

ISKOLAREFORM ÉS TÖRTÉNELEMOKTATÁS

A folyamatban levő iskolareform teljes élességgel vetette fel az oktatás és nevelés egész területén a tanulók szellemi és erkölcsi önállóságának problémáját, mint az oktató nevelő folyamatban megvalósítandó célt, ami felé sokkal nagyobb határozottsággal és eredményesebben kell haladnunk, mint tettük ezt eddig.

Azok számára, akik a nevelés történetéhez csak valamennyire is konyítanak, egészen kézenfekvő dolog, hogy itt nem valamiféle új, soha nem hallott vagy látott nevelési törekvésről van szó, hanem annak a látásmódnak az érvényesítéséről, ami egyidős modern nevelésünkkel, tehát a PESTALOZZIVAL kezdődő nevelés-történeti korszak minden valamire való pedagógiai törekvésének közös sajátja. Az igazi különbség mindig csak a közös cél sajátos értelmezése és a feladatok különböző irányú megjelölése területén jelentkezett, s eredményezett bizonyos hangsúlyváltásokat a didaktikai formalizmus vagy a didaktikai materializmus ellentétes irányában, ami nem egyszer a haladó elmélet és a maradi gyakorlat pólusait is jelölte. Most is ez a probléma kísért, amikor jelen körülményeink és feltételeink között s.éppen az iskolareformmal kapcsolatban a történelem oktatás újfajta lehetőségeiről, illetve a lehetőségek határaitól óhajtok szólni.

A tudás vagy a képesség a fontosabb-e? — Így vetette fel a kérdést az oktatás elméletének és gyakorlatának konkrét fejlődése. S ha az elmélet bármennyire is aláhúzta a képességek kialakításának elsőbbségét, a mindennapos iskolamesteri gyakorlat pedig a tárgyi tudás fontosságát és nélkülözhetetlenségét, sőt primátusát, az eredmény sem elméletben, sem a jobbak gyakorlatában nem lehetett más, mint a tudás, amely képességeket érlel és mozgósít, vagy ha tetszik, a képesség, amely tudáson alapszik.

A történelemtanítás területén tehát csakis olyan tudással elégedhetünk meg, amely a megfelelő tárgyi alapon a társadalom történeti létezésének és fejlődésének a döntő tényezői közötti összefüggéseket is képes elvonni, mégpedig minél nagyobb mértékben a tanuló önálló szellemi tevékenységének igénybevétele útján, annak eredményeként. Sem a vak adattudás, sem a felszínes, a megfelelő tárgyi indokokat nélkülöző „lényeglátás” nem elégíthet ki bennünket. Ezért nem lehet módszerünk az olyan tanári aktivitás, amely a legjobb esetben is csak a tanuló ámuló tétlensége árán érvényesül, de az a tanári passzivitás sem, amely a tanulót szinte teljesen magára hagyja és a teljes tanulói önállóság látszatának megőrzéséért még azt is eltűri, hogy a tanuló az igazi problémákat észre se vegye vagy éppen megkerülje. Pedig az élesen figyelő tekintet előtt máris világossá vált, egyre szaporodó jelek alapján, hogy a nagy tanügyi reformot előkészítő elméleti és gyakorlati reformerkedésünk során jelentkeznek ilyen értelmetlenségig vitt „formabontó” törekvések, ha egyelőre nem is annyira a szakmai gyakorlatban, mint inkább az iskolák általános pedagógiai vezetésének egyéb-

ként jóakarató buzgólkodásai során. Hovatovább megkerülhetetlen szakmódszertani kérdéssé válik tehát annak tisztázása, hogy melyek a tanulói öntevékenységek azok a lehetséges formái, amelyek a jobbak gyakorlatában ma is érvényesülnek és jelenlegi, nem a legkedvezőbb, viszonyaink között továbbfejleszthetők. Mert nyilván ez az út lesz az, amelyen haladva az iskolareform képzési követeléseit elég magas fokon kielégíthetjük akár a hagyományos, jól bevált órakereteken és szervezeti formákon belül is anélkül, hogy a szakmai érdekeken, a történettudomány szakmódszertani szempontból is fontos tudományelméleti lényegén s ezáltal tanulóink világnézeti tájékozódásának és fejlődésének érdekein sérelem esne. Mert ha tanításunkból kiesik a társadalomfejlődés szükségszerű menetének rajza és éppen magának a szükségszerűségnek a beláttatása, semmit sem cselekedtünk ifjaink világnézeti fejlesztésének irányában. Pedig az oktatási folyamat öncélú és látványos fellazítása nem is kis mértékben fenyeget ezzel a veszéllyel.

