

## A TANULÓK ÖNÁLLÓ MUNKÁJA A TÖRTÉNELEMÓRÁN

A tanulói aktivitás, tudatosság és önállóság dialektikus egységet alkot, s lényegében ennek az egységnek a kibontakoztatását kell szolgálnia a korszerű történelemtanításnak. Ennek az egységnek a munkálása óvhat meg bennünket az alábbi hibáktól:

a) *a módszerek elszegényedésétől, főként a prelegálástól, ami a történelemtanítást fenyegető egyik legnagyobb veszedelem, hiszen tárgyunkban a módszerek sematizálása szélsőségesen negatív képet mutathat:*<sup>1</sup> mert közvetlen tapasztalás alig szerepel, azt élményszerű oktatással kell helyettesítenünk;<sup>2</sup> mert múltbéli folyamatokban kell feltárni az objektív törvényszerűségeket, de a jelenben és a jövőben való eligazodáshoz; mert az ismeretek gyakorlati alkalmazására a megszokott értelemben alig kerül sor, azok nagyrészt jövőendő alkalmazásra halmozódnak fel;

b) *az aktivitás felületi jelenséggé válásától, tehát a kérdve kifejtő látszat-aktivitástól, az aktivitás álmegoldásaitól, mert ezek által jobbára csak tudomásul vétetjük a tanulókkal a marxista nézeteket, holott a történelem ugyan tanulható, de a világnézet nem,*<sup>3</sup> s a frázisok és „kinyilatkoztatások” helyét el kell foglalnia az ismeretanyagból önálló elemzéssel levezetett általánosításnak, mert csak önálló munkával rendeződnek a nézetek, meggyőződések világnézetté;<sup>4</sup>

c) *az oktatási folyamat részleges módosításával való megelegetéstől, azaz a helytelenül „formabontásnak” nevezett órafelépítés didaktikai tudatosságot nélkülöző szeszélyeitől,*<sup>5</sup> holott a tanítási óra korszerűsítésének nem az oktatási

<sup>1</sup> Vö. FARKAS MÁRTON: A kísérleti középiskolákban (5 + 1-es osztályokban) tanító történelemtanárok országos tanácskozása után (Történelemtanítás, 1960. 4. sz. 11. l.); SZABOLCS OTTÓ: A történelemtanítás néhány kérdése a kísérleti középiskolákban (Történelemtanítás, 1960. 1—2. sz. 29. l.); VERESS JUDIT: A történelemtanítás és módszertanának fogalma (Magyar Pedagógia, 1963. 2. sz. 154. l.).

<sup>2</sup> „... az ember nem szerezhethet minden dologról közvetlen tapasztalatokat; az ismeretek nagy része valójában közvetett tapasztalás terméke, *ilyenek a régmúlt időkre és az idegen országokra vonatkozó összes ismeretek.*” (MAO-CE-TUNG: A gyakorlatról. Szikra, 1951. 13. l.).

<sup>3</sup> Ezért hangsúlyozza VERESS JUDIT az *aktivitás és a tudatosság emelésének* szükségességét értelmi, érzelmi és képzeleti síkon egyaránt (Konkrét és absztrakt viszonya az általános iskolai történelemtanításban. Pedagógiai Szemle, 1958. 12. sz. 1183. l.).

<sup>4</sup> VASS KÁROLY kiemeli, hogy a nézetek kialakításában döntő szerepet játszik a tények, összefüggések és törvényszerűségek *önálló megismerése és az érzelmek felkeltése* (Világnézeti nevelés az általános iskolai történelemtanításban. VERESS JUDIT szerk.: Tanulmányok az általános iskolai történelemtanítás módszertana köréből. Tankönyvkiadó, 1959. 6. l.).

<sup>5</sup> „*Formabontásnak*” nevezi JUHÁSZ IMRE a „hagyományos”, azaz sablonos (számonkérésből, az új anyag feldolgozásából, megszilárdításából és összefoglalásából álló) órafelépítés megváltoztatását (Tanórai formabontás. Történelemtanítás, 1961. 1. sz.), bár tudja, hogy órája ezzel a változtatással is vegyes típusú, sőt használja a „*kötetlen vegyes típusú óra*” kifejezést is (Kísérlet a kötetlen vegyes típusú óra kialakítására. Köznevelés, 1962. 9. sz.), noha minden (nem sablonos

folyamat döntő mozzanatainak sorrendisége, s nem is csupán eme mozzanatoknak és „melléktermékeinek” összeszövődési változatossága és változékonysága a lényege,<sup>6</sup> hanem a tanuló önálló munkájának a megszervezése az ismeretszerzésben és az alkalmazásban.<sup>7</sup>

Az aktivitás — tudatosság — önállóság kibontakoztatása azt jelenti, hogy *alkotó munka végzésére tesszük képessé a tanulókat*. Ezt a munkát a cél világos tudata és az érdekelttség hatja át. Ezek a belső indítékok teszik produktívvá és élettellivé. Összefügg ez a munka azzal a pszichológiai sajátsággal, hogy a tanuló igyekszik személyiségét érvényesíteni, amit a munka megszervezésénél figyelembe kell venni.<sup>8</sup>

felépítésű) vegyes típusú óra kötetlen, de ha az új anyag feldolgozása mindig az óra „előterébe kerül, azaz mindig azzal kezdődik az órafelépítés, ez is kötötté (sablonossá) válhat. „Súlypontozó” óráról ír GERGELY FERENC („Súlypontozó” óra, szemléletesség, anyagszilárdság. Történelemtanítás, 1962. 1. sz.), mert az anyag legfontosabb vonatkozásait „alapos szemléltetéssel” tanítja. Az órafelépítés „új lehetőségeiről” számol be DÉKÁN KÁROLY (A történelemórák felépítésének egyik „új” lehetősége. Történelemtanítás, 1962. 4. sz.) és TARJÁN LÁSZLÓ (Sok az egyazon séma szerinti óra. Történelemtanítás, 1962. 4. sz.), mivel — lipecki tapasztalatok alapján — az új anyag feldolgozásának folyamatába illesztik be a számonkérést. A tanulói aktivitás fokozása érdekében — egyébként nagyon is helyesen — szervezett óráit („új szervezés”) szembeállítja a vegyes típusú órákkal KURGYIS FERENC is (A „lipecki módszer” néhány kérdése a középiskolai történelemórán. Történelemtanítás, 1963. 6. sz.). BECSERI JÓZSEF pedig „fordított” vegyes típusú órának nevezi az olyan felépítésű órákat, amikor az egyéni számonkérés az új anyag feldolgozását és megszilárdítását követi („Fordított” vegyes típusú történelemóra. Történelemtanítás, 1964. 1. sz.). Mindezek miatt figyelemre méltó, hogy a vegyes típusú órán történő ismeretszerzés szerkezetére, belső tagozódására nézve NAGY SÁNDOR *hétféle modellt* mutatott be (Az oktatási folyamat értelmezése és a tanítási órák felépítése. Köznevelés, 1963. 10., 11. sz.), majd SZUCHOMLIN-SZKIJ munkája nyomán (Munkára nevelés az iskolában. Bpest, 1962.) újabb megoldási lehetőségeket az előzetes önálló megfigyelések alapján, illetve *újabb és újabb lehetőségekre* mutat rá az ismeretszerzés komplex fázisainak lehetséges szerkezeti elemei és az alkalmazás ugyancsak széles skálája által (Gondolatok az oktatási folyamat dialektikájáról. Pedagógiai Szemle, 1963. 7.—8. sz.). Jelen sorok írója is az *órátípusok változatainak* kidolgozására hívta fel a kísérletezők figyelmét (Az óraváltozatok gazdagítása. Köznevelés, 1962. 12. sz.). SZTREZIKOZIN óva inti a nevelőket olyan eljárások meghonosításától, amelyek kizárólag „*újdonságukkal*” hatnak csábítóan (Az új iskola módszertani kultúrája. Narodnoe Obrazovanie, 1961. 1. sz. OPK dok.).

<sup>6</sup> Az oktatási folyamat döntő mozzanatai mellett (1. a tanuló megismerkedése a szükséges tényekkel, észlelés, tapasztalatszerzés, 2. a tények sokoldalú elemzése, az absztrahálás és általánosítás, 3. rendszerezés és rögzítés, 4. alkalmazás, 5. ellenőrzés) GORDOS ISTVÁN az *egyéb mozzanatokkal* (előkészítés, célkitűzés, megbeszélés, értékelés) is történő kombinációk kiterjesztésére és a variánsok sokféleségének feltárására hívja fel a figyelmet (Óratípusok és a szabad óratervezés. Pedagógiai Szemle, 1963. 6. sz.). NAGY SÁNDOR is *több kiemelhető mozzanatra* (iskolán kívüli tapasztalatok, gyakorlati munka során szerzett megfigyelések, előzetes ismeretek feltárása, problémafelvetések, hipotézisek, a különféle motiválások, szakaszos és összefoglaló rögzítés, továbbá az alkalmazás elemei a régebbi ismeretek kollektív felidézésétől és felhasználásától kezdve a csoportos és az egyéni problémamegoldásokig, a gyakorlati feladatmegoldások során új összefüggéseknek a régiék alapján történő felismeréséig) mutat rá (Gondolatok az oktatási folyamat dialektikájáról. Pedagógiai Szemle, 1963. 7.—8. sz.).

<sup>7</sup> Az oktatási folyamatot strukturális értelemben — az ismeretszerzés és az alkalmazás komplex fázisainak ciklikusan visszatérő és egymásbatható váltakozásának tekintjük (NAGY SÁNDOR: Az oktatási folyamat korszerűsítésének strukturális kérdései. Magyar Pedagógia, 1962. 2. sz., illetve 1963. 1. sz.). SZOKOLSZKY ISTVÁN hangsúlyozza, hogy az óra strukturája főként azért változik meg, mert a *tanulók önálló munkájára* az eddigieknél jóval több időt kell fordítani az ismeretszerzésben és az alkalmazásban egyaránt (A tanulók aktivitása a szocialista iskolában. Tankönyvkiadó, 1962. 30. l.). Jelen sorok írója is a tanulók önálló munkájának és az ismeretek gyakorlati alkalmazásának biztosításában látja az órafelépítés korszerűsítésének szükséges megoldását (Hogyan tökéletesítem tanítási órámat? Köznevelés, 1963. 8. sz.).

