

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI ÉS A KÖZÉPISKOLAI TÖRTÉNELEMTANÍTÁS VISZONYA

A műveltség, s benne a történelmi, társadalmi műveltség a gazdasági fejlődés feltétele. Továbbhaladásunk kulcskérdése: tudunk-e olyan iskolarendszert, illetve műveltségi anyagot, rugalmas formákat, magatartást kialakítani, amely képessé teszi a fiatalokat a termelésben, a társadalomban, történő korszakváltó átalakulások követésére, illetve elősegítésére.

A történelmi és a társadalmi műveltség tehát nem járulékos vagy díszítő eleme a mindennapi élethez szükséges ismereteknek, nem is ünnepnapis tudás, hanem az életben, a jelenben való eligazodás, a jövő formálásának az eszköze. Mint azt a közgazdasági elemzések bizonyítják, az oktatás szükséges színvonalának hiánya a gazdasági fejlődés akadályává válhat, de lehetetlenné válik a személyiség marxi értelemben vett önmegvalósítása is.

A mai korszakváltó periódusban a történelmi, társadalmi ismeretek tanítása egyre jelentősebb társadalmi funkciót tölt be.

Célunk, hogy a történelmi, társadalmi ismeretek modern felfogása és az oktatás korszerű értelmezése révén végre leküzdhessünk olyan évszázados, évtizedes negatív beidegzéseket, szokásokat, előítéleteket, amelyek a társadalmi haladást elősegítő cselekvést gátolhatják.¹

A nyitott kérdésekről

Kísérletünk számára részletes tananyagbeosztás készült. Nem utolsósorban azt is bizonyítani kívánjuk, hogy a jelenlegi iskolarendszer is számos kiaknázatlan tartalmat rejt magában, s noha azt csupán mint adott, ám közel sem optimálisnak tekinthető realitást vesszük számításba. Mindenesetre a szélesebb, alaposabb történelmi és társadalomismereti műveltség a tanulók személyiség-fejlődésének, s ezzel társas kapcsolatainak, társadalomba való benövésüknek, s társadalomfejlesztő képességük számára elkerülhetetlenül szükséges.

Ehelyütt nem térünk ki arra, hogy e tantárgy csak a természetismeret tantárggyal, az esztétikával, a matematikai és nyelvi stb. neveléssel együtt funkcionálhat eredménye-

¹ Berend T. Iván: Öt előadás a gazdaságról és oktatásról. Bp. 1978. 89–137.

sen. A távlatokban elképzelhetetlen, de a jelenlegi kísérleti praxisban sem lehet izoláltan egy tantárgyban vagy tantárgycsoportban gondolkodni.

Mint ahogy kísérletünk is a jelen iskolarendszer keretén belül folyik és folyhat a továbbiakban is (miként az előzőek során jelzett tantárgyak esetében is ez a helyzet), ezért mint minden tartós és a gyakorlatban jól funkcionáló radikális újítás, így a mi tantárgyi struktúránk is – miközben gyökeresen leszámol számos évtizedes, s esetenként évszázados beidegzettséggel – az *elért eredmények bázisára épít*. Előzetes megjegyzésként kívánkozok, hogy a 10 éves gyermeket nem tekintjük tiszta lapnak. Az alsótagozatos társadalomismeret a primer generalizáció szintjén megismerteti a tanulókkal – a jelenből és napi tapasztalataiból kiindulva, s a tömegkommunikációs eszközök révén – a mikro- és makrotársadalmat, az olvasmányanyag révén eset-tényeket ad főként a nemzeti történelem jellegzetes típusairól, a termelés, a technika, tudomány, a mondák, mítoszok és az intézmények alakulásáról. Kialakít bizonyos magatartási normákat, s nagy súlyt helyez arra, hogy ezek ne életidegenek legyenek, hanem az új – demokratikus és közösségi –, tehát a szocialista magatartást segítsék elő.

Ennek – mármint a jelzett magatartásmódnak – továbbmunkálása az egész iskolai ciklus feladata. Fontos annak a szociálpszichológiai elvnek a tudatossá tétele, hogy társas kapcsolatai révén alakítja az ember önmagát. Meg kell értetni a tanulókkal, hogy miként az egyén alakulása, fejlődése is úgy megy végbe, hogy a konfliktusokat megoldja, illetve a konfliktusokkal együtt él, új társadalom fejlődése is a konfliktusok megoldása révén realizálódik.