A szakmódszertani kérdés nagyon bonyolult, sokoldalú és bizonyára nem oldható meg egy csapásra. A tisztázás érdekében egyelőre inkább annak tudatosításával kell beérnünk, hogy mit *nem* nevezhetünk megfelelő eljárásnak s hogy a jó munka végzésének milyen előfeltételei vannak, melyekről gondoskodni kell.

A dolgok negatív oldalról való megközelítésekor szinte önkéntelenül idéződik az emlékezetembe egy történelemóra az ötvenes évek elejéről, amely az akkori pedagógiai voluntarizmus egyébként egészséges szándékú tagadásaként az ellenkező, most aktuálisvá vált végtelenség minden túlhajtását magában foglalta. A tankönyvet ezen az órán egyáltalán nem magyarázták semmiféle formában sem, mert az nem a megtanulnivalót, hanem a tanulmányozandó ismeretforrást jelentette. A tanulók a tankönyv egy-egy részletéről „kiselőadás” formájában számoltak be a tanár szereposztása alapján. A tanár ezen kívül csak a buzgó dicséretetek osztogatására szorítkozott, mert minden teljesítményt figyelemreméltónak tartott, de nem érdemi okoknál fogva, mint inkább azért, hogy elismerésével további kedvet támasszon és a tanulók önállósági kedvét fokozza. Lehet, hogy ezt el is érte, bár bizonyos jelek arra mutattak, hogy ezt a fajta munkálkodást maguk a tanulók sem vették túlságosan komolyan. Biztosan úgy érezték, hogy a dolgok lényegéből nem fogtak meg jóformán semmit s főleg tudta közülök még a legkorlátozottabb is, hogy magát a tananyagot véggépp nem ismeri, az alapvető, köztudott történeti tényekkel sincsen tisztában, mert ebben sohá nem is ellenőrizték. Szóval a tanítások sem tárgyi, sem formális céljukat el nem érték s ma sem tudom, hogy mi lett volna ennek az öncélú és naiv modernkedésnek az eredménye az érettségien, ha az osztályt később új tanár át nem veszi és nem próbálja menteni a menthetőt.

Mi akkor jónéhányan „szakosok” és „nem szakosok” alaposan meg is mondtuk véleményünket ezekről a kísérletekről anélkül, hogy az akkori egyoldalúan követelőző pedagógiai vaskalaposág bűnében éreztük volna magunkat ludasnak. Többoldalúan kifejtettük, hogy egységesen kötelező és komoly tárgyi követelmények nélkül semmiféle formális képzés nem lehetséges; semmiféle önállósági kísérlet nem vezet valóságos sikerhez s hogy a tanár és tanulók közös munkáján alapuló tanításon kívül egyelőre nem képzelhető el a tanulók művelésének semmi másféle módja. Ezen a véleményemen ma sincsen okom változtatni, bár azok közé sorolom magamat, akik a mának nagyon jogosult és szükséges módszertani reformtörekvéseihez egészen általános pedagógiai vonatkozásban is a megfelelő történeti gyökereket és indokokat is keresik, de egyben a nevelés-történeti tanulságokat is számon tartják, tehát nehezen vádolhatók maradisággal.

Éppen ezért azt sincs okom és szándékom állítani, hogy mostani történelem szakos tanáraink zöme öncélú modernkedéssel volna gyanúsítható. Ilyen veszély nincs: a minden újtól, tehát minden kényelmetlentől való iszonyodás most is jobban jellemzi pedagógusaink közhangulatát s így a történelemtanárokat is, mint az ismeretlen vizek felé való előretörés szándéka. Ezeknek a maradiaknak azonban csak kapóra jön, ha a reformtörékvések gyermekbetegségeinek lehetnek tanúi s még inkább megerősíti őket újtól való elzárkózásukban. A módszertani avantgardizmus és az ezzel járó pedagógiai és szakmai megfontolatlanság tehát ezen a téren sem hoz eredményt.