<sup>8</sup> Vö. LEMBERG: A tanulók önálló munkájáról. Szovjetszkaja Pedagógika, 1962. 2. sz. OPK dok. Az *önálló munka jelentőségéről* lásd továbbá ARISZTOVA: A tanulók önálló munkájának fokozása az oktatás folyamatában (FARKAS MÁRTON szerk.: Tanulmányok a középiskolai törté-

A tanulók önálló munkájának a lehetőségei tárgyankint nagyon különbözőek. A történelemoktatásban az önálló munka még eléggé háttérbe szorul.<sup>9</sup> A jelen dolgozat éppen ezeket a lehetőségeket igyekszik bemutatni konkrét példákkal, főként a középiskolai történelemoktatásban. Szakdidaktikánknak a tanulók önálló munkájára vonatkozó mondanivalója azonban, sajnos, még eléggé szegényes, így hivatkozásaim a továbbiakban csak szűkre szabottak lehetnek.

A tanulók önálló munkájának tanórai biztosítása és az önálló alkotó munkára való előkészítése érdekében az alábbi feladatok megvalósítása látszik szükségesnek: 1. a tanulók önállóan is vegyenek részt a múlt tényeinek tanulmányozásában, 2. a tanár marxista elemző és általánosító munkához segítse őket, 3. feltétlenül sor kerüljön a történeti ismeretek gyakorlati alkalmazására is.<sup>10</sup>

### 1. A múlt tényeinek önálló tanulmányozása

Minden ismeret alapja a közvetlen vagy közvetett tapasztalás. A történelemben a tárgyi maradványok, emlékek, leletek közvetlen, konkrét szemléletét kivéve az utóbbi játszik nagyobb szerepet, illetve a közvetlen szemlélet tárgyainak nagy része is elvont. Mindamellet a tények és a tapasztalatok körét a történelemben is határozottan szélesítenünk kell a tanulók előzetes ismereteivel és mindennapi életük tapasztalataival is, s fokoznunk kell a tényfeltárás terén is öntevékenységüket.

a) A kor legáltalánosabb megelevenítője számunkra a korszerű dokumentáció, főként a forrásszemelvény, amely időhöz, helyhez és személyekhez kötötten tárja fel a múlt tényeit, s elemzése, mint izgalmas és érdekes „műhelymunka” elmélyíti a történeti gondolkodást.<sup>11</sup> Használata általános a tanárok körében, de jobbra inkább az előadott tények, összefüggések illusztrálása céljából, holott éppen az önálló munka kiinduló alapjává kell tennünk a szemelvényeket,<sup>12</sup> amelyeknek a tanulmányozása az óra egy-egy szakaszában, vagy az óra egész tartama alatt folyik.<sup>13</sup>

Az I. o. tankönyvünkben — amely kisebb szemelvényeket is tartalmaz — pl. a HAMMURÁBI törvénykönyvéből vett részletekből (22. l.) önállóan is meg-

nelemtanítás módszertana köréből I. Tankönyvkiadó, 1951.). A kazáni 27. és 85. sz. középiskolákban folyó kísérletekről számol be. Ismerteti eme kísérletek öt fajtáját: 1. szemelvények önálló olvasása, 2. önálló munka tankönyv és más könyvek alapján, 3. a korábbi ismeretek új logikai kapcsolatokban való felhasználása, 4. magyarázat előtt a vizsgálódási kérdések ismertetése és magyarázat után válasz ezekre a kérdésekre, 5. magyarázathól és szemelvényekből szerzett ismeretek rögzítése.

<sup>9</sup> JESZPOV mutatta ki (Az oktatási folyamatnak az iskola átszervezésével kapcsolatos módosulásairól. Szovjetszkaja Pedagogika, 1959. 3. sz. OPK dok.), hogy a tanulók önálló munkájára az órákon átlagosan az időnek 10—12%-át fordítottak a szovjet iskolákban, a történelem-órákon azonban csak 3%-át.

<sup>10</sup> Vö. VERESS JUDIT: A tanulói aktivitás néhány problémája a jelenlegi történelemtanításban. (SZOKOLSZKY ISTVÁN szerk.: A tanulói aktivitásról. Tankönyvkiadó, 1962. 135. l.).

<sup>11</sup> Vö. UNGER MÁTYÁS: Történelmi forrásfeldolgozó órák. Tankönyvkiadó, 1958. 10. l.

<sup>12</sup> Ezt valósítja meg pl. NAGY ERZSÉBET megfigyelési szempontok nyújtásával (Módszertani kísérleteimből. Történelemtanítás, 1963. 6. sz.).

<sup>13</sup> Rendszeres forrásfeldolgozó órák jelenleg csak a gimnáziumok nem 5 + 1-es humán tagozatú III. osztályaiban vannak, amelyekben a történelem heti óraszámja 4. Ennek a gyakorlatnak azonban nem szabad feledésbe merülnie, mert a reform-tantervi utasítások a forrásszemelvények elemzését előtérbe állítják (Vö. EPERJESSY GÉZA: A gimnáziumi tantervi vita tapasztalatai. Történelemtanítás, 1963. 5. sz. 6. l.).

ismerhetik a tanulók, hogy az osztályállam egyik legfontosabb ismérve a magántulajdon védelme, mert ez áll a törvények középpontjában. Megismerhetik belőle a babilóniai rabszolgatartó társadalom osztályviszonyait is, az osztályharc egykorú formáját, a szökést is. Ha gondosan válogatjuk össze a feldolgozandó paragrafusokat (pl. 53.§.; lásd **FILLA-WACZULIK**: Történelmi olvasókönyv I., 21. l.), azt is megismerhetik a tanulók, hogy hogyan szabályozták az öntözőrendszer karbantartását, hogyan védték a földbirtokosok és a bérlők érdekeit. Általában az óbabilóniai birodalom állami funkcióinak lényege tényszerűen tanulmányozható ebből a forrásszemelvényből. **IPU-WER** intelmeiből (15. l.) pedig azt is megállapíthatják a tanulók, hogy az egyiptomi középbirodalom paraszt- és rabszolgafelkelésének egyébként realiztikusan ábrázolt eseményeit hogyan torzítja el az uralkodó osztály gyűlölete. **MANU** törvényeiből (32. l.) a kasztrendszer szelleme, s e rendszernek a brahmanista vallás által való támogatása is megismerhető. Ily módon a tanulók az ókori Kelet társadalmi képét önállóan ismerhetik meg. A görög és a római társadalom jelenségeinek sok ténye is vizsgálható a tanulók önálló munkájával. A görög nemzeti társadalom felbomlása szakaszának termelő erőt és gazdaságát (földművelés, ipar, kereskedelem, továbbá harci eszközök) és társadalmi viszonyait, szokásait (vezérek hatalma, démosz helyzete, népgyűlés, bíraskodás, házi rabszolgaság) például akár az óra egész tartama alatt tanulmányozhatják a tanulók az Iliászból és az Odüsszejából (Tört. olvk. I., 46—58. l.). **CATO**: De agricultura c. munkájából vett részletek (122. l.) a római latifundiumokon folyó gazdasági szervező munka és a rabszolgákkal való bánásmód megismerésére alkalmasak. A **DESSAU**-féle gyűjtemény rabszolga-sírfeliratai (Tört. olvk. I., 224. l.) pedig azt is megmutatják a tanulók számára, hogy a rabszolgatartók a saját kényelmüket becsülték meg rabszolgáikban. Mindezek, persze, s a továbbiak is kiragadott példák, csak a figyelem felhívását szolgálják.

A II. o. tankönyvében szemelvényeket nem találunk ugyan, de rendelkezésre áll a szemelvénygyűjtemény (**GUNST-EPERJESSY**: Történelmi olvasókönyv II.). Ebben **EINHARD** krónikája pl. Nagy Károly császár életéről (Tört. olvk. II., 28. l.) emberi közelségbe hozza a frankok királyát, mert bemutatja rendkívüli természetét, derűs ábrázatát, férfias testtartását, de az egyik lábára való bicegését is, továbbá a frank szokásokhoz és viselethez való ragaszkodását. **KRITOBŰLOSZ**: II. Mohamed tetteinek története 1451—1467 c. művéből vett részlet (Tört. olvk. II., 118. l.) pedig a szemtanú élethű ábrázolásával írja le Konstantinápoly ostromát és elfoglalását. Az óra nagy részét kitöltheti pl. az első kolozsmonostori egyezés tanulmányozása (Tört. olvk. II., 293. l.), mert az egyezés tényein és szemléleti elemein kívül az oklevél formai jegyeinek vizsgálatára is alkalmas (főként, ha fotokópiáját is bemutatjuk), illetve teljes szöveg esetén (**SZÉKELY-GERÉB**: A magyar parasztháborúk irodalma 1437—1514. Bp. 1950) a felkelés története is megismerhető belőle.

Egész órai feldolgozásra méretezett szemelvényeket találunk a III. o. tankönyvében. Pl. **ZRÍNYI MIKLÓS** „Török áfium”-ából vett szemelvény (62. l.) alkalmas arra, hogy a tanulók az egész magyar nép 17. sz.-i létérdekét önállóan tanulmányozzák **ZRÍNYINEK** a nemesi szemlélet korlátain túllépő érvei fényében: az állandó zsoldos sereg megteremtésének szükségességét, összetételét, felhasználását, harcmodorát, sőt a nála jelentkező népfelkelés gondolatát is. Ilyen szemelvény továbbá pl. **BERZEVICZY GERGELY** írása a magyar kereskedelmi kapcsolatokról a XVIII. század utolsó évtizedeiben (152. l.), amelyből megismerhetik és a térképen is figyelemmel kísérhetik a tanulók a pesti központból kiinduló

kereskedelmi hálózatunkat, külkereskedelmünk ágazatait és piacait, majd az árúcsereforgalmat, amely feltárja a tanulók előtt gazdasági függésünket. Természetesen tankönyvben nem szereplő szemelvényeket is felhasználhatunk önálló forráselmzés céljából: pl. ENGELS: A munkásosztály helyzete Angliában c. munkájában a „Munkásmozgalmak” c. fejezetből önállóan állapíthatják meg a tanulók a „lázadás” szakaszait: 1. a bűnözést (a munkás lopott), 2. a géprombolást, 3. a titkos szervezkedést, 4. a nyílt szervezkedést, 5. a sztrájkot, 6. Angliában a chartizmust, mint szocialista jellegű tömegmozgalmat.<sup>14</sup>

A IV. osztályban jobbra a marxizmus-leninizmus klasszikusaitól választunk dokumentumokat. Az imperializmus ismérveit és történeti helyét pl. szintén egész órai önálló munkával tanulmányozhatják a tanulók LENIN: Az imperializmus, mint a kapitalizmus legfelsőbb foka c. művének X. fejezete alapján, mert sorra veszi itt LENIN a monopólista kapitalizmus négy fő megnyilvánulását, majd rothadó tendenciáját és az oportunistussal való összefüggését. Helyes, ha a dokumentum feldolgozása előtt megadjuk a tanulóknak a vizsgálódás szempontjait, ebben az esetben: 1. a monopóliumok négy fő megnyilvánulása alapján állítsák össze az imperializmus ismérveit, 2. állapítsák meg az imperializmus történeti helyét.

