

Knausz Imre

Történelemtanítás és tantárgyi integráció¹

- Három példa és néhány tanulság -

Három olyan társadalomtudományi tantervet szeretnék bemutatni, amelyek kidolgozásában magam is részt veszek, és amelyek közös vonása, hogy hagyományosan különállóként kezelt ismeretkörök – közülük az egyik mindhárom esetben a történelem – integrációjára törekszenek.

Bevezetőül: A tantervfejlesztés ellentmondásai a NAT-korszakban

Különös képződmény a *Nemzeti alaptanterv*. Egyfelől igen határozottan megköti a tantervkészítők kezét: nemcsak előír bizonyos tartalmakat, hanem azt is megszabja, hogy mikor kerüljön sor azok tanítására. Másfelől azonban olyan mértékben helyezi át a tananyag feletti rendelkezés felelősségét az iskolák és a fenntartók kezébe, hogy az nemzetközi viszonylatban is rendkívülinek számít. A váratlanul nagy szabadság – amelynek következményeit még nem mértük fel eléggé – hatalmas lehetőségeket jelent azok nagy örömeire, akik régóta fontosnak tartják az iskola autonómiáját. Számolni kell azonban azzal is, hogy mindez nagyon sokféle feszültséget is fog kelteni a nem is olyan távoli jövőben.

Mert mi is a (helyi) tanterv? Egy meghatározott oktatási folyamat „technológiai” leírása. Önmagában nem erőforrása az oktatásnak, tantervből nem lehet tanítani, pusztán az oktatásról való kommunikáció, az információcsere céljait szolgálja. A valódi determináló tényezők egyfelől a *pedagógus tudása és attitűdjei*, másfelől a rendelkezésre álló *taneszközök*. A tanterv funkciója alighanem éppen az, hogy – kommunikációs és igazgatási eszközként – megteremtse az összhangot a pedagógiai erőforrások e két csoportja, valamint a megrendelők elvárásai között. Mindez pedig témánk szempontjából azért fontos, mert a tantervek differenciálódása nyilván nem vezethet automatikusan magának a tanítási folyamatnak a differenciálódásához. Konkrétan: ha az *Ember és társadalom* műveltségi területen százötven helyi tanterv lesz forgalomban, ebből még nem következik, hogy százötvenféle különböző tanítási séma fog élni a gyakorlatban is.

Még világosabban fogalmazva: a kérdés úgy merül fel, hogy mi a viszonya a tantervek kínálatának egyfelől a *tankönyvek* kínálatához, másfelől a pedagógiai *képzettségek* kínálatához. Jelenleg ez a három munka: a tantervfejlesztés, a tankönyvírás és a tanárképzés egymástól teljesen függetlenül zajlik. A tantervfejlesztés egyik fontos központja az Országos Közoktatási Intézet, a tankönyvírás általában kiadókhoz kötődik, a tanárképzés műhelyei pedig az autonóm felsőoktatási intézmények. Míg azonban tantervet elvileg helyileg is készíthet magának az iskola (egy tanterv tehát lehet teljesen egyedi is), addig egyetlen iskola aligha lesz

¹ A tanulmány az Országos Közoktatási Intézet és az Új Pedagógiai Szemle együttműködésében az OKI támogatásával jelent meg.

képes arra, hogy a saját maga számára megfelelő minőségű tankönyvet állítson elő, az egyedi igényekhez igazodó tanárképzésről nem is beszélve.

Ebben a helyzetben a tantervfejlesztés három stratégiáját különböztethetjük meg. Az első esetben a tantervszerző abból indul ki, hogy milyen taneszközök találhatóak a piacon, mire képesek a pedagógusok, és számításba veszi azt is, melyek azok a tanítási sémák, amelyeket a tanárok szívesen követnek. Itt tehát az történik, hogy a meglévő feltételek mögé utólag fogalmazódik meg a tanterv. Az ilyen munka – amelyet én szívesen neveznék a *posteriori* tantervfejlesztésnek – korántsem felesleges. A szakmailag korrekt tantervre szükség van az említett kommunikációs és igazgatási okokból. Látni kell azonban egyrészt azt, hogy itt nincs szó valódi alkotómunkáról, másrészt azt, hogy a tantervfejlesztésnek ez a módja alapvetően konzervatív, vagyis nem várható el tőle az oktatási folyamatok számottevő modernizációja. Ez a konzervatívizmus ugyanakkor előny is lehet, hiszen az az iskola, amely a *posteriori* készült tantervet választ, viszonylagos biztonságban érezheti magát: nem kell félnie, hogy feltételek hiányában nem tudja a céljait megvalósítani.

Az előzővel ellentétes stratégia – nevezük a *priori* tantervfejlesztésnek –, amikor a szerző nem reflektál a taneszközök és képzettségek kínálatára, kiindulópontja nem a feltételek rendszere, hanem az a pedagógiai koncepció, amelyet meg kíván valósítani. Az ilyen tanterv képes arra, hogy elszakadjon a valóságtól, megírásakor szárnyalhat a fantázia, de kevés az esély arra, hogy az elgondolt célok valósággá váljanak a mindennapok gyakorlatában. Nem kell jöstehetség annak belátásához, hogy az elkövetkező hónapokban számos „a *posteriori*” és nem kevesebb „a *priori*” szemléletű tanterv fogja meglátni a napvilágot. Jóval ritkább lesz az *organikusnak* nevezhető tantervfejlesztési stratégia, amely nemcsak a szűken értelmezett tantervet; hanem a taneszközöket és a tanárképzést, illetve -továbbképzést is a fejlesztés tárgyának tekinti. Ez nyilván jóval költségigényesebb eljárás, mint az előző kettő, az erőforrások jóval nagyobb koncentrációját követeli meg.