Ha arra a kérdésre keressük a választ, hogy *mikor kezdődjek a rendszeres történelem tanítása*, akkor ezt éppen úgy tehetjük a 4. osztályba, mint az 5. osztályba.

A tananyag felépítéséről

A koncentrikus felépítés buktatói közismertek. Könnyen kimutatható, hogy – rossz tanári irányítómunka vagy tankönyv esetén – ugyanazokat a sztereotip általánosságokat, illetve adatokat ismétlik a tanulók az általános iskolákban s a középiskolákban. A spirális felépítés a jövő útja. A mereven értelmezett linearitás az egyes iskolai ciklusok tananyaga között a történelem- és társadalomtudományokban a tárgy sajátosságaiból adódóan megvalósíthatatlan. Vissza kell térni a már megtanult eseményekre és korokra, de lényegesen tágabb horizontban, más megközelítésben. Az is bizonyos, hogy az intenzív elemzés – nevezzük nemzetközileg ismert terminussal: a „*példafeltárás*” – mást jelent az általános iskolában, mint a középfokú képzésben.

Ehelyütt csak arra utalnánk, hogy döntő különbség az *egyes jelenségek és társadalmi alakzatok megközelítésének és elemzésének differenciáltsági fokában* van, tehát hogy ugyanazt a jelenséget több oldalról lehet megközelíteni a gondolkodás fejlettségének, a szintetizáló képességnek mind magasabb szintjein. A 12, illetve 16 éves kor között lényegesen nagyobb lehetőség kínálkozik arra, hogy több tudomány kutatási módszereinek felhasználásával közelítsünk egy-egy eseményhez és korhoz. Az általános iskola alsóbb osztályaiban a vizsgálódás köre szűkebb. Térben és időben gondolkodni és az egyes ágazatokat egymásra vonatkoztatni, s azt a maga dialektikus ellentmondásos egységében láttatni – eddigi ismereteink szerint csak 15 éves kor tájékán lehetséges. A

tananyag spirális felépítése főként azt jelenti, hogy az esetenként elkerülhetetlenül azonos terepet az iskolázás felsőbb szintjén más megközelítésben, szélesebb dimenzióban és tágabb horizontban mutatjuk be. *Ez tehát azt jelenti, hogy a „terep”-azonosság nem jelenti az elemzés és általánosítás, az ismeretanyag mennyiségének azonosságát.* Ráépülést viszont feltétlenül jelenthet, hiszen például az általános iskolákban tanult 1848. március 15-e eseményeinek ismerete fogódzót jelenthet a közép- és kelet-európai eseményekkel való egybevetésre; a „békés” forradalom fogalmának elmélyítésére; a főváros centrális szerepének megértésére az európai és különösen a magyar forradalomban; rávilágíthat az új eszméket hordozó értelmiségi ifjúság szerepére: a forradalmat törvénybe iktatókkal való szembenállásukra és egységükre; utalhat olyan összefüggésekre, hogy bár az etnikai azonosság nagy szerepet játszhat a polgári átalakulásban (pl. Franciaország), a centrum hiánya az egyik oka annak, hogy a porosz 1848-as alkotmányozó gyűlés Marx szavaival élve „általános testvérülési szélhámosossággá” vált, s nem alakult ki az egységes Németország.

*

Az általános iskolai és középiskolai képzés, illetve az ennek megfelelő életkor közötti különbség – a textatív felsorolás igénye nélkül – a következőkben összegezhető:

1. A döntő különbség a két korosztálynál a tananyag *minőségében, tudományos differenciáltságának fokában van.*

Ha „békés”, érlelő korszak tanítása a feladat (pl. az Osztrák–Magyar Monarchia), a jelenlegi általános iskolában is lehetőség kínálkozik arra, hogy megértessük a gyerekekkel: a korszak a kapitalizmus monopolkapitalizmusba való átalakulásának kora, s ugyanakkor ebben az időszakban léteznek civilizációk, amelyek nem érik el a mezopotámiai civilizáció szintjét, hogy a Monarchia a közép-kelet-európai térségben sok tekintetben csúcst jelent; hogy kialakult Magyarországon a polgári állam intézményrendszere, de ez ráépült az atavisztikus szokásokat, mentalitást őrző megyei apparátusra; hogy e térségben éleződtek ki – a cári Oroszország mellett – a legélesebb osztály- és nemzeti ellentétek; hogy kialakultak mai fővárosunk központi kerületei, de a város pereme is; hogy a háború az e korszakot átélők számára jórészt elvont fogalom maradt; hogy a kivándorlás a válság éveiben e térségben egyfajta kiútkeresés volt; hogy a munkásosztály osztályá szerveződése befejeződött, s hogy a radikális mozgalmaknak, a munkásmozgalomnak tömeges pártjai alakultak stb.

