújabb kor története. VI. oszt. Debrecen, 1940.

⁵⁸ Antik világ és a keresztény Európa története a magyar honfoglalásig. 4. oszt. 1938; A középkor és az újkor története 896-tól 1789-ig. 5. oszt. 1939; A legújabb kor története a francia forradalomtól napjainkig. 6. oszt. 1940; Magyarország története a szatmári békéig. 7. oszt. 1941; Magyarország története a szatmári békétől napjainkig. 8. oszt. 1942. (A társadalmi ismeretek részt *Dékány István* írta) Mind a gimnázium és leánygimnázium számára, Egyetemi Nyomda, Bp.

⁵⁹ *Mesterházy Jenő*: Egyetemes történelem I-IV. köt. és oszt. A líceumok és leánylíceum számára. Franklin, Bp. 1939-1941.; *Miskolczi István - Mezősi Károly*: Egyetemes történelem I-II. köt. és oszt. A líceum és leánylíceum számára. Szent István Társulat, Bp. 1939.

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

A munkánkban eddig is többször említett *Dékány István* a budapesti egyetemen módszertant adott elő. Jórészt azonban történetfilozófiai és szociológiai témákban publikált.⁶⁰ A század elejétől foglalkozott azonban a történelemoktatás módszertanával is.⁶¹ Tárgyunk oktatásával kapcsolatos nézeteinek legbővebb tárháza a Márki utáni második módszertani szintézisünk, az 1936-ban megjelent *A történelmi kultúra útja* című, több mint 120 oldalas Dékány István munka, mely az Országos Középiskolai Tanáregyesület kiadásában látott napvilágot. A könyv két részből és 29 fejezetből áll.

I. A történettanítás célja és fő elvei

Bevezetés.

1. A történelmi kultúra mivoltáról.
2. A régi történelem-tanítás. A pozitivisták program jellege.
3. Történelem mint a kultúrmunka átélése (szintetikus felfogás).
4. A tárgyalandó anyag kiszemelése elvi alapon és a gyakorlatban.
5. Az emberi nem és az egyén fejlődési párhuzama és ennek pedagógiai jelentősége.
6. Az érdeklődés alapja. A múlttal való kapcsolat tudatának kidolgozása.
7. A történelemtanítás emberismertető (karakterológiai) célja.
8. A tanuló életkorének kitágulása és a felelősségérzés emelkedése.
9. A történelmi folytonosság tudatának kialakítása.
10. Ok és cél. Történelmi megértés. Jellemképzés.
11. A történelem, mint a szociális (állampolgári) nevelés alapja.
12. A kulturális munkaközösség gondolatának nevelése.
13. A történelem szerepe a tantervben és a tantervelméletben.
14. A történetiség mint pedagógiai elv.

II. A tanítási eljárások ismertetése

15. A didaktikai eljárás kiindulópontja.
16. Az anyag általános rendezésének módjai.
17. A két fő témafaj feldolgozás szerint.
18. Az időrendi tájékozódás fontossága, évszámok és használatuk módja.
19. Szemléletpótlás, ál-szemléltetés és élményszerűség.
20. Források olvastatásának módjai.
21. Házi dolgozatok és házi olvasmányok.
22. Ifjúsági történelmi folyóirat és könyvtár.
23. Munkaoktatás, individualizmus és történelmi oktatás viszonya.
24. A tankönyv használatának mértéke s a tanár egyénisége.
25. Az előadás jelentősége, mibenléte. Előadásra készülés, óraterv.
26. A kérdéses módjai.
27. Megszilárdító ismétlés és ismétlés önálló szempont alapján.
28. Segédeszközök használata. Térkép, képgyűjtemény.
29. Iskolán kívüli kapcsolatok kiépítése. Történelmi színművek. Múzeumlátogatás. Helytörténelmi emlékek ápolása. Iskolai múzeumok.

⁶⁰ Pl. Társadalomalkotó erők. Bp. 1920.; Geográfia és szociográfia. Bp. 1922.; Ember és föld. Emberföldrajz vázlat. Bp. 1922.; Bevezetés a társadalom lélektanába. Bp. 1923.; Államszociológiai dolgozatok. Bp. 1925.; A történettudomány módszertana. Bp. 1925.; Marx osztályelmélete. Bp. 1928.; A magyarság lelki arca. Bp. 1942.

⁶¹ Pl. csak a tárgyalandó módszertani szintézis megjelenését megelőző évtized gazdag terméséből: A formális haladáseszme. Athenaeum, 1927.; A kérdéses művészete. Országos Tanáregyesületi Közlöny, 1928.; Négy alapelv a mai történettanításban. U. o. 1929.; Pozitívizmus a történettanításban és ennek hátrányai. U. o. 1930.; Ember és környezetismeret a történettanításban. U. o. 1932.; A szemlélet elmélete és a társadalomszemlélet. Paedagógiai Szeminárium, 1935.

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

A munka nagyobbik fele foglalkozik a történettanítás céljaival és fő elveivel. Feltűnő viszont, hogy az elvek és a javasolt tanítási módszerek között nincs mindig összhang. Míg például az elvi részben nagy hangsúllyal szól a pszichológiai szempontokról, addig lényegében hagyományos, konzervatív módszereket ír le.⁶²

A „Bevezető”-ben a történelmi megismerésről vallott – egyébként szellemtörténeti – álláspontját fejt ki.

Ezt olvashatjuk az *1. fejezetben* (A történelmi kultúra mivoltáról): „A történelmi kultúra ... kiindul pozitív adatok tudásából, de ez a pozitívizmus éppen csak kiindulás. Erre következnek a további döntő lépések: *tényeket*, eseményeket és intézményeket hozzámérünk egy-egy kulturális értékhez: *értékelünk*, mélyen, finoman és széles körtekintéssel. Végül: egy *szintetikus* aktus következik, az hogy mindezt beillesztjük egy korszak, illetve korszakok összefüggésébe, megvizsgáljuk, mit jelent egy-egy nagy egészen belül.”⁶³

A *2. fejezetben* (A régi történelemtanítás. A pozitivista program jellege) – kissé eltúlozva, főleg a pozitívizmust bírálva – Dékány azt állítja, hogy a tanítás célja nem több az utóbbi száz évben, mint „...*tudni és betanítani a pozitív tényeket, azaz a történeti tankönyv anyagát.*” Felsorolja részleteiben is a „hibákat”: a kis- és nagyjelentőségű tények halmaza került az előtérbe, a politikai történet dominált az anyag kiválasztásában, az adatok összefüggésében csak az oksági összefüggés volt a kívánalom, a verbalizmus és a túlzott intellektualizmus eluralkodott, a múlt és jelen szerves kapcsolata hiányzott, s a tananyag a tanulói személyiségtől függetlenedett.⁶⁴

A *3. fejezetben* (A történelem, mint kultúrmunka átélése. A szintetikus felfogás) kiemelten tárgyalja a történelemtanítás célját: „...*átélni a történetben kifejlődött életcélokat, értékeszméket, a kultúra vívmányait múltban és jelenben, újraélni, rekonstruálni és megérteni a kultúra megteremtésének munkafolyamatát, ismerni a saját múltunkat, mint emberi erőfeszítéseket, küzdelmeket és alkotásokat.*”⁶⁵

Elsősorban a múlt újraélését emeli ki, amit *rekonstruktív megélésnek* nevez. Ehhez viszont hozzákapcsolja a pozitív adatok bőségének szükségességét, amelyben a történész Dékány szempontja szembekerül a szakdidaktikuséval.

