

Forrás: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/05/muhelykonferencia-a-tortenelemtanitasrol-ii-referatumok/>

Műhelykonferencia a történelemtanításról II. (Referátumok)

2009 augusztusában egy budapesti konferencián közel 30 felsőoktatási szakember, tankönyv-, taneszközfejlesztő és középiskolai történelemtanár arra kereste a választ, hogy melyek a jellemzői az Európai Unióban folyó történelemtanításnak. A konferencia nyitó előadását Professzor *Elisabeth Erdmann*, a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság elnöke tartotta, aki megállapította, hogy nehéz az európai történelemtanításról reprezentatív képet adni, mivel a történelemtanítás országoként sok eltérő vonást mutat. Ettől függetlenül általánosságban megállapítható, hogy a következő tényezők hatnak a történelemtanításra: az iskolatípusok mely fokozatain (pl. az alsó tagozattól vagy később kezdve), önálló vagy integrált tantárgyként (más tantárggyal, például a földrajzzal vagy más társadalmi ismeretekkel együtt) tanítják, illetve milyen más iskolai formák keretei között tanítják-e a történelmet. Az is közös jellemző, hogy az európai országokban a tantervekben fektetik le az adott ország történelemtanításának koncepcionális alapelveit. Továbbá a történelemtanítás pillanatnyi helyzetének másik meghatározó pillére a történelemtanárok képzettsége.

Időpont: 2009. augusztus 24.

Helyszín: Kossuth Klub, Budapest, VIII. Múzeum u. 7.

Résztvevők: meghívott egyetemi, főiskolai oktatók, középiskolai tanárok tankönyvszerzők, szakértők, szaktanácsadók.

Műhelykonferencia a történelemtanításról II.

Program:

9. 40. – 10. 00. Regisztráció
10. 00. – 10. 15. Megnyitó
Dr. habil. F. Dárdai Ágnes egyetemi docens, a Pécsi Tudományegyetem Könyvtára főigazgatója
- 10.15. – 11.00. Tendenzen und Perspektiven im Geschichtsunterricht in der Europäischen Union. Történelemtanítás az Európai Unióban:
Prof. Dr. Elisabeth Erdmann egyetemi tanár, a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság Elnöke
- 11.00. – 11. 45. Kérdések, észrevételek az elhangzott előadás kapcsán
- 11.45. – 12. 15. Kávészünet
- 12.15. – 14. 15. Referátumok (kb. 15 percben)
1. Tradíció és utópia a történelemtanításban
 dr. Závodszy Géza ny. főiskolai tanár, ELTE BTK
 2. Történelem-szaktan, történelemdidaktika Magyarországon
 dr. Katona András főiskolai docens, ELTE BTK
 3. A történelemtanítás kérdései Szlovákiában
 dr. Vajda Barnabás egyetemi docens, Selye János Egyetem, Komárom
 4. Történelemtanítás és nemzettudat
 Jakab György tudományos munkatárs, OFI
 5. Problémamegoldás a történelemtanításban
 Szabó Márta középiskolai tanár, tankönyvszerző
 6. A történelemtanítás és feladatfejlesztés
 Kaposi József egyetemi adjunktus, PPKE BTK
- 14.15. – 14. 45. Összegzés, a műhelykonferencia zárása
Dr. habil. F. Dárdai Ágnes egyetemi docens, a Pécsi Tudományegyetem Könyvtára főigazgatója

MEGNYITÓ

F. Dárdai Ágnes

Sok szeretettel köszöntöm Professzor Elisabeth Erdmannt, a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság elnökét, aki elfogadta meghívásunkat a Műhelykonferencián való részvételre. A Társaság elnöksége és elnöke előtt nem ismeretlenek a magyar történelemdidaktikusok, akik már az 1980-as évek elejétől (elsősorban Szabolcs Ottó tevékenysége révén) kapcsolódtak be a nemzetközi történelemdidaktikai munka áramlatába. Később a 90-es évek elejétől újabb – a történelemtanítással – foglalkozó módszertanosok, kutatók, tanárok, tankönyvszerzők (Dárdai Ágnes, Kaposi József, Bihari Péter, Szabó Márta stb.) kapcsolódtak be a Társaság munkájába, és adtak hírt a történelemtanítás elméleti kutató munkájával kapcsolatos irányokról, és a gyakorlati eredményekről.

A történelemdidaktikai és metodikai tevékenység koordinálásában, a kutatási eredmények prezentálásában és terjesztésében kiemelkedő szerepet játszik a világ történelemdidaktikusait tömörítő nemzetközi társaság. Német kezdeményezésre 1980-ban a bajorországi Tutzingban – egy az európai tankönyvek Afrika-képével foglalkozó tanácskozáson – határozták el a résztvevők a társaság megalakítását. A társaság két évente rendezett konferenciáin, valamint háromnyelvű (angol, német, francia) folyóiratában, majd később évkönyvében a történelemdidaktika és a történelemtanítás legfontosabb kérdései kerülnek felszínre. A társaság megalakulásától kezdve különös figyelmet fordított az akkori szocialista országokra, illetve az ott folyó történelemtanítási kísérletekre. A társaság által szervezett konferenciákon rendszeres meghívottak voltak a lengyel, cseh, magyar, szovjet szakértők is, akik lehetőséget kaptak arra, hogy a nyugati, tengerentúli történelemtanítással kapcsolatos kutatásokba betekintést nyerjenek. A társaság tevékenysége egyik legnagyobb elismerésének tekinteni azt a tényt, hogy 1985 óta a Történész Világkongresszusokon történelemdidaktikai szekció is működik. A társaság legutóbbi (2009. szeptemberi) ülésének fő témája a tankönyvelemzés módszertani kérdései voltak.

A Társaság elnöke, Elisabeth Erdmann, arra kapott felkérést tőlünk, hogy tekintse át nemzetközi tapasztalata alapján a történelemtanítás nemzetközi tendenciáit, irányait, és számoljon be a történelemtanítás helyzetéről az Európai Unióban.

ELŐADÁS

Prof. Elisabeth Erdmann: Történelemtanítás az Európai Unió országaiban

*Az előadását, valamint az azt követő beszélgetés szövegét folyóiratunk februári számában olvashatják. A cikket **ide kattintva** közvetlenül is elérhetik.*

REFERÁTUMOK

Závodszy Géza: Tradíció és utópia a történelemtanításban

Kissé zavarban vagyok, mert nehéz – vagy mondjuk így: időigényesen kibontható – kategóriákat jelöltem meg mondandóm címében: tradíció, utópia. Talán kézenfekvőbb lenne a hívó szóként is jobban működnek: folyamatosság és megszakítottság (a történelemben) vagy: konzervativizmus és liberalizmus, mely utóbbi fogalompár a napi politikai vitákhoz is elvezet.

A címben szereplő fogalmak megválasztása azonban tudatos. A folyamatosság és megszakítottság mint jelenség, a konzervativizmus és liberalizmus mint eszméket rendező elv és szemlélet logikailag egyenrangú, egymást kizárják, de egymást föl is tételezik. Hozzátehetjük: a konzervativizmus és liberalizmus mint szó és fogalom csak a XVIII. századtól, illetve a XIX. század első harmadától használatos és értelmezhető. A címben választott fogalompár viszont a történelem egészeként és – az utópia – az egész részeként értelmezhető. E fogalmak kevésbé korszakhoz kötöttek, mondhatjuk, egyidősek az írott történelemmel. Kibontásuk közelebb vihet ahhoz, hogy a történelmi folyamatok interpretációja során, ha úgy tetszik, a történelemtanításban érzékeltessük a logikailag megtisztított fogalmak Prokrusztész-ágyába kényszerített jelenségek összetettségét.