Már olyan kísérletek is folytak és kivételesen olyan gyakorlat is fellelhető iskoláinkban, amikor egy-egy téma egészének feldolgozása *forrásszemelvényekből való kibontással* folyik.<sup>15</sup> Gyakrabban használunk persze olyan szemelvényrészleteket, amelyeknek alapján csak az óra egy-egy részének tartama alatt biztosítjuk a tanulók önálló munkáját, illetve a tananyag egyik-másik részletét dolgozzuk csak fel a tanulók önálló munkájával. Pl. az I. Internacionálé szervezeti szabályzata alkalmas arra, hogy a tanulók önállóan megvizsgálják a munkásosztály alábbi feladatait: 1. felszabadítása csak a munkásosztály feladata lehet, 2. ez nem történhet reformmal, csak minden osztályuralom forradalmi megszüntetésével, 3. ez nem nemzeti, hanem nemzetközi kérdés.

A példaként kiemelt forrásszemelvények — akár az óra egész tartama alatt, akár csak az óra egy részében folyik a tanulmányozásuk — alkalmasak tehát arra, hogy a tanulók *önállóan ismerhessék meg a múlt tényeit, s ezekből következtetéseket vonjanak le.* A tanulmányozás folyhat a szemelvény tanár által való hangos felolvasása útján is, illetve úgy is, hogy minden tanuló csendesen vizsgálja a szöveg tartalmát. Olykor ez házi feladat is lehet, s nemcsak elmélyítés, hanem előzetes megfigyelés céljából is. Ehhez a vizsgálódáshoz a tanulók szempontokat, utasításokat, útmutatásokat kapnak: pl. DIMITROVNAK a Komintern VII. kongresszusán elhangzott beszámolója egy-egy részletének tanulmányozása alkalmával az alábbi utasításokat kaphatják: állapítsák meg az alábbiakat: 1. miért szükséges a munkásosztály akcióegysége a fasizmus ellen?, 2. mi ennek az egységfrontnak a tartalma és mitől függenek a formái?, 3. hogyan lehetséges a széles antifasiszta népfront kibontakoztatása és mi ennek a jelentősége? A forrásszöveg közös elemzése során arra kell készítenünk a tanulókat, hogy

<sup>14</sup> Idézi VASS KÁROLY (Történelemtanítás módszertana. Tankönyvkiadó, 1962. 131. l.).

<sup>15</sup> Vö. 1918—19 kísérleti tanítása a gimnázium IV. osztályában. Tankönyvrészlet és tanári útmutató. Összeállította VERESS JUDIT, 1960. OPI dok., illetve Felkészülés a történelemórára I. A Magyar Tanácsköztársaság. Bpest. 1959. BÓDI FERENC olyan szemelvényegyüttes összeállítására hívja fel a figyelmet, amely az összefüggések önálló kibontására adna alkalmat és lehetőséget (Iskolareform és történelemoktatás. Magyar Pedagógia, 1964. 3.—4. sz. 374. l.). A szemelvényeknek hangulatteremtő hatását emeli ki GERGELY FERENC (Gondolatok a szemelvényről. Történelemtanítás. 1964. 3. sz.).

önállóan vonjanak le következtetéseket a gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális fejlődés fokára, a társadalom szerkezetére, a társadalmi mozgalmak bázisára és célkitűzéseire, az alap és a felépítmény összefüggéseire, a néptömegek és a személyiség kapcsolatára, a társadalmi fejlődés törvényszerűségeire, az osztályharc formáira, az ideológia szerepére, az emberi haladás érdekeire, azaz a történelemtanítás alapvető követelményrendszerére vonatkozóan. Ez az önálló munka emelheti egyre magasabb szintre a tanulók dialektikus és történeti materialista szemléletét.

Ha a tanulók *előzetes megfigyelés céljából* kapnak forrásszemelvényeket tanulmányozásra, az új ismeretek feldolgozását már önálló kutatásaik (beszámolóik, referátumaik) alapján oldjuk meg. Ezek a beszámolók a korrigálás és a kiegészítés szükségességét vonják ugyan maguk után, de az önálló tanulói feldolgozás alkotó jellege ebben a megoldásban az átlag fölé emelkedhet.<sup>16</sup> A tanulók önálló munkájával folyó oktatás azonban általában szükségessé teszi a *korrigálás és a kiegészítés* mozzanatainak az oktatás folyamatába való beiktatását.

A forrásszemelvényekkel kapcsolatos önálló, vagy részben önálló munka, továbbá a szöveg tartalmi és nyelvi magyarázata, a tartalom értékelése a szerző felfogásának, álláspontjának megvizsgálásával, a *forráskritikai megjegyzésekhez*, elemzésekhez való szoktatás, valamint a forrásszemelvények típusainak megismerése. A forrásfajták részletesebb jellemzése csak azokban az osztályokban lehet feladat, amelyeknek a tantervében önálló forrásfeldolgozó órák is szerepelnek.

Rendkívül hasznos az olyan források elemzése, amelyek tipikus, ún. *modell-eseteket* tükröznek. Ilyen lehet pl. THURZÓ SZANISZLÓ utasítása bajmóczy udvarbírájának 1614-ben, vagy II. RÁKÓCZI FERENC *Recrudescunt* kezdetű kiáltványa, vagy az első világháború okiratai közül az Osztrák-Magyar Monarchia ultimátuma Szerbiához. Az ilyen tipikus gazdasági utasítás vagy manifesztum, vagy ultimátum elemzése hatékony példa a tanulók számára.<sup>17</sup>

b/ A forrásszemelvények mellett az önálló ismeretszerzés tárgyai és forrásai továbbá a *tankönyv, tanulmányok, térképek, táblázatok, grafikonok, diagramok, sémak, képek, reprodukciók, rajzok, filmek és a magnetofon vagy a hanglemmez.*

A *tankönyvvel* képzés céljából végzendő önálló tanulói munkák közül a fokozatosság elvét betartván az alábbiak ajánlhatók: a tankönyvi fejezet logikai vázlatának elkészítése, a legáltalánosabb fogalmak kiírása és a fogalomkörök megállapítása, a jellegzetes vonások kiemelése, az összefüggések, ok-okozatok, feltételek, következmények megállapítása (pl. az első munkásmozgalmakról szóló fejezetből: az ipari forradalom hatása a társadalom életére, a munkásosztály helyzetét meghatározó körülmények, eme körülmények és a szervezetlenség összefüggése, a munkásosztály harcának formái és ezek feltételei, a politikai harc okai és következményei), összehasonlítások más országok fejlődésével (pl. a rendi monarchiák kialakulásának feltételei Nyugat- és Kelet-Európában; az imperializmus jellege az egyes országokban; a népi demokratikus fejlődés közös és eltérő, sajátos vonásai az európai népi

<sup>16</sup> SZUHOMLINSZKIJ: i. m. 132. l.

<sup>17</sup> Német példa alapján (KLEINKNECHT—LOHAN: Aufgabe und Gestaltung des Gesichtsunterrichts. Frankfurt am Main, Berlin, Bonn 1959.) hivatkozik rá, s általában az ún. „*példafeltáró*” oktatásra VERESS JUDIT: A tanulói aktivitás a középiskolai történelemtanításban c. tanulmányában (FARKAS MÁRTON szerk.: i.m. 67. l.).

demokratikus államokban, illetve az európai és az ázsiai népi demokratikus-országokban), kisebb vagy nagyobb egység rendszerezése.<sup>18</sup> Mindezzel persze lényeglátáshoz és általában helyes tanuláshoz is szoktatjuk a tanulókat, sőt ez a munka az önművelés szempontjából sem jelentéktelen.

Kiseb *tanulmányokat* is elemeztethetünk az órán a megértés, a lényegkiemelés és az értékelés intellektuális készségeinek erősítésére, továbbá az ismeretszerzés forrásaiként is. Adhatunk tanulmányokat a jobb tanulóknak, vagy a tanulók egy csoportjának, esetleg a szakkör tagjainak otthoni munkára is a fanitási órán való beszámolás céljából, amikor is ez a beszámoló a többi tanuló számára az ismeretszerzés forrásává válik. Ilyen feladat lehet pl. LÁSZLÓ GYULA: A magyar pénzverés kezdeteiről (Századok, 1963. 2. sz.) c. tanulmánya tényeinek, érveinek elemző vizsgálata, amely sok gondolatot ébreszt a tudomány fejlődésének realitásáról is a tanulóknak. Alkalmas ennek alapján megvitatni Géza fejedelem államalapító tevékenységének jelentőségét. A tanítási órán is felhasználható pl. KÓNYA SÁNDOR: Az első Gömbös-kormány megalakulása és programja (Századok, 1963. 2. sz.) c. tanulmányának egy-egy részlete: pl. a kormány fogadtatása, amely az ígéretek, agitáció, tekintély helyreállítása, stb. demagóg módszereinek az „ellenzéki” pártok által való támogatását elemzi a pártok vezetőinek beszédeiből vett idézetekkel. A források történetírói felhasználásának módját is megismerhetik ezáltal a tanulók. Az ilyen tanulmányok otthoni elemezése tekintetében azonban rendkívül mértéktartóaknak kell lennünk, s ezekhez természetesen vizsgálódási szempontokat is kell adnunk a tanulóknak.

Jól megválogatott *szépirodalmi szemelvények* is lehetnek kivételesen az önálló tanulói ismeretszerzés forrásai az órán is és az órán kívül is (pl. MÓRA: Aranykoporsó c. regényéből vett részletek a római dominatus viszonyainak érzékeltetésére, DICKENS: A két város c. regényéből vett részletek 1789. júl. 12—14. napjainak történetére és hangulatára, KODOLÁNYI: A holdvilág völgye c. regényéből vett részletek a pogányság és a kereszténység hazai összeütközésének megvilágítására, MÓRICZ: Erdély c. trilógiájából vett részletek Bethlen Gábor szervező munkájának tudatosítására stb.). A kiváló írók történeti regényeinek, mint ajánlott olvasmányoknak a megbeszélése annak a megvilágítására is alkalmas, hogy az író hogyan bánik a történelem hiteles forrásaival, és hogyan használja fel a történelemtudomány eredményeit. A szépirodalmi szemelvényeknek az általános iskolában nagyobb a szerepe, de a középiskolában is sokkal jobban kell hasznosítanunk pl. a hún-magyar mondakör mondáit a bennük tükröződő nemzeti társadalmi viszonyok s az ennek megfelelő világkép kibontására (pl. Emese teherbeesése a turultól és a totemizmus, Eneh ősanja, a meotiszi csodaszarvas üldözése és a matriarchátus, Csaba kalandozó hadjárata, a vardari-óta türkök és a Hadak Útja stb.).

