

eljárása napjaink társadalomtudományának és miért terjedt el egyéb tudományágakban is olyan nagy mértékben. Minden e kérdéskörbe tartozó probléma tisztázása égetően fontos, mert sem az összehasonlító pedagógiát, sem az egyéb összehasonlító tanulmányokat nem lehet többé úgy tekinteni, mint amelyek az egyetemi tanulmányok lényegtelen tartozékai csupán. El kell fogadnunk azt, hogy az összehasonlító tanulmányok elszakíthatatlan előzményeivé, szerves részeivé váltak a jelenben végbemenő állami, politikai, szociológiai döntéseknek, ezért az egyetemi tanulmányok közé is be kell illeszteni őket.

A neveléstudomány és az összehasonlítás objektivitását elemezve felfedi a világnézeti dogmatizmus (Dogmatic Fallacy) csalásait, melyek igen gyakran tévutakra vezetik a kezdő kutatókat, akik korán felismerve értékrendszerük részleges, vagy teljes inflációját, ez elől menekülve — a tankönyvek segítségével — rohannak a világot átfogó „egyetemes vaskalaposság” felé. A mai diákság már tudja, hogy nem olümposzi magasságokban vonulnak az élet során a magatehetetlen világmindenség fölött, hanem tényekre épülő szigorú következtetések alapozzák meg a pedagógiai kutatásokat, az oktatáspolitikai döntéseket, a közoktatási terveket. Feltétlenül fel kell azonban a tényanyagban ismerni azokat a célokat és törekvéseket, melyek „színezik” az adatokat, meg kell közelíteni ezeket jellegzetességeik odaláról is, hogy helyesen értelmezzük őket. A belátásnak ezen a pontján kezdődik az összehasonlításra törekvés, amikor ugyanis azt kutatjuk, hogy valamely cél- és értékrendszer dinamikája milyen adatokhoz és eredményekhez, mely rendszerek konstruálásához vezet, illetőleg azt, hogy mi „színezi” a horizontális és vertikális metszeteket.

A harmadik fejezet „Az összehasonlító pedagógia, mint az elemzés és informálás módszere” a következő kérdésekre kíván felelni: mire irányul, mi a tárgya, segítségével mire lehet következtetni. Bemutatja a számottevő kiadványokat és azokat a legjelentősebb intézményeket, melyek ezekkel a kérdésekkel ilyen szempontból foglalkoznak. (Unesco; University of London, Institute of Education; University of Sussex, Institute of Developmental Studies; University of Chicago, Comparative Education Center stb.)

A metodológia kérdéseiből kiindulva halad az összehasonlító pedagógia mint a nyilvánosság tájékoztatásának fő eszköze a kérdés megvilágítása felé a „Kötelezettség és stratégia az összehasonlító pedagógiában” c. fejezetben.

„Az információra épülő döntések és elhatározások struktúrája” fejezetben kifejti és több diagrammal szemlélteti a közoktatási, nevelésügyi döntéseket befolyásoló tényezőket, azok bővülését és mindazon fázisait, kutatási szintjeit, melyek egymásra épülve vezetnek a döntés mozzanatáig. Az információra épülő elhatározások csak úgy reálisak, ha tekintetbe veszik az illetékes intézetek, testületek, kutatócsoportok országos, vagy nemzetközi méreteket átfogó, összefoglaló jelentéseit és ezeket támpontul használják tudományos hipotézisek felállításához.

Korunk összehasonlító pedagógiájának az volna egyik legfontosabb feladata, hogy elősegítse, alátámassza a jelen és a jövő oktatásügye tervezését. Ezt azonban nem tudják csak azok a hivatalos irányító szervek megvalósítani, amelyek az élvonalban elsődlegesen elkötelezték megukat, hanem bele kell illeszkedniök és meg kell találniuk feladataikat a gyakorlati pályán dolgozó pedagógusoknak is a nemzetközi felméréseken, számításokon alapuló értékelő, tervező munkába.

EDMUND KING szerint, ha mind szélesebb körben és szakszerűen megalapozva elterjed az összehasonlítás igénye, ha mind többen megismerik és helyesen alkalmazzák e tudományterület cél- és eszközrendszerét és elfogadják a nemzetközi játékszabályokat is, remélhető, hogy egyre többen „aktivizálódnak nemcsak a tudomány eredményes művelése, hanem a nemzetközi harmónia megteremtése érdekében is.