Megpróbálja azért a kétféle szempontrendszer egyeztetni. Ezt tükrözik szellemtudományi-pedagógiai elvei:

„1. Először is kiemeltük a múlt igazi *újraélését*... Az, aki történelemmel foglalkozik [...] csak akkor lesz történész, ha azt, amit tud, személyiségébe mélyen belekapcsolta, mélyen átélte, valóban „személyes” élménnyé tette. [...]

2. Élménnyé lenni ... annyit jelent, mint egyéniségem *egészéhez* valaminő értelmes, jelentéssel bíró *egészet* hozzácsatolni.”⁶⁶

Ezt egybeveti a pozitivista „*adattudás*” jelszóval, s „*a történeti élet egészével való belső, személyes*” kapcsolatteremtést a szellemtörténet „*szintetikus*” felfogása felfogásában kívánja megoldani. A genetikus felfogást – immár⁶⁷ – elveti, s károsnak

⁶² Vö. Balázs Györgyné: Korkép kialakítása a történelemoktatásban. Akadémiai Kiadó, Bp. 1978. 2. kiad. 58. k. 1. elemzése

⁶³ Dékány István: A történelmi kultúra útja. Országos Középiszkolai Tanáregyesület, Bp. 1936. 10. 1.

⁶⁴ U. o. 15-17. 1.

⁶⁵ U. o. 18. 1.

⁶⁶ U. o. 20. p

⁶⁷ Korábbi írásaiban favorizálta. L. előző közlésünket: Tanári Kincsesztár. Történelem. Katona András: Képek és arcképek a magyarországi történelemtanítás múltjából IV. A századelő történelemtanítása (1902–1920) Raabe Kft. Bp. 2006. szeptember, 13. 1.

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

ítéli az oknyomozást. Ez azt jelenti, hogy a történettudomány alapvető módszertani követelményeit alárendeli a közoktatás-politikai célkitűzéseknek.⁶⁸

A 4. fejezetben (A tárgyalandó anyag kiszemelése elvi alapon és a gyakorlatban) ismét a pozitívizmus ellen harcol, majd megvizsgálja, „mi *kell* a gyermekeknek és mit *bír el* a gyermek”.⁶⁹

A tartalmi kiválasztásul a következőket ajánlja:

„Láttuk, azt keressük,

1. *ami kultúrérték egyáltalán;*
2. *ami egyáltalán személyes élménnyé válhat, mert hatással van a tanulóra;*
3. *ami iskolai keretben jól érvényesül (iskolaszerűség).⁷⁰*

Hangsúlyozza az önálló pedagógiai anyagkiszemelés szükségességét, továbbá azt, „*hogy legyen aránytalan a szokásos tudós kézikönyvekhez képest, viszont arányos a gyermeki fejlődés követelményeihez, a teherbíráshoz, a színvonalhoz.*”⁷¹

Az 6. fejezetben (Az érdeklődés alapja. A múlttal való kapcsolat tudatának kidolgozása) megállapítja, hogy „nem minden *"érdekel"*, ami a múltban van, csak az, ami épp a jelen érdekli, helyesebben: ami a jelenben a jövőnkre vonatkozólag érdekel bír.”⁷²

Később leszögezi: „*Minden történelmi tanítás tehát csakis jelenközpontú lehet, tekintettel a gyermek jelenközpontúságára, és csak később tágítható ki Herbarttal szólva "az érintkezés nagyobb viszonylataira".*”⁷³

Egybeveti a történelmet más tárgyakkal, és megállapítja: „Ami a földrajzban a lakóhely, mint didaktikai kiindulási pont, az a történelemben a *jelen.*”⁷⁴

A fejezetbeli fejtegetését tanáccsal zárja:

„Ügyelnünk kell arra, vajon mire figyel a tanuló leginkább. Vajon a kultúr munka *eredményeire?* Az *"intézményekre?"* Aligha. Sőt az a meglepő, hogy épp erre nem figyel, ellenben érdeklik a szándékok, a tervek, a motívumok, érdekes a *belső* életet élő, szándékokat formáló, és hősies *ember.*”⁷⁵

A 7. fejezetben, A történelemtanítás emberismertető (karakterológiai) célja címűben írja: „A történész karöltve dolgozik a magyar tanárral (ez a magyar is sokkal több, mint nyelv és irodalom), s más nyelvi szakkal.” Majd lentebb: „Az emberismeret és élettapasztalat forrása a magyar és a történelmi tantárgy. [...] A történész a magyartanár munkájára támaszkodik, de tovább is épít. [...] A karakterológiai érdeklődés ... mindvégig egyenletesen fennáll, s az eredmény: aránylagos tisztánlátás emberi dolgokban. Legtöbbet a történész és irodalomtanár tehet e téren, [...] megáll egyes egyéni *életrajzoknál*, és naplók, levelek, általában *"emberi dokumentumok"* olvastatására kellő időt szentel.”⁷⁶

A 8. fejezet (A tanuló életkorének kitágulása és a felelősségérzés emelkedése) pontokba foglalva tárgyalja az egyes *fokozatokat*:

1. a) „...A tanuló lelki finomságát elsősorban a *"gyerekszoba"* adja meg stb. – oly tényező, amit aligha pótolhat más, későbbi tanulságok sora.” Ez a művelt történelmi elit.

⁶⁸ Vö. Balázs Györgyné: Korkép kialakítása a történelemoktatásban. Akadémiai Kiadó, Bp. 1978. 2. kiad. 60. l.

⁶⁹ Dékány István: A történelmi kultúra útja. Országos Középpiskolai Tanáregyesület, Bp. 1936. 24. l.

⁷⁰ U. o. 25. l.

⁷¹ U. o. 28. l.

⁷² U. o. 32. l.

⁷³ U. o. 34. l.

⁷⁴ U. o.

⁷⁵ U. o. 35. l.

⁷⁶ U. o. 35-37. l.

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

b) „Személytelen és heterogén milieu egy nagyvárosi túlnövekedés esetén: „az utca”, ahol „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 lesz.”⁷⁷ Nyilván ezek a munkásgyerekek.

Beszél a továbbiakban a rokonság és ismerősök köréről, a szülőföldről, a nagyvárosról, az országról, népről, a tanulóhoz tartozó „rétegről”, majd vallási és kultúrköréről, melyek mind formálják a gyermeki személyiséget.