A térképeket, a *térképelemzést* az önálló ismeretszerzés forrásává kell tenni a történelemtanításban is. Erre a Történelmi atlasz (Kartográfiai Vállalat, Bp. 1961) lapjai alkalmasak, mert térbeli és időbeli mozgást is, fejlődési folyamatot is bemutatnak. Hadjáratok, kereskedelmi útvonalak, közigazgatási beosztások, mozgalmak terjedése, államok kialakulása, telepítések, gyarmatosítás stb. vizsgálhatók rajta. Pl. a 3/d sz. térkép a Földközi-tenger medencéjének

<sup>18</sup> Általános iskolai fokon a tankönyv kérdéseire adott felelet, továbbá tények és kronológiai adatok gyűjtése egy-egy témához szintén lehet önálló tanulói munka. Vö. JANÉK: A tanulók aktivitásának fejlesztése a történelemtanításban. Déjepis a zenépis ve Škole, 1961—62. 6. sz. OPK dok.

a rómaiak által történő meghódítását időben és térben is bemutatja, a 11/b sz. térkép az orosz nemzeti állam kialakulási folyamatának fejlődési szakaszait ábrázolja. Az önálló tanulói ismeretszerzés forrása lehet pl. az 5/b sz. térkép, amely Európát mutatja be Nagy Károly korában. A II. osztályban Bizánc és a szlávok c. anyag feldolgozásánál a tanulókkal lehet róla megállapítani a szláv népek csoportjait és elhelyezkedését a VIII—IX. században. Bár az arab hódításról szóló fejezetből jelenleg csak a vallást és a kultúrát tanítjuk meg; az arab birodalom kialakulását mégis megvizsgálthatjuk a tanulókkal az 5/c sz. térkép alapján. A világ első gyarmati felosztását szintén csak térképszemlélet, önálló tanulói térképelemzés alapján tanítjuk (25. sz. térkép). Elsősorban természetesen a tankönyv térképvázlatait kell hasznosítanunk, mert azok csak a kiemelt jelenségeket mutatják be: pl. a hun birodalom kialakulását és a római birodalom összeomlását bemutató térképvázlaton (I. o. tk. 171. és 172. l.) önálló munkával tanulmányozható a hun birodalom kiterjedése, a hunoknak hódolt népek elhelyezkedése, a catalaumi csata szükségszerű bekövetkezése, s a germán népek mozgása a hun birodalom felbomlása után; vagy pl. térképelemző munkával dolgozható fel a bécsi kongresszus nagy Európa-rendezése (III. o. tk. 110. l.), amit össze lehet hasonlítani a westfáliai béke Európa rendezésével (Tört. atlasz 18/b sz. térképe).

Adhatunk a térkép alapján feldolgozható önálló feladatokat is a tanulóknak: pl. velencei kalmár utazása 1195-ben Esztergomba a 8/b sz. térkép alapján: miért utazik, milyen árút visz?<sup>19</sup> Vagy pl. TINÓDI útja a végvárakban a 17/a sz. térképen: miről énekel az egyes várakban?

Különösen a régiebb korokban, amikor a földrajzi tényezőktől való függés nagyobb mértékű volt, térkép alapján megállapítható egy-egy nép történeti szerepe is: pl. a Közel-Kelet kultúrájának terjesztői szükségszerűen a keskeny tengerparti földszávon élő, így a tengerre szorult föníciaiak voltak, mert a mögöttes Libanon és a híd szerepét betöltő Cyprus és Kréta hegyeinek cédrusai segítették a hajóépítést, a kisebb szigetek akkor még rézben, ónban, ezüstben, Rhodosz márványban való gazdagsága és az öblök bóborkagylója a kereskedelmet és a gyarmatvárosok alapítását. Gondosan kell pl. elemeztetni a tanulókkal a térképet az ókori Hellász tanításának kezdetén, mert a tanulók önállóan is képesek észrevenni, hogy a rendkívül tagolt tengerpart és az Égei-tenger híd-szigetei lehetővé tették a hajózást és a „gyarmatosítást”, a sok apró medence pedig, amelyeket egymástól elválasztó párhuzamos láncok öveznek, elősegítette a politikai széttagoltságot, a polisz-államok keletkezését. A római birodalom földrajzi színterének elemzése is kívánatos és észrevétethető, hogy az Appennin-félsziget változatos felszíne, de nem széttagolt tájai, továbbá az Appennineken átvezető kényelmes hágók és a folyók összekötő szerepe is hozzájárult itt a politikai egység kialakulásához, sőt a félsziget központi fekvésű a Mediterraneumban is, ami elősegítette a két tengeri medence meghódítását. Külön is elemezhető Róma fekvése a 3/c sz. térkép alapján az öntözhető Tiberis alsó szakaszán, dús legelőjű hegyoldalaktól övezve, bazalt, tufa és mészkőhegyek közelében, amelyek építőanyagként felhasználhatók, s tanulmányozható a Campus Romanus útsomója és vásárhelye, benne a kiemelkedő hét halommal, köztük a Capitolium kerekded dombjával, s a halmok közötti kis medencével, a későbbi Forum Romanummal. Ismeretes a folyam menti öntöző kultúrák (Egyiptom, Mezopo-

<sup>19</sup> GIDAY KÁLMÁN tanár gyakorlatából (Bpest. Arany János 12 évf. isk.); A földrajzzal összekapcsolt önálló munka szerepére vonatkozóan vö. BÁLINT BÉLA: A földrajzi ismeretek szerepe a történelem tanításában. Századok, 1964. 3. sz.



támia, India, Kína) földrajzi elemzésének szükségessége. Észrevétethető pl. a 7/c sz. térkép alapján Bizánc rendkívül jelentős földrajzi energiája is, ahová összefutnak az európai szárazföldi utak, s innen indulnak ki az ázsiai utak, s ezt keresztezi a Boszporusz-szoros tengeri útja. Ugyanígy elemezhető térkép alapján pl. az újkori tengeri hatalmak kialakulása. A magyar történelemben pl. a honfoglalás lehetséges útvonala, a meglepedés rendje, a kalandozások irányai stb. állapítható meg a tanulók önálló térképelemző munkájával, főként ha sikerül földrajzi ismereteiknek és térképelemző készségeiknek a felelevenítése, amire a történelem tanárának is nagy gondot kell fordítani. A lovas-nomád magyarok útját, letelepedését, kalandozásait ugyanis a legeltetésre alkalmas pusztamezők és itatás céljából a folyóvizek szabták meg (a Prut és a Szeret völgyéből Vereckén át a Felső-Tiszavölgybe ereszkedtek le a kárpáti erdőségek legkeskenyebb szakaszán; — letelepedésükre különösen alkalmas volt a Dunántúl a nedves árterek és az árvízmentes „bakhátak” sűrű váltakozása miatt, mert ez elősegítette a legelők évszakonkinti váltását; — védelmi szempontból a medence kapuiba települtek a vezértörzset gyűrűsen övezve; — a Balkánra a Morava völgyéből a Vardar völgyébe, Nyugat felé a Duna mentén, illetve a Száva völgyéből a Po alföldjére kalandoztak stb.).

A történelemben is tudatosítanunk kell azonban azt a körülményt, hogy a termelőerők fejlődésével a társadalom egyre inkább függetleníti magát és a termelést a földrajzi tényezőktől, de azt is, hogy egyben egyre sokoldalúbb kapcsolatot létesít vele (vö. a szocialista tervezőgazdálkodás földrajzi tényezői).

*Táblázatok, grafikonok, diagramok, sémák* sajnos tankönyveinkben még nem szerepelnek (csupán egy-egy táblázat az I. o. tk.-ben a 10. oldalon és a IV. o. tk.-ben a 176. oldalon), pedig ezek is az önálló tanulói ismeretszerzés forrásai lehetnek. Felhasználhatók azonban a „Mit rajzoljunk a történelem órán?” (SzNK sorozat 112. sz., 1956) és a „Szemléltető rajzok a történelem tanításához” (KPTI kiadvány, 1955) c. segédletek ábrái táblára másolva önálló elemzés és általánosítás céljából is, továbbá magunk is készíthetünk és a tanulókkal is készíttethetünk elemzésre szánt magyarázó rajzokat, ábrákat és táblázatokat. Grafikonok, diagramok, táblázatok használata szükséges főként a legújabb kor tanításában a gazdasági, népesedési statisztikai mutatószámok elemzése és összehasonlítása céljából (pl. egyenlőtlen fejlődés az imperializmusban, a nagyhatalmak termelési adatainak összevetése, az amerikai kivándorlás növekedése stb.). A szervezeti sémák vizsgálata és készítése is lehet önálló tanulói munka (pl. a Magyar Tanácsköztársaság államhatalmi szerveinek összefüggése és összehasonlítása a Magyar Népköztársaság államhatalmi szerveivel).

A *képek, reprodukciók és a rajzok* száma is kevés még tankönyveinkben, de ami van, az önálló tanulói elemzés céljára szintén felhasználható és felhasználandó. Az I. o. tankönyvben pl. Alexandria alaprajzán (86. l.) a hellenisztikus városok általános vonásai tanulmányozhatók: mérnöki tervek szerint készült sugárutak, terek, középületek és kikötőberendezés. A Colosseum képén (151. l.) pl. jól észrevehető a római építészet árkados-íves rendszere, sőt az egyes emeletek eltérő oszloprendje is látható. A II. o. tankönyvben pl. összehasonlítható a kogg, a caravella és a XVI. sz.-i hollandi hajó (60., 170. és 202. l.). Képzőművészeti alkotások, illetve az ezekről készült reprodukciók elemeztetése is főként a társadalmi összefüggések aspektusával történelemtanári feladat, de a tanulók esztétikai elemző készségének a kifejlesztéséhez is hozzá kell járulnunk. Magyarázó rajzokat közös elemzés céljából a táblán is készíthetünk, mint pl. a piramis keresztmetszete, Aquincum alaprajza, a muhi csata vázlatja, egy majorsági

központ terepvázlata stb. A tankönyvíróknak a jövőben azt is meg kell vizsgálniuk, hogy a felhasznált illusztráció mennyire alkalmas a tanulók önálló munkájának kibontakoztatására.<sup>20</sup>