Mindezek megvalósításához ad bevezetést és tágabb értelemben vett tanulmányi programot az egész kiadvány, különösképpen annak záró fejezete.

UJCSNÉ ORBÁN MAGDA

## BALÁZS GYÖRGYNÉ: KÖRKÉP KIALAKÍTÁSA A TÖRTÉNELEMOKTATÁSBAN

Budapest, 1970. Akadémiai Kiadó. 302 oldal

BALÁZS GYÖRGYNÉ munkája Bevezetésre és I–IV. fejezetre tagolódik. A Bevezetés szerint a szerző „tisztá fogalmak erejével az emberek közötti (s így a tanárok és tanulók közötti) megértést, a közös nyelven való beszélést” akarja elősegíteni, minthogy ennek jelentősége napjainkban hihetetlenül megnőtt. „Közismert tapasztalat — írja —, hogy nehéz egy erkölcsi értékrendszerben élni s más értékrendszerű eszmét befogadni. Ugyanígy nehéz egyfajta élettapasztalat

alapján látni a történelmi múltat és más életpasztalet alapján kialakult látásmódot befogadni és a személyes meggyőződés sorába emelni" (11. o.). Éppen ezért vizsgálni kívánja a különböző korosztályokba tartozó tanulók tudati sajátosságait, hogy ezek ismeretében azt az anyagot tudja a történelemből feléjük sugározni, amelyek a mi nevelési törekvéseink irányába tudják alakítani személyiségüket.

Célja elérése érdekében — hogy a téma kifejtéséhez hasznosítható felismeréseket találjon — a dualizmus korának kezdeteitől áttekinti a történelemtanítás fejlődését egészen a felszabadulás koráig. Minthogy az anyaggyűjtés lezárásáig erre a korszakra sem tantárgy, sem metodikatörténeti munka nem állt rendelkezésére, a fejlődés egyes szakaszait a korszak kiemelkedő pedagógusainak, történészeinek, metodikusainak megnyilatkozásaival, törekvéseivel jellemzi. Így mutatja meg, hogy 1867-től 1918-ig történelemtanításunk a hazai polgári fejlődés még többé-kevésbé haladó szakaszának megfelelően lényegében a racionalizmus fényénél tájékozódó, az emberi haladás érdekében dolgozó, de a visszaható erők hatásától sem mentes, becsületes szándékú, nagy műveltségű tudósok és tavárok komoly értékű művein keresztül adhat segítséget a szerzői szándék megvalósításához. KÁRMÁN MÓR, MÁRKI SÁNDOR, valamint az 1885. évi *Történelmi Kongresszus* jelzik e korban a fejlődés egyes szakaszait. A kort a *Tanácsköztársaság* reformterveinek ismertetésével zárja: a csúcsot villantja fel, ahová azonban majd csak a felszabadulás vezet el történettudásunkat. A két háború közti fejlődés jelzésére felvonultatott nevek: FINÁCZY ERNŐ, PROHÁSZKA LAJOS, DÉKÁNY ISTVÁN, EMBER ISTVÁN, MADZSAR IMRE, majd NAGY LÁSZLÓ, az „*Új Iskola*” és a „*Cselekvés Iskolája*” jól érzékeltetik, hogyan hatolt be s vált uralkodóvá történelemtanításunkban a szellemtörténeti szemlélet, s milyen ellentérekvések próbáltak — nem sok eredménnyel — vele szemben érvényesülni. A II. világháború elejére a legjobbak az „*út-tévesztés*” felismeréséig jutottak el, egyesek elmerültek a faszizmus piszkos hullámaiban, a nagy átlag a tanácstalanság zűrzavarában. (23—92. o.)