Különös erővel vetődnek fel mindezek az ellentmondások, ha a magyar Nemzeti alaptanterv legfurcsább – egyszerre vonzó és aggasztó – sajátosságára gondolunk: arra, hogy *nem határoz meg tantárgyakat*. A tantárgyi rendszert problémává teszi azáltal, hogy kialakítását az óratervvvel együtt az iskolák és a fenntartók hatáskörébe utalja. A NAT az előírt tananyagot *műveltségi területekbe*, azokon belül *műveltségi részterületekbe* rendezi, és a struktúra azonban nem tekinthető minden további nélkül egy tantárgyi rendszer analogonjának. A műveltségi területek száma valószínűleg kevesebb, a részterületek száma valószínűleg több annál, mint ahány tantárgy egy iskola tantervében hagyományosan megjelenik. Ezen túlmenően a Nemzeti alaptanterv mint szakmai dokumentum nem is lép fel azzal az igénnyel, hogy a tananyag területi elrendezését pusztán technikai megoldásnál többnek tekintsük. Ezzel azonban a NAT a *lehetséges tantárgyak* számát végtelenre tágitotta, és ebben a perspektívában rendkívül kínos kérdéseket vet fel. Ilyenek: a tantárgyak és a képzettségek megfeleltetése (hogy tehát ki taníthat egy adott, például helyileg kitalált tárgyat), illetve az egyes tantárgyak tankönyvekkel való „lefedése”.

Mindez látszólag nem tartozott a témához. Világossá akartam azonban tenni, hogy elismerem a NAT-korszak ellentmondásait. A következőkben ugyanis nem ezekről az ellentmondásokról lesz szó, hanem a NAT-ból adódó lehetőségekről. Úgy

gondolom, hogy a lehetőség akkor is lehetőség, ha nem korlátlan. A valóság ellenáll az utópiáknak, ettől azonban még igaz lehet, hogy az erők összpontosításával előre lehet lépni a tananyag korszerűsítése terén.

Három olyan társadalomtudományi tantervet szeretnék bemutatni, amelyek kidolgozásában magam is részt veszek², és amelyek közös vonása, hogy hagyományosan különállóként kezelt ismeretek – közülük az egyik mindhárom esetben a történelem – *integrációjára* törekcsenek. Két esetben szerves fejlesztőmunkáról van szó, amennyiben a tantervek kialakítása és a taneszközfejlesztés párhuzamosan zajlik. A másodikként bemutatandó tanterv esetében – a korábbi terminológiát használva – a *priori stratégiát* követtünk. Különböznek egymástól ezek a tantervek abban is, hogy míg az első kettő belül marad a NAT Ember és társadalom fejezetén, addig a harmadik átlépi a műveltségi terület határait.

Egy moduláris tanterv – Társadalomismeret kisiskolásoknak

A NAT a kronologikus történelemtanítás kezdetét a megszokottnál két évvel későbbre tolta ki. Ne vitassuk ezúttal, hogy ez helyes-e vagy sem.³ Tény, hogy az 1–6. évfolyam számára *Társadalmi ismeretek* címen részben jelenismereti, részben múltismereti (történetek) jellegű tananyagot ír elő. A helyi tanterv ezek után készülhet úgy, hogy a NAT egyes fejezeteit vesszük alapul, és így a Társadalomismeret tantárgy olyan fejezetekből fog felépülni, amelyek közül egyesek társadalmi, mások politikai, ismét mások gazdasági vagy történelmi jellegűek lesznek. Az itt bemutatandó tanterv nem ezt az utat járja. *Modulárisan* építkezik, és az egyes modulokon belül törekszik a különböző megközelítések integrációjának megvalósítására.

*Mi a modul?*⁴ Egyszerűen fogalmazva: rövid tantervi ciklus. Olyan viszonylag zárt tananyagegység, amely közvetlenül az életre vonatkozó és ezért bizonyos motiváló erővel rendelkező tartalmat hordoz. Fő értelme tehát nem abban áll, hogy előkészíti a későbbi tanulást, hanem hogy *önmagában is hasznosítható, releváns tudást ad*. A Társadalomismeret kisiskolásoknak című tantárgy 15-20 óras modulokból építkezik. A modulok lényegükön fogva integráltak: nem követhetik egy tudomány rendszerét, hiszen az a maga diszkurzív jellegénél fogva csak hosszú ciklusokban fejthető ki viszonylag teljesen és koherensen. Itt a középpontban a jelenség áll, amelynek megközelítésében többféle tudomány lehet jelen. Ugyanakkor a moduláris szemlélet nem zárja ki a fogalmi és kauzális rendszerek felépítését, hiszen az egyes modulok révén megszerzett ismeretek utólag áttekinthető és összefoglalhatóak.

Mit jelent az előző meghatározásban az, hogy „*viszonylag zárt*” tananyagegység? Kétségtől mentesen ennek megértése jelenti a kulcsot a moduláris szemlélethez. A hagyományos tanterv egymásra épülő témakörökből, fejezetekből áll. Ezek a

² A fejlesztőmunka résztvevőinek felsorolása helyett legyen elég itt arra utalni, hogy az első és harmadik tanterv a Loránd Ferenc által irányított ún. KOMP-csoport műhelyében, míg a másodikként bemutatott tanterv Szebenyi Péter irányításával a Fővárosi Pedagógiai Intézet műhelyében készült. A KOMP törekvéseiről lásd: Loránd Ferenc: Egy épülő komprehenzív iskolamodellről c. írását (Iskolakultúra, 1994. 4. szám). Az Ösvény, tisztás, kilátó című tanterv megjelen a Helyi tantervről készített kézikönyvben (Raabe, Bp., 1996).

³ A kérdéssel kapcsolatos véleményemet kifejtettem *Főzük-e puhára a NAT-ot?* című írásomban (Új Pedagógiai Szemle, 1996. 6. szám).