Az iskolai filmek elemzése, dramatizált szövegek magnetofonról való hallgatását, vagy hanglemez bemutatását követő megfigyelések területén is előbbre kell lépniük nemcsak a szemléltetés, hanem az önálló tanulói munka kibontakoztatása miatt is. Ma már nem lehet az auditív ismeretszerzés eszköze csupán a tanári magyarázat a történelemben sem, s a vizuális ismeretszerzés eszköze sem lehet csupán a tankönyv, a forrásszemelvény, a térkép és az ábrák, sőt olyan színvonalon kell felhasználnunk az *audiovizuális eszközöket*, hogy azok versenyképesek legyenek az iskolán kívülivel.<sup>21</sup> Az audiovizuális eszközök ugyanis szintén alkalmasak arra, hogy azok által a tanulók önállóan tegyenek szert ismeretekre.<sup>22</sup> Dramatizált szövegek persze élőszóval is bemutathatók (pl. VII. Gergely és IV. Henrik, Hunyadi és Cillei, Széchenyi és Kossuth, Kossuth és Görgey, Lenin és Trockij vitája stb!). Ha ezeket a szövegeket, vitákat a tanulók állítják össze — mintegy életre keltvén, megjelenítvén egy-egy történeti eseményt —, lényegében ismereteik *alkalmazó rögzítését* munkálják, azaz a rögzítés és az alkalmazás mozzanatai egybekapcsolódnak. Ugyanakkor persze a dramatizált szövegek az ismeretszerzés forrásai is lehetnek.

c/ Emelni kell a tanulók önálló munkáját a *múzeum- és kiállítás-látogatások és a helyszíni szemlék* (kirándulások, történeti séták) alkalmával is, megadott szempontok alapján történő vizsgálódással. Az egyiptomi múzeum meglátogatása alkalmával pl. ezt a feladatot kaphatják a tanulók, ha még nem tanulták Egyiptomot, tehát a múzeumlátogatás az ismeretszerzés forrása: figyeljék meg, hogyan függ össze az egyiptomi kultúra a halotti kultusszal? Ha pedig már tanulták ezt az anyagot, tehát a múzeumlátogatás illusztratív szerepű: igazolja-e a múzeum anyaga azt, hogy az egyiptomi vallás az osztálytársadalmat és az uralkodó rendet szolgálta? Évenként legalább egy-egy órát kívánatos jó előkészítés után múzeumban tartani, amikor nem az egész múzeumi anyagot tekintjük meg, hanem csak a tanítási témánkkal kapcsolatos anyagot. A múzeumok tárgyi emlékei, főként a szerszámok, de a régészet és a néprajz egyéb tárgyai is, továbbá az embertani leletek, sőt a képzőművészeti alkotások is a legelevenebb forrásai a történelmi ismeretszerzésnek.<sup>23</sup> Nem szabad megfeledkeznünk a levéltárak és a könyvtárak látogatásáról sem.<sup>24</sup>

<sup>20</sup> JUHÁSZ IMRE: Önálló feladatok tankönyvekkel és kézi atlassszal. Köznevelés, 1963.

6. sz. 179. l.

<sup>21</sup> SZABOLCS OTTÓ: A korszerűség és az iskolai történelemtanítás. Történelemtanítás, 1963. 3. sz. 10. l.

<sup>22</sup> Jó példát mutat erre diafilm, magnetofon és élőszó segítségével KOTTAY FERENC (Egy bemutató óra tapasztalatai. Történelemtanítás, 1963. 5. sz. 28. l.) és modellek, applikációs vaktérképek, diafilm és hanglemez kombinálásával HORVÁTH MÁRIA (Közvetett auditív és vizuális hatások, s a korszerű szemléltetés kérdései. Történelemtanítás, 1963. 4. sz. 9. l.). A zene hangulatfestő szerepét ecseteli KÁVÁSSY SÁNDOR: Történelemtanítás és zene c. cikkében (Történelemtanítás 1964. 1. sz.). A magnetofon, a diafilm és hanglemez alkalmazására hoz fel kitűnő példákat DÉRÁN KÁROLY (A technikai szemléltető eszközök alkalmazásának lehetőségei. Történelemtanítás, 1964. 2. sz.).

<sup>23</sup> Budapesten a budai kerületek tanárai (kivált WACZULIK MARGIT, Thán Károly vegyipari technikum) rendszeresítették az aquincumi múzeumban tartott órákat (Vö. WACZULIK MARGIT: Történelemóra Aquincumban. Történelemtanítás, 1962. 5. sz.). Tudomásunk van a Vármúzeumban, a Magyar Nemzeti Múzeumban, a Szépművészeti Múzeum görög-római tárában rendszeresen tartott órákról is.

<sup>24</sup> Budapesten GYAPAY GÁBOR (Martos Flóra Leánygimn.) tart rendszeresen órákat az Országos Levéltárban. [A szakkörök az akadémiai könyvtárt is látogatják.]

Múzeumba, kiállításra, helyszíni szemlére egyénekenként vagy csoportosan is elküldhetjük a tanulókat vizsgáldási feladattal megbízva, amelyről tanítási órán számolnak be: pl. a kultúra szerepe a reformkorban témájú anyag tárgyalása előtt a Színháztörténeti Múzeumba ezzel a feladattal: állapítsák meg, hogy hogyan küzdött a magyar játékszín a pest-budai otthonért? Az önálló munka sok-sok lehetőségét kínálják a várséták és az ásatások az ország több városában a szempontos megfigyelésektől kezdve a tanulói beszámolók beépítésén át az önálló vezetés készségének a kialakításáig. A kirándulások alkalmával is megfigyelési szempontokat adunk a tanulóknak, tanuló csoportoknak, s a kirándulás megbeszélése ezek alapján történik. A kirándulások és a történeti séták alkalmával szerzett ismereteket a tanulók elraktározzák, s ezeket a tanítás során alkalmanként mozgósítani tudjuk. Egy-egy 2—3 napos történeti kirándulás előkészítésével, levezetésével, anyagának felhasználásával egész éven át tudjuk foglalkoztatni az önálló tevékenység jegyében a tanulókat, sőt a kirándulás alkalmával szerzett ismeretanyagra évek múltán is támaszkodhatunk. Ezért nagyon fontos, hogy a kirándulás egyes szakaszairól a tanulók naplót vezessenek.

## 2. *Önálló marxista elemző és általánosító vizsgálat*

Nemcsak a múlt tényeinek tanulmányozása történhet a tanulók önálló munkájával, hanem azokkal együtt, azokkal egy időben, azoktól elválaszthatatlanul a marxista elemzés és általánosítás is a tanár irányításával, hiszen az ismeretek a tények és az általánosítások egységei. Igazi ismeretté a történelemben is csak az válik, amit a tanuló önállóan sajátít el, mert csak az hat rá meggyőzően. A történelem egyik tantárgyi sajátága ugyanis az, hogy a múlt konkrét jelenségeinek vizsgálatából, elemzéséből jutnak el a tanulók a történeti törvényszerűség felismeréséig. A tanulói elemzés és általánosítás azonban irányított feladat.

Az elemzések színvonalát a történelemben is emelnünk kell, egyrészt úgy tekintvén az elemzések hosszú sorát, mint mintákat a tanulók számára, amelyek hozzásegítik őket ahhoz, hogy hasonló probléma előtt állva közvetlen pedagógiai vezetés nélkül, önálló elemzés útján is megtalálják a problémák megoldását,<sup>25</sup> másrészt gondolnunk kell arra is, hogy az elemzés nem csupán intellektuális jellegű, hanem éppen a nevelés szempontjából az érzelmi hatások is jól kimunkálандók.<sup>26</sup>

a) A gondolkodást főként *megbeszéléssel és vitával* fejlesztjük. A megbeszélés során elsősorban az események jellegzetes vonásait kell a tanulókkal kiemeltetnünk: pl. HUNYADI harcaiban a népfelkelésre és a szomszéd népekkel való összefogásra támaszkodó politikát. Észre kell továbbá vétetnünk a történeti jelenség keletkezésének okait: a török ellenes harcok oka a termelőerők, s benne a dolgozó nép kíméletlen pusztítása a török által. Tisztáznunk kell a jelenséget kísérő körülményeket és ezeknek a jelenségekkel való összefüggéseit: a balkáni népekre már rátelepedett a török, az országban pedig feudális anarchia dúl, amely hátráltatja az aktív védelem megszervezését. Meg kell vizsgálni a jelenség fejlődési szakaszait: a néptömegek és a szomszéd népek aktivitása a győzelem reményében egyre nő, amit a gyulafehérvári csata, a havaselvi hadjárat, a hosszú hadjárat,

<sup>25</sup> NAGY SÁNDOR: Az oktatási folyamat strukturális kérdései. Magyar Pedagógia, 1963. 1. sz. 7. l.

<sup>26</sup> SZOKOLSZKY ISTVÁN: i.m. 27. l.

a nándorfehérvári diadal bizonyít. Meg kell állapítani a jelenség jelentőségét: ez a harc európai ügy volt (v. ö. MARX értékelése). Fel kell ismertetni a törvényszerűséget és konkrét megnyilvánulását: a hazáját és létét védő nép az igazságos honvédő és felszabadító háborúban eredményesen szállhat szembe a túlerővel. Össze kell a múltat kapcsolni a jelennel: a közös ellenség ellen össze kell fogni a szomszéd népekkel. Felvethetünk továbbá vitakérdéseket is: Segítette- vagy hátráltatta-e az aktív védelem ügyét HUNYADI kormányzósága, hiszen ezalatt érte a rigómezei vereség? A megbeszélést és a vitát a THURÓCZI-krónikából, HUNYADI és SZKANDER BÉG leveleiből vett kisebb szemelvények elemzésével emeljük magasabb színvonalra, sőt ezáltal jobban életrekeljük a kor eseményeit, érzékeltetjük hangulatát, illetve az eseményeket összetevőik, mozgásuk, fejlődésük közepette végbemenően szemléltetjük a tanulókkal.<sup>27</sup>

Igen jó gondolkodás-fejlesztőnek bizonyul általában a vita formáját felvevő heurisztikus beszélgetés: pl. a Szovjetunió NEP rendszerének feldolgozását valóban a „ki kit győz le?” kérdés alapján lehet megoldani. Ez a vita ugyanis tisztázhatja a munkás-paraszt szövetség alapvető fontosságát is, a proletárdiktatúra gazdasági szervező funkciójának szerepét és helyes gyakorlatát is. Csak az előadó tanár helyét felváltó vitavezető-magyarozó tanár képes ugyanis biztosítani a tanulók elemző és általánosító munkájának fejlesztését.<sup>28</sup> Ehhez a munkához az is szükséges, hogy a tanulók kérdései nagyobb szerepet kapjanak, s így közelebb is jutunk a valóságos beszélgetéshez.

