

KÖZOKTATÁSI KUTATÁSOK

Szebenyi Péter

TÖRTÉNELEMTANÍTÁS ANGLIÁBAN



AKADÉMIAI KIADÓ

TÖRTÉNELEMTANÍTÁS ANGLIÁBAN

193202

TÖRTÉNELEMTANÍTÁS ANGLIÁBAN

Írta, a szemelvényeket válogatta, a szöveget az eredetivel egybevetette:

Szebenyi Péter

A szemelvényeket az angol Történelmi Társulat, a Historical Association engedélyével
tesszük közzé

**MTA
KIK**



**Akadémiai Kiadó, Budapest
1989**

Megjelenik az Akadémiai Kiadó, a Köznevelési Kutatások Tudományos Tanácsa és az Oktatókutatási Intézet mellett működő Szerkesztő Bizottság gondozásában

Sorozatszerkesztők: Gellériné Lázár Márta és Rét Rózsa

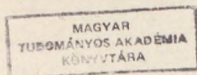
E kiadvány az OKKFT Ts-4/1 kutatás keretében készült

Bírálták: Eperjessy Géza

Szabolcs Ottó

Szabolcsi Miklós

A szemelvényeket fordította: Láncki András



Szebenyi Péter az Országos Pedagógiai Intézet tudományos tanácsadója, a neveléstudomány kandidátusa. **Szakterülete:** a történelemtanítás pedagógiája, a tantervkészítés elmélete és gyakorlata, a szakfelügyelet és szaktanácsadás, valamint a pedagógus-továbbképzés problémái.

Fontosabb munkái: *Csoportmunka az általános iskolai történelemtanításban*, OPI (1969), *Feladatok, módszerek, eszközök: Visszapillantás a hazai történelemtanítás múltjára*, Tankönyvkiadó (1970), *A tanulók történelmi fogalmainak fejlődése*, Tankönyvkiadó (1976, társszerzővel), *Történelem-tanításunk a korszerűsítés útján*, Tankönyvkiadó (1978), *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve*, OPI (főszerkesztő, 1978, 1981), *A köznevelés fejlesztésének néhány kérdése*, OPI (társszerzőkkel, 1984), *Felügyelet és pedagógus-továbbképzés a Szovjetunióban*, OPI (1986).

© Szebenyi Péter 1989

Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989.

Felelős kiadó az Akadémiai Kiadó főigazgatója

Felelős szerkesztő: Dovala Márta

Készült: az Oktatókutatási Intézet sokszorosító üzemében

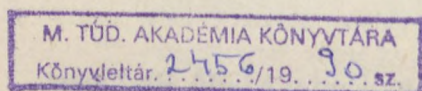
Felelős vezető: Géczi János

ISSN 0238-6577

ISBN 963-05-5638 3

Terjedelem: 15 A/5 fv

Példányszám 1000



TARTALOMJEGYZÉK

Bevezetés	7
I. Az angol közoktatási rendszer	9
II. A tantárgy története	15
1. A történelemtanítás általánossá válása (A kezdetektől az első világháborúig)	15
2. A tantárgy helyzetének megváltozása a két világháború között	202
3. A történelemtanítás differenciálódása a 40-es és 50-es években	24
4. Az "új társadalomtudományok" térhódítása. "Veszélyben a történelem"	31
III. Kutatások, kísérletek a történelemtanítás korszerűsítésére	35
1. A történelemtanítás céljai	35
2. A tanulók történelmi gondolkodásának fejlődése	40
3. Tantervtípusok - tantervi kísérletek	42
a) Tantervtípusok a történelmi időhöz való viszonyuk alapján	42
b) Tantervtípusok a történelmi térhez való viszonyuk alapján	45
c) Tantervtípusok a történelmi folyamat összetevőjéhez való viszonyuk alapján	46
d) Tantervtípusok a tanulói személyiség fejlesztéséhez való viszonyuk alapján	50
e) Az Iskolatanács tantervei	51
f) Tantervek a gyakorlatban	56
4. Eszközök és módszerek	58
5. A történelem a "nemzeti tantervben"	65
Jegyzetek	71
Szemelvények	77
1. Coltham, Jeanette B. - Fines, John: A történelemtanítás követelményrendszere	79
2. Coltham, Jeanette B.: Történelemtanulás és gondolkodás fejlődése	92
3. Shemilt, Denis: Formális műveleti gondolkodás a történelemben	99
4. Rogers, Peter, J. - Aston, Felicity: Játék, enaktív reprezentáció és tanulás	106

5. <i>Booth, Martin</i> : A gyermekek induktív történelmi gondolkodása	111
6. <i>Noble, Paul</i> : Helyi tanterv tervezése az alsófokú iskolában	116
7. <i>Gwynne, Terry</i> : A helyi demográfiai adatok vizsgálata az iskolai oktatásban	126
8. <i>Shah, Sneh</i> : A történelem és a "development education"	137
9. <i>Unwin, Robert</i> : A történelemtanulás és történelemtanítás vizuális dimenziója	140
10. <i>Smith, James</i> : A "kérdés módszer" a történelemtanulás képességének fejlesztésében	144
11. <i>Palmer, Marilyn - Batho, Gordon</i> : Forrásfeldolgozás a történelemórán	151
12. <i>Fines, John</i> : Forráselemző feladatok	157
13. <i>Nichol, Jon</i> : Szimuláció a történelemtanításban	162
14. <i>Williams, Richard - Dickinson, Alaric - Hulme, Robin</i> : Új technológia az iskolában	173

BEVEZETÉS

Magyarországon eddig még nem jelent meg könyv az angliai történelemtanításról. Miért is jelent volna meg? Hiszen a magyar és az angol történelemtanítás annyira különbözik egymástól! S ha ma mégis aktuálissá vált a kötet kiadása: az éppen a különbségeknek, a másságnak köszönhető. Egyre általánosabb ugyanis a felismerés nálunk - és tegyük hozzá a szigetországban úgyszintén - , hogy a kor szükségleteinek eleget téve változtatni szükséges a tanítás hagyományos módján; mást (vagy mást is) és máshogyan kell tanítani. A hazai és egyetemes történelem aránya; a szűk politikatörténet és a széles művelődéstörténet helye a tananyagban; a történelem és a többi társadalomtudományi diszciplínák kapcsolata; a gyerekek, a fiatalok fejlettségi szintjéhez és belső szükségleteihez való alkalmazkodás; illetve a tények és a fogalmak viszonylagos súlya; s nem utolsósorban a történelem elfogult vagy objektív szemlélete mind-mind olyan feszítő kérdések, amelyek a magyar és az angol történelemtanárokat, sőt a szélesebb közvéleményt is évek óta foglalkoztatják. A változások lehetőségeit keresve egyszerűben rendkívül érdekessé válnak azok az országok, ahol valamilyenfajta "mátság" uralkodik. Különösen akkor, ha az adott ország szakemberei kritikusan viszonyulnak saját gyakorlatukhoz. A történelemtanítás tekintetében ilyen ország Anglia.

Az elméleti történelemmethodika Angliában gazdag és sokszínű. Csak a tanárképző egyetemek *pedagógiai intézeteinek* keretében a történelemmódszertan oktatásával és kutatásával több tucat szakember hivatásszerűen foglalkozik (a nagyobb intézményekben külön tanszékeken); egyre-másra jelennek meg az empirikus vizsgálatokra támaszkodó monográfiák, könyvek; gyakran írnak és védenek meg e tárgykörben disszertációkat; a (*Teaching History*) (*Történelemtanítás*) hasábjain színvonalas tanulmányok látnak napvilágot; nagy hatása van a történelem vizsgabizottságok, valamint a kis létszámú, de rendkívül nagy tekintélyű szakfelügyelet tevékenységének és végül a Historical Association (*Angol Történelmi Társulat*) rendezvényeinek és kiadványainak, így például a 60-as években indított, és napjainkra 60 számot elért tanításmethodikai füzetsorozatnak. Mindehhez hozzá kell számítani a különböző helyi történelemtanári csoportok és munkaközösségek kiterjedt tevékenységét is. Jellemző például, hogy a legismertebb átfogó történelemmethodikát (*The Teaching of History in Secondary Schools*), amely először 1950-ben jelent meg, egy tanári egyesület adja ki, s legutolsó változatát 12 gyakorló tanár írta 11 vidéki város 12 középiskolájából. Általában: a történelemtanítás továbbfejlesztésében a tanárok egy része, főként az iskolai és iskolaközi munkaközösségek vezetői, igen jelentős részt vállalnak: a tanulmányok, könyvek nem kis hányadát ők írják.

Mivel *Angliában* (kötetünkben a szűkebb értelemben vett *Angliáról* és *Wales-ről* van szó) ma még nincsenek felülről előírt tantervek, tankönyvek és más taneszközök, sőt

az iskolák autonómiája elvileg a tantárgyak megválasztásában is csaknem százszázalékos, a történelemtanítás gyakorlata is nagyon széles skálán mozoghat. Változatosak a tantervi megoldások, a tananyagok, a témák, a módszerek és az eszközök. Néhány évvel ezelőtt mi ezt a sokféleséget valószínűleg nehezen tudtuk volna akceptálni, és főleg: a belőle fakadó tapasztalatokat felhasználni. Most viszont változni látszik a helyzet. Az újabb oktatáspolitikai törekvések a korábbinál sokkal nagyobb teret biztosítanak a tanári önállóságnak és módot nyújtanak a helyi tantervkészítésre is. Így ezután lassanként közvetlenül kamatoztathatók az angol szakirodalomból nyerhető ötletek, sőt még azok a sajátos tantervi és módszertani megoldások is, amelyek néhány éve legfeljebb érdekes kuriózumnak számíthattak volna. Ezért talán nem hiába reméljük, hogy a kötetet, amelyet most kézbe vesz a *Kedves Olvasó*, haszonnal forgathatja.

Közvetlen gyakorlati alkalmazásra főként a kötet második részében közölt szemelvények alkalmasak. Azokat kimondottan erre a célra válogattuk. Az angol történelemtanítás eredményei és fogyatékoságai, törekvései és problémái azonban nemcsak "szemelvényesen", hanem a maguk egészében is tanulmányosak. Emellett a szemelvényeket is csak a teljes kontextusban lehet igazán megérteni, és használhatóságukat megítélni. Ezért a kötet első részében megpróbálunk átfogó képet nyújtani az angol történelemtanításról: annak múltjáról és jelenéről. Persze ehhez előzőleg - éppen, mert annyira különbözik a mienktől - röviden szólni kell az angol közoktatási rendszerről általában is. Így alakult ki az első rész három fejezete. Az első az angol közoktatási rendszert vázolja; a második végigköveti a történelemtanítás fejlődését a kezdetektől a 60-as évekig; a harmadik az elmúlt két-, két és fél évtized legfontosabb kísérleteit, kutatásait, törekvéseit és azok gyakorlati eredményeit mutatja be.

A kötet összeállításában igen nagy segítséget kaptunk a **Historical Association**-tól elsősorban azzal, hogy engedélyezte a kiadásában megjelent tanulmányokból válogatott szemelvények közlését. S azzal is, hogy a hiányzó kiadványokat rendelkezésünkre bocsátotta. Ezen túlmenően: a Társulat több vezetője és tagja, akik egyben az angol történelemmetodika legjelesebb képviselői, személyesen is támogatták munkánkat. A segítségért itt is szeretnénk köszönetet mondani.

AZ ANGOL KÖZOKTATÁSI RENDSZER

Bár a könyv tárgya az angliai történelemtanítás - ahhoz, hogy az olvasó pontosan értse és értelmezni tudja a közölt szemelvényeket, bevezetesként legalább vázlatos leírást kell adnunk a mienktől lényegesen eltérő angol oktatási rendszerről.¹ E rendszernek köztudottan legfőltűnőbb vonása, hogy *decentralizált*. Ez főként két dolgot jelent. Egyrészt azt, hogy az oktatás ugyan államilag biztosított szolgáltatás, fenntartása és közvetlen irányítása mégis helyi feladat, amelyet a helyi oktatásügyi tanácsok a Local Education Authorities (*LEA-k*) látnak el. Másrészt, hogy a tanárok és az iskolák önállóan választhatják meg a tanítás anyagát (a tanterveket), nevelési és oktatási módszereiket és taneszközeiket (beleértve a tankönyvet is), sőt az 1978-as évtől kezdve a külső vizsgák tartalmára szintén jelentős befolyást gyakorolnak.

A decentralizáltság ellenére a *központi kormányzat Angliában* hagyományosan aktív közoktatáspolitikát folytat. A közvélemény által "konzervatívnak" tartott angol iskolarendszer - nem utolsósorban az 1856-tól 20-30 évenként egymást követő oktatási törvények hatására - az elmúlt évszázadban, de főleg az utolsó évtizedekben legalább annyit változott, mint *Európa* más országaiban. Jórészt ennek köszönhető az államilag fenntartott iskolák túlsúlyba jutása a magániskolákkal szemben; az általános középiskolák (*comprehensive school*) széles körű elterjedése és egy, az újabb társadalmi szükségletek kielégítésére törekvő vizsgarendszer fokozatos kialakulása.

Az oktatáspolitikai tevékenységen kívül a Department of Education and Science (DES) (az *Oktatási és Tudományos Minisztériumnak*) állandó, mindennapi kötelessége: a helyi oktatásügyi tanácsoknak (a *LEA*-knak) nyújtandó állami támogatás mértékének a meghatározása, az ország pedagógus-szükségletének a biztosítása, a tantervek és a vizsgarendszer fejlesztése és - főként - az oktatás nemzeti színvonalának a megőrzése. Ez utóbbi feladat végrehajtásában erősen támaszkodik a *400-500 főt számláló országos szakfelügyelői karra*, amelyik független testület, tagjait a királynő nevezi ki (*Öfelsége szakfelügyelete = HMI - Her Majesty's Inspectorate*).

Az Angliában működő 97 *helyi oktatásügyi tanács* (LEA) mindegyike helyi oktatásügyi bizottságot hoz létre. A bizottság többségét a szülők köréből megválasztott tagok alkotják, a fennmaradt helyekre a pedagógiához értő szakembereket kooptálnak. A *LEA-k Oktatási Osztályainak összetétele*: igazgató, igazgatóhelyettes, más oktatásügyi tisztviselők, helyi szakfelügyelők, tanácsadók, szervezők. A helyi oktatásügyi tanács kötelessége, hogy biztosítsa alsó- és középfokon a terület iskoláztatási igényeinek kielégítését (a speciális igényeket is beleértve); pedagógusképző intézményeket létesítsen, illetve segítse elő azok létesítését; ellenőrizze, hogy az oktatási-nevelési intézmények környezeti-, tárgyi feltételei megfelelnek-e legalább a minimális

követelményeknek (szükség esetén a tanács bezárhat, átszervezhet, létesíthet iskolákat); figyelemmel kell kísérnie a tankötelezettség teljesítését; meg kell szerveznie a pályaválasztási tanácsadást. A helyi oktatásügyi tanács általános felügyeletet és szakfelügyeletet gyakorol a területén lévő alsó- és középfokú nevelési és oktatási intézmények felett; joga van iskolai tantervek kidolgozására; a "tanár központok" (*Teachers' Centres*) útján részt vesz a pedagógusok továbbképzésében stb.

E felsorolásból is kitűnik, hogy az iskolai önállóság Angliában sem "korlátlan". Az országos és helyi érdekek érvényesülését végső soron a központi és a helyi oktatásügyi szerveknek kell szavatolniuk. Persze az iskolák és a tanárok a mi mércénkkel mérve így is rendkívüli nagy önállóságot élveznek. Ez valamennyi iskolatípusra és fokozatra vonatkozik.

Az alsó- és középfokú nevelési és oktatási intézmények hálózata Angliában az 5-18 évesek körére terjed ki. (Óvodába a gyerekek 2 éves koruktól járhatnak.) A tankötelezettség 5 éves kortól 16 éves korig tart. A 16-18 éveseknek kb. a fele tanul tovább, ebből kb. 20 százalék középiskolában (a többi szakmai előkészítő tanfolyamokon).

Jelenleg a tanulónak kb. 94 százaléka államilag fenntartott intézménybe és kb. 6 százaléka magániskolába jár. Az államilag fenntartott iskoláknak mintegy kétharmadát a helyi oktatásügyi tanács (*LEA*) alapította és tartja fenn (*county school* - *községi iskola*), egyharmadát más szervezetek alapították (főként az anglikán és a római katolikus egyház), de ma már részben vagy teljesen ezeknek működését is a helyi oktatásügyi tanács finanszírozza (*voluntary school* - *önkéntes adományokból alapított iskola*).

Az állami iskoláknak általában két fokozata van: 5-től 11 éves korig az alsófokú iskola (*primary school*), a 11-18 éveseknek pedig a középiskola (*secondary school*). Ezen belül azonban továbbra is sokféle forma létezik. Van ahol az alsófokú iskola egységes, máshol az 5-7 évesek "infant school"-ba, a 7-11 évesek a "junior school"-ba járnak. A középiskolák kb. 90 százaléka általános középiskola (*comprehensive school*), de - bár egyre csökkenő számban - megmaradtak a régi 8 osztályos gimnáziumok (*grammar schools*) és a 6 osztályos modern középiskolák is (*secondary modern schools*). A képet tovább bonyolítja, hogy az általános középiskolák egy részének két- vagy hároméves "junior" és hat vagy ötéves "senior" tagozata van. Ráadásul a két fokozatú rendszer (*primary school* és *secondary school*) mellett létezik egy három fokozatú rendszer is (*Middle School System*), amelyben a tanulók 5-től 8 vagy 9 éves korukig az első iskolába (*first school*), 8 vagy 9 éves koruktól 12 vagy 13 éves korukig a középső iskolába (*middle school*), majd ezt követően a "senior" tagozatra járnak.

A felsoroltakon kívül egyéb változatokkal is találkozhatunk. A valóság mégsem annyira bonyolult, hiszen az iskolák nagy többségét az alsófokú iskolák (*primary schools*) és az általános középiskolák (*comprehensive schols*) képezik.

Ennek ellenére - röviden - a magániskolákról (*independent schools*) is szólni kell. Magániskola csak állami engedéllyel működhet. Az államilag fenntartott ingyenes intézményekkel szemben itt a tanulónak (rendszerint magas) tandíjat kell fizetniük. (A szegényebb társadalmi rétegekből származó tehetséges gyerekek azonban ösztöndíjban részesülhetnek.) Az alsófokú magánoktatásnak rendszerint két szakasza van. Az első: 5-től 7 éves korig az előkészítő előtti iskola (*pre-preparatory school*), a második a 7-től 13 éves korig tartó előkészítő iskola (*preparatory school*); azután 13 éves kor után a "public school", amelyre az alsóbb fokozatok előkészítenek.

A magániskolák függetlenek a helyi oktatásügyi tanácsoktól, az országos szakfelügyelet (*MHI*) azonban őket is látogatja, mivel ezekben az iskolákban is a minisztérium-

nak kell szavatolnia az oktatás megfelelő színvonalát.

A törvények az *iskolai önkormányzat* működését csak az államilag fenntartott intézményekben szabályozzák. Az 1980-ban kiadott oktatási törvény szerint minden állami iskolában vezető testületet ("iskolatanácsot") kell létrehozni. A testületnek az igazgató hivatalból tagja, mellé a helyi oktatásügyi tanács is kijelöl egy-két szakembert, egy vagy két szülőt és ugyanannyi tantestületi tagot is be kell az iskolatanácsba választani. (Az ún. *voluntary school* esetében az alapító szervezetek annak arányában képviselik magukat a tantestületben, amilyen arányban hozzájárulnak az intézmény finanszírozásához, de a szavazatoknak legalább egyötödével kell rendelkezniük.)

Elvben az iskolatanács határozza meg az intézmény irányításának általános elveit, az szabja meg a tanterveket, felügyeletet gyakorolhat a pénzügyek felett, dönthet személyi ügyekben. A valóságban azonban ez utóbbi két kérdésben inkább a helyi oktatásügyi tanács (a *LEA*) szava a döntő, az első kettőben pedig - a régi tradícióknak megfelelően - az iskolaigazgatóé. Persze ma még nem lehet tudni, hogy egy olyan - a jelenlegi összetételében új - intézmény előtt, mint az iskolatanács milyen jövő áll. Az mindenesetre kétségtelen, hogy Angliában az iskolaigazgatóknak nagyon nagy a tekintélyük, és ugyanígy - hozzánk alig mérhető módon - a munkaközösségvezetőké is. Mindennek ellenére a tanár tartalmi és módszertani önállósága - jórészt a szabadabb, rugalmasabb tantervek következtében - nagyon széles körű. (Ez a napi munkabeosztásra viszont egyáltalán nem vonatkozik. Az iskolák egésznaposak, és a pedagógusoknak is egész nap az iskolában kell tartózkodniuk. Egy reprezentatív felmérés szerint a pedagógusok kb. napi 500 percet, azaz több mint 8 órát vannak az iskolában, amelynek 62,1 százalékát tanításra, 25,7 százalékát az órán kívül végzett szakmai munkára fordítják; 12,2 százalék jut a reggeli és az ebéddőre, amelynek egy részét meghatározott időközönként szintén felügyelettel töltik.)²

A nagyfokú iskolai és tanári önállóság mellett a közoktatásba bizonyos rendet és egységet eddig elsősorban a vizsgák vittek. (Napjainkban azonban Angliában is központi kerettantervek készítésébe kezdtek.) A vizsgák anyagát és a vizsgáztatás módját általában nem az iskolák, hanem az iskoláktól független vizsgabizottságok határozzák meg. Mivel a vizsgaeredmények nagymértékben befolyásolják a fiatalok továbbhaladási és elhelyezkedési lehetőségeit, minden iskola arra törekszik, hogy a tőle elvárt szinten a lehető legjobban készítse fel tanítványait a vizsgákra, és olyan tanterveket, taneszközöket, tanítási módszereket alkalmazzon, amelyeket erre a legalkalmasabbnak tart.

A középiskolák legrangosabb vizsgája az 1951-ben bevezetett "általános érettségi" (*General Certificate of Education - GCE*). A *GCE*-nek két fokozata van: az *O* szintű (*O=ordinary=átlagos*) és az *A* (*A=advanced=fejlett, haladó*) szintű vizsga. Az Angliában és Walesben működő nyolc vizsgabizottság többsége az egyetemekhez kapcsolódik. Az *O* szintű vizsgákra a fiatalok általában 16 éves korukban jelentkeznek a középiskola 5. évfolyama után. Az *O* szintű vizsgákat elvben csak a korosztály legjobban tanuló 20 százaléka teheti le, minthogy a vizsgarendszer a szelekció egyik legfontosabb eszköze. Az *A* szintű vizsgákat pedig már csak a korosztály 10 százaléka, miután a két évig tartó 6. osztályban felkészült rá. A jelöltek mind az *O*, mind az *A* szinten több mint hatvan tantárgyból választhatnak. Az *O* szinten általában 6-8, az *A* szinten 1-4 tárgyból tesznek le vizsgát. Ahhoz, hogy valaki az egyetemen felvételi vizsgát tehessen, általában 5-6 *O* szintű és 2-3 *A* szintű vizsga szükséges. Persze a továbbhaladásban a vizsgák minősítése is szerepet játszik. (A legjobb osztályzat az *A*, a leggyengébb az *E*.)

1965-ben az "általános érettségi vizsga" - a *GCE* - mellett bevezették az ún.

"középiskolai érettségit" (*Certificate of Secondary Education = CSE*). Főként azoknak a tanulóknak, akik a kötelező iskolázást befejezve nem kívántak vagy tudtak felsőbb középiskolai osztályba lépni, és ezért nem akarták letenni (a jórészt) egyetemeken által megszabott O szintű "általános érettségi vizsgát" sem. Ugyanakkor igényt tartottak rá, hogy középiskolai tanulmányaik eredményéről valamilyen államilag elismert vég bizonyítványt kapjanak.

Ellentétben a GCE vizsgabizottságokkal, a tizenkét CSE vizsgáztató testületben döntő szava a középiskolai tanároknak van. Három vizsgatípus alakult ki, amelyek közül az iskolák szabadon választhatnak. Az I. változat a legnépszerűbb. Ennek keretében az iskolától független CSE vizsgáztató testület dolgozza ki a tétteleket, és vizsgáztatja le a jelölteket. A II. változatban az iskolák önállóan kidolgozott, de a CSE testület által jóváhagyott vizsgarendszer szerint dolgoznak. A III. változatban az iskolák saját vizsgarendszerüknek megfelelően tanítanak, maguk is vizsgáztatnak, a CSE testület csupán a vizsgabizottságok elnökét jelöli ki, és ellenőrzi a vizsgát. A CSE vizsgákat ugyanazokból a tárgyakból tehetik le a tanulók 16 éves korukban, mint a GCE O szintű vizsgáit. Itt is tantárgyanként kapnak érdemjegyeket. A legjobb osztályzat az 1, a legrosszabb az 5-ös. A CSE 1-es osztályzata lényegében egyenértékű a GCE O szintjének A, B és C érdemjegyével. Ebből is látszik, hogy a CSE és az O szintű GCE párhuzamos rendszerek. S ez a párhuzamosság sok probléma hordozója. A szülőket és a munkahelyeket már a kétféle osztályozási rendszer is összezavarja, s a tanulók számára sem világos, hogy melyik rendszerben előnyösebb vizsgáznuk. Így azután spontán módon O szintű és CSE vegyes vizsgabizottságok kezdtek alakulni. Több éves előkészítés után 1984 júniusában rendelet született a közös középiskolai általános érettségi (*General Certificate of Secondary Education - GCSE*) bevezetéséről.

A GCSE törvénybe iktatása azért húzódott évekig, mert az oktatási kormányzat attól félt, hogy az új egységes vizsgák (amelyeket gyakorlatilag minden tanuló képes letenni) színvonalsüllyedést okoznak, és emellett rést ütnek az iskola szelekciós mechanizmusán. Ennek elkerülése érdekében az új rendszer bevezetése előtt a GCE és CSE vizsgabizottságok képviselőiből létrehozott bizottságok kidolgozták a vizsgákon leggyakrabban szereplő 20 tantárgy tantervi és értékelési kritériumrendszerét. E "nemzeti kritériumok" 1986-ban léptek életbe, és az első GCSE vizsgákat 1988 nyarán lehetett letenni. A vizsgákon a jelöltek teljesítményét A-tól G-ig hét fokozatú skálán értékelik. A korábbi vizsgarendszerek "szűrő funkciójának" fenntartása érdekében az értékelési kritériumokat a következő összefüggések figyelembevételével alakították ki:

"O" szint	CSE	GCSE
A		A
B továbbhaladhat	1	B
C		C
D nem jogosít	2	D
E továbbhaladásra	3	E
	4	F
	5	G

Azaz: a GCSE vizsgán elért A, B, C teljesítmény megfelel az O szintű A, B, C érdemjegyeknek, amivel a GCE A szintje felé lehet továbbhaladni, míg a D, E, F, G

fokozatok egyszerűen azt mutatják (pl. a munkáltatóknak), hogy a jelölt milyen eredménnyel zárta 16 éves korában középiskolai tanulmányait.

A GCSE vizsgákat 5 bizottság bonyolítja le, amelyeknek tagjai a korábbi GCE és CSE bizottságokból rekrutálódtak. Az Országos Középiskolai Vizsgabizottság ellenőrzi, hogy a vizsgakövetelmények és a vizsgák lefolyása megfelel-e a "nemzeti kritériumoknak".

Végül még az 1985-ben bevezetett A szintű "kiegészítő" vizsgákról kell említést tenni (*advanced supplementary - AS*). Korábban az A szintű vizsgákra felkészítő (két évig tartó) 6. osztályban a fiatalok általában csak három-négy tantárgyat tanultak, azokat, amelyek a továbbtanulásukhoz szükségesek voltak. Az AS vizsgák az általános műveltség emelése érdekében ezt az egyoldalúságot kívánják megszüntetni azzal, hogy a tanítási idő felében a 6. osztályosok foglalkozzanak néhány - a szűk specializációs irányukon kívül eső - "kiegészítő" tantárggyal is, s ezekből tegyenek le "kiegészítő vizsgát".

Persze a sokszínű angol iskolarendszerben a felsoroltakon kívül más vizsgák is vannak, de - minthogy a történelemtanítással nincsenek kapcsolatban - ismertetésüktől most eltekinthetünk.