A II. rész (93—162. l.) „*A korszak, mint a tananyag tartalmából következő sajátosság*” címet viseli és a marxista történelemtanítás elemzésével indul. Megfogalmazza eredményeinket: „*kimutattuk a történelem sokszínű világában a meghatározó tényezőket, megértettük, melyek a fejlődés belső erői, világossá tettük, hogy mi a fejlődés iránya, melyek perspektívái*” s ezzel eleget tettünk a tanulók történelemmel szemben támasztott alapvető igényeinek, annak, hogy „*a történelem sokszínű világában rendet lássanak, ismerjék a fejlődés hajtóerőit, lássák jelen életünk előzményeit és jövőjük körvonalait*” (100. old.). Ezeket a pozitív vonásokat azonban erősen ellensúlyozta, hogy „*a központba állított társadalmi törvényszerűségek — a szükséges társadalomrajz és a közudat ábrázolásának hiányában — végzetlenül érvényesültek*” (102. old.). Hamarosan kiderült — folytatja —, „*hogy nem pusztán a történelemtanítás periferiáján feltehető hibáról van szó: az okok mélyebbek s végül a történelem tárgyáról és törvényeiről nem kellően differenciált saját felfogásunk bizonyult hibásnak*” (102. old.). Hibás felfogásunk, amely szerint a társadalmi fejlődés törvényei szinte automatikusan hatnak és feltétlenül érvényesülnek, tanításunkban megfosztotta a történelmet emberi vonásaitól, elvette az emberi cselekvés érdemeit, bűneit és felelősséget s ezzel megfosztotta a történelem anyagát nevelő erejétől. Akadtak, akik — mintegy ellenhatásként — azt tartották, hogy a történelem az adatok, a „*nevek és évszámok*” ismeretével egyenlő, ezeket is igyekeztek elsajátíttatni csupán, s ezzel a történelmet ugyanúgy erkölcsi és világnézeti nevelő hatásától fosztották meg, mint ami ellen hadakoztak: a törvényfétisizmus.

Ezzel a szerző eljutott könyve problematikájának gyökeréhez: a törvényszerűségekről bennünk élő szematikus felfogás és a törvényszerűségekről tudni sem akaró fakticizmus leküzdése szükséges ahhoz, hogy történettudományunk és oktatásunk megtalálja a valóság hű és nevelő hatású körkép összetevőit s azokat a módszereket, amelyekkel tanítva ez a körkép feleletet tud adni a tanulók problémáira.

Két illusztris magyar szerző: LÉDERER EMMA és főként ELEKES LAJOS tanulmányai és könyvei alapján, valamint nyugati polgári történészek és metodikusok idevágó gondolatait ismertetve bemutatja a mai polgári nézeteket a történelmi ismeretek és a társadalmi tudat viszonyáról, majd ismerteti, hogy a szovjet történetfilozófia miként differenciálja a történeti törvényszerűségeket, és a konkrét történeti törvényszerűségben véli megtalálni — helyesen — azt a fogalmat, amelyet a történelemtanítás úgy lehet rendező elvévé és elerendő feladatává, hogy a történelem ábrázolása az élet roppant bonyolultságát, a fejlődés jegyeinek gyakorlati ellentmondásosságát, a történelemben cselekvő emberek gondolkodását, érzéseit, eszményeit, céljait, sikereit s bukásait is érzékeltetni tudja s ezzel a történelem anyagának nevelési lehetőségeit valóságos nevelési eredményekké változtathatja. Hogy valóban azzá is tudja alakítani, ismernie kell — tanítja — a történelem tényeinek különböző osztályozási rendszereit, a tények hitelességének és nevelő hatásának kritériumait, a tények „*többértelműségét*”, ill. „*sokjelentőségét*”, drámai erejét és hatását.

A III. fejezet (163—254. old.) címe: „*A korszak kialakításának szükségessége az iskolai megismerés sajátosságaiból következően*”. Itt — idézzük ismét a szerző szavait — „*foglalkozunk a történelem*

tudományos megismerésének sajátosságai, egybevetjük a tudományos megismerést a művészi megismeréssel, a pszichológia és az esztétika oldaláról megvilágítjuk a fogalom és a kép viszonyát, ezek után térünk rá az iskolai megismerés sajátosságaira. E kérdéskörön belül foglalkozunk:

- *A tanuló és a tantárgy viszonyával.*
- Hasznosítjuk azokat a felismeréseket, amelyeket a tanuló *érdeklődésével* kapcsolatosan végeztünk.
- Foglalkozunk a tapasztalat szerepével a történeti megismerésben.
- *Ismertetjük a tanuló társadalmi tapasztalatának hatását a történeti hősök megítélésére és az egyes történelmi fogalmak tartalmának alakulására.*
- Két komplex kérdésnél — az oktatás életszerűsége és korhűsége kérdésénél — összefoglaljuk azokat az eredményeket, amelyek a tananyag és az ismeretszerzés ilyen értelmű felfogása esetén kísérleteinkben megvalósultak.
- Összefoglaljuk a kutatás legfőbb eredményeit, és jelezzük a megoldandó feladatokat.” (167. old.)