⁴ Lásd Postlethwait, S. N.: Module Approach. In: The International Encyclopedia of Education. Szerk.: T. Husén, T. N. Postlethwait. Oxford, 1985. Vol. 6.; Knauz, I.: Aktuelle Probleme der Lehrpläne für Geschichte in Ungarn. Geschichte, Politik und Ihre Didaktik. Sonderheft 7. Paderborn, 1990.

fejezetek *nyitottak* abban az értelemben, hogy nem érthetőek a megelőző fejezetek feldolgozása nélkül, és nem teljesek, nem nyerik el végső értelmüket, míg sor nem került a rájuk következő fejezetek feldolgozására. Ebből a tulajdonságukból következik, hogy sorrendjük nagyjából meghatározott: ez a sorrend nem változtatható meg anélkül, hogy reménytelenül össze ne zavarnánk a tantárgy gondolatmenetét. Hasonlatos az ilyen tanterv a regényhez, amelyet rendszeren folytatólágoosan olvassunk el az elejétől a végéig. Ezért helyénvaló a „fejezet” metafora, amikor a tanterv egységeiről, témaköreiről beszélünk.

A modulok is *nyitottak* a következő korlátozott értelemben. Először: a bennük szereplő fontos *fogalmak és problémák* más modulokban is szerepelnek. A különböző kontextusok különböző fogódzókat nyújtanak a tanulóknak ahhoz, hogy az elsajátítandó fogalmakat és a megértendő problémákat saját megismerési sémáikhoz kapcsolják, azok közé beágyazzák. Másodszor: az egyes modulok sokszor ugyanazokat a *képességeket* fejlesztik, így a később következő modul tanítása során építhetünk azokra a képességekre, amelyek más modulok tanítása során korábban rögzültek. Ez azonban hangsúlyozottan „korlátozott nyitottság” vagy másként fogalmazva: „viszonylagos zártság”. *Tematikai* értelemben nincs az egyes témák között – történeti vagy logikai – sorrendet meghatározó kapocs. Hasonlatos a moduláris tanterv az újsághoz vagy a verseskötethez, amelynek olvasásakor nem kell meghatározott sorrendet követnünk, ami azonban nem zárja ki, hogy az egyes cikkek vagy költemények egymás hatását erősítve nagyon is határozott karaktert adjanak a lapnak vagy kötetnek.

Milyen *előnyök* származnak a moduláris építkezésből? Közvetlenül belátható, hogy a modulokból összeállított tananyag rugalmasabban tud alkalmazkodni a tanulók (és a tanárok) érdeklődéséhez és képességeihez. A modulokból ugyanis „készletet kell felhalmozni”, amelyből az adott gyerekcsoport sajátosságainak figyelembevételével helyileg lehet összeállítani az egy vagy több évre szóló tanmenetet. Nem lebecsülhető előny az sem, hogy a modulok időről időre átalakíthatók a tapasztalatok gyarapodásával, illetve korszerűsíthetők a tudomány új eredményeinek vagy a közérdeklődés változásainak megfelelően anélkül, hogy a tantárgy egész tananyagát fel kellene forgatni. A modulokból építkező tananyagba mindig bevihetők továbbá új modulok: olyan újszerű témák, amelyek egy merevebb tantárgyi rendszerben aligha találnák meg a helyüket. A legfontosabb azonban talán az, hogy a tanulók egyik modulban mutatott teljesítménye nem határozza meg végzettszerűen további pályájukat, sikereiket és kudarcaikat. Minél merevebb ugyanis a történeti és logikai lánc, amelyen végig kell haladnia a diáknak, és minél hosszabb a tantervi ciklus, annál valószínűbb, hogy az egyszer felhalmozott kudarcmenység hatványozódní fog a későbbi tanulmányok folyamán.

Mindezekon túlmenően nem tagadható, hogy a moduláris építkezés a megismerésről vallott bizonyos nézeteknek inkább megfelel, másoknak kevésbé. Az intuíciónak nagyobb szerepet szánó, holisztikusabb megismerési elméletek, amelyek azt vallják, hogy a részben is megmutatkozik az egész, közelebb állnak a moduláris szemlélethez, mint az analitikusabb, részekből építkező, a tudományos rendszeralkotás útját követő felfogások. Másrészt a lineáris tantervek alapja a tudomány iránti bizalom: el kell sajátítani a mások által „felhalmozott tapasztalatokat”. A moduláris tanterv egyik titkos szólama viszont a rendszerek iránti bizalmatlanság. A „többféle megközelítés” kultusza azt is jelenti: nem vagyunk birtokában a végleges igazságnak, mindenkinek magánán kell a saját „rendszerét” megkonstruálnia. Magunk azt valljuk, hogy a megismerés mindkét útja jelen van

az ember életében, és egyáltalán nem gondoljuk, hogy a modularitás nevében a rendszeres építkezés és a hosszú ciklusok számúzhetőek lennének az iskolából.

Lássuk ezek után magának a konkrét tantervnek néhány sajátosságát! A tantárgy a 4–6. évfolyamosok társadalomismereti tananyagát öleli fel. A 4. évfolyamon két témát dolgoz fel: a család és a lakóhely témáját. A tulajdonképpeni moduláris építkezés az 5–6. évfolyamot jellemzi. A NAT követelményrendszere szükségessé teszi, hogy a tanterv kötelező modulokat is előírjon: ezek tartalmazzák azokat az ismereteket, amelyeket minden helyi tantervnek magában kell foglalnia. Ezeken kívül modulok széles választékát kívánjuk kidolgozni: jóval több modult tehát, mint amennyit két év alatt fel lehet dolgozni. Kötelező modulok: *A pénz világa, Szegények és gazdagok, Utazók és felfedezők*. Választható modulok: *Másság és tolerancia, Földön, vízen, levegőben* (A közlekedés története), *Háború és béke, Rövid írástörténet, A középkori Buda, A média világa, A holocaust, Konfliktusaink*. Látszólag történeti és jelenismereti témák keverednek szeszélyesen. Valójában azonban minden téma egyszerre jelenismereti és történeti: A pénz világa vagy a Szegények és gazdagok című modulokban a jelenlétviszony meghatározó, történeti utalásokkal, a múltban játszódó történetekkel. A Földön, vízen, levegőben vagy a Rövid írástörténet című modulok egy fejlődési sort követnek végig, eközben a jelen problémáiból indulnak ki és a jelenig jutnak el. A középkori Buda vagy A holocaust című modulok egy történelmi tér-idő szakaszt vizsgálnak közelebbről, de a jellel mindig összevetve, és a jelennek szóló tanulságokra kihegyezve a mondanivalót. Ez egyben a tanterv moduljainak három típusát is jelenti.⁵

