

Mindabból, amit eddig igen hiányosan összegezhattünk, világosan kitűnik, hogy az IEA tanulmányokat elemző, az iskolai nevelés összefüggéseit jól ismerő, felelős szakemberek a feltárt tényekre támaszkodva fogalmaztak meg elgondolásokat a jövő jobb iskolájára vonatkozólag. Befejezésképpen említék meg egy sokféleképpen kifejezésre jutott óhajt és egy tipikusnak minősíthető feltett kérdést.

Az óhaj az iskolai nevelés hozzáigazítása a felgyorsult tudományos-technikai, gazdasági-társadalmi fejlődéshez. Mind a mai napig a reformokat rendeletek útján nagyobb időközökben vezetik be. Minthogy azonban idő kell ahhoz, hogy a dokumentumok elkészítői, a kellékek megalkotói, a tanító pedagógusok, a vezetésben és ellenőrzésben foglalkoztatott személyek stb. megértsék — a maga egészében átlássák — a reform jelentését és jelentőségét, egy teljes ciklusra (a mi iskola-rendszerünk esetében legalább 4 évre) lenne szükség ahhoz, hogy a reform tudatos megvalósítása megkezdődjék. Az újítások igazi hatását a nyolcadik év végén lehetne értékelni. Ilyen állandóság azonban nincsen, a reform megvalósítása közben elveszíti időszerűségét. Az óhaj beteljesüléséhez a *folyamatos korszerűsítésre* való áttérés vezethet csak el.

A kérdést — IEA tanulmányokat értékelő tanácskozáson — látszólag indokoltan írta fel a felszólaló a teremben levő táblára latinul: *Quis evaluet evaluatores ipsos?* Ki értékelje magukat az értékelőket? Feltevése annak a bizonyítéka, hogy a kérdező és sokan mások személyekhez kötött, szubjektív ténykedésnek fogják fel az értékelést, a pedagógiát nem tekintik tudománynak. A tudomány ugyanis meghatározásszerűen magában rejti a folytonos ellenőrzést és önellenőrzést, a feltárt adatoknak és a valóságos tényeknek szünet nélküli egyeztetését.

Az egész IEA tanácskozást a tudományos alapok megszilárdítására való törekvés jellemezte. Gondolkodtató kérdéseket gyakran tettek fel, a válaszok azonban megnyugtatóak voltak abból a szempontból, hogy az emberek képesek és hajlandók lesznek a számukra fontos tudományok eredményeit megmaradásuk és fejlődésük érdekében hasznosítani.

KISS ÁRPÁD

## A SZOCIALISTA ORSZÁGOK V. NEMZETKÖZI TÖRTÉNELEMTANÍTÁSI SZIMPÓZIUMA

A szocialista országok történelemtanítási szakembereinek ötödik nemzetközi találkozója 1973 végén zajlott le Moszkvában és Leningrádban.

Néhány szót az előzményekről. Hazánkban a történelemtanárok az utolsó másfél évtizedben különböző fórumokon gyakran folytatnak eszmecserét szaktárgyuk problémáiról. E tekintetben különösen jó szolgálatot tett és tesz a Történelemtanárok Nyári Akadémiája, mely minden második évben lehetőséget nyújt a szaktudomány új eredményeinek megismerése mellett a történelemtanítás kérdéseinek megvitatására is. Ezekben a rendezvényeken gyakran vettek részt külföldi kollégák. A velük folytatott beszélgetések során az OPI Történelem Tanszékének kezdeményezésére éppen tíz évvel ezelőtt vetődött fel a szélesebb körben történő tájékozódás lehetősége, született meg a nemzetközi történelemtanítási szimpóziум gondolata. Mivel az ötletet a szocialista országok történelemtanításért felelős körei kedvezően fogadták, 1965-ben Berlinben sor kerülhetett az I. Nemzetközi Történelemtanítási Szimpóziум megnyitására.

A most lezajlott tanácskozás további előrelépést jelentett (az NDK-ban, Csehszlovákiában, Magyarországon és Bulgáriában) eddig megrendezett szimpóziumok sorában. Az V. Nemzetközi Történelemtanítási Szimpóziumon kilenc szocialista ország képviseltette magát. Először voltak jelen Kuba és Mongólia küldöttei.

Egy olyan tanácskozásról, amelyen csaknem száz referátum, illetve korreferátum hangzott el, nem könnyű feladat objektív ismertetést adni. Célunk az általános tendenciák bemutatása, hiszen éppen ezek szolgáltatják számunkra a legfontosabb tanulságokat.

A tanácskozás — első napirendi pontként — azt elemezte, *hogyan foglalkozik a résztvevő országok történelemtanítása a szocializmus és kommunizmus építésének időszakával*. A referátumokból kitűnt, hogy a szocialista országok többségében a vizsgált téma tanítására igen nagy gondot fordítanak.

Például a Szovjetunióban először a 4. osztályos történelemtanítás keretei között ismerkednek meg a gyerekek a szocialista építés legkiemelkedőbb epizódjaival. A téma rendszeres feldolgozására egyrészt a hazai-, másrészt az egyetemes történelem tanulmányozása közben a 9. és 10. osztályban kerül sor. A Nagy Októberi Szocialista Forradalom utáni idősakra „a Szovjetunió története”-tantárgy 82 órát, „A szocialista világrendszer kialakulása és fejlődése” témára „a legújabb kor története”-tantárgy 15 órát fordít. Emellett részletesen foglalkoznak a szocializmus és kommunizmus építésének problémáival a szövetségi köztársaságok történetei és a 10. osztályban a „társadalmi ismeretek”-tantárgy is. Végül: az adott téma vonatkozásában nagyon jelentősnek tartják a szovjet szakemberek a záróvizsgák előtti ismétlési időszak szintetizáló funkcióját. Mindezt összevetve a mi — magyarországi — lehetőségeinkkel — túlzás nélkül állíthatjuk, hogy a Szovjetunióban kb. kétszer annyi idő jut a szocialista építés kérdéskörének tanítására, mint nálunk.

A legújabb kor kiemelkedő részaránya a tananyag egészében nemcsak a szovjet történelemtanítást jellemzi. Ha az olyan sajátos helyzettől, mint pl. a Mongol Népköztársaságé, ahol a szocialista forradalom utáni hazai történelemre 160 óra jut, el is tekintünk, megállapíthatjuk, hogy a szocialista országok többségében az utolsó évfolyamok közötti korszakhatárt nem a századforduló, de még nem is 1917, hanem későbbi időpontok (pl. Lengyelországban 1939 szeptembere, az NDK-ban és Bulgáriában a második világháború vége) képezik.

