

LINEARITÁS ÉS KONCENTRICITÁS AZ ÁLTALÁNOS- ÉS KÖZÉPISKOLAI TÖRTÉNELEMTANÍTÁSBAN *

Szinte közhellyé vált már az a sokszor elmondott gondolat, hogy a most végrehajtásra kerülő iskolareform szemléletében és szervezetében egyaránt átfogóbb és egységesebb, mint bármely elődje volt. Hiszen megközelítőleg egyszerre korszerűsíti valamennyi iskolatípust, így szinte korlátlan lehetőségek vannak az egyes iskolatípusok oktató-nevelő munkája közötti kapcsolatok kimunkálására, különösen az általános- és a középiskola szerves egymásra építésére. Ezt a célkitűzést ismerjük, a törekvés általában nyilvánvaló. Kevésbé tisztázott azonban az, hogy ez a szerves összhang hogyan érvényesül az iskolai történettanításban. Meg kell határozni a történettanítás egységének az ismérveit és közös álláspontra kell jutnunk az egyes ismérvek tartalmának tekintetében.

Ha az általános- és középiskolát összefüggéseiben tekintjük — a reform pedig ezt teszi —, szembeűnő, hogy a történelem olyan tantárgy, amely nem lineárisan, hanem koncentrikusan épül fel, más szóval nem egyvégűben tanítja meg művelődési anyagát, hanem az általános iskolában kronológiailag végigtanítja a történelmet, majd a középiskolában újra előről kezdi és megismétli önmagát. Vajon csupán az utóbbi évtized hagyománya készítette-e a reform készítőit erre a megoldásra, s csupán a megszokás miatt helyeselték-e a koncentrikus felépítést a reformvíták résztvevői? Vagy vannak-e olyan objektív tényezők, amelyek a történelem sajátos helyzetét indokolják a tantárgyak között, s a koncentrikus felépítés mellett szólnak?

Az általános iskolai tanterv készítőinek már néhány praktikus igény miatt is kettős feladattal kellett megküzdeniök. A tantervet — a nyitott tantervre való általános törekvés mellett — egyszerre kellett zárttá és nyitottá tenni. Olyan tantervet kellett alkotniuk, amely önmagában is viszonylag teljes alsófokú történelmi műveltséget nyújt, az emberiség történelmi fejlődésének fő vonalát megadja, másrészt olyan alapot kellett adni, amelyre a további rendszeres iskolai történettanítás épülhet. Ki kellett tehát elégíteni az ifjúság egy részének igényeit, amely nem kerül középiskolába; ugyanakkor meg kellett alapozni az ifjúság másik nagyobb részének történelmi műveltségét is, amely középiskolákban tanul tovább. Mindezt pedig egy és ugyanazon a tanterven, ugyanazokkal a célokkal, azonos feladatrendszerrel, s azonos tananyaggal kellett megoldani. Ilyen körülmények között vetődött fel a linearitás és a koncentricitás kérdése.

A történettanítás lineáris felépítésének az a kétségtelen előnye lett volna, hogy lehetőséget adott volna nyugodtabb ütemű történelemtanításra; jobb felteteleket biztosított volna az elmélyüléshez, a szemléltetés, az alaposabb magya-

* A szerző a Századokban rövidítve megjelent tanulmányának teljes szövege.

rázat, s a megnyugtatóbb számonkérés megvalósításához. A lineáris felépítés esetén azonban vagy kronológiailag, vagy más módon meg kellett volna osztani a történelmi anyagot. Az általános iskolában a történelemnek vagy csupán egyes korszakait, vagy csak egyes részeit taníthattuk volna. Ha az általános és a középiskola között az egyes korszakokonkénti munkamegosztást vállaljuk, akkor a történelmi fejlődés bemutatása érdekében a régebbi korokat kellett volna az általános-, az újabbakat a középiskolában tanítani. Ez esetben azonban a fiataloknak kb. fele anélkül fejezte volna be a rendszeres iskolai tanulást, hogy az újabb korszakok történetéről — amelyeknek megismerése legjobban hozzásegíti a jelen politikai és társadalmi kérdéseiben való eligazodáshoz — semmit sem hallott. Ha a történelem logikáját megfordítottuk volna, s az újabb korszakokat tanítjuk az általános iskolában, s a régebbieket a középiskolában, akkor az általános iskolai történettanítás homokvár-ra épült volna, s ugyanakkor elveszítettük volna azt a lehetőséget, hogy az új és legújabb korok bonyolultabb törvényszerűségeit érettebb fejjel értessük meg, hiszen erről a korszakról utoljára 12–14 éves korukban tanultak volna a középiskolából kikerülő fiatalok.