A magyar gyakorlat szempontjából vizsgálva ezeket a modulokat talán az tűnik a legkülönösebbnek, hogy a történelmi témák nem követnek semmiféle időrendet. Ez tudatos. Ebben az életkori szakaszban nem a történelem egészének vázlatát akarjuk megtanítani. Sokkal inkább történelmi példákra van szó.⁶ Egyrészt módszertani példákra, amelyeken meg lehet tanulni a múlt rekonstrukciójának eljárásait, másrészt példákra egy bonyolultabb, tartalmi értelemben is. Ha a középkori Budáról tanulunk, felvethető, hogy miért nincs szó Esztergomról vagy a falvak népéről, miért nincs szó a törökkori vagy reformkori Budáról stb. A középkori Buda azonban itt példa, amelyen a középkori élet, gondolkodásmód, mentalitás tanulmányozható. A középkori mentalitás viszont ismét példa arra, hogy a mi modern gondolkodásunktól eltérő sémákban is lehet gondolkodni. Ez is történelemtanítás, csak éppen eltér attól, hogyan megszoktuk. A Nemzeti alaptanterv 5–6. os követelményei rendkívül izgalmas lehetőségeket nyújtanak a nem hagyományos történelemtanításra.

Külön kell szólni *Az ember nyomában* című modulról, amelynek a feldolgozását a 6. évfolyam végén javasolja a tanterv. Ez a témakör már elkezdti a kronologikus történelmi tanulmányokat azzal, hogy tartalmazza az őskorra vonatkozó ismereteket. Ugyanakkor kihasználja azt a lehetőséget, hogy a 6. évfolyamon a szokásosnál jóval több időt tudunk fordítani ennek a gyerekekhez nagyon közel álló témának a

⁵ Az angol történelemtanítási gyakorlatban megkülönböztetik a *line of development* (fejlődésvonal) és a *study of depth* (elmélyülés) típusú tananyagokat. Lásd pl. a *Schools Council History 13–16 Projectet* (A New Look at History. Edinburgh, 1976). Számos más tantervvel együtt ismerteti Szebenyi Péter Történelemtanítás Angliában c. könyvében (Akadémiai Kiadó, Bp., 1989).

⁶ Lásd Klafki, W.: Exemplar Approach. In: The International Encyclopedia of Curriculum. Szerk.: A. Lewy. Oxford, 1991.

tanulmányozására. Persze itt sem hagyományos öskortanításról van szó. A modul középpontjában egyfelől ember és állat különbsége (és hasonlósága), másfelől a természeti és a civilizált népek életének különbsége (és hasonlósága) áll.⁷

Történelem és modern társadalomtudományok – Ösvény, tisztás, kilátó

A NAT a magyar és egyetemes történelem kronologikus áttekintését a 7–10. évfolyamok számára írja elő. Ezzel párhuzamosan azonban társadalmi, állampolgári és gazdasági ismereteket is kell tanítani, külön tantárgy(ak)ként vagy a történelemmel integrálva.⁸ Nos, éppen ez a kérdés. A történelem és a modern társadalomtudományok integrációja kézenfekvő megoldás már csak azért is, mert az óraszámok mindenképpen a tantervfejlesztés szűk keresztmetszetét jelentik, és a tantárgyi integráció elvileg lehetőséget nyújt az idővel való takarékosabb gazdálkodásra.⁹ Itt azonban mindig problémát jelent a közvetítések megteremtése. Lássunk egy példát! Társadalomismeretből tanítanunk kell az egészségügyi ellátásról, az egészségbiztosítás rendszeréről stb. Valakinek az a gondolata támad, hogy ezt a témát a történelemben akarja integrálni oly módon, hogy a középkori járványokról, kórházakról tanítva – esetleg velük szembeállítva – kerít sort a modern egészségügy tárgyalására. A megoldás elvileg szellemes, a gyakorlatban azonban azért problematikus, mert a középkori egészségügy mindenképpen csak alárendelt elemként – mintegy futólag – szerepelhet egy hagyományos kronologikus történelemtantervben, ehhez hozzákapcsolni egy esetleg többórás jelenismertei egészségügy témát legalábbis aránytvesztő, valójában inkább mesterkél, túlbonyolított eljárásnak tűnik. Meg kell találni a közvetítő láncszemet a diakrón múltismeret és a szinkrón jelenismeret között.¹⁰

Az *Ösvény, tisztás, kilátó* című tanterv éppen erre tesz kísérletet. A közvetítő elem itt a *szinkronisztikus múltismeret*. Az *ösvény* metaforája a kronologikus történelemtanítás szűk ösvényére utal. Folyamatosan előrehaladunk az időben, és közben keveset látunk a tájból. Valójában csak annyit, amennyi az előrehaladás-hoz feltétlenül szükséges. A lényeg itt az, hogy a kezdetektől napjainkig eljutva teljes hosszában végigjárjuk az ösvényt. Itt nyílik mód a történelmi folyamat egységének érzékeltetésére: „minden állapot egy megelőző állapot következménye, másrészt ebben a folyamatban hol a kulturális javak felhalmozása, hol azok eltékozlása zajlik”.¹¹ Időnként azonban *tisztásra* érünk: megállunk és körülnézünk. Ez nem más, mint a szinkrón áttekintés: a látószög és vele a vizsgált terület kiszélesítése (*terasz*, ahogy a tantervi szakirodalom általában nevezi). Ismét elővéve az előző bekezdés példáját: az európai középkor hagyományos áttekintésé-

⁷ Fontos ösztönzést jelentett a modul kialakításakor Bruner Az ember mint tananyag c. projektje. Bruner, J. S.: Új utak az oktatás elméletéhez. Gondolat, Bp., 1974; *Mátrai Zsuzsa*: Az amerikai társadalomtudományi nevelés története. Akadémiai Kiadó, Bp., 1990.

⁸ Természetesen más integrációs lehetőségek is elképzelhetők (földrajzzal, emberismerettel), de ezeket most figyelmen kívül hagyjuk.

