

A felsőoktatási intézményekben folyó
történelemoktatás legfontosabb problémáiról...

Humán felsőoktatásunk válságban van. Ezt tükrözi a végzetek jelentős részének a társadalmi elvárásokhoz képest gyenge felkészültsége és az intézményekben tapasztalható, diákokra és oktatókra egyaránt érvényes rossz közérzet, közömbösség, kiábrándultság a közéleti és a szakmai munka iránt. Ez jellemző a történelem szakokra is.

A következőkben, a címben kijelölt témakör feltárásához három különböző területet kell megvizsgálnunk: a felsőoktatás tartalmi és szerkezeti válságát (1.), a történetudomány jelenlegi helyzetében végbemenő változásokat (2.), a felsőfokú történeti képzés speciális problémáit, jelenlegi ellentmondásos helyzetét, a társadalmi elvárásokhoz és a tudományossághoz képest nem megfelelő színvonalát (3.).

O.1. Ennek az írásnak nem célja megoldási módok és alternatívák kidolgozása. Ezek eredményesen, szemléletváltozással együtt mindig az adott helyzet és a személyi feltételek meglétekor különböző formában alakulhatnak ki. Fontosnak tartam azonban az átfogó feltáró kritikát, e tárgyban /is/.

O.2. A következőkben leírtak általánosságai érvényesek valamennyi humán felsőoktatási intézményre. Konkrét példáim és tapasztalataim a szegedi bölcsészkarra vonatkoznak, mivel legjobban ezt ismerem.

1. A felsőoktatás válságát vizsgálva a problémáknak három szintjét különíthetjük el.

1.1. Háttérben legáltalánosabban anyagi és szemléleti kérdések állnak. (Arra az általános társadalmi és gazdasági válságra, amely e válság háttérében áll, nem kívánok kitérni.)

1.1.1. A politikai vezetés a gazdaság jelenlegi helyzetében nem tudja biztosítani a felsőoktatás számára a szükséges anyagi támogatást. Ez a bölcsész képzésre nézve halmozottan hátrányos helyzetet jelent, mert a szűkös lehetőségek között elsősorban a műszaki jellegű képzés szintentartását és fejlesztését tartják szem előtt. A támogatás, munkaadás lehetőségével rendelkező vállalatok természetesen a műszaki- és természettudományi intézményekhez kapcsolódnak. A bölcsészkarok emelkedő hallgatói létszámát és az ezzel nem emelkedő oktatói létszámot és béreket figyelembe véve, már nemcsak az elengedhetetlen fejlesztéshez, de a szintentartáshoz (majd duplájára növekedő szemináriumi csoportok oktatásának kérdése) is csak szűkösen elegendő az állami költségvetés támogatása.

1.1.2. A válságos helyzet másik háttértényezője, oktatási rendszerünk történetileg kialakult "poroszos" jellege. (A kifejezést érték- és leírókategóriaként egyaránt érvényesnek tartom.) Képzési rendszerünk lényegében, még mindig a reprodukcióra és nem a kreativitás fejlesztésére épül. Nem a lexikális tudás megszerzését és a számonkérést ellenzem, hanem

értelmetlennek látom azt a rendszert, amelyben vizsgáról-vizgára majd mindent megtanul, majd szinte mindent elfelejt a hallgató. (Ezt bizonyítják a szigorlatok, államvizsgák színvonala is.) Az egyetemen sem mód, sem idő nem áll arra rendelkezésre, hogy az ismeretanyag beépülhessen. Magas óraszám, sok vizsga rövid felkészülési időkkel, számonkérés: ami legtöbbször az elolvasott mennyiség kikérdezéséből, vagy összefoglalásából áll, nem teszi lehetővé az elmélyülést; az ismeretek tényleges beépülését. A nyelvszakosok körében elterjedt vélemény az, hogy az egyetemre kerülés előtt, arra készülve jobban beszéltek az adott idegen nyelven, mint az egyetemen 2-3 év elteltével. Erre egyes tanszékeken már megszületett a válasz is: a nyelvet nem az egyetemen kell megtanulni.

Egy kreativitásra épülő képzés hosszú folyamat eredményeként alakulhat ki. A szerkezeti és személyi feltételek szükséges megváltozása közül az utóbbit tartom fontosabbnak. (Pl. a házidolgozattal való számonkérés nem old meg semmit, ha az oktató nem foglalkozik személyesen is a diákkal.)