Nem állítom azt sem, hogy ez a ma még csak inkább tervekben és igényekben jelentkező túlhajtás vagy türelmetlenség a fentidézett példát vállalná, azaz szándékai azzal készakarva egybeesnének. Azt azonban állíthatom, hogy e szándékok, ha valóban gyakorlatot érlelnek, lényegében hasonló hajótörést szenvednek majd még akkor is, ha ügyesebb kivitelezésben pillanatnyi eredményekre hivatkozhatnának. A legjobb esetben eredménytelenséget ígérnek, rosszabb esetben általános fejvesztettségnek lehetnek az előidézői s könnyen lerombolhatják azokat a nem jelentéktelen eredményeket, melyeket történelemtanításunk az utolsó évtizedben az értelmi és erkölcsi nevelés terén elért, ezt pedig utólag csak megbánni lehetne, hiszen ifjúságunk szépen bontakozó és tárgyias alapvetésű, tehát tudományos igényű világnézeti tájékozottságát gyengíteni vagy tenné éppen tönkre. Azok a történelemtanárok, akik önkéntelenül is elkötelezettséget éreznek arra nézve, hogy a kezük alól kikerült érettségizett vagy középiskolát végzett ifjúság a maga szocialista világnézetéhez éppen a történelmi szükség-szerűségek belátása útján a megfelelő tárgyi és elvi alapokat megkapja, nem térhetnek ki e kérdések s ha kell az elvi harc elől. Tehát vizsgálniuk kell a saját gyakorlatukban formabontó módszertani elveink jogosságát, alkalmazásuk lehetőségét és határait.

Mindenkinek el kell ismernie, hogy a módszertani reformtörékvések jogosságához szó nem férhet. Legalább annyiban nem, amennyiben törekszik a tanulók önálló szellemi munkájának lehetővé tétele útján azok teljes szellemi kibontakozását előmozdítani s az ezzel szembenálló, passzivitásra kényszerítő tanári „prelekción” háttérbe szorítani. Bátran szembe kell nézni végre azzal az igazsággal is — amivel haladó polgári pedagógusok kevesebb alappal már régen leszámoltak —, hogy egy tudományos világnézetnek nem feltétlenül s főleg nem általában van szüksége úgynevezett „szuggesztív” tanáregyéniségekre. Ennek ellenére is el tudom képzelni, hogy ott, ahol a gimnazisták vagy egyéb középiskolások szakmailag nagyon is gyenge általános iskolákból érkeztek, a tudomány — ez esetben a történelem — megszerettetésének ezt a kézenfekvő és élménytnyújtó lehetőségét sem ajánlatos az általános elv kedvéért mechanikusan kikapcsolni. Itt is törekedni kell azonban arra, hogy a tanulókat a passzív befogadás álláspontjáról mihamarabb elmozdítsuk és az ismeretszerzés tényleges részeseivé tegyük. Az igazi probléma azonban a *hogyan*, a *miként* kérdése, aminek megoldását immár nem a vitathatatlan célok, hanem az adott lehetőségek szabják meg.

A kérdést így kell felvetnünk: Vajon milyen mértékben lehetséges most és nálunk Magyarországon az adott óraszámok és dologi feltételek mellett a tanulók öntevékenységet magukon a tanórákon érvényesíteni? Letérhetünk-e általában az osztálytanítás útjáról, azaz áttérhetünk-e a tanulók önállóbb, egyéni foglalkoztatása kedvéért a didaktikai kísérletezésben újak éppen nem nevezhető gyakorló órák esetenkénti beiktatására? Állandó gyakorlattá ugyanis