Egészen új - 1988-ban kibontakozó - fejlemény a *nemzeti kerettantervek* kidolgozásának megkezdése. Az eddigi vitákból úgy látszik, hogy a történelem - ilyen vagy olyan formában - szerepelni fog a kötelező tantárgyak sorában.

II.

A TANTÁRGY TÖRTÉNETE

A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS ÁLTALÁNOSSÁ VÁLÁSA

(A kezdetektől az első világháborúig)

A mai értelemben vett történelemtanítás kezdetei Angliában - éppúgy, ahogyan néhány más európai országban - a 16. századra nyúlnak vissza.³ Ezt megelőzően is olvasták ugyan a *grammar school*-ok diákjai a latin és görög történetírók műveit, valamint a bibliai történeteket, de főként nyelvtanulás, illetve az utóbbiakat vallási okulás céljából. A 16. század második felében megjelent első történelemkönyvek viszont már "modern" (azaz kortárs, világi) történelmet (vagy ilyen történelmet is) tartalmaztak. 1563-ban angolul is kiadták Sleidanus "De quator summis imperiis" ("A négy világbirodalomról") szülő Európa-szerte használt tankönyvét, majd 1580-ban feltűnt az első szélesebb körben ismert hazai történelemtankönyv - Christopher Ocland műve - az "Anglorum Praelia", amely a százéves háború kezdetétől, pontosabban 1327-től I. Erzsébet trónra lépéséig, 1558-ig írta le Anglia történetét. Az 1582-es kiadás még ennél a korszakhatárnál is továbbment: hosszasan dicsőítve Erzsébet királynő és tanácsadói érdemeit, a 23 éve tartó béke áldásait. 1583-ban az Államtanács valamennyi *grammar school*-ban kötelezővé tette az Anglorum Praelia olvasását. A történelem "tréfája", hogy a történelemtanítás történetének első "kötelező tankönyve" éppen Angliában született; ott, ahol sem akkor, sem azóta nem sikerült egyetlen történelemtankönyvet sem valójában kötelezővé tenni. Ahogyan C.H.K., Marten - a történelemtanítás történetének egyik első angol kutatója - megjegyezte: "Kételkedem, hogy az Államtanács rendeletét teljesítették, az iskolaigazgatóknak sohasem volt könnyű parancsolni."⁴

Valóban: a történelmet külön tantárgyként és rendszeresen Angliában egészen a 19. század végéig csak kevés iskolában tanították. Bár a 17. század utolsó évtizedeiben az országban már kb. 6-700 *grammar school* működött, tanterveikben a latinon, a görögön és néhol a héberen kívül legfeljebb némi matematika és francia, esetleg rajz- és vívóóra szerepelt. Ha fel is tűnik itt-ott a történelem, az is inkább a nem anglikán "akadémiákon". Ilyen típusú intézményben tanult a 17. század végén történelmet az ifjú Daniel Defoe és tanított a 18. század közepén - a későbbi híres természettudós és filozófus - Joseph Priestley.

A szakirodalom a rendszeres történelemtanítás első nagy hatású angol úttörőjének

Thomas Arnoldot tartja, aki 1828 és 1841 között a *Rugby School* igazgatója volt. Arnold lényegében a hagyományos klasszikus oktatást frissítette fel, amikor a latin és görög mellé az iskola tantervébe beiktatta az ókori történelem, az irodalom, a filozófia, a politika, a földrajz és nem utolsósorban a modern történelem tanítását is. A sportjátékoknak és a zenei nevelésnek szintén széles teret nyitott. Mindez a későbbiekben az iskolák egyre nagyobb körére gyakorolt hatást: legelőször az újabb alapítású *public school*-okra, legkésőbb az ősi *grammar school*-okra.

Ami a történelemtanítást illeti - Arnold nagyon korszerű elveket képviselt: minden héten tartott történelemórát, amelynek során modern történelmet adott elő, összevetve az újkor történetét az ókori történelemmel és koordinálva a földrajzzal.

A rendszeres történelemtanítás fokozatos elterjedése az angol középiskolákban persze alapján nem Thomas Arnold szuggesztív személyiségének köszönhető, hanem annak, hogy a 19. század első felének gyorsan változó politikai fordulatai a történelem felé fordították az angol közvélemény figyelmét. Jellemző, hogy Macaulay "*Anglia története*" című művének 1848-ban megjelent első két kötetéből két hónap alatt 6.000 példány fogyott el, amely akkoriban óriási sikernek számított. Cromwell "Válogatott levelei és beszédei" (melyeket Carlyle 1845-ben adott közre) tizenegy kiadást értek meg a 19. században. A történelem iránti érdeklődés növekedése érthetővé teszi, hogy egyre több iskola tantervében jelenik meg mint külön tantárgy. De korántsem mindegyikében, és főként nem rendszeres stúdium formájában. Ezt bizonyítja két nevezetes vizsgálat: az 1864-ben közreadott *Clarendon-Jelentés* és az 1868-ban megjelent (21 kötetes!) *Taunton-Jelentés*. Az előbbi a kilenc legnevezetesebb *public school*-ban folyó oktatás helyzetét elemzi, az utóbbi a többi kb. 800 középiskoláét.

A történelemtanítás vonatkozásában a *Clarendon-Jelentés* megállapítja: "Azt, hogy némi figyelmet a történelemre és földrajzra is fordítani kell - többé kevésbé - mindegyik iskola elismeri, de általában kellő rendszerességgel egyiket sem tanítják". S máshol: "A történelmet Rugby és talán Harrow kivételével sehol sem oktatják olyan szisztematikusan, hogy az kulturált érdeklődést kelthetne a tanulóknak a tantárgy iránt, és biztosíthatná az iskolázott ifjaktól elvárható szükséges ismeretek elsajátítását."⁵ A kivételes helyzetben lévő Rugby-ban a tanulók három éven át heti egy órában végighaladtak az ókori, a bibliai és az angol történelmen. Harrow-ban szintén heti egy alkalommal volt történelemóra, amelyre a diákoknak 12-14 oldalt kellett "átvenniük" a kijelölt történelmi munkákból, így pl. Gulzot "*Az angol forradalom*" c. művéből vagy Arnold: *Rómáról* írt tankönyvéből. A rendszeres angol történelem tanulása csupán szünidei feladat volt. S ezek voltak a "jó példák"!

A Taunton-Jelentésből kitűnt, hogy az újabb alapítású iskolákban, ahol nem voltak olyan erősek a klasszikus hagyományok, a történelemtanítás valamivel jelentősebb szerepet játszott, mint a kilenc nagy múltú *public school*-ban. (Ehhez hasonlóan: ekkoriban a leányiskolákban nagyobb gondot fordítottak a történelemoktatásra, mint a fiúiskolákban.) Ugyanakkor volt néhány igazgató, aki amellet érvelt, hogy a történelem tantárgynak nincs semmi keresnivalója a középiskolákban. Egyikük a történelemtanulásról így vélekedett: "Teletömjük a fejünket tényekkel és adatokkal, azután visszaemlékezünk rájuk, bár semmi haszna sincs, hogy emlékezzünk rájuk." Másikuk szerint: "Abszurdum, hogy az iskolákban történelmet és földrajzot tanítsanak, erre teljesen elegendőek a magánolvasmányok."⁶

Különben a *Clarendon-Jelentés* összeállítói is ellentmondásosan nyilatkoztak a történelemről: "A történelemtanítás, mint különálló tantárgy, nem foglalhat el túl nagy helyet a klasszikus iskolákban. Hiszen az elemi történelmi ismeretek elsajátítása nem

igen kíván mást, mint kitartó, de nem túl munkaigényes memorizálást, amelynek nincs különösebb értéke a gondolkodás gyakorlása szempontjából" - írják. Viszont éppen ezért: "joggal elvárható, hogy egy 18 éves végzős diák ne olyan hiányos ismeretekkel hagyja el az iskolát, mint ahogyan az most olyan gyakran történik; és megkívánható, hogy elsajátítsa a legfontosabb tényeket azoknak a népeknek a történelméről, amelyeknek az irodalmát tanulmányozza és különösen saját országa történetéről".⁷

A *Clarendon- és Taunton-Jelentés* a történelemtanításhoz való ambivalens viszonyuk ellenére pozitíven hatottak a tantárgy helyzetére. Rendkívül fontos előrevivő tényező volt emellett a történelemtanítás professzionalizálódása is. 1872-ben *Oxfordban* és 1874-ben *Cambridge-ben* létrejönnek a "modern történelem" tanszékei, és ezzel kezdetét veszi a történelemszakos tanárok képzése. A századfordulón már csaknem valamennyi *grammar school*-ban működik egy-két szaktanár, vagy legalább egy, aki irányítja és ellenőrzi az iskolában folyó történelemtanítást.

Újabb "húzóerőt" jelentettek az egyetemek mellett megszervezett középiskolai vizsgabizottságok. Közülük az elsőnél - az 1873-ban alakult oxfordi és cambridgei "Egyesített Bizottságnál" - 1874-ben 32, 1903-ban viszont már 100 iskola diákjai vizsgáztak történelemből.

A századfordulóra a középiskolákban a rendszeres történelemtanítás általánossá vált. Az 1899-ben létrejött "Oktatási Minisztérium" 1904-ben kiadott rendelete értelmében a középiskoláknak (*grammar school*) legalább négy tanéven át általános képzésben kell részesíteniük a 12-15 éves diákokat, s ennek keretében angol nyelvet és irodalmat, történelmet, földrajzot, matematikát, természettudományokat, minimum egy idegen nyelvet, testnevelést és gyakorlati foglalkozást kell tanítaniuk. Ez a rendelkezés is jelzi, hogy a középiskolai tantervek központjába ekkorra a klasszikus studiumok (a latin és görög) helyett az "új humaniőrak" (a nemzeti nyelv és irodalom, a történelem és a földrajz) kerültek.

Az általánossá váló középiskolai történelemtanítás kiépítésében jelentős szerepet játszott az 1906-ban megalakult a Historical Association (angol Történelmi Társulat), amely kezdettől fogva az iskolai történelemtanítás segítségét tekintette elsődleges feladatának. (A szaktörténészeket ugyanis az 1868-ban alapított *Királyi Történelmi Társaság* fogta össze.)

Végigtekintve az angol középiskolai történelemtanítás rendszeressé és általánossá válásának több mint 300 éves történetén, joggal vethető fel a kérdés: "Miért ilyen későn, miért csak századunk kezdetén vált Angliában rendszeressé és általánossá a középiskolai történelemtanítás, amikor ez más európai országokban már 100 évvel korábban megtörtént?" A kérdés annál is indokoltabb, mert - mint láttuk - a modern történelemtanítás az első lépéseit Angliában éppenúgy a reformációt követően, a 16. század második felében tette meg, mint néhány más nyugat-európai államban. Mi jött ezután közbe? Miért az "elmaradás"? Ami "közbejött" - mint tudjuk - az angol polgári forradalom. Ennek hatására a polgári intézményrendszer - és így a közoktatási rendszer is - alulról és nem felülről kezd kiépülni. S ez a "kiépülés" a valóságos, megérett társadalmi szükségleteknek megfelelően lassan, fokozatosan ment végbe. Az 1902-es *Iskolatörvény* kénytelen beismerni, hogy ezideig Angliában nem jött létre a közoktatás "nemzeti rendszere". De hogyan függ mindez össze a történelemtanítással? Úgy, hogy a történelem tantárgy tanítása először válik rendszeressé és általánossá, ahol olyan felülről épített, központosított intézményrendszer funkcionál, amelynek koncipiálói a tárgyat saját nevelési céljaik szolgálatába kívánják (és rendelik) állítani. Ilyen központosított közoktatási rendszert főként a felvilágosodott abszolútizmus reformjai

hoztak létre. De felülről építette ki az állami közoktatási rendszert Napoleon, s ez történik a föderáció megerősítése érdekében az *Egyesült Államokban* is.

Az "alulról" való építkezésnek más a logikája. Ha azt láttuk, hogy Angliában a középiskolai történelemoktatás a 19. század közepétől kezd szélesebb körben elterjedni, annak elsődleges oka, hogy a középosztályok fiai ekkor kezdenek tömegesebben beáramlani a középiskolákba. A "*brit utilitarizmus*" egyik legnevesebb képviselője James Mill (1773-1836) "*Iskolákat mindenkinek, ne csak a papoknak!*" című pamfletje világosan jelzi a társadalmi igényeket, s a fejlődést bizonyítja a statisztikai adatok: 1558-ban 51, míg 1700 körül kb. 400 *grammar school* működött Angliában. A középiskola kezd a középosztályok iskolájává válni. A középosztályok viszont megkívánják, hogy az iskola - a 19. század közepén - gyermekeiknek történelmi műveltséget is nyújtson. Az "is"-t ebben az esetben fontos hangsúlyozni, mert a történelem ekkor még csak másodrendű "kiegészítő része" a *klasszikus (latin-görög)* általános műveltségnek. Miért nem "elsőrendű tantárgy"? Talán azért, mert a "*dicsőséges forradalom*" utáni Angliában maga a valóságos történelem - a gazdasági fellendülés, az ipari forradalom sikerei, a brit világbirodalom létrejötte - formálta a nemzeti identitást. Ehhez nem volt szükség, vagy nem volt annyira szükség "külső" eszközökre, mint más országokban. Ugyanakkor a brit világbirodalom középosztályának rendelkeznie kellett a modern történelmi ismeretek bizonyos készletével.

A huszadik század elejére gyökeresen megváltozott a helyzet. A középosztályok középiskoláztatása és (ahogyan erről a következőkben még részletesebben is szó lesz) a dolgozó osztályok elemi oktatása általánossá válik. Mindennek pedig szükségszerű következménye és feltétele az állami "beavatkozás" megerősítése, törekvés a "*nemzeti közoktatási rendszer*" kiépítésére. Másrészt: a századfordulótól egyre inkább kiélesedő világhatalmi küzdelmekben az angol államnak is egyre nagyobb szüksége van a formálódó tömegoktatás mindkét lépcsőfokán a "*nemzeti tantárgyak*" preferálására. Így kerül az angol nyelv és irodalom, a történelem és a földrajz a középiskolai tantervek középpontjába. S ahogyan a történelemtanítás a tanterv pereméről, annak közepére helyeződik át, belső tartalma is átalakul. Míg a 19. század derekán az iskolák általában rendszertelenül csipegetik ki az ókori, az angol és az egyetemes történelemből a tananyagot, a századfordulóra a középiskolákban általánossá válik az angol történelem kronológikus tanítása, kitekintéssel a világtörténelemre.

Az eddigiekben kizárólag a középiskolai történelemoktatás fejlődésvázlatát követtük nyomon. Az elemi iskoláról azért nem szoltunk, mert ott a történelemtanítás csak jóval később bontakozott ki. Az első híradások az 1800-as évek kezdetéről származnak. Ekkor néhány elemi iskolában tanítanak már némi angol történelmet és helytörténetet is. A kisgyermekeknek szóló nevezetes történelemkönyv - *Lady Callcott* munkája - a "*Little Arthur's History of England*" ("*Kis Artur Anglia története*") 1835-ben látott napvilágot: "hősökről", vagy "zsarnokokról" szolt, színes történeteket tartalmazott róluk erkölcsnemesítő céllal.

Az elemi iskolai oktatás helyzetét először 1858 és 1861 között az ún. *Newcastle Bizottság* vizsgálta felül, és - természetesen - megállapította, hogy a gyerekek nem tudnak olvasni, írni és számolni. Ezért egy 1862-ben hozott rendelkezés szerint az elemi iskolák olyan mértékben kaphattak az államtól pénzügyi támogatást, amilyen mértékű sikereket értek el a 3 R (a *reading* - olvasás, *writing* - írás és *arithmetic* - számolás) tanításában. Az "állami beavatkozás" időlegesen visszavetette ugyan az elemi iskolai történelemtanítást, de a rendelkezés gyors (1867-es) korrekciója annál élénkítőbben hatott. Ekkor ugyanis egy olyan rendelet látott napvilágot, hogy az az iskola, amelyik az 1862-ben kötelezővé

tett tárgyakon kívül legalább még egy tantárgyat oktat, felemelt állami támogatást kap. (A választható tantárgyak a földrajz, a nyelvtan és a történelem voltak.)

Miután az *elemi oktatásról szóló törvény - 1870-ben* - életre hívta a helyi oktatásügyi hatóságokat, amelyek elemi iskolákat (sőt 1904-től középiskolákat is) szervezhettek, jelentősen megnőtt a történelmet tanító iskolák száma. 1903-tól például minden gyereknek, aki a londoni iskolatanács felügyelete alatt működő elemi iskolába járt, történelmet és földrajzot is kellett tanulnia. Az 1904-ben kiadott elemi iskolai rendelet szerint az iskolatípus egyik fontos feladata, hogy a gyerekeket "megismertesse az emberiség legfontosabb vívmányaival és eszméivel, valamint az Egyesült Királyság irodalmával és történetével".⁸ Az 1905-ös elemi iskolai "javaslatok" felsorolják a tanításra határozottan ajánlott tantárgyakat. Ezek - sorrendben - a következők: *anyanyelv, számtan, történelem, földrajz, természetismeret, ének-zene, rajz, gyakorlati foglalkozások, testnevelés.*

A századfordulóra az elemi oktatás általánossá vált. Ennek okát egyrészt a gazdasági, másrészt a társadalmi szükségletekben kereshetjük. Ami az *első okot* illeti: már az 1870-es elemi iskolai törvény indokolásában elhangzott: "*ipari prosperitásunk az elemi iskolától függ*". Ami a *másodikat*: a 60-as évek végén hozott választási reform milliók számára tette lehetővé a politikai jogaik gyakorlását. Ilyen körülmények között az államnak kézbe kellett vennie a népoktatás ügyét. Ez egyben - mint azt a középiskola esetében is láttuk - a történelemtanítás pozíciójának megerősödését jelentette.

A tanítás tartalma általában az angol történelemből vett történetekre korlátozódott: az *5. osztályos* gyerekek rendszerint a *Tudorokról*, a *hatodikosok* a *Stuartokról*, a *hetedikesek* a *Hannover-házról* tanultak. A tanítási módszereket elsősorban a 19. század végétől megerősödő tanítóképzés határozta meg, de lényegük mindenképpen az erkölcsi nevelés szolgálata volt.

A történelemoktatás általánossá válásával egyidőben mind gyakrabban jelentek meg cikkek, tanulmányok, könyvek a tantárgy tanításáról: kezdett kialakulni a *történelemtanítás angliai módszertana*. Az első ismert metodikai szaktekintély - az 1902-ben elhunyt H.L. Withers - a műveit zömmel a századfordulón írta. Gyűjteményes kötetben - halála után - 1904-ben láttak napvilágot: "*A történelemtanítás és más dolgozatok*" címmel.⁹ Withers fő törekvése a történelemtanítás általánossá tétele volt - minden iskolatípusban, belértve az elemi oktatást is. Érvélése rendkívül jellemző a korra: "Kétségtelen, hogy a fejlődés eszménye (a történelem központi eszménye) az, amely minden más eszménél inkább jellemzi a tizenkilencedik század gondolkodását. Századunk a fejlődés százada, a történelem százada. Ezzel összhangban e korszakban tűnik fel a történelem, mint önálló tantárgy középiskoláinkban és egyetemeinken." Withers az iskolai történelemtanítás jelentőségét abban látja, hogy "hatással van a jövő állami és nemzeti létére". Ugyanakkor hangsúlyozza a tantárgynak az értelmi neveléssel kapcsolatos értékeit is. Szerinte az új tantárgynak elsősorban "az emberiség jelen és múltbeli állapotára vonatkozó alapvető tényeket és hatóerőket kell értelmeznie", a történelmi folyamatot megértetnie.¹⁰

Withers a történelemtanításról szóló munkáiban a tantárgy angliai történetéből és a korabeli német és francia iskolák történelemtanítási tapasztalataiból vonja le módszertani következtetéseit. Összevetve például a *Rugby Iskola Arnold-féle* programját az 1896-ös porosz gimnáziumi és reáliskolai tantervekkel, megállapítja: a két rendszerben közös, hogy a gyerekek változó érdeklődésére és befogadó-képességére építenek. Ennek alapján azt javasolja, hogy 10 éves korig a tanulók az európai történelemből vett nagy személyiségek életrajzaival ismerkedjenek; 10 és 14 év között

viszont már a szó szorosabb értelmében vett történelemmel. De figyelembe kell venni, hogy még ebben az életkorban is "a történetek, a dolgok izgalmas és képi oldalai, a mozgalmas események és a kalandok, az emberek jó és végzetes sorsa érdeklik leginkább a fiatalokat".¹¹ Ezért a legjobb lenne a történelemből azokat a fejezeteket összeválogatni, amelyek megfelelnek ezeknek a követelményeknek, s a közöttük levő úrt a tanár összefoglaló magyarázatával áthidalni. A 14-18 éves fiatalok a történelmi szakirodalomból tanulhatják a történelmet - pl. Freeman *"Az európai történelem vázlata"* c. művéből.

Ami a módszereket illeti, *Withers* szerint a kisebb gyerekek történelemtanításának eredményessége attól függ, hogyan tud a tanár történetet mesélni ("tell a story"), de hasznos eljárás a történelmi jelenetek dramatizálása is. A középső szakaszban (10-14 év) fontosnak tartja, hogy a tanítás a részletekbe menően konkrét és személyhez szóló legyen. Ebben a szakaszban dolgozni szükséges (a) a tankönyv szövegével; (b) vázlatot vezetni a tanulók jegyzetfüzetében; (c) használni kell a szemléltetőeszközöket (a táblát, a falitérképet, színes képeket, fakszimiléket, tárgymásolatokat) - a fotókat, mivel nem színesek, csak a nagyobb gyerekek tanítására érdemes alkalmazni, (d) minden gyerekkel papírból időszalagot kell készíttetni, amelyen rögzítik a hazai és az egyetemes történelem legfontosabb adatait; (e) folyamatosan használandó a tanulói atlasz. A felsőbb osztályokban (14-18 év) *Withers* szerint (a) a különböző történetírók műveinek feldolgozása közben a komparatív módszert helyes alkalmazni, amelynek keretében mindig fel kell tenni azt a kérdést is: "Mennyire bizonyított az illető történész állítása?"; "Milyen mértékben elfogult a történész?"; (b) javasolja a tanári előadást és annak lejegyzését a tanulók által; (c) önálló tanulói dolgozatok, esszék íratását és megvitatásukat az önképzőkörben.

A történelemtanítás metodikájára vonatkozó első ajánlások tehát - mint látható - korszerűek és realisták voltak. Korszerűek, mert az akkoriban legjobbnak tartott módszereket propagálták, figyelembe véve a gyermeklélektan újabb eredményeit. Realisták, mert kellőképpen építettek az iskolai gyakorlatra.

Ugyanez mondható el a *Withers* által megfogalmazott tantárgyi célkitűzésekről is. Bennük volt a 19. századi *evolucionizmus racionalizmusa* (a fejlődés továbbvitelére való felkészítés az értelmi nevelés eszközeivel), de csírájában már a *századforduló etatista nacionalizmusa* is (az állampolgári nevelés középpontba helyezése, főként az érzelmi nevelés eszközeivel).

Hamarosan ez az utóbbi csíra szökött szárba egyrészt a történelemtanítás gyakorlatában, másrészt a módszertani szakirodalomban. Jellemző példa *J.W. Willis Bund "Történelemtanítás az elemi iskolában"* c. 1908-ban megjelent munkája, amelyben azt kívánta, hogy a tantárgy "azoknak az angol embereknek az életét és példáját állítsa a tanulók elé, akik az isten egyházát és az államot szolgálták, mutassa be bátorságukat, állhatatosságukat, önfeláldozásukat, melynek eredményeként a Brit Birodalom létrejött és hatalmassá vált, s ezzel minden gyereket követésükre ösztönözzön".¹² A század elején - az idézettel illusztrált - hazafias, vallásos, moralizáló történelemtanítás pozíciói erősödtek meg. Felmerült - a történelemtanítás mellett - az állampolgári ismeretek tantárgy bevezetése is. A történelemtanítási szakemberek ez ellen azzal érveltek, hogy "a hazafiságot és az állampolgárságot csak informálisan és indirekt módon lehet eredményesen tanítani". Erre pedig legalkalmasabb a történelem tantárgy.¹³

A moralizáló, példakép-állító történelemtanítás természetesen elsősorban az elemi- és az alsófokú magániskolákban uralkodott. De a századfordulón az állampolgári nevelés a középiskolai történelemtanítás koncepcióját is áthatotta. Ebből következett,

hogy a tananyag - túlnyomórészt - kronológikusan tárgyalt angol politikatörténet volt és a domináns módszer: a tanári előadás és visszakérdezés.

Ezzel szemben lépett fel a "tudományos történelemtanítás" áramlata, amely - egyik első képviselőjének, **J.W. Allen-nek**, megfogalmazásában - azt vallotta: a tantárgy fő feladata, hogy a tudományos történelemben vezesse be a tanulókat, egy olyan jellegű történelemben, amelynek legfőbb értéke az objektivitás, a pártatlanság, amelyik eredményesen fejleszti a tanulók logikai és elemző képességét.¹³ Ezekből az elvekből kiindulva, **M.W. Keatinge** "*Tanulmányok a történelemtanításról*" c. nevezetes kézikönyvében kidolgozta a forráselemzésen alapuló történelemoktatás módszertanát. A történelemtanításnak - írta - "a problémafelvetésre kell korlátozódnia, és a tanulókat a forrásokkal szembesítenie, hogy azokon élesítsék elméjüket".¹⁵ Bár az iskolai forráselemzésnek Angliában már a 19. század végétől voltak szószólói, és a századfordulótól megjelentek forrásszemelvény-gyűjtemények is, a források használata a szélesebb iskolai gyakorlatban még jó ideig nem terjedt el. Háttérbe szorította a politikatörténeti egyoldalúság. Az a körülmény, hogy a történelemtanítás Angliában más európai országokhoz képest viszonylag későn vált általánossá, azzal a következménnyel járt, hogy itt a történelemoktatás kezdetein a művelődéstörténeti irányzatnak és általában a pozitívista történelemszemléletnek gyenge bázisa volt. Magyarországon pl. a 70-es évek hivatalos történelemtantervei művelődéstörténeti alapokon álltak, amelyet csak a századfordulón szorított ki a hazafias irányzat. Angliában viszont a történelemtanítás csak ekkor - az európai nacionalista hullám felülkerekedésének idején - válik általánossá. Így áll elő az a sajátos helyzet, hogy **Buckle** hazájában a művelődéstörténetnek akkor még kisebb a rangja, mint pl. nálunk. A gyakorlatban a kronológikus angol politikatörténet dominál. A tantárgy szemléletében és tartalmában lényegi változást csak az első világháború hozott.

A TANTÁRGY HELYZETÉNEK MEGSZILÁRDULÁSA A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTT

A világháború kétségtelenül nagy hatást gyakorolt a közoktatásra. Történelmi bizonyítékkul szolgált, hogy szükség van a széles néprétegek viszonylag egységes általános képzésére és nem utolsósorban állampolgári nevelésére. Emellett: a háború ütközeteiben helyt állt katonák helyet követeltek gyermekeiknek a kultúra berkeiben is. Így azután a középiskolai oktatás köre fokozatosan kibővült, és benne a történelem egyre szilárdabb helyet foglalt el. A "*világ*"-háború arra is megtanított, hogy a "*világ*"-történelem nem kevésbé fontos, mint a hazai történelem, s az újabb korok története "hasznosabb" az ókorénál.

Szimptomatikus, hogyan indokolta **H. G. Wells** - a neves angol író -, miért foglalkozott 1918-1919-ben "*A világtörténet alapvonalai*" c. művének írásával. A világháború éveiben "minden ember nemzetközileg gondolkodott vagy legalább is igyekezett így gondolkodni. De széles körben arra is ráeszméltek lassanként az emberek, hogy a hatalmas problémákat, amelyek olyan hirtelen és tragikus erővel toltak az emberiség elé, a világ még mindig elégtelenül érti meg. Hogyan szakadtak ránk e dolgok? kérdezték, hiába igyekezvén a Szarajevó és a belga papírrongy körül folyó disputa mögött a dolgok mélyebb okait felfedezni. Hogyan kezdődött meg a Rajna két partján székelő vérbosszú? Hogyan sodorhatta magával az egész világot? Mint történhetett, hogy Japánnak, amely félszázaddal ezelőtt még romantikus és festői ország volt, egy röpke

művészet legendája, operaszerű ország, amely olyan messzire esett tőlünk, akár egy másik planéta, most nagy csatahajói cirkálnak a Földközi-tengeren? Miért tűnt el a cári uralom rossz álom gyanánt? Tulajdonképpen mi az a Törökország? Mit jelent egy birodalom? Hogyan kezdődtek a birodalmak? Mi kovácsolta a sok apró államból álló Németországot egyetlen támadó kedvű akarattá és hatalommá? S mi az, ami félelemmel töltötte el Németország iránt a fél emberiséget?