A tágabb keretek elmélyültebb és korszerűbb feldolgozást tesznek lehetővé. Elég idő jut például a szocialista forradalom és a szocialista építés általános törvényszerűségeinek és e törvényszerűségek sajátos megjelenési formáinak bemutatására és elemzésére.

Számos referátum foglalkozott *e törvényszerűségek tanításának problémakörével* (pl. N. P. KUZIN és I. P. RAHMANOVA, Szovjetunió; N. POPOVA, Bulgária; B. JANUSEK és J. ZSOFKA, Csehszlovákia; R. KRUPPA, NDK, K. AUGUSTYNEK, Lengyelország). A hozzászólók mindenképp azt húzták alá, hogy az általános törvényszerűségek megértésére kell törekedni, másrészt azonban óvtak az általánosnak konkrét tények nélküli tanításától is.

RAHMANOVA „A szocialista világrendszer kialakulása és fejlődése” téma példáján fejtette ki, hogy a szovjet történelemtanítók a metodikai kutatás eredményeképpen, hogyan igyekeznek az általános és különös dialektikájának bemutatására. Több évi kísérlet után úgy találták, hogy e témát legcélszerűbb „kombinált struktúrájú” órasorozattal feldolgozni. A kérdéskör tanítását bevezető órával indítják, ahol elméleti szinten rendszerezik és kiegészítik a szocialista forradalom és építés legfontosabb törvényszerűségeiről tanultakat. Ezt követően mintegy 12–13 órában a szocialista világrendszerhez tartozó országok történetét külön-külön a maguk sajátos voltában tanulmányozzák. Végül az összefoglaló órán vagy órákon a megismert konkrét anyag alapján általánosítják és rendszerezik a közös törvényszerűségeket és a sajátos vonásokat. Ez a

— bizonyos szempontból deduktív — felépítés, amelyet először L. N. BOGOLJUBOV moszkvai tanár dolgozott ki, biztosította a kísérletek során a legjobb eredményeket, s ezért ajánlják a módszertani segédkönyvek.

Több szocialista ország történelemtanításában a szocialista építés általános menetén kívül részletesen elemzik a szocializmus és kommunizmus építésének különböző szakaszait és a szakaszok sajátos jellemzőit is. A szimpóziumon főként „a fejlett, vagy érett szocializmus” szakaszának jellemzőiről esett gyakran szó (J. A. POLJAKOV és N. P. KUZIN, Szovjetunió; Sz. KOLEV és N. POPOVA, Bulgária; J. SÝKORA, Csehszlovákia; H. BEDNAREK és R. KRUPPA, NDK).

A „fejlett szocializmus” kifejezést először Lenin alkalmazta 1918-ban Szovjet-Oroszország jövőjéről szólva. (Lásd: Lenin Összes Művei 36. kötet 139. old. és 40. kötet 104. oldal oroszul.) A kommunista- és munkáspártok 1969 júniusi értekezletén Leonid BREZSNYEV kifejtette, hogy a hatvanas években „több baráti ország lerakta a szocializmus alapjait és hozzákezdett a fejlett szocialista társadalom építéséhez”. 1971-ben BREZSNYEV az SzKP XXIV. kongresszusán bejelentette, hogy a Szovjetunióban „a szovjet emberek önfeláldozó munkájával felépült a fejlett szocialista társadalom, amelyről V. I. LENIN 1918-ban, mint országunk jövőjéről beszélt”.

A kongresszust követően a különböző társadalomtudományok képviselői sokrétűen elemezték a „fejlett vagy érett szocializmus” kategória tartalmát, jellemzőit. (Lásd: a Kommuniziszt c. folyóiratnak „A fejlett szocialista társadalom problémái” rovatát!) A történészek főként a szovjet társadalom fejlődésének periodizációjával kapcsolatos kérdéseket vetették fel. Megállapításaik szerint az 1917-től az 1930-as évek második feléig terjedő időszak a kapitalizmusból a szocializmusba való átmenet korszaka volt, a 30-as évek második felére felépültek „a szocializmus alapjai”. Ekkor azonban még nem jött létre a „fejlett, az érett szocialista társadalom.” A gazdasági fejlődés mértékében, a társadalmi viszonyok érettségi fokában, a dolgozók tudatának szintjében egyaránt hatalmas különbség volt a 30-as és a 60-as évek vége között annak ellenére, hogy a Szovjetunióban a 30-as évek második felétől mindvégig szocialista gazdasági és társadalmi viszonyok uralkodtak. A „fejlett, vagy érett szocializmus” létrehozása felé vezető úton a háborús pusztítások és más akadályok ellenére sikereket hoztak a 40-es és 50-es évek. Ezek eredményeképpen deklarálhatta az SZKP XXI. kongresszusa 1959-ben „a szocializmus teljes és végleges győzelmét” és végül a XXIV. kongresszus a „fejlett szocialista társadalom” létrejöttét. A szocialista világrendszer többi országa vagy az átmeneti korszak stádiumában van, vagy már lerakta a szocializmus anyagi-technikai alapjait és rátért az érett szocialista társadalom építésére.

A szocialista építés szakaszainak kérdéskörénél beszámolóinkban azért időztünk viszonylag hosszasan, mert erről a történelemtanítás szempontjából fontos témáról nálunk eddig nemigen esett szó. E hiányosságra a szimpózium hívta fel figyelmünket. A tanácskozáson azonban a szocializmus és kommunizmus építésének tanításával kapcsolatban számos más elméleti kérdés is megvilágításra került. Különösen a Szovjetunió különböző szövetséges köztársaságainak képviselői vizsgálták sokoldalúan referátumaikban, hogyan jött létre a szovjet nép, mint a történelemben egészen új és sajátos jellegű társadalmi közösség; melyek a szovjet patriotizmus jellemző vonásai, hogyan viszonyulnak egymáshoz a szovjet nép és a szocialista nemzet fogalmak stb. (pl. N. P. MIRZAJÁN, Azerbajdzsán SZSZK; N. M. REMEJEV, Üzbég SZSZK; Z. PILKAUSKAS, Litván SZSZK). Több beszámoló arról szólt, milyen jelentős szerepet játszik a történelemtanítás az antimarxista nézetek elleni ideológiai harcban (pl. R. HUB, NDK;

Z. PILKAUSKAS, Szovjetunió; V. FRANKO, Csehszlovákia). Mások arról beszéltek, hogyan tárgyalhatók a történelemtanítás keretében a szocialista kultúra fejlődéstörténetének kérdései, a Szovjetunió külpolitikája, LENIN szerepe a Szovjetunió megteremtésében, milyen feladatai vannak a történelem tantárgynak az állampolgári nevelésben stb.