Aligha lehet azonban a jelenlegi általános iskolai oktatásban megértetni, hogy a liberalizmus gazdasági értelmezése (a klasszikus angol minta szerint) korlátozottan valósult meg: aligha lehet a törvénykezés nagyszerű teljesítményeit (az 1868-as népoktatási és nemzetiségi törvény) nyomon követni oly módon, hogy egyértelművé váljék, milyen valóságos érdekek és vélt illúziók akadályozták meg, hogy e törvények megvalósuljanak. Azt sem lehet elemezni, hogy a konfliktusok mélysége idézte elő, hogy itt alakultak ki a század jelentős eszmei irányzatai: freudizmus, Franz *Kafka* művészete és az ifjú *Lukács* által megrajzolt egzisztencialista életérzés, a pszichológia, illetve szociológia számos ága, hogy az újítás vágya és a társadalom átalakíthatósága a ráció alapján e nemzedékek alapvető meggyőződése volt, hogy nyíltan kapott hangot minden radikális irányzat; az önámításra annyira fogékony „történelmi osztályok” vágyaikat való-

ságnak tekintették, s ez volt az uralkodó ideológia stb. Aligha lehet mikroelemzés tárgya, hogy miért csak a hívő katolikus Eötvös József hozhatta meg az egységes (tehát világi) iskoláról szóló törvényt, s az sem igen elemezhető, miért nem lehetett polgár a vezetője az 1918-as forradalomnak. (Ebben mutatkozik többek között a társadalmi struktúra elmaradottsága, az erős nemzeti burzsoázia hiánya.) Azt a konkrét totalitást, hogy a társadalomban, a gazdaságban, a közgondolkodásban, az uralkodó és az ellenzéki ideológiában, a politikában milyen feszültségek, ellentmondások halmozódtak fel – s érzékeltetni, hogy „fecseg a felszín és hallgat a mély” –, csak a történelmi gondolkodás megfelelő mélysége esetén lehet.

2. E példa átvezet a másik döntő különbséghez. Közismert, hogy az iskolai oktatás egyik meghatározó sajátossága a sematizálási tendencia. A megismeréshez szükség is van sémákra, a megfelelő gondolkodási struktúra kialakítására. De a történelem tényleges dialektikája nem ábrázolható, csak a történelmi gondolkodás meghatározott szintje esetén. Amíg az alsóbb osztályokban jelenleg inkább csak törekedhetünk arra, hogy a *dialektikus gondolkodás elemeit alakítsuk ki*, addig a jelenlegi középiskolában több lehetőség kínálkozik a *dialektikus gondolkodás alakítására*, a szakmára orientált iskolákban viszont az óraszám alacsony volta következtében nem nyújtható középfokú humán műveltség. Ez a második sajátosság is az anyag differenciáltságának mélységéből, s a tanulók gondolkodásszintjének különbségéből következik.

3. A harmadik különbség az *egyetemesség értelmezésében* van. Átfogó képet adunk az általános iskolai kísérletekben is a fejlődés klasszikus útjáról és az azonos korban létező, pusztuló, stagnáló államalakulásról, civilizációkról. Nem lehet azonban rendszeres egyetemes történelmi képzésben részesíteni a tanulókat a jelenlegi általános iskolai képzésben. A XX. század tanítása-tanulása során mind az általános iskolában, mind a középfokú képzésben egyaránt feladat a „harmadik világ” bemutatása és koordinálása a földrajzzal. Arra a kérdésre: miért nem mondhatjuk ma egyértelműen azt, hogy ezek „fejlődő országok”, hogy miért nem tapasztalható a fejlődés olyan gyors üteme ezekben az országokban, mint az iparilag fejlett országokban – azt csak a közgazdaságtudomány kategóriarendszere, illetve e földrészek XX. század előtti történetének rendszeresebb megismerése és a néprajz tudományos eredményeinek felhasználása révén lehetséges megválaszolni.