A másik megoldás az lett volna, hogy a magyar történetet az általános, az egyetemes történelmet a középiskolában tanulják. Ezzel viszont ismét szét szakítottuk volna az egyetemes és a magyar történelem sok év alatt kikovácsolódott egységét, s le kellett volna mondani a magyar történelem egyetemes történeti megalapozásáról. Félő, hogy ebben az esetben a magyar történelem nem az emberiség történetének szerves részeként, hanem attól elszakítva élt volna a fiatalok tudatában — s uralkodóvá vált volna a hungarocentrikus szemlélet. E mellett az sem látszott megoldhatónak, hogy lemondjunk a középiskolában tovább nem tanuló fiatalok egyetemes történeti képzéséről.

A lineáris felépítés ilyen hátrányain az sem segített volna, ha az emberiség történelmi fejlődésének menetét megcsonkítjuk, s egyes társadalmi formákat reprezentáló korszakok általános iskolai tanításáról lemondunk. Ez a megoldás különben is céljainkkal ellenkezett, hiszen a marxista történelemszemlélet megalapozását éppen csak az egész történelmi fejlődés folyamata főbb törvényszerűségeinek megértésével tudjuk elérni. Nem maradt hát számunkra más megoldás, mint a történettanítást az általános- és a középiskolában koncentrikusan felépíteni.

A történettanítás koncentrikus felfogása azonban a tananyag más felépítését és összetételét tette szükségessé mindkét iskolatípusban, mint a lineáris felépítés esetén lett volna, hiszen 8 év alatt lényegében a történelem valamennyi korszakát kétszer kell megtanítani. Mégsem mondtunk le sem az általános-, sem a középiskolában az emberi történelem fő fejlődési vonala egészének tanításáról. Ezt a felfogást tükrözve tartalmazza mind az általános-, mind a középiskolai tanterv az ősközösségi, a rabszolgatartó, a feudális, a kapitalista és a szocialista társadalmi rendszerek történetének legfontosabb eseményeit, s az ezekre épülő törvényszerűségeket, különösen ügyelve arra, hogy a társadalmi fejlődés egész történeti útjának szerves kapcsolatai érthetővé váljanak.

Nézetünk szerint: *az emberiség történeti fejlődése egy és oszthatatlan folyamat, amelynek egyik társadalmi formációt jelentő korszakát sem lehet az oktatásban nélkülözni anélkül, hogy a marxista—leninista történelemszemlélet ne szenvedne csorbát.*

Ennek az alapelvnek a felismerése azután az egyes korok kihagyása helyett a szelekció más szempontjainak a kimunkálását tette szükségessé. Így alakult ki az az álláspont, hogy az iskolai történelemoktatás nevelési céljából, a marxista—

leninista történelemszemlélet megalapozásának, illetve kialakításának igényéből kell kiindulnunk. Ez a szemléletmód azután már természetesen vezetett el a második alapelvünkhöz: *A történelemtudomány anyagának szelekcióját nem az egyes társadalmi formák történetének elhagyásával, hanem az egész történelem elsődleges- és másodlagos fontosságú anyagokra való bontásával kell végrehajtani. Csak a társadalmi fejlődés szempontjából elsődleges tények és törvényszerűségek képezik az iskolai tananyagot.* Az ókort például, annak ellenére, hogy mind időben, mind életfelfogásban igen távol áll a mai emberektől, mégsem nélkülözhetjük a tananyagból. Nem az egész ókori történelemből kell azonban a tananyagot összeválogatni, az ókori kelet néhány döntő momentumának felvillantása után az európai társadalmi fejlődés szempontjából döntő egyiptomi, s különösen görög és római klasszikus rabszolgatartó társadalmakkal kell foglalkozni. A görög és római történelemből is elsősorban a rabszolgatartó társadalom szerkezetének megértését, a két alapvető társadalmi osztály sorsdöntő küzdelmeit megleveleltető, s az európai kultúra bölcsőjét jelentő művészeti és szellemi hagyatékot képező események, jelenségek és emlékek képezik az iskolai tananyagot.