⁹ Az idővel való gazdálkodást mint az integráció mellett szóló érvet már *Németh László* is fontosnak tartotta. Lásd: A tanügy rendezése. Sarló, Bp., 1945.

¹⁰ Ez a közvetítő mozzanat természetesen más is lehet, mint a továbbiakban kifejtett megoldás. *Jakab György* Társadalomtörténeti esettanulmányok című tantervében az esetelemzés játéka el ezt a szerepet alkalmat adva a történelemnek nemcsak a társadalomismerettel, hanem az emberismerettel történő integrációjára is (OKI Tantervbank).

¹¹ Helyi tantervépítő kézikönyv. Társadalomismeret és történelem. 13. o.

nek (ösvény) egy pontján sort keríthetne a fiktív tantervszerző a középkori egészségügy részletesebb (lehetőleg forrásokon alapuló) vizsgálatára (tisztás). Hogy miért éppen az egészségügyre, azzal kapcsolatban ismét megfontolásra ajánlom azokat a gondolatokat, amelyeket a *példaelvű történelemtanítással* kapcsolatban az előző fejezetben felvettem. Ezután már sokkal kevésbé tűnik mesterkéltnek egy az egészségüggyel általában, illetve sajátosan a modern egészségüggyel foglalkozó altéma (kilátó) beillesztése.

Valójában a kilátóval még egy praktikus célja volt a tantervszerző munkacsoportnak. A Nemzeti alaptanterv Ember és társadalom fejezetének egyik alapvető – és a szakmai közvélemény jelentős része számára mindmáig alapvetően elfogadhatatlan – ellentmondása, hogy a történelemtanítás periodizációja, illetve egyáltalán elhelyezése *nincs összhangban a jelenleg uralkodó iskolaszervezetekkel*. A legkínosabb helyzetbe alighanem az általános iskolák történelemtanítási kerülnék, akik a nyolcadik osztály végére – a NAT intenciói alapján – a XVIII. század végéig jutnak el, és ezen a ponton kénytelenek átadni a gyerekeket a középfoknak, ahol más tanárok, más összetételű gyerekcsoportokkal fogják befejezni a korábban megkezdett történetet. Az *Ösvény, tisztás, kilátó* modell lehetőséget biztosít arra, hogy a kilátószakaszban – az összehasonlítás szándékával – az adott jelenség más korokban való megjelenését is bekapcsolják az elemzésbe. Fiktív példánkat követve: a középkori kórházak világa után beiktatható lenne néhány fejezet, mondjuk, az egészségügy XIX–XX. századi történetéből, mielőtt sor kerülne a probléma mai állásának bemutatására.

A legnagyobb nehézség az ilyen típusú tantervek szerkesztésekor ismét az idővel való *gazdálkodásból* adódik. Ha abból indulunk ki – és azt hiszem, ezt joggal tehetjük –, hogy a tanterveinkben és iskoláinkban uralkodó hagyományos történelemtanítás alapvetően „ösvényjellegű”, akkor mindaz az idő, amit tisztásra és kilátóra fordít a tanterv, ezt rövidíti meg. Itt fájdalmas döntéseket kell hozni, és e döntések mögött *értéktételezések* húzódnak meg. Az itt tárgyalt tanterv időt *akár* szálni az elmélyülésre és a képességek fejlesztésére (beleértve nyilvánvalóan a strukturák összehasonlításának, összehasonlító elemzésének képességét), *ezért cserébe* lemond (kénytelen lemondani) bizonyos olyan ismeretek megtanításáról, amelyek hagyományosan szerepeltek a történelmi tények „általános iskolai kánonában”. Arról van szó, hogy a tevékenységek sokszor maguk diktálják, hogy milyen ismeretkörökkel kerülnek kapcsolatba a tanulók (hogy miben *mélyülnek el*), és ez nemegyszer egy tanulócsoporthoz belül is különböző lehet. Egy dolgot nem lehet tenni: tevékenységekre, képességfejlesztésre alapozni a történelemtanítást és ezzel egy időben megőrizni a *mindenkítől egységesen megkövetelt* ténytudás hagyományos maximalizmusát. Ez a tanterv és az integrált tantervek általában arra tesznek kísérletet, hogy a *megkövetelt* – és pontosan körülírt – ismeretanyagot úgy *csökkentsék*, hogy az *elsajátított* tudás ne csökkenjen.

Miért éppen az integrált tantervekre jellemző ez a törekvés? Azért, mert mindig azok az ismeretek tűnnek nélkülözhetetlenek, amelyek valamely általánosan elfogadott kauzális-logikai láncba illeszkednek és egymásból szükségszerűen kifejtethetők. Az ilyen ismeretek mindig valamely diszciplína keretei között adhatók elő a legvilágosabban. Ha azonban a diszciplínák határait átlépjük, elkerülhetetlenül keletkezik egy *esetleges sáv* (példa tehát, amely helyett másról is lehetne éppen szó). Ha nem így lenne, nem integrált tantárgyat hoznánk létre, hanem integrált tudományt, amelyben a különböző tudományok strukturái hézagmentesen illeszkednek egymáshoz.