A feladatot nem könnyíti meg, hogy mind a tradíciónak, mind az utópiának létezik számos árnyalattal bíró köznapi, köznyelvi jelentése. Ha értjük, mondjuk, a tradíció – hagyomány, átfedésben a nemzeti-közösségi tudattal, föl kell hívni a figyelmet arra, hogy a történelmi emlékezet tartalmát, minőségét nemcsak a történelemtudomány–történelemtanítás kettőssége, hanem a tudomány–tanítás–

ismeretterjesztés hármassága alakítja. Emlékezni meg nem történt dolgokra is lehet, miközben a „tudományosan” földolgozott, tankönyvileg megírt történet szükségszerűen – és változó módon – hézagos.

Azt hiszem, hajlamosak vagyunk túlértékelni az iskola hatását, s a minap még voltak, akik kézlegyintéssel intézték el az ismeretterjesztés vélt vagy valós pongyolaságait. A világ azonban az utóbbi évtizedekben, különösen, ami az elektronikus médiumokat illeti, példátlan gyorsasággal alakult át. Milyen az elektronikus média élethosszig tartó hatása általában, s milyen a nyereségorientált mass media szerepe különösen a történeti tudat alakulásában? Erdmann professzor asszony említette, hogy hallott kémikusokat, fizikusokat fölindultan nyilatkozni az áltudományok gyors terjedése miatt. Az természetes és helyénvaló, hogy a magyar gyermek 9 éves kora körül iskolában vagy iskolán kívül magyar mondákkal ismerkedik, a francia gyermek meg talán a gallokról szóló mesés történetekkel. De hogyan vétezzük föl a reményeink szerint majd tudatos és értékőrző életet élő tanítványainkat a rájuk zúduló áltudományos nézetekkel, a délibábos őstörténetekkel szemben?

A kitérő után vegyünk föl az elejtett fonalat! Az utópia közszó közismerten az anglikán reformmal szembeszálló, 1535-ben kivégzett Morus Tamás, a katolikus egyház szentje művének címéből ered. A szó sehol sincs országot jelent, bár sokan, kortársak is érteni vélték eutópiának, azaz jóországnak. Morus Utópiája mégis inkább szatirikus, hol keserű, hol játékos mű, s bár természetesen szekuláris elemet nem tartalmaz, ma olvasva inkább Orwell, mint jámbor népboldogító művek jutnak eszünkbe. A szó mai, köznapi jelentése inkább lekicsinylő, politikai programokra értve is pejoratív, azok komolytalanságára, s nem érdemi súlyára utal.

Az utópiának e köznapi – időtlen – jelentése azonban nem illeszkedik a gondolatmenetünkbe. A történeti szál a XVII–XVIII. század fordulóján célszerű fölvenni. Ezek azok az évtizedek, amikor a tudomány eredményei, majd a technika látványos vívmányai eufóriával töltötték el a szellem embereit. Új értelmet, tartalmat kapott az idő. A fejlődés immár határtalannak tételezett fogalma egyre jobban birtokba vette nemcsak a tudósok, államférfiak, de az átlagpolgárok gondolkodását is. A newtoni mechanika világmagyarázattá lépett elő. Ha a világmindenség a matematika nyelvén leírható törvények szerint működik, és a mechanika törvényeit ismerve bármilyen szerkezetet meg tudunk építeni, bizonyára a történelem mozgásának, a történelmi változásoknak is megvannak a törvényei, amelyek

megismerhetők és alkalmazhatók. S a szervezett társadalmakkal egyidős utópia a kiliasztikus tanokat hirdető eretnek szekták és az irodalmi álmodozások világából kilépve átvonult a társadalmi szerződés elmélete és a természetjog terepére. A felvilágosodás szekuláris utópiája állította a középpontba a mindenható észt, és az antik görög gondolkodás által fölismert folyamatos mozgás, változás helyébe a legutóbbi időkig exponenciális görbeként tételezett (azaz gyorsuló ütemű) fejlődést.

A felvilágosodás korában vert mély gyökeret az a meggyőződés, hogy a jövő mérnökiileg megtervezhető, természetesen egy eszményinek ítélt társadalom megteremtése érdekében. Hogy mi a kívánatos, mi az eszményi, azt mindig a tervező dönti el. Ha a jövő megtervezhető, s a tökéletes társadalom fölépíthető, a múlt érdektelenné válik, a jelen pedig kísérleti terep, mely megtapasztalható valóságában tele van bosszantó akadályokkal, amelyeket a nagy mű érdekében sürgősen el kell távolítani. Ha nem megy verbális-intellektuális meggyőzés útján, akkor a jó ügy érdekében erőszakkal. A vonzó utópiából így lehet pusztító kataklizma, mely a múlt örökségének megtagadásával és a jelen drasztikus átrendezésével megszakítja a társadalom, a nemzet, ambíciói szerint az egész emberiség életének, mondhatjuk: a történelemnek a folyamatosságát.

A felvilágosodás termékeny talaján egymással versengő, majd egymást tagadó liberális és szocialisztikus utópiák egyaránt születtek. A liberális kapitalizmust a formációelmélet szerint meghaladó marxista utópia megvalósításának kísérleteiről van történelmi tapasztalata az emberiségnek. Utópisztikus vonásokat mutat a klasszikus liberalizmus is, amennyiben képviselői úgy gondolták, a polgári szabadságjogok maradéktalan érvényesülésével a társadalmi bajok általánosan orvosolhatók. Az idő és hely korlátai miatt, mint korábban, e ponton is erősen egyszerűsíttek, és nem térek ki például a vállalkozó egyén boldogulása és a demokratikusnak, hogy ne mondjam, igazságosnak tételezett piac viszonyának kiegyensúlyozását vizionáló egykorú fejtegetésekre.

A szociális utópia katarzis nélküli bukását követően és a piac ismétlődő zavarainak hatására a társadalommal kísérletező utópia átvonult a kommunikáció szintjére lefokozott emberi kapcsolatok terepére. Szívesen operál emberi jogi doktrínákkal. Harcias kampányokat folytat annak érdekében, hogy a formális jog az emberi kapcsolatok minden elemében az erkölcs helyébe lépjen. Az erkölcs ugyanis a hagyományokból újul meg, s a folyamatosság záloga. Az írott jog viszont, mint „szerződés”, a „fejlettebb jövő” követelményei szerint változtatható. A nyitott

társadalom fogalmának bevezetője, Karl Popper igen sokatmondóan fogalmaz (1947-ben), igaz, a náci rémuralom szörnyű történelmi tapasztalatával a háta mögött: „A nyitott társadalom felé vezető szabad kritika és mérnöki tervezés fő akadály a társadalom olyan kulturális állapota, amikor még vannak mindenki által természetesnek tekintett erkölcsi, kulturális és társadalmi intézmények. Ezért a nyitott társadalomnak elsősorban ezek ellen kell küzdenie.”

A tradíció (traditio) latin szó jelentése Pápai Páriz Ferenc híres, nemzedékek sora által forgatott szótárában: „kézről kézre adatott emberi tudomány; a tanítóknak tanításaik; a régiektől reánk származott tudományok”. Reánk származtak Pál apostol levelei csakúgy, mint Thomas Paine vagy Edmund Burke nagy hatású vitairatai. A felvilágosodás utópiájából a rémképektől megtisztított, a képzelgés és a spekuláció helyére állított világos gondolkodás igénye, a liberális utópiából a szabadságeszmény, az emberjogi kánonból a politikai jogegyenlőségen túl a fajok, nemek, vallások életkorok diszkriminációjának törvényi és morális tiltása tradíciónk része. S a szocialisztikus utópiákra gondolva: az antik-keresztyén vagy másképp: euroatlanti tradíció része a szolidaritás, a szociális biztonság, mint az emberi méltóság megőrzésének nélkülözhetetlen feltétele. Ezt előlegeztem meg annak kijelentésével, hogy a tradíció és az utópia az egész–rész összefüggésében is értelmezhető.

S mi a küldetése és esélye a történelemtanításnak az így értelmezett tradíció, a nemzedékek között létező burke-i szerződés megtartásában? Az iskolának általában, amelynek meghatározó szerepével kapcsolatban szkeptikusan fogalmaztunk? Ez a következő kérdés, amelyre keresnünk kell a választ.