A jelenlegi vizsga és reprodukció központú szemlélet nemcsak az oktatók, hanem a hallgatóság jelentős részének is sajátja. Kedvező, mert a legkisebb ráfordítással a legnagyobb kibúvási lehetőséget biztosítja az "igazi megmértetés" alól.

A fenti szemléleti problémák nem kizárólagos, de meghatározó okai annak, hogy a hallgatók (de talán az oktatók jelentős része is így van vele) nem érzik igazán fontosnak az egyetemen folytatott tevékenységüket, nem érzik azt magukénak. Így az egyetem nem mint testület, mint szolgáltató intézmény, tevékenységi lehetőség, hanem mint egy szükséges rossz, számonkérő egység jelenik meg.

1.2. Az általánosságok szintjén maradván két olyan konkrétabb kérdést kell felvetni, ami nélkül az átfogó és eredményes reform nem működhet. Ezek: az egyetemi autonómia és a szakok számának kérdése.

1.2.1. A felsőoktatási intézmények (erőpozícióikhoz mérten) az anyagiak, az adminisztratív szabályzók és a létszámgazdálkodást tekintve a művelődési minisztériumnak vannak alárendelve. Ez utóbbi intézmény természetesen kevésbé ismeri a helyi adottságokat, mégis döntő (hatósági) szava van a felvett hallgatók létszámát, vagy a bér- és létszámgazdálkodást illetően.

Egy olyan anyagi és szervezeti függetlenség, amelyben az egyetem saját költségvetését a saját maga belső igényei szerint intézné egy jobb (önálló) létszámgazdálkodással, a meglévő anyagiak rugalmasabb és célszerűbb kihasználásával, a karoknak adott nagyobb autonómiájával járhatna. Ez lenne az egyetemi és a kari tanácsok önállóságának megnövelésén túl annak az előfeltétele, hogy sajátos profilú egyetemi oktatás alakuljon ki a különböző (vidéki) központokban (is).

Ezzel az autonómia igényvel szemben ellenérvként fölhozható, hogy mindez provincializálódáshoz vezetne. A meglévő személyi és helyi adottságokból adódóan sok esetben jelentkeznének ilyen tendenciák, amelyeket azonban egy hosszabb távon kialakuló teljesítményelvű szelekciós rendszerben korlátozni lehetne. Az egyetemi képzés múltjából adódóan bizonyos, hogy a szükséges minőségi munkához elengedhetetlenül fontos a tevékenység magáénak való érzése, az "egyetem

kérdésekkel egybefűzve a kiadott kötelező olvasmányokat és mindehhez megjegyzéseket fűz. Az ilyen szemináriumok csak akkor eredményesek, ha az oktató gondolkodásmódjával és személyiségével is tud hatni. Vagy abban az esetben, ha a vizsgához szükséges olvasmányokat veszik végig.

A harmadik típus, amikor az oktató előad és néha kérdéseket tesz fel. A szemináriumok alacsony hatásfokkal működnek. A hallgatók a legtöbb szemináriumon nem érzik jól magukat, nem aktív résztvevők. A házidolgozatok, írásos beszámolók ritkák, bár egyre több az évközbeni órai írásos számonkérés. Az előbbiekkal épp úgy, mint a referátumokkal a legnagyobb gond az, hogy az oktatók többsége csak irodalmat ad meg, de a készülő munkával folyamatában nem foglalkozik. Ennek a személyes törődésnek a hiányát az egyetemen folyó gyakorlati munka legnagyobb gyengéje. A fontos módszertani ismereteket a szemináriumon kellene átadni. Mégpedig azt, hogy hogyan kell cédulázni, egy referátumot megszerkeszteni, bírálni, ismertetni, valamilyen szöveget módszeresen elemezni. Hiába tanítanak tudományos módszertant az első években, ha azt rendszeres munkával nem építetik be a hallgató tudásanyagába. Jelenleg az egyetemi szemináriumok nem töltik be alapvető funkciójukat, az áttekinthető bibliográfiai ismeretek- illetve a forráskritikai, elemző tudás megszerzését és elmészítését.