Ebből a részből szívesen irányítjuk a figyelmet „*A tudományos és művészi megismerés néhány sajátosságáról*” szóló fejezetre. Itt mutat rá a szerző, hogy a történelem tudományos megismerésében és rekonstruálásában a tudósok egyként élnek mind a képi, mind a fogalmi megismerés és bemutatás eszközeivel, tehát a tanítás útján történő megismerésben is helye van mindkét eljárásnak: a fogalminak a megértés, a művészinak az átélés s így mindkettőnek együtt a nevelés, a személyiségformálás érdekében. „Az, ami a természettudós számára kivétel, segédeszköz, a történész számára gyakran szabály. Ez a történettudomány tárgyának sajátosságaiból, abból következik, hogy emberek megismételhetetlen sorsát, gondolatait és tetteit eleveníti meg: Ebből következik a történettudomány esztétikai és nevelő jelentősége” emeli ki a szerző CULUGA idézésével. (176. old.)

Szükségesen támasztja alá e fejezet mondanivalóját (Sz. I. RUBINSTEIN nyomán) a képzet és a fogalom egymáshoz való viszonyának leírásával. A képzet és a fogalom nem egyszerűen egymás mellett léteznek, a lényeg szerint kölcsönviszonyban vannak, mivel *különböző, de kölcsönösen összefüggő funkciókat látnak el. . . Az elvont gondolkodás „nehéz helyzetekben”, problémaszituációban fordul a képzethez, szükségét érezve annak, hogy összevesse a gondolatot és a dolgot. „Tovább vive ezt a gondolkodási folyamatot állapítja meg, hogy midőn a társadalmi, politikai jellegű eszme a cselekvés ösztönzőjévé válik, mindig visszatér tiszta szemléleti formájához.”* (179. old.) Az eszme tiszta szemléleti formájában fejt ki nevelő hatását: olyan lélektani megfigyelés ez, amely a történelemtanításban szabályként kellene szem előtt tartanunk. É ezért szükséges, „hogy a konkrétumok ne alárendeltek és eszközjellegűek legyenek a megismerés folyamatában, hanem célként is szerepeljenek.” (180—181. old.)

A IV. fejezet bemutatja azokat a vizsgálati módszereket és eredményeket, amelyek alapot jelentenek a könyv legfontosabb mondanivalói számára. A recensornak nem lehet feladata, hogy akár ezeknek a módszereknek, akár a könyv mondanivalóinak tudományos értékét szóba hozza: a Tudományos Minősítő Bizottság jórészt e könyvben foglaltak alapján ítélte oda szerzőknek — méltán — a kandidátusi fokozatot. Azt a hiedelmet sem szeretné kelteni, mintha ez az ismeretetés a könyv rendkívül gazdag gondolati anyagát teljesen érzékeltetni tudná. Úgy érzi azonban, hogy a szerző és a mű iránti tisztelet, valamint az ügy szolgálata — amire elkötelezte magát — is megköveteli a további vélemény-nyilvánítást.

Mindenekelőtt meg kell mondania, hogy a könyv roppant gazdag és (helyenként nagyon is) szerteágazó tartalmát *nyugtalanító*nak érzi, egészében pozitív, de néhány vonatkozásban negatív értelemben is. Nyugtalanítóan érzi az olyan tartalmakat, amelyek nem hagyják, hogy közömbösen elménjünk mellettük, hanem arra kényszerítenek, hogy elgondolkozzunk felettük, hogy keressük a felvetett problémák megoldását vagy legalább a megoldás felé vezető utakat, ill. amelyek saját tevékenységünk mellőzött tennivalóira figyelmeztetnek, sőt egyeseken serkentenek. Szerzőnk jól látja, ki is fejezi, hogy nem a problémák — legalább is nem minden probléma — megoldását látta feladatának, hanem *mindenekelőtt felvetését*. S ez sem kevés. Nagy úgyszeretet, sok tapasztalat, gazdag ismeretanyag és igen sok töprengés, gondolkodás kell ahhoz, hogy valaki a megoldás első feltételét, a problémák felismerését egy munkaterületen el tudja végezni. El kell ismernünk, hogy szerzőnk a problémák felvetésével a figyelmet történelemtanításunk metodikájának (és mindennapi gyakorlatának) legneuralkikusabb pontjaira irányította. Aki valaha is komolyan gondolkodott olyan eljárások és módszerek kidolgozásán, amelyek a marxista történelemtanítás nevelő hatásának fokozására alkalmasak, annak lehetetlen volt észre nem vennie, hogy egy egész sereg alapkutatás eredményei kellenének ahhoz, hogy feladatát megnyugtatóan meg tudja oldani. Szerzőnk szinte valamennyi területre felhívta a figyelmet, többön eredményeket is, sokon tennivalókat felsorakoztatva. Utóbbit szeretnénk mi is kiegészíteni, konkrétabbá tenni.