A 9. fejezetben (A történeti folytonosság tudatának kialakítása) a szintetikus történelemtanítás programját így összegzi: „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.”⁷⁸

A 10. fejezet (Ok és cél. Történelmi megértés. Jellemképzés) tárgyunk szempontjából igen fontos. Szemben a korábbi „elbeszélő” és „oknyomozó” tanítással, mely általánosítások révén a törvényeket kutatta, a „történész éppen a saját szerűt, a szingulárisat keresi ki.” Később leszögezi: „A történelmi megismerés szellemi tudomány-jellege ... sohasem elsősorban oknyomozó, hanem mindig jelentésnyomozó.”⁷⁹

Négyféle „okfajt”, „tényezőnemet” ismer el: 1. a geográfiai, 2. a népbiológiai, 3. a gazdasági, 4. a lélektanit. Bár az apolitizált történelem mellett érvel, de hozzáteszi:

„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.”⁸⁰

Fontosnak tartja tárgyunk értékelő funkcióját (a vallástan mellett). Hozzáteszi, hogy az értékelés közben nő ki a tanuló érzülete, jellemének magva. „A történelem tehát ... voltaképp *nevelő tárgy*, jellemképző tárgy, mert lerakja a történelmi értékelés az egyéni jellem „érzületi” alapjait. A történelem ... sokkal kevésbé *oktatás* ..., mint inkább nevelés Történet-„tanításról” beszélt a pozitivista század. Látjuk, épp a pedagógiailag lényegeset takarta el ezzel.”⁸¹

A 11. fejezetben, A történelem, mint szociális (állampolgári) nevelés címűben, a fő kutatási területéhez közelálló kérdéseket érint. Megkülönbözteti az állampolgári nevelést a nemzeti neveléstől: „Mi a kettő közötti különbség? Az állam elsősorban *hatalmi*, a nemzet elsősorban szociális és *kulturális* szervezet. A kultúra szélesebb fogalom, mint a hatalom. A kultúra értékfogalom, a hatalom valóságfogalom, önmagában még sem nem értékes, sem nem értéktelen, hanem értékközömbös, azaz semleges. Az állam *maga* csak hatalom? Sohasem, hiszen értékeket is hordoz: védi a lakosság megélhetésére szükséges területet, védi és fejleszti a közműveltséget stb.”⁸²

A 13. fejezetben (A történelem szerepe a tantervben és a tantervelméletben) áttekintést ad a történelem szerepéről a tantervekben.

A 14. fejezetben (A történetiség mint pedagógiai elv) foglalja össze a történelemtanítás elveit. Ezek a *prezentizmus* és a *történetiség*. A jelen elve „azt

⁷⁷ U. o. 39. l.

⁷⁸ U. o. 47. l.

⁷⁹ U. o. 51. l.

⁸⁰ U. o. 49. l.

⁸¹ U. o. 52-53. l.

⁸² U. o. 58. l.

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

követeli, hogy a tanuló *ismerje meg jelen történeti helyzetét, s erőt a jelenből való kibontakozásra fordítsa.*⁸³

A történetiség elve túlmegy az előzőn, hisz „a jelen, mely szoros értelemben csak egy határpont múlt és jövő között, igazán szűk perspektívát adna. Mi a múlt alapján állva éljük történelmi jelenünket s *ebből* kiindulólá haladunk a jövő felé. Tehát *"történeti feladataink"* vannak.” Folytatva a gondolatsort, a történetiség elve a jelenismerettel együtt azt jelenti, hogy „legyenek ... határozott *helyzetismereteink*, határozott történeti színezetű *érzületeink*, s végül konkrét történeti talajról meginduló, konkrét *akarásaink*, azaz programunk.” Ennek hiányából „ered az intellektuális típus, a városi művelt réteg, sőt a középosztály félénk állásfoglalása, sőt súlytalanná válása nehéz történeti helyzetben.”⁸⁴

A könyv kisebbik, gyakorlati része a 15. fejezettel (A didaktikai eljárás kiindulópontjai) kezdődik. Ebben azokat didaktikai szabályokat veszi sorra, melyek állandóan szem előtt tartandók:

a *történelmi realizmus* („tényeket adunk, melyek tudományosan igazoltak, nem pedig regényeket, vagy mondákat”);

a *megelevenítés* („mindazt, amiről szólunk, történeti *életnek* tartjuk, s egységesen, folyamatos történeti életként ábrázoljuk”);

a *mai élettel való párhuzamosság* és *fokozatosság* („semmi sem marad meg a tanuló elméjében, ami tartalmilag nem kapcsolódik valamihez”);

az *egységkeresés* („egy tanóra oly egység, amely lehetőleg *"kerek"* ... általában az óra művészi egység, lehetőség szerint egyetlen alapgondolattal. Egy korszaknak is meg kell *keresnünk* az egységét”);

az *arányosság* („előadása az egészre nézve, vagyis az összképében legyen hű és igaz”).⁸⁵

A 16. fejezet (Az anyag általános rendezésének módjai) elsősorban az *időrendben* való haladást javasolja. Emellett azonban a *földrajzi tájegységek, népek* szerinti, sőt a *résztörténeti* alapon működő (külön *jog-, gazdaság-, művészettörténelem*) és *korszakszintézisekben* való haladást is elképzelhetőnek tartja. Megjegyezzük, hogy a történetin kívül valamennyit igen erős fenntartásokkal kezeli a középiskolában, ahogy elavultnak tartja az *egyéni életrajzok* köré csoportosítását a tananyagnak.⁸⁶

A 17. fejezet (A két fő témafaj feldolgozás szerint) a *hosszmetzeti* és *keresztmetzeti*, azaz eseménykort jelentő, illetve korok szerinti tárgyalást foglalja magába.

A 18. fejezet (Az időrendi tájékozódás fontossága. Évszámok és használatuk módja) a kronológia tanítását tárgyalja.

A 19. fejezet (Szemlélet-pótlás, ál-szemléltetés és élményszerűség) a szemléltetés kérdéseivel foglalkozik. Megkülönböztet *ál-szemléltetést* (pl. egy könyv nem szemléltetheti annak tartalmát, a történeti emlék sem magát a történetet tükrözi vissza), *kvázi szemléltetést* (pl. Kossuth 1848. július 11-i „Megadjuk” című képen ábrázolt jelenete sem magát az eseményt tükrözi). Beszél realiztikus *szemlélet-pótlásról* a fantázia megélénkítésére (pl. képzőművészeti alkotással) és *szemlélet-kiegészítést* (pl. képeslappal).⁸⁷

⁸³ U. o. 70. l.

⁸⁴ U. o. 71-73. l.

⁸⁵ U. o. 76-80. l.

⁸⁶ U. o. 82-83. l.

⁸⁷ U. o. 94-96. l.

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

A 20. fejezet (Források olvastatásának módjai) az írott és íratlan (!) történelmi kútfők vallatásának igen rövid áttekintését tartalmazza. Mika Sándor olvasókönyvsorozata mellett két oldalon sorol fel német nyelvű forrásgyűjteményeket.

Dékány István munkája a kor színvonalán álló módszertani szintézis. Ahogy az Előszóban írta a szerző: „*Abban a tudatban bocsátom útnak e kis munkát, hogy legyen szószólója a történelmi műveltség értékének, s a középiskolai munkának legyen öntudatosra tevő eszköze.*”⁸⁸ Nem túl hosszú időre, úgy egy évtizedre, az lett.