Az emberek, férfiak és asszonyok egyaránt, hiába igyekeztek emlékezetükbe idézni rövidletű iskolás emlékeiket, nem leltek egyebet, mint királyok és köztársasági elnökök unalmas s félig már elfeledett névsorát. Olvasni próbáltak e kérdésekről és a könyvek beláthatatlan vadonja nyílt meg előttük. Rájöttek, hogy nemzetiszíni történelemre tanították őket, amely történelem más népről egyáltalán nem vett tudomást...¹⁶

Mindenesetre az első világháborút követően a történelemtanításban a "nemzetiszíni", kronológikus angol politikatörténet mellett helyet kapott a kronológikus európai politikatörténet is, sőt a szélesebb világtörténelem néhány fejezete úgyszintén. S ezt a szélesedő tartalmú történelmet egyre többen tanulták.

A történelemtanítás helyzetének megszilárdulásában jelentős szerepet játszott az 1917-ben bevezetett vizsgareform. Ekkor jött létre a jellegzetes angol kétlépcsős vizsgarendszer. A 16 éves kor után aktuális első vizsgafokozat az általános műveltség színvonalát volt hivatva mérni, a második - amelyet 18 éves korban kell letenni - az egyetemi tanulmányokra való alkalmasságot tanúsítja. 1917 után az "alapvizsgára" (16+) legalább öt tárgyat kellett választani három műveltségcsoportból: a humanórákból, az idegen nyelvekből és a matematika-természettudományos tantárgyakból. A választott tárgyak között mind gyakrabban szerepelt a történelem. 1937-ben a tantárgyak választásában a gyakorisági sorrend: angol, francia, matematika, történelem, földrajz stb. A "felső fokú" vizsgán (18+) a történelmet természetesen továbbra is az választotta, aki ilyen irányban kívánt továbbtanulni.

A 18+ vizsgákat az egyetemek, a 16+ vizsgákat a munkáltatók megbízható "értékmérőnek" tekintették, és ezért eredményeiket a fiatalok egyetemi felvételnél, illetve munkába való alkalmazásukkor komolyan figyelembe vették. Ebből következett, hogy az iskoláknak - többek között szülői nyomásra is - olyan tanterveket kellett bevezetniük, amelyekkel fel lehetett készíteni tanítványaikat a választott vizsgákra. Ettől kezdve a vizsgarendszer igen erős befolyást gyakorolt az egész középiskolai oktatás tartalmára. Többek között arra készítetett, hogy a tanárok és a tankönyvírók a központi tantervi ajánlásokhoz igazodjanak.

Az Oktatási Minisztérium 1923-as jelentése a történelemtanítás helyzetéről azt javasolta, hogy a középiskolában először ókori történelmet tanítsanak "egyszerű formában"; utána angol történelmet - kitekintéssel Európára - a kezdetektől a jelenkorig; végül néhány speciális történelmi témát. Az egyetemes és a hazai történelem egyensúlyba tartása ekkor már a középiskolában általános követelménnyé vált az alsó fokról kezdve egészen a záró vizsgákig. A 18+ vizsgán a jelöltek rendszerint három dolgozatot írtak: egyet az angol történelem valamelyik korszakáról, egy másikat ugyanannak az időszaknak az európai történelméről és egy harmadikat valamilyen speciális történelmi témáról.

A tantárgy további fejlődése szempontjából főként a "speciális témák" játszottak fegyelmre méltó szerepet. (Az ekkor készült vaskos, szisztematikus Európa- és világtörténetek ugyanis a korábbi, "emlékeztettherelő" stílusú történelemtanítás hagyományait folytatták. Egy 1928-ban megjelent "*A világtörténelem vázlata*" c. 560 oldalas tankönyv névmutatójában pl. több mint ezer név szerepel.)¹⁷

Az ún. "speciális témák" a középiskolák középső és felső szakaszában jelentek meg. Ezt egy népszerű tankönyvsorozat egyik szerzője, J. A. Higgs-Walker 1924-ben a következőkkel magyarázta: "Ma már általános az egyetértés abban, hogy a történelemtanításnak... két jól elkülöníthető elemet mindenképpen tartalmaznia kell. Az egyik: a történelmi fejlődés menetének lehető legszélesebb, általános áttekintése, amelyik nemcsak a hazai, és még csak nem is kizárólag az európai történelmet öleli fel, hanem - ha vázlatos formában is - de képet nyújt az emberiség egészének fejlődéséről... A másik: néhány kiválasztott speciális korszak részletes, összehasonlító tanulmányozása." Ez utóbbi "abból a felismerésből született, hogy az általános áttekintés önmagában nem felel meg a történelemmel való nevelés céljainak, mivel szükségszerűen figyelmen kívül hagyja a személyes momentumokat és az ok-okozati kapcsolatok finomabb összefüggéseit".¹⁸ "Speciális témákat" és "korszakokat" a hazai és az európai történelemből egyaránt választottak. A "speciális korszakok" a középkori témák esetében 70-80 évet öleltek fel, később 40-50 évet. Ebben az időkeretben választottak ki a vizsgabizottságok, illetve a vizsgákra felkészítő tanárok és az ő igényeiknek megfelelni kívánó tankönyvírók egy vagy több témát. Az imént idézett J. A. Higgs-Walker tankönyve pl. az 1789 és 1815 közötti Európa történetéből kizárólag a francia forradalom menetét, valamint a napoleoni háborúkat tartalmazza. Ugyanennek - "A történelem speciális korszakai" - sorozatnak egy másik kötete viszont az 1814 és 1878 közötti korszakból 17 témát emel ki.¹⁹ Bár e témák döntő többségükben továbbra is a kronológikus politikatörténet körébe tartoztak, utat nyitottak a "mélység tanulmányozása" (*study of depth*) felé.

Ahogy az első világháború a világtörténelem politikai fejlődésmenetére irányította a közvélemény figyelmét, az 1929-1933-as "nagy válság" a gazdaság és a társadalom átfogó kérdéseit helyezte előtérbe. Igaz: "gazdaságtan"-ból elvben a 20-as évektől lehetett alapvizsgát (16+) tenni, de ezzel a lehetőséggel nagyon kevesen éltek. A 30-as évek első felében viszont határozottan megélné a közgazdaságtan és a szociológia iránt. Erre támaszkodva a "Világpolgárrá Nevelés Társasága" 1935-ben már azt követelte, hogy a politikai tudományokat és a közgazdaságtant önálló tantárgyként tanítsák a középiskolában. Az Oktatási Minisztérium 1938-as Spens jelentése és 1941-es Norwood jelentése visszautasította a modern társadalomtudományok emancipációs törekvéseit mondván: a közgazdaságtan és a szociológia tanulása 16 éves kor alatt meghaladja a fiatalok szellemi teljesítőképességét, és a "politikának" amúgy sincs helye az iskola padjaiban. A "modern társadalomtudományok" fellépése a történelemoktatást viszont tanítási tartalmának szélesítésére és mélyítésére ösztönözte.

A társadalomtudományi tantárgyak közötti "versengés" tehát már ekkor - a kezdet kezdetén - is jótékonyan hatott a történelemtanítás fejlődésére. A 30-as évek végén, a 40-es évek elején megjelent tankönyvekből világosan kitűnik, hogy ahol csak lehet igyekeznek kitérni a gazdasági és társadalmi kérdésekre, valamint az is, hogy tárgyalásmódjukban a korábbiaknál sokkal inkább próbálják figyelembe venni a tanulók fejlettségi szintjét és a tanárok eltérő tanítási stratégiáját. Jó példa erre H. A. Clemment "Britannia története" c. tankönyve, amely 1939 és 1967 között tizenötször jelent meg változatlan kiadásban, amely az adott életkornak megfelelő stílusán túl nyilván annak is köszönhető, hogy - mint könyve előszavában jelzi - anyaga túllép a politikai eseményeken, magába foglalja a társadalom-, a gazdaság- és a kultúrtörténet számos elemét. S az sem mellékes, hogy metodikai apparátusa - az illusztrációk, térképek, kronológiai táblázatok, forrásszemelvények, a kérdések és feladatok, végül a tárgymutató - alkalmassá tették mind a frontális osztályfoglalkoztatásra, mind a Dalton terv, vagy az egyéb tervek alapján folyó egyéni munkára.²⁰

Más tankönyvek más módszertani újításokkal éltek. Érdekes pl., hogy A. S. Ecclestone *"Modern Európa"* c. könyvében minden fejezethez összefoglaló vázlatot adott azért, mert - úgy gondolta - ezzel elkerülhető a hagyományos "jegyzetdiktálás".²¹

A legjelentősebb tartalmi és módszertani változások a középiskola alsóbb osztályainak - a 12-14 éveseknek - a történelemtanításban figyelhetők meg. Itt sokkal tágabbak lehettek a tanári szabadság határai, hiszen a vizsgák szabályozó hatása kisebb mértékben érvényesült. Ugyanakkor sajátos feladatot jelentett az elemi iskolákban tanított egyszerű történetektől, történelmi képektől és életrajzoktól elvezetni a gyerekeket a felsőbb osztályok rendszeres "vizsgaelőkészítő" történelemtanulásig. Ennélfogva a 12-14 évesek tanításában sem hagyták figyelmen kívül a politikatörténetet, de ennek keretei között nagyobb szerepet biztosítottak a társadalmi vonatkozásoknak és a mindennapi életkörülmények bemutatásának. A tankönyvek leírták, hogyan dolgoztak az emberek, mivel töltötték szabadidejüket, milyenek voltak a szokásaik stb. Próbáltak korhű történelmi atmoszférát teremteni - szövegükkel és illusztrációikkal. Igyekeztek a tanulók történelmi időérzékét továbbfejleszteni táblázatos és képes kronológiai táblázatokkal, kifejezőkészségüket ápolni a tankönyvekben közölt kérdésekkel és feladatokkal, végül: a tanulókat az életkoruknak megfelelő történelmi témájú könyvek olvasására ösztönözni. Néhány ötletes tankönyvet hosszú ideig használtak. Pl. a *"Ma a tegnapon keresztül"* sorozatot 1936-tól az 50-es évekig. A sorozat könyvei minden részegység tárgyalását egy eredeti rajz vagy fotó megnézetésével kezdték, ezt egészítették ki szöveges információkkal, végül közölték azt az 5-6 mondatot, amelyet a gyerekeknek meg kellett jegyezni, és adtak 3 csoportosan és 3 egyénileg megoldandó feladatot.²²

A legkevesebb változás ezekben az években az elemi iskolai történelemtanításban ment végbe. Az Oktatási Minisztérium - korábban már említett - 1923-as Jelentése a történelemtanítás helyzetéről azt ajánlotta, hogy a gyerekek 12 éves korig csak a haza múltjából vett történetekkel foglalkozzanak. Az egységesítés érdekében a Jelentés i. e. 100-tól 1914-18-ig 32 évszámot jelölt meg. Ezek olyan eseményekhez kapcsolódtak, amelyeket minden angol gyereknek ismernie kell. Az 1927-ben kiadott *Tanári Kézikönyv* a történelemről, mint a "jó" és "rossz" történelmi személyiségek bemutatása útján erkölcsi nevelést nyújtó tantárgyról szól. Az elemi iskolai történelemoktatás szelleme nem változott.

A történelemtanítás metodikájában a két világháború között lényegében két áramlat volt megfigyelhető. Az egyik: a konzervatív, "realista" irányzat, amelyik az általános tanítási gyakorlatot szentesítette, és egyben ennek a gyakorlatnak praktikus segítséget is nyújtott. A másik: a progresszív irány, amelyik erősen bírálta az általánosan uralkodó tanítási stílust, és új célok, új módszerek követésére próbált ösztönözni.

Az első áramlat jellegzetes képviselője E. L. Hasluck 1920-ban megjelent *"Történelemtanítás"* c. könyvében szembefordult a "tudományos történelemtanítással".²³ A forráselemzést - legalábbis az általános gyakorlatban - kidobott időnek tartotta. Helytelenítette az európai történelemre fordított tanítási idő növelését is. Ezzel szemben: a tankönyvből való tanulás, a tanári előadás és a jó vázlatok jelentőségét hangsúlyozta. Gúnyosan emlegette azokat az ifjú tanárokat, akik tanulmányi kirándulásokra, múzeumokba viszik tanítványait, filmeket vetítenek nekik, történelmi regényeket olvastatnak velük és a végén: "az osztály mégis szánalmasan keveset tud a tanult korszakról".²⁴ Hasluck metodikája az uralkodó tanári közhangulatot tükrözte, az általános gyakorlatnál nem kívánt továbblépni. Munkájával ahhoz akart hozzájárulni, hogy az amúgyis alkalmazott módszereket jól, szakszerűen alkalmazzák. Amikor azonban a pedagógiai gyakorlat továbbhaladt - az új körülményekhez is alkalmazkodott. A 30-as évek végén

kiadott vizsgaelőkészítő füzetekben pl. már arra hívta fel a diákok figyelmét, hogy a siker kulcsa: hogyan tudnak a gondolkodtató ("vita"-) kérdésekre válaszolni. Hiszen "a történelem tanulásának haszna nem a nevek, évszámok és tények memorizálásában rejlik; a történelem lényege a fejlődés bemutatása és ezért ha egy-egy ténynek, bármilyen látványos legyen is, nincsenek lényeges következményei, nincs történelmi jelentősége sem". Ennek megfelelően: a modern vizsgáztató a jelöltektől azt kívánja, hogy jól ismerjék a fejlődés fő trendjeit, össze tudják hasonlítani a különböző történelmi szituációkat, meg tudják ítélni az egyes cselekedetek ésszerűségét, fel tudják becslni a különböző politikák valószínű következményeit. Az elmondottak ellenére végülis azt ajánlja a jelölteknek, hogy azért mindenesetre vessék az emlékezetükbe az összes király uralkodásának és a tanult háborúknak, valamint békéknek az évszámait, továbbá tudjanak fejből térképázatot rajzolni.²⁵

Az általános gyakorlat talaján álló, azt konzerválni törekvő, "realista" áramlattal szemben a progresszív irányzatok képviselői új, eredményesebb tanítási-tanulási stratégiák kialakításán munkálkodtak. Igyekeztek adaptálni a külföldi - főleg az Egyesült Államokból származó - modern pedagógiai kísérleteket (pl. a *Dalton tervet*), alkalmazni a pszichológia újabb eredményeit, felhasználni a technikai fejlődés adta lehetőségeket (a nyomdatechnika javulását, a filmet, rádiót, stb.). Ennek az áramlatnak a két világháború közötti időszakban a legismertebb képviselője Fred Clarke volt, aki "*A történelemtanítás alapjai*" c. művében egy új szellemű történelemtanítás alapjait körvonalazta.²⁶ Kiindulópontja az volt, hogy társadalmi változásokra van szükség és a történelem-tanításnak ezeket a változásokat kell szolgálnia. Ahhoz pedig, hogy e funkciójának eleget tehessen, a történelmi valóságot hitelesen és nem szentimentálisan kell bemutatnia. Az ilyen fajta történelemtanításhoz valóságfeltáró eszközök és módszerek kellenek. Ezek segítségével realizálható az értelmes fejlesztő történelmi nevelés.

A progresszív metodikai irányzat hatása a pedagógiai gyakorlatra ekkor még meglehetősen gyenge volt. Főként az ún. "progresszív magániskolákra" korlátozódott. Jelentősége mégsem lebecsülhető, hiszen a történelemtanítás fejlődésének következő korszakát készítette elő.

A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS DIFFERENCIÁLÓDÁSA A 40-ES ÉS 50-ES ÉVEKBEN

A "*Minden gyereket a középiskolába!*" követelést, amely az első világháború után fogalmazódott meg, a második világháború realizálta. Az 1944-ben hozott új oktatási törvény a kötelező iskolázás korhatárát 15 évben szabta meg, és az állami középiskolákat ingyenessé, mindenki számára elérhetővé tette. Ezzel a hajdani elit középiskola tömegiskolává, népiskolává vált. Hogy elitképző funkcióját mégis megőrizze, több módon is differenciálni kellett. Egyrészt: a hagyományos, elsősorban egyetemi továbbtanulásra felkészítő *grammar school*-ok ("*gimnáziumok*") mellett létrejöttek a "*modern középiskolák*" és a "*technikumok*". Másrészt: az 5-től 11 éves korig tartó alsófokú oktatást követően a gyerekeknek vizsgázniuk kellett anyanyelvből és számtanból, majd eredményeiknek megfelelően helyezték el őket a középiskola képességek szerint differenciált - A, B, C, D stb. - *osztályaiba*. A differenciált középiskolának természetesen sokféle tantervre volt szüksége. Különböző jellegűekre. Más tanterv alapján kellett tanítani az erősebb és a gyengébb osztályokban, a gimnáziumokban és a technikumokban. Ráadásul: az osztályok többségében a tanításnak nem kellett tekintettel lenni a 16+, illetve a 18+ vizs-

gákra, mivel a gyerekek nem készültek ilyen vizsgákra. Ezzel a tantervi lehetőségek kiszélesedtek, szabaddá váltak, jobban megfelelhettek az adott iskola és tanulócsoporthoz tartozó szükségleteinek és igényeinek. Valóságos tartalmat nyert az iskola (az igazgató és a tantestület) joga a tantervek kiválasztására, illetve készítésére. Nem ezt a jogot korlátozta, csupán biztosítékul szolgál a helyi közösségi igények figyelembe vételére az 1944-es oktatási törvénynek az a kitétele, miszerint az iskola irányításának és tanterveinek általános felügyelete a helyi oktatásügyi tanácsok (LEA-k) vagy - magániskolák esetében - az irányító testületek hatáskörébe tartozik.

A történelem *tantervek differenciálódása*, tartalmuk módosulása nem egyedül a középfokú oktatás differenciálódásának következménye volt. A világháború és az azt követő világpolitikai átrendeződés közvetlenül is hatott a történelemtanítás célkitűzéseire és ennek következtében: tartalmára, felépítésére, tanítási stratégiájára egyaránt.

Ha a második világháború előtt a történelemtanítás preferált feladatának Angliában is az állampolgári nevelést tartották, s ennek eszközeként 1914 előtt főleg a hazai politikátörténetet használták - amelyhez 1918 után az európai politikátörténet járult - a második világháború után a történelemtanítás célkitűzéseit fokozatosan valamiféle nyugati szupranacionalizmus kezdte áthatni. Jellemzőnek tekinthető ahogyan a *"Történelemtanítás"* 1950-ben megjelent reprezentatív kollektív metodika a tantárgy céljaival foglalkozik. A történelem "kivételes értékének" már nem azt tartja, hogy a *Brit Birodalom* kialakulásának bemutatásával az állampolgári identitás érzése erősíthető, hanem azt, hogy "az az egyetlen tantárgy, amelyik közvetlenül és teljesen az emberi cselekedetekkel foglalkozik, amelyik par excellence humán studium". Emellett: vannak olyan készségek és képességek, amelyeket a történelemtanítás különösen eredményesen fejleszt. Ilyenek: "a forrásokban rejlő bizonyítékok (evidence) mérlegelése, az egyoldalúságok felfedezése, a valódi és a hamis, a lehetséges és a lehetetlen megkülönböztetése". A történelem "gyakorlatot nyújt a politikai és gazdasági kérdések okainak és következményeinek felismerésében" és kialakítja azt a tudatot, "hogy a dolgok, amiket mi ismerünk fejlődési folyamat eredményei".

A szerzők csak ezek után jegyzik meg, hogy "a történelmi ismeretek bizonyos fajtái egyúttal hasznosak a jövő állampolgára, és mások nélkülözhetetlenek minden kulturált ember számára - ezek megismertetése a gyerekekkel a középiskolai történelemtanítás egyik fontos feladata. A közügyek, a parlament munkája, a külügyek nem érthetők meg igazán történelmi háttérük ismerete nélkül... Az állampolgárnak valamit tudnia kell politikai örökségről és valamennyire értenie kell a politikához. De végülis a történelemtanításnak: "teljes embert kell nevelnie". A történelemtanítás előtt álló elsődleges célkitűzés: "a huszadik század fokozatosan integrálódó világa".²⁷

Az így körvonalazott felfogás határozottan különbözött a második világháború előttiektől. Akarva-akaratlan erősítette a világtörténelem, a gazdaság- és társadalomtörténet iskolai pozícióit, előtérbe állította az értelmi nevelést. Az új tendenciák meghonosodásához kedvező feltételeket teremtett a tantervek - korábban említett - differenciálási szükséglete. A modernebb felfogású történelemtanítás (így a társadalom- és a gazdaságtörténet) ugyanis főként a modern középiskolákban és a hagyományos gimnáziumok gyengébb képességű tanulócsoportjaiban kezdett tömegesen elterjedni. A *gimnáziumok* (*grammar school*-ok) egyetemi továbbtanulásra előkészítő "A" osztályaiban változatlanul (vagy csaknem változatlanul) a szelekció eszközéül használt, adatokkal telzsűfolt tantervek és tankönyvek uralkodtak.

Az elitképző szárnyat jellemző maximalizmust tovább fokozta az 1951-ben bevezetett újabb vizsgareform: az első fejezetben ismertetett *GCE*. A 16 éves korban aktuális *O* szintű vizsgákon ugyanis csak a tanulók 20 százalékát engedték tovább az "A" szintű vizsgák, azaz az egyetemek felé; az A szintre viszont elég volt egy-két vizsgatárgyat választani. Így ezután a tanulókat a szűrés céljából - főként az 5. és 6. osztályban, tehát 15 és 16 éves koruk között - alaposan meg lehetett (és meg kellett) terhelni. Mivel pedig a vizsgák anyaga nem igen különbözött a 100 évvel korábbiaktól, ezekben az osztályokban a tanítás anyaga és szelleme sem sokat változott.

Egy tipikus gimnáziumi tanterv így festett:

Életkor	Tananyag
11-12 12-13	Az ókor története a sumeroktól a Római Birodalom bukásáig Középkori történelem (i.sz. 500-1500) különös tekintettel a középkori emberek életére és munkájára, valamint az európai és főként az angol történelem kiemelkedő eseményeire és személyiségeire
13-14	Újkori történelem (16-17. század) különös tekintettel a reformációra és ellenreformációra, valamint az angol polgári forradalomra
14-15	Újkori történelem (18. század) különös tekintettel a <i>Brit Birodalom</i> és az <i>USA</i> történetére
15-16	Újkori történelem (19-20. század) különös tekintettel <i>Nyugat-Európa</i> politikai, gazdasági és társadalmi fejlődésére ²⁸

Tanulóságos megfigyelni egy olyan iskola tantervét is, amelyben különböző képességű tanulókból álló osztályok (A, B, C) működtek:

Életkor	Képességek alapján differenciált tanulócsoportok		
11-12	Az ókor története (C)		
12-13	Anglia története a kezdetektől 1485-ig (A, B, C)		
13-14	Anglia és Európa a Tudorok és Stuartok idején (A)	Anglia és Európa története a nagy földrajzi felfedezésektől Napoleonig (A, B)	
14-15	Anglia 1688-tól 1815-ig, bevezetés az USA történetébe (A)	Európa a reneszánsztól napjainkig (B)	Anglia és Európa Cook kapitánytól napjainkig (C)
15-16	Anglia története (1783-1914) Európa története (1789-1914) (A,B)		Anglia társadalom- és gazdaságtörténete Európa története 1789 és 1914 között (B, C)
17-18	Európa története (1648-1914); Anglia története az újkorban; nagy történészek; politikatudomány ²⁹ (A, B, C)		

Figyelemre méltóak ugyanennek a tantervnek a módszertani javaslatok is. Eszerint: az alsóbb évfolyamokon a társadalomtörténetre kell a hangsúlyt helyezni; a B és C tanulócsoportokban később is erre, valamint a gazdaságtörténetre; a felsőbb évfolyamokon az A tanulócsoportban a politikatörténetet helyes középpontba állítani. A 11-12 évesek tanításában a képi és tárgyi szemléltetés, valamint a dramatizálás eszközeivel kell élni és folyamatosan használni az időszalagot. A gyerekek életrajzok, naplórészletek, szemléletes leírások formájában adjanak számot ismereteikről. Később a fő eljárások; a kérdve-kifejtés, a vita, az 5-10 perces tanulói kiselőadás, a vázlatkészítés. 13 éves kortól már szabályos esszé-dolgozatokat is lehet a tanulókkal írni.

Életkor	Tananyag
11-12	Az angol történelem áttekintése válogatott életrajzok feldolgozásával
12-13	Két téma feldolgozása: a) házak és szokások (az ősember barlangjától a modern lakásokig); b) a felfedezők lelkülete (Vörös Eriktől Scott kapitányig)
13-14	Két téma feldolgozása: a) közlekedés évszázadokon át; b) kenyérkereső foglalkozások (az őskori vadászoktól a jelenkori feltalálókig)
14-15	Az emberi szerveződés fejlődéstörténete az ősi törzsektől a görög városállamokon, a római birodalmon és a feudális államokon át a parlamenti rendszerig, a Brit Birodalom kialakulásáig és az olyan nemzetközi szervezetek létrejöttéig, mint a Népszövetség és az ENSZ
15-16	Felkészülés az O szintű vizsgára: az 1815 és 1931 közötti angol történelem ³⁰

A vázlatosan bemutatott tantervekből látható, hogy a hagyományostól eltérő, szabadabb és rugalmasabb megoldásokat akkor még elsősorban a kevésbé "előkelt" iskolákban és a gyengébb tanulócsoportokban alkalmazták. Néhány népszerű tankönyv áttekintéséből azonban az is kitűnik, hogy több-kevesebb változás mindegyik iskolatípusban észlelhető. **Brandon, Hill és Sellman** "A brit történelem áttekintése" sorozata pl. a 13-15 éves gimnazisták számára írt szigorúan kronológikus angol politikatörténet ugyan (köte-tenként 300-350 oldalas terjedelemben), de viszonylag jelentős teret szán a gazdaság- és a politikatörténetre, valamint az egyetemes történeti kitekintésre is. Az 1688 és 1815 közötti korszakot tárgyaló - 1951-ben megjelent - tankönyv húsz fejezetéből három teljes egészében gazdaságtörténettel, egy életmódtörténettel, négy egyetemes történelemmel foglalkozik.³¹ Hasonlóak az arányok az 1939-es korszakhatárral záruló következő kötetben, amelynek külön érdekessége, hogy két fejezete az angol munkásmozgalom történetéről, egy pedig (1783 és 1939 között) az iskolázás fejlődéséről szól.³²

Az ilyen típusú, hosszú korszakokat átfutó fejlődéstörténeti összefoglalók (az ún. "line of development" = "fejlődési vonalak") hasznosságára **M. V. C. Jeffreys** már 1939-ben megjelent "Történelem az iskolákban: a fejlődés tanulmányozása" c. művében felhívta a figyelmet.³² Az 50-es években kiadott tankönyvekben sűrűn találkozhatunk ennek az "építkezési" elvnek gyakorlati alkalmazásával. **D. Richards és J. W. Hunt** "A modern Britannia illusztrált története" c. tankönyvükben pl. a következő témák 100-200 éves fejlődéstörténetét követik végig 10-20 oldalon: a tudományos haladás, a közlekedés fejlődése, ipar és kereskedelem 1850-től napjainkig; a vallások fejlődése Angliában, a közoktatás előrehaladása.³⁴

A nem vizsgára felkészítő középiskolai tankönyvek sorában az 50-es években jelentek az életmódtörténeti tankönyvek. Jó példa rájuk **John Finnemore** munkája, amelyik a 19. századtól napjainkig követi nyomon a városok és falvak életét; a munkakörülmények alakulását; a közlekedési viszonyokat; az újságkiadás és a posta, az oktatás és a gyermekvédelem fejlődését.³⁵ **M. E. Beggs-Humphreys** által szerkesztett "Hétköz-

napi történelem" sorozat már címében is jelzi a szerzők szándékát. Ez a sorozat különben kísérletet tett a gazdaságföldrajz, valamint a politika- és művelődéstörténet integrálására is.