Néhány hozzászóló beszámolt a szocializmus-kommunizmus építése téma tanítása során felmerülő hibákról és nehézségekről is. A Szovjetunióban például speciális ismeretfelmérések derítettek fényt arra, hogy a tanulók nem kielégítően értik meg a szocialista forradalom gazdasági és politikai előfeltételeinek kölcsönhatását, az objektív és szubjektív tényezők, valamint az általános törvényszerűségek és a nemzeti sajátosságok viszonyát a szocialista forradalom és építés folyamatában (G. V. KLOKOVA). Bulgáriában egyes tanárok a hazai történelemnek az utolsó évtizedeket tárgyaló részeit nem annyira történelemnek, mint „napi politikának” tartják és úgy vélik, hogy ezt a témát már mindenki „jól ismeri”, a szocialista fejlődést nem egyszer túlságosan egyszerű, konfliktusmentes és emellett személytelen folyamatként mutatják be (G. GEORGIEV). Csehszlovákiában az empirikus kutatások, a szóban forgó területen, főként a történelemtanítás nevelőhatásának gyengeségeire hívták fel a figyelmet (V. MEJSTRIK, J. PATEK, J. SYKORA).

A szimpózium második — számunkra szintén fontos tanulságokkal szolgáló — témája így hangzott: *a marxizmus—leninizmus klasszikusainak műveivel, a kommunista pártok és a munkásmozgalom dokumentumaival, a tankönyvek szövegeivel és más történelmi forrásokkal végzett munka a történelemtanítás folyamatában.*

Az elmúlt másfél évtizedben a források felhasználásának, az utolsó tíz évben pedig a tankönyvnek, mint munkaeszköznek alkalmazása terén nálunk is számottevő eredmények születtek. Néhány cikk a szaksajtóban, meg egyes tanári kézikönyvek javaslatait tették a klasszikusok műveinek, valamint a kommunista pártok és a munkásmozgalom dokumentumainak rendszeres feldolgoztatására is. A pedagógiai valóságban azonban e tekintetben nem sok történt. A szimpóziumon elhangzott referátumok félreérthetetlenül bebizonyították: más szocialista országokhoz viszonyítva nálunk erős lemaradás tapasztalható ezen a téren.

A szimpózium második napirendi témájába vágó előadások nagy százaléka a klasszikusok művei és a pártdokumentumok felhasználásának metodológiáját és metodikáját vázolta.

A hozzászólók aláhúzták e sajátos történelmi források pedagógiai alkalmazásának kiemelkedő nevelési, képzési és oktatási jelentőségét. „A klasszikusok művei és az alapvető pártdokumentumok nemcsak a jövő és a jelen helyes megértését segítik elő, hanem egyben alapvető eszközül szolgálnak a történelemórák tudományos-elméleti színvonalának és nevelési hatékonyságának emeléséhez is” (G. GONGOR, Mongólia). A marxizmus-leninizmus megalapítóinak munkáival és a kommunista mozgalom legfontosabb dokumentumaival végzett munka felbecsülhetetlen szerepet játszik a tanulók életre, aktív társadalmi-politikai szereplésre való felkészítésében (J. GOREJSEK, Csehszlovákia). Ezzel kapcsolatban a történelemtanításnak elsősorban az a feladata, hogy *a)* az elemezett művek és dokumentumok lényegi mondanivalóját megértesse és megjegyeztesse a tanulókkal; *b)* kialakítsa bennük az ilyen jellegű szövegek önálló feldolgozásának képességét és *c)* érdeklődést keltsen a folyamatosan megjelenő újabb anyagok iránt (L. N. BOGOLJUBOV, Szovjetunió).

A klasszikusok munkáinak, valamint a pártdokumentumoknak iskolai és otthoni feldolgoztatásában a szovjet történelemtanítás érte el a legkiemelkedőbb sikereket. Mint arról A. T. KINKULKIN, a kérdéskör nemzetközileg elismert szakértője beszámolt, az 1972/73-as tanévtől kezdve a 8—10. osztályok tantervei tartalmazzák a minden iskolában kötelezően feldolgozandó LENIN-műveket, illetve szemelvényeket. 1970-ben megjelent egy pedagógiai szempontú válogatás LENIN műveiből a középiskolák (pontosabban a 8—10. osztályok) számára. Ezt a kötetet minden évben újra kiadják, hogy kezébe lehessen adni valamennyi tanulóknak. A Pedagógiai Tudományok Akadémiájának irányításával egy hasonló jellegű, az SzKP és a nemzetközi munkásmozgalom legfontosabb dokumentumait magába foglaló kötet kiadásának előkészítő munkálatai is folynak.

A munkásmozgalmi dokumentumokat a tanulók — szintén a 8. osztálytól kezdve — részben a Szovjetunió, részben a legújabbkori egyetemes történelem tantárgyak keretében elemzik. A legfontosabb nemzetközi dokumentumoknak a következőket tartják: a Komintern I., II. és VII. kongresszusának anyagai, valamint a kommunista és munkáspártok 1957-es, 1960-as és 1969-es tanácskozásainak nyilatkozatai.

Számottevő eredményekről tájékoztatták a szimpóziumot az NDK képviselői is (H. DIERE, H. WERMES, E. BARTELS). Az 5—7. osztályokban konkrét történeti anyagokat tartalmazó források alapján kezdik el az önálló forráselemzéshez szükséges készségek formálását. A 8. osztálytól határozottan megváltozik a munka jellege: a tanulóktól egyre elvontabb szövegű dokumentumok mind önállóbb feldolgozását kívánják meg. A klasszikusok munkáinak és a pártdokumentumok szövegeinek önálló elemzése főként a 11. osztályra koncentrálódik. Ennek az évfolyamnak, amelynek fő feladata a munkásmozgalm történetéről korábban tanult ismeretek szintetizálása, nincsen a hagyományos értelemben vett történelem-tankönyve. Ehelyett a munkát a marxizmus-leninizmus klasszikusainak egyes műveire, valamint a nemzetközi és a német munkásmozgalm kiemelkedő dokumentumaira alapozzák. Előre kidolgozott rendszerben tanulmányozzák a Kommunista Kiáltványt és LENIN-nek „Az imperializmus, mint a kapitalizmus legfelső foka”, valamint „A szociáldemokrácia két taktikája a demokratikus forradalomban” c. munkáit.