Katona András: Történelem szakmódszertan, történelemdidaktika Magyarországon

Ha most Závodszy kolléga gondolatmenetéhez csatlakoznék, akkor azt mondanám, hogy én a szakmódszertan múltját, jelenét és – némi nagyképűséggel – jövőjét szeretném röviden áttekinteni, vagyis egy kicsit földhöz ragadtabb módon a tradíciótól szeretnék eljutni az utópiáig. Elsőként a múlttól. A magyarországi szakmódszertan múltja valójában egy három tételes kompozíció, a következőkben vázolt három korszak mindegyikében valamilyen külső hatás nyomására alakult, fejlődött ki. A magyar szakmódszertan első szakasza a XVIII. század végétől, a XIX.

század elejétől datálható 1945-ig, ezt német-osztrák hatás jellemzi. Felbinger sziléziai apát a XVIII. század 70-es éveiben kifejtett normamódszerét Magyarországon már a XIX. század elején meghonosították az elemi iskolai szintű történelemtanítás terén. Később a Niemeyer-féle pedagógiai iskola nyomán alkotta meg Ángyán János az első magyar nyelvű történelemmethodikai fejezetet neveléstudományi munkájában. A XIX. század elején már létrejöttek egyes önálló szakmódszertanok Magyarországon, magyar nyelvből, számtanból, vallástanból, de történelemből erre csak a dualizmus korában került sor, nyilván ez politikai okokkal magyarázható.

Az első önálló magyar szakmódszertanok is német hatásra születtek. Ferdinánd Krieger 1876-ban, Nürnbergben megjelent munkája nyomán írta meg Erdődy János A történettudományi tárgyak módszertana című munkáját. Krieger kiadványa hatott Kiss Áron és Mayer Miksa elemi iskolai módszertan könyvére is. Fazekas Sándor 1883-ban megjelent szakmódszertan kiadványa pedig a földrajz, a történelem és az alkotmánytan módszertanát tartalmazta; a tantárgyi integráció ekkoriban meglehetősen erős volt nálunk is. Igazából maradandót azonban azok a történészek, történelem szakmódszertannal foglalkozó szakemberek alkottak, akik ugyan magukba olvasztották a német hatásokat, de önálló magyar munkákat tudtak felmutatni. Két ilyen volt, az első Márki Sándor, a neves történész, aki 1902-ben megalkotta a Történettanítás a középiskolai új tanterv szellemében című munkáját, a másik pedig Dékány István, akinek A történelmi kultúra útja című műve 1936-ban jelent meg.

1945 után erős szovjet hatás figyelhető meg. Ekkor lettünk – akkoriban úgy mondták – a „béketábor” része, így nem csak a szovjet gyapot, de a szovjet szakmódszertan is a követendő mintát jelentette Magyarországon. Karcovnak 1951-ben jelent meg egy szakmódszertan könyve, majd két-három évvel később ennek analógiájára született meg Vas Károly és Köves Károly szakmódszertana. Némiképp finomodott a helyzet a Kádár-korszak puha diktatúrája idején. Ekkor éppen a szakmódszertan volt az a terület, ahol az ideológiai előírások ugyan érvényesültek, de nagyobb mozgástere volt a tanároknak. Mert a tananyag előírt volt, de a tanítás módjában volt némi szabadság. Ezért van jelentősége az akkoriban megjelent szakmódszertan könyveknek. Az első ilyen egyetemi összefoglaló – megjegyzem, azóta sem jelent meg újabb – az Eperjessy Géza által szerkesztett, több szerző által jegyzett A történelemtanítás módszertana volt. Később a főiskolák részére készült

szakmódszertanok jelentek meg: Vas Károly (1968), Sallai József és Veress Géza (1977) és Veress Géza (1993) munkái. A dolog pikantériája az, hogy bár a szovjet hatás erős volt, hiszen még 1975-ben is A történelemtanítás időszerű kérdései a Szovjetunióban címmel jelent meg könyv Magyarországon, azonban emellett az akkori idők szakmódszertanos generációja a nyugat felé is nyitott volt. Már az 1970-es években jártak hazánkban szakemberek, professzorok Nyugat-Európából, elsősorban az NSZK-ból. Megjelentek olyan munkák is – mint pl. Nagy Erzsébet A történelemtanítás időszerű kérdései Franciaországban című műve –, amelyek lehetőséget kínáltak némi nyugat-európai kitekintésre is. Nem beszélve arról, hogy akkoriban szép számmal akadtak neves, nemzetközi tiszteletnek is örvendő szakmódszertanosaink; említsük Szabolcs Ottó, Szebenyi Péter, Unger Mátyás, Balázs Györgyné nevét. És kísérletek folytak, mégpedig országos kísérletek. Szinte csak ötletszerű felsorolással emlékezzünk Balázs Györgyné korképes kísérletére, Hunyady György, Eperjessy Géza és Szebenyi Péter fogalomszint-vizsgálatára, a Balázs Györgyné és Berend T. Iván vezette integrált történelemtanítási kísérletre, Szebenyi Péter tanterv- és tankönyvelőkészítő (munkafüzetes, követelményrendszeres, feladatlapos), az új általános iskolai tankönyveket a megjelenés előtt kipróbáló kísérleteire.

Aztán 1989-90-ben egy újabb fordulat következett be, amelyet én – egy kicsit provokatív módon – angolszász fordulatként jellemeznék. Megtörtént az addig erősen német hatás alatt álló, sőt pejoratív értelemben porosz magyar iskola átalakítása az angolszász liberális hagyományokban gyökerező iskolarendszer mintájára. Sajnos azonban ez úgy nézett ki az én felfogásom szerint, mint ha Záhonytól áttették volna a vonatokat a szovjet széles nyomtávú vágányra, csak közben elfelejtették kicserélni a mozdonyt! Meggyőződésem szerint ebből adódik a probléma a magyar iskolarendszerben. Természetesen elismerem, hogy az európai oktatásügyhöz való csatlakozásunk alapvetően fontos volt; az egy ideológiájú, egy tantervű oktatásról el kellett mozdulni egy kerettantervi, illetve helyi tantervi, tehát plurális irányba. A gondot az okozta, hogy az említett angolszász minta – amely az 1988-as National Curriculum-on alapul – gyökeres ellentétben van a magyarországi hagyományokkal. A másik alapvető változás – nagymértékben Jakab György áldásos tevékenysége következtében – a jelenismereti stúdiumok integrálódása a történelem tantárgy keretébe. Ez a folyamat már a '80-as évek elején megkezdődött, akkor jelent meg az első állampolgári ismeretek tankönyv. Azonban akkoriban ezt a

tanárok nagy többsége bojkottálta, abból a megfontolásból, hogy őket erre nem képezték ki. Ahogy ezt Professzor Asszony is többször megfogalmazta az előbbieken, bármely reform bevezetésének előfeltétele a tanártársadalom felkészítése, sőt felvértézése.

Nemcsak a közoktatásunkban, hanem a felsőoktatásban is alapvető változások történtek. Ez utóbbi változások kapcsán hadd jegyezzem meg, hogy a kevesebb több lett volna. Nem lett volna szabad ilyen hirtelen, egyik napról a másikra, hebehurgya módon egy kellően végig nem gondolt, ki nem próbált rendszert bevezetnünk. Meglátjuk, mi lesz ennek a vége! Sajnos már most érzékelhetőek bizonyos zökkenők, szerintem fel kell készülnünk nagyobb problémákra is!