A történelmi tematika tágulását és differenciálódását a kezdő középiskolai osztályok - a 11-12 évesek - számára összeállított "életrajzi tankönyvek" is mutatják. Ezekben a tankönyvekben nemcsak politikusok szerepelnek (pl. Washington, Napoleon, Lincoln, Roosevelt, Churchill), hanem utazók (pl. Livingstone, Amundsen és Scott), feltalálók (pl. George Stephenson, Edison és Marconi), és nem kis számban tudósok is (pl. Faraday, Marie Curie, Fleming és Rutherford).

Hasonló jellegű tankönyveket használtak az alsóbb osztályokban, a 7-11 évesek történelemtanítására. C. F. Strong 1950-ben kiadott *"Történelem az alsófokú iskolában"* c. metodikájában a következő felépítésű alsós történelemtanterv használatát javasolja:

Életkor	Tananyag
7-8	Történetek a görög és római mítoszokból és mondákból, a bibliából és a korai keresztény legendákból
8-9	Történelmi hősök és hősnők életrajzai a kezdetektől a jelenkorig
9-10	Történetek a brit történelemből, a falusi élet és a városok (társadalomtörténet)
10-11	Történetek a Brit Birodalom és Anglia politikatörténetéből ³⁶

A társadalomtörténeti aspektus tehát már ezen a fokon is megjelenik.

A célok módosulása és a tartalmi változások természetesen a *tanítási módszerek* fokozatos átalakulásában is tükröződtek. S ahogyan a 40-es és 50-es éveket a célok és a tanítási tartalmak differenciálódása, ugyanúgy az alkalmazásra ajánlott módszerek szélesedő skálája is jellemezte. Pontosabban: a hagyományos módszerek mellett tért nyertek, és a metodikai szakirodalomban legitimálódtak a korábban csak szűk körben használt modern eljárások és eszközök. A kor szellemének teljesen megfelelt, ahogyan a korábban már idézett reprezentatív kollektív metodika szerzői aláhúzták: "A történelemtanításban nem visz királyi út a sikerekhez, ellenkezőleg sok egymással is összefüggő ösvényen, mellékutcában és fason haladhatunk, melyek végülis vagy sikerhez vagy sikertelenséghez vezethetnek." Ezért "a módszerek széles skáláját kell tekintetbe venni a sokrateszi és más élőszóbeli eljárásoktól a projekt és egyéb kutatási módszerekig, a modellezéstől a tanulói vitákig, a filmvetítésektől az iskolarádió adásokig... Meg vagyunk győződve róla, hogy a történelemtanár csak a módszerek és eszközök nagyon széles skálájának ismeretében teheti tantárgyát élvezetessé és a nevelés hatékony eszközévé a filmek, az újságok meg a vitakörök világában."³⁶ Ezeknek az elveknek megfelelően foglalkozik a továbbiakban a metodika az élőszóbeli eljárások helyes és káros formáival (óvva a tanárokat a hagyományos prelegálás monotóniájától, "amely megöli az emberi történelem érdekesítő drámáját"); a tábla, a táblai didaktikus rajzok szerepével; a tankönyvi szövegek és illusztrációk tanórai felhasználásával; a történelmi források alkalmazásával; a vázlatkészítéssel és jegyzeteléssel; a tanulók írásbeli munkáival

(az esszéekkel, interjúkkal, dialógusokkal stb.); a projektek különböző típusaival (pl. a tanulói előadássorozattal, a közös "könyvrással", kiállítás rendezésével, a csoportok tematikus kutatómunkájával, amelynek eredményeiről az osztály előtt kell számot adni), a munkalapok alapján végzett egyéni tanulással stb. A könyv részletesen foglalkozik a tanulói vita módszerével; a dramatizálással; a történelmi szépirodalom felhasználásával; az olyan szemléltetőeszközök értékeivel, mint a film, a modellek, a kronológiai táblázatok, a térképek, a rádióadások. Külön fejezetet szán az ideális történelem-szaktanterem bemutatására. Ír a helytörténet, a történelmi kirándulások, a történelmi bélyegek gyűjtésének speciális eljárásairól. A felsorolásból látható, hogy az 50-es évekre az eszközök és eljárások gazdag arzenálja nyert létjogosultságot.

A történelemtanítás korszerűsítésére készítetett a "modern társadalomtudományok" megújuló konkurrenciája is. Az 1944-es oktatási törvény nyomán tömegessé váló középiskolai oktatás kedvező talajt teremtett az iskolában a modern társadalomtudományok elterjedéséhez. A tovább nem tanulók szocializációjára alkalmasabbnak látszottak az integrált társadalomtudományi tantárgyak, mint a számukra túl nehéz történelem. Az 1945-től kibontakozó "Társadalmi ismeretek mozgalom" fő követelése az volt, hogy valamennyi középiskola-típus alsó évfolyamain tanítsanak közös integrált társadalmi ismereteket, majd ezt követően a történelem és a földrajz mellett választható vizsgatantárgyak legyenek a közgazdaságtan és a politikai ismeretek.

Bár az 1947-ben megjelent "Iskola és élet" címet viselő minisztériumi jelentés is hangsúlyozta, hogy az iskolai oktatást közelíteni kell a társadalmi valósághoz, még nem támogatta a külön társadalomtudományi tantárgyak bevezetését. Ehelyett a történelem- és a földrajztanítás korszerűsítésére szólított fel. Először egy 1949-ben kiadott minisztériumi körlevél szorgalmazta a "környezetismeret"-nek, mint önálló, új társadalomtudományi tantárgynak a tanítását. Csak ezután - tehát az 50-es évek elején - kezdtek elterjedni az integrált társadalomismereti tantárgyak a középiskolák alsó osztályaiban. Ekkor viszont gyorsan és nagy érdeklődést keltve. A különleges figyelemre a társadalmi ismeretek főként azzal adtak okot, hogy tanításuk eleve "modern módszerekkel" folyt: szinte kizárólag a tanulók mindennapi tapasztalataira, kutató munkájára alapozott projektekkel, amelyeknek témáját általában a közvetlen környezetből merítették. A társadalmi ismeretek tanítása gyermek- és nem vizsgaközpontú volt.

Az Oktatási Minisztérium meglehetősen ambivalensen viszonyult az új studiumokhoz. Mindenesetre a történelemtanításról szóló 1952-ben megjelent 23. számú körlevél leszögezte: "A múlt megismertetése állandó eleme valamennyi társadalom oktatásügyének - korábban éppúgy, mint jelenleg, Keleten éppúgy, mint Nyugaton, az egyházi iskolákban éppúgy, mint a világi oktatási intézményekben..."³⁸ Ennek megfelelően a körlevél azt ajánlotta, hogy a 7-9 évesek főként mítoszokkal és legendákkal ismerkedjenek meg; a 10-11 évesek pedig a haza múltjából vett, kronológikusan csoportosított történeteket tanuljanak. A tanítás a színes történetek elbeszélésével elsősorban a gyerekek fantáziájára hasonl.³⁹

Nyilván a központi irányelvek ingadozása is hozzájárult ahhoz, hogy a társadalmi ismeretek gyors elterjedését hirtelen hanyatlás követte. Az 50-es évek közepétől az iskolák többsége visszatért a hagyományos történelem és földrajztervekhez. A hanyatlás mélyebb okait minden bizonnyal a világpolitika alakulásában kell keresnünk... A nemzetközi helyzet élesedése, a két világháború kialakulása, a hidegháború olyan légkört teremtett, amelytől idegen volt a társadalmi ismeretek szabad tanítási stílusa, amelyik sokkal inkább - ismét - a határozott állampolgári nevelést követelte meg. "A történelemtanításnak - direkt és indirekt módon - döntő szerepet kell vállalnia az állampolgári

nevelésből; ennek kell meghatároznia a tananyag kiválasztását és a kívánatos módszereket" - olvashatjuk egy 1958-ban megjelent könyvben.⁴⁰

A társadalmi ismeretek visszaszorulása azonban ideiglenes tendenciának bizonyult. A 60-as évek elején ismét megerősödnek az elemi társadalomismereti tárgyak. Köztük vezető szerepet - a korra jellemzően - az állampolgári ismeretek és a "*mindennapi kérdések*" tantárgy játszották. A különböző elnevezésű társadalmi ismereteket alacsony presztízsű tanárok tanították lebecsült gyermekrétegeknek. Azoknak, akik egyre tömegesebben áramlottak be a középiskolákba, de a tanárok "nem tudtak mit kezdeni velük". A történelemtanításra nézve ez a fajta társadalomismeret még nem jelentett igazán komoly "veszélyt". Annál inkább a 60-as évek közepétől kibontakozó "*új társadalmi ismeretek*" mozgalom, amelyik a vizsgatantárgyak között követelt nagyobb helyet a modern társadalomtudományi tantárgyaknak.

AZ "ÚJ TÁRSADALOMTUDOMÁNYOK" TÉRHÓDÍTÁSA. "VESZÉLYBEN A TÖRTÉNELEM"

Nyilvánvaló, hogy a modern társadalomtudományi tantárgyak megerősödésének háttérében is elsősorban a megváltozott nemzetközi és belső viszonyok álltak. Egyrészt az egyensúly létrejött, a stabilizálódás, az enyhülés a világpolitikában; másrészt a "jóléti állam" megszilárdulásának és a tudományos technikai foradalomnak a hatása az angol társadalom életére és gondolkodására.

A modernebb szemlélet előretörését jelzi az 1963-as *Newsom Jelentés* - megkérdőjelezve az egymástól elszigetelt tantárgyak létjogosultságát az átlagos vagy annál alacsonyabb képességű 13-16 évesek tanításában. A *Jelentés* arra orientálta a középiskolákat, hogy a történelmet, földrajzot, angolt és esetleg a vallást is integrálva - az "embertan" tantárgy keretében - tanítsák. Még ugyanebben az évben megalakult a *Társadalomtudományi Tárgyak Tanításának Társasága*.

Az "*új társadalmi ismeretek*" mozgalom nyitányát *Charmian Cannon* 1964-ben publikált "*Társadalmi ismeretek a középiskolában*" c. cikke jelentette.⁴¹ Ebben amellett érvelt, hogy a társadalmi ismeretek oktatását tudományos alapokra kell helyezni. Jól strukturált, tudományos tartalmú tantárgyakat szükséges létrehozni a szétfolyó, direkt nevelési célzatú, "*antikommunista*" állampolgári ismeretek és szabad beszélgetések helyett.

A tantárgyakat - szerinte - jobb lenne "*társadalomtudományok*"-nak és nem "*társadalmi ismeretek*"-nek nevezni. Ezzel is kiemelve tudományos jellegüket.

A társadalmi ismeretek és a társadalomtudományos tantárgyak (szociológia, politológia stb.) tekintélyének növekedéséhez jelentősen hozzájárult az általános középiskolák (*comprehensive school*) és a CSE vizsgák gyors elterjedése. (Lásd az I. fejezetet!) 1965-ben egy minisztériumi körlevél arra szólította fel a helyi oktatásügyi tanácsokat (LEA-kat), hogy vessenek véget a 11 éves korban történő szelekciónak, és hozzanak létre területükön "*általános középiskolát*", amelybe 11 és 19 éves kora között az iskolakörzet valamennyi fiatalja felvételt nyerhet. A tovább nem tanuló 16 évesek számára létesített CSE vizsga szintén 1965-ben lépett életbe.

Ahogy az eddigiekből is kitűnt: a középiskola tömegesedése és az új típusú vizsga szinte szükségszerűen a modern társadalomtudományi tárgyak pozíciójának erősödéséhez vezetett. Sorra jelentek meg a témáról szóló tanulmányok és könyvek. Nagy hatást gyakoroltak az *Egyesült Államokból* átvett gondolatok, módszerek és tapasztalatok. Az

"új társadalmi ismeretek" kifejezés is Amerikából származott. (E. Fenton "Az új társadalmi ismeretek tanítása a középiskolában - induktív megközelítés" c. összefoglaló munkájából.)⁴²

Az 1964-ben megalakult központi *Iskolatanács* (*Schools Council*) több integrált társadalomtudományi tantervet dolgoztatott ki a 8-13 évesek számára. S egyre gyakrabban választottak társadalomtudományi tantárgyakat az O szinten és a CSE vizsgákon a jelöltek.

Az előbbin főként a szociológiát, az utóbbin inkább integrált társadalmi ismereteket, illetve állampolgári ismereteket.

Bár egymás után jelentek meg a kritikák az alacsony színvonalú társadalmi ismeretek ellen - V. Rogers 1968-ban egész könyvet szentelt e témának⁴³ -, súlyuk az iskolai gyakorlatban nem csökkent. Az alsóbb osztályokból mindinkább kiszorították a történelmet. Az O és az A szintű vizsgákra készülő felsőbb osztályokban viszont a szociológia, a közgazdaságtan és a politológia hódított tért. Érthető volt, hogy egyes történelemtanárok félteni kezdték a történelemtanítás helyét a tantervben.

A vészharangot először Mary Price kongatta meg "*Veszélyben a történelem*" című cikkében. A cikk így kezdődik:

"Túlzás lenne azt állítani - írta 1968-ban -, hogy napjainkban az iskolákban valamennyi történelemtanár bizonytalanul érzi magát, és pesszimizmussal tekint tantárgyára. De az kétségetelen, hogy sokan vannak ilyenek. Mi több: nem kevesen aktuális veszélyként attól tartanak, hogy a történelem mint önálló tantárgy eltűnik az órarendből, és a jövőben a társadalom-, az állampolgári ismeretek vagy esetleg valamilyen más integrált tantárgy alkotórészévé válik."⁴⁴

Volt, aki még erősebben fogalmazott:

"Ha a történelemtanárok azt hangoztatják, hogy ők csak a valóban tehetséges gyerekeket képesek oktatni, ha nem tudnak hozzáigazodni a jelenlegi pedagógiai követelményekhez, a történelem a görög- és a latintanítás sorsára fog jutni."⁴⁵

Mivel magyarázták a szerzők a történelemtanítás "válságát" - azt, hogy a történelem a legerősebben támadott humán tantárgy, amelynek egyre gyakrabban szegezik a kérdést: egyáltalán van-e szerepe a fiatalok nevelésében-oktatásában?

"A rohamok két irányból érkeznek - írta C. L. Hannam. Az első hogy a gyerekeknek gyakran olyasmit akarnak megtanítani, ami nem felel meg intellektuális és fogalmi fejlettségük szintjének. A másik, hogy a középiskolai tananyag túlságosan partikuláris, nacionalista szellemű és inkább a diplomácia és a politika körére koncentrálódik, mint a kulturális vagy a technikai fejlődés bemutatására."⁴⁶

Kemény bírálatok hangzottak el a tanítási módszerekről: "Évek óta hirhédnek minősített módszerek uralkodnak: a tanárok jegyzeteket diktálnak, szakaszokat vágatnak be a gyerekekkel könyv nélkül, meddő órák emésztődnek fel, mivel olyan gyors az ütemük, hogy a tanuló igazán meg sem érthet belőlük semmit."⁴⁷

"Túlteng az órákon a tanári előadás, a vázlatírás, a vizsgára való magoltatás... Az időrabló tesztek is csak az indokolja, hogy az iskola bizonyítványt kíván adni a tanulóknak, a tanár pedig igazolni akarja magát: tanítványai mégiscsak elsajátítottak valamit."⁴⁸

Mary Price egy fiatal tanárt idéz:

"Egyszerűen nem értem, miért nem tudom lekötni az osztályt - mondta idősebb tanártársának egy elszomorítóan sikertelen órája után. Pedig pontosan ugyanúgy tanítottam őket, ahogyan engem tanítottak." S az óra valóban a szokott módon kezdődött: "Írják le a címet a jegyzetfüzetbe: *Britannia a rómaiak korában!* Húzzák alá háromszor

pirossal!" Azután ilyen kijelentéseket hallhattak a 11 éves gyerekek: "A szerzetesi ideál központjában az imádság és a szemlélődés ikerfogalma állt - együtt a barbarizmus világából való menekülés nem természetellenes vágyával... Ezek szélsőséges példák - folytatja *Mary Price* -, de a történelemtanításban valóban gyakran alkalmaznak olyan módszereket, amelyek megőlik a gyerekek érdeklődését, és veszélybe sodorják a tantárgyat."⁴⁹

Az unalmas, elavult módszerek és a korszerűtlen tartalom következtében úgy tűnt, hogy az angol fiatalok valóban szembefordultak a történelem tantárggyal. 1966-ban egy minisztériumi bizottság vizsgálatot végzett, amelynek során több mint ezer 15-16 éves tanulóól kérdezték meg, melyik tantárgyat tartják "hasznosnak és érdekesnek" és melyiket "haszontalannak és unalmasnak". A történelem a "hasznos" listán az utolsó, a "haszontalan" felsorolásban a második helyre került. Amikor ugyanebben a vizsgálatban afelől érdeklődtek: "Miért unalmas egy-egy tantárgy?" A gyerekek ilyen válaszokat adtak: "A tanár csak mondja és mondja ugyanazt újra, meg újra..." "Mindig a jegyzet, meg a jegyzet, csak ülünk és írunk, mi van ebben érdekes?"⁵⁰

A történelemtanítás kritikáját csak fokozta az az ellentmondás, hogy amíg a történelem az iskolákban egyre hátrányosabb helyzetbe került, a felnőttek körében mind népszerűbbé vált.

A hatvanas évek végétől Angliában is gyors ütemben nőtt a múzeumok és a történelmi emlékhelyek látogatottsága, egyre nagyobb nézőközönségük lett a történelmi filmeknek és tv-műsoroknak, fellendült a történelmi tárgyú könyvkiadás stb.⁵¹ E jelenségek is a tantárgy korszerűsítésére ösztönözték a legjobb szakembereket. Az újítóknak azonban nem volt könnyű dolguk.

A konzervatív pedagógia hívei hevesen támadták a korszerűbb elképzeléseket. Néhány jellegzetes idézet:

"Az alsófokú iskolákban a gyerekek semmit sem tanulnak, a középiskolákban pedig arról vitatkoznak, amit az alsófokú iskolákban nem tanultak meg." "Nem nagyon bízom az olyan vitacsoportokban, amelyeknek tagjai abban hasonlítanak egymásra, hogy egyformán tudatlanok."⁵² A részgazságok eltűlése nyilvánvalóan a szabadabb, kötetlenebb eljárások ellen irányult.

Voltak, akik a mindennapi iskolai élet szemszögéből nézve ítélték borúlátóan az újítások sorsát. Mondván:

"Van a történelemtanárnak egyéb gondja is, mint az, hogy védje a tantárgyát. Ahogyan a tantestület többi tagjának, neki is szoros az órarendje, hozzá az előzetes felkészülés és a dolgozatjavítás. Ezért azután igen kevés ideje marad arra, hogy történelmet olvasson pusztán a tárgy iránti érdeklődésből, és lépést tartson a pedagógiai eljárások, az oktatástechnika fejlődésével. Még ha figyelemmel tudja is kísérni a tanítási eszközök mennyiségi növekedését, az anyagiak hiánya korlátozza választási lehetőségeit. Ha újítani kíván, szeretne pl. az iskola falain kívül órát tartani, nem kis ellenállásba ütközik az iskola részéről, minthogy megbontja az órarendet... De a tantárgyon belül is nagy nehézségekkel találja magát szemben. A tanulóknak tudniuk kell valamit a modern kor nagy óriásairól - az USA-ról, Oroszországról, valamint Kínáról - és arról, hogyan alakultak ki ezek az országok, tudniuk kell valamit a nagy válságokról és a hősi korszakokról. Emellett a történelemtanártól megkívánják, hogy kibontakoztassa tanulóiban a tárgyilagosságot és a kritikai szemléletet. Feltételezik róla, hogy továbbadja a kulturális örökséget, és sugallja a moralitást és a humanitást. A tanulóktól elvárják, hogy legyenek büszkék nemzetük múltjára, de ugyanakkor ismerjék a tágabb világot is. Ehhez járul, hogy a tanárnak fejlesztenie kell tanítványai történelmi képzetét, hogy a tanulók bele

tudják magukat élni a múltba. Tekintettel azonban arra, hogy a középiskolai tanulók többsége csak három évig tanul történelmet, úgy tűnik, hogy sok, amit a történelemtanártól várunk. S gyöngeségének egyik forrása éppen az, hogy túlságosan sokat várunk tőle. Bizonyos, hogy nagyobb teher nehezedik rá, mint bármely más tantárgy tanárára. Így azután megbocsátható, hogy irigyen tekint pl. a matematikára, a modern nyelvekre vagy a természettudományokra, amelyeknek nagyobb időkeret áll a rendelkezésükre, és a szerepük is világosabban meghatározott."⁵³

A "*Veszélyben a történelem*" hangulat, a súlyos kritikák és önkritikák közepette - nem kis részt ezek hatására - a 60-as években megerősödik a történelemtanítási reformmozgalom. Az "*új társadalmi ismeretek*"-re az "*új történelem*" a válasz. Alapos kutatások, kísérletek kezdődnek a tantárgy korszerűsítésére. Ezek eredményeként a történelemtanítás *angliai módszertana* Európa egyik legjobban kidolgozott és legnagyobb hatást gyakorló metodikájává válik.

III.

KUTATÁSOK, KÍSÉRLETEK A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS KORSZERŰSÍTÉSÉRE

A 60-as évek kihívásai kutatásokra, kísérletekre ösztönözték a történelemtanítási szakembereket. Persze ezek az évek világszerte a *"didaktikai forradalom"*, a pedagógiai progresszió éveit voltak. A prosperáló gazdaság és az enyhülő nemzetközi légkör mindenhol optimizmust keltettek, és új lendületet adtak a nevelésügynek. Az Angliában kibontakozó tantárgypedagógiai kutatásokhoz ez a körülmény kedvező feltételeket teremtett.

A kísérletek, kutatások - egymással párhuzamosan - több területen indultak el: 1) könyvek, tanulmányok jelentek (és jelennek) meg *"a történelemtanítás filozófiájáról"*, amelyek végső soron azzal foglalkoznak, hogy mi a haszna, a célja a tantárgy oktatásának. 2) A célok mellett a lehetőségeket is próbálták feltárni. Ezért egzakt kutatásokkal vizsgálták a tanulók történelmi gondolkodásának fejlődését. 3) A tantárgyfilozófiai és tantárgypsichológiai kutatások, párosulva a korszak konkrét társadalmi - politikai igényeivel, új tanítási tartalmak, tantervek kialakulásához vezettek. 4) Az új tantervek, az új technikai lehetőségeket is felhasználva, új tanítási stratégiákat - módszereket és eszközöket - szültek. 5) Végülis a 60-as évek közepén meginduló korszerűsítési folyamat az angliai *"új történelem"*-ben (pontosabban *"új történelemtanítás"*-ban) összegeződött, amely egyben a történelemtanítás első lépése volt a *"nemzeti tanterv"* felé.

1. A történelemtanítás céljai

Az angol szakembereket mindig is erősen foglalkoztatta a *"Miért tanítunk történelmet?"* - kérdés. Az iparosok, kereskedők, hajósok országában egészen természetes, hogy érdeklődnek a dolgok hasznossága iránt. S a történelem hasznossága egyáltalán nem olyan kézenfekvő, mint - mondjuk - a számtané, a nyelvtané, vagy a fizikáé. Ennek ellenére, amikor az *angol Történelmi Társulat* 1944-ben azzal a körkérdéssel fordult néhány vezető történészhez: *"Miért foglalkozik a történelem tanulmányozásával?"* - egyáltalán nem filozófikus válaszokat kaptak. Egyikük pl. így felelt: *"Ha megkérdezik, miért eszem és iszom, valószínűleg azt válaszolom, hogy kielégítsem testi szükségleteimet. De ha azt kérdezik, miért almát eszel és nem körtét, miért reggelizel kávé és nem teát, úgy gondolom, csak annyit tudok mondani, mert azt jobban szeretem. Ugyanez a helyzet az intellektuális étvágygal."*⁵⁴ Két évvel később az egyik megkérdezett - *A. L. Rowse* - viszont már egész könyvet szentelt a témának. *"A történelem haszna"* című munkájában részletesen elemezte a történelem ismeretéből származó gyakorlati előnyöket és *"tisztá örömeit"*.⁵⁵

Az iskolai történelemtanítás elméleti problémáival mélyebben elsőként W. H. Burston foglalkozott. Az általa és C. W. Green által szerkesztett népszerű tanári kézikönyvben, amelyet a mai szóhasználatunkkal inkább metodikának lehetne nevezni, felvázolta az angol történelemtanításban akkoriban uralkodó *három áramlatot*.⁵⁶ Az első a történelmet továbbra is fejlődési folyamatként fogta fel, s feladatának a jelen kialakulási menetének bemutatását tartotta. A második - szkeptikusan viszonyulva az evolucionista szemlélethez - a történelemtanítás hasznát a múlt és a jelen közötti kontraszt megvilágításában látta. A harmadik szerint a történelemben általánosabb törvényszerűségek nyilvánulnak meg, és ha ezeket a történelem tanulmányozásának útján megismerjük, lehetővé válik, hogy a jövőben megfelelően kezeljük őket. Burston, miután a harmadik álláspontot elvetette, azt javasolta, hogy a történelemtanítás az első két gondolatmenet kombinációjára építse gyakorlatát. Azaz: egyrészt vertikálisan tárgyalja pl. az angol parlamenti rendszer kialakulásának fejlődésútját; másrészt horizontálisan, teljes mélységében és a társadalmi lét más komponenseivel való összefüggésben a fejlődés egyik vagy másik szűkebb korszakát. S ez utóbbit vesse össze a jelen állapotokkal. Mint látható: a 60-as évek elején a metodika még elsősorban a meglévő tanítási gyakorlat elméleti alátámasztását tekintette feladatának. Lényegében megmaradt a kronológikus, illetve a "*line of development*" tantervek keretei között, beemelve azokba az egyes korszakok mélyebb tanulmányozásának elvét (*study of depth = a mélység tanulmányozása*).

Egy évvel később, "*A történelemtanítás elvei*" c. könyvében Burston már továbblépett.⁵⁷ A történész professzor, W. H. Walsh nyomán a tananyagszervezés új elvét helyezte előtérbe: a *kiváltó okok szerinti* tematikus csoportosítást. Ennek lényege, hogy a történelmi eseményeknek meghatározott csoportját ugyanazok a célok, eszmék motiválják, hozzák létre, és ezért ezeket együtt, egy témaként lehet tanítani (pl. a 19. századi nacionalizmus által inspirált mozgalmakat). A tematikus építkezés bizonyos fokú elszakadást jelentett a hagyományos, kronológikus tantervektől, és utat nyitott a különböző témákból, különböző variációkban összeállított tantervek felé.

A 60-as évek végétől - részben külföldi mintára, amelyen belül Piaget és Bruner hatása a legjelentősebb - a korábban általában elvetett "fogalmi áramlat" pozíciói erősödtek meg. Ennek az áramlatnak keretei között két, jól megkülönböztethető irányzat bontakozott ki. Az egyik a tanítást olyan fogalmak köré kívánja összpontosítani, mint pl. a forradalom, a demokrácia, az iparosítás, a bevándorlás stb. A másik - ezzel szemben - olyan nem kimondottan történelmi, inkább metodológiai fogalmak fejlesztését tekinti céljának, mint pl. a bizonyítás alapjául szolgáló történelmi forrás (*evidence*), az ok és okozat, a változás, a történelmi idő, az empátia stb.⁵⁸

Az első irányzat képviselői sem fogadják el azt az álláspontot, hogy a történelemben törvények uralkodnak. (S ennek kapcsán meglehetősen vulgáris érvekkel cáfolják a vulgáris marxista történetfelfogást.) Elismerik viszont a "*törvény-szerű*" általánosítások (*law-like generalisations*) létét és jelentőségét. P. J. Rogers felfogása szerint pl. a múlt kizárólag ilyen "*törvény-szerű*" általánosítások (*fogalmak, összefüggések*) útján írható le és értelmezhető. Ezek nem azonos jelenségekből általánosított általános törvények, mivel a történelemben azonos jelenségek nincsenek, hanem csak analóg jelenségekből levont "*törvény-szerűségek*". A történelemtanításnak az a legfontosabb társadalmi funkciója, hogy fokozatosan kialakítsa a társadalmi-történelmi fogalmaknak, általánosításoknak ("*törvény-szerűségeknek*") azt a készletét, amellyel a jelen megfelelően értelmezhető.⁵⁹

Az angol történelemmetodikában központi szerepet jelenleg inkább az imént említett második - a tanítást a metodológiai fogalmak köré csoportosító - irányzat játszik.