Ezt az alapelvünket azonban nemcsak a messze múlt korok története esetében, hanem még a hozzánk közel álló legújabbkor történetével kapcsolatban is alkalmaznunk kellett. Hogy csak egy példát említsek, pl. az I. világháború iskolai tananyagából kimaradtak a mellékes hadszínterek, pl. a törökországi s más kisázsiai események, vagy pl. a békekötési tapogatózások és huzavonák stb., s csak a fő frontok néhány döntő ütközetének összefoglaló leírása, a békekötés jellege és hatása kaphatott helyet.

A tananyag ilyen szempontú összeválogatása kirajzolta a kontúrokat. Most már csak annak az értelmezése maradt hátra, hogy mit tekintünk a fejlődés szempontjából döntőnek és mit nem; s mikor vonjuk le a törvényszerűségeket a különböző országokban más-más időben lejátszódó, lényegében a társadalmi fejlődés szempontjából azonos, vagy hasonló történelmi folyamatokból. Erre vonatkozó nézetünk tudniillik erősen befolyásolja a művelődési anyag válogatását, mennyiségét és arányait is. E kérdéssel kapcsolatban az az álláspont alakult ki, hogy *minden történeti jelenséget a történelemben először klasszikusan, a társadalmi fejlődésre gyakorolt hatása szempontjából döntő helyen vizsgálunk.*

Ismét csupán egy példával szeretném megvilágítani álláspontunk gyakorlati megvalósítását. A németalföldi forradalom az első szeme a polgári forradalmak láncolatának, amelyek egy-új társadalmi rendszer létrejöttét jelölik. Az általános iskolában ennek ellenére a németalföldi forradalommal egyáltalán nem foglalkozunk, s az angol polgári forradalom rövid áttekintő ismertetése után a nagy francia forradalom történetének elemzésén értetjük meg a kapitalizmus győzelmének kérdését. Ennek a forradalomnak volt ugyanis döntő hatása a kontinens további polgári fejlődésére. A középiskolában már szerepel röviden a holland forradalom, s részletesebben az angol polgári forradalom is a tananyagban, mégis a III. osztályt, „A kapitalizmus győzelme” címet viselő tananyagot a francia polgári forradalom története elemzésével vezetjük be.

E harmadik irányelv meghatározása után a szelekció általános szempontjain kívül azt kellett megvizsgálni, más tényező vajon befolyásolja-e a tananyag összeválogatását? S mivel a marxista—leninista történelemszemlélet kialakítása sem önmagáért való, hanem a szocialista ember konkrét társadalmi igényeit van hivatva kielégíteni, már nyilvánvalónak látszott az a gondolat, hogy az *egész történelmi anyag szelekciója mértékének határt szab, hogy a belőle levonható törvényszerűségek milyen mértékben segítik a mai kor társadalmi-politikai problé-*

máiban való eligazodást. Ezért a régebbi korokat nagyobb mértékben kell szelektálni, mint az újabb korok történelmi anyagát. Ugyanakkor vigyázni kell arra, hogy az újabb korok történetéből se tanítsunk a fő törvényszerűségek szempontjából másodlagos dolgokat, ne tereljük el a figyelmet a történelmi fejlődés fő vonaláról.

Ezért azután az általános iskolában 122 órát szentel a tanterv az emberiség XVII. századig eltelt évezredei történelmi fejlődésének, 66 órát a következő két évszázadnak, s ugyanennyit a XX. század története tanítására. A gimnáziumi tanterv arányai hasonlóak. 66 órában az ős- és ókort mutatja be, a következő 99 órában az V. századtól a XIX. századig eltelt másfél évezredet. A III. osztály 99 óráját a XIX. század, a IV. osztály 99 óráját pedig a XX. század történelmi elemzésének szenteli a tanterv.

Az ismertetett szempontok egyaránt érvényesek az iskolai történettanítás egészére valamennyi iskolatípusban.

A történettanítás egysége tehát már szemléletében rejlik. Nem csupán abban, hogy minden iskolatípusban azonosan a tudomány legérettebb, következetesen marxista nézeteit használjuk fel a tanításban, hanem abban is, hogy az iskolai tananyag összeválogatásában és rendezésében is azonos elveket alkalmazunk: a marxista—leninista szemlélet kialakításának megegyező alapszempontjait. Ez jelenti az általános- és középiskolai történettanítás szemléleti egységét.