Előadásom második tétele a jelen. A szakmódszertan jelenével kapcsolatban először is a terminológiai bizonytalanságot említeném meg. A metodikától a módszertanon keresztül a szakdidaktikáig a tantárgy-pedagógia legkülönbözőbb, össze nem illő fogalmait használjuk szinonimaként. Hagyomány, hogy az egyetemi képzésben inkább a szakmódszertan kifejezést használják, a tanítóképzésben az egyes szaktárgyak, tantárgyak oktatásához kapcsolódó kifejezés a tantárgy-pedagógia. Mindez régóta nem csupán a módszerek átadását jelenti. A német ezt jól megkülönbözteti; léteznek egyrészt a szakterületi didaktikák („Bereich Didaktik”), másrészt a szakdidaktikák („Fachdidaktik”). Nálunk a szakterületi didaktika még nem létezik, pedig már az olyan integrált ismerettömbök megléte, mint pl. Az ember és társadalom, vagy a Történelem és állampolgári ismeretek igencsak indokolnák. Problémának látom azt is, hogy egyre inkább szétválik a történelemdidaktikának a gyakorlata és az elmélete. Mintha törekvések is lennének arra, hogy az egyetemek csak az elmélettel foglalkozzanak, majd a gyakorlóiskolák átadják a gyakorlati részt. Ráadásul a tanárképzés rendszerébe bekapcsolódott bázis iskolákban már nem is a régi értelemben vett egyetemi vezetőtanárok oktatnak. A bevezetett mesterképzés következtében pedig radikálisan csökken a kikerülő tanárok száma – legfeljebb $\frac{1}{3}$ -a lesz a jelenlegi létszámnak –, gondolom, ez lehetett a döntéshozók egyik célja is. Ebből viszont az következik, hogy értelemszerűen kevesebb metodikus is kell, mint amennyi eddig volt. Jelenleg egy tanszéken legfeljebb egy-két metodikus dolgozhat. Az ELTE, amely egy nagy intézmény, egyelőre $1\frac{1}{2}$ kollégát foglalkoztat. Az a helyzet állt elő, hogy a szakmódszertanos két szék közül a pad alá került. Egyfelől a pedagógiai, pszichológiai tárgyak gondozói addig szorgalmaskodtak a szakmódszertanok magukhoz szippantásával, amíg az egységes tanárképzés

koncepcióját el nem tudták fogadtatni. Mihelyt ez sikerült, oda lökték a szakmódszertant az egyetemi szaktárgyak illetékesei elé; döntsenek ők erről! Hát ők döntöttek is. Másrészt a tantárgypedagógiának, mint tudománynak és a módszertannak, mint stúdiumnak minimális a megbecsültsége. Ez többek között abból fakad – amit Gyarmati György is pedzegetett, majd Professzor Asszony is megerősített –, hogy egy szakmódszertanosnak igen sok mindenhez kell(ene) értenie.

Ami a jövőt illeti; egyetemekre, főiskolákra telepített tantárgypedagógiai műhelyekre van szükség. Ebben én partner leszek bárkivel, bárki mellett. A nemzetközi kapcsolatok kiépítése is elengedhetetlen. Ebben szerencsére Dárdai Ágnes nemzetközi kapcsolatai működő vonalat jelentenek, de nyilván ez a feladat nem egy embert kíván, de nem is csupán néhányat. Fokozottabb szükség van az elmélet és a gyakorlat összefogására; szorosabb kapcsolatot kell kiépíteni a hétköznapi gyakorlatával. Szükség lenne egy szakmódszertani folyóiratra. A terminológiai bizonytalanságok felszámolása céljából pedig hasznos lenne egy tantárgy-pedagógiai kislexikon összeállítása. Ezek lennének az én Martin Luther King-i álmaim. Köszönöm szépen!

Vajda Barnabás: A történelemtanítás kérdései Szlovákiában

Tisztelt Kollégák! Köszönöm szépen a meghívást. Szeretném néhány kollégám üdvözlését átadni, elsőként Simon Attilának a Komáromi Selye János Egyetem történelem tanszékvezetőjének az üdvözlését. Simon Attila sok éven át majdnem egyszemélyes intézményként tartotta a kapcsolatot a szlovákiai magyar történelemtanárok és a magyarországi kollégák között. Másrészt pedig nagy örömmre szolgál, hogy átadhatom Viliam Kratochvíl docens úr üdvözlését, aki Pozsonyban a Komensky egyetem történelem tanszékének docense, nemzetközi szintű történelemdidaktikus. Szeretném megköszönni minden kollégának, hogy itt lehetek. Szeretnék köszönetet mondani – ismeretlenül vagy ismerősként – minden tankönyvszerzőnek, minden magyarországi szakembereknek, aki a magyarországi történelemtanításról publikál, azoknak a kollégáknak, akik a magyarországi történelem érettségi kapcsán átjöttek és ismertették velünk azt a hosszú folyamatot, amely megelőzte az új történelem érettségi bevezetését. Ez utóbbiért különösen hálásak vagyunk. És bár tartok attól, hogy bárkit is megsértek, kénytelen vagyok –

mégis örömmel és büszkén – neveket említeni; köszönet Závodszy tanár úrnak, aki az első helyi fejlesztésű tankönyv megszületésénél működött közre; Katona Andrásnak, aki sok tekintetben segít minket; Kojanitz Lászlónak, aki tájékoztatást adott nekünk az érettségivel kapcsolatban; Miklósi Lászlónak, aki a Történelemtanárok Egylete elnökeként minden rendezvényünkön igyekszik részt venni, és azon tájékoztatni bennünket; Knausz Imrének, aki nyári egyetemeket szervezett; és a tisztelt tankönyvszerzőknek, akiknek a könyveit – a komoly tiltás és megkötés ellenére – forgatjuk, használjuk. Jómagam tanítottam általános iskolában, négyosztályos, nyolcosztályos gimnáziumban is, az egyetemen, a pedagógiai gyakorlat felelőseként szinte hetente járok iskolákba, tudom, hogy milyen tankönyvekből tanulnak. Használják a mi belső fejlesztésű könyveinket, és nagyon sok helyen használnak magyarországi tankönyveket.

Előadásomban három rövid kérdésre szeretnék három rövid választ adni, pontosabban három kapcsolatot jellemzőit szeretném ismertetni. Az első a magyarországi és szlovákiai magyar történelemtanári reláció. A második a szlovákiai magyar és szlovákiai szlovák történelemtanári reláció. A harmadik pedig a szlovákiai magyar és európai reláció.

Még sosem tisztáztuk, hogy mit várunk egymástól mi, szlovákiai magyar történelemtanárok és magyarországi történelemtanárok. Persze nem vagyok naiv, tudom, hogy a szlovákiai magyar történelemtanár társadalom és különösen a magyarországi történelemtanári társadalom nem homogén. Nekünk, szlovákiai magyar történelemtanároknak komoly feladatunk, felelősségünk van. Egyrészt Magyarországnak, másrészt a szlovák kollégáknak kell bemutatnunk, kik vagyunk, mi a létjogosultságunk. Nekünk, szlovákiai magyar történelemtanároknak és a magyarországi történelemtanároknak egyetértésre kellene jutnunk abban, hogy milyen legyen a kapcsolatunk, mit értsünk az alatt, hogy mi egy közösség vagyunk, mit jelentsenek ennek a részletei. Természetesen egy kicsit provokálni szeretnék ezekkel a kérdésekkel. A magyarországi szakmai közélet nélkül mi nem akarunk, de nem is tudunk létezni. Magyarország, Budapest, Pécs és a többi szellemi műhely nekünk etalon. Az a szakmai színvonal, amelyen például a magyarországi érettségi rendszer kialakítása és bevezetése – tudom, hogy vitákkal szegélyezetten, mégis az én olvasatomban türelmesen – lezajlott, ez igen jó példa nekünk. Példája lehetne a szlovák érettségi reformnak is, sajnos nem az. Szlovákiában ez ismeretlen, egy év

alatt bevezettek egy olyan közoktatási reformot, amely megváltoztatta a történelmet. Tehát szükségünk van Magyarországra.

Szlovákiai magyar és szlovákiai szlovák történelemtanári reláció. Szlovákiában működik a Szlovákiai Magyar Történelemtanárok Egylete Simon Attila elnökletével. Évek óta próbálunk szlovák partnert keresni. Nem fogják elhinni a tisztelt kollégák, de szlovákiai szlovák történelemtanárok társulása nem létezik. Amikor tavaly az Európai Unió nemzetközi szervezet megkereste Szlovákiát egy nemzetközi projekt kapcsán, minket talált meg. Mi vagyunk a tagja az Európai Unió szervezetnek, erre persze büszkék vagyunk. Nem akarom megsérteni a szlovák kollégákat, mindössze jelezni szeretném, hogy a szlovák oktatási rendszerben a történelemtanításnak egészen más a súlya, mint Magyarországon.