Ezért a történelemtanítási szakirodalom leggyakrabban használt kulcsfogalma napjainkban: az "evidence".

Amikor a történész választ keres valamilyen történelmi kérdésre, az elsődleges forrásokhoz fordul, kiválasztja közülük azokat, amelyekből megbízható, hiteles információk nyerhetők, megvizsgálja, rendszerezi, interpretálja a kiválasztott forrásokat, s levonja belőlük a megfelelő megállapításokat: a tényeket, következtetéseket. Az angol szakirodalom a bizonyítás, a megbízható következtetések levonására kiszemelt forrásokat nevezi "evidence"-nek. (A kötetünkben szereplő tanulmányok igen gyakran használják ezt a kifejezést, aminek nincs pontos magyar megfelelője. Az *evidencia* szót nem alkalmazhatuk, mert nálunk egészen más a kontextusa. Így azután általában "történelmi forrás"-nak fordítottuk az *evidence* kifejezést és néha - amikor a szövegösszefüggés úgy kívánta - "bizonyíték"-nak.)

A történelemtanítási munkákban nyilván azért találkozhatunk olyan gyakran az evidence szóval, mert azt az angol szakemberek többsége központi kategóriának tartja. Abban, hogy a gyerekek "követik" a történész munkamenetét, nem egyszerűen Bruner elméletének hatása érhető tetten, hanem sokkal inkább az, hogy a forráselemzésre koncentrálna a történelemtanítás könnyebben fordulhat el a kronológikus tantervektől, az észbevésető tanítási módtól, könnyebben aktivizálhatja a tanulókat, fejlesztheti gondolkodásukat, szembesítheti őket a múlt színes valóságával, amely képzelőerejük és empátiájuk erősödéséhez vezethet. A források sokrétűsége (elbeszélő források, statisztikák, törvények, rajzok, térképek, filmek stb., stb.) kihasználják a modern oktatási technika adta lehetőségeket; a forráskritika és a források eltérő interpretációi pedig lehetővé teszik a tanulók kritikai szemléletének formálását, annak a hasznos sztereotípiának a kialakítását, amelyik mindig feltéti a kérdést: "Honnan tudjuk, hogy ez így van?".

Az "evidence-központság" két irányba vezetett tovább. Az egyik a beleélés, a képzelet, az empátia szerepének erőteljes hangsúlyozása; a másik a készségek és képességek fejlesztésének előtérbe helyezése. Ez utóbbi irány fokozatosan önálló rendszerező elvvé vált. Ekkor már nem csupán a források kezelésével, kritikájával és értelmezésével kapcsolatos készségek és képességek fejlesztéséről volt szó, hanem arról, hogy a *készség- és képességfejlesztési követelményekre* lehet, sőt kell a történelemtanítás egészét alapozni. Többek között olyan általános képességek fejlesztésére, mint az analízis és szintézis, az összehasonlítás és a transzformáció stb.

Retrospektíve megállapítható, hogy az angol történelemmetodika fejlődésében nagyon jelentős esemény volt az első - döntően a készség- és képességfejlesztési követelményeket magába foglaló - taxonómia megjelenése 1971-ben.⁶⁰ (Ennek csaknem teljes szövege kötetünk I. számú szemelvénye.)

A J. B. Coltham és J. Fines által összeállított taxonómiáról is elmondhatjuk, hogy nem egyszerűen a Bloom-féle taxonómia mintájára készült, hanem az angol történelemtanítás valóságos igényeinek a kielégítésére. Ez határozza meg sajátos felépítését és tartalmát. Ezért játszanak meghatározó szerepet benne "A történelemtanulás attitűdjei" és "A tárgy jellege" részek.

A Coltham-Fines taxonómiát a különböző beállítottságú tanárok és más szakemberek különbözőképpen fogadták. Egy tanár, M. Roberts például már egy évvel a munka megjelenése után örömmel számolt be a *Történelemtanítás* c. lapban arról, hogy iskolájukban a taxonómiát "minden szinten, de különösen az O vizsgára készülő 5. osztályokban sikerrel használták. Egyrészt ennek alapján értékelték-bírálták korábbi tanterveiket, másrészt ennek segítségével próbáltak eredményesebbnek remélt új változatokat készíteni. A leglényegesebb megállapítása, hogy ha ezután a tanárok és a vizsgatestületek

nem egyszerűen a történelmi korszakok, hanem a pedagógiai követelményrendszer kategóriáit figyelembe véve fogják tanterveiket összeállítani, teljesen megváltoznak majd az O szintű és a hozzá hasonló vizsgák.⁶¹ Egy újabb év múltán egy 300 oldalas tanulmánygyűjteményben tíz szerző jórészt ezt a taxonómiát használva fejtette ki véleményét arról, milyen gyakorlati lépéseket kellene tenni, és milyen módszereket alkalmazni a történelemórák korszerűsítése érdekében.⁶²

Ezzel szemben másoknak az volt a véleményük, hogy a *Coltham-Fines* taxonómia a gyakorlatban rosszul hat, a benne foglalt gondolkodási képességek nemcsak a történelemre, hanem más tantárgyra is vonatkoztathatók, az érzelmi szférára nem helyez kellő súlyt stb.⁶³

A legnagyobb feltűnést keltő bírálat A. Gard és P. J. Lee tollából származott.⁶⁴ Ők a következő érveket sorakoztatták fel az adott taxonómia, és általában a követelményrendszerek ellen:

- * az operacionalizált célok, azaz a részletes követelmények, a tanítási tartalom lebecsüléséhez vezethetnek, hiszen ebben az esetben a tartalom csupán eszköz a követelményekben megfogalmazott személyiségvonások kialakításához;
- * a követelményrendszerek túlságosan beszabályozzák az oktatást, és ezzel gátolják a kreatív, originális gondolkodás fejlesztését;
- * az operacionalizált követelmények elsődleges kritériuma a mérhetőség, pedig a történelemtanítás komplex hatásrendszerét a maga teljességében nem lehet a megszokott pedagógiai eszközökkel mérni;
- * a *Coltham-Fines* taxonómia megfogalmazásaiban néha kétértelműség rejlik: nem világos, hogy tantervi célkitűzésekről van-e szó vagy az elért eredmények mérési kritériumairól;
- * a taxonómia atomizálja és nem súlyozza a követelményeket, ezért a tanítási gyakorlatot szétszórta, inkohereenssé teheti.

Kétségtelen, hogy mindezek az elvi ellenvetések többé-kevésbé helytállóak, a valóság mégis az, hogy a *Coltham-Fines* féle és az ezt követő másfajta taxonómiák - minden fogyatékoságuk ellenére - a gyakorlatban jól használhatóak, és a gyakorlat igényli és alkalmazza őket. Ugyanabban az évben, amikor A. Gard és P. J. Lee élesen kritizálta a követelményrendszeren alapuló megközelítési módot, D. Gunning például egy teljes és koherens metodikát épített fel az intellektuális képességek fejlesztési taxonómiájára. (Alapkategóriái: a transzformáció, az interpretáció, az alkalmazás, az extrapoláció, az értéklés, az analízis és a szintézis.) S a készség- és képességfejlesztést előtérbe állító taxonómiák szerepe a későbbiekben sem csökkent.⁶⁵

A történelemtanítás céljaival kapcsolatos kutatások fő áramlatainak körvonalazása esetleg azt a látszatot keltheti, hogy az újabb irányzatok kiszorították a korábbiakat, azok helyébe léptek; és hogy kizárólag az eddig ismertetett felfogások léteznek. Mindkét látszat "optikai csalódás". Bár a jelzett áramlatok bizonyos értelemben egymásból következnek és tagadják egymást, a valóságban *egymás mellett élnek*. Úgy is, hogy egyes esetekben valamiféle szintézist alkotnak és úgy is, hogy más-más tantervek, tanárok és iskolák más-más történelemtanítási célokat helyeznek előtérbe. S nemcsak az eddig vázoltakat. Néhány példa a nem "fő vonalban" eső célkitűzésekre. David Thomson "*A történelem céljai*" c. könyvében pl. a történelemmel való foglalkozás legfőbb hasznának azt tekinti, hogy olyan attitűdöt alakít ki, amely alkalmassá teszi az egyént a lényeges és lényegtelen, a mély és a felületes különválasztására a társadalmi jelenségekben. Ez kritikai elemzési képességet jelent, és nem "a dogmatikus historizmus téveszméjét, amely szerint a jelen problémák gyökereit a távoli múltban kell keresni".⁶⁶ Geoffrey Partington

ezzel szemben, vagy inkább emellett főként a történelemtanítás morális értékhorozó szerepét, nevelő hatását hangsúlyozza. "Az olyan történelemtanításnak, amelyik nem nyújt perspektívát a tanulóknak az emberi élet értékeiről és értékterületeiről, nem sok haszna van" - írja. Szerinte: a meghatározott intézmények érdekeit képviselő morális abszolutizmust éppúgy el kell kerülni, mint a naív morális relativizmust, amely minden egyéni és kollektív cselekedetet magyarázhatónak és ezzel elfogadhatónak tart.⁶⁷ (Érdemes megjegyezni, hogy amíg Angliában az értéknevelési problematika kívül esett a célelmélet fejlődésének fő vonalán, az Egyesült Államokban a 70-es évek egyik legfontosabb témája volt.) Ugyanígy: bár itt-ott felmerül a nemzeti identitás kérdése (Pamela Mays pl. ennek szolgálatát tartja a történelem fő funkciójának), a célkitűzések sorában ez csak olyan ritkán és elmosódottan jelenik meg, ami pl. egy magyar (vagy általában közép- és keleteurópai) szakember számára szinte érthetetlen.⁶⁸

A történelemtanítás céljaival foglalkozó könyvek, tanulmányok sorába tartoznak azok a munkák is, amelyek eleve kétségbe vonják a 60-as évektől elterjedt kérdésfeltevés jogosságát, azt állítják, hogy a történelemtanítás *gyakorlati hasznosságát kutatni helytelen* és félrevezető. A legnagyobb hatást kiváltó ilyen szemléletű írás G. R. Elton "A történelem gyakorlata" c. számos kiadást megért könyve.⁶⁹ Elton szerint a történelem célja nem tárható fel, ha a diszciplínán kívül közelítünk felé. A történelem autonómiája mellett érvel, mondván: "A történelem tanulmányozása önmagát legitimálja, és minden más célú hasznosság csak másodlagos lehet. A történelem feladata a múlt megértése, és ha a múltat megértette, minden elismerést meg kell adni neki - saját jogán."⁷⁰ Ráadásul azt is felveti, hogy "a történelem tantárgyat nem helyes a gyerekeknek tanítani, sőt a valószínű történelem kimondottan káros számukra, mivel az érett gondolkodást kíván."⁷¹ A gyakorlati hasznosság elvének bírálatában Eltonnak számos követője akadt. Egyikük pl. így írt: "Az intellektuális diszciplínák abból az örök emberi törekvésből alakultak ki, hogy jelentést adjunk a minket körülvevő világnak... hasonlóképpen a történelem tanulmányozása abból a kívánságból nőtt ki, hogy megértsük, mi történt a múltban. Elsősorban nem azért, mert az a jelen számára fontos, hanem pontosan azért, mert érteni akarjuk, hogy a múltban mi történt."⁷²

E véleményeket olvasva igaznak tűnnek az angliai történelemtanítás fejlődéséről átfogó képet rajzoló Ian Steele sorai: "A történelemtanár... súlyos helyzetben találja magát. A kritikára, hogy a történelem nem hasznos tantárgy, mert nincsen pontosan meghatározható szerepe a gyerekek nevelésében, nem könnyen tud válaszolni. Sajnálatos módon nehezíti a dolgát az is, hogy a hivatásos történészek sem igen jutnak közös nevezőre a tantárgy természetét illetően. Egyfelől a konzervatív történészek a maguk mesterével, Eltonnal határozottan a történelem szeparatista vonalát képviselik. Másfelől a progresszív iskola fél a történelem jelentőségét erősíteni, de attól is tart, hogy szorosabb viszonyt teremtsen a történelem és a rokon diszciplínák között. A tudomány egységes állásfoglalásának hiánya nem szolgál a történelem tantárgy iránti bizalom javára, főképpen akkor nem, amikor az új tudományágak mint a politológia és a szociológia - egységes igényektől vezéreltetve - erőteljesen utat törnek maguknak."⁷³

2. A tanulók történelmi gondolkodásának fejlődése

Ha a célelméleti kutatások elsősorban azt próbálják tisztázni, milyen jellegű történelemtanítás lenne "kívánatos", a tanulók gondolkodásának fejlődését vizsgáló szakemberek főként azt igyekeznek feltárni, hogy e kívánságok mennyire felelnek meg a tanulók aktuális fejlettségi szintjének, milyen lehetőségeket nyújt a tanulók gondolkodása a célokban megfogalmazott kívánalmak realizálásához.

A kutatók kezdetben jórészt **Piaget** munkásságának eredményeit kívánták a történelemtanításra alkalmazni. Közülük időrendben az első, **Lodwick**, harminckét 7-14 éves tanulóval végzett vizsgálatokat. A szűk minta csupán arra adott lehetőséget, hogy megállapítsa: a tanulók egyre inkább képessé válnak hipotézisek alkotására és ellenőrzésére.⁷⁴ Valamivel később **Coltham** azt kutatta, milyen szinten értenek meg a tanulók bizonyos történelmi fogalmakat. Kiemelte, hogy a gondolkodás szintje a tanulók belső fejlődésén kívül az anyag nehézségétől is függ.⁷⁵ **Wood** már egészen nagy mintával dolgozott. 15 iskola 56 osztályában végzett vizsgálatokat. Bebizonyította, hogy számos történelmi fogalmat egészen más értelemben használnak a tanulók, mint a tanárok.⁷⁶ Miután **Peel** a gondolkodás fejlődésének egymást követő szakaszait *Piaget*-től némileg eltérően fogalmazta meg (a prelogikus és az értelmező gondolkodás között vont éles határt),⁷⁷ **Stones** kimutatta, hogy a tanulók "értelmező" történelmi gondolkodása általában 14 éves koruk után alakul ki.⁷⁸ **Hallam** pedig 1966-ban azt deklarálta, hogy Angliában a tanulók konkrét történelmi gondolkodása általában csak 12 éves korukban, formális történelmi gondolkodásuk pedig csupán 16 éves koruk után bontakozik ki.⁷⁹ Ezt úgy lehetett értelmezni, hogy a tanulók történelmi gondolkodásának fejlődési üteme Angliában elmarad a *Piaget* által megállapított életkori szakaszoktól. A 60-as évek empirikus kutatásainak mintegy összefoglalása volt **J. B. Coltham** "A gondolkodás fejlődése és a történelem tanulása" c. tanulmánya. (Kötetünk 2. számú szemelvénye). A szerző ebben a munkájában részletesen foglalkozik a konkrét és a formális gondolkodás szintjével, és a szintkülönbségekből fakadó tanítási teendővel.⁸⁰

A 60-as évek közepén a *Piaget* elméletére alapozott vizsgálatok mellett egy másik kutatási irány is elindult. Az ebben részt vevő tanárok nem egyszerűen tesztekkel mérték a tanulók gondolkodásának adott állapotát, hanem előzőleg a kísérleti osztályokban a hagyományostól eltérő, az osztályok érdeklődésére és tevékenységére támaszkodó történelemtanítási stílust honosítottak meg, és csak ezt követően elemezték a gyerekek szóbeli és írásbeli teljesítményeit. A legismertebb kísérlet az 1965/66-os tanévben 5 iskola 147 13-14 éves tanulójának körében folyt. Eredményeiről **M. B. Booth** számolt be a "Magára marad-e a történelem?" c. könyvében.⁸¹ Végső következtetése, hogy a megfelelő tananyaggal és módszerekkel tanított középiskolások tény- és fogalmi ismereteiket jól tudják strukturálni, és ezzel a történelem érdekes és fontos tantárggyá válik számukra. Már ebben a kísérletben implicite benne volt az a gondolat, hogy az akkor dívó történelmi felmérések a tanulók gondolkodási szintjét azért mutatják nagyon alacsonynak, mert a gyerekeket rossz, elavult tanítási stratégiával oktatják; a felmérések főleg írásbeliek (s ebben a gyerekek általában alacsonyabb teljesítményt érnek el, mint a szóbeli interjúkban), s végül az is, hogy a felmérések valójában nem a történelmi gondolkodás specifikumait tükrözik.

Hasonló irányba mutattak **D. Shemilt** vizsgálatai is, aki akkoriban az *Iskolatanács* 13-16 évesek számára kidolgozott történelem tantervének (*Schools Council History 13-16 Project*) értékelését végezte. A gyerekek előzőleg itt is korszerű oktatásban részesültek, és a mérési eszközök változatosak, szakszerűek voltak. *Shemilt* a *Történelemtanít-*

tas c. folyóiratban megjelent cikkében megállapította, hogy a 13-14 éves tanulók a konkrét gondolkodás szintjén is képesek sikeresen operálni bonyolult történelmi fogalmakkal; emellett formális gondolkodásuk fejlődésének üteme nagymértékben függ történelemtanításuk módjától. Az önálló gondolkodásra készítő tanítási stílus eredményesen fejleszti a gyerekek formális műveleti gondolkodását.⁸² (D. Shemilt cikke kötetünk 3. számú szemelvénye.) Más oldalról P. J. Rogers, Bruner elméletét adaptálva, saját kísérleteivel bizonyította, hogy a megfelelő reprezentációs szinten folyó munka milyen pozitív hatást gyakorol a 9-11 évesek teljesítményeire⁸³ (4. számú szemelvény).

M. Booth 1978-ban publikált cikkében már nyíltan bírálta Hallam kutatási módszereit, valamint következtetéseit, ugyanakkor felvetette, hogy a történelmi gondolkodás sokkal inkább induktív, mint deduktív jellegű, és a 15 évesek jelentős hányada az absztrakció magas szintjén képes induktív történelmi gondolkodásra.⁸⁴ (5. számú szemelvény.)

Ugyanebben az esztendőben kiadott könyvükben A. K. Dickinson és P. J. Lee annak a meggyőződésüknek adtak hangot, hogy a tanulók történelmi gondolkodásának vizsgálatában Piaget kutatási módszereit és értelmezési kategóriáit nem lehet használni, mivel szemben a természettudományokkal, amelyekre Piaget kutatásai irányultak, a történelemben nincsenek olyan közvetlenül megfigyelhető tárgyak, amelyekkel a tanulók manipulálni tudnak és amelyeknek közvetlen megfigyeléséből önálló következtetéseket vonhatnak le, és - emellett nincsenek olyan törvényszerű összefüggések sem, mint a természettudományokban.⁸⁵

A 70-es évek második felében kibontakozó Piaget bírálatoknak, az elméleti megfontolásokon túl, gyakorlati okuk is volt. A történelemtanítási szakemberek félték attól, hogy a 60-as évek fogalmi vizsgálatai lehangolják a történelemtanárokat, elveszik kedvüket a tárgy oktatásától. Többek között ezért is vonták kétségbe a kapott eredmények realitását.

Más utat követett Denis Shemilt, aki 1980-ban megjelent - nagy hatást keltő - könyvében a *Schools Council History 13-16 Project* értékeléséből elsősorban azt a következtetést vonta le, hogy meg kell újítani a történelemtanítás tartalmát és módszereit. Ebben az esetben ugyanis a tanulók jóval magasabb szintű teljesítményekre képesek, mint amelyekre a korábbi piagetista kutatásokból következtetni lehetett, és még a gyengébb képességű fiatalok is jelentős haladást érhetnek el a történelmi gondolkodásban. Ugyanakkor azt is kimutatta, hogy a tanulók történelmi gondolkodásának fejlődése nem csupán fogalmaik absztrakciós szintjével mérhető. Nem kevésbé lényeges az sem, hogyan értik meg a történelem "sajátos természetét". Ezzel kapcsolatban Shemilt azt vizsgálta, milyen mértékben tudják meghaladni a kísérleti és a kontroll osztályok tanulói a köznapi gondolkodás szintjét az olyan alapvető metodológiai fogalmak értelmezésében, mint a történelmi okok és következmények; a motivált emberi cselekedetek szerepe a történelmi események alakulásában; a szükségszerűség, a változás és a folytonosság történelmi fogalma. Vizsgálta azt is, milyen elképzeléseik vannak a történelmi ismeretek létrehozásának folyamatáról, értik-e, milyen szerepe van a forrásoknak és a képzeletbeli rekonstrukciónak a történelemtudományban. E kutatásban nemcsak az volt figyelemre méltó, hogy a kísérleti osztályok 45 százalékos, a kontroll osztályok viszont csak 27 százalékos eredményt értek el, hanem elsősorban az, hogy a tanulók történelmi gondolkodásának fejlődését ilyen paraméterek mentén is lehet vizsgálni. Sőt, ezek inkább megfelelnek a tantárgy speciális természetének, mint az általános (főként a természettudományokból általánosított) Piaget féle kategóriák.⁸⁶

A további kutatások ezen a nyomon haladtak tovább. Nem azzal foglalkoztak csupán, hogyan fejlődnek és fejleszthetők a tanulók fogalmai, hanem pl. azzal, hogyan fejlődik és fejleszthető a források (*az evidence*) megértési szintje, vagy a tanulók történelmi empátiája. Ez utóbbi a 80-as évek közepének különösen kedvelt kutatási területe volt. Egy ezzel a témával foglalkozó team az empátia három szintjét különböztette meg: (a) a köznapi empátiát, (b) a sztereotíp történelmi empátiát és (c) a differenciált történelmi empátiát. Az első esetben a tanuló mai, saját értékrendje alapján alakítja viszonyát a múlthoz; a második esetben már a kor szemüvegén át szemléli a korabeli viszonyokat, de differenciálatlanul, úgy, mintha a múltban mindenkinek mindenről egységes lett volna a véleménye (pl. "a munkások helyzete elviselhetetlen volt"); a harmadik szinten a tanuló bele tudja élni magát a különböző embercsoportok és egyének sajátos értékelési szempontjaiba.⁸⁷

Ahogy a célméleti kutatások esetében tettük - befejezésül - itt is elmondhatjuk, hogy ugyan a tanulók történelmi gondolkodásával kapcsolatos vizsgálatok és kísérletek sora logikusan követi egymást, a problémakörnek megvan a maga genézise, a különböző értelmezések ma is egymás mellett, egymással vitatkozva élnek. S természetes, hogy a célmeghatározások pluralizmusa, párosulva a tanulók történelmi gondolkodási potenciáljának eltérő megítélésével, az iskolai gyakorlatban a legkülönbözőbb jellegű és tartalmú tanterveket implikálja.

3. Tantervtípusok - tantervi kísérletek

Az angol iskolai gyakorlatban élő tantervtípusok különböző szempontok szerint csoportosíthatók. Így: (a) a történelmi időhöz; (b) a történelmi térhez; (c) a történelmi folyamat összetevőihöz és (d) a tanulói személyiség fejlesztéséhez való viszonyuk alapján.

a) Tantervtípusok a történelmi időhöz való viszonyuk alapján

Ide sorolhatók: a kronológikus, a regresszív, a periódusos és a jelenkortörténeti tantervek. A kronológikus tantervek időrendben követik végig a történelem menetét. A regresszív tantervek - ezzel szemben - a jelennel kezdik a tanítást, és innen haladnak visszafelé az egyre távolabbi múltba. A periódusos (*patch-era-topic*) tantervek néhány kiemelt korszakot tárgyalnak tematikusan (*patch* = *felt*, *era* = *korszak*, *topic* = *téma*), a jelenkortörténeti tantervek egyetlen korszakkal - a jelenkorral - teszik ugyanezt.

Az iskolák nagy része Angliában napjainkban is kronológikus felépítésű tantervek alapján dolgozik. Általában a következő periodizáció szerint:

Életkor	Téma
11-12	Az őskor és az ókori világ története
12-13	A brit, az európai és a világtörténelem a normann hódítástól (1066) a fehér és piros rózsza háborújának végéig (1485)
13-14	Brit, európai és világtörténelem 1485-től a 17. vagy a 18., vagy a 19. századig
14-16	Vagy: modern angol történelem (1815-1945) Vagy: modern angol és európai történelem (1789-1939) Vagy: angol társadalom- és gazdaságtörténelem (1700-1945) Vagy: modern világtörténelem (1870-1945)

88

Ugyanakkor az angol történelemtanítási szakirodalomban elterjedt nézet, hogy a bírálatoknak, amelyek az utóbbi évtizedekben a történelemtanítást érték "fő oka a túlzott kötődés a történelmi események menetéhez és folyamatosságához, ami a kronológikus tantervi felépítésben nyilvánul meg".⁸⁹

A kronológikus tantervet a múlt "káros örökségének" tartják, amely azért honosodott meg, mert a 19. században

- * "azt hitték, hogy a történelem fejlődik, s e fejlődési folyamatot a tanulóknak meg kell ismerniük";
- * azt gondolták, hogy ha a tanuló háromszor megismétli ugyanazt az anyagot (az alsófokú, a közép- és a felsőfokú oktatásban), jobban rögződik az agyában;
- * "úgy ítélték, hogy Britannia töretlenül előrehalad..., és az eredmények a tanulóban kialakítják a nemzeti büszkeség érzését".⁹⁰

A mai angol történelemmetodikusok többsége szerint mindez a múlt tévedése, és a kronológikus tárgyalásmódból fakad, hogy a történelem unalmas tantárgy: "alig több, mint az adatok, a tények, a királyok vég nélküli katekizmusa". Mivel a tanulóknak viszonylag későn alakul ki a történelmi időszemlélet, a kronológikus tárgyalásmód eleve idegen a számukra. Ezért a történelmet legalábbis 15-16 éves életkorig más keretek között kell tanítani nekik.⁹¹

Ilyen keret lehet - többek között - a "regresszív tanterv". Régi didaktikai szabály az egyszerűtől a bonyolult felé, a közelitől a távoli felé haladás. Erre az elvre támaszkodnak a regresszív felépítésű tantervek hívei. Ahogyan M. Pollard írta: "Az alsófokú és az alsó középfokú iskolai osztályokban a történelemtanítást a végén kellene kezdeni. Ily módon a tanítás a gyerekhez legközelebb álló, számára közvetlenül érzékelhető jelennel indul, s e felől halad a múlt felé."⁹² A D. J. Steel és L. Taylor által javasolt család-történelmi megközelítési mód esetén például a tanítás fő vonala a következő:

A tanítás menete

Első szakasz

Ki vagyok én?

Az első generáció (A gyerek születésétől a jövő felé)

- Családom

- Életem

- A változó világ

Második szakasz

A szülőkkel együtt

A második generáció (1930-tól...)

- A szülők gyermekkora

- A második világháború

- A hazai front

- A háború utáni

Britannia

- Családfám

Harmadik szakasz

A történész munkája

A harmadik generáció (1918-1945)

A negyedik generáció (1890-1930)

Az ötödik generáció (1865-1900)

Minden "generáció" esetében:

- Beszélgetés a nagyszülőkkel

- Forráskritika (bizonyítékok mérlegelése)

- A háttér felrajzolása⁹³

Látszólag kevésbé térnek el a hagyományos szemlélettől a *periódusos (patch-era-topic) tantervek*, amelyek szerint egyes kiemelt korszakokat kell modellként tanítani. Ennek az irányzatnak egyik fő képviselője, *Carpenter* azzal érvel, hogy ha az egyhangú "kronológikus narráció" helyett csupán súlyponti korszakokat tanítunk, a történelem élő múltként ábrázolható, s az egyes - kiragadott - korszakokon belül a politikai fejlődés főbb eseményeinek bemutatása mellett lehetővé válik a társadalom- és esztétorténeti vonatkozásokat, valamint a művészeteket felölelő keresztmetszeti elemzés is. A történelmi folyamat súlypontosítása és egyes korszakok kiemelése előremutató - és hozzá kell tenni: nem új - gondolat. *Carpenter* konkrét tananyagjavaslata azonban világossá teszi a tantervmodell korlátait.⁹⁴

Az első évfolyam témái *Carpenter* tantervében pl. a következők: A kőkorszak; Egyiptom a fáraók idején; Athén az i. e. 5. században; Róma és Karthágó; A római kori Britannia; Alfréd király kora.