Kitérő megjegyzés egy ellentmondásról. Miközben a hallgatóknak mindenféle feladatokat adnak, sokaknál lehet tapasztalni hogy úgy érzik, hogy nincs semmihez közük, nincs olyan tevékenység ami igazán érdekelné, amit magáénak érezne. A középiskolai érdeklődést és szorgalmat az egyetemen tehetetlen téblábolás váltotta fel. Önállóságával igazából nem tud mit kezdeni. Mert hiányoznak az egyetemről azok az oktatók, vonatkoztatási személyiségek, akik érdekes és értelmes feladatokra tudnák motiválni. Akik tanácsaikkal segítenék és munkájának, tudásának objektív bírálói lennének.

1.3.3. Az egyetemi tananyag túlnyomó többségét a hallgatóság rövid felkészülési idővel a vizsgákra "tanulja meg". Ez azonban valójában nem elsajátítás, mert a többség néhány hét múlva már alig emlékszik valamire az anyagból, csak részletek és esetleg a nagyobb összefüggések vázlatai maradnak meg. Jellemző az, hogy a szigorlatokra szinte mindent újra kell tanulni. Más karokhoz viszonyítva a bölcsész vizsgaeredmények a már többször említett leterheltség ellenére is jók. Ez azonban elsősorban egyes oktatók ál-liberalizmusából és az egzaktak semmiképpen nem mondható szóbeli számonkérés hiányából adódik.

Fölösleges teherként jelentenek a szigorlatok, ahol rendszerint átfogó kérdések helyett, újból a kollokviumok anyagát kérik vissza. Teljesíteni lehet-e pl. a másodéves magyar-történelem szakosok szigorlati olvasmánykötelezettségeit, a 35 ezer oldalt? Évközben az előzetes felkészülésre nincs idő, így egyre gyakoribb a szigorlatok ószre való elhalasztása.

Kitérő megjegyzés a szegedi sajátosságról. Az ELTE-re átiratkozott volt szegedi egyetemisták számára meglepetés volt, hogy ott a magyar szakon belül egészen más a szerepe a nyelvészetnek. Egyrészt azáltal, hogy a szegedinél kevésbé nyelvtörténet-centrikus, másrészt a számonkérés, a vizsgákra, beszámolókra való felkészülés sem olyan nehéz, mint az előző

testületiségének" megléte. Egy olyan szerkezeti és szellemi függetlenség, ahol az állami és a különböző intézmények lerögzített határok között, egymást kölcsönösen, szerződészerűen támogatva működnek.
Egy kitérő megjegyzés.

A létező szocialista gazdaság elemzésekor, szembe kell nézni azzal, hogy az eredendően hiánygazdaságként működik, amelyben belső adottságaiból adódóan szükségeltetnek a centralizált, paternalista irányítás különböző módszerei és fokozatai. Az emberi tőke, mint az egészség és a tudás megteremtése és fejlesztése egy bizonyos, a nem közvetlenül emberi tőkével foglalkozó ágazatoknál jóval előbb jelentkező minimálszinten túl, csak közvetlen egzisztenciális (anyag, intellektuális és emocionális) érdekelttség által lehetséges. Ez hosszútávon az egész gazdaságot és a társadalmat meghatározza. (Gondoljunk csak a népesség egészségügyi állapotára, az iskolai végzettségre, technikai-szellemi kapacitásokra stb.)

1.2.2. Az egy, vagy két ill. másfél szakosság kérdése az egész bölcsészképzés felemásságát felveti: tanárt vagy kutatót képeznek? Jelenleg épp a felemásságból adódóan igazából egyiket sem. A pedagógusi pályára való felkészítés elméleti (a gyakorló tanítás kivételével), a hallgatók igazából nem tanulják/veszik komolyan. A két ill. három szakkal (történelem + irodalom + nyelvészet), a már említett magas óraszámokkal és vizsgaszámokkal a szakmai munkában sem lehet elmélyülni.