Áttérnénk a harmadik kérdésre, szlovákiai magyar és európai kapcsolat. Miért van szükségünk az európai kapcsolatokra? Miért vagyok magam is tagja a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaságnak? Mi ennek a jelentősége? A jelentőségét én a következőkben látom. A történelemtanítás Szlovákiában folyamatos modernizáció alanya, mely modernizációban az európai trendek, a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság ajánlásai, az Európai Unió segítsége sokkal hatékonyabb, mint ha Magyarországról jönnének az impulzusok. Egyszerűen félelmet kelt a magyar szó. Szlovákiában 2007 óta tagja vagyok a legfelsőbb szintű tantárgybizottságnak. Itt sokszor hallok a következő mondatot: „A történelemtanítás értelme és célja a nemzettudat nevelése.” Ilyenkor összerosolygunk Kratochvíl docens úrral, hiszen aki ezt mondja, lehet jó hazafi, de egészen biztosan nem járatos a történelemtanításban. Mi úgy véljük, hogy a történelemtanításnak a nemzeti tudatra való nevelés az egyik feladata, de éppoly fontos a történelmi diskurzus is. Köszönöm.

Jakab György: Történelemtanítás és nemzettudat

Tisztelt Kollégák! A történelemtanítás és nemzettudat viszonyáról szólnék néhány szót. Nyilván itt e körben nem kérdés, hogy a történelemtanításnak, illetve a történelemtanároknak ebben óriási felelősségük van, hiszen küldetésünk, hogy formáljuk a történelemtudatot. Véleményem szerint elavult a XIX. században kialakult történelemoktatási szerkezet. Szükséges lenne a történelemtanításra is alkalmazni a történetiség elvét, vagyis állandó reflexióval kellene követni a társadalmi

változásokat, természetesen az alaptradíciót megőrizve. Ugyanakkor a dolog pedagógiai értékrendjét alapul véve számomra a történelemoktatás szocializációs funkciójában az identitás megalapozása és az identitás kialakítása nagyon fontos, vagyis a nemzettudat sokkal összetettebb megfogalmazása, amely egyszerre jelent állampolgári, egy etnikai típusú és egy regionális nemzeti közösséghez való tartozást. Tehát összefoglalva az egyén identitásának formálását, és mindenképpen a közösségteremtést tartom fontosnak. Ezen elvek függvényében fogalmazom meg, hogy sok eleme elavult a történelemoktatásnak. A tételes történelemoktatásnak elindulásakor nagyon pontosan megfogalmazott politikai, ideológiai funkciója volt az, hogy a heterogén, soknemzetiségű társadalmat homogenizálja, tehát a sokféle helyi identitásból egy egységes nemzeti tudatot, egy közös általános műveltséget teremtsen. Azt gondolom, hogy e célból kialakult egy nagyon sajátos „technológia”, amelynek lényege, hogy az állam bizonyos mértékig megfogalmazta a közösségi szocializációhoz szükséges ismeretanyagot, és azt feltételezte, hogy vele szemben vagy egy „üres fejű”, vagy egy homogén diáktársadalom áll. A pedagógus akkor volt sikeres, ha az általa képviselt tananyagot minél teljesebben juttatta el a gyerekekhez. Leszögezem, hogy ez egy nagyon sikeres pedagógiai program volt, hiszen valóban megteremtette az egységes nemzettudatú közösséget. Ugyanakkor nyilván szembe kell nézni az elmúlt 100-120 év hihetetlen nagy változásaival (ld. számunkra Trianont), melyek teljesen átalakították azt a közeget, amelyben a történelemoktatás kialakult. Erre a helyzetre szerkezeti értelemben még mindig nem reagált adekvát módon a magyar történelemoktatás.

Csak egy példát említek az idő rövidsége miatt. Trianon előtt, ha azt mondtam, hogy magyar, az alatt egyszerre értettem a magyar államot, a magyar etnikumot és a magyar területeket. Akár a Liptó megyei szlovákokat is magyarnak nyilváníthattam, vagy akár a korabeli kínai beköltözőket. Nyilván ez a helyzet Trianon után alapvetően megváltozott, hiszen határon kívül rekedt nagyon sok magyar etnikumú, Magyarország pedig továbbra is maradt soknemzetiségű ország. A tankönyvekben még mindig jelen lévő homogenizációs funkció egy Magyarországon élő nemzetiséget bizonyos mértékig zavaros helyzetbe hoz. Ha például a szlovák gimnázium egy diákja a szlovák tankönyvben azt olvassa, hogy „őseink a Kárpát-medencébe Árpád vezetésével érkeztek”, az ő identitása szempontjából nem szerencsés megfogalmazás. De ugyanígy egy határon kívül rekedt magyar esetében mi az igazodási pont? Robert Fico, sőt Ján Slota történelmi identitásának része kell,

hogy legyen Szent István vagy a magyar Szent Korona, vagyis gyakorlatilag mindaz, ami Trianon előtt volt. Előrebocsátom, hogy bennem is nagy a zűrzavar: mit kezdjek szlovák őseimmel? Ha lelkesen előállok velük, akkor lehet, hogy rossz magyar vagyok vagy akár hazaáruló... Szemben áll tehát egymással ez a homogenizáló funkció és az, hogy differenciáltan meg tudjuk fogalmazni, hogyan működünk állampolgárként, etnikumként, regionális szereplőként.

A határon túli magyarság, amely másfajta közegben él, másféle identitásokkal is rendelkezik, kialakította a maga közegét, ez nem feltétlenül vezet roppant borzasztó és bonyolult világhoz. Persze a kisgyerekek először mondákat kell mesélni, minderről essék szó jóval később. Mi az a közös mindazon jobb- és baloldali hagyományból, amelyeket Závodszy tanár úr is említett? A magyarságnak ki kellene alakítania saját identitását és az ehhez kapcsolódó történelemkönyvét. Módszertanilag és didaktikailag is sok mindent újra kellene fogalmazni. Úgy vélem, hogy a történelem módszertanban három „istenség”, vagyis három kultúra van, és mi mindháromnak próbálunk eleget tenni. Azonban mivel mind a három önmagában zárt értékrendű és más célrendszerű szisztéma, ebből hihetetlen botrányok és viták fakadnak.

Egyfelől jelen van a már taglalt XIX. századi hagyományos közösségteremtő funkció, amelyet én bizonyos mértékig vallási funkciónak is gondolok. Hiszen ha találkozom valakivel Izraelben vagy akár Új-Zélandon, és azt mondom neki, hogy március 15-e, akkor ha vidám, akkor magyar, ha kevésbé, akkor lehet, hogy román, ha semleges, akkor maori. Létezik egy nagyon komoly ismeretanyag, amelyet borzasztó nehéz meghúzni, állandó vita tárgya, hogy csökkentjük-e a tananyagot vagy sem. Történelemtanárként hihetetlen mennyiségű ismeretanyagot kell ahhoz átadnom, hogy diákjaim az általános történelmi műveltséget megszerezzék. A másik kultúra alapján – amelyet az érettségi meg a tankönyvek képviselnek leginkább – szakmai protokollt kell tanítsak. Vagyis ha a felnőtté vált diákom tíz év múlva a Magyar Nemzetet, a Népszabadságot vagy akármit is olvas, akkor tudja kritikai módon elemezni az ott olvasott szövegeket. Ezért nekem az óráimon sok-sok szöveget kell elemeztetnem, hogy ez a kritikai szemlélet – ha úgy tetszik, persze ez is történelmi kompetencia – kialakuljon és működjön. A harmadik „istenség”, amelyet Katona András angolszászként jellemzett, az általános kompetencia szisztéma, amely valójában egy amerikai szisztéma. Az Egyesült Államokban reménytelenül vált ugyanis egy közös amerikai műveltség kialakítása, hiszen a kínaiaknak, a

görögöknek meg mindenki másnak joga van a maga mohácsi vészéhez. Ezért a műveltséget (leginkább annak tartalmi elemeit) a közoktatásból fölnyomták a felsőoktatásba, a közoktatás feladatául pedig azt szabták, hogy az embereket felkészítse arra, hogy a munkaerőpiacon tudjanak kommunikálni, tudjanak tanulni, tudjanak együttműködni. Tulajdonképpen teljesen mindegy, hogy ezt az együttműködést a mazsoretteknél tanulják meg, vagy a történelem szakkörön, vagy bárhol másutt. Tehát én, mint történelemtanár játszassam el a francia forradalmat, szervezzek kommunikációs játékokat, amelyekben a szakrendszerű történelem nem is annyira fontos. Az a probléma tehát, hogy ugyanazon a történelemórán meg kell tanítanom egy hihetetlen mennyiségű ismeretanyagot, forrásokat kell elemeznem, és játszatom és énekeltetnem kell a tanulókat, mindez persze jogos elvárás lehet.