Különösen nagy a szerepe a vitának azoknál a témáknál, amelyek megláttatják, hogy napjaink eseményei a történeti folyamat részei: pl. a Szovjetunió békepolitikájával kapcsolatosan olyan vita, amely tisztázza, hogy miért törekszik a Szovjetunió a békére. Tanítványaink vitakészségét fokozhatjuk azzal, hogy az érdeklődők számára egy-két rövid újságcikkre is utalunk, pl. a KGST szerepével, az afroázsiai értekezletekkel, az atommentes övezetek terveivel stb. kapcsolatban.<sup>29</sup>

b) Nagyon fontos, éppen az önálló gondolkodás fejlesztése miatt, hogy a tanulók önállóan jussanak el a következtetésekig, mert így válnak képessé arra, hogy a társadalmi jelenségeket megértsék, amit *logikai kérdésekkel, feladatokkal* segítünk elő.<sup>30</sup> A kérdésrendszernek egyébként az a funkciója a történelemben is, hogy az új ismereteket hozzákapsolja a már megszilárdítottakhoz, s a megszerzett ismereteket magasabb szintre emelje. Éppen ezért jelentősek a téma gerincére vonatkozó logikai feladatok. Logikai kérdéseket teszünk fel szemelvények és egyéb elemzést és általánosítást kívánó segédletek vizsgálata, illetve magyarázat, elbeszélés és leírás előtt általában. Pl. a Szovjetunió szocialista építő munkáját dolgozván fel, az alábbi logikai feladatokat jelölhetjük meg: 1. mit jelent a szocializmus alapjainak lerakása?, 2. melyek a szocializmus felépítésének általános törvényszerűségei? Olykor ezeket a logikai kérdéseket az összefoglalás alkalmával is használjuk, illetve részösszefoglalásként is felvethetők ilyenek: pl. az előző témával kapcsolatban: 1. mi a különbség a kapita-

<sup>27</sup> Az elemzés szempontjait vö. LEHNER: A tanulók történeti gondolkodásának fejlesztése a Szovjetunió történetének tárgyalása kapcsán a IX. osztályban. Prepodavanie Isztorii v Skole, 1963. 4—5. sz. OPK dok.

<sup>28</sup> Vö. DÉKÁN KÁROLY: A gondolkodtató kérdések szerepe a középiskolai történelemtanításban. Történelemtanítás, 1960. 5. sz. 8. 1.

<sup>29</sup> Vö. JUHÁSZ IMRE: Az önálló tevékenység lehetőségei szaktárgyunkban. Történelemtanítás, 1963. 5. sz. 13. 1.

<sup>30</sup> Vö. GORA: Hogyan szervezze meg a tanár a történelmi tananyag magyarázata kapcsán a tanulók megismerő tevékenységét? Prepodavanie Isztorii v Skole, 1961. 5. sz. OPK dok.

lista és a szocialista iparosítás között?, 2. miért van szükség a mezőgazdaság kollektivizálására?, 3. mit jelent a szocializmus felépítése?

Magyarzatunknak is *zárt logikai egységekre* kell tagozódnia, s ezek után végzik a tanulók részösszefoglalásként a következtetéseket, általánosításokat, építve állandóan történeti ismereteik egész rendszerére.<sup>31</sup> A tananyag részegységekre való tagolása megkönnyíti az önálló munka változatos módszereinek az alkalmazását is a tartalomtól függően. A legegyszerűbb logikai feladat alsóbb fokon a lényeg kiemelése (pl. az ősközösségi ember életében legfontosabb a munka), ezt követheti a fogalom jegyeinek a kielemezése (pl. a tőkés manufaktúra kézműipari műhely, bér munkások dolgoznak benne, a nyersanyag és a munkaeszköz a tőkés tulajdona), majd az összehasonlítási-szembeállítási feladatok (pl. a hűbéri, a rendi és az abszolút monarchia létrejöttének gazdasági okai, alapjai és jellemzői; azonosság és különbség a magyar jakobinusok és az orosz dekabristák között), amelyek elvezetnek a társadalmi fejlődés törvényszerűségeinek megértéséhez. Fontos feladatok az oksági kapcsolatokra vonatkozóak is (pl. az ősemler vadászat előtti varázslatának oka; a középkori városok keletkezésének ok-okozati láncolata). Utasíthatjuk a tanulókat általánosító jellemzésekre is, amelyek tömören fejezik ki a lényeget (pl. a chartizmus az első tömegmértű proletármozgalom). Egyébként a logikai kérdések, mint *megismerési feladatok* a téma alapkérdéseire vonatkozzanak. Ezek a kérdések a kutatás légkörét is biztosítják. Tanulócsoportonként más-más vizsgálódási kérdést is feltehetünk. Megismerési feladatot egyébként azért adunk, hogy a magyarázat ne szorítsa ki, hanem éppen segítse a tanulók önálló munkáját, amit minden új feladat megoldása csak tovább növel.

A logikai kérdések persze fokozatosan összefonódnak és a meglevő ismeretek állandó alkalmazását kívánják. Óvakodni kell azonban a kérdések elapításától, mert a kérdések özöne éppen azt zúzza szét, amit a tanulóknak egyben kell látniok, s aktivitásuknak is fékező gátja. A sok kérdés és a sok beszéd egyébként is eluralkodik ma a történelem órákon, holott azokon az önálló gondolkodásnak és az alkotó alkalmazásnak kell uralkodnia.<sup>32</sup>

Fel kell hívunk a figyelmet a közbevetett *retorikai kérdések* jelentőségére is, mert megfigyelő kutatásra sarkallhatják a tanulókat: pl. a marathóni csatát követő lázas hadi készülődésről beszélünk ezzel a közbevetett kérdéssel: „vajon győztek-e egyáltalán a görögök?”, ami már előkészíti a honvédő harc értékelését mind az összefogás, mind a fejlettebb gazdasági és társadalmi rend szempontjából.

c) *A problémásítás* és általában a *problematikus szituáció megteremtése* hatékonyan segíti elő a tanulók önállóságát. Ha pl. XVII. századi függetlenségi harcainkat annak a kérdésnek a felvetésével vizsgáljuk, hogy a nemesség a rendi alkotmányt vagy az ország függetlenségét védte-e, a jobbágyságot pedig a felszabadulás reménye vagy az ellenség kiverése ösztökélte-e, — a témát problémásítottuk. Az 1918-as magyar polgári demokratikus forradalmat is taníthatjuk pl. annak a problémának a felvetésével, hogy volt-e nálunk 1918-ban kettős hatalom? Az 1848—49-es forradalom és szabadságharc összefoglaló értékelése, jelentőségének megállapítása során abból a kérdésből indulhatunk ki, hogy

<sup>31</sup> Vö. JÁVORSZKY ERNŐNÉ: A görög demokrácia tanítása. Történelemtanítás, 1961. 2. sz. 16. l.

<sup>32</sup> Tanulmányos felmérést végzett a tanároknak a tanulókhöz intézett kérdéseiről VERESS JUDIT: A tanulói aktivitás néhány problémája a jelenlegi történelemtanításban c. dolgozatában (SZOKOLSZKY ISTVÁN szerk.: i. m. 98. l.).

— bár népünk története bővelkedik szabadságharcokban, függetlenségi küzdelmekben — miért éppen 1848—49-re gondolunk akkor, amikor a szabadságharcról beszélünk?

Problematicus szituációt teremtünk általában akkor, ha az elemzést szolgáló logikai kérdés eldöntendő jellegű: pl. kinek az érdekeit szolgálta az 1867-es kiegyezés, illetve KOSSUTH vagy DEÁK álláspontja volt-e helyes? Továbbá: miért csak 1867-el zárult le a forradalmi korszak hazánkban? Ezáltal már *problémákkal telített helyzetet* alakítottunk ki. Önállóságra, ismeretszerző kutatásra serkent általában a *speciális kérdésfelvetés* is:<sup>33</sup> pl. mi az 1867-es kompromisszum lényege a magyar uralkodó osztály szempontjából (engedett 48-ból: vámszövettség) és Bécs szempontjából (engedett a *Gesamtmonarchie* eszméjéből: magyarországi parlament)?

A problémafelvető módszer, sőt a *problémákon keresztül való haladás* (problémáról problémára való rátérés) feltétlen előnye a tanulók érdeklődésének állandó ébrentartása, akik szeretik is maguk megoldani a felvetett kérdéseket.<sup>34</sup> Nagyon helyes, ha már az ismeretszerzés *probléma-célkitűzéssel* indul, mert ennek igen nagy a motiváló ereje. Problémáról-problémára haladunk pl. akkor, ha az athéni demokrácia fejlődésének egyes állomásait úgy vizsgáljuk, hogy hogyan szorult egyre inkább háttérbe és hogyan bomlott fel a nemzeti szervezete, illetve hogyan alakultak ki az állam ismertető jegyei.<sup>35</sup> Az óravégi összefoglalás, illetve a téma lezárását követő összegezés alkalmával újabb problémákat vetünk fel: pl. milyen módszerekkel biztosították a politikai befolyást a thészeuszi arisztokratikus köztársaságban, a szolóni timokráciában, a peiszisztratoszi türannisz idején és a kleiszthenészi-periklészi demokráciában? Továbbá: miért volt korlátozott az athéni demokrácia?<sup>36</sup>

### 3. A történeti ismeretek gyakorlati alkalmazása

Mivel az ismeretek gyakorlati alkalmazására a történelemben közvetlenül alig kerül sor, s csak ritkán végzünk „műveleteket” (pl. kronológiával, grafikus ábrázolásokkal), s az új ismeretek elsajátításának csak ritkán előfeltétele a „gyakorlás”; figyelmünket főként arra kell fordítanunk, hogy a történelemben az új ismeretek a múlt folyamat jellege miatt erősen feltételezik a korábban tanultakat (pl. a központosítást a feudális anarchia), s így a megtanult törvényszerűségek alkalmazása az ismeretek gyakorlati alkalmazásának felel meg. A tények ugyan nem ismétlődnek meg, de a törvényszerűségek (pl. az osztályharc, az állam funkciói, a személyiség és tömegek szerepe) hosszú távon át hatnak és koronként, országonként más-más formában jelentkeznek. Ezért a törvényszerűségek alkal-

<sup>33</sup> Vö. ENYIKÉV: A tanulók megismerési tevékenységét aktivizáló módszerek rendszere. Szovjetszkaja Pedagógika, 1962. 7. sz. OPK dok.

<sup>34</sup> Vö. JUHÁSZ IMRE: Tanítási módszerem és elemzése, Történelemtanítás, 1960. 3. sz. 11. l. KISS JÓZSEF azt is hangsúlyozza, hogy a problémásítás elvét az oktatási feladatok meghatározásában is alkalmazni kell (Komplex pedagógiai feladatok a történelemtanításban. Magyar Pedagógia, 1964. 3—4. sz. 355. l.). KRUGLJAK kiemeli, hogy a problémamegoldás elősegíti az ismeretek meggyőződéssé válását (Problémásító magyarázat történelem órán. Prepodovanie istorii v skole, 1964. 3. sz. OPK dok.).