Nézzük mindenekelőtt a *történelmi törvényszerűségek és a történelemtanítás nevelő hatása közti összefüggéseket* s az ezekből eredő tennivalókat. Gondolunk itt arra, hogy a történelmi törvényszerűségek jelenlegi történelemtanításunk nevelő hatását nemcsak azért s azáltal veszélyeztetik,

mert a törvényszerűségről vallott felfogásunk merev, mert fetiszizáljuk s kizárólag abban látjuk a történelemtanítás nevelő potenciálját, hogy a törvényszerűségeket megtanítjuk, a sokréti nevelő hatást közvetlenül sugárzó konkrét ismereteknek pedig másodrendű, illusztratív jelentőséget tulajdonítunk s így a bonyolult történeti valóság helyett logikai sémákat adunk tanítványainknak.

A veszély másik forrása az, hogy — implicite vagy explicite — a történelemtanítás valamennyi fokozatán a legegyszerűbbtől a legbonyolultabbig valamennyi lényeges törvényszerűség a követelmények között szerepel, tehát nemcsak azok (a konkrét történelmi törvényszerűségeket), amelyeket a történettudomány dolgoz ki és fogalmaz meg a maga eszközeivel és módszereivel, hanem sok olyan is (szociológiai törvényszerűség!), amelyet a történelmi anyagból a filozófia dolgoz ki s amely a filozófia anyagába is tartozik. Ezzel pedig az jár együtt, hogy a tanulókat a megismerésben sokszor állítjuk olyan magas követelmények elé, amelyek számukra teljesíthetetlenek, amiből megint vagy semmiféle, vagy legfeljebb verbális „ismeret” származik. Ki kell mondani tehát, hogy a pontos és elérhető követelmények megfogalmazhatóságának is egyik feltétele a *gondos számvetés a történelmi fejlődés törvényszerűségei* s meg kell fontolnunk, hogy a filozófia anyagába tartozó ismeretek oktatása lehet-e (s ha igen, hol és milyen mértékben lehet) a történelemtanítás feladata.

Jó volna tehát, ha alapkutatás indulna annak kiderítésére, hogy a történetfilozófia megalkotói milyen történeti ismereteket használtak indukciós bázisként, s ezeket milyen módszerekkel dolgozták fel — ezeknek ismerete ugyanis elősegítené a filozófiai ismeretek egzaktsági fokának s így érvényének megítélését —, továbbá, hogy a történetfilozófia tételei közül melyek váltak a történettudomány ontológiai, axiológiai vagy metodológiai anyagának részévé, hogy tárgyi alapon dönthessük el, melyek tehetőek a történelmi tananyag részévé, elsősorban az adott megismerő kapacitást figyelembe véve.

A történettudomány és a történelemtanítás metodikája viszonylatban olyan kérdéseket kellene megvizsgálni, hogy például *mi történjék a történeti megismerés újonnan feltárt területein, vagy új módszerek segítségével szerzett ismeretekkel*, amelyek sok tekintetben kiegészítik, de módosítják is régebbi ismereteinket. Maradjanak ki továbbra is a tananyagból, de ez esetben ingatag érvényű ismereteket (is) közlünk a tanításban, vagy vétessenek-e tantervbe, s ez esetben a régebbi ismeretekből miket hagyjunk ki, hogy ezek elvégezhetőek (megtanulhatók) legyenek?