4. A negyedik döntő különbség a történettudomány és a társadalomtudományok *kutatási eredményeinek felhasználásában*, illetve a *kutatás módszereinek megismertetésében és alkalmazásában* van. Semmilyen iskolai fokon nem oktatható a történelem és a társadalomismeret a régészet, a néprajz, a közgazdaságtudomány, a demográfia stb. nélkül. Nem lehet a jelenlegi általános iskolai képzésben elvárni, hogy a tanulók a közgazdasági mutatók szerint bepillantást nyerjenek a prognosztikába, hogy pontosan és egzakt eszközökkel megállapítsák a nemzeti jövedelem összetevőit, egy-egy ország fejlettségi szintjét meghatározó tényezőket stb.

5. Az ötödik fő különbség a *jelenlenség* különbözőségében van. Az első pontban említettek (a tananyag differenciáltsági foka) az integrálhatóság mértékére utaltak. A jelenlenség – amely a tantárgyi koncepció fontos elve – az egyik legbonyolultabb kérdése az iskolai társadalomismereti képzésnek. Múlt és jelen összekapcsolódásának félreértését, vagyilagos szembeállító elválasztását hazai társadalomtudományi szemléletünkben talán még nyelvünk is megerősíti, hiszen múlt és jelen között a magyarban

nincs kapcsolódás. Valami vagy múlt, vagy jelen idejű, s nem ismerjük azokat a múlt időket, melyek olyan történésekre utalnak, melyek éppen a jelenre hatnak, következményeikkel a jelenben léteznek. Múlt és jelen elválaszthatatlanságának igazságáért, úgy tetszik, újra és újra meg kell küzdeni.

Az általános iskolai tantárgyban lehetőség van arra, hogy az élővé vált múlttal a tanulók tevékenységi modelleket ismerjenek meg (többek között ez is indokolja a történelem egyes ágazatai közötti arányok változtatását). A tanulók mai nemzedéke számára aligha lehet csupán harci cselekményekben megrajzolni az ember társadalmi tevékenységét. Ez a fiatalok nagymérvű társadalmi felelőtlenségéhez vezethet. Ugyanakkor a társadalmak működő modelljét is meg kell ismertetni a tanulókkal. Megfelelő gondolkodási szint esetén nyílik csak lehetőség arra, hogy megfelelő mélységben ábrázoljuk a fejlődés alternatíváit, a további iskolai szinten nyílik alkalom arra, hogy a korunk kínálta alternatívákat is felismerjük.

Nem vitatható – s ezzel nem a történelem moralizáló felfogásához kívánunk indítékot adni –, hogy a különféle magatartásmódok bemutatása értékeket is közvetít. Ezért kell gondosan megválogatni a történelem jellegzetes típusait, s azokat felmutatni, akik nagy hírnévvé vagy névtelenül elszenvedtek és alkották a történelmet minden szférában, így katonai, politikai, gazdasági, szellemi területeken egyaránt. A ma embere számára a történelemmel együtt élni annyit jelent, mint fejlődésének ütemét elviselni, mint konfliktusaival számot vetni, s mint felkészülni a fejlődés kínálta önkitaljesedésre, de a számtalan zsákutcára, kudarcra a történelemnek – *Lenin* által pregnánsan megfogalmazott – „ravaszságára”. Az elavult eszmék új köntösben jelennek meg. Ha azt akarjuk, hogy ne legyenek manipulálhatók a gyerekek „ordas eszmékkel” szemben, akkor világos, a társadalomtudományok által feltárt jelenismeretet kell adni, s ez csak a felsőbb osztályokban alakítható ki.

6. A tantárgyi koncepcióban megfogalmazódott, hogy a történelem ünnepnapjait, a *forradalmakat és szabadságküzdelmeket*, valamint alkotó munkát, a „békés építés” feltételeit és a radikális átalakulást biztosító *érelő korszakokat a maga hiteles arányaiban kell bemutatni*. Az általános iskola és a középiskola tananyaga közti hatodik különbség abban áll, hogy az 5.–6. osztályban a jelenségszintről, főként történések bemutatásával (ami nem jelenti természetesen azt, hogy a kutatás módszereibe ne nyújtsunk bepillantást) haladunk a lényeg felé, addig a felsőbb osztályokban ezen ismeretekre támaszkodva már differenciált, integrált ismereteket alakíthatunk ki ugyanarról a korról.