Az átfogó egyetemi reformok elakadása és tantárgykorszerűsítéssé való zsugorodása óta a változtatni akarás egyik fő iránya az óraszámcsökkentés. Ez azonban a szakok számának rendezése nélkül nem lehet egészségesen eredményes. Az óraszámok csökkentésével, vagy a tantárgyak, vagy a tananyag mennyiségét kellene csökkenteni. A jelenlegi tendenciák ezzel ellentétes irányba mutatnak. Ám az ideológiai tárgyak szükséges óraszámcsökkentésében épp úgy nem bízhatunk, mint az oktatók áttérésében új, korszerű oktatási módszerekre. Az oktatás minőségén adminisztratív csökkentéssel nem sok javítást lehetne elérni, hisz épp az a baj, hogy alacsony a szemináriumok és előadások határfoka, így ezzel csak az egyébként is felesleges túlterheltséget enyhítenénk, vagy vinnék át más területekre.

Bölcsészképzésünk válsága a képzés minőségében, a kikerülő ismereteinek más értelmiségi pályákéhoz képest elmaradó konvertálhatóságában, felkészületlenségben nyilvánul meg.

Tényleges változtatást csak a két- ill. háromszakosság megszüntetésével lehetne elérni.

Az órákkal, olvasmány és referátum feladatokkal leterhelve és szétdarabolva képtelenség minden követelménynek tartósan, hasznosan jó színvonalon eleget tenni, minőségi, egyéni munkát végezni. A helyzet súlyosságát az is jelzi, hogy a másod és negyedéves szigorlatra egyre többen készülnek a Száz híres regény és a gimnáziumi tankönyvek alapján.

A megoldás, amit már a nyolcvanas évek elejétől hangoztatnak diákfórumokon: az egy, vagy másfél szakosság bevezetése lenne. Egy ilyen gyökeres szerkezeti változásra azonban a közeljövőben nincs remény. A gyakorlatban ezt egyre többen egyénileg oldják meg: az egyik szak leadásával, a másik szakhoz illeszkedő C szak felvételével. Vagy úgy, hogy a két szak

mellé felvesznek még egy C szakot és a tőle távolabb álló szakot elhanyagolva, éppen csak végzik. (Erre is jó a vizsgacentrikus képzés, hisz így simán túl lehet jutni a vizsgákon.) A hallgatóság többsége pedig a teljesítményvisszafogás ösztönös módszerével él. De kinek jó ez?

A kétszakosság híveinek legfőbb érve az, hogy a középiskolai oktatásban kétszakos tanárookra van szükség. Ezzel szemben azon túl, hogy társadalmilag sem lehet elfogadni a bölcsész- és a középiskolai tanárképzés azonosítását, felmerül a kérdés, hogy tényleg kétszakos tanárookra van-e szükség a középiskolákban? A "jobb" gimnáziumokban nem csak azt figyelhetjük meg, hogy az egy tanárra eső órák száma alacsonyabb, hanem azt is, hogy általában egy tantárgyat tanít. A középiskolai oktatás színvonalán is csak a tanár túlterheltségének csökkentésével, a személyes odafigyelés szerepének növelésével lehet változtatni. Mindehhez több pedagógusra és nagyobb felkészülési lehetőségekre van szükség. (Napi 5-6 óra mellett hogyan lehet szakmailag tisztességesen felkészülni, lehet-e rutinból élettől megtölteni az órákat?) A több és jobban fizetett pedagógus foglalkoztatása jelentős népgazdasági, költségvetési kérdés. Az ország jelenlegi gazdasági helyzetében erre sincs sok lehetőség. Az egyetem a jelenlegi önmagát újratermelő egészségtelen körforgásból (gyenge középiskolai felkészültség-gyenge egyetemi tanárképzés-gyenge középiskolai oktatás...) felszámolásából, a szakcsökkentés szorgalmazásával vehetné ki a részét.

A kétszakosság híveinek másik érve az, hogy a kétszakosság megóv a beszűküléstől, a szakbarbizmustól. Ez akkor lenne igaz, ha a jelenlegi rendszer tényleg az lenne, aminek ideálisan gondolják. Nem pedig egy "mindenből egy kicsit" képzés, amelyre sokkal inkább a felszínesség, mint a nyitott, szintetizáló gondolkodás a jellemző. A beszűkülés ellen egy-egy tudományterületen (és képzési rendszerén) belül a legcélszerűbb küzdeni, mert így lehet leghatásosabban azt a gondolkodásba beépíteni, másrészt már csak azért is, mert ez az adott tudománynak is hasznára válik. Az egyoldalú látásmódon a nagyobb óra-, tantárgy-, előadói-, tanulmányi csoport választási lehetőséggel lehetne változtatni. A jelenlegi szervezeti és személyi feltételek között a szegedi bölcsészkaron erre nem sok lehetőség van. (Az ELTE-n már csak az intézmény nagyságából adódóan erre sokkal jobbak a lehetőségek.)