Éppen úgy, ahogyan más szocialista országokban, az NDK-ban is nagy jelentőséget tulajdonítanak annak, hogy a kommunista- és munkáspártok 1969. évi tanácskozásának alapküldetéseit a tanulók elmélyülten, részletekbe menően feldolgozzák. Figyelemre méltó, hogy az NDK történelemtanításában módot találnak arra, hogy a kommunista mozgalom néhány olyan „nemzeti” dokumentumát is elemeztessék a tanulókkal, mint amilyen pl. a Lengyel Nemzeti Felszabadítási Bizottság 1944-es Kiáltványa, vagy az 1945-ös Kassai Program.

Bulgáriában a történelemtanároknak minden tanév elején össze kell állítaniuk egy jegyzéket, amely a marxizmus-leninizmus klasszikusainak azokat a műveit, illetve a művekből vett azon részeket tartalmazza, amelyeket a tantervi anyag feldolgozása közben használni fognak. A bolgár kollégáknak az a véleménye, hogy pl. „az SZKP Programjának alapos tanulmányozására valamennyi szocialista ország iskolai tanterveiben megfelelő időt kellene biztosítani” (Z. SZTANCSEVA, G. GEORGEV). Az egyik lengyel előadó viszont azt fejtegette, hogyan kell — a lengyel metodikusok megítélése szerint — a történelemórákon a Varsói szerződésnek és a KGST alapszabályzatának szövegét feldolgozni (C. MAJOREK).

A második napirendi ponthoz csatlakozó referátumokban a gyakorlati tapasztalatok elméleti általánosítására is sor került.

A hozzászólók mindenekelőtt azt hangsúlyozták, hogy a klasszikusok munkái és a pártdokumentumok a történelmi források speciális válfaját alkotják, mivel nemcsak az objektív történelmi valóságot tükrözik, hanem egyben a történelmi valóság értékelését is adják. Ezzel a tanulókat bevezetik a marxista—leninista történelmi gondolkodásmódba (F. P. KOROVKIN, Szovjetunió). Más oldalról e sajátosságból folyik, hogy a szóban forgó történelmi források az általánosítás magas szintjén állnak, és így azokat a tanulók csak akkor érthetik meg, ha képesek végigjárni és végig is járják a megismerési folyamat meghatározott útjait. Mind-ebből egyenesen következik, hogy a feldolgozásnak különböző alapcéljai lehetnek. Szolgálhatnak döntően nevelési-képzési célokat; segíthetik új ismeretek szerzését vagy korábbi ismeretek értékelését, elmélyítését, rendszerezését. Lehet, hogy a forrást csak indukciós bázisul használjuk, de az is lehet, hogy meg kell jegyezni a munka, vagy dokumentum létrejöttének idejét, körülményeit, felépítését, legfontosabb tételeit, jelentőségét.

A klasszikusok műveinek, illetve a pártdokumentumoknak feldolgozási formái is különbözőek. Van amikor csupán egy-egy idézetet elemzünk, máskor hosszabb részeket, később egész műveket, dokumentumokat. Bizonyos esetekben a tanár elemez, máskor tanári irányítással az osztály. Körülbelül 15—16 éves kortól kerülhet sor a klasszikusok műveinek, illetve a pártdokumentumoknak önálló tanulói feldolgozására. E szint elérését egyszerűbb tartalmú források önálló elemzésével lehet előkészíteni.

A feldolgozásra kerülő anyagot, illetve anyagrészt központi intenciók esetén is végső soron a tanárnak kell kiválasztania. Eközben ügyelnie kell arra, hogy a kiszemelt részlet szoros belső kapcsolatban álljon az órákon tanulmányozott történelemtananyaggal és megfeleljen az osztály, illetve — differenciált munka esetén — az egyes tanulók fejlettségi szintjének. A túl nehéz és túl könnyű szemelvények egyaránt károsak. Az egyenletesen fokozódó és így a tanulókat optimálisan fejlesztő nehézségi színvonalat egyrészt mind bonyolultabbá váló szövegekkel, másrészt egyre nagyobb önállóságot kívánó feladatokkal lehet biztosítani.

A szemelvény helyes kiválasztását követően a tanárnak meg kell terveznie a feldolgozás menetét. A forráselemzést be kell illesztenie a tanulási-tanítási folyamat egész menetébe. Helyes, ha a szemelvényekkel végzett munka elsősorban a tanítási órán történik, ez azonban nem zárja ki az ilyen jellegű házi feladatok adását sem. Tervezni kell a szövegfeldolgozás eljárásait. A nemzetközi tapasztalatok szerint kezdetben (a 8. osztályban) a fő szerepet a kommentált olvastatás játssza. Később például egy-egy történelmi esemény értékelését kerestetjük meg a tanulókkal a szövegben, elkészítetjük az adott munka, vagy dokumentum vázlatát, választ kerestetünk előre megadott kérdésekre. Az önállóság magasabb fokán a tanulók kijegyzetelnek egy-egy művet vagy szemelvényt. Végül egy meghatározott probléma szempontjából több dokumentumot jegyzetelnek ki, és az így nyert anyagból írásbeli referátumot állítanak össze.

A munka megtervezésében jelentős szerepet játszik az irányító kérdések és feladatok összeállítása. Ezek a választott eljárásoknak megfelelően különböző típusúak lehetnek. Kívánhatják a tanulóktól az elolvasott részlet egyszerű elmondását, logikai szerkezetének kitapintását, egyes tételeinek értelmezését, több dokumentum, vagy dokumentumrészlet szövegének egybevetését, a forrásból nyert ismeretek, vagy értékítéletek alkalmazását más történelmi tények elemzése közben stb.

Tervezni kell a munkáról való beszámolás formáit is. A szóbeli feleletek, a szóbeli és írásbeli referátumok mellett alkalmazhatók a különböző szeminárium módszerek, tanulói konferenciák, előadások kisebb tanulóknak, sőt esetleg felnőtt közönségnek.

Végül a tanárnak gondoskodnia kell a szükséges tárgyi feltételekről, például arról, hogy önálló feldolgozás esetén valamennyi tanuló kezében ott legyen a megfelelő munka, illetve dokumentum, vagy szemelvényrészlet.