Több iskolai fokon tananyag Géza és I. István államalapítása. Első megközelítésben evidensnek tűnik, hogy bemutassuk az ökológiai környezetet, hogy képi ábrázolás segítségével mutassuk be az István uralkodása előtti tájat és azt a szemmel látható különbséget, amely törvényei és intézkedései révén változást jelentett. (A kialakuló falurendszer, a tíz falu egy templom, a földművelés, az idegen szerzetesek stb.) Az általános iskolai tanulók szívesen nyomon követik a belharcokat, a számukra krimihez hasonló pogánylázadások leverését, ahhoz a felismeréshez eljutnak, hogy az új társadalmi-politikai alakulat a megszokottal szembeni súlyos és hosszú küzdelem révén alakulhat ki. Háttérként az is felismerhető, hogy e térségben akkor alakultak ki az államok, amelyek ma is fennállanak. Tovább differenciálható az állam fogalma is.

Nem lehet azonban tényleges összehasonlítást végezni sem a tekintetben, hogy milyen objektív és szubjektív feltételek teremtdtek meg e térségben az államalapítás kapcsán; hogy mennyi belső ellenállást kellett legyőzni a földművelésre és az idegen hitre való áttérés során; hogy hogyan olvasható ki a törvényekben a frank minta követése, az adott viszonyokhoz való alkalmazkodást megerősítő alkotó gondolat; hogy a régészeti leletek ellentmondásossága a kor ellentmondásosságát követi; hogy milyen erők össz-

játékából, milyen törvényszerűségek készítették a társadalom jelentős hányadát arra, hogy ha ambivalensen is, de elszenvedjék és kívánják a királyi hatalom megerősítését; hogy az etnikai összetétel az „indulás” pillanatában sem volt olyan egységes, mint a frankoknál, a különböző szláv és germán államoknál; hogy ekkor a magyar királyság az ellentétes érdekek keresztútjében állt; hogy a feudalizmus egész korai időszakában az addig szabad emberek, s liberek – mert átérték a létüket fenyegető konfliktusokat – voltak hajlandók a földművelés és állattenyésztés egész életritmusukat mereven szabályozó igáját elviselni.

Jelenleg csak a középiskolában van lehetőség arra, hogy mikroelemzést végezzünk a tekintetben, hogy a magyar állam a korabeli államok mely megvalósulási formájához esik közel, hogy a népesség demográfiai szintje és a törvénykezés milyen vonatkozásban volt szinkronban az európai fejlődés élvonalával, hogy megértessük, hogy a „fázis-eltolódás” bizonyos vonatkozásban előbb, bizonyos vonatkozásban később következik be; a föld (feudális) tulajdona jórészt csak terhet és kötelezettséget jelentett, s a történelem további évszázadaiban ezeknek a népeknek a föld megszerzése céllá válik; s hogy csak napjainkban alakult át úgy a parasztság tudata, hogy ne tekintse a föld birtoklását a jólét és a biztonság egyetlen forrásának. Ez az összehasonlító elemzés, amely természetesen kiegészülhet azzal, hogy az egyes népek (pl. a ma is létező népek) nem hajlandók – mert nem kényszeríti őket a földrajzi, természeti, társadalmi környezet – a munka igáját vállalni, minden bizonnyal olyan tág horizont, amely az általános iskola jelen keretei között alig valósulhat meg.

7. Végezetül a hetedik döntő különbség: a *művelődéstörténet* mely ágai és milyen mélységben mutathatók be az általános iskolai történelemtanításban, illetve a felsőbb osztályokban. Az életmód, a települési formák, a mindennapi tudat, az uralkodó ideológia, a képzőművészet és az irodalom nagy alkotásaira való utalás természetesen az általános iskolai képzés feladata is. Be kell és be lehet mutatni – mint a tantárgyi koncepcióban szerepel –, hogy a művelődésnek önmozgása, kontinuitása van. De csak utalásszerűen, hiszen alapvetőnek tekinthető annak a bizonyosságnak a kialakítása, hogy egy-egy eszme, illetve nézetrendszer voltaképpen a kor kérdéseire adott válasz.