Bármilyen furcsának tűnik első hallásra, a történettanítás egységének másik tényezője éppen koncentrikus felépítésében rejlik. Ennek megértéséhez azonban először tisztáznunk kell a linearitást és a koncentricitást tartalmát és mélyebb összefüggéseit a történettanításban.

Az eddigiekben azokra a praktikus igényekre mutattunk rá, amelyek az iskolai történettanítás koncentrikus felépítése mellett szóltak. A gyakorlati igények mellett azonban a történelemnek mint tudománynak — s ebből következőleg mint tantárgynak — a jellegéből, belső törvényszerűségeiből következő szükségletek elméletileg is elvezettek a koncentrikus felépítéshez. Az iskolában tanított tantárgyak egy részénél ugyanis a tudomány jellegéből adódóan a lineáris felépítés esetén közel sem tudnánk olyan eredményeket elérni, mint a koncentrikus felépítésű tanítással. A kérdés megértése szempontjából legegyszerűbb, ha a legpregnansabb példán — a matematikával mint tantárggyal összehasonlítva — világítom meg ezt a dolgot.

A matematika-tanítás lineárisan épül fel. Az általános iskola I. osztályában megkezdik a számok tanítását, s a szorzótábla, majd az alapműveletek stb. után 12 évi, állandóan új és új anyag tanításával jutnak el a gimnázium negyedik osztályában a térgometriai elemi felszín- és térfogat megközelítő pontos számításáig, és a függvénytranszformációk behatóbb tanulmányozásáig. Matematikából tehát minden évben újabb és újabb, egyre bonyolultabb műveleteket tanulnak, törvényszerűségeket ismernek meg. Sohasem tanulják mégegyszer ugyanazt, amit már egyszer megtanultak. Ez természetes is, hiszen minden magasabbfokú matematikai művelet elvégzésének előfeltétele az alacsonyabbfokú műveletek tudása, a magasabbfokú műveletekben bennefoglaltatnak az összes alacsonyabbrendűek. A magasabbrendű műveletek tanulása közben tehát mind elméletileg, mind numerikusan állandóan ismétlik és gyakorolják az összes már tanult alacsonyabbrendű műveleteket és azokat a törvényszerűségeket, amelyeken azok alapulnak. Így nem más történik a lineáris matematika tanításban, mint kis koncentricitások állandó ismétlődéséből létrehozott lineáris fejlődés.

Ha a matematika tanítás linearitását grafikusan akarjuk ábrázolni, akkor a következő képet kapjuk:



Amint ez az ábra is mutatja a *matematika-tanítás linearitása nem más, mint kisebb-nagyobb koncentrikus körök fejlődő tendenciájú sorozata*. Ez a matematika-tanításnak a matematika tudomány lényegéből következő tanítási képlete, hiszen a matematika viszonylag a legtisztábban a *formális logika törvényszerűségeire felépülő tudomány*. A formális logikai gondolkodás szerint minden egymással egyszerű formális logikai kapcsolattal függ össze. Éppen a kapcsolatoknak ez a viszonylagos egyszerűsége teszi lehetővé, hogy a tanításban is minden egyszerű láncolatban épüljön egymásra, hiszen a formális logikai képesség már viszonylag igen fiatal korban kialakulhat, meglepő érettséget érhet el a tanulóknál. Ez a magyarázata annak, hogy számos tehetséges fiatal már a huszadik életévének elérése előtt érett matematikusként, néha zseniális matematikai újításokkal lép az élet porondjára, míg 17–20 éves korban nem szoktak nagy történelmi műveket alkotni. Egyik azonban épp annyira érthető, mint a másik. Mert amennyire a matematika — nagyon leegyszerűsítve — a *viszonylag* a legtisztábban a formális logika, ugyanannyira a történelem a legtipikusabban a *dialektikus logika törvényszerűségeire felépülő tudomány*. Éppen a két tudománynak, és ezek iskolai alkalmazásának ez a jellege teszi ezt a két tárgyat az egész reál és humán műveltség alapjává. A matematikai gondolkodás tudniillik az összes természettudományok matematikai szemléletének, a történelem pedig az összes humán tárgyak történeti szemléletének alapjait adja meg. A matematikai szemlélet nélkül pedig ugyanúgy nincsen természettudományos műveltség, mint történetiszemlélet nélkül humán műveltség.