1.3. A következőkben az egyetemi tevékenység három fontos csomópontjáról lesz szó: a diákok és tanárok szelekciójáról (1.3.1.), a szemináriumokról (1.3.2.) és a vizsgákról (1.3.3.)

1.3.1. Az évtized elején, amikor lehetőség látszott egy nagyobb egyetemi reformra és különböző koncepciók jöttek létre, az egyik fontos kérdés az egyetemi fölvételi módszere volt. Ma már ez nem tűnik olyan fontos kérdésnek, hisz a megnövekedett felvételi létszám miatt, az arra érdemesek jórészt bejutnak az egyetemre. Ennek eredménye a már elindított képesség- és pályaalkalmassági vizsgálatok, amelyek alapján hathatósabban szelektálni lehet azokat, akik nem alkalmasak a tanári pályára. Az új felvételi rendszer következtében, a középiskolában kevéssé alakul ki határozott szakmai érdeklődés, mert minden tárgyból egyaránt jó eredményt kell elérni a sikeres egyetemi felvételihez. Amikor az

egyetemen a tanulmányok két szakra szűkülnek, már nincs olyan szakmai érdeklődés, hogy elmélyüljön egy adott témában. A motiváció hiányát, az általános tehetetlenséget nem akarom a felvételi rendszerére fogni, de minden bizonnyal ez is jelentős szerepet játszik létrejöttében.

Tanulmányok közbeni szelekcióról nem igen beszélhetünk a szegedi bölcsészkaron. Egy reális, színvonalemelítő szelekció csak akkor működhetne a bölcsészképzésben, ha lenne egy olyan objektív követelményrendszer, amelyet magas színvonalon, egzakt, mérhető módon mindenkinek teljesíteni kell. (Nagyobb szerep juthatna a felmérő teszteknek és a házidolgozatoknak. Lehetséges, hogy egyes tantárgyakban ez nem megoldható. De véleményem szerint, ha pl. történelemből az egyetemi felvétel kérdését egy teszt alapján el lehet dönteni, egy kollokvium esetében is meg lehetne ezt tenni.

Sokkal kényesebb kérdés az oktatók szelekciója és munkájuk értékelése. A HKR kezdeményezés kudarcának is az volt az egyik oka, hogy a résztvevő hallgatók azt hitték, hogy ezt jobb híján nekünk kell megtenniük, de nem vállalták és nem is vállalhatták a köztudottan gyenge színvonalú oktatók név szerinti megnevezését. Az oktatók munkájának véleményezése és a személyzeti politika a tanszékek és a kar vezetőinek feladata. A hallgatók véleményezhetnek, de ennek még eddig nem volt látható eredménye, néhány oktató sértődésén túl. Így ennek különösebb népszerűsége nincs a hallgatók között. Ez a helyzet mindaddig nem fog megváltozni, míg a kar és a tanszékek vezetői nem lesznek anyagilag és egzisztenciálisan érdekelve az oktatás színvonalának emelésében. Gyökeres szemléleti és szerkezeti változásokra van szükség, hogy természetes legyen az oktatók nyilvános pontozása, a szabad tanárválasztás és a színvonalnak nem megfelelően dolgozó oktatók elbocsátása. A problémák eleve az egyetemen bentmaradók kiválasztásával kezdődnek. A jelenlegi állapotok között, ezt a kérdést nemigen lehet megnyugtatóan rendezni. Ebben valószínűleg a "próbaidős oktatói" státusz segíthetne. 1-2 év, amikor kiderül valakiről, hogy mire is képes. Csak ha teljesíti a követelményeket maradhat bent az egyetemen.

A szelekció (tehetetlen) lehetetlensége miatt, a szegedi bölcsészkaron (de másutt is van ilyen) komoly vákuumok alakultak ki az oktatásban. (Ilyen például az esztétika oktatásé.) Másrészt, amikor egy-egy szakhoz új tantárgyak felvételét teszik kötelezővé, tantárgyi reform keretében nem tesznek lépéseket (vagy talán nem is tehetnek az illetékesek?) a személyi feltételek biztosítása érdekében. Erre példa karunkon a hatástalan néprajzoktatás.