ez az óratípus még a legmerészebb elképzelésekben sem volt soha tehető s azt, hogy mikor alkalmazták, mikor nem, nyilvánvalóan elsősorban a feldolgozandó anyag természete határozta meg ott, ahol egyéb akadály nem volt. S ha már a módszer materiális feltételezettségénél tartunk, talán megemlíthetjük azt is, hogy az ismeretszerzés lenini elméletének teljes véghezvitele sem mindenkor teljesíthető feladat. A tényekkel így vagy amúgy megismertetni a tanulókat mindig kell és lehet. A megfelelő általánosításoknak, a törvényszerű megállapításának azonban már nem minden tanítási egység, azaz nem minden anyagrészt felel meg egyformán, hiszen a történelemben tényleg vannak egészen egyedi, semmiféle általánosítást nem kínáló jelenségek is, vagy esetleg egész eseménysorozatoknak is lehet ilyen jellege. Ilyenek például általában a háborúk, amelyeknek a maguk jellegén kívül alig van absztrahálható tartalmuk s így inkább csak okaik és következményeik tarthatnak számot valamirevaló elemzésre és általánosításokra. De ilyenek lehetnek természetesen történelmi személyiségek bizonyos személyes tulajdonságai s ezekből adódó, de a történelmi folyamatra is ható cselekedetei, melyek így is, úgy is lehetségesek, nincsenek kapcsolatban általánosabban ható tényezőkkel. Az igazi nehézség azonban nem is itt, hanem a gyakorlatra, azaz a gyakorlati életre való alkalmazásnál van, amennyiben itt nehezen alkalmazható olyan példatár, amit a matematikánál, a fizikánál vagy a kémiánál lehet felhasználni. De nem folyamodhatunk az oktatási gyakorlatunkban olyan dicstelelenül leszerepelt aktualizálás mindenkori erőszakolásának' elvileg is kétes értékű módszeréhez sem, hiszen akkor a legtöbbször torz eredmény születne. Az életre való alkalmazás képessége a megtanultakkal és a megértettekkel kapcsolatban inkább láthatatlan, belső érlelődési folyamat eredménye a tanulónál, amely megfelelő cselekedetekben sem mindenkor nyilvánkozik azonnal vagy mindenkor, hiszen az emberi cselekvésnek tudvalevőleg más ható tényezői is vannak a belátáson kívül, de a megfelelő cselekvésre sem nyílik mindig életadta alkalom. A tanulónak végleges meggyőződése a tanultakkal kapcsolatban tehát olyan cselekvérendszerben nyilvánkozik meg, amely már maga is az elvi meggyőzés eredménye, hiszen az motiválta. A helyzet tehát nemcsak eltérő más tantárgyak, főleg a matematika és a természettudományok eseteitől, de felettébb bonyolult is. A történelem tehát kétségtelenül nem tartozik azon tantárgyak közé, ahol a megismerés folyamatának általánosan érvényes egész folyamata „von Haus aus” alkalmazható, mint az említett tantárgyaknál, vagy ugyancsak természetesen akár a nyelveknél is. Ezeket a tantárgyakat a valamirevaló tanár mindig így is tanította.

Más a helyzet és feltétlenül kedvezőbb a tényismeret valamikénti közlése és az ezeknek megfelelő általánosítások, szóval a két első mozzanat esetében. A kettő az oktatás folyamatában szorosan összetartozik, azaz a tények megismerését azonnal a kapcsolatok és a felismerhető törvényszerűségek megállapítása követi. Az a kérdés, hogy ez milyen formában történjék az új iskolában. Elvileg elképzelhető és gyakorlatilag is kívánatos, hogy a tények széles körét a tanuló önállóan ismerje meg. A lehetőségre van elég példa akár általános iskolai fokon is, különösen a budapesti és bizonyára általában a városi belterületi iskolákban, ahol a tanulóknak nem is mindig a műveltsége, de legalább a jólérsült-sége megteszi a magáét s ez a körülmény a tanár munkáját módszertanilag könnyíti, munkáját — hogy úgy mondjam — látványosabbá teszi, s végső soron bizonyára eredményesebbé is, annak ellenére, hogy a munka így nem kis mértékben könnyebbedik is, hiszen a tanárnak a tények megfelelő elrendezésén, esetleg azok pontosabb megállapításán kívül más dolga alig akad. Kérdés azonban, hogy