Aligha vállalkozhat a jelenlegi általános iskolai oktatás arra, hogy a filozófiai irányzatok tarkaságát, a jogrendszerben, a hatalmi struktúrában végbemenő változásokat, a retrográd eszmék kontinuitását, az új, a progresszív, a forradalmi gondolatoknak az ellenfél által történő kisajátítását a maga mérhetetlen bonyolultságában mutassa be. Természetesen minden fokon fel kell mutatni az emberi történelem és hazánk történelmének nagy korszakait. Míg azonban a kultúrtörténet máig is szívszorogató és felemelő nagy pillanatait csak jelenségszinten, de az evidencia erejével mutatható be az általános iskolában, addig a felsőbb szinten lehetőség kínálkozik arra, hogy bemutassuk: milyen gazdasági, társadalmi, művelődési bázison alakultak ki azok a korszakok, és e korokat reprezentáló teljesítmények, amelyek a bemutatott műveket marandóvá tették. A nagy korok teret adnak a lángelméknek, akik kiemelkedő társadalmi tetteket hajtanak végre, gondolati és művészeti, tudományos, technikai alkotásokat valósítanak meg és korukat marandóvá teszik.

Voltaképpen ahhoz a felismeréshez kell a tanulókat eljuttatnunk, hogy amilyen optimálisan a jelenben és a belátható jövőben az emberiség lehetőségei a kiteljesedésre, „a szabadság birodalmába” való jutásra, éppen olyan mérvű az emberiség egészét veszélyez-

tető konfliktusok veszélye, s ezek olyan nagyságrendűek, hogy lehetetlen a velük való együttélés, avagy végül, hogy miért tapasztalható kölcsönös közeledés a természet, technika és a humán tudományok kiváló képviselői között, s miért alakítják ki „a megismerés” közös nyelvét, modelljét a különféle tudományok képviselői. Csak az iskolázás magasabb szintjén érthetik meg, hogy a tudati-pszichológiai elemek, mivel nem egyszerűen „tükröződések”, hanem önálló életre kelt tényezők, tovább is élnek, mint kiváltó okaik. Az új, magasabb fejlettségű társadalmi viszonyok közegeiben és a magas gazdasági fejlettségi szint küszöbén sem akadnak fenn. Kiváltó okaik pusztítása mellett rendkívül fontos önállósult képződményeik irtása is, avult szemléletek, előítéletek, magatartási és erkölcsi normakövételek rombolása. Így válik a szélesebb értelemben vett tudatformálás maga is elsődleges gazdasági feltételek megteremtőjévé, a széles értelemben vett közművelés az aktuális gazdaságpolitika döntő eszközévé.

A megoldatlan kérdésekről

a) A fentiekben igyekeztünk megmutatni, hogy a jelenlegi iskolarendszer keretében milyen többletet képes a középiskolai történelemoktatás az általános iskolaihoz képest nyújtani. Megoldatlan marad azonban ezzel a kérdés, nem lenne-e szükséges és lehetséges a *jelenleg csak középiskolai szinten bevezethető elemzések jelentős, társadalmilag fontos részét az általános iskolába átvinni*, különös tekintettel azokra, akik tanulmányaikat jelenleg nem gimnáziumban folytatják és figyelembe véve a kísérleti tapasztalatokat, amelyek egyértelműen azt igazolják, hogy a tanulók az integrált történelem és társadalomismeret tanulására pszichikailag és szellemileg, társadalmi fejlettségük jelen fókán már készen állnak, sőt azt igénylik.

b) Megválaszolatlan, milyen képzettség szükséges a történelem és társadalomismeret új koncepció alapján történő tanításához. Melyek a tanárképzési konzekvenciái?

c) Nyitott kérdés: az integrálás és a koordinálás a többi tantárggyal. Terveztünk és kísérletünk – sok vitatható és máris túlhaladottnak tekinthető vonásával együtt – ad némi támpontot az együttműködésre.

*

E munka előtanulmány. Bevezetője az integrált történelem és társadalomismeret tananyagtervének. Publikálását indokolja, hogy példaanyagon illusztrálja az egyes életkorok közötti történelmi gondolkodás különbségét.

Mindez természetesen csak a nagy számok törvényében igaz. Jogos *Varga Tamás* megállapítása: a kivételek vannak többen.

A tananyag tartalompszichológiai elemzése még előttünk álló feladat. E munka csak szociálpszichológusok segítségével oldható meg.

Az iskolarendszer továbbfejlesztésére még nincs érvényes határozat. Sok tehát a bizonytalansági tényező. Gondolatmenetünk nem ad választ egy kérdésre sem. Újabb problémákat vet fel. Talán ennek van érvényessége. Új sürgetés: működjünk hatékonyabban! Ne hagyományozzuk a következő nemzedékre még több terhet.