Nem akarok azonban messze elkalandozni a korszerű műveltség alapjainak kérdésében, ezért visszatérek a történelemnek és a dialektikus logikának a kapcsolatához. Amennyire a formális logikai gondolkodó képesség viszonylag igen korán kialakulhat a fiatalokban, annyira csak lassabban s fokozatosan fejlődik dialektikus logikai gondolkodásuk. Ezért a történelemnek egyazon tényanyagán alapuló törvényszerűségeit egyszerűbbekre és bonyolultabbakra kell bontanunk, s az egyszerűbbeket vagy leegyszerűsíthetőbbeket fiatalabb életkorban, a bonyolultabbakat pedig csak már érettebb tanulókkal tudjuk megértetni, megtanítani. A történelem a legbonyolultabb társadalmi mozgásforma, amelyben állandó változások, s végtelen sokrétű, sokszor egymásnak ellentmondó s ellentétes kapcsolatok és erők küzdelme közben gyakran nem a legegyszerűbb, hanem éppen a legbonyolultabb úton a magasabb fokú formációk megsemmisítik az alacsonyabbrendűeket. E szakadatlan fejlődés közben végső soron a formális logika törvényszerűségei érvényesülnek, de az események kapcsán a konkrét mozgatóerők objektív és szubjektív összetevőinek hatása közben a végső törvényszerűségek lassú és sokrétű történelmi láncolaton keresztül jutnak érvényre, azoknak megértése csak a dialektikus logikai képesség bizonyos fejlettségi fokán lehetséges. A történelem állandóan újat hoz, sohasem egyszerűen önmagát ismétli, s az új nem mindig közvetlen foglalja magában a régit. Kapcsolata közvetlen elődjével

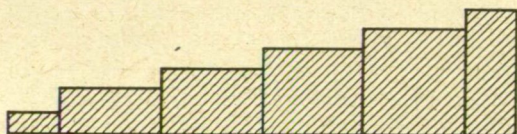
nyilvánvaló, de a régebbiekkel — csak bizonyos átfogó, végső, s bonyolultabb törvényszerűségekben találkozik. A történelemtanítás tehát mindig újat és újat ad anélkül, hogy ezzel automatikusan a már tanultakat ismételné, gyakorolná. Ezért — a praktikus okokon kívül is — a történettanítás lineáris felépítése a történelem jellege és az életkori sajátosságok kapcsolata miatt sem lenne célszerű. A történelmet előnyös kétszer tanítani. A koncentrikus felépítés azonban, amint arra rámutattam, közel sem egyszerűen kétszeri tanítást, hanem magasabb fokú megismétlést jelent. Ha ezt a felépítést grafikusán akarnám ábrázolni — a következő keresztmetszeti rajzot kapnám:



A koncentricitás tulajdonképpen nem más, mint a lineáris lánc kétszeri, vagy többszöri megismétlése, ahol az egyes láncszemek között minőségi és mennyiségi különbség van.

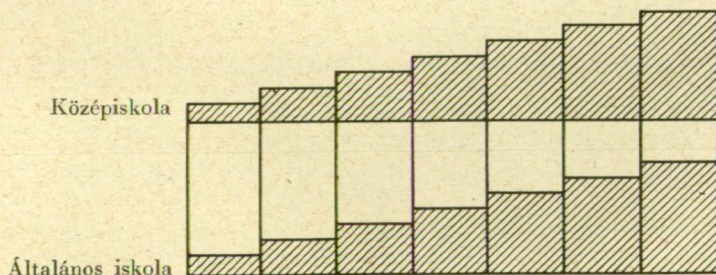
A koncentricitás és a linearitás azonban egymásnak csak látszólagosan ellentmondó fogalmak. A mi esetünkben nem egymást kizáró, hanem éppen egymást feltételező felépítésről s felfogásról van szó. Amint már arra igyekeztem rámutatni a matematika példáján, a lineáris felépítésű tanítás nem más, mint kis koncentrikus körök lánc. A koncentrikus felépítés pedig nem más, mint két lineáris sor egymáshoz kapcsolása. A különbség az, hogy a két sort nem a végén, hanem több ponton összekapcsoljuk.