1.3.2. A mindennapi egyetemi tevékenység legnagyobb részét a szemináriumok és az erre történő felkészülés tölti ki. A szemináriumoknak három típusa jellemző. A leggyakoribb a referátumokra épülő. Ezekre a kötelező olvasmányokat a referálón kívül, csak alkalmanként és részleteiben olvassák el. Így a referátumokhoz, amelyek általában a szakirodalom jobb-rosszabb összefoglalásából állnak a szeminárium vezetőjén és az esetleg felkért korreferenseken kívül más nem is igen szól hozzá. A referátumot hallgatók általában nem jegyzetelnek, gyakran nem is lehet az előadás módja miatt, nem sok marad meg a hallottakból. Ezeknek a szemináriumoknak a jelentős része felesleges időtöltés. Egy másik forma, amikor az oktató visszakérdezi, kombinatív

egyetemen. Köztudott, hogy a magyar szakosok többségének nagyon nagy tehertétel a nyelvészet és többségük nem szereti, s amennyire csak lehet el is hanyagolja ezeket az órákat. Ez csak egy példa arra, hogy egy-egy sajátosság mennyire tudja befolyásolni az egy-egy szakhoz való viszonyt.

2. A felsőoktatási intézményekben folyó történelemtanítás helyzetét elsősorban az intézmények és nem a szakma határozza meg. Most azért kell mégis ez utóbbival foglalkoznunk, mert egyre nagyobb a szakadék az egyetemi képzés és a megújuló, európai szinten álló magyar történettudományunk között. A történeti tudat alakításában nagyon fontos szerepe van a középiskolai történelem oktatásnak, aminek színvonalát elsősorban az egyetemről kikerülő korszerűbb, a tudományosság színvonalához közelebb álló tanárok emelhetik. Épp ilyen fontos a történész utánpótlás kérdése is. Tehát nem mindegy, hogy milyen az egyetemi képzés minősége és a tudományosság viszonya.

2.1. A nyolcvanas évek elején, közgondolkodásunkban a nemzeti múlt, a nemzeti identitás, a nemzeti tudattal kapcsolatos kérdések előtérbe kerültek. Ez új feladatok elé állította a történészeket. Az Európához és Kelet-Közép-Európához való történelmi viszonyunk, a XX. századi magyar történelem újraértelmezésének és a kialakuló szocializmus modelljének elemzése tekintetében. Szűcs Jenő, Hanák Péter, Kosáry Domokos, Berend T. Iván, Ormos Mária, Balogh Sándor, Romsics Ignác, Laczkó Miklós, Szabó Miklós, Krausz Tamás munkái már az új tudományos és társadalmi igények (és lehetőségek) szellemében készültek. A szakmai színvonal jelentős emelkedése mellett a nyolcvanas évek elején a História c. lap tudományos-szemléleti közvetítő, tematikus számaival, hiánypótló és témaorientáló, különkiadványaival új szempontokat meghonosító szerepét, a legfontosabb szerkezeti változásokat tükrözi a történettudományban.

2.2. A fentiekkel kapcsolatban két fontos változást kell kiemelni: a magyar mindennapok történeti kutatásának igényét és előtérbe kerülését, másrészt a történetírás és történettudomány viszonyát.

A magyar történetírás történeti fejlődésünk sajátosságaiból - adódóan politikatörténet centrikus. Mégpedig egy olyan elsősorban eseménytörténet centrikus történetírásunk volt, amelyben a politikai indítékok sokszor központi helyet kaptak. Vagy nyilvánosság hiányában a valós problémák megvitatása helyett a múlt nézés, a vita a pótcselekvés funkcióját töltötte be.