De sokkal sürgetőbb lenne azt alapkutatás tárgyává tenni, hogy a *történettudományi megismerés régi és új módszerei közül melyek lettek oktatási módszerekké*, hogyan lettek azzá, ill. melyeknek kellene azzá válniuk, hogy oktató munkánk a történettudomány sajátos ismeretanyagához jobban alkalmazkodó, azt hatékonyabban közvetítő tudjon lenni. Senkinek és semminek nem vált ugyanígy hasznára — s erre már nemzetközi fórumon (II. symposium!) is történtek utalások —, hogy a metodikák elszürkülőben vannak, mert egyoldalúan didaktikai alapokra épülnek, holott a természetesebb az lenne — történetileg is ez a kialakulás útja —, hogy a tudományos megismerés metodológiájára és a szaktudomány sajátos ismeretanyagára épüljenek, természetesen nem tekintet nélkül a didaktika általános érvényű tételeire. Jogosnak tűnik az a feltételezés, hogy a metodikák ilyen alapozása a pedagógiai általánosítások felől nézve is hasznosabb lenne, s vajon nem pontosan ilyen alapozás mutatná-e meg azokat a problémákat, amelyeknek megoldásához más, eddig kellő figyelemre nem méltatott tudományok ismeretanyagára vagy módszereire lenne szükség — gondolunk itt a lélektanra, szociológiára, esztétikára s egyáltalán mindazokra a területekre, amelyek vizsgálatának szükségességére szerzőnk rámutatott. Több évre való tudományos kutatási program rajzolódik ki előttünk, ha egy kissé tüzetesebben megtekintünk olyan alapvető, de eddig kellő figyelemre nem méltatott összefüggéseket, mint amelyek a szaktudomány és a metodika, a történetfilozófia — a szaktudomány és a metodika viszonylatában fennállanak.

Az egész munkára jellemző, hogy anyaga kifogástalan és meggyőző ott és annyiban, ahol s amennyiben a *tanítási gyakorlathoz közelít*, ill. történeti anyaggal vagy anyagban dolgozik. Amilyen mértékben eltávolodik ettől s a tiszta elmélet területére lép, elbizonytalanodik s ez nyomot hagy stílusán, terminológiáján s egyes fogalmak meghatározásán. A negatív irányú nyugtalanságot pedig éppen ezek keltik.

A gyakorlat emberének bizonyos mértékű elbizonytalanodása az elmélet területén önmagában véve természetes jelenség s nem is tennék szövé, ha 1. a kifogásollató vonások jelentéktelen számban, 2. ha esetlegesen fordulnának elő. Minthogy azonban egyik eset sem áll fenn, részint a fiatal, tehetséges szerző iránti tisztelet, részint az ő és a tudomány szak további fejlődésével kapcsolatos elvárásaink arra köteleznek, hogy szót ejtsünk erről is.

Talán kezdjük azzal, hogy sokszor esik abba a fogalmazási hibába, amit a *mondanivaló túlságos tömör kifejezésére való törekvés* okoz. Például: „... a tárgy... sajátosságai követelik meg, hogy

\* E véleménnyel szemben ellenvélemény olvasható „Eszmecsere”-rovatunk egyik cikkében (545. o.).

egy-egy korszak sokoldalú, a törvények által rendszerezett, differenciált képét mutassuk be.” (141. old.) Vagy: „E keresztmetszeti kép bemutatása a történelem dialektikus logikájánál egy-egy kor átfogó képének elképzelését segíti kialakítani.” (Uo.) Vagy: „A komplex elemzés következtében azonban olyan mértékben bővült a metódika hagyományos vizsgálódási köre, hogy az érintett vonatkozások azonos szintű feldolgozása, a kutatás személyi állományában is komplex kutatást igényelt volna.” (12. old.) Azt hisszük, a hibák kiemelésétől éppen úgy eltekinthetünk, mint a példák halmozásától: sajnos, van belőlük elég (pl.: 152., 16., 13., 14. old. stb.).

Ilyen komoly mondanivalójú könyvben kerülni kellene a modorosság hatását keltő „divatos” szavak (szituáció, komplex, sajátosság stb.) gyakori használatát is. De még inkább a tisztázatlan vagy zavaros tartalmú fogalmakat és kifejezéseket. Vegyük például a könyv címében s jóformán valamennyi fejezetében is előforduló „*korkép*” fogalmát. A fogalom tartalmára történő rengeteg utalás közül emeljük ki három meghatározást. Ezek így hangzanak:

1. „A *korkép*, ha a történelem tudományos megismerése oldaláról nézzük, jelenti egy-egy kor megismerését a *konkrét általános szintjén*. Ha az *iskolai ismeretszerzés* sajátosságai felől közelítjük meg, az érzéki és racionális gondolkodás egységét fejezi ki. Ha logikai oldalról közelítjük meg, jelenti a *szintetizáló aktust*. Ha az ismeretrendszer oldaláról vizsgáljuk, jelenti az *új ismeret szerves kapcsolatát mind a tárgyban szerzett előzetes ismerettel*, mind a más tárgyakból szerzett *részismerettel*, illetve tanulói tapasztalattal. A *korkép* tehát ebben az értelemben is szintetizist jelent: a közvetlen, a közvetett és az új ismeret szintézisét.” (16. old.)