A két világháború közötti „nem hivatalos” történelemtanítás

Itt is megkülönböztethetünk politikai és metodikai fogantatású állásfoglalásokat, akár a századforduló táján. Ezek között szélsőséges és megfontolásra méltó kiegyensúlyozott vélemények egyaránt megfogalmazódtak.

A tanácsköztársaság vezérkari főnöke, *Stromfeld Aurél* például – kissé meglepő módon, de katonai múltját semmiképp nem megtagadva – 1928-ban, a „Készül az új háború” című írásában kimutatta, hogy a gyermekek és az ifjúság nevelése a háborús készülődés szolgálatában áll, miközben ő maga is – igaz, hogy egy másik – háborúra buzdított:

„*Magyarország népét az erőszakos trianoni béke revíziójának ígéretével akarják belelelkesíteni ebbe a vérontásba. [...] A jelen viszonyok között tehát nincs aktuálisabb, nincs fontosabb feladata a magyar ipari és földmunkásságának, mint hogy az ország minden elnyomottja és kizsákmányoltja élén megindítsa a harcot az imperialista háború ellen a békéért.*”⁸⁹

A szociáldemokraták is szót emeltek a Klebelsberg-féle kultúrpolitika és a történelemtanítás iskolai tárgyalásmódja ellen a parlamentben és másutt is. A középiskolai, majd a polgári iskolai reformról szóló vitában tiltakoztak a felekezeti oktatás és a vallásos szellemű nevelés ellen, s aggályukat fejezték ki a hazafiasság és vallásosság törvénybe iktatása miatt. *Kéthly Anna* magyar országgyűlésben elhangzott szavait idézzük:

„*A történelemnél nem a háborúk és az évszámok magoltatására fektetném a fősúlyt, hanem az emberiség kultúrtörténetére, arra, hogy a magyar történelem nem egy különálló része ennek a nagyvilágnak, hanem a magyar történelem maga is egy hullámcsapása a nagy, egyetlen világtörténelemnek.*”⁹⁰ Vagy máskor: az iskola „*legyen osztálymentes, neveljen békére és szeretetre, adjon hitet nem valami vallásban, hanem az emberi haladásban.*”⁹¹

Megszólaltak a kérdésben a szélsőséges *fajvédők* is. Azt állították, hogy az 1924-es középiskolai tantervnek „*nincsen nemzeti karaktere; a nyolcévi sok görög-latin óra mellett csak egy óra sem jut a rokon turánságra; nincs benne egyetlen fajvédő gondolat, sőt, magyar lelki stílusunk, faji egyéniségünk kialakulását egyenest gátolja.*”⁹²

A konzervatív nézet azt vallotta, hogy a szegényebb néprétegeket nem szabad „magasabb műveltségben” részesíteni, mert ez forradalmasíthatja őket. Klebelsberg válasza: éppen „*...az orosz tömegek műveletlensége tette lehetővé, hogy a kommunizmus gyökeret verhetett.*”⁹³ Ezt az érvelést mások is átvették: az iskola

⁸⁸ U. o. 8. l.

⁸⁹ *Stromfeld Aurél*: Készül az új háború! Bp. 1928. 62-63. l.

⁹⁰ Országgyűlési Napló, 1924. XXII. kötet, 15. l.

⁹¹ Országgyűlési Napló, 1927. I. kötet, 345. l.

⁹² *Kornis Gyula*: Az új középiskolai tanterv. Bp. 1924. 30. l.

⁹³ Tudósítás az országgyűlés felsőházának 1927. május 27-i üléséről. Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület Közlöny, 1927-28. 14. l.

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

hazafias, vallásos, nemzeti szellemét azért kell minél szélesebb társadalmi körökre kiterjeszteni, hogy ne lehessen őket „*olyan könnyen behajszolni a destrukció szolgálatába.*”⁹⁴

A Klebelsberg-féle tanterveknek – mint korábban említettük – belső, tanári ellenzéke is volt. *Madai Gyula*, az Országos Középiskolai Tanáregyesület elnöke – képviselőként – az országgyűlési tárgyalás során mondta: „*Nekem ... aggodalmas az, hogy ... a kultúrtörténeti szempontok a politikai szempontoknak mintegy fölébe kerekedtek a magyar történettanítás keretében. Megvallom, hogy az a mentalitás, amely ezt sugallja, nekem gyanús, mert abban a világnézetben gyökeredzik, amely végeredményben a pacifizmushoz, defetizmushoz, az örök béke ábrándjához vezet.*”⁹⁵

Petrovác Gyula, az Iparoktatási Tanárok Országos Szövetsége szintén képviselő volt, tehát közvetlenül „hadakozhatott” az 1924-es tanterv intellektualizmusa ellen a parlamenti vitában: „*nem ismeretekkel kell megtönni a gyermeket ... hanem helyes világnézetet kell belevezetni, mégpedig a nemzeti múltnak és a magyarság keresztény hagyományainak megfelelő világnézetet.*”⁹⁶

Az 1928-as III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus középiskolai szakosztályának a határozata is foglalkozott a történelemtanítással. Ebből a – nemzeti történelem tanításának arányát növelni kívánó – dokumentumból is idézünk, annak tanulságos fejtegetése miatt:

„*Bár a nemzeti történelemtanításnál, a világtörténelmi háttér ismeretére súlyt vetünk, a történettanítás legfőbb rendeltetésének mégis a nemzeti múlt ismeretéből fakadó történelmi öntudat beidegzését tartjuk. Olyan kérdéseket, amelyek eldöntenek és hipotézisekkel világíthatók meg, mint a turanizmus, a hun és szumir kérdések, akként kell aláfesteni, hogy azok a nemzeti önérzet és becsvágy fokozására legyenek alkalmasak. Az államélet történeti eseményeinek s intézményeinek ismertetése mellett foglalkozni kell monográfiák olvastatása útján a legkiválóbb történelmi alakok egyéni sorsának és jellemének tanulmányozásával is, mert nagy történelmi egyéniségek példájának jellemképző és akaratomozdító hatása kétségtelen. Minthogy pedig ez a feladat tanterv keretei között meg nem valósítható, javasoljuk a tanterv oly mértékű módosítását, hogy a magyar történelmi anyag, világtörténelmi vonatkozásokkal kibővítve, a középiskolák VII. és VIII. osztályainak tantervébe illesztessék be.*”⁹⁷

A kor jeles didaktikusai is állást foglaltak a történelemtanítással kapcsolatos szűkebbnek látszó kérdésekben is. *Fináczy Ernő* például a történelem, illetve kissé tágabban a humán tárgyak oktatásának szükségességéről ezt írja:

„*Az eszmények nélkül szűkölködő nyers pozitívizmus, vagyis a pusztá tényeken felépülő világszemlélet még arra sem képes, hogy megéreztesse a természetnek, a tények birodalmának kimeríthetetlen szépségeit, vagyis hogy lelkünkben áhítatot fakasszon a természet nagyszerű rendje és fenséges összhangja iránt. A lelki műveltséget, az ízlés és erkölcs kifinomodását, az egyén átszellemülését, a szellemiség uralmát az anyagosság fölött (szerintem minden nevelés végcélját) az iskola körében a vallásoktatás mellett valóban csakis az irodalmi, történelmi és művészeti oktatástól várhatjuk.*”⁹⁸

⁹⁴ U. o. 26. l. Idézi: *Szebenyi Péter*: Feladatok – módszerek – eszközök. Visszapillantás a hazai történelemtanítás múltjára. Tankönyvkiadó, Bp. 1970. 112. l.