Nézzük a lineáris felépítést (növekvő tendenciájában):



Látjuk, hogy ez a felépítés rendkívül egyszerű logikai szerkezetű, állandóan növekvő, az előzőkre közvetlen épülő tanítási, tudási sor.

Nézzük, hogyan épül fel koncentrikusan a történelem tanítása:



A koncentrikus felépítés tehát nem más, mint két lineáris lánc sokrétű egymásba való kapcsolása, tehát bonyolultabb logikai szerkezetű, mert két lineáris felépítést magában foglal, s a legkülönbözőbb módon hoz egymással kapcsolatba. A lineáris és koncentrikus felépítés közötti különbség hasonlít a formális és a dialektikus logika módszere közötti különbséghez.

Lehetséges, hogy első hallásra a lineáritás és a koncentritás értelmezéséről mondottak túlságosan elvontnak látszanak. Mégis úgy vélem, hogy a gyakorlati segítség elsődleges feltétele az elméleti kérdések tisztázása. A koncentricitás és linearitás értelmezésének s viszonyának tisztázása predesztinálja az anyag kiválasztását, elrendezését, és tanításának módszereit is. Az itt ismertetett felfogás szerint tudniillik — ha a koncentricitás valóban azt jelenti, amit itt elmondtam —, akkor a történelem tananyagát úgy kell az általános és a középiskola között felosztani, hogy az egyes korok, társadalmi formációk egyszerűbb megértéséhez szükséges anyag az általános, a bonyolultabb kapcsolatok, törvényszerűségek levonásához szükséges anyag a középiskolába kerüljön. Ahol pedig ugyanazon a tananyagon tudjuk legjobban levonni a legegyszerűbb és a bonyolultabb törvényszerűségeket is, az a tananyag mindkét iskolatípusban megismétlődhet. Tehát bizonyos ismétlődések a két iskolatípus tananyagában szükségszerűek, mégpedig nem a történelem teljessége, hanem taníthatósága miatt. Az ismétlődések, kiegészülések és pótlások mikéntje határozza meg a tananyag elrendezést, a levonandó törvényszerűségek egyszerűsége és bonyolultsága pedig a tananyag mélységét. Az első koncentrikus körben (az általános iskolában) és a második koncentrikus körben (a középiskolában) tanultak közötti kapcsolat pedig determinálólag hat a tanítás módszereire. *A történettanítási anyag felépítésében rejlik tehát a tananyag logikai, tanítási egysége.*

Az elmondottaknál sokkal nyilvánvalóbb az általános és középiskolai történelemtanítás cél- és követelményrendszerének az egysége. A feladatok és a követelmények kijelölésére az a kettősség a jellemző, amiről írásom elején már szóltam, hogy mindkét iskolatípus feladat- és követelményrendszerének külön-külön is kerek egésznek kell lennie, együtt pedig egységet kell alkotniuk. A két feladat- és követelményrendszer között tehát elsősorban minőségi, fokozati különbség van. Lényegében ugyanaz a végső cél és ugyanaz a legáltalánosabb követelménynek az iránya a gimnáziumban is, mint az általános iskolában, csak magasabb fokon. Nézzük ezt meg konkrétan a két tantervben:

Az általános iskolai történettanítás feladata:

„Ismertesse és értesse meg a tanulókkal alapfokon — az emberiség történelmi fejlődésének fő vonalát követve — az egyetemes és ezzel szerves egységben a magyarországi történelmi fejlődés útját az ember kialakulásától napjainkig... A fenti művelődési anyagnak a marxizmus—leninizmus szellemében történő megtanításával nyújtson korszerű történelemszemléleti és politikai alapismereteket, s ezzel járuljon hozzá a tanulók dialektikus és történelmi materialista világnézetének megalapozásához...” stb.

Nézzük, hogyan fogalmazza meg ugyanezt a gimnáziumi tantervnek a viták utáni javított változata:

„A gimnáziumi történelemtanítás az emberiség és a magyar nép történetének áttekintő, rendszeres megismertetésével járuljon hozzá az általános iskolában megalapozott marxista—leninista történelemszemlélet továbbfejlesztéséhez, a középfokú általános műveltség kialakításához.”