Lássuk ismét a konkrét tanterv sajátosságait! Az *ösvény-tisztás-kilátó* struktúrát a 7–8. évfolyamon viszi végig következetesen a tanterv, ezért korlátozzuk mi is a tanterv bemutatását erre a szakaszra. Két év alatt összesen négy (gyakorlatilag minden félévre egy) tisztás + kilátó típusú tananyagegységet tartalmaz a heti 3 órás tanterv. A hetedik évfolyam első félévében *Az athéni demokrácia* a tisztás 5 órában, ehhez a *Zsarnokság és demokrácia a modern világban* című kilátó csatlakozik 27 órában. Ennek keretében szó esik az amerikai demokráciáról, a XX. század totális diktatúráiról és a mai magyar politikai rendszerről is. A második félévben a tisztás témája *Háború és béke az antik világban* (5 óra), az ehhez kapcsolódó kilátó értelemszerűen a *Háború és béke a modern világban* címet viseli (18 órában). Közelebből ez Napóleon hadseregéről, az 1849-es szabadságharc hadseregéről, a második világháborúról, valamint természetesen a mai magyar hadseregről és a Magyar Köztársaság külpolitikájáról szól. A nyolcadik évfolyam első félévében *Szokások, erkölcsök, bűn és büntetés a középkori Budán* címet viseli a tisztás (4 óra), a kilátó ugyanezt a modern világban vizsgálja (18 órában). A tervezett altémák: a modern nagyváros, társadalmi beilleszkedési zavarok, bűnözés és bűnüldözés, az igazságszolgáltatás. Végül a második félévben a tisztás: *Társadalmi tagoltság és életmód a XVIII. századi Magyarországon* (6 óra), a kilátó: *Társadalmi tagoltság és egyenlőtlenségek a modern Magyarországon* (19 óra). Részletezve: a nemzetiégi kérdés és a trianoni sokk, nemzetiségek ma, vallások és egyházak a mai Magyarországon, egyenlőtlenségek.¹²

Történelem és humaniorák – művelődéstörténet

A történelem- és magyartanárok régi közös álma tantárgyaik tananyagának szinkron elrendezése. Egy régi álom, amely a fáradhatatlan próbálkozások dacára soha nem vált valóra. Mi lehet a makacs kudarc oka? Az egyik ok kézenfekvő: az irodalomtörténetben (és éppígy a képzőművészetek vagy a zene történetében) másként alakul a tananyag intenzitása az egyes korokban, mint a történelemben magában (amit persze hajlamosak vagyunk a politikátörténettel azonosítani). Az irodalomtörténet olyan mértékben koncentrálna a XIX–XX. századra, hogy ezt a történelem semmiképpen sem teheti meg, illetve fordítva: nyilván pazarlás lenne annyi ideig foglalkozni az ókor vagy a középkor irodalmával, amennyi időt erre a történelemtanítás hagyományosan szán.

Van azonban ennek a kudarcnak egy másik és talán mélyebb oka is. A művészetek tanításának (ide számítva ezúttal az irodalmat is) egyik alapvető dilemmája, hogy a tananyag elrendezésében a történeti elvet kövesse-e. Jól ismert és nagyon is megfontolandó érvek szólnak amellett, hogy legalábbis lazítani érdemes a merev kronológián. Nem akarunk belekontárkodni egy másik szakterület didaktikai belügyeibe, ezért itt csak utalunk arra, hogy a szerzők és művek történeti egymásra következése bizonyára ritkán esik egybe azzal, hogy egy adott életkori szakaszban a gyerekek milyen művek befogadására vannak felkészülve, illetve mely művek jelentenek élményt a számukra. Talán nem túlzás *arisztokratikusnak* nevezni azt a pedagógiai felfogást, amely ezt a szempontot figyelmen kívül hagyva mereven ragaszkodik a műveltségközvetítés belső – történeti – logikájához. Az irodalom és a művészetek tanításának ezt az arisztokratikus felfogását csak

¹² I. m. 14–16. o.

erősítené a történelemmel való szinkronizáció, amely végképp semmiféle eltérést nem engedélyezne a kronologikus rendtől. Ez viszont azt jelenti, hogy ha sikerülne is leküzdeni azt a korlátot, amely a történelem és a művészetek eltérő időszámításából fakad, akkor is csak néhány elitiskolában lehetne sikerrel alkalmazni a művelődéstörténeti integráció elveit.

A fenti megfontolások jelzik az integrációban rejlő nehézségeket, de nem feltétlenül jelentik azt, hogy le kell mondani erről az álomról. A tanterv, amelyről a következőkben szó lesz, abból indult ki, hogy nem szabad lemondani az irodalom és a művészetek nem történeti, élményközpontú tanításáról. A művelődéstörténet nem egy nagy összevont tárgy, amely minden humaniorát egy történeti logika mentén integrál. Ellenkezőleg: eredményes megvalósítása feltételezi, hogy külön tantárgyként sor kerül az irodalom és a művészetek probléma-, illetve élménycentrikus tanítására.¹³ Mi marad a művelődéstörténet számára? Egy *tágra értelmezett történelem*, amely egyszerűen áthelyezi az érdeklődés súlypontját az eseményről a struktúrára, a múltékonnyól a maradandóra.

A legfontosabb – és alighanem legnehezebben megoldható – probléma egy művelődéstörténeti tantárgy kialakítása során az, hogy miként lehet túllépni azon a primitív szinten, hogy az egykor egy időben fellépő jelenségeket a tananyagban is egymás mellett szerepeltetjük. Ebben az esetben ugyanis a tananyag egy nagyméretű áttekintő kronológiai táblázattá, jobb esetben kultúrtörténeti enciklopédiává válik, amelyben a különböző elemek tarka összevisszaságban hevernek egymás hátán. Egyszóval most is, mint mindig, a közvetítő láncszem, az *integráló tényező* kereséséről van szó. Kereshetjük ezt a tényezőt valamely elméleti koncepcióban: ha azt akarjuk kimutatni, hogy egy kor kulturális jelenségei között valamiféle *izomorfizmus*, megfelelés van, ami a pusztá egyidejűségeen túlmenően indokolja összekapcsolásukat a tananyagban, akkor nyilván kell rendelkezniük egy elméleti koncepcióval ennek az izomorfizmusnak a háttérére vonatkozólag. Ilyen lehetne például a történelmi materializmus, amely a kulturális jelenségeket mint felépítmenyeket írja le, itt az összetartó és közös tulajdonságokat is meghatározó erő a közös társadalmi-gazdasági alap lenne. A szellemtörténet éppen fordítva, a korszellemből vezeti le a kulturális jelenségek közös tartalmait.