A klasszikusok műveinek és a pártdokumentumoknak a történelemtanítás keretében való felhasználásával kapcsolatos nemzetközi tapasztalatokat és véleményeket azért ismertettük viszonylag részletesen, mert — mint már említettük — véleményünk szerint ezen a téren nálunk jelentős lemaradás észlelhető. A szimpózium második napirendi pontjának vitájában azonban természetesen más kérdések is szerepeltek. Nagyon tanulságosak voltak például az egymással néhány részletkérdésben vitába szálló tankönyvelméleti fejtegetések (D. D. ZUEV és F. P. KOROVKIN, Szovjetunió; H. DIERE, NDK), a forrásfeldolgozás általános elveit felvázoló referátumok, végül F. B. GORELIK előadása, amelyben az értelmes újságolvasáshoz szükséges készségek kialakításának metodikáját és a sajtóanyagok felhasználásának lehetőségeit ismertette a történelem- és a társadalmi ismeretek tantárgyak tanításának szemszögéből.

\*

A szimpóziium mindkét témájának tárgyalása közben sok olyan gondolat, megállapítás hangzott el, amely túlmutatott a napirenden szereplő konkrét kérdéseken és lehetővé teszi, hogy felvázoljuk a szocialista országok történelem-tanítási elméletének legjelentősebb fejlődési tendenciáit.

1. A szimpóziium — minden erre utaló határozat nélkül is — egyöntetűen foglalt állást a *tanulói önállóságra építő, az önállóságot fejlesztő történelemtanítás* mellett. A hozzászólók visszautasították azokat a kísérleteket, amelyek a gondolkodtató módszereket az érzelmi nevelés döntő szerepére hivatkozva támadják. Hangsúlyozták: az emberi gondolkodásban az intellektuális és az emocionális tényezők egysége nyilvánul meg és maga az érzelem sem lehet híján az intellektuális elemeknek.

Az önálló tanulói megismerő-tevékenység előnyeit a kész ismeretek átadásával szemben legvilágosabban talán a szovjet N. G. DAJRI összegezte. Referátumában évtizedes pedagógiai kísérleteire támaszkodva bizonyította be, hogy *a)* nemcsak a tanítás tartalma, hanem módszerei is döntő befolyást gyakorolnak a tanulók fejlődésére; *b)* a tanítás eredményessége nemcsak a megismerési források sokféleségétől és az anyag logikus elrendezésétől, hanem a megismerési folyamat jellegétől is függ; *c)* az önálló tanulói munka a megismerési tevékenység hatékonyabb típusa, mint a kész ismeretek átadása—átvétele; *d)* a megfelelően szervezett önálló tanulói munka nemcsak a tanulók önálló gondolkodását fejleszti, hanem érdeklődésüket, figyelmüket, képzeletüket, emlékezetüket, pozitív ismereteiket is, s ami a legfontosabb: az önállóan levont következtetések igen nagy mértékben fokozzák az egyéni meggyőződés erejét. Ezért az olyan óra, amelyen — ilyen, vagy olyan formában és ilyen vagy olyan mértékben — még mindig nem az önálló tanulói munka dominál, nem lehet kellően hatékony és ezért nem korszerű, hanem elavult jellegű tanítási óra.

Az önálló munka vezető szerepe *nem zárja ki a kész ismeretek átadását*. Kísérletek és felmérések igazolják, hogy ha a tanulási—tanítási folyamatban a tanulói önállóság dominál, a kész ismeretek elsajátítási szintje is jelentősen emelkedik.

Ezzel kapcsolatban igen lényeges probléma, hogy mikor, milyen mértékű legyen a tanulói önállóság, mi az egészséges viszony a tanári irányítás és a tanulói önállóság között.

B. P. GOLOVANOV például meggyőző referátumában egzakt kutatások alapján ismertette, hogy a történelmi dokumentumok elemzését hogyan lehet felhasználni — egyre összetettebbé váló forrástípusokhoz adott fokozatosan nehezedő tartalmú feladatok megoldásával — az önálló tanulói elemzőképesség optimális fejlesztésére. Általában: az adott kérdéskört érintő metodikusok az önállóságra nevelés fő eszközének a mind nagyobb önállóságot igénylő feladatok rendszerének kidolgozását és tudatos alkalmazását tekintik.

Számos hozzászóló beszélt arról, hogy az önálló munka és ezen belül az önálló gondolkodás fejlődését jól szolgálná, ha a történelemtanítás *bátrabban venne igénybe bizonyos deduktív eljárásokat*.

Az alap gondolatot G. V. KLOKOVA úgy fejezte ki, hogy „az ismeretek elsajátításának sikerebb útja, ha először egy tárgyról, jelenségről, struktúráról egészében nyerünk általános elsődleges képzeteket, majd az egyes konkrét részek és kapcsolatok tanulmányozása alapján absztrahálunk, végül a tanulmányozott elemekből most már magasabb szinten állítjuk össze, szintetizáljuk a jelenség egészét.”

Lényegében ebből a felfogásból indul ki F. B. GORELIK, amikor azt állítja, hogy a dedukciót következetesen alkalmazva, a tantervi témák bevezető óráin előzetesen kell a tanulók elé tárni a később részletesen feldolgozandó törvényszerűségek rendszerét. Vagy I. P. RAHMANOVA, amikor azt bizonyítja, hogy a tanulók a szocialista forradalom törvényszerűségeit akkor értik meg igazán mélyen, ha a Kommunista Kialtvány elemzése során először elméletileg ismerkednek meg bizonyos tételekkel és a következő évek konkrét történelmi tanulmányai során tudatukban ezek a tételek nyernek egyre pontosabb tartalmat. Vagy L. N. BOGOLJUBOV, aki korábban már ismer-

tett kísérletében először a szocialista építés általános törvényszerűségeit mutatta be a tanulóknak és csak ezután tért rá az egyes szocialista országok történetének tanítására. Bizonyos fokig ez a felfogás tükröződik vissza a negyedik osztályos szovjet történelemtanításban is, amelynek keretei között a 10 éves gyerekek (pontos definíciók nélkül) olyan fogalmakról nyernek elsődleges ismereteket, képzeteket, mint a szocializmus, a szocialista építés, a kulturális forradalom stb. (T. Sz. Golubova).

Deduktív eljárásnak tekinthető, amikor a tanulók munkáját előzetesen adott általános „emlékeztetőkkel”, algoritmusokkal irányítják. GORELIK szerint pl. egy-egy történelmi jelenséget a következő „emlékeztetők” alapján kell a tanulókkal feldolgoztatni: I. A jelenség leírása: *a)* a forrás jellemzése, *b)* mit lehetett megismerni a forrásból, *c)* mit nem lehetett megismerni a forrásból. II. A lényeg feltárása: *a)* melyek az adott jelenség jellemző vonásai, *b)* mi az adott jelenség oka, alapja, *c)* mi a jelentősége és melyek fejlődésének további perspektívái.