2. „A *korkép* tehát *konkrét fogalom*: komplexen egyesíti a történelemtudomány szakmai követelményeit, a pszichológia feltárt törvényszerűségeit és az esztétika elért eredményeit, valamint a neveléstudomány törvényszerűségeit.” (16. old.)

3. „Voltaképpen azt törekszünk jelezni a *korkép* terminusszal, hogy egy-egy kor megismerésében nem logikai végkövetkeztetéshez, hanem egy a részleteket és az egészet (tehát a kort) feláró, a tényeken alapuló érzékletes „*elképzelés állapotához*” kell eljutni, amely a történeti fogalmak által rendszerezett.” (152. old.)

Ebből a három definícióból kettő — az 1. és a 2. — annyira sűrített és elvont, hogy az átlagos olvasónak felettébb nehéz a megértése, a némileg is szakembernek pedig az lesz a véleménye, hogy az 1. meghatározást elfogadva nincs a történelemtanítás módszertanának olyan témája, amelyet a *korkép*nek ebbe a definíciójába elhelyezni ne lehetne.

A 2. definíció tarthatatlanságára elég bizonyíték a meghatározás egy variációs változata: ha mi a közölt meghatározás helyes, akkor így is az: „A történelemtudomány szakmai követelményeit, a pszichológia feltárt törvényszerűségeit és az esztétika elért eredményeit, valamint a neveléstudomány törvényszerűségeit komplexen egyesítő fogalmat *korkép*nek nevezzük.” Kérdés, mit szólnak ehhez az említett tudományok képviselői? S nem hiányolják-e meg esetleg, hogy csak a „feltárt” és csak az „elért” törvényszerűségeket, ill. eredményeket foglalja bele a fogalom tartalmába, a feltáratlanokat és el nem érteket meg nem?

A fogalmazás stílusi hibájától eltekintve a 3. definíciót tartjuk olyanoknak, ami a szerző világos törekvéseit megközelítő pontossággal és érthetően fejezi ki. Nem értjük, *mi szükség az első két variánsra?* Vannak még nehezebben elfogadható tartalommal ellátott fogalmak a könyvben, de nem sorolom őket, mert az az érzésem, hogy méltatlan lenne a könyv nagyon sok szép, érdemes és eredeti mondanivalójához s a hangsúlyt mindenképpen az utóbbiakra kell helyezni.

Ezeknek a nem jelentékeny, de bosszantó (mert igazán könnyen elkerülhető) hibáknak okát abban látjuk, hogy újabban s főként az alaputatás területén megjelent metódikai munkákban feltűnik bizonyos kényeskedő *tartózkodás a gyakorlat*, „*közönöség*” *területétől*, mintha (képtelenesen szólva egy-egy udvarias odaköszönéstől eltekintve) tudatosan elkerülni akarnának annak a képnek szempontjait szerinti elemzését, ami a magyar metódikai irodalom gyakorlati célú s nem is kevés termékéből kirajzolódik. Ettől azonban elméleti fejtegetéseik ereje nem fokozódik, hanem egészen természetesen gyengül. Ha van tudomány, a metódika az, amelynek minden célú és szintű művelése és eredménye közvetlenül a gyakorlat igényeiből ered s a gyakorlatban kapja érvényét és igazoltságát, mégpedig közvetlenül a saját gyakorlatától és a saját gyakorlatában, még pontosabban: a magyaré a magyarban. Csak ehhez a gyakorlatához irányítva és mérve kutató munkánk mégoly elméleti eredményeit is érezhetjük: otthon vagyunk, ismerős közegben mozgunk s egy nyelvet beszélünk mindazokkal, akiknek segíteni akarunk, s akiknek mindennapi munkáján mérhetjük meg, mit ér, amit alkottunk.

Mint a terület talán legidősebb hazai művelője, soraimmal arra szeretném ösztönözni a történelemtanítás módszertanának fiatal művelőit, köztük tudós szerzőnket is, hogy kutatásaikat s eredményeiket kissé mélyebben gyökereztesék a hazai talajba.

VAS KÁROLY