A két követelményrendszer tulajdonképpen egyforma jellegű átfogó követelményt tartalmaz, csak míg az általános iskolai a „megalapozásról”, a közép-

iskolai „kialakításról” beszél. Az általános és a középiskolai történettanítás általános feladatának tartalma tehát azonos, minősége különböző. Ugyanezt tapasztaljuk, ha a két feladatrendszer más analóg részeit hasonlítjuk össze. . . .

Az általános iskolai feladatrendszerben olvassuk:

„... járuljon hozzá, hogy a tanulók a szocialista jelent és a kommunista jövőt a történelmi fejlődés törvényszerű, természetes eredményének tekintsék s érzelmileg is mellette álljanak.”

Hogyan fogalmazza meg ugyanezt a gimnáziumi feladatrendszer:

„... az oktató-nevelő munka középpontjába a történelmi fejlődés alapvető tényeit és törvényszerűségeit kell állítani és összefüggéseiben megértetni azt a történelmi folyamatot, amely a gazdasági-társadalmi fejlődés különböző lépcsőfokain keresztül szükségszerűen vezet el a szocializmus és kommunizmus győzelméhez.”

Úgy gondolom, a két feladatrendszer további összehasonlítása e helyütt nem szükséges. A gimnáziumi és az általános iskolai tanterv analóg részeinek összevetése a legfontosabb kérdésekben hasonló eredményt mutat.

Ha a két iskolatípus egyes osztályainak követelményrendszerét hasonlítjuk össze, akkor azt tapasztaljuk, hogy a követelmények három rétegre bomlanak. Az első rétegbe tartoznak azok a követelmények, amelyeket csak az általános iskolában, a másodikba azok, amelyek mindkét iskolatípusban — csak más, és más fokon —, a harmadikba azok, amelyek csak a gimnáziumban szerepelnek. A követelményrendszer alapját a második csoport képezi. Ezek azok az alapvető történelmi általánosítások, amelyeknek ismerete már az általános iskolában is nélkülözhetetlen, de sokrétűbb összetevőit csak a középiskolai korú tanulókkal tudjuk megértetni. Ilyen pl. az osztálytársadalom és az állam, a magántulajdon és a kizsákmányolás, a társadalmi fejlődés fogalma, hogy csak néhányat említek az általános iskola V. osztálya és a gimnázium I. osztálya követelményrendszerének összehasonlításából.

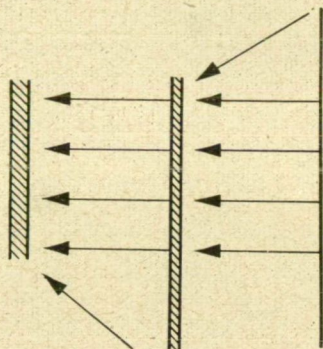
Amint említettem, vannak olyan követelmények, amelyek csak az általános iskolában szerepelnek. Pl. az általános iskolában kell megismerniök az időszámítást, s megszerezni általában az időben való eligazodás jártasságát, s megérteni az időnek a történelemben betöltött szerepét. Hasonlóan már az általános iskolában meg kell érteni általában a földrajzi környezet szerepét a történelemben.

A követelményrendszer harmadik csoportját alkotják azok, amelyek csak a gimnáziumban fordulnak elő. Már az első osztályban meg kell érteni a tanulóknak a termelőerők és a termelési viszonyok közötti alapvető összefüggést nemcsak konkrétan az ókori történelmen, hanem mint általános történelmi törvényszerűséget is, vagy pl. különbséget kell tudni tenni a rabszolgatartó társadalom különböző fejlődési fokai között, s meg kell értenie egy társadalmi forma fejlődésének különböző fázisait, keletkezésének és hanyatlása okának általános törvényszerűségeit.