A forrásfeldolgozás hasonló algoritmusaival a szimpozium más referátumaiban is találkozhattunk. Z. SZTANCSEVA és G. GEORGIEV szerint pl. a tankönyvi szöveg önálló feldolgozását mindig úgy kell kezdeni, hogy: *a)* végigolvastatjuk a szöveget, *b)* a tanulók az elolvasott részt kisebb egységekre bontják, elkészítik annak vázlatát, *c)* aláhúzzák, vagy kiírják azokat a részeket, amelyeket nem értettek meg. H. DIERE és H. WERMES a forráselemzés következő lépéseit tartják szükségesnek: *a)* a forrás eredetének tisztázása, *b)* a forrás külső formáinak megismerése, *c)* a forrás tartalmának megismerése, *d)* a forrás alapvető tartalmának elsajátítása, *e)* a forrás osztályjellegének tisztázása és tartalmának pártos értékelése.

Mindezekben az esetekben a tanulói önállóság fejlődése (deduktíve) az ajánlott eljárások bizonyos fokig formális („általános”) alkalmazásától a mind tudatosabb („konkrét”) felhasználás irányába halad (B. P. GOLOVANOV).

Bár a deduktív eljárások ismertetése a jelenlegi szimpóziumon a korábbiaknál jóval nagyobb hangsúlyt kapott, a hozzászólók továbbra is óvtak az általánosításoknál megragadó, csupán deduktív történelemtanítás veszélyeitől (pl. V. MEJSTRIK, J. PATEK) és hangsúlyozták, az ember-központú, az embert, mint a történelmi folyamatok formálóját bemutató történelemtanítás jelentőségét (pl. K. AUGUSTYNEK).

A szimpóziumon számos olyan konkrét eljárásról hallottunk, illetve hallottunk ismét, amelyeknek keretei között a tanulói önállóság kibontakoztatható.

Ilyen például a *problémafelvető tanári magyarázat*. Ennek alkalmazása esetén, a kész ismeretek átadásával szemben, a tanár irányító tevékenysége így módosul (N. G. DAJRI):

*Kész ismeretek átadása:*

A tanár ismerteti a tényeket és az összefüggéseket.

A tanár következtetései.

A tanulók megértik és megjegyzik a tanár következtetéseit.

Megerősítés: a tanulók reprodukálják a tanár következtetéseit.

*Önálló tanulói munka:*

A tanár ismerteti a tényeket és az összefüggéseket.

A tanulók elemzik a tényeket és az összefüggéseket.

A tanulók következtetései.

Egyes tanulók következtetéseinek megvitatása, pontosítása, tanári következtetés.

Az osztály következtetéseinek pontosítása, megismerkedés a tankönyvi következtetéseikkel.



Tanulságos beszámolók hangzottak el arról is, hogyan szolgálja a tanulói önállóság fejlesztését a programozott történelemtanítás (A. I. KUPCOV), a munkafüzetek használata (Sz. R. ÖISPUU), milyen módszerekkel állíthatók az audiovizuális eszközök az önálló gondolkodás erősítésének szolgálatába (J. RULKA, Lengyelország), hogyan lehet problémafelvető filmeket és diafilmeket szerkeszteni (D. I. POLTARAK, Szovjetunió) stb.

Ezek a problémák azonban már a szimpózium második nagy kérdésköréhez vezetnek át.

2. A történelemtanítás gyakorlatának és elméletének hagyományosan egyik legjelentősebb és legkényesebb kérdése a *szemléletes történelmi képzetek biztosítása*. A múltat jelenvalóvá, szemlélhetővé tenni nagyon nehéz, és éppen mert nagyon nehéz, nagyon fontos módszertani feladat. A kérdés súlyát csak növeli az önálló tanulói munka szerepének fokozódása, hiszen történelmi tényeket önállóan elemezni, feldolgozni, fogalmakat konkretizálni csakis világos, szemléletes képzetek alapján lehet.

Ha az előző témakörben az indukciónak, mint egyedül üdvözítő útnak dogmájával számolt le a szimpózium, itt elsősorban a történelmi jelenségek művészi megjelenítése iránti bizalmatlanságot és korlátlan bizalmat vette kritika alá.

„Egy történelmi festmény, amelyet alkotója a történelemtudomány és az archeológia korszerű eredményeinek alapján, eredeti ábrázolásokat és múzeumi tárgyakat felhasználva készített, a történelmi valóságot hívebben képes rekonstruálni, mint a tanuló — szóbeli leírásra és eredeti részabrázolásokra támaszkodó — fantáziája” (F. P. KOROVKIN). Ez a megállapítás, természetesen, valamennyi — a történelmi hitelességet minden szempontból kielégítő — művészi alkotásra vonatkozik. Éppen ezért a szimpóziumon résztvevő szocialista országok pedagógusai bátran felhasználják a történelemtanításban a történelmi témájú festményeket, és a történelmi szépirodalmat, a játékfilmeket és a dramatizált tv-játékokat egyaránt.

A művészi alkotások pedagógiai alkalmazása azonban egyáltalán nem szorította háttérbe sem a dokumentum jellegű szemléltető anyagokat, sem a szemléletes történelmi képzetek kialakításának más eljárásait.

A „más” eljárások közül külön referátumok foglalkoztak az életrajzok tanításának jelentőségével (N. A. SZIREJCSIKOVA, I. M. SZKRIPKIN, Szovjetunió) a helytörténet szerepével (J. SYKORA) és a népszerű tudományos irodalom olvastatásának kérdéseivel (E. MATERNICKI, Lengyelország).

Több beszámoló részletesen elemezte a dokumentum jellegű szemléltetőanyagok létrehozásának és felhasználásának módszertani kérdéseit: D. I. POLTARAK a filmfotó és hangdokumentumok, G. V. ARTEMJEVA, N. O. SZEREBRJAKOVA és M. P. OVCSINNYIKOVA (Szovjetunió) a televízió dokumentum-adásainak, H. I. HOLLAND (NDK) a dokumentum jellegű hangszalagoknak és hanglemezeknek, A. KRAUSE (NDK) a dokumentumfilmeknek, C. DINU (Románia) a diapozitíveknek sajátos problémáiról beszélt.