ez a lehetőség *általában* mennyire van adva, azaz általában mennyire lehet a tanulók magukkal hozott ismereteire támaszkodni. A helyzet e tekintetben országos viszonylatban nem valami vigasztaló, mert a meglévő és felhasználható ismeretek köre igen gyakran még az iskolában szerzett megfelelő előismeretekre sem terjed ki, vagy arra, mint leghasználatóbb alapra terjed ki a legkevésbé. A közlés ilyen esetekben természetesen továbbra is valamiféle módon a tanár kötelessége marad, bár a tanár kétségtelenül még így is megteheti, hogy a feldolgozandó anyag valamelyik, elvi szempontból súlytalanabb részletét akár „kiselőadás” formájában is, valamelyik erre a szerepre előre kijelölt és felkészített tanulójával mondhatja el. Különösen egyes történeti személyiségek tulajdonságaival, sorsával kapcsolatban lehetségesek ilyen előadások, amelyekre az előkészület valóban hat a tanuló önállóságára s azt fel is tételizzi. Köztudomású például, hogy az ifjúság még ma is mennyire érdeklődik bizonyos hadvezérek vagy imponáló politikuskok élete és körülményei után s milyen szívesen foglalkozik például Napóleon életével. Ilyen esetekben a túlzásoktól való visszatartás és a tények helyes és ellenőrzött értékelése is célunk lehet a tanulók szerepeltetésével kapcsolatban, mert különben a valóban érdeklődő tanuló gondolatai esetleg egészen téves csapásokra terelődnek és a világnézeti nevelés szempontjából nem kívánatos zűrzavart eredményeznek.

De vajon lehetséges-e a történelem legelvontabb lényegének kibontását, a társadalmi fejlődés konkrétumokból elvonható törvényeinek a tényektől el nem szakadó, hanem azokból kibontott felfedését főleg vagy éppen kizárólag a tanuló önálló feladataivá tenni? Erre a kérdésre, azt hiszem, nyugodtan nemmel felelhetünk. De ha valaki valamilyen okból erre a kérdésre is hajlandó lenne igenlő választ adni, mondván, hogy a gyengébbek az egyszerűbb, a jobbak az összetettebb feladatok megoldására itt is alkalmasak, akkor két ellenvetésünkre még mindig nem kapunk választ. Az egyik, hogy a történelmi fejlődés menetével a maga fővonásaiban minden tanulónak egyforma mértékében tisztában kell lennie, tehát ez alól a gyengébbek sem menthetők fel még az ismeretszerzés formáját illetően sem. A másik, hogy megfelelő és *mindenki számára állandóan rendelkezésre álló* forrásanyag, szemelvénytársorozat nélkül még kísérletezésbe sem bocsátkozhatunk ezen a téren. Itt ugyanis már valóban egyéni munkára, vagy esetleg csoportmunkára lenne szükség, amit a forrás egész osztály előtt való szokványos bemutatása, vagy akár a tárgyi emlékek egyszerű szemléltetése, megoldani nem tud. Feltétel tehát, hogy az egyének vagy csoportok mindegyikét el kell látni megfelelő forrásanyaggal és irodalmi részletekkel, vagy még inkább, hogy az ilyen segédanyagoknak minden tanuló állandó birtokában kell lennie. A tények széles körű tanulmányozása ugyanis soha sem vonatkozhat a tankönyvi szövegre, mely a döntő tényeket és elvi megállapításokat, a végeredményeket, tehát a megtanulnivalókat tartalmazza. A kérdés éppen az lenne, hogy a tanuló *hogyan* jut el ezekhez a végeredményekhez a konkrétumok közelebbi szemügyre vételével a maga erejéből is. Amíg az iskolák ilyen felszereléssel nem rendelkeznek, vagy, még inkább, amíg nem lesznek olyan terjedelmes segédkönyvek, melyek erre alkalmas szemelvényegyüttest tartalmaznak, ilyen induktív és önálló tevékenység csak nehezen és az osztály valamint az anyag természete szerint csak itt-ott valósítható meg.