Összefoglalva a mondandómat, a kulcsszavam az önreflexió. Érdemes lenne össztársadalmi szinten elkezdni gondolkodni, hogy mi az a közösség, amit ma magyarságnak nevezünk. Legalább az oktatás szintjén felül kellene vizsgálni azt, hogy az említett funkciók formálisan és tartalmilag hogy működjenek. Hadd idézzem fel friss olvasmányélményemet egy Claudia Fischer nevű német tanárnőről, aki Ukrajnába tanított két évig. Ukrajnában, ahol most készül egy új ország a semmiből, hőstörténetet írnak. Claudia Fischer arról ír, hogy hihetetlen népszerű a történelemoktatás Ukrajnában, mert a kamaszokat megragadja az a fajta romantikus hevület és lendület, ami a nemzetépítést jellemzi. Ezen közben Európa többi országában, így Németországban is forrásokat elemeznek. Katona Andrásnak pedig hadd jegyezzem meg, hogy szeretnék az Országos Pedagógiai Könyvtárba egy tankönyvkutatót szervezni.

Szabó Márta: Problémamegoldás a történelemórán

Egy 2006-ban, az Oktatási Minisztérium megbízásából készült tankönyvkutatói projekt egyik kulcskérdése volt, hogy a vizsgált tankönyvek mennyiben közvetítenek hasznos tudást. A tankönyvrendelet által előírt tankönyvvé nyilvánítási eljárás során vizsgálandó szempontok között is szerepel a problémamegoldásra irányuló feladatok aránya. Létezik tehát egy haszonelvű megközelítés, amely arra szorítja az iskolát, hogy igazolja az általa közvetített tudás hasznos voltát. Nem könnyű ezt a történelem tankönyvek vizsgálata során kimutatni. Ebből a tantárgyból a többség egy úgynevezett ünnepi, illetve vizsgatudás megszerzésére törekszik csupán. Valójában

sem a diákok, sem szüleik nem tekintik hasznos tudásnak a történelmi ismereteket. A történelem tanítása során nehéz olyan elsődleges, közvetlen hasznosságot felmutatni, mint más, gyakorlatiasabb tantárgyak, például az idegen nyelvek és az informatika esetében.

Mi magunk tudatában vagyunk saját tantárgyunk hasznosságának, és hozzájárulásának az emberi létezés teljességéhez. Az oktatási partnerek számára ez a haszon közvetlenül már szinte egyáltalán nem belátható.

Mi az, ami a gyermek számára hasznosnak tekinthető? Milyen tényezők is határozzák meg a tananyag tartalmát, azt, hogy mit tanítunk? A tananyag (így a történelem tantárgy tananyagának is) forrásai és szűrői a szaktudományok eredményei, a pedagógia, a kultúrfilozófiai alapok, a politikai, oktatáspolitikai elképzelések stb. Hogyan szűrődnek át ezek a tartalmak az oktatásba, amikor a minisztérium által megadott keretek kitöltésével tantervet írunk, majd ez alapján megszületnek a tankönyvek, taneszközök, végül, mi az, ami a tanórán történik – vajon van-e köze mindennek ahhoz, amire a gyermeknek ténylegesen szüksége van? Pillanatnyilag a helyzet az, hogy a sok bába közt elvesz a gyermek...

A másik kérdésem, hogy hogyan lehet a történelemtanítás keretei között a problémamegoldó képességet fejleszteni? (Egyáltalán: fejleszthető-e ez a képesség, és ha igen, hogyan?)

Könnyen kimondjuk, hangoztatjuk, hogy szükséges a problémamegoldó képesség fejlesztése, de mit is jelent ez a kifejezés? Problémának nevezzük azt a helyzetet, amikor a megoldáshoz vezető utak előttünk rejtve vannak. A történelemóra az iskolai foglalkozások, tantárgyak között ennek a sürgetően fontos képességnek a fejlesztésére egyik legalkalmasabb terepnek mutatkozik. Egyes külföldi tankönyvekben a forrásfeldolgozó leckéket egyszerűen történelmi laboratóriumnak nevezik. A történelemóra az a laboratórium, ahol már lezárult folyamatokat ismerhetünk meg – olyan folyamatokat, amelyeknek a végeredményét, következményeit ismerjük. A klasszikus iskolai problémamegoldó tantárgyak – főleg a matematika és a fizika – megtanítják a diákokat arra, hogy a problémamegoldáshoz szükséges a különböző tényezők közül a megfelelőeket figyelembe venni, és a megfelelő tényezők kiválasztása és ésszerű elrendezése elvezet a probléma megoldásához. Ezekben a tantárgyakban azonban az embert, mint tényezőt szinte csak akkor kell figyelembe venni, amikor egyes példákban az érdekesség kedvéért erőt fejt ki valamely tárgyra, vagy öt almából elvesz kettőt. Az

ember – és főként az emberi csoportok – viselkedését mint a folyamatok kimenetelét befolyásoló tényezőt azonban nem vizsgálhatják ezek a tárgyak. A történelem a tantárgyak közül egyetlenként az a keret, amelyen belül a problémamegoldás legfőbb útja az emberek és embercsoportok viselkedésének megismerése, tanulmányozása. Az irodalom tantárgy is hasonló lehetőséget rejt, de ott az írói fikció és a valóság kapcsolata lehet a megfigyelés (egyik) tárgya. A történelem megismerése során valós, már lezárult folyamatokat lehet megfigyelni. Pl. amikor II. Rákóczi Ferenc a magyar-lengyel határon állva arról kellett, hogy döntést hozzon, hogy elfogadja-e a kicsiny és rosszul felszerelt csapat meghívását, akkor mi motiválta a választát? Honnan következtethetünk erre, hogyan ismerhetjük meg a szándékait, gondolatait, talán olyan indítékokat, amelyekkel saját maga sem lehetett egészen tisztában? Izgalmas nyomozás, valódi történelmi laboratóriumi kutatás eredményeként a történelmi kort is rekonstruáljuk – használva ismereteinket a korról, az emberről, saját magunkról. A történelmi rekonstrukció, mint feladat tehát olyan eljárásokat gyakoroltat, amelyek a hétköznapi életben is hasznosulhatnak, ugyanakkor maga a vele végzett munka érdekes és lebilincselő.

A második – problémamegoldásra irányuló – feladattípus egy olyan fiktív időutazás lehetőségét adja meg a diákoknak, ahol a történészek által a történelmi folyamatok törvényszerűségeinek feltárására létrehozott kognitív konstrukciók felismerésére vagy megismerésére a tanár vagy a tankönyvszerző által megalkotott (tan)problémát kell felismerniük és újraalkotniuk – egy adott kérdésre keresve a választ. A feladatmegoldás során a diák sok-sok ismeret megszerzése, feldolgozása, rendszerezése révén, ezen információkat források felhasználásával megszerelve és értelmezve, kiválogatva jut el a megoldásig. A természettudományos tanítási gyakorlathoz hasonlóan ez esetben is gyakran találkozhatunk természetesen lényegileg leegyszerűsített problémafelvetésekkel, előre preparált forrásokkal stb. Ez azonban olyan további lehetőségeket biztosít a problémamegoldó képesség fejlesztéséhez, amelyekre az alábbiakban még röviden visszatérhetünk. A problémamegoldó képesség fejlesztéséhez a diáknak gyakran, ismétlődően olyan helyzetbe kell kerülnie, ahol nem egyértelmű számára a megoldáshoz vezető út, és azt is le kell szögeznünk, hogy a problémamegoldáshoz minden esetben csakis bőséges információmennyiség birtokában képes eljutni.