⁹⁵ Országgyűlési Napló, 1924. XXII. kötet, 176. l.

⁹⁶ U. o. 77. l.

⁹⁷ A Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus naplója. Szerk. *Négyesy László, Simon Lajos, Papp Gyula*: Bp. 1928. 311. l.

⁹⁸ *Fináczy Ernő*: Didaktika. Stúdium, Bp. 1935. 42. l.

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

Valójában támadása nem a pozitívizmus, hanem – mint a kiemelt rész is bizonyítja – a materialista álláspont ellen irányul: „*A történelmi megismerés lényege a népek lelkének és szellemének megismerése. Ehhez azonban szükséges a tények megismerése, amit azért kell hangsúlyozni, mert voltaképp vannak, akik a középiskolai oktatásban az úgynevezett történelmi szellemet helyezik előtérbe [...] filozofálnunk csupán akkor lehet, ha jól megismertük a tényeket. Ez annyit jelent, hogy a történelmet tudni csak emlékezet dolga, de azért mindenképpen igaz lehet, hogy van a tényeknek bizonyos mennyisége, amelyet tudni kell, hogy behatolhassunk a néplelek szellemébe.*”⁹⁹

Közvetlenül is viaskodik és vitatkozik a fent jelzett materialista felfogással: „*A történelmi materializmusból sokat tanulhatunk. Ma már nem síklunk el a gazdasági velejárók és tényezők fölött. De amilyen helytelen volna közreműködésüket egészen ignorálni (mint sokáig tették) oly egyoldalú volna mindent belőlük magyarázni.*”¹⁰⁰

A pozitívizmust ostromozza Dékány István is, aki azt állította, hogy a történelemtanítás „*egyszerű adatközlő, enciklopédikus, egészen pozitívista színezetű tárgy lett. [...] Sok a tény, amit tanulóink elé viszünk, és éppen a sok tény közlése miatt nem dolgozzuk ki a tényleges kapcsolatokat.*” Javaslatát a következő:

1. A ma szokásos adatanyagot csökkentenünk kell legalább egyharmadával;
2. le kell mondanunk a kronológiai sor tüzetes követéséről;
3. a világtörténelemben keressünk korszak-központokat, problémacentrumokat, s ezek köré egyes szintetikus korrajzok fonódjanak;
4. találjon a tanuló folytonos utalást a mai eleven életre.¹⁰¹

A történelemtanítás sajátos feladatát fejt ki Prohászka Lajos is, „*A tanterv elmélete*” című munkájában:

„*A történelmi elmélyítést célozza ... a kulturális termékekkel való foglalkozás is. Ámde maga a történet nem kultúra, amelyben átélése révén részesedünk, hanem a kultúra története, amelyet éppen összefüggésében ismernünk kell, hogy a kultúrában való részesedésünk valóban tudatos legyen, vagyis, hogy megérthessük a kultúrát. Ezért, ha a nyelv és irodalom, a vallás és a művészet, a matematika és a filozófia tanulmánya az emberi kultúrát a tanulásra nézve mint forrást nyitja meg, amelyből maga is merít, akkor a história megtanítja arra, hogy az emberi kultúrát mint az emberi szellemnek időben létrejött alkotását ismerje meg, s ennek alapján e forrásoknak a helyét és jelentőségét megértse ... a történelem ... ismereteket nyújt, amelyek úgyszólván csak keretet és háttérrel adnak amazoknak.*”¹⁰²

Ember István „*Újabb történetdidaktikai irodalom*” című cikkében így írt: „*A történelem tanításának legfőbb értékét az élet lüktető erejének átélése adja, amelyben múlt és jelen egységes egészet alkot. A modern történetdidaktikai irodalmat Európa-szerte egységes szellem hatja át: a történelmi élet hatóerőinek élménnyé tételével új, öntudatos, a jövővel szemben felelősségteljes nemzedék nevelése.*”¹⁰³

Madzsar Imre a pszichológia szemszögéből vizsgálta a történelemtanítást. Egyik legérdekesebb tanulmányában a szemléletesség kérdésével foglalkozik: „*...teljesen szemléletlen tanításról nem lehet szó, de viszont olyanról sem, amely tökéletesen meg tudja valósítani a szemléletesség követelményét azáltal, hogy mindennemű elvonást*

⁹⁹ U. o. 69-70. l.

¹⁰⁰ U. o. 70-71. l.

¹⁰¹ Dékány István: Pozitívizmus a történettanításban és ennek hátrányai. Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, 1930. 91. l.

¹⁰² Prohászka Lajos: A tanterv elmélete. Bp. 1948. 54. l. (Kézirat) Újabb: A tantervelmélet forrásai 2. Szerk.: Zibolen Endre. OPI, Bp. 1983.

¹⁰³ Ember István: Újabb történetdidaktikai irodalom. Magyar Paedagógia, 1931. 167. l.

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

mellőz.” Így tehát „...helyesen nem: szemléletes és nem szemléletes, hanem megfelelően és nem eléggé, nem kellőképpen szemléletes tanítást kell egymástól megkülönböztetnünk.”¹⁰⁴

Az 1934-es középiskolai törvény vitájakor a Bethlen-kormány bukásával háttérbe szorult konzervatív–keresztény–nemzeti irányzat védte a hagyományos intellektuális nevelés pozícióit. Kornis Gyula az országgyűlésben visszautasította a vádat, hogy az 1924-es tanterv a történelmet háttérbe szorította.¹⁰⁵ Akadt olyan képviselő, aki helytelenítette a világtörténelem tananyagának a csökkentését.¹⁰⁶

A liberalizmus platformjáról bíráltak a szociáldemokraták. Az „öszönös-érzelmi” neveléssel szemben az „értelmi és érzelmi” nevelés elsőbbségét hangsúlyozták.¹⁰⁷

A népiesek közül Szabó Dezső – Gömböshöz hasonlóan – helyeselte a nevelő iskola elvét azzal, hogy a magyar középiskola célja „felébreszteni és megerősíteni a faji individualitás teremtőerőit.”¹⁰⁸ Éles szavakkal bírálja a történelemtanítás antidemokratizmusát: „Az iskolában tanított történelemben csak elvétele s inkább a kultúrtörténeti sorokban kap a gyermek grófnál lennebb álló embert az ajakára. És míg mindazok, akiket a dolgos nemzet érdemtelenül kitart, mint nemzetfenntartó elemek excelláltak a gyermeki lélekben: a nemzet nagy tömegeiről, történeti teljesítményükről, életérdekeikről, nemzeti jelentőségükről semmit sem hall a leendő magyar élet kis katonája.”¹⁰⁹

A Márciusi Front tagjai – Erdei Ferenc és Féja Géza megfogalmazásában – a „népi gyökerű egyetemes magyar nemzetnevelés” követelésével léptek fel. Ez nem jelentett mást, mint a „magyar nép” (pontosabban a magyar parasztság) tanításának a programját a nemesi „magyar nemzet” helyett.