Voltak kezdeményezések a magyar mindennapok feltárására, egyrészt a művelődéstörténet (Domanovszky Sándor), másrészt a történeti társadalomnéprajz (Gunda Béla, Fél Edit, Hofer Tamás, Szabó László) területén, de ez nem volt olyan átütő, mint a hatvanas évek egyre színvonalasabb gazdaságtörténet-írása, illetve a hetvenes évektől a politikatörténeti eseményeket egyre inkább társadalmi környezetükben és összefüggéseiben vizsgáló történetírás. E megújulással kapcsolatban azonban nagyon nagy gond az, hogy ez a makrovizsgálatok felől indult el. Azaz helytörténetírásunk továbbra is - eltekintve néhány kivételtől, lásd a salgótarjáni konferencia előadásait - elmaradott abban az értelemben, hogy az országos események helyi kivetülésére

koncentrál leginkább. /Ennek sok oka van, de mindenképp az egyi legfontosabb ezek közül, a vidéki középiskolákba, múzeumokba kikerülő történelem szakosok nem elég korszerű /szemléleti és módszertani/ felkészültsége./

A másik problémakört álproblémának is tekinthetjük - felszínesen szemlélve -, hisz a történetírás és történettudomány nem válik és nem is válhat teljesen egymástól. Tudományosságunk hagyományaiból adódóan, az előbb má említett, még mindig jelentős politikatörténeti túlsúly együtt jár a történeti munkák jelentős részének leíró és nem problémacentrikus jellegével. Természetesen a tárgy sajátosságából adódóan, a leíró jellegnek fontos szerepe van a történettudományban. De a módszerbeli és szemléleti, elméleti eredményeket a társadalmi szükségletekkel együttthaladva egyes társadalmi problémák tematikus feldolgozó elemzésével lehetne legeredményesebben hasznosítani. Elgondolkoztató az, hogy az újabbnak szegénypolitika, vagy értékrend történeti szerkezetváltozásaival szociológusok foglalkoznak (Ferge Zsuzsa, Hankis Elemér). A leíró és nem elemző szemlélet az egyetemi reprodukcióra orientáltsággal együtt, nagyban hátráltatja a történettudomány korszerűsödését.

2.3. Ezek után csak jelzésszerűen azokról a gondokról, amelyek a további szakmai előrelépés hátráltatói.

2.3.1. Helytörténeti munkák közül, elsősorban a falusi, kisvárosi településekkel foglalkozók jellemzője a helyi társadalom helyett a makrotársadalom változásain alapuló megközelítés. Gyakoriak a gyorsan reprezentatív célokra összeállított, felszínes helytörténeti kiadványok. Kevés az ilyen tárgyú, jegyzetekkel jól ellátott dokumentumgyűjtemény.

2.3.2. Az 1945 előtti hagyományokkal szemben napjainkban nincsenek, vagy nem jöhetnek létre különböző iskolák. A kutatások fővárosi és intézetcentrikusak. A különböző kiadványok szintén elsősorban Budapesthez kötődnek, bár egyre több a vidéki honismereti kiadvány, aminek azonban alig van recepciója.

2.3.3. Kevés a forráskiadás. Ez egyrészt hátráltatja az új eredmények és szempontok létrejöttét, másrészt a munkákban való részvétellel több fiatal kutató jutna megfelelő módszertani ismeretekhez.

2.3.4. Több olyan konferenciára lenne szükség, ahol a középgeneráció (25-30 év) is bemutatkozhatna, vitázhatna. A jelenlegi rendszerben, vagy reprezentatív (gyakran akadémikus) konferenciákat, vagy egy-egy korszak, régió kérdéseivel foglalkozók rendezvényeket szerveznek. A Történettudományi Intézet vitái szűkkörűek, a tudományos minősítésre beadott munkák vitái ezen túl gyakran érdektelenek is. Ebből a szempontból szükség lenne több, a Salgótarjánban megkezdett rendezvénysorozathoz hasonló program létrehozására.

2.3.5. Középiskolai tankönyveink sürgős és gyökeres korrekcióra szorulnak. Már a jelenlegi helyzetben, amikor a tudomány jelenlegi színvonalától az egyetemi képzés lemaradt is, igen nagy a szemléleti és értelmezésbeli különbség a középiskolai és az egyetemi oktatás között. Ezen az egyetemi képzés színvonalának emelésével együtt, csak a tankönyvek korszerű újraírásával lehet segíteni. (Pl. a jelenlegi IV.-es tankönyvben, meg sem említik a határainkon túl élő magyar kisebbséget!) Más

területeken a természettudományos tantárgyakban és irodalom tekintetében, magas színvonalon, ez már megtörtént.