A történelmi folyamatok, törvényszerűségek magyarázatára kialakított történelmi konstrukciók, a rendelkezésre álló ismeret- és tényanyag megfelelő, találó,

logikus elrendezésével hozhatók létre, ugyanakkor a valóság mindig sokkal bonyolultabb annál, minthogy akármilyen összetett és találó törvényszerűség keretei közé be lehetne kényszeríteni. Ezért szinte törvényszerű, hogy az egyes konstrukciók megalkotásakor bizonyos ismereteket figyelmen kívül hagynak, egyes tényezők jelentőségét elhanyagolják. Így tehát minden konstrukció – így a történelmi konstrukciók is - létrehozza a maga dekonstrukcióját. Amikor tehát a diákok leegyszerűsített vagy hiányos forrás- illetve ismeretanyag alapján alkotják meg a maguk konstrukcióit, a gyorsabban haladó, illetve érdeklődőbb diákok már a konstrukciót aláásó tényezők feltárására is képessé válnak.

Egyes újabb tankönyvek és munkafüzetek pedig már több feladattípust is erre az elvre építenek. A problémamegoldás során a tanulóknak itt éppen a konstrukció érvényességét megkérdőjelező tényezőket vagy éppen az ismeretek hiányából adódó kérdőjeleket kell feltárniuk. Példaként mutatható be az egyik 10. évfolyamos történelmi munkafüzetben az a feladat, ahol a diákoknak először néhány megadott forrást kell értékelnie, azokból következtetéseket levonni, majd újabb információkkal szembesülve korábbi felismerésüket felülvizsgálni.

A diákoknak nem egyszer vagy kétszer, hanem ismétlődő jelleggel kell ilyen helyzetbe kerülnie, újra és újra számos eljárást, algoritmust végigpróbálni, kipróbálni, alkalmazni (a történelem részdiszciplínáinak eredményeit, más korok, más országok hasonló jelenségeit párhuzamba állítani, s ezt újra és újra végigjátszani), elbukva, a tévedések tanulságait racionálisan értékelve, az elemzést újrakezdve sok sikerélménnyel és a felfedezés élményét átélve. Ezekhez a sikerélményekhez hozzájutva, a problémamegoldás megannyi algoritmusát gyakorolva a saját életében felbukkanó problémák megoldásához is az ilyen módon kikísérletezett eljárasmódokhoz fordulhatna, és nem pl. az agresszióhoz, konfliktuskereséshez, konfliktuséleléshez. Ezeket a lehetőségeket a történelem tantárgy tudja a diákok számára a legteljesebben hozzáférhetővé tenni. Éljük vele!

Kaposi József: Történelemtanítás és feladatelemzés

Az elmúlt néhány év történelemoktatásának egy jellemző új eleme, hogy a tanórákon megjelentek a feladatok. Ez összefügg az új történelemérettségivel, amelynek kidolgozását több éven keresztül irányítottam. A történelem írásbeli érettségi tantárggyá vált, így óhatatlanul megjelentek a tanórákon a feladatok. Minden tanár fel

akarja készíteni diákjait az írásbeli érettségire, ez pedig csak úgy valósítható meg, ha a tanórán szerepet kap a feladatmegoldás. Ez vitathatatlan.

A másik új elem az új pedagógiai gondolkodás, a megváltozott pedagógusszerep. A hosszú időn keresztül meghatározó pedagógusszerep – jelesül, hogy a tanár kiáll és elmondja a történelmet – kizárólagossága megkérdőjeleződött, az új helyzetben nem lehet kizárólag tanári hívó szóval oktatni. Köztudott, hogy az információs forradalom számos új elemet honosított meg az oktatásban is, már sokkal könnyebb a tanórán szemléltető eszközöket és feldolgozandó anyagokat felsorakoztatni. Azzal is szembe kell néznünk, hogy a tanári munkában egyre nagyobb hangsúlyt kell kapnia az egyéni és a csoportfejlesztésnek. A pedagógus hasonlónak kezd válni az orvoshoz. Az orvoshoz, aki egyénre és betegségre szabottan rendel gyógyszert a páciens gyógyulása érdekében. Amikor tanárként feladatokat fogalmazunk meg, akkor pontosan kell tudnunk, mit akarunk azzal elérni.

A feladatok esetében tehát meg kell különböztetnünk vizsga- és fejlesztő feladatokat. A vizsgafeladat kizárólag a diák adott pillanatbeli tudásának, képességeinek felmérésére alkalmas. A tanórákon azonban számos esetben nem erre van szükség, hanem fejlesztő feladatokra. Ezek arra alkalmasak, hogy segítségükkel felkészítsük a diákot arra, hogy a vizsgán megkapott vizsgafeladatot meg tudja oldani. A pedagógusnak rendelkeznie kell azzal a szakmai kompetenciával, hogy megítélje, az általa adott feladat – a „gyógyszer” – mire lesz jó. Úgy látom, hogy ebben csak részleges sikereket értünk el; a kollégák jelentős része még bizonytalan abban, hogy mely feladatok szolgálnak mérésre, melyek fejlesztésre.

Hadd hozzak egy példát! A 2005-ös érettségi számomra egészen különös tanulsága a következő volt. A 10. feladat egy valós történelmi szituáció átfordítása volt. Egy fiktív életrajzi leírás kapcsán és a Történelmi atlasz segítségével kellett megállapítani, hogy a fiktív személy születésének helyszíne (Ungvár) mely államokhoz tartozott különböző eseményekkor. A tizenkét feladat közül ennél rosszabbul csak egyet oldottak meg a tanulók. Ez tehát azt mutatja, hogy nem készítettük föl a diákokat egy nagyon egyszerű dekódolásos művelet végrehajtására. Azt hiszem, hogy hosszú távon a történelemtanítás akkor lesz a diákok számára is elfogadható, ha valóban elősegíti majd a mindennapokban való dekódolási lehetőségeket. Ahogy az állatvilágban is nagyon fontos, hogy az egyed abban a környezetben, ahol él, biztonságban érezze magát. Azt gondolom, hogy az emberi

egyénnek is nagyon fontos az a közösségi identitás, amelyet a történelem tud megadni.

A feladatfejlesztés kapcsán tehát abban látom a hosszú távú fejlesztés további lehetőségét, hogy pontosan tudjuk definiálni, hogy milyen feladatok mire valók. Mikor kell egy feladatot és kinek adni, és az hova fogja fejleszteni a diákokat. Ez esetben jutnánk komolyan előre. Az Entwurftot idézve: a történelmet és a vizsgára felkészülést nem lehet magolással elsajátítani. Semmi új nincs tehát abban, amit mondok, mindent már korábban kitaláltak. Nekünk – ha a korszerű pedagógiai módszereket akarjuk alkalmazni – a feladatfejlesztésben további teendőink vannak. Hiszen a feladatok nem csak kognitív tudást adnak, hanem fejlesztik a személyiséget is. Mindannyian tudjuk, hogy a feladatmegoldás építő jellegű; emocionálisan fejleszt, sikerélményhez juttat.

Különlegességgént hadd említsem meg az olyan típusú problémamegoldást igénylő feladatot, amelyben ugyanarról az eseményről két különböző nézőpontú leírást kell elemezni. Azonosítani kell és magyarázni a különbségeket. Látni és láttatni kell azt, hogyan létezhet egy és ugyanazon eseményről kétféle, akár gyökeresen ellentétes visszaemlékezés. Persze ennek napi aktualitása is lehet, csak meg kell nézni az újságokat. Nálunk ugyanarról a közéleti, politikai eseményről gyökeresen ellentétes álláspontok jelennek meg. Ez a diákok számára riasztó lehet, de az ilyen típusú feladatok segítségével megérthetik ezeket a helyzeteket. Összefoglalva tehát azt gondolom, hogy sokkal tudatosabban kellene használnunk a feladatokat, hogy azt a hatást érijük el, amit szeretnénk. Köszönöm szépen!