A két tanterv követelményrendszerének részletes összehasonlítása csábító lenne, azonban eltérítene tanulmányunk fő gondolatmenetétől. Ezért ez alkalommal csak néhány példán kívántam érzékeltetni a két iskolatípus követelményrendszere közötti közös és eltérő vonásokat. S ha az itt elmondottakra ismét a linearitás és a koncentricitás fogalmát használjuk, akkor ismét a koncentricitás és a linearitás egységével találkozunk. Hiszen a lényegében koncentrikusan felépülő tantervben a követelményrendszer három rétegből áll. Két teljesen lineáris rétegből, a csak általános és csak középiskolában előforduló követelményekből

és egy, a követelményrendszer szempontjából a gerincet alkotó vegyes rétegből, ahol lényegében ugyanazok a követelmények kétszer, két színvonalon szerepelnek. Ha ezt grafikusan akarjuk ábrázolni, a következő képet kapjuk:

A 8 osztály
történelem
tanítása
együtt



Középiskola Általános iskola

A feladat és a követelményrendszer tehát a két iskolatípusban harmonikus egységet alkot. A követelményrendszer nem más, mint az azonos tartalmú, de különböző minőségű feladatok megvalósításának munkamegosztása a két iskolatípus között oly módon, hogy egy részét már az általános iskolában, más részét a két iskolatípusban közösen, ismét más részét a gimnáziumban kell realizálni. *Ebben a tudatos és tervszerű munkamegosztásban — amelynek mércéjéül a tanulók életkori sajátosságai szolgálnak — rejlik a tanterv didaktikai egysége.*

Ezen a didaktikai egységen alapul a tananyag és a tankönyv szervesen egymásra épülő egysége.

Az iskolai történettanítás egyes iskolatípusok közötti kapcsolatát vizsgálva végezetül nagyon röviden a módszertani, metodikai egységről szeretnék szólni.

Mind az általános- mind a középiskolai tanterv feladatrendszere előírja a történelem iskolai tanításának fő módszertani irányát. Nézzük először az általános iskolai tantervet:

„Az általános iskolai történettanítás az előtte álló oktatási-nevelési-képzési feladatokat a tanulók életkorával összhangban álló pedagógiai gyakorlattal valósítja meg. Ennek érdekében az általános iskolai történettanítás didaktikai jellegét mindvégig, de differenciáltan, az olvasmányos (eseményes, elbeszélő, leíró, szemléletes, érzelmet és értelmet megragadó és aktivizáló) előadásmód határozza meg.”

Hogyan határozza meg a gimnáziumi tanterv a történettanítás fő módszertani irányát: „Az oktatási-nevelési- és képzési feladatokat a középiskolás tanulók életkorával összhangban álló pedagógiai eszközökkel valósítja meg. Az általános iskolai olvasmányos előadásról fokozatosan térjen át a történelmi korok valóságát sokrétűen megelevenítő, a történelmi forrásokat elemző, s a magasabb szintű általánosításokig eljutó módszerek alkalmazására.”

Úgy gondolom, a módszerek egymásraépülése annyira kézenfekvő a két tanterv feladatrendszerében megjelölt s itt idézett fő módszertani irányultságnál, hogy további magyarázata fölösleges. Az is nyilvánvaló, hogy ez a fő módszertani irányultság hogyan következik a tantárgy koncentrikus felépítéséből,

szemléleti, logikai, didaktikai egységéből. Éppen a szemléleti, a logikai, a didaktikai és módszertani egység elválaszthatatlan kapcsolata, szoros kölcsönhatása biztosítja az iskolai történettanítás teljes egységét az új általános és középiskolai tantervben.

Отто Сабольт:

ЛИНЕАРНОСТЬ И КОНЦЕНТРИЧНОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ В ВОСЬМИКЛАССНЫХ И СРЕДНИХ ШКОЛАХ

Преподавание истории в Венгрии происходит по такой учебной программе, что 10—14-летние ученики в высших классах восьмилетней школы учатся материалу хронологически до конца, затем в возрасте 14—18 лет повторяют учебную программу на высшем уровне. Этот способ называется автором концентрическим, в отличие от линейного продвижения, в процессе которого определенный материал знаний только единственный раз изучается. В очерке приводятся те причины, вследствие которых необходимо сохранять концентрическое решение в преподавании истории.

Otto Szabolcs:

LINEARITY AND CONCENTRICITY IN TEACHING HISTORY IN GENERAL AND SECONDARY SCHOOLS

Teaching history in Hungary is going on pursuant to a curriculum according to which the 10—14 year old pupils treat the material chronologically right through in the upper section of the general school, then they repeat it on a higher level in the secondary school in their 14—18 years of age. The author calls this proceeding concentric as against the linear progress, in the course of which a material of knowledge is treated of only once. In the study the reasons are summed up for which teaching history has to insist on the concentric solution.