<sup>35</sup> Vö. BÁLINT BÉLA: A rabszolgatartó és a feudális állam fogalmának kialakítása a középkor iskolában. Történelemtanítás, 1963. 2. sz. 10. l.

<sup>36</sup> Problémafelvetéssel oldja meg az óravégi összefoglalást pl. WACZULIK MARGIT (Technikai tanulók a korszerű történelemtanítás módszereiről. Történelemtanítás, 1964. 1. sz. 20. l.).

mazása nem sematikus, hanem nagyon is dialektikus folyamat.<sup>37</sup> Mindemellett természetesen különös figyelmet kell fordítanunk arra is, hogy a történeti ismereteket a tanulók felhasználják társadalmi, politikai, kulturális tevékenységükben.

a) A múlt folyamat jellege és a történelmi folyamatok ok-okozati kapcsolata, feltételezettsége miatt tehát a megismert törvényszerűségeket alkalmazni kell az új ismeretszerzésben. Gyakorlati alkalmazás helyett itt tehát lényegében gyakorlati felhasználásról kell beszélnünk. A megszerzett ismeretekkel ugyanis különféle összefüggésben kell operálnunk. Az ismeretszerzés és az alkalmazás kölcsönös kapcsolatában az alkalmazások és felhasználások körét és rendszerét a történelemben is szélesítenünk kell a készségképzés célját szolgáló egyszerű alkalmazástól az alkotó alkalmazásig, amelynek szintén igen értékes didaktikai eleme a problémamegoldás.

Az ismeretek alkalmazása rendszerint úgy történik, hogy először kapcsolatot teremtünk az új anyag és a régebben tanult ismeretek, törvényszerűségek között: pl. a kései polgári forradalmak közül az 1905-ös orosz polgári demokratikus forradalom tanításakor felelevenítjük a polgári forradalmak korábbi formáit, főként pedig az 1848-as forradalmak fontos jellemzőit: a vezető erő még a polgárság, de a forradalmak az önálló munkás követelések jelentkezésével jobbra tolódnak, félbeszakadnak. Ezután az összefüggő kérdések rendszerével, a tanulók gondolkodási tevékenységének irányításával kikövetkeztetjük a tények ismerete alapján a kései polgári forradalmak jellemzőit: a vezető erő már a munkásosztály, s a forradalom szükségszerűen permanens a szocialista forradalomba való átnövés tendenciájával. Ezzel a munkával a tanár tehát lényegében csak szervezi és irányítja a tanulók önálló munkáját, hiszen az ismeretek feldolgozása bizonyos értelemben nem egyéb, mint a korábbi ismeretek felhasználása. A korábbi ismeretekre támaszkodó új ismeretek pedig azért értékesek, mert tudatosabbak, sőt a korábban szerzett ismereteket is magasabb színvonalra emelik. A tudatba visszatérő régebbi ismeret ugyanis „nemcsak maga válik szilárdabbá, hanem olyan képességekre is szert tesz, hogy — mondhatni — új ismereteket vonzzon magához és önmaga szilárdságát adja át azoknak is”.<sup>38</sup>

Az önálló munkának persze nemcsak az ismeretszerzésben, hanem az ismétlés-rendszerezésben és az ellenőrzésben is érvényesülnie kell. Az ismétlés-rendszerezésben is, ami állandó kísérő jelensége az ismeretszerzésnek, előtérbe lép az, hogy a tanulók új szempontok alapján önállóan rendezzék a megtanult anyagot. A rendszerezés fokozatosan emelkedő tartalmi, minőségi szintkülönbségei mind a keresztmetszeti, mind a hosszmetzeti áttekintésben a történelemoktatás fontos sajátysága. A történelemtanítás ugyanis arra hivatott, hogy a társadalmi jelenségekről és azok törvényszerűségeiről, szűk és meghatározott értelemben ugyan, de mégis „rendszerezett” marxista felfogást nyújtson.<sup>39</sup> Az ellenőrzésnek a teljes ismeretekre kell irányulnia, tehát az emlékezetbeli teljesítmények mellett az önálló gondolkodási teljesítményekre is, sőt az alkalmazási készségre is, mert a mechanikus reprodukáltatásnak meg kell szűnnie. Továbbá a történelemben

<sup>37</sup> VERESS JUDIT: Az oktatás folyamata és módszerei az általános iskolai történelemtanításban. VERESS JUDIT szerk.: Tanulmányok az általános iskolai történelemtanítás módszertana köréből. Bpest. 1959. 31. l.

<sup>38</sup> USINSZKIJ: Válogatott pedagógiai művek I. Ucspedgiz, 1935. 64. l. (hivatkozik rá ARISZTOVA: i. m., 18. l.).

<sup>39</sup> VERESS JUDIT: Tantárgykonceptió történelemből. Pedagógiai Szemle, 1960. 9. sz. 747. l.

nem csupán teljesítményképes, azaz alkalmazásban jelentkező tudásra van szükség, hanem meggyőződésekben, nézetekben, világnézetben jelentkezőre is.

Az önálló gondolkodás ellenőrzése párosuljon az önálló megfogalmazási és folyamatos előadói készség ellenőrzésével. A beszéd logikai és nyelvi helyességét is ellenőrizni kell, de nekényszerítsük a tanulókat „saját logikánk jármába”.<sup>40</sup> Arra se kényszerítsük őket, hogy a tankönyvek egyelőre még eléggé szürke stílusában beszéljenek. Felsőbb fokon már forráselemzés is lehet önálló szóbeli vagy írásbeli ellenőrzési feladat. Az önálló munkához ugyanis képességek és készségek rendszere szükséges.

A régi anyagra való támaszkodás az emlékezetet fejleszti, az összefüggések felismerése a gondolkodást, a törvényszerűségek alkalmazása a képességeket, készségeket és meggyőződéseket is. Ezért az alkalmazásra kell esnie az értékelés túlsúlyának is.

Mint hogy a történelem hivatott arra, hogy lehetővé tegye más tárgyakban is a társadalmi jelenségek marxista értelmezését, ez a körülmény a törvényszerűségek alkalmazásával együtt a *koncentráció jelentőségét emeli ki*, amit az önálló munkában is érvényre kell juttatni. Elsősorban az egyes tárgyakban tanultak szemléleti egységét kell feladatokkal is biztosítanunk<sup>41</sup> (pl. a geo- és a heliocentrikus világmép értékelése), s tárgyunk komplex jellege különösen megkívánja az „egységes” és „egész” világról szerzett ismeretek összekapcsolását<sup>42</sup> (pl. hogyan alakítja át a tőkés termelés a gondolkodásmódot, a kultúrát és a civilizációt?). A tárgyon belüli koncentráció viszont egyenesen az alkalmazás követelménye (pl. a gyarmatosítás történeti formái és a gyarmati népek osztályszerkezete).

Fel szeretnénk hívni a figyelmet a koncentráció dinamikusabb értelmezésére is, amikor a történelem támaszkodik a más tárgyak keretében szerzett ismeretekre.<sup>43</sup> Nyilvánvaló ennek a szükségessége pl. a térképelemzésben, az irodalom és a képzőművészeti alkotások esztétikai elemzésében, a technikai problémák és a technológiai folyamatok értelmezésében, továbbá általában a tudomány termelőerővé válása folyamatának megértésében.

b) Az ismeretek gyakorlati alkalmazásához segítjük a tanulókat a *szemináriumszerű munkával*.<sup>44</sup> Ilyen foglalkozásokat tarthatunk pl. a hagyományos ismétlő-rendszerező órák helyett is, amikor a tanulók, tanulói csoportok önálló anyaggyűjtő munkája eredményeként, amit forrásszemelvény, szakirodalom vagy műzeumi anyag alapján szereztek meg, rendszerezzük a megtanult témát. Az *anyaggyűjtés* ugyanis, mint munkaforma — mértéktartóan alkalmazva — nem hiányozhat a történelemtanításban. Alkalmos téma lehet pl. erre az első világháború, amikor a főbb hadi eseményeket térképen ábrázolják a tanulók, a háborús felelősség kérdéséről a diplomáciai levelezések alapján számolnak be, a békek imperialista jellegéről statisztikai és grafikus módszerekkel. Szemináriumszerű *csoportfoglalkoztatást* tarthatunk pl. a tankönyv és a térkép alapján a máso-

<sup>40</sup> KISLAKI KÁROLY: Az ismeretek ellenőrzése a történelemórán. FARKAS MÁRTON szerk.: i. m, 101. l.

<sup>41</sup> Vö. SZABOLCS OTTÓ: A középiskolai történelemoktatás reformjáról. Történelemtanítás, 1962. 5. sz. 11. l.

<sup>42</sup> Ennek a lehetőségeire vonatkozóan vö. KOTTAY FERENC: Néhány gondolat a koncentrációról. Történelemtanítás, 1963. 1. sz.

<sup>43</sup> Vö. BÁLINT BÉLA: A keszthelyi vándorgyűlés tantervi vitája után. Történelemtanítás, 1963. 5. sz. 7. l.

<sup>44</sup> Szemináriumi órákat tart pl. BOKACSOVA, a jelici 12. sz. középiskola tanárnője (SZOBOLLEV: Hogyan alakul át a történelem tanítása a lipceki terület iskoláiban? Prépodavanie Isztorii v Skole, 1962. 4. sz. OPK dok.)



dik világháború első szakaszának új anyagként történő feldolgozása alkalmával is, amikor a csoportok önálló munkája az alábbi lehet: 1. csoport: milyen országokat és miért szállt meg HITLER?, 2. csoport: hogyan és miért bontakozott ki a megszállott országokban az ellenállás?, 3. csoport: Európán kívül milyen hadszínterek alakultak ki?<sup>45</sup> A csoportok olykor és mértékartóan házi feladatként is kaphatnak olyan munkát, amelynek anyaga vitaindító lehet az osztálykeretben történő megbeszélés számára: pl. az egyik csoport az emigrációs irodalomból válogatott részletek, a másik csoport a német és a magyar külügyminisztériumi feljegyzések alapján azt a vitatémát veti fel, hogy elkerülhető volt-e vagy elkerülhetetlenné vált a HORTHY-rezsim német orientációjú külpolitikája? A csoportfoglalkozások az önálló tevékenység fajtáinak ritmikus váltakozását is biztosíthatják. Legfőbb értékük pedig a jártasságok fejlesztésén kívül az, hogy az uralkodó individuális munkaformák helyett *kollektív munkaformákat* alakítanak ki.