ÖSSZEGZÉS

Dárdai Ágnes

Megköszönöm Professzor Asszonynak és a referátumokat tartó kollégáknak, hogy megosztották velünk gondolataikat a történelemtanítás aktuális kérdéseiről. Hadd zárjam a megbeszélésünket azzal, hogy egyrészt nagy tisztelettel köszönöm meg még egyszer Professzor Erdmannak, hogy eljött hozzánk, és megtartotta nagyon hasznos előadását, amely megerősített minket abban, hogy rossz úton azért nem járunk.

Műhelykonferencia a történelemtanításról II.

Köszönöm szépen a sok jó kérdést, hozzászólást. A kérdések sokféleségéből azért látszik, hogy szinte szakmánk minden részterületét érintettük. Tankönyvtől a tantervig, közoktatáspolitikai irányításig, történelemdidaktikai kutatásokig, az osztálytermi gyakorlatig számtalan kérdést vetettünk fel. Ezek a kérdések azért is jók voltak, mert prezentálni tudjuk a társ szakmák felé, egy tágabb pedagógiai szakmai közélet felé azokat a kérdéseket, amelyek más oktatási szereplők számára is relevánsak lehetnek.

Számomra az is kiderült e műhelybeszélgetésen, hogy nagyon sok kibeszéletlen kérdés van, amelynek megoldása azonban nemcsak rajtunk múlik. A feladat tehát a jövőre nézve az, hogy szándékainkat artikuláljuk, törekvéseinket tudományos vizsgálatokkal alátámasszuk, elképzeléseinket szakmai fórumokon, nemzetközi szervezetekben nyilvánossá tegyük, a szakma elvárásaihoz igazodó kezdeményező lépéseket tegyünk.

A műhelybeszélgetésből az is kiderült, hogy sok egyedi kezdeményezés van. Úgy tűnik azonban, hogy tankönyvszerzők, feladatfejlesztők, a tanárképzésben résztvevő módszertanosok, innovatív történelemtanárok egymástól elszigetelten dolgoznak, anélkül hogy tevékenységük eredménye összegződne. Fontosak tehát a szakmai fórumok, ahol előrevivő párbeszéd alakulhat ki a történelemtanítás minőségi fejlesztése érdekében. A jövő feladata az tehát, hogy a szakmánkban keletkezett pozitív példákat, jó gyakorlatokat szervezett információáramoltatással a legszélesebb szakmai körökhöz juttassuk el.

Minduntalan visszatértünk a tanárképzés kérdéséhez. Látjuk a jelenlegi tanárképzési gyakorlat anomáliáit, a jövőre kiható veszélyeit. E veszélyek – úgy tűnik nemcsak nálunk, hanem Európa más országában is – foglalkoztatják a szakembereket. Ezért sem lehet tehát elvitatni a jelentőségét annak a – Katona András kezdeményezésre létrejött – történelemmódszertani online folyóiratnak, és szakmódszertani portálnak a létrejöttét, amelyek célja éppen az, hogy a legszélesebb célcsoportokhoz (tanárok, tanárjelöltek, tankönyvszerzők és tankönyvkutatók, történelemdidaktikusok és módszertanos, illetve történészek) eljutva szolgáltatson rendszeresen szakmai tartalmakat az érdeklődők számára. Az online szakmódszertani portál és folyóirat (www.tortenelemtanitas.hu, www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu) arra adhat alkalmat, hogy e szakmai beszélgetést a virtuális térben is folytathassuk.

Műhelykonferencia a történelemtanításról II.

Megköszönöm a segítségeket, és reménykedem abban, hogy hamarosan újból lesz arra lehetőségünk, hogy találkozzunk. Köszönöm szépen a részvételt. A tanácskozást ezennel bezárom.

MEGHÍVOTTAK LISTÁJA

Meghívott felsőoktatási szakemberek, tananyagfejlesztők

ifj. Bertényi Iván, PPKE Történeti Intézet
Borsodi Csaba, ELTE BTK Történeti Intézet
Draskóczy István, ELTE BTK Történeti Intézet
F. Dárdai Ágnes, PTE Egyetemi Könyvtár
Gyarmati György, Történeti Hivatal
Jakab György, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
Kaposi József, PPKE BTK Tanárképző Intézet
Kardos József, ELTE BTK Történeti Intézet
Katona András, ELTE BTK Történeti Intézet
Kojanitz László, Nemzeti Tankönyvkiadó
Mayer József, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
Mucsi József, MTT Tanári Tagozat
Nagy Mariann, PTE BTK, Történeti Intézet
Ötvös Zoltán, Oktatási Hivatal
Pálffy Géza, MTA Történettudományi Intézet
Pálinkás Mihály, Nemzeti Tankönyvkiadó
Pihurik Judit, SZTE Történeti Intézet
Pók Attila, MTA Történettudományi Intézet és MTT
Salamon Konrád, ELTE BTK Történeti Intézet
Sávoly Mária, PPKE BTK Tanárképző Intézet
Szabó Márta, PPKE BTK Tanárképző Intézet
Szabó Péter, ELTE BTK Történeti Intézet
Szabolcs Ottó, ELTE BTK Történeti Intézet
Száray Miklós, ELTE Apáczai Csere János Gimnázium
Ujváry Zsuzsa, PPKE Történeti Intézet
V. Molnár László, PTE BTK
Vajda Barnabás, Selye János Egyetem
Varga Katalin, OFI OPKM
Vonyó József, PTE BTK, Történeti Intézet
Závodszy Géza, ELTE BTK Történeti Intézet

Meghívott középiskolai tanárok, szakértők

Cser Erika, Budapest
Dévényi Anna, Pécs
Domokos Zsuzsa, Budapest
Estókné dr. Baranyi Beatrix, Budapest
Fekete Tivadar, Békéscsaba
Gabor Czoch
Gulyás Zoltán, Cegléd
ifj. Lator László, Budapest
Kemény Katalin, Szolnok
Kerekesné Horváth Ilona, Budapest
Lieb Mariann, Kaposvár
Lőrinc László, Budapest
Németh György, Budapest
Párdányi Miklós, Budapest
Probszt Erik
Ravasz Gyöngyvér, Pécs
Rigó Nikoletta
Rózsavölgyi Gábor, Debrecen
Rubovszky Péter, Budapest
Rutsch Nóra, Pécs
Sarlósné Bánhegyi Lídia, Budapest
Stróbl Terézia, Tolna
Szász Erzsébet, Budapest
Szepesi Gábor, Budapest
Szucsik Ágnes, Budapest
Tarnóczai Géza, Zánka
Tordai Ágota, Budapest

JEGYZETEK

1. A lengyelországi történelemérettségiről és –tanításról ld. cikkünket a Horizont rovatban.

ABSTRACT

Workshop and conference on the teaching of history

At a conference in Budapest in August 2009, nearly 30 experts in higher education, developers of textbooks and other tools of instruction, and secondary school history teachers sought to find the main features of history instruction in the European Union. The opening lecture was by Prof. Elisabeth Erdmann, chairman of the International Society for History Didactics, who established that it is difficult to give a representative picture of history teaching in Europe as there are many different features of the course of instruction in various countries. However, in spite of this, it can generally be said that the following factors affect the teaching of history: the degree of instruction at the type of school within the individual country's school system (e.g. does history teaching start at the lower level or only later); whether history is taught as an independent or an integrated subject (with other subjects, such as geography or other social studies subjects); and other school forms in the framework of which history is taught. Another shared feature is that the curriculum in European countries lays down the conceptual principles of history education. Furthermore, the qualifications of history teachers are a decisive pillar of the state of the education of history.