Figyelemre méltó Prohászka Lajos vitája a népiesekkel. A következőket írja: „Eddig azt hittük, hogy ha az egyetemes európai kultúra szellemében nevelünk, ezzel éppen nemzeti céljainkat szolgáljuk, egyszersmind nemzeti erőnket gyarapítjuk. Most azt kell hallanunk, hogy helytelenül gondolkodtunk, mert inkább ártottunk vele magunknak. Az egyetemes európai humanisztikus hagyomány ugyanis – ez a vád ellene – csupán egy aránylag vékony társadalmi rétegnek, a mesterségesen kitenyészett középosztálynak a műveltségét táplálja, ez pedig lagymatag nemzetköziségben az igazi szellemtől alapjában "idegen"”.¹¹⁰

A reformpedagógiai irányzatok történelemtanításáról

A reformpedagógiai irányzatok és iskolák alternatívákat vonultattak fel a történelemtanítás vonatkozásában is.¹¹¹ Igazi közös vonásuk, hogy mindent a nevelés érdekeinek vetettek alá, ami a hivatalos oktatásról korántsem mondható el. Nagy László

¹⁰⁴ Madzsar Imre: A szemléletesség elméletben és gyakorlatban. Magyar Paedagógia, 1938. 257. l.; Madzsar Imre: Az idő szemléltetése. Magyar Paedagógia, 1932. 17. l.

¹⁰⁵ Országgyűlési Napló, 1934. XXI. kötet, 118. l. alapján idézi: Szebenyi Péter i. m. 124. l.

¹⁰⁶ U. o. 207. l.

¹⁰⁷ Ravasz János–Felkai László–Bellér Béla–Simon Gyula: A magyar nevelés története. 3. kiadás, Tankönyvkiadó, Bp. 1968. 189. l.

¹⁰⁸ Szabó Dezső: A középiskoláról. In. Szabó Dezső: Az egész látóhatár. II. kötet. Magyar Élet, Bp. 1942. 120. l.

¹⁰⁹ Szabó Dezső: Az új magyar történetírás feladatai. In. i. m. III. kötet, 10. l.

¹¹⁰ Prohászka Lajos: Történet és kultúra. Bp. 1946. 30. l.

¹¹¹ A témáról bővebben: Katona András: A hazai reformpedagógiai irányzatok történelemtanítási módszerei. In: Reformpedagógia-történeti tanulmányok (Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok). Osiris Kiadó, Bp. 2002. 137-151. l.

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

Magyar Gyermektanulmányi Társaságának megalapításáról korábban szoltunk.¹¹² Az 1910-es években elérkezettnek látta az időt, hogy kutatásainak eredményeit a gyakorlatba is átültesse, s ennek nyomán született meg 1915-ben a társaság *Domokos Lászlóné* vezette budai *Új Iskolája*, a Bíró utca 16-18. szám alatt, kilátással a budai hegyekre.

Domokos Lászlóné magyar-történelem szakos tanára **Blaskovich Edit** a történelmi problémákat az adott kor irodalmi alapjából kiindulva vetette fel és tárgyalta, s ezzel hatványozott érzelmi azonosulásra sarkallva tanítványait.

Bergson, Ferrière és Claparède hatására az Új Iskolában folyó munka sarkalatos alaptétele a megismerés intuitív útja lett. Claparède „tudás vagy gondolkodás” alternatívájából indul ki Blaskovich Edit tanulmánya¹¹³, jelentős eredményekkel. Az intuitív-beleélő módszer sajátosságairól szólva megállapítja, hogy „*az irodalmi és a történelmi anyag transzformálásával kell munkánkat kezdeni: avval, hogy a tanulmányi anyagot a pubertás-kor belső követelményeinek megfelelően átalakítjuk. A történelmi és az irodalmi tényeket nem lehet az ifjú számára neutrálisan, csak a tudományos kategóriák figyelembe vételével kezelni.*”¹¹⁴ Szerinte a heroizmust, a valláserkölcöt és a művészi vonásokat keresi a 13-14 éves, a történelem iránt érdeklődni kezdő gyermek. Kezdetben történelmet csak 13 éves kortól tanítottak (III-IV. osztály). A tanuló színterében látja a történelmi eseményeket, később (V-VI. osztály) kezdi megérteni az ember szerepét, hogy aztán képes legyen arra, ami a végső feladat: „*Az ember értékelése a történelemben, főleg jó irodalmi tanulmányokon keresztül.*”¹¹⁵

Az Új Iskola irodalomtanítási koncepciója előtérbe állította az olvasmányokat, a művek tartalmi oldalát. A szakismereteket alárendelte a műben kifejezésre jutó eszmei tartalomnak.¹¹⁶ Nagy László tantervében kiemelkedő helyet kaptak a történelmi, társadalmi ismeretek. A történelemtanítással szemben alapkövetelménye, hogy a „*történelmi anyag minősége feleljen meg a gyermek értelmi színvonalának, érdeklődési fokának.*”¹¹⁷

A történelmi anyag kiválasztásával, súlypontozásával kapcsolatban elmondhatjuk, hogy a „*13-14 éves leánytanulókat különösen megragadja a lovagkor, II. Rákóczi Ferenc, Kossuth Lajos, Széchenyi István stb.*”¹¹⁸ A történelmi atmoszféra teremtését követően szükséges, hogy mondanivalónkat az ún. „*világító pontok*” körül koncentráljuk, melyek „*a tanulmányi anyagnak bizonyos fontos, kimagasló részei, melyek érdemesek arra, hogy hosszabban időzzünk náluk.*”¹¹⁹

A hazai történelmi anyag világitópontjai pl. a pogány magyarok, István kora, a lovagkor. A világtörténelem anyagában hasonlóan teremthető egy skála a reprezentatív

¹¹² Tanári Kincsestár. Történelem. *Katona András*: Képek és arcképek a magyarországi történelemtanítás múltjából IV. A századelő történelemtanítása (1902–1920) Raabe Kft. Bp. 2006. szeptember, 14. l.

¹¹³ *Domokosné Lászlóné–Blaskovich Edit*: Az alkotó munka az Új Iskolában. Gyermektanulmányi és Nevelésügyi Társaság, Bp. 1934. II. rész: *Blaskovich Edit*: A történelem- és irodalomtanítás új módszere, 109-177. l.

¹¹⁴ U. o. 130-131. l.

¹¹⁵ Történelemtanárok 1940. szeptember 17-i csoportértekezlete. Idézi: *Buzás László*: Az „Új Iskola” pedagógiája. 2. kiadás. Tankönyvkiadó, Bp. 1969. (Pedagógiai Közlemények 7.) 69. l.

¹¹⁶ *Komár Pálné*: A hazai irodalomtanítás alakulásának vázlatos története 1945-ig. Szerk. *Faludi Szilárd*. PTI, Bp. 1960. (Tantárgytörténeti tanulmányok I.) 68-80. l.

¹¹⁷ *Nagy László*: Didaktika gyermekfejlődési alapon. Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Bp. 1921. 30. l.