Néhány hozzászóló — saját vizsgálatait alapján — bizonyos nehézségekre is felhívta a szimpózium figyelmét.

A különböző helyeken végzett kutatások egyöntetűen arra mutatnak, hogy kb. 12–13 éves korig a szemléletes történelmi képzetek kialakításában különösen nagy szerepe van a „művészi formáknak”, tehát a tv-játéknak, játékfilmek, szépirodalomnak stb. (A. KRAUSE, J. RULKA, O. V. SZERKOVA). Ugyanakkor az is kiderült, hogy a fiatalabb korosztályok nehezen képesek összekapcsolni a művészi-képi és a tudományos-fogalmi formában kapott információkat, nehe-

zen tudják a „képek nyelvét” a „fogalmak nyelvére” fordítani (O. V. SZERKOVA, Szovjetunió). Az események, az egyéni sorsok annyira lekötik érdeklődésüket, hogy nem tudnak a jelenségek mögött rejlő lényegre figyelni (J. RULKA). E kutatásokból azt a következtetést vonták le, hogy a játékfilmekbe is célszerű dokumentumokat és népszerű-tudományos részleteket iktatni, a tanulók gondolkodási tevékenységének irányítására megfigyelési feladatokat adni, és a filmet lehetőleg szakaszosan vetítve az egyes részleteket a tanulókkal alaposan feldolgoztatni (L. V. CSASKO, Szovjetunió).

Végül: a szemléletes történelmi képzetek biztosításával kapcsolatban érdemes külön is aláhúzni azt a körülményt, hogy a legtöbb szocialista országban igen nagy gondot fordítanak a tanulók otthoni történelmi olvasmányaira. A legjelentősebb eredményeket talán Lengyelországban érték el, ahol három éve bevezették a kötelező történelmi olvasmányok rendszerét. A kötelező történelmi irodalmat nem központilag jelölik ki, hanem az egyes iskolák történelemtanárai a helyi adottságokat és a tanulók fejlettségi szintjét figyelembe véve. Ez az intézkedés kedvező hatást gyakorolt az ifjúsági történelmi könyvkiadására: népszerű-tudományos történelmi könyvsorozatok indultak a különböző életkorú gyerekek számára. S ahogyan arról E. MATERNICKI a szimpóziumon beszámolt: kezdenek kialakulni a kötelező történelmi irodalom kiválasztásának és ellenőrzésének speciális elvei és módszerei is.

3. A történelemtanítás módszertanának gyors ütemű fejlődése és ezen belül a szemléletes történelmi képzetek kialakításának, meg az önálló tanulói munka fejlesztésének idő- és energiaigényes eljárásai parancsolóan vetik fel a *tananyag és a tanítási módszerek differenciálásának és rendszerezésének szükségletét*.

A szimpóziumon — ennek megfelelően — sok referátum foglalkozott a történelmi ismeretek strukturájának, illetve strukturálásának kérdéseivel.

Például N. G. DAJRI a történelmi ismeretek strukturájába a következő elemeket sorolta: *a)* mi történik, *b)* hol és mikor, *c)* ki, hogyan és milyen motívumok által vezetettve cselekszik, *d)* az események értelmezése, magyarázata, szerepük a társadalmi fejlődésben.

F. P. KOROVIKIN szerint a történelmi ismeretek rendszere az alábbi részelemeket tartalmazza: *a)* térben és időben meghatározott történelmi tényeket, azok kölcsönös viszonyaiban és egymásra való hatásukban; *b)* az egyes korszakoknak megfelelő anyagi feltételek között élő embereket, munkájuk és egyéb tevékenységük, társadalmi, politikai és kulturális kapcsolataik folyamatában; *c)* a történelmi jelenségek és személyiségek értékelését; *d)* az általánosítás különböző fokán álló történelmi fogalmakat, amelyeknek segítségével feltárjuk a történelmi jelenségek lényegét és geneziséjét; *e)* a társadalmi fejlődés néhány törvényszerűségét; *f)* olyan világnézeti eszméket, amelyek meghatározzák az egyén viszonyát a társadalmi jelenségekhez és a társadalmi cselekvéshez; *g)* a történelmi ismeretek forrásaival kapcsolatos fogalmakat; *h)* a történelemtudomány néhány módszerének és *i)* a történelemtanulás módszereinek ismeretét.

A történelmi ismeretek általános strukturájának vázolásán kívül többen egy-egy szűkebb problémakör részstrukturáit vizsgálták. A szimpózium napirendi pontjainak megfelelően természetesen a szocialista forradalom és a szocialista építés témák keretei között elsajátítandó ismeretek rendszeréről esett leggyakrabban szó. G. V. KLOKOVA például a szocialista forradalom lenini elméletének tizenöt olyan alkotóelemét sorolta fel, amelyeket — különböző kísérletek tanúbizonysága szerint — a IX–X. osztályokban a konkrét történelmi anyag feldolgozásával el lehet sajátítani.

N. P. KUZIN viszont azt a tizenhárom alaptételt ismertette, amelyeknek — a szovjet kutatók véleménye szerint — helyt kell kapniuk a szocialista és kommunista építés történetének iskolai

tananyagaiban. Az e témába vágó ismeretek rendszerét elemezte N. POPOVA (Bulgária) és H. VALACHOVA (Csehszlovákia) is.

Érdekes szemponttal gazdagította a vitát G. GONDOR, aki arról számolt be, hogy a mongol kutatók a történelemtanításon belül formálандó erkölcsi fogalmak és normák rendszerét is vizsgálat tárgyává tették, valamint K. AUGUSTYNEK, aki H. Muszynski nevelő-tanításról szóló elméletét ismertetve a lengyel metodikusoknak azt a gondolatát vetette fel, miszerint a társadalmi ismeretek struktúrájának meghatározása mellett, a megfelelő társadalmi tevékenység-rendszer tervezésével is foglalkozni kell.

Referátumok sora igazolta, hogy az olyan új típusú taneszközöknek, mint amilyenek pl. a munkafüzetek, a tv-adások, az oktatási programok stb. és az olyan hagyományos eszközöknek, mint amilyen pl. a tankönyv, új szemléletű tervezése, létrehozása a tananyagnak a jelenleginél jóval tudatosabb struktúrá-lásához vezet.