A szóban forgó művelődéstörténet tantárgy célja azonban nem az ilyen megfeleltethetőségek kutatása. Az elméleti koncepciók alighanem mesterkeltté tennék a tananyag elrendezését. A bizonyítás kényszere – hogy ti. az elméleti tézis valóban megállja a helyét – könnyen eluralkodnék az anyagon, amely ily módon az általános összefüggések illusztrációjává fokozódnék le. A tantervet kidolgozó munkacsoport arra tett kísérletet, hogy a *mindennapi életet* tegye meg integráló tényezővé, pontosabban, hogy minden egyes – 4-6 órás – altémának legyen egy saját *fókusz* (*Arató és Pála* kifejezése), amely a kiválasztott kulturális jelenségeket egy *életegység* elemeivé szervezi. Itt tehát nagyon hangsúlyosan le kell szögezni, hogy ez a tantárgy nem attól művelődéstörténeti, hogy az irodalom és a művészetek történetét – részben – magába integrálja, hanem attól, hogy a történelem egészét kulturális folyamatnak tekinti, amelynek olyan összetevői vannak, mint a mindennapi élet kultúrája, a politikai kultúra, ember és természet viszonya stb. A művészetek és az irodalom, sőt a tudományok története nagyon sok ponton

¹³ A művelődéstörténet tantárgy mindenképp *Arató László és Pála Károly* ún. problémacentrikus irodalomtanítási koncepciójához illeszkedik. Lásd ezzel kapcsolatban gimnáziumi tankönyveiket: A szöveg vonzásában 1-2. Calibra, Bp., 1995; Beavatás – Irodalom és szövegértelmezés. Calibra, Bp., 1995.

harmonikusan illeszthető az így felfogott történelemhez, ezért kár lenne lemondani róla. Tény persze, hogy a műalkotás itt döntően mint korának tükré jön számításba. Gorombán fogalmazva: illusztráció, de nem elvont elvek, hanem az élet illusztrációja, és ezt a funkcióját a tananyagban is csak akkor képes betölteni, ha struktúrájának, képi világának, szimbólumrendszerének mélyére ásunk.

Néhány példa az ideiglenes tematikából. Az *anyagok élete* (Papirusz, textil, fa, bronz, vas, terrakotta, márvány: fejezetek az ókori technika történetéből), A *nyugati szerzetesség* (a Benedek-rend, a gregorián, a kolostorok világa és a románika, az ír és angolszász szerzetesek, a clunyi reform), *Két világ határán: Villon* (élete, Párizs a XV. században, művek, műfajok, műfordítások), *A modern nő* (a nők helyzete különböző társadalmi rétegekben, a dolgozó nő, prostitúció, női főszereplők az irodalomban), *Az ópium* (a kábítószer és hatása, az ópium és a művészetek, az indiai ópiumtermesztés és Kína gyarmatosítása), *New York a két világháború között* (Amerika a húszas években, a fogyasztói társadalom kezdetei, a szervezett bűnözés, a világválság és Rooseveltné elnöksége, kisváros és metropolis az amerikai irodalomban). *Sport és politika* (tömegsport és élsport, az olimpiák, a sport mint üzlet és mint politikai propaganda, a foci az ötvenes évek Magyarországon).

Az integráció és a pedagógusok

Integrált tárgyakról beszélve és gondolkodva az első kérdés, amely mindig felmerül: ki fogja tanítani? A kompetenciahiány egyrészt a szűken értelmezett szakon túlműtató továbbképzések sürgető szükségességét veti fel. Amikor *történelem és társadalomismeret* fűzőjáról van szó, helyes, ha ebben a paradigmában gondolkodunk: a tanárok történelemből vannak kiképezve, a történelem tanításához értenek, fel kell őket vértetni a modern társadalomtudományok alapelemeinek ismeretével is. Más a helyzet a *művelődéstörténeti* integráció esetében. Itt nem egyszerűen hiányosnak bizonyul a képzettség, ennél sokkal nagyobb a gond: ott vannak az iskolában azok a tanárok, akiknek éppen az a képzettségük, ami hiányzik a történelem szakos tanár szellemi fegyvertárából. Átlépni a kompetencia határait nem nagy gond addig, amíg a tanár azt mondhatja magának: még mindig én értek a legjobban a témához. Jóval nagyobb a gond, amikor a kompetenciahatárok átlépése egyben azt is jelenti, hogy behatolok a kollégám illetékességi területére.

Mindebből két dolog következik, és mindkettő alapvető és kemény feltétele az integrált tárgyak, konkrétan például a művelődéstörténeti jellegű integrációk tanításának. Az egyik az *együttműködés* elkerülhetetlensége. Az a népszerű eszme, hogy „becsukom az ajtót, és azt csinálom, amit akarok”, nem lehet a maximája az integrált tárgyakat oktató pedagógusoknak. Jó és előremutató elv ez addig, amíg arról van szó, hogy meg kell védeni magát a pedagógusnak a külső politikai befolyástól, védett szigetté kell tenni a tanár és diák közötti interperszonális kapcsolatot. Az integrált tárgyak tanítása azonban kihívást jelent e felfogás számára: itt a másik munkájára való *odafigyelés*, a közös munka elveinek megvitatása és gyakran a kölcsönös *kritika* válik feladatá. Az *szervezési* kérdés, és ügyes órarendkészítéssel megoldható, hogy ugyanazt a tantárgyat két, esetleg három pedagógus tanítsa. Az azonban már *szemléleti* kérdés, hogy az együttműködés valóban létrejön-e a munkatársak között, például – hogy egy ilyen egyszerű dolgot említsek – képesek-e egy ütemben haladni, akkor befejezni az anyagot, amikor megígérték. Röviden szólva tehát *a munkatársi kapcsolatok újraértelmezéséről* van szó.

A másik dolog maguknak a *kompetenciahatároknak az újraértelmezése*. A mai iskola alighanem túlbecsüli a képzettség specializáltságából eredő korlátokat. Bármennyire sikerül is megvalósítani azt, hogy egy tantárgyat egy munkacsoport tanítson (*team teaching*, ahogy a szakirodalom általában nevezi), az integrált tantárgy éppen attól integrált, hogy sokszor egy tanórán belül is különböző szakterületek ismeretanyaga keveredik. Az együttműködés itt már nemcsak azt jelenti, hogy én tanítom a történelmet, te tanítod az irodalmat, és odafigyelünk egymás munkájára, hanem esetleg azt, hogy mindketten komplex módon tanítunk, és azért figyelünk egymásra, hogy mindkettőnk munkája felett kettős szakmai kontroll érvényesüljön. *Tanulunk egymástól* (és tanulunk a továbbképzéseken), mert csak így tudunk olyan tárgyakat tanítani, amelyek tanítására eredetileg nem képeztek ki bennünket.