¹¹⁸ Történelemtanárok 1940. szeptember 17-i csoportértekezlete. Idézi: *Buzás László*: Az „Új Iskola” pedagógiája. 2. kiadás. Tankönyvkiadó, Bp. 1969. (Pedagógiai Közlemények 7.) 70. l.

¹¹⁹ *Domokosné Lászlóné–Blaskovich Edit*: Az alkotó munka az Új Iskolában. Gyermektanulmányi és Nevelésügyi Társaság, Bp. 1934. II. rész: *Blaskovich Edit*: A történelem- és irodalomtanítás új módszere. 133. l.

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

személyiségekből. Pl. ókorban az ösztönember: Iliász, Odüsszeia; középkorban a belső ember győz, a lélek a test felett: Szt. Ágoston, a lovagok, Parcival és Toldi, vagy Assisi Szt. Ferenc. Azaz „*már nem is a történelmet tanulja a gyermek, hanem az ember küzdelmét ismeri meg a magasabbrendűségért.*” (Eszközei: Arany eposzai, Shakespeare drámái)¹²⁰

Szántó Lőrinc, aki később a szegedi *Cselekvés Iskolájának*, azaz a szegedi polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának tanára volt, az 1930-as évek elején született „A munkaiskola elve a történettanításban” című tanulmányában egyrészt aláhúzta, hogy „*a tanár előadása legyen szemléletes, a növendékek úgy lássák az eseményeket, mintha film peregne le előttük*”; másrészt a *tanulói öntevékenység* biztosítására is több javaslatot tett.¹²¹

A Szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Gyakorló Iskolájának *Cselekvés Iskolája* című folyóiratában (1933-tól 1944-ig jelent meg) ismertetett történelmi tárgyú tanulmányok alapján tekinthetjük át szaktárgyunk kísérletben betöltött szerepét, főleg, mint a nevelőmunka integráns részét.¹²²

Maga a reformiskola 1929-től 1944-ig működött. Tanárai a reformpedagógia új törekvéseit (tanulói aktivitás, öntevékenység és csoportmunka, élményszerűség) ültették át a gyakorlatba. Nem mondtak le azonban a közlésen alapuló demonstratív és a kérdve kifejtő („heurisztikus”) módszer alkalmazásáról. Az oktatás legfőbb módszertani elve a *jelenből kiinduló és az ahhoz visszatérő fogalomalkotás*. A reformpedagógia azon követelményét, hogy az étellel, a jelennel való tevékeny kapcsolatot a tanításban megvalósítsák, a történelemoktatásban a helytörténeti anyaggal kívánták megoldani. A szülőföld ismeretét tekintették a nemzeti szemlélet kialakulása első feltételének.¹²³ Alapelvvé vált, hogy „*minden olyan szemlélet, amely nem a tanár személyiségét helyezi az első vonalba, már kiindulópontjában elhibázottnak tekinthető*”.¹²⁴

A Cselekvés Iskolája égisze alatt – később mint az iskola tanára – fejtette ki áldásos metodikai tevékenységét *Vicsay Lajos*. Legmaradandóbb alkotásának *történelmi olvasókönyvei* bizonyultak. Egyszersmind azonban vitát is kiváltottak. A történeti forrásoknak a szépirodalommal való helyettesítése a Cselekvés Iskolája c. lap hasábjain is ellenállást váltott ki. Lapozzunk bele egyik olvasókönyvébe!¹²⁵ Az Előszóban ezt olvashatjuk: „*Egész könyvtárnyi szépirodalmi alkotást foglal össze szemelvényeivel, és mintegy hidat ver az iskola és az irodalom ellentétes pontjai között.*”¹²⁶

Maga Vicsay így érvel: „*Tapasztalataim során meggyőződtem arról, hogy történelemtanításunk akkor lesz eredményes, tanulóink akkor élnek át igazán nemzetünk dicsőséges és szomorú múltját, ha azt lehetőleg élethűen állítjuk eléjük, átéltetjük velük is. Ezt az átéltetést, élményesítést kívánják szolgálni az itt összegyűjtött szemelvények. Csak így válik múltunk a tanulók sajátjává, amellyel közösséget vállalnak, annak értékeit öntudatosan megőrzik, s azokat továbbfejlesztve átszármasztják utódaikra is. Meggyőződtem arról is, hogy történelem-tanításunknak csak ez módja tud igazán nevelő*”

¹²⁰ Történelemtanárok 1940. szeptember 17-i csoportértekezlete. Idézi: *Buzás László*: Az „Új Iskola” pedagógiája. 2. kiadás. Tankönyvkiadó, Bp. 1969. (Pedagógiai Közlemények 7.) 71. l.

¹²¹ *Szántó Lőrinc*: A munkaiskola elve a történettanításban. OPTK, 1930-1931.

¹²² Alapirodalom: *Simon Gyula*: A Szegedi Cselekvés Iskolája. In: A munkára nevelés hazai történetéből. Akadémiai Kiadó, Bp. 1965. 483-534. l.

¹²³ *Szántó Lőrinc*: Helytörténet az iskolában. Cselekvés Iskolája, 1938-39. 134-143. l.

¹²⁴ *Wagner Ferenc*: A tanár szerepe a cselekvő tanításban. Cselekvés Iskolája, 1937-38. 257. l.

¹²⁵ *Vicsay Lajos*: Történelmi olvasókönyv a magyar történelem tanításához. I. kötet. 2. kiadás. Szeged, 1943.

¹²⁶ *Sándor István*: Előszó. In: *Vicsay Lajos* i. m. 3. l.

hatást elérni tanulóinkban. Ez teszi valóban élménnyé tanár és tanuló előtt a történelemórát.”¹²⁷

Főleg a két világháború közötti magyar irodalom színe-java jelenik meg szemelvényeivel az olvasókönyv oldalain, bizonyítva a magyar történelmi regény „termésgazdagságát”. Beöthy Zsolt, Kós Károly, Herczeg Ferenc, Harsányi Lajos, Kodolányi János, Makkai Sándor, P. Gulácsy Irén, Kemény Zsigmond, Gárdonyi Géza, Móricz Zsigmond, Szekfű Gyula írásait olvashatjuk. A névsor arról tanúskodik, hogy a történelmi tárgyú szépirodalmi alkotások mellett – mai elnevezéssel élve – a népszerű tudományos vagy ismeretterjesztő irodalom is megjelenik az olvasókönyvben, csak a klasszikus értelemben vett történelmi források nem.