Erről a mostani holtpontról való elmozdulásnak ez az elsőrendű tárgyi előfeltétele. Ehhez azonban még azt is hozzá kell tennem, hogy az ilyen igényesebb és a dolgok lényegének felfedésére is alkalmas öntevékenység *nem akármilyen* szemelvényanyag alapján valósítható meg. Eddigi szemelvényanyagunknak, akár

tankönyvi szövegbe alkalmazottan, akár külön kötetben, inkább dokumentáló, mint didaktikai jelentősége volt s mindig csak érdekes részletek, esetleg nagyon is lényeges egyes mozzanatok megfigyeltetését tette lehetővé. Eddigelé meg sem kíséreltük jóformán az olyan szemelvényegyüttes összeállítását, amely éppen az összefüggések minél önállóbb kibontására adna alkalmat és lehetőséget. Ha volna olyan szemelvénykiadványunk, aminek egy-egy részlete alapján a társadalmi fejlődés egy-egy fontos tényezője tárulna fel és lépne a másikkal okszerű kapcsolatba, a tanárnak már csak a megfelelő kérdéseket kellene feltennie, amire a tanulók egy kijelölt szemelvénytársaság áttanulmányozása alapján egyénileg vagy csoportokban korszakjelző változások tárgyalásakor maguk adhatnának választ s ez a válasz már a leglényegesebb összefüggésekre is vonatkoznék. Egy-egy szemelvénycsoportot úgy kellene összeállítani, hogy tanulmányozásuk alapján ilyen és hasonló kérdésekre lehetne önálló választ megkövetelni: Melyek az athéni antik demokrácia legfőbb jellemzői, korlátai és anyagi feltételei? Lehetségesek voltak-e a polis helyreállítására irányuló kísérletek? Milyen mozzanatok tették lehetővé és szükségessé a makedón hódítást? Mit célt a Gracchusok és a néppárt reformpolitikája? Milyen tények igazolják a császári monarchia létrehozásának szükségességét? Milyen belső okok járultak hozzá a rabszolgatartó rendszer felbomlásához? Milyen elemekből alakult a feudális uralkodó osztály és a jobbágy-ság Európa egyes országaiban? Milyen gazdasági tényezők vezettek a feudális naturálgazdálkodás felbomlásához? Melyek voltak a felbomlás gazdasági eredményei és társadalmi következményei? Melyek az ebből adódó politikai fejlemények? Az antifeudális osztályharc, legfontosabb megnyilatkozásait nemcsak dokumentálni kellene, hanem olyan szövegrészleteket is kellene közölni vele kapcsolatban, amelyek főleg az osztályok mozgását és egymáshoz való viszonyát fedik fel. Nagyon sok szemelvényanyagot igényelne általában a technikai fejlődés érzékeltetése s igen sokirányú képanyag alkalmazását is szükségessé tenné, hogy a tanulók a technikai problémákat és azok megoldásának módját — nem utolsósorban üzemi gyakorlatból hozott tapasztalataik felhasználásával is — maguk érzékelhessék. A klasszikus kapitalizmus és az imperializmus korának éppen a társadalmi fejlődés döntő tényeit szemléletető és egyébként könnyen megszerzhető forrásanyaga sincs ilyen szándékkal értékelve és feldolgozva. E tekintetben csak a gimnáziumok III. osztálya számára írt tankönyv közbeiktatott szemelvényanyaga képez bizonyos mértékben szerencsés kivételt már csak azért is, mert a benne közölt szemelvényanyag elsősorban a gazdasági alap és a társadalmi helyzet megismerésére helyezi a súlypontot, tehát a kérdéseket alapjaiban ragadja meg, s önálló megállapítások megtételére is alkalmat és ösztönzést ad, mégpedig a leglényegesebb vonatkozásban.

Kérdés, hogy egy ilyen igényű szemelvényegyüttes osztályról-osztályra egyáltalán összeállítható-e. Hiszem, hogy jó részben igen. S így jutnánk el odáig, hogy a tanárnak a megfelelő kérdésfeltevések, feladatmegjelölések által a forrásanyagot a tanulók számára csak beszéltetni kellene. Az is lehetséges, hogy ilyen szemelvények mellett mindez akár osztálykeretben is megoldható, sőt talán sokszor jobban oldható meg, mint egyébként. Az azonban feltétlenül bekövetkeznék, hogy bizonyos alapvető kérdéseknek az a fajta kifejtése, melynek során a tanuló gondolatmenetét kizárólag a tanár részletekérdésekben közölt gondolatmenete határozná meg, lényegesen módosulna a tanuló nagyobb szabadságának és függetlenségének irányában.