A felsorolásból kitűnik, hogy a tanterv csak a felfelé ívelő, virágzó társadalmak történetét tárgyalja. A második évfolyamon *Erzsébet királynő* kora után a restauráció időszaka következik. Kimarad tehát az angol polgári forradalom. A harmadik évben kiemelt téma: "A Brit Birodalom hatalma tetőpontján", de nem téma a Szovjetunió és a szocialista világrendszer létrejötte. Egy "hagyományos" kronológikus tantervben - ilyen vagy olyan formában - ezeknek a témáknak természetesen szerepelniük kell, nem lehet kihagyni alapvető jelentőségű eseményeket. Ez esetben azt láthatjuk, hogy az anyagválogatás szempontjainak elszakítása a tartalomban objektíve meglevő lényegi kritériumoktól, tendenciózus válogatást tesz lehetővé. S azzal a veszéllyel jár, hogy a tanulók nem ismerkedhetnek meg a történelmi fejlődés valóságos folyamatával.

Végül: röviden szólni kell a *jelenkortörténeti* tantervmodellről is. Nincs okunk kételkedni az olyanfajta felmérésekben, amelyek igazolják, hogy a tanulók többsége szükségesnek tartja a jelen eseményeivel való alaposabb megismerkedést. S abban sem, hogy a tanárok ugyanakkor, amikor elismerik a stúdium fontosságát, hangsúlyozzák: "nagyon nehéz jól tanítani, mivel az állandóan változó háttéranyag feldolgozása több időt követelne, mint amennyi erre telik".⁹⁵ S talán nemcsak az "időtényező" okoz nehézségeket. A jelenkortörténeti tantervek fő problémája, hogy nem lehetnek elég objektívek. Erősen determinálják tartalmukat és szemléletmódjukat a jelen aktuálpolitikai célkitűzései. A *Schools Council History 13-16 Project* keretében például négy alternatív jelenkortörté-

neti témához dolgoztak ki tankönyvet és taneszközöket. Ezek: "Az arab-izraeli konfliktus"; "A kommunista Kína születése"; "Az ír kérdés" és "Az európai egység felé". A jelenkortörténeti tanterv célja, hogy (a) segítsen a modern világ megértésében néhány kiemelt téma történelmi perspektívába helyezésével; (b) felkészítse a tanulókat a jövő eseményeinek értelmezésére; (c) fejlessze a történelmi források (*evidence*) elemzésének és interpretálásának képességeit.⁹⁶ Jellemző, hogy a különben nagy rokonszenvvel fogadott *Schools Council History 13-16 tervezetnek* ezt a részelemét érte a legkeményebb bírálat. *Richard Tames* a *Történelemtanítás* c. lap 1980 februári számában 34 kifogást emelt "Az arab-izraeli konfliktus" tankönyv túlegyszerűsítő szemléletmódja ellen.⁹⁷

Érdekes "alfajai" a jelenkortörténeti tanterveknek azok, amelyek kifejezetten a jelen történelmének múlt századi előzményeivel foglalkoznak. Jó példa erre az egyik cambridge-i tanterv tematikája:

1. Az Újvilág köztársaságai (Az USA növekedni kezd; A latin-amerikai államok; A latin-amerikai forradalmak, Amerika az amerikaiaké; Latin-Amerika a 19. században)
2. Britannia leányai (Kanada, Ausztrália, Új-Zéland, Dél-Afrika)
3. Kitérülnek a Kelet kapui (India, Kína, Japán)
4. A nyugati óriás (Az Egyesült Államok)
5. A keleti óriás (Az Orosz Birodalom)
6. Afrika felosztása
7. A fehér ember világa⁹⁸

b) Tantervtípusok a történelmi térhez való viszonyuk alapján

A történelmi térhez való viszonyuk alapján különbséget tehetünk a nemzeti történeti (valamint a nemzeti és helytörténeti), az Európa-történeti és a széles értelemben vett világtörténeti irányultságú tantervek között.

A szűk nemzeti keretek közé szorított "nacionalista történelemtanítást" súlyos bírálatok érték a 60-as évek legelejétől kezdve. A *nemzeti történelemnek* azonban nyomban akadtak védelmezői is. Azzal érveltek, hogy egyrészt a "történelmi örökséget", a hagyományokat a haza története közvetíti; másrészt a nemzeti történelem sokkal "hozzáférhetőbb, könnyebben elképzelhető" a gyerekek számára.⁹⁹ *Mary Price* korábban idézett "*Veszélyben a történelem*" c. cikkében aláhúzta: "Az ingának nem szabad annyira kilendülnie, hogy teljesen száműzzük a tantervből Anglia történelmét, hiszen a magunk múltjának az ismerete nélkül nem érthetjük meg népünk jelenét, törekvéseinket, reményeinket, aggodalmainkat és előítéleteinket, erősségeinket és gyengeségeinket. S még annyit: lennie kell egy olyan területnek, amely valóban hozzáférhető a gyermek számára, amelyben otthon érezheti magát, amelyben könnyen mozog, és amelyben megtanul valami keveset abból is, hogyan kell a forrásokat használni, egy terület, amelyik megmozdítja a fantáziáját és azt a ritkaságszámba menő tartalékot, aminek érdeklődés a neve. Megtalálni az egyensúlyt, a kompromisszumot a világtörténelem, Anglia története és a helytörténet között - sürgősen megoldásra váró feladatunk".¹⁰⁰

Az utóbbi években mindenesetre az egyetemes történelem határozott előretörésének lehetünk tanúi. Lássunk egy példát arra, hogyan festett egy modern *világtörténelmi tanterv* a 70-es évek közepén!

"Első év: Az ember megtanul társadalomban élni"

1. Történelem előtti kő-, bronz- és vaskori kultúrák; primitív kultúrák a jelenben: eszkimók, afrikai néger falvak
2. Korai művelt népek: egyiptomiak, sumérok, az Indus völgye, a Sárga-folyó, a maya kultúrák

Második év: Preindusztriális civilizációk

1. A klasszikus hindu India
2. A Tang vagy a Sung Kína
3. A mayák vagy az inkák
4. Az iszlám kultúra a 11. vagy a 12. században
5. Az európai kereszténység a 13. században
6. Egy afrikai királyság, pl. Ghana, Mali vagy Etiópia

Harmadik év: Napjaink

1. A brit és a nyugat-európai és/vagy az amerikai tudományos és ipari fejlődés társadalmi, valamint gazdasági következményei
2. Egy kommunista ország politikai és gazdasági fejlődése
3. Egy fejlődő ország előrehaladása gyarmatként és felszabadulása után
4. Világkonfliktusok és együttműködés a 20. században.¹⁰¹

Az elmúlt években különösen sok tantervjavaslat látott napvilágot az iszlám és Afrika történetéről. Az ok nyilvánvaló. Időközben Britannia is "multikulturális álamhá" vált. Új szempontokkal gazdagította a globális szemléletű történelemoktatást az ún. *development education* mozgalom. (Erről részletesebb leírás olvasható a 8. számú szemelvényben.)

Ugyanakkor, amikor egyre szélesednek a történelemtanítás térbeli keretei, növekszik az érdeklődés a *helytörténet* és a *honismeret* iránt. A helytörténet fontos szerepét hangsúlyozó szakemberek kiemelik: ez lehet "a kulcs az iskolás gyermekek számára ahhoz, hogy megértsék a történelem lényegét".¹⁰² Fontosnak tartják, hogy a helytörténet tanulmányozása "a tanítási-tanulási folyamatot a tanteremből a realitás világába viszi, ahol a tanár oktatóból a tanulók vezetőjévé, tevékenységük társává válik".¹⁰³ A honismereti és a helytörténeti témák természetes velejárója: a helyszínen végzett munka és a forráskutatás, amely sokoldalúan fejleszti a tanulók készségeit és képességeit.

Összegezve: az angol történelemtanítási szakirodalomban egyre inkább terjed az a felfogás, miszerint "a helytörténet, a hazai történelem és a világtörténelem nélkülözhetetlen kiegészítői egymásnak".¹⁰⁴

c) Tantervtípusok a történelmi folyamat összetevőihöz való viszonyuk alapján

A történelmi folyamat összetevőihöz való viszonyuk szerint a tanterveknek két nagy csoportja különböztethető meg. Az első kiemel egy-egy összetevőt és azzal foglalkozik

részletesebben, tehát *differentiál*. A másik - éppen fordítva - a történelmi folyamat összetevőinek integrálására törekszik. Az első csoporton belül vannak tantervek, amelyek egy-egy állam egy-egy korszakának történetét tárgyalják lehetőleg minél mélyebben (*study of depth*); mások viszont egyetlen téma történetét lehetőleg teljes fejlődésmenetében (*line of development*); végül vannak olyan tantervek is, amelyeknek keretében a tanulók egy témát tanulmányoznak, de nem teljes fejlődésmenetében, hanem viszonylagos rövid időintervallumban minél sokrétűbben.

Lássunk néhány példát a "study of depth" megközelítésre az "Akkor és ott" c. tankönyvsorozatról!¹⁰⁵ Tankönyvek: *Az ókori Kína; Az ókori Egyiptom; Az ókori Athén; Az ókori Róma; A vikingek; A normann hódítás; Firenze a Mediciek korában; Hollandia Rembrandt korában; A francia forradalom; Az amerikai polgárháború; Az edwardianus Anglia; Lenin és az orosz forradalom* stb.

Példák a "line of development" típusú tankönyvekre az "Ember és mozgalmak" c. sorozatról: *A köznevelés Britanniában; A természettudományok és a technika fejlődése; A parlament és a nép; A nők és a társadalom; A szakszervezetek*. (Ez utóbbi kötet például a 18. századi "baráti társaságoktól" követi nyomon az angol szakszervezeti mozgalom fejlődéstörténetét, egészen napjainkig.)¹⁰⁶

Végül néhány példa "A bevezetés az emberiség történetébe" c. sorozatról a szűkebb értelemben vett tematikus tantervek illusztrálására: *A piramisok; A római hadsereg; A római mérnökök, Élet a középkori faluban; Egy középkori város kialakulása; Luther Márton; A londoni rendőrség a 19. században* stb. Az 1981-ig kiadott köteteket a következő fő témák alá lehet sorolni:

- falusi élet - 4 kötet;
- városok és városi élet - 7 kötet;
- hadsereg, háborúk - 8 kötet;
- vallás - 7 kötet;
- híres emberek - 8 kötet;
- épületek és technika - 10 kötet.¹⁰⁷

Tematikus tantervnek tekinthetők a mind jobban elterjedő demográfiai kurzusok is. (Egy ilyen tantervet mutat be a 7.számú szemelvény.)

A történelmi folyamat összetevőire való viszony alapján osztályozva a tanterveket: a differenciáló tantervek mellett a másik nagy csoportot az *integrált tantervek* képviselik.

Mielőtt néhány konkrét integrált tanterv bemutatására rátérnénk, tisztázni kell, mit is neveznek Angliában integrált tantervnek. A válasz egyértelmű: azt a tantervet, amelyik ilyen vagy olyan módon, ilyen vagy olyan szinten, de mindenképpen több hagyományos tantárgy anyagát, illetve megközelítési módját foglalja magában.

Az angol szakemberek elvileg három irányban tartják lehetségesnek az integrációt. Az első: egy széles környezetismereti tantárgy. A második: az irodalom, a történelem, a zene és esetleg a földrajz bizonyos elemeit egyesítő - általános humán tantárgy. A harmadik: a történelmet, földrajzot, antropológiát, közgazdaságtant, szociológiát, valamint állampolgári ismereteket tartalmazó - társadalomtudományi tantárgy.

A történelem a következő módon járulhat hozzá pl. a *környezetismeret* tanterven belül a környezetszennyeződés téma tanításához:

"1. Változnak az idők

Az emberiségnek minden időben gondot okozott-e a környezetszennyeződés?

Vagy e probléma a különböző időszakokban különböző élességgel jelentkezik az adott társadalom jellegétől függően (mezőgazdasági, ipari, falusi, városi társadalom)?

2. Az emberek

Milyen hatást gyakorolt a környezetszennyeződés az emberek életére a különböző történelmi korszakokban? Hogyan bírkóztak meg más civilizációk vagy más társadalmak ezzel a problémával? Nyújt-e a technológiai fejlődés lehetőséget a környezetszennyeződés megfékezésére? Melyek azok az eszmék és meggyőződések, amelyek az embereket gátolják vagy segítik a környezetszennyeződés veszélyének felismerésében? (E kérdések egyben beleérzést és értékítéletet is feltételeznek.)

3. Bizonyítékok

Hogyan szerezhetünk tudomást a múltban történt és a jelenben végbemenő környezetszennyeződésről? Mit bizonyítanak a tények?¹⁰⁸

A téma mutatja, hogy a környezetismeret tantárgy számos témája kitűnő lehetőséget nyújt a történelemmel való integrálásra. Ez azonban egyelőre Angliában is inkább terv, mint valóság. Fokozottan vonatkozik ez a megállapítás a humán tantárgyak (irodalom, művészetek stb.) széles átfogó integrációjára. Amelyben valóságos és jelentős előrelépés történt, az a "társadalomtudományi" integráció: a különböző ún. "*social studies*" (társadalmi ismeretek) tantervek kidolgozása és elterjedése.

Egyszerűbb formákban lényegében két tantárgy egybevonása valósul meg. Leggyakrabban: a történelem és a földrajz. Lássunk példaként egy ilyen tantervet, amelyet az egyik liverpool-i gimnázium (*grammar school*) tanárai dolgoztak ki és alkalmaztak az első osztályosok (tehát a 11-12 éves tanulók) számára. A fő témák a következők:

1. *Térképmunka és környezetismereti tanulmányok a szükséges alapkészségek formálása céljából.*
2. *Várostörténet és földrajz Chester példáján.* Történelmi vonatkozásban Chester példája a városfejlődés áttekintését a római hódítástól kezdve teszi lehetővé. Tanulmányozni lehet a különböző korok építészeti stílusait is.
3. *Kutatómunka Liverpoolban.* Ebben a témában főként a gazdaságtörténet került előtérbe. Olyan témákkal ismerkednek meg a tanulók, mint az export, az import, a városok növekedése stb. Ugyanakkor néhány aktuális társadalmi kérdést is megtárgyalnak (pl. a nyomornegyedek, a peremvárosok újraélése).
4. *Az iparosítás kezdetei és kibontakozása.* A feldolgozás az "ipar" fogalmának tisztázásával kezdődik. A szó jelenlegi kontextusából kiindulva követi nyomon a fogalom tartalmának történelmi változásait. Azután a szén-, a vas-, az acél, valamint a textilipar fejlődésének fő szakaszaival ismerkednek meg a tanulók.
5. Az utolsó témában a *mezőgazdasági termelésről*, illetve a különböző *földtulajdonformákról* és *mezőgazdasági üzemtípusokról* tanulnak a gyerekek - történelmi, földrajzi és szociológiai megközelítésben (pl. a kisbirtokosok nehézségei napjainkban stb.).¹⁰⁹

Úgy tűnik, hogy az ilyenfajta "településtanulmányok" általában megfelelő keretet biztosítanak a történelem és a földrajz integrációja számára. Ez azonban nem a különálló tantárgyak megszűnését és teljes összeolvasását, csupán egy-egy tanévre, illetve témára vonatkozó összefogásukat jelenti. A településtanulmányoknak fontos pozitívuma az is, hogy "a várostörténet nem csupán könyvismeret"! A tanuló ebben a tárgykörben folyamatosan önálló megfigyeléseket tehet, kutatómunkát végezhet!¹¹⁰

Az integrált társadalomtudományi tanterveknek vannak szélesebb - több megközelítési módot tartalmazó - formái is. Tekintsünk át egy ilyen jellegű - 14-16 éves tanulók számára készült - tantervet.¹¹¹

4. osztály

(14-15 év)

(multidiszciplináris megközelítés)

Téma	Tantárgy
Az iparosítás és a társadalom A jóléti állam felé A brit gazdaság napjainkban	Történelem Történelem Közgazdaságtan, politika
Szocializáció és a család	Pszichológia, szociológia, antropológia
A föld kihasználása (a környező vidék tanulmányozása) Várostanulmányok	Földrajz Földrajz, szociológia

5. osztály

(15-16 év)

(interdiszciplináris megközelítés)

Téma	Tantárgy
A faji kérdés	Történelem és társadalmi ismeretek
A háború	Történelem és társadalmi ismeretek
A nemzetközi kapcsolatok	Történelem és társadalmi ismeretek
Oktatás és társadalmi rétegződés	Földrajz és társadalmi ismeretek
A fejlődő országok és segítségük Környezetszennyeződés és környezetvédelem	Földrajz és társadalmi ismeretek

Míg a 4. osztályban a tantárgyak témánkénti csoportosítására (blokkosítására) láthattunk példát, az 5. osztályban - bizonyos értelemben - a teljes társadalomtudományi integrációra.

Az integrálás mértéke és módja a különböző tervezetekben eltér egymástól. Az azonban közös sajátosságuknak tekinthető, hogy több éves viszonylatban az egyes tantárgyak hol külön, hol együtt (de más-más témák esetében más-más csoportosításban) jelennek meg.

Akármilyen formában valósul is meg az integráció, felmerül a kérdés: *Ki tanítsa az integrált tantárgyat?*

Angliában a szakemberek a legjobb megoldásnak a *team-tanítást* tartják. A *team-tanításban az integrált tantárgy összetevő részdiszciplínáit képviselő tanárok felváltva oktatnak*. Azaz: egy integrált tantárgyat egy osztályban nem egy, hanem több tanár tanít. Ily módon minden tanár biztos lehet benne, hogy tantárgyának speciális érdekei érvényesülnek az integráción belül, figyelmét az ebből a szempontból lényeges fogalmak és készségek fejlesztésére összpontosíthatja.¹¹²

A team-tanítás teljes bevezetése nehéz feladat. Az integrálás ésszerű formái azonban megvalósíthatók e nélkül is. Egyrészt az integrálási tendenciák erősödése, másrészt az a körülmény, hogy a teljes integrációra, a különálló tantárgyak megszüntetésére - az angol szakemberek többsége szerint - elméletileg nincs szükség és gyakorlatilag nincs lehetőség, azzal a természetes következménnyel járt, hogy a történelemtanítás módszertana Angliában az elmúlt években különös figyelmet fordított a *történelem és a többi tantárgy közötti koordináció erősítésére*. Különösen a földrajzzal, a közgazdaságtannal, a szociológiával, az antropológiával, a pszichológiával, a képzőművészetekkel és az irodalommal való kapcsolatok megszilárdítását szorgalmazták.

d) Tantervtípusok a tanulói személyiség fejlesztéséhez való viszonyuk alapján

A tanterveket e szempont szerint is több csoportra oszthatjuk. Egyes tantervek a történelem leglényegesebb eseményeinek folytonos bemutatásával főként azt kívánják elérni, hogy a tanulók a múlt "örököseinek" érezzék magukat, és ezért vállalják az "örökség" átvételét és megőrzését. Mások a jelenkor történetének alapos megismertetésére törekedve a hangsúlyt a jól tájékozott állampolgárok nevelésére helyezik. Vannak tantervek, amelyek a személyiségfejlesztés érdekében a legfontosabb szempontnak a tanulói érdeklődés felkeltését és kielégítését tartják. Végül az újabb tantervi tervezetek jelentős hányada a készségek és képességek - ezen belül elsősorban az önálló gondolkodás és a kutatási képességek - fejlesztését emeli ki.

A hagyományos "örökségátadó" irányzatot az elmúlt években számos kritika érte. A szakemberek egy részének mégis az a meggyőződése, hogy a tantervkészítésben az elsődleges szempont az "örökségátadás". Szerintük például: "Lehet vitatkozni az állam vezetésben végbement "Tudor-forradalom" lényegéről, és lehet az is, hogy e történelmi jelenség megítélése változni fog, de a Tudorok szerepe Anglia történetében kétségtelen." Ezért aggodalommal nézik a történelemtanítás súlypontjának gyors eltolódását a jelen irányába.¹¹³

Sokan a tantárgy "válságától" tartanak, ha az *állampolgári nevelés* érdekében a tantervi tematikák szinte teljesen a jelenre koncentrálnak. Ez ugyanis a történelmi nézőpont feladását jelenti. Emellett számos gyakorlati nehézséggel jár. A jelen viszonyai ugyanis nagyon gyorsan változnak, szinte állandóan más és más tényezők látszanak a legfontosabbaknak, s a tanulók közvetlen gyakorlatától mindez éppen olyan távol áll, mint a hagyományos történelem. Egyes szakemberek véleménye szerint elfogadható

megoldást az olyan tematikus tanterv adhat, amely megkísérli "összebékíteni" a hagyományos "örökségátadó" és a "jelenközpontú" irányzatot.

Az elsősorban a *tanulói érdeklődésre* hivatkozó szakemberek főként a *fejlődés-lélektani szempontokat* veszik figyelembe, s így a különböző korosztályok számára egészen eltérő jellegű tanterveket készítenek. Watts például azt állítja, hogy az alsóbb osztályokban olyan "bensőséges történetekre" kell a történelemtanítást alapozni, amelyek lehetővé teszik az elmúlt korok embereivel való azonosulást. A következő fokon pedig - a szocializáció érdekében - főleg a brit történelemből vett példákra kell a tanítás középpontjába kerülniük. A valódi, szakszerű történelem csak a felsőbb évfolyamok tanulóit érdekli.¹¹⁴

A *készségek és képességek* fejlesztését elsődleges célnak tekintő tantervekre a taxonómiai rendszerek ismertetésekor már láttunk példákat. (Lásd a 41-42 oldalakat és az 1. sz. szemelvényt!) A 70-es évektől ezekre a tantervekre nagy hatást gyakorolt a kommunikációelmélet.

1977 februárjában a *Történelmi Társulat* külön konferenciát szervezett "*Nyelv és történelemtanítás*" címen. A kommunikációs elméletek egyesítik magukban a történelmi ismeretek tantárgyi sajátosságaiból és a tanulók eltérő fejlettségi színvonalából származó tanítási és tantervkészítési szempontokat. A hangsúly itt ugyan egyrészt az értelmes olvasás és megfigyelés, másrészt a szóbeli és írásbeli kifejezőképesség formálására esik, ezzel szoros összefüggésben azonban szerepet kap a sajátos "történelmi terminológia" elsajáttatása is. Ennek részei:

- "a) az intézményekkel, kultúrákkal, mozgalmakkal, eszmékkel stb. kapcsolatos elvont fogalmak;
- b) a folyamatok kifejezése (minthogy az embereket és az embercsoportokat mozgásokban kell bemutatni, a szűk definíciók kerülendőek);
- c) a szavaknak és tartalmaiknak történeti élete (amelyet egyrészt bizonyító tényként kell használni, másrészt képesnek kell lenni a leírására);
- d) a történelmi nyelv értékelési töltete."¹¹⁵

Ha gondosan szemügyre vesszük a "*történelmi terminológia*" összetevőit, kitűnik, hogy a történelmi nyelv tudatos formálása szoros kölcsönhatásban van a történelmi gondolkodás fejlesztésével.

e) Az iskolatanács tantervei

Végigtekintve a tantervek különböző szempontok szerinti csoportosításán, láthatuk, hogy a korszerűsítési törekvések változó formában jelentkeznek. A gyakorlatban az eddigiekben vázolt tendenciák a helyi tantervekben öltenek testet. Ahogyan ugyanis erről már szó volt: Angliában minden iskola saját tanterve alapján dolgozik. A helyi tantervkészítést persze mindig is befolyásolták a központi javaslatok, a tankönyv- és a taneszközkiadás és - a felsőbb osztályok esetében - legfőképpen a független vizsgabizottságok által közreadott tantervi vázlatok. Ilyen körülmények között a szó szoros értelmében vett tantervi kísérletek természetesen nem indulhattak, hiszen minden intézmény maga próbálta ki önmagának a tanterveit. (A helyi tantervek készítéséről szóló kötetünk 6. számú szemelvénye.)

A 60-as évek közepén az *Iskolatanács* (*Schools Council*) létrejöttével ez a helyzet némileg megváltozott. Az *Iskolatanács* ajánlott központi tantervjavaslatok kidolgozását

szorgalmazta és finanszírozta. Közülük néhány történelmi témájú (illetve történelmi témájú is) volt. Ezek: a "Környezetismeret 5-13"; a "Társadalmi ismeretek 8-13"; a "Történelem, földrajz és társadalomtudományok 8-13 (hely, idő, és társadalom)"; valamint a már többször említett "Történelem 13-16" tantervjavaslatok voltak.

Az *Iskolatanács* tantervei igyekeztek a korszerűsítési törekvéseket szintetizálni és az iskolai gyakorlattal egyeztetni. Ezért kimunkálásuk jól szervezett kísérletek útján ment végbe. Vegyük szemügyre alaposabban a "Történelem, földrajz, és társadalomtudományok", valamint a "Történelem 13-16" tantervjavaslatokat!

A "Történelem, földrajz, társadalomtudomány" tanterv célja "olyan tanítási feladatokat válogatni, amelyek a tanítási stílus és a tanulási folyamat korszerűsítésére ösztönöznek; és olyan anyagokat kidolgozni, amelyeket a tanárok az integráció keretei között, de azon kívül is használhatnak".¹¹⁶ A címben jelzett három tantárgy közötti viszonyt e szerint inkább kölcsönös kapcsolatnak, mint integrációnak lehet nevezni, bár a tanterv hangsúlyozza, hogy az alsó és középső osztályokban ajánlatos a rokon tantárgyakat minél inkább közelíteni egymáshoz.

A "Történelem, földrajz, társadalomtudomány" tervezet erősen eltér a nálunk megszokott tantervektől. A tanítás tartalmának, a szűk értelemben vett tananyagnak a kiválasztását ugyanis teljesen a tanárra bízta. *Mit tartalmaz akkor a tanterv?*

Mindenekelőtt a 31 kísérleti iskola tanáraival közösen kidolgozott *tantárgyi követelményrendszert*, mely a következő elemeket foglalja magába:

- * intellektuális (tanulási, kutatási) képességek;
- * szociális készségek (pl. a kiscsoportok életében való részvétel vagy az azonosulás képessége);
- * pszichomotoros képességek (pl. manipulációs feladatokban megfelelő ügyesség);
- * attitűdök;
- * értékelés.

A tanterv - **Bruner** nyomán - meghatározza a három tantárgy keretében fokozatosan kialakítandó "kulcsfogalmakat" is. Ezek: a kommunikáció, a hatalom, az érték és a hit, a konfliktus és a megegyezés, a folyamatosság és a változás, a hasonlóság és a különbség valamint az okság.

Az *Iskolatanács* másik tanterve - a "Történelem 13-16" - jórészt eltérő utakon halad. Nem törekszik a más tantárgyakkal való integrációra, és koncepciójának középpontjában a tananyagválogatás áll. Igen fontos momentum, hogy a tananyag kiválasztása a tervezetben kizárólag abból a szempontból történt, hogy mi a hasznos a történelmi múltból a tanulók számára. A tantervkészítők tudatosan elvetették a "kronológikus struktúrát", de egyben a deduktív jellegű pedagógiai követelmények taxonómiájának kidolgozását és felhasználását is.

A kiindulópontot a tanulói "szükségletek" összegyűjtése jelentette, melyeket így határoztak meg:

1. a jelen világának megértése;
2. az egyéni tapasztalatok kiszélesítése a különböző időben és helyeken élt emberek életének tanulmányozásával, és ezzel a tanuló önismeretének, "önmagára találásának" segítése;
3. a változás és a folyamatosság felfogása az emberi jelenségekben;
4. a szabad idő értelmes eltöltése;
5. a kritikai gondolkodás, az emberi helyzetek megítélési képességének kifejlődése.¹¹⁷

A "Történelem 13-16" tervezet a tanulói "szükségeket" különböző tantervtípusok alkalmazásával igyekszik kielégíteni. A kapott modell így fest:

Különböző megközelítési módok	Tanulói "szükségek"			
	a jelen értelmezése	a különböző időben és helyeken élt emberek megértése	folyamatosság és a változások megértése a történelmi időben	a szabad-idő értelmes eltöltése
a fejlődés tanulmányozása (line of development) a jelenségek mélységének tanulmányozása (study of depth) a modern világtörténelem tanulmányozása a közvetlen környezet tanulmányozása (helytörténet, honismeret)				

A kritikai gondolkodás, az emberi helyzetek megítélési képessége valamennyi felsorolt területen formálódik.