A Cselekvés Iskolájáról eltérőek az értékelések. Balázs Györgyné többször idézett művében az ellentmondásokat emeli ki az ismeretszerzéssel kapcsolatos nézeteik¹²⁸ és a közölt tanítási tervek, valamint a hangoztatott nézetek között.¹²⁹ A reformpedagógiai irányzatok avatott kutatója viszont összegzésként megállapítja, hogy „pedagógusai szerencsés kézzel ötvözték a hagyományos pedagógia értékeit a reformpedagógia "mérsékeltebb" irányzatainak törekvéseivel.”¹³⁰

Budapesten működött még egy reformiskola a két világháború által keretül szolgáló időszakban, 1915 és 1943 között *Nemesné Müller Márta Családi Iskolája*. (Ún. követő iskolája volt a Nemesné Müller Márta tanítvány *Gáspár Margit* vezette békéscsabai *Kerti Iskola* és a *Sajó Magda* vezette ún. *Sajó-féle elemi iskola*.) Ez a belga reformpedagógus, *Ovide Decroly* nyomán született magyar reformiskola a gyermeki tevékenységet állította középpontba „a közösség javára szolgáló munka, mely erkölcsi tetteket és érzelmeket a cselekvés gyakorlatába oltja be”.¹³¹

Történeti jellegű ismeretek feldolgozására 3-4. osztályban került sor, hasonlóan az országosan használt elemi iskolai tantervekhez. Jelentős volt azonban a tartalmi eltérés.

A *harmadik osztály* fő témája a *szülőföld, a főváros kialakulása* és az ott folyó élet. A megismerés az ősidőkkel, a táj főbb természeti-földrajzi egységeinek kialakulásával kezdődik (a Duna medrének, a környező hegyek és síkságok kialakulása), ezt követi a város történelmi múltjának megismerése (az őshazától a XX. századig), és végül a gyermekek előtt áll a hatalmas, többmillió város. Mindez összekapcsolódik a *család életciklusaival* az élet hajnalától, a születéstől az élet alkonyáig és az elmúlásig.

A *negyedik osztály* tananyagában a harmadik osztály fejlődéstani, hosszsmetszeti váza a második osztály keresztmetszeti hasznossági elrendeződésével kapcsolódik egy *magasabb szintű ismeretrendszerbe*, amelynek központi témája Magyarország megismertetése és megszerettetése. A felfedező út az ország domborzati viszonyának, növény- és állatvilágának kialakulásával kezdődött, és nyomon követte a folyamatot az ember megjelenéséig. Ezután az emberi kultúra fejlődését, annak nemzetközi vonatkozásait követték nyomon. Ez a korábbi ismeretek alapján a napi, évi körforgás megismerése után lehetővé tette a *nép életének*, történelmi folyamatosságának *élményszerű átélését*.¹³²

E sok jó, ígéretes törekvés hamvában holt el az 1945 utáni szűk félévszázadban.

¹²⁷ Vicsay Lajos: Történelmi olvasókönyv a magyar történelem tanításához. I. kötet. Szeged, 1943. 5. l.

¹²⁸ Szántó Lőrinc: A szemléltetés új útjai. Cselekvés Iskolája, 1935-36. 9-10. sz. 426-427. l. Idézi: Balázs Györgyné: Korkép kialakítása a történelemoktatásban. Akadémiai Kiadó, Bp. 1978. 2. kiad. 87. l.

¹²⁹ L. Bedekovich Lajos: A Szent Szövetség, az irodalmi és politikai élet ébredése. Cselekvés Iskolája, 1936-37. 332. l.

¹³⁰ Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris Kiadó, Bp. 1999. 388. l. (A vonatkozó részt Németh András írta.)

¹³¹ U. o. 386. l.

¹³² U. o. 97-98. l.

Tartalom

| | |
|--|----|
| A Horthy-korszak történelemtanítása (1920–1944)..... | 1 |
| Klebelsberg Kunó kultuszminisztersége | 1 |
| Hóman Bálint kultuszminisztersége..... | 7 |
| A Horthy-korszak történelemkönyvei..... | 13 |
| Az újabb módszertani szintézis | 16 |
| A két világháború közötti „nem hivatalos” történelemtanítás..... | 22 |
| A reformpedagógiai irányzatok történelemtanításáról..... | 25 |
| Tartalom..... | 29 |
| Képek..... | 30 |

Képek*Fekete-fehér*

1. oldal

1. *Imre Sándor*, a nemzetnevelés apostola. In: Pedagógiai Lexikon. Második kötet. Főszerk.: *Nagy Sándor*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1977. 188. l.
2. *Klebelsberg Kunó gróf, a legnagyobb magyar kultuszminiszter*
In: A magyarok krónikája. Szerk. *Glatz Ferenc*. Magyar Könyvklub – Officina Nova, Bp. 3. kiad. 2000, 589. l.
3. *Szekfü Gyula, a kor kiemelkedő történésze*
In: Magyarország története, 9. köt. Főszerk. *Ránki György*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1976. 99. kép
4. *Hóman Bálint, a kor másik kiemelkedő történésze és kultuszminisztere*
In: A magyarok krónikája. Szerk. *Glatz Ferenc*. Magyar Könyvklub – Officina Nova, Bp. 3. kiad. 2000, 592. l.

2. oldal

5. *Két jelentős tankönyvkiadó közös tankönyvjegyzéke 1924-ből*
In: *Mészáros István*: A tankönyvkiadás története Magyarországon. Tankönyvkiadó, Bp. 1989. 120. l.
6. *Egy tankönyv címlapja az 1940-es évekből*
In: A legújabb kor története a francia forradalomtól napjainkig. Egyetemi Nyomda, Bp. 1940.
7. *Az 1938-as tanterv címlapja*
In: Tanterv a gimnázium és leánygimnázium számára. Egyetemi Nyomda, Bp. 1938.
8. *A Medve utcai polgári fiúiskola nevelőtestülete az 1937–38. tanévben. (Középen dr. Németh László)*
In: *Mann Miklós*: Budapest oktatásügye 1873–2000. Ökonet, Bp. 2002. 112. l. utáni kép

3. oldal

9. *Domokos Lászlóné reformpedagógiai művének címlapja*. In: Pedagógiai Lexikon. Első kötet. Főszerk.: *Nagy Sándor*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1977. 294. l.
10. *A Cselekvés Iskolája folyóirat címlapja*. In: Pedagógiai Lexikon. Első kötet. Főszerk.: *Nagy Sándor*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1977. 239. l.
11. *Vicsay Lajos* egyik olvasókönyvének címlapja vagy A magyar reformpedagógiai alapműve: *Nagy László* Didaktika gyermekfejlődési alapon. A nyolcosztályú egységes népiskola tantervének címlapja.
12. *Nemesné Müller Márta* Családi iskolája. In: Pedagógiai lexikon. I. kötet. Főszerk.: *Báthory Zoltán és Falus Iván*. Keraban Könyvkiadó, Bp. 1997. 245. l.

Színes

1. oldal

13. *Teleki Pál* híres „vörös térképe”
In: *Papp-Váry Árpád*: Magyarország története térképeken. Kossuth Kiadó – Cartographia, Bp. 2002. 252-253. l.

2. oldal

14. *Irredenta levelezőlapok és plakátok. Sok ilyen kép függött a korabeli iskoláink osztálytermeinek a falain [4 db]*
In: Pannon enciklopédia. A magyarság története. Főszerk. *Kuczka Péter*. Dunakanyar 2000, Bp. 2002. 300. l.
15. *Egy oldalpár Kogutowitz Károly egyik iskolai atlaszából*

A magyarországi történelemtanítás múltjából V.

In: Atlasz a magyar történelem tanításához. Magyar Földrajzi Intézet Rt. Bp.
1923. 19-20. l.