A korszerű tankönyvek létrehozását is sokrétű tankönyvelméleti vizsgálatok-nak kell megelőznie. Ezeknek sorában nem kis szerepet játszik a tankönyvek lehetséges struktúrájának vizsgálata. A szimpózium egyik legnagyobb sikert aratott referátumában D. D. ZUEV a tankönyvi anyagot a következő elemekre bontotta: *a)* szöveges anyag, ezen belül: alapszöveg, kiegészítő anyag (eredeti dokumentumok, kislexikon stb.) és magyarázó rész; *b)* nem szöveges anyag, ezen belül: illusztráció, az anyag elsajátítását szolgáló apparátus (kérdések, feladatok, táblázatok stb.), a tanulók orientálását szolgáló eszközök (bevezetés, tartalomjegyzék, címek, kiemelés).

ZUEV meggyőzően bizonyította, hogy az egyes elemeken belül is ki kell alakítani az egészséges arányokat és viszonyokat. Meg kell különböztetni pl. a meg-erősítést, az ismétlést, az anyag logikájának megértését, az önálló gondolkodást és az önálló alkalmazást igénylő feladatokat és mindezeket tervszerűen egymásra építve kell alkalmazni.

A tanítási anyag differenciálásából és rendszerezéséből egyenesen következik a tanítási módszerek differenciálásának szükséglete.

Ezt a követelményt a szimpóziumon a leghatározottabban és a legélesebben P. V. GORA fogalmazta meg. Hangsúlyozta, hogy az alkalmazott módszereknek feltétlenül összhangban kell lenniük az éppen feldolgozásra kerülő tananyag jellegével. Konkrétan is bíralt bizonyos uniformizált eljárásokat (pl. a formális vázlatkészítés gyakorlatát).

A tananyag és a tanítási módszerek differenciálásával teljes mértékben egybe-vág a tanulókkal való differenciált foglalkozás követelménye is, amellyel szintén több referátum foglalkozott.

A fakultatív történelemóráról, a tanulók tudományos konferenciáiról és a helytörténeti szak-körökről többek között N. P. KUZIN adott tájékoztatót, a tudományos diákkörök munkájáról A. I. ALEXANDROV (Szovjetunió), a múzeumokban rejlő lehetőségek kihasználásáról J. TAZBI-ROVA (Lengyelország).

A szimpóziumon kirajzolódott legfontosabb tendenciák bemutatása remél-hetőleg érzékelteti a tanácskozás gondolatgazdagságát. Ehhez hozzá kell még tenni, hogy a szimpózium mindvégig rendkívül jó, közvetlen, baráti légkörben végezte munkáját. Nem egy hozzászóló hangot is adott annak a meggyőződésé-nek, hogy a szocialista országok történelemtanítási szakemberei között kiala-kult kapcsolatokat tovább kell ápolni és erősíteni. Ebben a Lengyelországban sorra kerülő hatodik nemzetközi történelemtanítási szimpózium megrendezésén kívül különösen jelentős szerepet játszhatnak az egyes szocialista országok

tananyagát és tankönyveit egyeztetni hivatott két- és többoldalu megbeszélések is. Helyes lenne az ilyen jellegű — már korábban megindult — munkálatok intenzitását fokozni, hiszen „a szocialista országok gazdasági integrációjának komplex programja a baráti országok együttműködésének fejlődésében új, minőségileg magasabbrendű szakasz kezdetét jelenti” (N. P. KUZIN).

Valóban: nagyon fontos, hogy a korszerű műveltségről és a készülő új tantervekről folyó vitákban a jelenleginél sokkal határozottabban vegyük figyelembe az integrációs folyamatokból fakadó pedagógiai szükségleteket, még jobban figyeljünk a többi szocialista országban végbemenő pedagógiai változásokra. Többek között: a baráti államokban tanított történelem tananyagra és történelemtanítási módszerekre is.

SZEBENYI PÉTER

## „VÁLTOZÓBAN AZ EURÓPAI EGYETEM”

A Bukarestben 1973. november 26. és december 5. között az UNESCO által megrendezett európai felsőoktatási miniszteri konferenciával egyidőben jelent meg az UNESCO nevelésügyi folyóiratának, az angol nyelven *Prospects* címen közreadott kiadványának 1973. évi 4. száma, melynek legfőbb tanulmányait tematikailag a fenti cím fogta egybe.

A szám bevezetőjét HERMAN József professzor írta, aki jelenleg Párizsban az UNESCO titkárságának felsőoktatási főosztályát vezeti. „Azok számára, akik figyelemmel kísérik az európai egyetemek fejlődését — írja —, kétségtelen, hogy kényes pontot érint az a tény, hogy társadalmi berendezkedéstől függetlenül az európai országok egyetemein jelentős változások mennek végbe.” Úgy véli, hogy ezek a változások nem szakíthatók el sem az egyetemi hallgatók számának ugrásszerű növekedésétől, sem az 1968-i diákmegmozdulásoktól, megítélése szerint azonban túlzott leegyszerűsítés lenne a változások okait kizárólag erre a két tényezőre visszavezetni. A társadalmi-kulturális fejlődés, a nevelési rendszerek egészének fejlődése, valamint a sokat emlegetett tudományos-technikai forradalom mind nagy hatással vannak a felsőoktatásra, s ma még nem lehet megmondani, hogy a változások hová vezetnek, s hogy egyáltalán mennyire jelentősek.

Alain TOURAINE francia szociológus, a Párizs-Nanterre-i egyetem szociológiai tanszékének vezetője, a francia Szociológiai Társaság alelnöke az *egyetemi integrációval* kapcsolatos kérdéseket vizsgálja „Death or change of the universities?” című tanulmányában. Meghatározása szerint az egyetem három, egymással szorosan összefüggő feladatot ellátó intézmény: a tudás megteremtésével, átadásával és alkalmazásával foglalkozik vagyis kutatással, tanítással és képzéssel. Hogyan tudja a mai egyetem ezt a hármas feladatot ellátni? Az amerikai és a francia egyetem képviseli a két szélsőséget: az előzőre az abszolút integráció, az utóbbira ennek teljes hiánya jellemző. E két pólus között áll az angol és a nyugatnémet egyetem, ahol a kutatás és az általános oktatás az egyetemen, a szakmai képzés pedig más intézményekben folyik; különbözik ezektől a szovjet egyetem, ahol viszont a kutatás történik az egyetem falain kívül.

Felmerül azonban a kérdés: vajon e típusok egyike legyen a követendő, vagy valamilyen más, új forma? Az integráció és a szakmai függetlenség kapcsolatát tekintve a szerző úgy véli, hogy a francia típusú egyetemeken a hallgatók és a tanárok sokkal függetlenebbek, mint másutt, mert