Általában a szemináriumszerű módszeres feldolgozó munkához vezet közel a kutató légkör biztosítása is dokumentációk kérdőlapok alapján történő elemzésével, amelynek legfőbb értéke az, hogy az *önálló kutatás készségeit* szerzik meg ezáltal a tanulók. Idevezet a *kormegelevenítés biztosítása* is, azaz olyan szituáció teremtése, amelyben érzékelhetővé válnak a kor fő problémái: pl. a népi szervek 1945 utáni megalakulásának cselekményes feltárása egy nemzeti bizottsági ülés problémáinak bemutatásával. Ilyenkor nem csupán eseményeket ad elő a tanár, hanem szituációkat rekonstruál.<sup>46</sup> Pl. feleleveníti 1944 októberének eseményeit: HORTHY MIKLÓS kormányzó küldöttsége a fronton át Moszkvába, a németek terve a LAKATOS-kormány lecseréltetésére, a Magyar Front memorandum a kormányzóhoz, a kormány tárgyalása a MKP-al (RAJK LÁSZLÓVAL) és ajánlata az ipari munkásság felfegyverzésére, majd az ajánlat visszavonása és az okt. 15. rádiószózat. A rádiószózat és a hadparancs ismertetése után a tanár felteszi az alábbi kérdéseket: 1. hogyan viselkedhetett ebben a helyzetben a Magyar Front katonája?, 2. miért terheli okt. 15-ért HORTHY-t a felelősség?, 3. mit tartalmazhatott a MKP „Nyílt levele”? A tanulók gondolatban megszerkesztik a Nyílt levelet, esetleg a tanár meg is írhatja velük. Ezt követi néhány tanuló elképzelésének megvitatása, s csak ezután a „Nyílt levél” felolvasása és közös elemzése. Rendkívül alkalmasak ilyen szituációk teremtésére a forradalmi helyzetek megelevenítései: pl. 1848. márc. 15. eseményeinek ismertetése és a 12 pont megfogalmaztatása, majd a márciusi 12 pontnak és az áprilisi törvényeknek az elemzése. Ily módon olyan jártasságok is kialakíthatók a tanulóknál, amelyek később a társadalmi gyakorlatban is szükségesek. Ekkor az alkalmazás már nemcsak az ismeret síkján, hanem a társadalmi cselekvés vonatkozásában is jelentkezik.

<sup>45</sup> Forrásanyag és térkép alapján folyó *csoportos munkáról* számol be JACIELLO: Beszámoló a tanulók csoportos munkáján alapuló történelemóráról c. tanulmányában (Wiados'ci Historyczne, 1961. 5. sz. OPK dok.). Követendő példát említ B. СТОИР: Hogyan szervezze meg a nevelő a tanulók önálló tevékenységét a történelemtanításban c. tanulmányában (FARKAS MÁRTON szerk.: i. m. 46. l.). Csoportmunkáról számol be továbbá JUHÁSZ IMRE: Az önálló tevékenység lehetőségei szaktárgyunkban c. cikkében (Történelemtanítás, 1963. 5. sz. 14. l.). Dózsa parasztháborúját dolgozta fel, amikor is az 1. csoport a háború előzményeinek számonkérésében vett részt, a 2. csoport TUBERO LAJOS feljegyzései alapján a ceglédi beszédet tanulmányozta, a 3. csoport térkép alapján a hadmozdulatokat és a parasztfelkelés megosztottságát. Vö. még PAKOWSKA: Beszámoló a tanulók csoportos munkáján alapuló történelemóráról. Wiados'ci Historyczne, 1961. 5. sz. OPK dok.

<sup>46</sup> Vö. B. СТОИР: i. m. 41. l.

Helyes továbbá az is, ha a tanulók *olvasmány- és élménybeszámolóit* is felhasználjuk az órákon. Ezzel a munkával kapcsolatos továbbá a tanulók bevonása a *helytörténeti* (iskolatörténeti, üzemtörténeti) *kutatásba*, ami az eleven képzelet forrása, illetve az *emlékvédelemben* való részvételük, amivel a történelem meggyőző erejét is növeljük. Adhatunk a tanulóknak olykor olyan házi feladatokat is, amikor is megfelelő történeti ismeretanyag alapján önálló dolgot készítenek: pl. ilyen feladat lehet: Levél Aquincumból Rómában élő kereskedő társamnak. Nyilvánvaló, hogy az ilyen feladat arra is alkalmas, hogy újabb kapcsolatban vizsgálja meg a tanuló a megismert anyagot, méghozzá fantáziája megmozgatásával, a tanult ismeretek alkotó alkalmazásával. A szemináriumszerű foglalkozásokkal kapcsolatban azt is meg kell jegyeznünk, hogy mérlegelésénél vegyük figyelembe azt, hogy a túlzott irányítás nem tudja fejleszteni a tanulók gondolkodását, viszont az önálló munka biztosítása éppen ezt emeli hatékonyan.

Az önálló munka egyes fajtáinak a sikerét tehát nemcsak az határozza meg, hogy az adott órán aktivizálja-e a tanulókat, hanem az is, hogy felhasználják-e az önálló munkában az előző órákon szerzett ismereteket és készségeket. Az önálló munka készségeit fokozatosan kell kialakítani. Terjedelmét pedig az órákon a tanult anyag sajátosságai, a tanulók életkora, ismeretanyaga és készségszintje szabja meg. Az önálló munka fokozása előtérbe állítja a *készségképzést* a történelemben is.<sup>47</sup>

Az önálló munka jelentősége a jövőben egyre nőni fog, formái egyre szélesednek majd, s egyre összetettebbé válik. A történelemtanítás korszerűsítésének az útja feltétlenül az önálló tanulói munka mennyiségének és minőségének fokozása az oktatás folyamatában.

Az önálló munka haszna az ismeretanyag tudatosabb és mélyebb elsajátítása az órán, s olyan jártasságokkal és készségekkel való gyarapodás, amelyek az *önképzés folytatásához* szükségesek, amelyek képessé teszik a tanulókat arra, hogy ismereteiket állandóan kiegészítsék és azokat új helyzetben alkotó módon használják fel. A tanulók fejlődését csak az olyan oktatás szolgálja, amely bőséges alkalmat nyújt az önálló tevékenységre. Tudomásul kell vennünk, hogy a mai didaktika a tanuló alkotó erőire alapozódik.

c) Végül utalnunk kell arra is, hogy a történeti ismeretszerzés célja ezeknek az ismereteknek a *társadalmi, politikai, kulturális gyakorlatban való felhasználása*. Ezt elsősorban helyes *aktualizálással* segítjük.<sup>48</sup> Általában kétféle aktualizálás lehetséges: 1. a hasonló történelmi és az aktuális jelenség összevetése, így a jelenséggel szemben való állásfoglalás biztosítása (pl. töke kivétel és amerikai „segély”; Lenin megállapításai a munkás-paraszt államról és a tanácsválasztások; az állam fokozatos elhalásának elmélete és a társadalmi öngazgatás elemei országunkban); 2. a fontos történelmi jelenségeknek a jelenre való kihatása (pl. a Nagy Októberi Szocialista Forradalom bevezette a szocializmus győzelmének a korszakát). Feltétlenül meg kell láttatnunk továbbá, hogy a történelem tanulságai a jelenben is megvalósulnak. Az egész történelemoktatás folyamatában tehát azokat az elemeket húzzuk alá, amelyek a történeti fejlődés alapjai lettek. Ezáltal készítjük fel a tanulókat a tudatos és önálló társadalmi tevékenységre.

Törekedni kell arra, hogy a tanulók történeti ismereteiket már az iskolában, az ifjúsági szervezetben végzett tevékenységük keretében is hasznosítsák a tör-

<sup>47</sup> Lásd erre vonatkozóan KISS JÓZSEF: A képzési feladatok megoldásának lehetőségei a történelemtanításban. Pedagógiai Szemle, 1963. 9. sz.

<sup>48</sup> Vö. HÖHN—WEITENDORF: A történelem és állampolgári ismeret tanításának kapcsolata a társadalmi gyakorlattal. Pädagogik, 1961. 10. sz.

téneti törvényszerűségekkel igazolt állásfoglalásukkal és a felmerülő kérdések értékelésével, mert ezáltal történelmi tudásuk aktualizálódik. Alkalmat nyújtanak erre : a 16 évesek avatása, az első választók felvilágosítása, a honvédelmi kötelezettség előkészítése, a termelő munkában való részvétel, társadalmilag hasznos munka végzése, taggyűléseken való szereplés, történeti esetek rendezése, megemlékezések és ünnepélyek tartása, történelmi faliújság szerkesztése, krónika vezetése, amelyek mind az önálló tanulói tevékenység vonzó formái lehetnek, s amelyek a rendszeres újságolvasással együtt a társadalmi élettel való aktív kapcsolat kifejlődésére is nagy hatással lehetnek. Az olyan történeti tudás ugyanis, amelyik nem talál visszhangra saját életünkben, halott és értéktelen.

A történelemben tanult ismeretek, készségek, képességek; meggyőződések, erkölcsi tulajdonságok — a tanulók önálló munkájának kibontakoztatásával — társadalmi feladataink megoldását fogják segíteni.

*Бела Балинт:*

### САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА УЧЕНИКОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Современное обучение истории должно тоже служить осуществлению активности, сознательности и самостоятельности. В интересах этого необходимо развертывать в большей степени чем до сих пор усилия в трех областях:

1. Пусть участвуют ученики и самостоятельно в изучении фактов прошлого. Избранные источники должны быть не только иллюстрациями, но из них следует развертывать новый материал.

2. Необходимо поощрять учеников на марксистские аналитические и обобщающие исследования, путем обсуждения и дискуссии, созданием насыщенных проблемами положений. Этим путем можно развивать и их самостоятельное мышление.

3. В интересах практического использования исторических знаний познанные закономерности следует применить в приобретении новых знаний. Вследствие комплексного характера предмета концентрация играет большую роль. Для практического применения открывается возможность в рамках юношеских организаций.

*Bálint, Béla :*

### INDEPENDENT WORK OF THE PUPILS AT HISTORY LESSON

Up-to-date teaching of history must also contribute to the realization of activity, consciousness and independence. In order to achieve this aim, increased efforts must be made in three fields:

1. Pupils should study the events of the past in an independent way, too. Thus, the selected sources should not only illustrate, but it is out of them that the new subject-matter should be exposed.

2. By means of discussions and by creating situations full of problems, pupils should be induced to undertake Marxist analytic and generalizing investigations, whereby their independent thinking is also developed.

3. In order to realize the practical utilization of historical knowledge, the recognized regularities should be applied to the acquirement of new attainments. Because of the complex nature of the subject, concentration plays a major role. There is a possibility of practical utilization within the framework of the youth organization,