Az integráció és a tanulók

Befejezésül azt a kérdést szeretném felvetni, hogy milyen típusú iskoláknak érdemes mindazt a nehézséget vállalniuk, amely az integrált tantárgyak bevezetésével jár. Abból, hogy az integráció a pedagógusok számára nagy intellektuális nehézségekkel jár, sokan elhamarkodottan azt a következtetést vonják le, hogy ez valami olyan különlegesség, ínyencség, amely leginkább csak az elitiskolák luxusa lehet. Eszerint a gyengébb előképzettségű és kevésbé motivált tanulók számára „bőven elég”, ha azt tudják, ami feltétlenül szükséges (értsd: az alapvető lexikális ismereteket), nem érdemes a számukra előírt tananyagot túlságosan cifrázni (olyasmivel, „amit mi még az egyetemen sem tanultunk”).

Ezzel szemben azt állítom, hogy a helyzet éppen az ellenkezője ennek. Ha végigtekintünk az előzőekben elemzett három tanterven, legalább három közös vonás feltétlenül szemünkbe ötlik. Mindhárom tanterv törekvése először is, hogy *közvetítsen a tudományok absztrakt világa és a tanulók életvilága között*. Akár egy kisiskolásoknak szóló modulról, akár a történelemnek és a jelen kérdéseinek az összekapcsolásáról, akár egy életközeli történelmi téma, *életegység* vizsgálatáról van szó, a középpontban mindig egy olyan gyakorlatias probléma áll, amely – elvileg – *releváns* a gyerekek számára. Amelyről tehát így vagy úgy tapasztalataik vannak, ezek a tapasztalatok konfrontálhatók a tanultakkal, és van értelme konfrontálni őket, mert röviden fogalmazva: *olyasmiről van szó, ami nekik is fontos*. Ebben a körülményben motivációs erő rejlik, és ez a motiváció elsősorban azokban az iskolákban számít, ahol a gyerekek vagy közülük néhányan – családi körülményeik, korábbi iskolai kudarcaik vagy bármi más miatt – alulmotiváltak. A válogatott gyerekekkel dolgozó elitiskola számíthat arra, hogy a diákok hajlandók pusztán azért tanulni, mert tudják, hogy ez fontos, mert elvárják tőlük stb. Hajlandók megtanulni olyan dolgokat, amelyekről nem tudják, hogy miért érdekesek, mire használhatóak, mire valók. Egyszerűen kötelességtudatból. A kevésbé válogatott gyerekekkel dolgozó iskolák, illetve a *vegyes összetételt tudatosan vállaló (komprehenzív)* iskolák kénytelenek nagyobb figyelmet fordítani a gyerekek motiválására, például azzal, hogy tananyagaikban minél több olyan egységet szerepeltetnek, amelyek önmagukban hordják relevanciájukat.¹⁴

¹⁴ A komprehenzív iskolában folyó tanulás sajátosságairól lásd *Loránd Ferenc* – jelen írásunkkal nagyon is egybecsengő – gondolatait az Új Pedagógiai Szemle e számában.

Másodsor: mindhárom tanterv törekvése a *modularitás* valamilyen szintű megvalósítása. Ezt az első tantervnél emeltük ki, érdemes azonban észrevenni, hogy a másik kettő is kísérletet tesz a „viszonylag zárt” tananyagegységekben való gondolkodásra. Kevésbé érzékelhető ez az *Ösvény, tisztás, kilátó* tanterv esetében ezen a kidolgozottsági fokon („makrotanterv”), bár a három alapvető szerkezeti elem itt is elválik egymástól. A *művelődéstörténet* életegységei azonban tudatosan törekszenek arra, hogy önmagukban is megálljanak. (Ez egyébként az előző bekezdésben tárgyalt motivációs funkcióval is összefügg.) Itt most ez annyiban érdekes, hogy az egyik egységben (modulban) bekövetkező *esetleges lemaradás nem halmozódik fel* behozhatatlan lemaradássá a később következő egységekben. Ez az építkezési mód lehetőséget ad arra, hogy a tanuló mintegy „tisztá lappal” kezdje a következő altémát vagy témakört. Az integrált tantervek ezen sajátossága elsősorban a lassú tanulóknak kedvez, akik egy hagyományos elitiskolában könnyen lemaradnak, és könnyen megkapják a „rossz tanuló” bélyegét.

Végül mindhárom tanterv törekvése, hogy hangsúlyt helyez a *képességfejlesztésre*. Az integrációnak ugyanis csak akkor van értelme, ha az elszigetelt ismeretelemek megtanításán túlmenően valami mást is el akarunk érni. Ha *alkalmazható ismereteket* akarunk tanítani: olyan ismereteket, amelyekkel *műveleteket* is lehet végezni. A lexikális tudás jól és biztosan „átadható” a diszciplináris keretek megtartásával is. Ami így kevésbé valósítható meg, az éppen a struktúrák egymásra vonatkoztatása, az összefüggések keresése, a problémamegoldó képességek fejlesztése.

Mondhatjuk, hogy mindez éppúgy lehet célja egy szelektív elitiskolának is, sőt ott még inkább meg lehet valósítani, mint egy vegyes összetételű, nem szelektív iskolában. Ez igaz, válogatott gyerekeket mindig könnyebb tanítani. A *mindenkit befogadó iskolának* (magyarul: a nem szelektív általános vagy a komprehenzív középiskolának) azonban kötelessége, hogy keresse a módját annak, hogyan adhatja meg *minden tanulójának az őt megillető tudást*. A tananyag elmozdítása az integráció irányába – emellett próbáltam érvelni – előrelépést jelenthet ennek a problémának a megoldásában is.



Első osztályos tanuló rajza, Alsószentmárton