Minden rendelkezésünkre álló tapasztalat egyértelműen bizonyítja azonban, hogy az ilyenfajta munka következetes kiépítésének ma még nincsenek meg a

mondottak hiányában a megfelelő előfeltételci. A történelem okos megértéséhez szükséges lényeglátás egyelőre a hagyományos utakon alakul s alakulhat *jobban*, ha a tanár gondoskodik arról, hogy az ismeretszerzés folyamata adott kereteink és lehetőségeink között, még nagylétszámú osztályok esetében is minél inkább és valóságosabban *közös munka* legyen, a szónak abban az értelmében, hogy a nevelő és a növendékek együttes munkája, egyelőre a nevelő nagyobb és irányadóbb aktivitása mellett, amely a személyes ráhatás személyiségéből adódó lehetőségeit és szándékait sem nélkülözi. Az osztálynak tett kérdésfeltevések a tényanyag legcélszerűbb, tehát szóbeli, szemelvényes vagy tárgyi bemutatáson alapuló közlése után és azokhoz kapcsolódva rávezetést és ösztönzést tartalmaznának a lényegesnek a lényegtelenről való megkülönböztetésére, az elvontságok, a belső összefüggések felfedésére úgy, mint a jó gyakorlatban eddig is tettük azt. Fontos, hogy a kérdések technikailag oda fejlődjenek, hogy minél tágabb teret adjanak a személyes lelemény és találékonyság számára, a tanulók minél önállóbb szellemi erőfeszítésére. Ha mindezen felül a tanuló még kérdéseket is tehet fel a saját kétségeivel vagy esetleges ellenvetéseivel kapcsolatban, úgy valóban kimerítettük azokat a lehetőségeket, amelyek így is adva vannak, de a szellemi önállóságot mai helyzetünkben a tárgy természetéhez és igényeihez mérten a lehető legjobban szolgáltuk. Számot kell vetnünk végül azzal is, hogy az önálló értelmet igénylő módszerek minél teljesebb megvalósítása a középiskolát a tanulók számára nem könnyebbé, de nehezebbé teszi, még akkor is, ha az anyagkövetelésknél engedményeket és lényeges könnyítéseket teszünk. S ez nem lényegtelen szempont akkor, amikor a középiskolák általánossá tételének távlata bizonyos figyelemre és fokozatosságra int bennünket ilyen irányban is.

A kísérletezés öncélúságának szorgalmazói, ha akarnak és tudnak, hivatkozhatnak a haladó polgári reformpedagógusok ettől részben eltérő álláspontjára is, főleg a KERSCHENSTEINER és a GAUDIG, valamint a LAY-féle munkaiskola-típusokban elért eredményekre. Ha ezt tennék, vigyázzanak azonban arra, hogy helytelen analógiáknak ne essenek áldozatul. Ezek a reformpedagógusok mindezekelőtt a legjobban tudták, hogy a tanulóra mennyi teher róható rá s távol álltak attól — ami most fenyeget, hogy a tanulóknál adótnak vegyék azt a szellemi önállóságot, amit éppen a nevelési folyamatban kell kialakítani. Tehát semmi esetre sem feledkeztek meg a nevelési alaphelyzetről, amely a nevelőre még a lehető legnagyobb mértékű látszólagos személytelenné-válás mellett is a legnagyobb felelősséget hárította a rábízott tanuló fejlődéséért és sorsáért, tehát kalandokba soha nem bocsátkoztak. A talán legdöntőbb különbség köztük és köztünk mégis az, hogy a történelem lényegéről és a történelmi folyamat mibenlétéről homlokegyenest ellenkező nézeteink vannak velük. Minden esetben távol álltak attól, hogy a történelmet a maguk módján bonyolult tényezők és sokrétű ellentmondások dialektikus egységeként a maga törvényszerű alakulásában szemléljék, ellenben mindent az úgynevezett nagy egyéniségek ráhatásaival és korszakalkotónak vélt cselekedeteivel magyaráztak. Távol állott tőlük, hogy ezeket a nagy egyéniségeket történelmi feltételezettségükben szemléljék és őket a kor objektív feladatainak nagyságához és irányához mérjék, mint azt mi szeretnénk tenni. Így a történelemtanár feladata valóban roppant egyszerűvé vált, mert a tanulók teljesen önálló szellemi munkájának igénylése megfelelő tárgyi feltételek között egyáltalán nem ütközött a lehetetlenbe. CAESARRól, NAPÓLEONRól, DISRAELIRól vagy BISMARCKRól kellett csak minél többet elolvasniok és tudniok ahhoz, hogy azok korát a maguk módján megérteni véljék. Így