2.3.6. Ha megnézzük azt, hogy kik publikálnak a Históriaba, megdöbbenve kell tapasztalnunk, hogy a vidéki felsőoktatási intézmények történelem tanszékeinek dolgozói elvértve szerepelnek itt írásaikkal. A főváros centrikusságon túl azonban a háttérben az oktatók különböző okokból adódó (leterheltség, tehetségtelenség, ambícióhiány) vékonyka tudományos munkája és az előbb jelzett szerkezetváltozásba való be nem kapcsolódása áll. Az egyetemi képzés elszakadt a szakma fejlődésétől. Az erre igényt tartó hallgatók szinte autodidakta módon, egymástól tanulva képzik magukat.

3. A történelem szakok sajátos problémáinak okait nem lehet elválasztani a felsőoktatás, ill. a bölcsészképzés gondjaitól. a következőkben a történelmi képzés legszorítóbb részletkérdéseit jelezzük.

3.1. Tisztázatlan és épp ezért kidolgozatlan a szakon belül a kutató és tanárképzés.

3.2. A XIX. sz. közepétől visszamenőleg szükséges latin nyelv oktatása elégtelen. (Kevés az óraszám, s az oktatók és a hallgatók egyaránt nem veszik komolyan. Az utóbbiak talán azért, mert tudják, hogy az egyetem alatt nem lesz rá szükségük a szemináriumi munkához.) A középiskolából hozott hátrányt az egyetemen kellene pótolni, ami jelenleg nem történik meg.

3.3. A modern (nyugati) idegen nyelvek használatát szintén nem követelik meg a szemináriumokon, házidolgozatokban. Így, ha valaki tud, vagy tanul nyelveket, ennek nemigen van hatása tanulmányi munkájára. Kivélt képeznek az idegennyelv szakosok, de nekik sem használják ki nyelvtudásukat.

3.4. Mivel jelenleg az 4-5 évben folyik histográfiai képzés (ami egy-egy korszak áttekintéséből áll), amikor nagyon sokan már csak beszámolnak. Hiányzik a történetírás történetének oktatása. Ezt mindenképp a tanulmányok első felében kellene oktatni.

3.5. Hiányzik a történetfilozófia oktatása a szakon belül. A histográfiai ismeretek hiányával együtt ennek köszönhető a végzetek elméleti, szemléletű alulképzettsége.

3.6. A szakdolgozatok témaválasztása az esetek többségében érdektelen, színvonala alacsony. Mivel a referátumokat nem kell írásban leadni és házidolgozatokat sem kérnek a hallgatóktól, ezért általában a szakdolgozat az első szakmai munka és itt található szembe a legalapvetőbb hiányosságokkal. (Cédulázás, bibliográfiai, jegyzetkezelési stb. ismeretek hiánya.)

3.7. A bevezetés a történettudományba tárgy csak látszólag ad ismereteket, mert gyakorlatok által ezt nem építteti be a hallgatókba. Problematikus, hogy a tantárgyat kizárólagosan középkorosok tanítják, így az új és legújabb kor kutatásának technikai és módszertani kérdéseivel nem találkoznak a diákok. Másrészt az ismeretek elmélyítése a szükséges latin nyelvtudás hiányában nem történik meg.

3.8. Pedagógiai gyakorlat mellett nincs (fakultatív) régészeti, múzeumi, levéltári, könyvtári gyakorlat a képzés során. Ezeknek az intézményeknek belső ismerete nélkül nemcsak a szakmai továbblépés nehéz, de a korszerű tanári munka sem igen képzelhető el.

3.9. Hiány van a jól tanulható egyetemi jegyzetekből.

3.10. A történelem felsőfokú alkotásának válságát jól példázva az egyre inkább haladó TDK mozgalom. Ez mára már abból áll, hogy a kétévenkénti OTDK-ra néhányan dolgozatot készítenek. Ezek az írások általában közelebb állnak a referátumokhoz, mint tudományos dolgozatokhoz. Az OTDK körüli zsűrizési gondok miatt, itt nem mérettetik meg igazán a dolgozat, nem is ismerik meg ezeket szélesebb körben, s emiatt aztán a 70-es évek közepe óta rengeteget csökkent az OTDK és a TDK mozgalom presztízse.

B.N.