E modell egy GCE O vagy CSE vizsgára felkészítő kétéves kurzusban ily módon koncentrálódott:

Tantervi keretek	Példa a tananyagra a kísérleti iskolák számára	További lehetséges témák	Javasolt óraszám (heti 2,5 óra)
A) <i>Fejlődés</i> : azoknak a tényezőknek a tanulmányozása, amelyek egy bizonyos terület fejlődésére hatottak a történelem folyamán	A gyógyászat	- A repülés története - Nők a társadalomban - Nevelés - A tudományok története	Kb. 45 óra

B) Mélység: egy bizonyos korszak tanulmányozása több szempontból, beleértve a múlt képzeletbeli rekonstrukcióját és összevetését a jelenel	Egy téma az alábbiak közül: - Az Erzsébet-kori Anglia (1558-1603). - Britannia 1815-1851 között. - Az amerikai Nyugat (1840-1895)	- Az 5. századi Görögország - Chaucer Angliája (1340-1400) - A reneszánsz Itália (1450-1500) - Spanyol hódítók Dél-Amerikában (1500-1550) - Anglia (1640-1660) - Oroszország (1905-1924) Kb. 75 óra
C) Világtörténelem: napjaink folyamatainak történelmi szemlélete	Három téma az alábbiak közül: - A kommunista Kína kialakulása - Az európai egység felé - Az arab-izraeli konfliktus - Az ír kérdés	- India-Pakisztán - Amerika mint világ-hatalom - A változások szele Afrikában - A hidegháború eredete - A környezet-szennyezés Kb. 75 óra
D) Közvetlen környezetünk története: a közvetlen környezet történetének tanulmányozása mindig a szemléltető történelmi forrásokból (evidence) indul ki, s így tanulmányi sétákat, kirándulásokat stb. feltételez	Egy téma az alábbiak közül: - A prehisztórikus Britannia - A római kori Britannia - Kastélyok és várak (1066-1550) - Udvarházak (1550-1800) - Templomépületek és berendezések (1066-1900) - A környék mezőgazdaságának változásai - Városi fejlődés és architektúra 1700-tól napjainkig - Ipari régészet - A helység történelmi fejlődésének különböző aspektusai	Kb. 45 óra

Ez a tantervjavaslat tehát a 14-16 évesek kétéves *GCE O* szintű, illetve a *CSE* vizsgafelkészítő kurzusa számára készült. A *"Történelem 13-16"* tanterv emellett tartalmaz öt alternatív javaslatot a 13-14 éves tanulók részére is. Ezekből is vegyünk szemügyre egyet!

<i>Tanulói "szükségletek"</i>	<i>Tantervi keretek</i>	<i>Példa a tananyagra</i>
A tanulók elemző képességének fejlesztése és annak megértetése, hogy mi is az a történelem	Bevezető kurzus	"Mi a történelem?"
A különböző időben és helyeken élő emberek megértése	A mélység tanulmányozása	Az ókori Egyiptom vagy az edwardianus Britannia, vagy Oroszország 1905-1924
A jelenkor megértése	Vagy modern világtörténelem	Két téma az alábbiak közül: 1. Az ENSZ és egy példa a megoldandó problémák közül 2. A második világháború és a megosztott Európa 3. Új államok Afrikában
	Vagy helytörténet	Ipar, közlekedés, rekreációs lehetőségek (futball, színház, stb.)

119

Tekintsük meg végül a *"Mi a történelem?"* bevezető kurzus tematikáját!

1. téma: Az elmúlt idők népei

A tematikus egység célkitűzése, hogy a történelem fogalmáról egyszerű, elsődleges meghatározást adjon oly módon, hogy vázlatos képet fest néhány nép múltjáról, s arról, mit tettek és mit mondtak magukról az elmúlt idők emberei. E téma feldolgozása során kell a tanulókkal megértetni a történelmi idő fogalmát is.

2. téma: Detektívmunka

A tematikus egység három *"nyomozási gyakorlatot"* foglal magába. Az első egy jelenlegi történet keretei között zajlik. A tanulókat egy országúti balesetről felvett rendőrségi jegyzőkönyvnek és egy szerszámtáska tartalmának vizsgálata útján a *"detektívmunka"* rejtelseibe kalauzolja, pontosabban így módon próbálja megértetni velük: hogyan kell a nyomozónak a tényeket elemezni, értelmezni, és hogyan lehet a bizonyítékokból megfelelő következtetésekhez jutni. A másik két gyakorlat a *"történelmi-detektívmunkába"* vezet be, mikor is régészeti leleteket kell két konkrét történelmi téma kapcsán elemezni és értelmezni.

3. téma: A források (evidence) vizsgálata

Az ehhez a tematikus egységhez megjelentetett tanulói anyagoknak az a céljuk, hogy a történelmi forrásoknak minél szélesebb skálájával ismertessék meg a tanulókat az ókortól kezdve a középkoron keresztül egészen napjaink történetéig.

4. téma: Problémák a bizonyítás körül

Két olyan történelmi esemény forrásaival ismerkednek meg a tanulók, amelyek problematikusak, ellentmondásosak.

a) III. Richard és az eltűnt hercegek

A tanulók megvizsgálják, mi az eredete és a kialakulási útja annak a történelmi portrénak, amely III. Richardot gonosz, eltorzult jellemű királyként ábrázolja, aki megölte unokaöccseit. A különböző előjelű bizonyítékokat értékelve a tanulóknak önálló ítéletet kell kialakítaniuk Richardról és a hercegek sorsáról.

b) Az 1913-as "Szüfrazsett derbi"

A tanulók elsődleges és másodlagos források tanulmányozása útján megismerik azokat a problémákat, amelyek a nők szavazati jogáért küzdő (szüfrazsett) Emily Davison tettének (az 1913-as derbin a király lovának lába elé vetette magát) ellentétes értelmezéséből fakadnak.

5. téma: Kérdésfeltevés

Ez az egység a gyerekeket azoknak a kérdéseknek a körébe kívánja bevezetni, amelyekkel a történészek az okokat és a motivációkat vizsgálják. Az első három szimulációs-gyakorlat a jelenkorhoz kapcsolódik, a következők azonban történelmi témákhoz - a nagy földrajzi utazásokhoz -, s a felfedezők indítékait igyekeznek kutatni.¹²⁰

A "Történelem 13-16" tantervről annyit még feltétlenül el kell mondani, hogy a bevezető tanári útmutatón kívül minden egyes felsorolt témához külön tankönyv készült. Ezeknek legfőbb jellemzője, hogy rendkívül gazdagok szöveges és képi forrásokban. A témákhoz tanári kézikönyveket és szemléltetőeszközöket is adtak ki. Az 1972-ben indult kísérlet eredményeit folyamatosan mérték. (Erről Denis Shemilt külön könyvben számolt be.)¹²¹ A tanterv igen jelentős szerepet játszott a 16+ vizsgák korszerűsítésében is. De legnagyobb sikere, hogy a 80-as évek közepén az iskoláknak több mint 20 százaléka a tanterv alapján tanított! Ilyen eredményt eddig még egyetlen angol történelem tanterv sem mondhatott magáénak.

f) Tantervek a gyakorlatban

A különböző tantervtípusok és tantervi kísérletek áttekintése után joggal merülhet fel a kérdés: *Milyen hatást gyakoroltak az új tantervi tendenciák a széles tanári gyakorlatra?* Végül is mivel foglalkoznak Angliában a történelemórákon? Kik és milyen történelmet tanítanak, illetve tanulnak?

Mivel az alsó tagozaton (11 éves életkorig) és a középfokon az első négy osztályban (14 éves életkorig) a vizsgák nem befolyásolják a tananyagot, a tantervek iskolánként nagyon erősen eltérőek. Az országos szakfelügyelet (HMI) 1978-ban publikált vizsgálata szerint a történelem tanítása az alsó tagozaton meglehetősen esetleges. A minisztérium 1967-es Plowden jelentésének javaslatától kezdve a történelmet általában valamilyen integrált tárgy részeként tanítják kb. évi 20-25 órában. A vezető témák: a családtörténet, az iskola környezetének tanulmányozása, a helytörténet, ezen belül a mindennapi élet egy-egy területén a fejlődés menetének végigkísérése (*line of development*). De emellett - különösen a legkisebbeknél - továbbra is dívnak a nagy személyiségekről szóló történetek. A hely- és családtörténeti témák előtérbe kerülése azzal a pozitív következménnyel jár, hogy az utóbbi évtizedekben az alsó tagozaton széles körben elterjedt a "terepen végzett munka" (*field-work*), azaz a tanulmányi kirándulások, a helyszíni interjúk, a helyszínvázlatok készítése stb. Összegezve: az 5-10 évesek történelemtanítását ma a helyi - főleg tárgyi és képi - történelmi forrásokat felhasználó projekt munka jellemzi.

A 11-14 évesek általában heti 2-3 órában tanulnak történelmet, külön tantárgyként. (Egy 1983-as vizsgálat szerint az első osztályosok, tehát a 11 évesek kb. egyharmada még integrált tárgy keretében foglalkozik a történelemmel, de a második-harmadik osztálytól kezdve gyakorlatilag megszűnik az integráció.)¹²² Tizenegy és tizennégy éves kora között mondhatni minden gyerek megismerkedik a hazai történelem következő témáival: a rómaiak Britanniában, az angolszászok, a vikingek, a normann hódítás, a középkori falu, élet a kolostorokban, a keresztes hadjáratok, a parasztlázadás, az

egyházzsakadás, a Győzhetetlen Armada, az angol polgárháború, a mezőgazdasági és az ipari forradalom, a 19. századi parlamenti reformok, a 20. század fő társadalmi és gazdasági folyamatai. Egyetemes történelemből: az amerikai függetlenségi háborúról és a francia forradalomról is csaknem mindenhol szó esik. Ezen a fokon (tehát a 10-14 évesek oktatásában) az angol történelemtanítás legnagyobb gondja, hogy a tantárgyat többségükben nem szakosok tanítják. (Az imént említett 1983-as felmérés kimutatta, hogy a megvizsgált 11-16 éveseket tömörítő általános - comprehensive - iskolákban a szakosok aránya csak 53 % volt.)

A tanulóknak több mint fele jelenleg 14 éves korában abbahagyja a történelemtanulást. Tovább főleg azok folytatják, akik történelemből valamilyen 16+ vizsgára készülnek. Nekik általában heti 4 órájuk van. Zömmel 19. és 20. századi témákat tanulmányoznak. (A gyengébb képességűek a brit gazdaság- és társadalomtörténetet részesítik előnyben.)

A történelmet továbbtanuló 13-16 évesek tananyaga egységesebb, mint a náluk fiatalabbaké és idősebbeké, mert - mint már említettük - az iskoláknak több mint 20 százaléka a "Történelem 13-16" tanterv alapján dolgozik. Részben ezzel magyarázható, hogy az 1983-as vizsgálatban megkérdezett tanárok 77-78 százaléka, a tanulók 11 és 16 éves kora között, a forrásokra alapozott történelemtanítást tartja a legcélravezetőbbnek.

A 16-18 éveseknek (a 6. osztályosoknak) kb. 20 százaléka tanul történelmet - általában heti 8 órában. Ők az A szintű vizsgára készülnek. A vizsgakövetelmények szabják meg történelemtanulásuk tartalmát és módszereit.

Milyenek is ezek a vizsgakövetelmények? Vegyük példának az egyik vizsgabizottság - a *Joint Matriculation Board* - 1984-es A szintű történelevizsgáját!¹²³ A jelölteknek kétszer három óra alatt két dolgozatot kell írniuk. Az egyiknek a tárgya az európai történelem, a másiké vagy a brit, vagy az amerikai történelem. Az *európai történelem* köréből 11 alternatív korszak közül választhat a jelölt. Minden korszakhoz 14 kérdés tartozik, amelyből négyre kell válaszolnia. Valamennyi korszakhoz három speciális téma is csatlakozik. Ezek közül egyet kell a jelölteknek kidolgozniuk. Egy-két példa az alternatív korszakokra és a speciális témákra:

Európai történelem 751-1096

Speciális témák: Karoling reneszánsz; a vikingek és utazásaik; Cluny

Európai történelem 1610-1789

Speciális témák: tudományos forradalom a 17. században; a 17. századi francia társadalom; hadseregek és hadviselés az adott korszakban

Európai történelem 1870-1945

Speciális témák: a spanyol polgárháború; antiszemitizmus a tárgyalt időszakban; európai kivándorlás Észak-Amerikába

A *brit történelem* köréből 13 alternatív korszakot sorol fel az útmutató. Itt is minden korszakhoz 14 kérdés tartozik. A választott korszak 14 kérdéséből háromra kell a jelöltnak válaszolnia. Az egyik kérdés helyett azonban írhat a korszakra vonatkozó teljesen egyéni tanulmányt is. Mindenképpen van viszont a három választható kérdés mellett egy kötelező feladat is, amely egy ismeretlen forrás elemzését kívánja meg. Az alternatív korszakok az 1066 és 1939 közötti brit történelmet osztják fel 13 részre. Az útmutató minden korszakhoz 20-30 történelmi forrás ismeretét is előírja.

Az *amerikai történelem* vizsga a brit történelem vizsgával azonos szabályokat követ. Azzal a különbséggel, hogy összesen két alternatív korszak szerepel. Az egyik: az 1775-1877 közötti; a másik: az 1865-1963 közötti időszak.

Az útmutató néhány további fontos iránymutatást is tartalmaz. Így például azt,

hogy a vizsgakérdések a korszak politika-, gazdaság-, társadalom- és kultúrtörténetére egyaránt vonatkoznak. S azt is, hogy a vizsgajegybe a tényismeretek 45 százalékos; a forráselemzés és az információkezelés képessége viszont 55 százalékos arányban számít be.

Az ilyen fajta vizsgakövetelményekből szükségszerűen következik, hogy az A vizsgára készülő 6. osztályosok általában csak néhány, viszonylag szűk történelmi korszakkal foglalkoznak, azzal azonban meglehetősen alaposan. A tanárok ugyanakkor arra törekednek, hogy minél eredményesebben fejlesszék tanítványaik önálló forráselemző és írásbeli kifejezőképességét. Az újabb vizsgaszabályzatok hatására tehát a középiskola legfelső osztályában is fokozatosan utat tör magának a "mélység tanulmányozása" és a forrás- (evidence) központú, képességfejlesztő történelemtanítás.

4. Eszközök és módszerek

A történelemtanítás legfontosabb eszközének Angliában is a *tankönyvet* tartják. Előnyösebbnek vélik, ha a tanuló nem csak egy, hanem több könyvet használ, s "így egybevetetheti a különböző, és néha ellentétes nézőpontokat".¹²⁴ Mivel nincsenek kötelező központi tantervek, természetesen nincsenek kötelező tankönyvek sem. Ez a tankönyvek óriási változatosságát eredményezi. S konkurenciaharcot a kiadóvállalatok között. Ennek következtében a tankönyvek kiállítása - papírja, nyomása, illusztrálása - elsőrendű. Viszont nem lehetnek olcsók. A középiskola azonban - az 1944-es oktatási törvény értelmében - ingyenes. Ezért a tankönyveket nem a szülők, hanem az iskolák vásárolják. Igaz: nem egy, hanem több évre.

A tankönyvek tartalmukat és módszertani apparátusukat tekintve jól érzékelhetően különböznek aszerint, hogy milyen életkorú gyerekeknek és milyen típusú tantervhez adták ki őket. A könyvek tartalmáról a tantervtípusokkal való összefüggésükben az előzőekben már szó esett, ezért most a tankönyvről mint eszközről, s ennek megfelelően elsősorban a könyvek módszertani apparátusáról kellene vázlatos képet adni. A tankönyvek hatalmas tömege miatt - a feladat nem könnyű. Érzékeltetésül csak annyit, hogy a *Durham-i Egyetemen* lévő kitűnő gyűjteményben csupán az 1915 és 1939 között első kiadásban napvilágot látott tankönyvekből 787 fajta található.¹²⁵ A könyvek száma azóta sem csökkent. Így ezután csak taláломra lehet a különböző életkorú gyerekek számára készült munkákból egyet-egyet metodikai apparátusuk bemutatása céljából kiragadni.

7-10 évesek tanulnak S. L. Case "*A rómaiak*" c. képes munkatankönyvéből, amely Britanniának, a római provinciának mindennapi életét mutatja be.¹²⁶ A könyv 20 anyagegysége egyforma mintára készült. Egy eredeti fénykép vagy naturális rajz mellett vagy alatt kb. 10-12 sornyi tájékoztató szöveg olvasható. Azután 4-5 feladat következik. Ezek részint a szöveghez, részint didaktikus ábrákhoz és térképvázlatokhoz kapcsolódnak. Mindegyik lecke két egymás melletti B/5-ös oldalon foglal helyet.

A "*Római utak*" c. anyagegység elején egy római út mai légifelvétele látható, mellette rövid leírás arról, mire használták a rómaiak az utakat, és hogyan, milyen technikával építették. *Első feladat*ként a gyerekek ki kell másolnia a füzetébe két didaktikus ábrát a tankönyvből, amelyek az utak szerkezetét (nagyobb kövek, agyag, homok, kisebb kövek stb.) ábrázolják. A *második feladat*: mondatok kiegészítése az olvasott szöveg és az előbbi ábrák alapján. A *harmadik feladat* ismét másolás. A Britania legfontosabb római útjairól készült térképvázlatot kell a füzetbe átmásolni. *Negyedik*

feladatként a térkép alapján kell kérdésekre válaszolni. Végül: egy római "kilométerkő" rajzáról kell egy-egy önálló mondatot írni.

Mint látható: ez esetben a tanítás menete erősen "programozott", de ugyanakkor a gyerekeket aktivizáló, gondolkodtató, cselekedtető. A nevelőknek szóló utószó mindenesetre hangsúlyozza, hogy a tanulás nem csupán a könyv leckéinek feldolgozásából áll. Figyelmükbe ajánlja a tanulmányi kirándulások és múzeumlátogatások lehetőségét. Javasolja, hogy készítsenek modelleket és falitérképet; vetítsenek filmeket és - különösen ha a történelem az integrált "humán tantárgy" része - olvassanak a tanulókkal a témáról szóló szépirodalmi jellegű gyermekkönyveket is.

A 11-14 évesek részére készült tankönyvekre jó példa a Robert Unwin által szerkesztett sorozat hat kötete: 1. *A prehistorikus és római Britannia*; 2. *A szászok és vikingek*; 3. *A középkori Britannia*; 4. *A Tudorok és a Stuartok*; 5. *Az ipari forradalom*; 6. *A modern Britannia*. Tekintsük át kicsit részletesebben az utolsó kötetet!¹²⁷ A könyv - a többi öthöz hasonlóan - 30 anyagegységből áll. A következő táblázatból kitűnik, hogy ezek között szerepelnek politikatörténeti, társadalomtörténeti, művelődéstörténeti és technikatörténeti témák.

Társadalomtörténet	Művelődéstörténet	Politikatörténet	Technikatörténet
1. Munkában	3. Az iskola	5. A búr háború	7. Kocsik - lovak nélkül
2. A szegénység	4. Viktorianus épületek	10. Útban a háború felé	16. A motorizáció elterjedése
6. A századelő	9. Szabadidő	11. Az első világháború	17. Gyorsabban és gyorsabban (A közlekedés fejlődése)
Yorkja, ahogyan B.S. Rowntree egykorú könyve bemutatta	15. Divat és szórakozás	12. A hátország	21. A vasutak
8. A szüfrazettek	22. Olimpiai játékok és fesztiválok	13. Az 1926-os általános sztrájk	
14. A munkanélküliség		18. Gyülekeznek a háború felhői	
23. Tények és számok a 40-es évek második feléből		19. A második világháború	
28. Az egészségügy		20. Front a hátországban	
29. A jog és az igazságszolgáltatás		24. A Brit Birodalomtól az Egyesült Királyságig	
30. Helytörténet		25. Winston Churchill	
		26. Britannia és Európa	
		27. Királyok és királynők (Viktóriától napjainkig)	

Egy-egy anyagegység itt is két egymás melletti oldalt foglal el, formátuma azonban nem B/5-ös, hanem A/4-es. A leckék felépítése - mind a hat kötetben - azonos. Valamennyi anyagegység képi források bemutatásával kezdődik. Ezek általában fényképek és eredeti rajzok, néha diagramok, kiegészítve egészen rövid frásos forrásokkal. Az eredeti forrásokat a tanulók gondosan strukturált kérdések és feladatok segítségével

tanulmányozzák. Levonják önálló következtetéseiket, majd elolvassák a tankönyvi szöveget, amelyek a legfontosabb adatokat kronológikus rendben összegezi.

Vegyük például a *"Búr háború"* leckét! Az egyik oldal tetején egy eredeti rajz, a másik oldal tetején egy fénykép látható, mindkettő magyarázó aláírásokkal. Alattuk egy térkép a korabeli Dél-Afrikáról, majd egy 4 soros idézet Winston Churchill egy 1900-ban kiadott könyvéből. (Churchill ugyanis haditudósító volt a háborúban.) Ezután 8 kérdés, illetve feladat következik. Ezeknek egy része megfigyelési szempontokat ad, mások önálló gondolkodásra készítetnek. A lap alján kb. 10 sor olvasható a Dél-Afrikában élő búrokról és angolokról, a háborúról és az azt követő békéről.

A példából látható, hogy a 11-14 évesek részére kiadott újabb tankönyvek határozottan *forrás- (evidence) központúak* és a tanulók önálló tevékenységét szolgálják.

Mindez a 14-16 évesek tankönyveire fokozottan vonatkozik. Az *Iskolatanács "Történelem 13-16"* tantervének egyik résztémája "Az amerikai Nyugat" (Lásd a 60. oldalon!) Ismerkedjünk meg az ehhez készült tankönyvvel!¹²⁸

Tartalmi szerkezete így vázolható:

<i>Rövid áttekintést nyújtó fejezetek</i>	<i>Átfogó témák</i>	<i>Egy-egy tipikus példát részletesen elemző kiegészítő témák</i>
Földrajzi és történelmi áttekintést tartalmazó bevezetés Az első amerikai telepesek Nyugaton (1840-1865)	1. Az indiánok élete 2. Marhahajcsárok és marhatenyésztők 3. A farmerek 4. Az indiánok sorsa 5. Kormányzat, törvény és igazságszolgáltatás	A mormonok (vallási szektája) és Salt Lake City Ütközet Little Bighorn-nál

A tankönyv metodikai apparátusa egyszerűbb, mint a fiatalabb gyerekek számára készültké. A leíró részek, a most már terjedelmesebb, néha egész oldalas forrásszemelvények, valamint az eredeti rajzok és fényképek, ritkábban a térképvázlatok és a diagramok egymást váltogatják. (A 184 oldalas könyvben 168 forrásszemelvény, 205 eredeti rajz, illetve fénykép, 33 térképvázlat és 8 diagram, illetve statisztikai táblázat található.) Itt már megjelenik - összesen két oldalas terjedelemben - a kislexikon is.

Ami a tankönyv metodikai apparátusát tekintve a leginkább szembetűnik, az, hogy nincsenek benne kérdések és feladatok. S ez a *"Történelem 13 16"* tantervhez kiadott valamennyi tankönyvre vonatkozik! Csakhogy a tankönyvekkel egyidőben minden esetben megjelentek a tankönyvekhez tartozó kézikönyvek is. Ezek pedig a tanítási stratégiára vonatkozó általános ajánlások mellett, témánként részletesen felsorolják a nevelési, oktatási és képzési célokat; a tanulói vitát indukáló kérdéseket, valamint a tanulói tevékenység megszervezésével kapcsolatos egyéb teendőket.¹²⁹ Nem arról van tehát szó, hogy ezek a tankönyvek csökkentik az önálló tanulói munka szerepét a források elemzésében és értelmezésében, csupán arról, hogy kevésbé kívánják "programozni" az óra menetét, nagyobb szabadságot biztosítanak a tanárnak a munka irányításában.

Bár a tankönyv első a történelemtanítás eszközei között, de nem az egyetlen. Az utóbbi években más eszközök is gyors fejlődésnek indultak. A változásokat jól érzékelteti *"A történelemtanítás"* c. metodika 1961-es második és 1975-ös negyedik kiadásának egybevetése.¹³⁰ A következő táblázat felsorolja az 1961-es és az 1975-ös kiadásban említ

tett eszközöket és azt is, hogy a két kiadás összterjedelmének hány százalékában foglalkozik az adott eszközökkel.

Eszköz	Az összterjedelem hány %-a foglalkozik az adott eszközzel	
	1961	1975
Tankönyv	3,31	0,49
Térkép	2,29	0,41
Tábla és kréta	2,19	1,86
Filmek és diafilmek	3,21	0,82
Modellek, múzeumi másolatok	1,83	0,41
Szaktanterem	4,08	6,63
Forrásszemelvény-gyűjtemény, forráscsomag	1,17	12,03
Időszalag, kronológiai táblázat	1,32	-
Rádióadás	1,68	-
Magnetofon	-	1,41
Episzkóp	-	0,41
Írásvetítő	-	0,33
Videomagnó	-	0,62
Sokszorosítógép	-	0,29
Oktatóprogram	-	0,82
Szimulációs játék	-	0,33

A táblázatból leolvasható, hogy a 60-as évek kezdetén a hagyományos eszközökön kívül (tankönyv, tábla, térkép stb.) azok az eszközök foglaltak el számottevő helyet az oktatásban, amelyek a 30-as évektől kezdtek elterjedni (film, rádióadás), s az is, hogy az eszközhasználat ekkor már jelentős volt. Ezzel magyarázható, hogy a könyv 61-es kiadása is nagy terjedelmet szentelt a szaktanterem témának. A 70-es évek közepén a hagyományos eszközök relatív súlya némileg csökkent, előretörték viszont az új technikai eszközök (magnetofon, írásvetítő stb.), valamelyest a programozott oktatás hatása is érezhető volt. A legfontosabb változás azonban a források felhasználásában következett be. Kezdték kibontakozni a forrásközpontú történelemoktatás.

Ha korszakolni akarjuk az utolsó három évtizedet, azt mondhatjuk, hogy a 60-as éveket főként az *audiovizuális* technika meghonosodása jellemezte. Egy 1971-ben kiadott válogatott taneszközjegyzék pl. csak a jelenkor történetének tanításához 118 mozgófilmet, 72 diapozitív készletet és 44 hangszalagot sorolt fel. Ezzel persze a jól bevált hagyományos taneszközök sem mentek ki a divatból. Ugyanebben a taneszközjegyzékben pl. 55 falikép is szerepel.¹³¹ (A vizualitás szerepéről lásd kötetünk 9. számú szemelvényét!)

A 60-as években kezdtek népszerűvé válni az ún. *tanulói forráscsomagok* is. A "Cromwell-i köztársaság és a protektorátus" c. készlet például a következő részelemekből áll.¹³²

A) Különböző színű, újság formátumú lapok, amelyek az adott kor legfontosabb történelmi eseményeit ismertetik.

1. A kegyetlen szükségszerűség (ti. a király kivégzése) - és ami utána következik;
2. A protektorátus; 3. Becsületes János (John Lilburne); 4. John Milton 5. Írország és Skócia; 6. A külföld; 7. A történet vége;

B) Eredeti képek másolatai, nyomtatott és frott szövegek fakszimilái.

1. Cromwell Olivér: allegorikus metszet (1658); 2. Levél a generálisnak John Lilburne-től és Richard Overtontól; 3. Furcsa jóslatok (csillagászati jóslatok versebe szedve); 4. Parlamenti jegyzőkönyv - részlet; 5. Cromwell levele Barebone-nak; 6. Milton petíciója; 7. Tükör a részeknek, avagy a részesség definíciója (felvilágosító röplap); 8. Dr. Dorislaw szelleme (rajzos propagandalap a hollandok ellen); 9. A Parlamenti Hajóhad győzelmeinek listája; 10. Kiráypárti kártyakészlet (a restauráció után készült játékkártya a forradalom időszakát ábrázoló rajzokkal); 11. A 4. és 5. dokumentum átfírása mai betűkkel.