a teljesen önálló munka a lehetségesnél inkább kisebb, mint nagyobb feladatok elé állította a növendékeket.

A mi nehezebb és igényesebb feladatunk megoldása a tanár nagyobb és felelősebb közreműködését teszi szükségessé, különösen mostani tárgyi feltételeink mellett, amikor még a többi között a szűkös óraszám korlátaival is számolni kell, tehát annál inkább el vagyunk kötelezve a lényegre koncentrált módszerek alkalmazására, de arra is, amivel a reformpedagógia képviselőinek hozzánk hasonló mértékben nem kellett számolniuk, hogy ugyanis vizsga- és életképes tudás birtokába is juttassanak. Sokoldalú kötelezettségeink tehát aláhúzzák felelősségünket, tehát a nevelői alaphelyzetből következő nevelői vezetésünk fontosságát. Ezért szüntelenül és hangsúlyozottan érvényt kell szerezni annak a nevelési alaphelyzetből fakadó természetes elvnek, hogy az emberré nevelés folyamatában az emberileg és szakmailag fejlettebb fél, a nevelő, a növendéket a tények beszéltetésével a maga világnézetének vonalára irányítja, s annak színvonalára fokozatosan felemeli. A természet és a társadalom- kijelölte szerepek felcserélése vagy kiegyenlítése az oktatás folyamatában természetellenes és észszerűtlen lenne, s tudományos világnézetünk érvényesítése útján nem előre, hanem visszalépést jelentene. Ezt pedig minden erővel ki kell kerülnünk.¹

Ференц Боди

ШКОЛЬНАЯ РЕФОРМА И ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ

Автор пишет те целесообразные формы деятельности, оформление которых в преподавании истории в нынешних школьных условиях может вести к лучшим результатам. Серьезные знания материалов автор считает основной предпосылкой образованности в области истории, именно поэтому всякие усовершенствования в методологии — и здесь учитываются главным образом возможности самостоятельности учеников — правильны только до тех пределов, когда они приводят нас к осуществлению сложной задачи обучения истории. Следовательно, результаты должны быть доказаны действительно лучшими, чем результаты, достигаемые методами, примечательными до сих пор.

Ferenc Bódi

SCHOÓLREFORM AND TEACHING HISTORY

The author searches after the practicable activity forms whose development would lead to better results in teaching history under the present school conditions. He regards the serious objective knowledge as primary condition of the erudition in history: therefore — pondering mainly the possibilities of the pupils' spontaneous activity — he thinks all sorts of methodical modernization to be appropriate up to that time only until they lead securely to the realization of the complex objects of teaching history. So the results must be better with justified reason than those attained with the methods used so far.

¹ Ha el tudnánk érní, hogy tartalmukban és formájukban tisztázódnának azok a kérdések, amelyeket egy-egy anyagrésszel kapcsolatban tanulói feladatként lehetne megadni, a lényeglátás fokának, az ismeretek problémamegoldásához való felhasználása képességének elbírálására, úgy adott lehetőségeink határain belül nagy lépést tennénk előre. Mert így szinte pontról-pontra tisztázódnék az a program, amit egyes osztályokban a tárgy természetében rejlő okoknál fogva és azok szolgálatában magunk elé célni kell kítűznünk és el is lehet érnünk. Így a feldolgozás aligha válna látványosabbá, a számonkérés azonban mindenestre sokoldalúbbá és eredményesebbé volna tehető, s a tanulók egy-egy csoportjának írásos feladatmegoldásaival volna párhuzamosan kiegészíthető.