A 60-as évektől az ilyen és hasonló forráscsomagok tömegével kerültek forgalomba. A hivatalos kiadókon kívül forráskészleteket állítottak össze egyetemi tanszékek, helyi oktatásügyi tanácsok, tanári szervezetek, múzeumok stb. A *Durham-i Egyetemen* a G. R. Batho és J. S. Thompson által 1985-ben összeállított jegyzékben 645 oktatási célú forráskészlet szerepelt, amelyet 107 kiadó jelentetett meg.¹³³

A 70-es évek közepének történelemtanítási eszköz szenzációja a *szimuláció* volt. A szimuláció mindig valamiféle reális helyzetet utánoz, szimulál és így lehetővé teszi, hogy a résztvevők mintegy saját tapasztalataikon keresztül értsék meg, tanulják meg a határozathozatal, a problémamegoldás folyamatát, az élet valóságát tükröző, állandóan változó tényezők figyelembevételével. A szimulációnak igen nagy előnye, hogy felkelti a tanulók érdeklődését, oldja a tanórák hagyományos, feszes légkörét, fejleszti a problémamegoldó képességet és főként az empátiát. A reális élethelyzeteket utánozó keretek széles teret nyújtanak az interdiszciplináris megközelítési módnak. Az első angol történelmi szimulációs eszközök kidolgozóinak, D. Birtnek és J. Nicholnak a könyvéből idézve: "A történelmi játékokban és szimulációkban" a tanulók egyes történelmi személyiségek szerepében lépnek fel. Hiteles információkat kapnak és ezek alapján olyan kérdésekben kell dönteniük, mint azoknak a történelmi szereplőknek, akiket alakítanak... Amennyiben lehetséges, a tanulóknak döntéseikhez - eredeti dokumentumok vagy nyomtatott anyagok segítségével - hiteles történelmi információkat kell nyújtani. Az (általában másolatok formájában használt) eredeti anyagok előnye, hogy közvetlen kapcsolatot teremtenek a tanulók és a múlt között, a szerepjátékot realiztíkusá teszik.¹³⁴ (Könyvünk a 13. számú szemelvényében néhány szimulációs téma leírása olvasható.)

Retrospektíve a szimulációs eljárások külön érdekének könyvelhető el, hogy utat nyitottak a 80-as évek nagy kihívása: a *számítógépek felhasználása* felé. Egyes szimulációs programokat ugyanis már a 70-es évek vége felé gépre vittek. Lássunk példaképpen egy ilyen komputeres szimuláló részletet! A szituáció lényege, hogy meghatározott földeken, meghatározott években, meghatározott növényeket lehet termesztetni, amelyeknek érisi idejéről, beruházási költségeiről, valamint várható nyereségéről a résztvevők előzetes tájékoztatást kapnak. A szóban forgó évek valóságos adatait a számítógépbe táplálják. Ennek alapján a komputer meg tudja mondani, milyen eredményesen gazdálkodott a játékos: mennyi lett volna a nyeresége vagy a vesztesége a választott évben. Lássunk egy rövid részt a játékos és a gép "párbeszédéből":

Gép:	Melyik évet választja?
Játékos:	1966
Gép:	1. hét esős. Nem lehet vetni.
	2. hét esős. Nem lehet vetni.
	3. hét száraz. Kíván vetni?
Játékos:	Igen.
Gép:	Melyik földbe?
Játékos:	A nyugatiba.
Gép:	Milyen növényt?
Játékos:	Zabot.
Gép:	4. hét esős. Nem lehet vetni.
	5. hét száraz. Kíván vetni?
Játékos:	Igen.
Gép:	Melyik földbe?
Játékos:	A keletibe.
Gép:	Milyen növényt?
Játékos:	Kölest.
Gép:	A köles vetéséhez már késő van.
	Mit kíván vetni? stb., stb.
	17. hét száraz
	18. hét száraz. A zabot a nyugati földön le lehet aratni. Kíván aratni?
Játékos:	Igen.
Gép:	Melyik földet?
Játékos:	A nyugatit.
Gép:	19. hét nedves. Nem lehet aratni stb., stb.
	A teljes bevétel: 21.775 \$
	A befektetés: 12.000 \$
	A haszon: 9.775 \$

135

Az ilyen fajta játékot a valódi adatok, valamint a gyors és objektív visszajelzés teszti roppan izgalmassá. A résztvevők rádöbbennek, milyen nehéz feladat a különböző tényezők számításbavételével gazdálkodni, megfelelő gazdasági döntéseket hozni. Ezzel eredményesen járulhat hozzá a történelemtanítás az egyik legfontosabb feladatának megoldásához: az empátia fejlesztéséhez.

A számítógépek persze igen sokféleképpen segíthetik a történelem tanulását és tanítását. Az erre irányuló kísérletek csak a 80-as évek közepén erősödtek fel. Egy 1984-es reprezentatív felmérés szerint a komputert a természettudományokat tanító tanárok 65 %-a; a matematikusok 56 %-a; a földrajztanárok 35 %-a, a történelemtanároknak azonban csupán 8 %-a használta. A gyors fejlődést mutatja, hogy 1986-ban már 93 kész program állt az iskolák rendelkezésére. Jellemző adat, hogy ebből 58 szimulációs program volt.¹³⁶ (A számítógépek alkalmazási lehetőségeiről szól kötetünk 14. számú szemelvénye.)

Az egymást követő időszakok domináns eszközei jelzik a *metodikai felfogások* változásait.

A 60-as évek - a sokoldalú szemléltetés virágkora volt. Ez nemcsak a viharos

technikai fejlődéssel - pl. a televízió, a magnetofon, az írásvetítő hirtelen térhódításával - magyarázható, hanem azzal is, hogy az egyre tömegesebbé váló oktatásban már csak így lehetett mindenki számára *érthetővé és vonzóvá* tenni a tananyagot. A tanulók gondolkodásának fejlődését vizsgáló kutatások elméletileg is alátámasztották a pedagógusok által közvetlenül érzékelt gyakorlati szükségszerűséget.

A forráscsomagok gyorsan terjedő divatja a *forrás- (evidence)* központú módszertani felfogás uralomra jutását jelezte. Ez az - "új történelem" elnevezést viselő - irányzat a történelmi jelenségek mélyebb összefüggéseinek megragadtatását, és ezzel a tanulók önálló gondolkodásának a fejlesztését tűzte ki célul. Azt, hogy a tanulók az eredeti forrásokkal szembesülve minél önállóbb munkával, szaktörténészek módjára, forráskritikát gyakorolva alakítsák ki saját véleményüket a múlt történéseiről.¹³⁷ (Az új módszertani irányra való áttérés útját mutatják be kötetünk 10-12. számú szemelvényei.) Az *önálló véleményformálás* képességét szükségessé az egyre sűrűbben változó világpolitikai események, lehetővé az enyhülés légköre tette. A tudományos technikai forradalom és az információrobbanás hatására az általános didaktika egyre inkább a *készség- és képességfejlesztés* fontosságát hangsúlyozta a kész ismeretek észbevételése helyett. A különböző történelemtanítási taxonómiák kidolgozása mutatja, hogy a képességfejlesztés előtérbe helyezése a történelemtanításban is végbement. A forrásközpontúság és a képességfejlesztés preferálása egymással összefüggő, egymást erősítő tendenciák voltak. Hiszen: a források elemzése és interpretálása a készségek és képességek széles skáláját fejleszti, a készségek és képességek fejlődése viszont egyre összetettebb, nehezebb források kezelését teszi lehetővé. A hagyományos kronológikus tantervek csak szűk teret hagytak a forrásokkal végzendő munkára. Ezért új tantervmodellekre volt szükség. Olyanokra, amelyek széles utat biztosítanak a forráselemző, képességfejlesztő történelemtanításnak. Így váltak általánossá a mélység tanulmányozására alkalmas *"patch-er-topic"* és a fejlődés áttekintését szolgáló *"line of development"* tantervek. Ezek a modellek a pedagógia elméletében ugyan már évtizedekkel korábban megszülettek, de széleskörűen csak most terjedhettek el. Csak most lett szüksége rájuk a pedagógiai gyakorlatnak. Ugyanez vonatkozik a projektmunkára is. (pl. a demográfiai vagy a családtörténeti projektekre, vagy szélesebben: a "terepmunkára"). Mindezek forrásközpontú és képességfejlesztő eljárások, amelyekre időt és helyet csak az új tantervmodellek adtak.

A 70-es évek közepétől népszerűvé váló szimulációs eszközök annak a tantárgypedagógiai koncepciónak a felerősödését jelzik, amelynek képviselői a tőlünk eltérő kultúrák sajátos világának átérzését, a számunkra idegen emberek gondolatainak, lelkivilágának megértését - egyszóval az *empátia fejlesztését* - a történelemtanítás egyik legfontosabb feladatának tekintik. Az empátiára való nevelés jelentőségének hangsúlyozása újabb lendületet adott az Angliában régóta népszerű dramatizáló eljárásoknak is, az egyszerű szerepjárástól kezdve a közösen írt és előadott "színdarabokig". Az empátiára nevelést előtérbe állító metodikai áramlat pozícióinak erősödését szintén összefüggésbe hozhatjuk a változó társadalmi és politikai viszonyokkal: a harmadik világ szerepének növekedésével, a brit világbirodalom felbomlása után a szigetországnak - a szó szoros értelmében véve - sokszínűvé válásával, amikor a békés egymás mellett éléshez egyre inkább szükség lett az angoltól eltérő kultúrák megértésére és tolerálására.

Az eddig elmondottakhoz annyit kell még hozzáfűzni, hogy az egymást követő domináns módszerek nem szüntették meg, nem oltották ki az előzőeket, hanem kumulálódtak. A sokrétű szemléltetés például a ma korszerű történelem tanításának éppúgy követelménye, mint a forrásokkal végzett munka és a "beleélés" (a szimuláció, a drama-

tizálás stb.). Mindennek eredményeként a történelemtanítás Angliában az utóbbi évtizedekben a korábbiaknál jóval *gazdagabbá, sokszínűbbé* és így *versenyképesebbé* vált: s ez is segítette abban, hogy megőrizze biztos helyét az iskolai tantárgyak között. A már többször aposztrofált 1983-as vizsgálatban a megkérdezett tanárok nagy többsége úgy érezte, hogy iskolájában a történelemtanítás helyzete szilárd. A tantárgy helyzetének megszilárdulásához nyilvánvalóan hozzájárultak az eddigiekben vázolt kutatások és kísérletek is.

5. A történelem a nemzeti tantervben

A 80-as évek közepének legföltűnőbb oktatáspolitikai fejleménye Angliában, hogy valamiféle közmegegyezés született a vezető pártok között a következő kérdésekben:

- * a tantárgyi "nemzeti kritériumokon" kívül ki kell dolgozni egy olyan "tantárgyközi közös követelménymagot" is (common core), amelynek realizálása a teljes iskolai tevékenységrendszerben megy végbe.
- * ahogyan Európa legtöbb országában, Angliában is szükség van "nemzeti tantervre";
- * ebben helyet kell kapniuk a legfontosabb tantárgyaknak;
- * ezeknek a tantárgyaknak ki kell alakítaniuk "nemzeti kritériumaikat" (*követelményrendszerüket*) úgy, hogy biztosítsák a közös műveltségi alapokat, de ne korlátozzák az iskolák, illetve a tanárok tantervi szabadságát.

A történelem helyzetének megszilárdulását mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy senki sem vitatja: helyet kell kapnia a kötelező tantárgyak sorában a nemzeti tantervben.¹³⁸

A nemzeti tanterv létrehozásában rendkívül jelentős gyakorlati lépés volt a *közös 16+ vizsga nemzeti kritériumainak* kimunkálása 20 tantárgyból, köztük történelemből is. Az 1986-ban életbe lépett vizsgareformról - a GCSE vizsgáról - a 12-13. oldalakon már részletesen szóltunk, ezért emlékeztetül most csak annyit, hogy az iskolai tantervek létrehozását és a vizsgákon való értékelést orientáló nemzeti kritériumokat tantárgyi munkabizottságok dolgozták ki, és a GCSE vizsgán elért A, B, C "érdemjegyekkel" a GCE A szintű vizsga, tehát az egyetem felé lehet továbbhaladni, míg a D, E, F, G fokozatok csupán azt mutatják, milyen eredménnyel zárta a tanuló 16 éves korában addigi tanulmányait.

A történelem tantárgyi munkabizottság M. Booth elnökletével a Középiskolai Vizsgabizottság megbízásából 1984 nyarán kezdett munkához azzal a feladattal, hogy pontosan fogalmazza meg:

- * mit kell a jelölteknek elérniük (tudniuk, érteniük, tenniük) a tantárgynak maximum hat "területén", vagy inkább dimenziójában;
- * határozza meg külön is az A, C és F fokozatok követelményeit;
- * tegyen javaslatokat az értékelési technikára és a meghatározott részterületeken elért eredmények összesítésének módjára;
- * próbálja ki beválni-e javaslatai a gyakorlatban.

A Középiskolai Vizsgabizottság külön is felhívta a tantárgyi munkabizottságok figyelmét, hogy olyan kritériumok összeállítását várja tőlük, amelyek "tekintetbe veszi a jelöltek erősen eltérő képességeit és módot nyújt arra, hogy a különböző képességű jelöltek számot adhassanak arról, mit tudnak, mit értettek meg, mit képesek tenni".¹³⁹

A történelmi munkabizottság a hat helyett végül is a következő *három területet* emelte ki:

1. Történelmi ismeretek és megértés

Legyen képes a jelölt felidézni és szelektálni történelmi ismereteit, és történelmi fogalmainak, valamint készségeinek és képességeinek segítségével strukturálni és másokkal közölni ezeket az ismereteket olyan módon, ami a múlt különböző aspektusainak megértéséről tanúskodik, azaz :

- a) elbeszélés és leírás útján;
- b) a történelmi fogalmakat használva;
- c) a múlt eseményeire és folyamataira az adott korszak embereinek szemszögéből tekintve.

2. Történelmi kutatás

Ez a terület azokat a képességeket és technikákat foglalja magába, amelyeket a jelölteknek a történelmi források (evidence) összegyűjtése és rögzítése során kell alkalmazniuk:

- a) kérdések összeállítása az információgyűjtéshez;
- b) a források csoportosítása;
- c) a különböző típusú források összevetése és az eredmények rögzítése.

3. Történelmi gondolkodás

Ez a terület azokat a képességeket és technikákat foglalja magába, amelyeket a jelölteknek azért kell elsajátítaniuk, hogy meghatározott célok érdekében a történelmi források széles skáláját tudják használni, azaz

- a) fel tudják mérni a források használhatóságát;
- b) interpretálni tudják a forrást;
- c) képesek legyenek megítélni a forrás megbízhatóságát;
- d) megfelelő következtetésekre jussanak.¹⁴⁰

A munkabizottság ezt követően felméréseket végzett és ezek alapján meghatározta a fenti három terület *a, b, c, illetve a, b, c, d* pontjaiban jelzett követelmények négy fokozatú teljesítményszintjét. Példaként ragadjuk ki az első terület első követelményét!

A legfelső szinten: a jelölt koherens és konzisztens formában képes elbeszélni és leírni a megfelelően felidézett és szelektált történelmi ismereteket. Az *eggyel alacsonyabb szinten* ugyanerre már csak némi redundanciával képes. A következő szinten kérdések segítségével többnyire az adott témához kapcsolódó lényeges ismeretekről számol be. A *legalsó szinten* a lényeges és lényegtelen ismeretek keverednek. Hasonlóan "szintezte" a munkabizottság a többi kilenc követelményt is.¹⁴¹ Végül mégis csak a C és az F fokozatok ("érdemjegyek") követelménytartalmának megfogalmazására vállalkozott.

Miután a tantárgyi munkabizottság a feladatait egy fél év alatt teljesítette, 1985 közepén az Oktatási és Tudományos Minisztérium kiadta a GCSE történelem vizsga nemzeti kritériumait.¹⁴²

A dokumentum hat részből áll: 1. Általános megjegyzések; 2. Célok; 3. Értékelési követelmények; 4. A tanítás tartalma és összefüggése az értékelési követelményekkel; 5. Értékelési technikák; 6. A C és az F szintű teljesítmények követelményeinek leírása.

Az általános megjegyzések hangsúlyozzák, hogy a dokumentum készítői a tanítási tartalmat és a képességfejlesztést középpontba állító tanítási stratégiákra egyaránt tekin-

tettel voltak. A források és a fogalmak (különösen a folyamatosság és változás fogalmak) meghatározó szerepét azonban már itt is kiemelik.

A dokumentum a történelemtanítás következő céljait sorolja fel:

1. keltsen érdeklődést a múlt tanulmányozására;
2. a múlt emberi cselekedeteiből főként azoknak a megismerését és megértését segítse elő, amelyek a jelenhez kapcsolódnak;
3. biztosítsa, hogy a tanulói ismeretek a történelmi források használatán és megértésén nyugodjanak;
4. segítse a tanulókat, hogy - különösen a hazai történelem tanítása során - megértsék a társadalmi és kulturális értékek fejlődési folyamatát;
5. fejlessze az okok és okozatok, a folyamatosság és a változás, a hasonlóságok és a különbségek megértését;
6. fejlessze az olyan alapvető megismerési képességeket, mint amilyenek az eredeti és a másodlagos forrásokból származó információk csoportosítása, belőlük a lényeg kiemelése; az elfogult szemlélet felismerése; az információk elemzése; a logikus érvelés (írásos formában is);
7. szolgáljon a továbbtanulás és az egyéni érdeklődés kielégítésének szilárd bázisául.

A dokumentum az alábbi értékelési követelményeket tartalmazza:

Valamennyi jelölt esetében vizsgálni kell,

1. hogyan idézi fel, szelektálja és értékeli az adott kontextus szempontjából releváns ismereteket, és képes-e kifejezni azokat világos és koherens formában;
2. Érti-e és tudja-e alkalmazni az ok és következmény, folyamatosság és változás, hasonlóság és különbség fogalmakat;
3. tud-e a múlt eseményeire és folyamataira a korabeli emberek szemszögéből tekinteni;
4. rendelkezik-e a történelmi források széles körének - benne az eredeti és másodlagos írásos forrásoknak, a statisztikáknak és vizuális anyagoknak, tárgyakkal, tankönyvekkel és szóbeli információkkal - tanulmányozásához szükséges képességekkel, azaz képes-e azokat
 - 4.1 megérteni és belőlük a szükséges információkat kiemelni;
 - 4.2 interpretálni és értékelni (különbséget tenni a tények és vélemények között; rámutatni a források hiányosságaira, hézagosságára, elfogultságára vagy inkonzisztens jellegére);
 - 4.3 összevetni a különböző típusú történelmi forrásokat és ezen az úton megfelelő következtetésekhez jutni.

Ami a tanítás tartalmát illeti, a dokumentum úgy foglal állást, hogy - a hagyományoknak és a tantárgy természetének megfelelően - a jelöltek továbbra is olyan szabadon választott tantervekkel kell a vizsgákra felkészíteni, amelyek megfelelnek a helyi igényeknek és lehetőségeknek. Ezért nem szabja meg a tartalmi minimumot. A helyi tantervek elkészítésének közös alapjául így csupán a dokumentumban rögzített célok és értékelési követelmények szolgálnak. Ezt egészíti ki *három további kritérium*:

- * "a tanterv legyen kellő terjedelmű, szélességű és mélységű";
- * foglalkozzon a leglényegesebb történelmi folyamatokkal;
- * legyen történelmileg koherens és kiegyensúlyozott.

A dokumentum ezen kívül kiköti, hogy minden GCSE vizsgabizottságnak ki kell dolgoznia legalább egy hazai történelem tantervet, és felhívja a tantervkészítők figyelmét: *ne terheljék túl a jelölteket.*

A dokumentum a következő mérési módokat írja elő: a) előzőleg nem ismert források elemzése, b) zártvégű és/vagy rövid választ igénylő kérdések, c) esszé-kérdések. Ezekből a dolgozatokból származik a végső osztályzatnak a 60 százaléka. Minimum 20 százalékkal járulnak hozzá a végső osztályzathoz az év közben írt évfolyamdolgozatok. Ezeknek témáit, terjedelmét és értékelési módját a külső vizsgabizottság szabja meg, értékelését viszont az iskola végzi. A fennmaradt 20 százalékból a vizsgabizottságok más mérési technikákat is használhatnak. Ügyelni kell azonban a megfelelő arányokra.

A tanulók közötti differenciálás elsősorban az egységes dolgozatokon belüli differenciált kérdésfeltevéssel biztosítható, másodsorban az egységes és eltérő dolgozatok kombinálásával, harmadsorban az évfolyamdolgozatok témáinak a tanulói képességek szerinti differenciálásával.

A C és az F szintű teljesítmények közötti különbséget a dokumentum hat területen érzékelteti. Példaként álljon itt az első terület.

C érdemjegyet kap a jelölt, ha képes "történelmi ismereteit a lényegét kiemelve pontosan felidézni és használni; logikusan, bizonyítékokra támaszkodva érvelni; megkülönböztetni az események valódi, mélyebb okait az eseményeket elindító felületi okoktól; kimutatni, hogy a történelmi változás nem mindig lineáris és "haladó"; összehasonlítani népeket, eseményeket, folyamatokat és intézményeket; bizonyítékát adni, hogy érti a válogatott, de megbízható források útján megismert fogalmakat".

F érdemjegyet kap a jelölt, ha képes "bizonyos korlátozott mennyiségű, de lényeges történelmi ismeretet pontosan felidézni; megfelelő példákkal alátámasztva bizonyítékát adni, hogy alapjában érti az ok és a következmény, a folyamatosság és a változás történelmi fogalmait; meghatározni és felsorolni a történelmi jelenségekben rejlő különbségeket és hasonlóságokat".

Összegezve elmondható, hogy a GCSE "nemzeti kritériumok" kidolgozása és kötelezővé tétele jelentős előrelépés az angol "nemzeti tanterv" irányába. Ugyanakkor a történelemvizsga "nemzeti kritériumait" felsoroló dokumentum kevésbé hasonlít a nálunk megszokott tantervekhez. A legfontosabb különbség, hogy amíg a mi hagyományos tanterveink főként a tanítási tartalom oldaláról, a GCSE "nemzeti kritérium" a tanulók fejlesztésének oldaláról próbál a "nemzeti egység" felé haladni.

A 80-as években a tantárgyi "nemzeti kritériumok" létrehozása mellett megkezdődtek a "tantárgyközi közös követelménymag" kialakítását célzó munkálatok is. Ezek egyelőre főleg azokra az iskolatípusokra koncentrálódnak, amelyekben 16 éves koruk után nem az egyetem felé vezető úton tanulnak a fiatalok... (Tehát nem azok, akik a 6. osztályban az A vizsgára készülnek.) Az okok érthetőek. A kötelező iskolázás végén, 16 éves korukban, az angol fiataloknak a munkanélküliség miatt manapság nagyon nehéz elhelyezkedniük. Ezért jobb az iskolában tartani őket. Az állandóan változó igények miatt szűk szakmai kiképzésüknek azonban nincs sok értelme. Ebből következik, hogy a szakképzésüket előkészítő széles alapú képzés a legmegfelelőbb forma a számukra. Erre viszont alkalmasabb az integrált, mint a szűk tantárgyi szempontú megközelítés.

A nem az egyetemi továbbtanulásra törekvő 16-19 évesek számára készült az ún. ABC tanterv. (*A basis for choice - A választás bázisa.*) Ez a következő közös célokat állítja az iskolák elé:

1. Nyújtson megfelelő információkat a tanulóknak a fiatalok helyéről és szerepéről a felnőtt társadalomban és a munka világában.

2. Biztosítson kellő alapot ahhoz, hogy a fiatalok reálisan dönthessenek közvetlen jövőjükéről.
3. Folyamatosan fejlessze a tanulók fizikai és manipulatív képességeit és készségeit, mind szakmai felkészülésük, mind a szabadidős tevékenységük kiszélesítése érdekében; érje el, hogy a tanulók megbecsüljék egymás ilyen jellegű képességeit.
4. Tegye a fiatalokat képessé arra, hogy megfelelő interperszonális kapcsolatokat tudjanak kiépíteni.
5. Teremtsen alapot ahhoz, hogy a fiatalok elsajátíthassák azokat az erkölcsi értékeket, amelyek a társadalmi életben való részvételhez szükségesek.
6. Gondoskodjon arról, hogy a tanulók a társadalom által megkívánt szinten tudjanak írni, olvasni, számolni, rajzolni, illetve rajzokat olvasni.
7. Fejlessze a fiatalok ismeretszerzési képességét.
8. Formálja a tanulók problémamegoldó képességét, hogy a legkülönbözőbb típusú problémák megoldására hatékony megoldási terveket és stratégiákat tudjanak kialakítani.
9. Nyújtson korszerű politikai és közgazdasági műveltséget, hogy a tanulók megértésük az őket körülvevő társadalmat, és részt tudjanak venni a társadalom életében.
10. Fejlessze ki a természeti és mesterséges környezet értékelésének képességét, hogy a tanulók megértsék a kettő közötti kapcsolatot és azt is, hogy ez hogyan viszonyul az általános emberi és a munkahelyi szükségletekhez.
11. Alakítsa ki az önellátás képességét (egyszerű ételek főzése, háztartási gépek kezelése stb.).
12. Alakítson ki rugalmas attitűdöket és tanulásra való készséget, hogy a fiatalok alkalmazkodni tudjanak a jövő technológiai változásaihoz és képesek legyenek az esetleges pályamódosításokra.

A tanterv a felsorolt célokhoz operacionalizált követelményeket rendel. Az első célhoz - többek között - az alábbiakat:

1.1 Legyen képes a tanuló leírni legalább két tipikus munkahely szervezeti struktúráját és összevetni a struktúrát a funkciókkal.

1.2 Látogasson meg egy öt érdeklő munkahelyet és írja le:

- * a munkakörülményeket, s az új munkavállalók feladatait;
- * azokat a döntéseket, amelyekre egy fiatal munkásnak joga van;
- * kinek tartozik felelősséggel;
- * kivel áll munkakapcsolatban;
- * milyenek a továbbképzési és továbbhaladási lehetőségei.

1.3 Készítsen interjút két felnőtt munkással arról, hogyan léptek ők először munkába, és milyen tényezők hatottak szakmai előmenetelükre stb.¹⁴³

Az iskola teljes tevékenységi rendszerének e célok és követelmények teljesítését kell szolgálnia. Így a különböző tantárgyak tanításának is. A történelem ennek legsikeresebben úgy tehet eleget, ha ezekben az iskolatípusokban a "családtörténeti" megközelítési módot alkalmazza. Ezzel jól kapcsolódhat az 1-2., valamint a 4-9. célok valóra váltásához.

A tanuló leírhatja pl. valamelyik rokonának a munkahelyét (1.1), meglátogathatja az ő vállalatukat (1.2), interjút készíthet saját rokonaival (1.3) stb.

Lássunk néhány további példát!

- Cél A történelemtanítás hozzájárulása
2. A család segít a pályaválasztásban
 4. Interperszonális kapcsolatok létesítése az interjúk, az anyaggyűjtés során.
Az interperszonális kapcsolatok változása az idők folyamán a családban.
 5. Erkölcsi normák a családban.
Erkölcsi dilemmák a családban: pl. ki felelős a nagyszülők gondozásáért?
 6. A családtörténet megírása fejleszti a szóban forgó készségeket.
 7. A családtörténet anyagának összegyűjtéséhez olvasni, rendszerezni,
válogatni, jegyzetelni kell a különböző jellegű forrásokat.
 8. A forráskritika alkalmazása számos kutatási problémát vet fel. (Hogyan
lehet ellenőrizni, kiegészíteni az anyagot? Melyik forrás a megbízható?)
 9. Mivel a család a társadalom gazdasági és politikai alapsejtje, történetének
tanulmányozása fejleszti a tanulók politikai és közgazdasági
műveltségét.¹⁴⁴

A 80-as évek uralkodó tendenciáiból végül is két következtetés vonható le.

Az egyik az, hogy elsősorban a forrásközpontú és képességfejlesztő szemlélet uralomra jutása segítette a történelemtanítást abban, hogy alkalmazkodni tudjon a változó viszonyokhoz és követelményekhez. Ez tette lehetővé, hogy a modern társadalom által megkívánt ismeretek, képességek és attitűdök kialakításában nélkülözhetetlen szerephez jusson.

A másik, hogy "szűkülő világunkban" a különböző országok oktatási rendszerei előtt gyakran nagyon hasonló problémák állnak. Ahogyan láttuk: Angliában - először az ország történetében - központi tanterv kidolgozásán munkálkodnak. Próbálgatják, hogyan lehet olyan tantervet létrehozni, amelyik "nemzeti kritériumokat" ad, mégis kellően rugalmas, nem adja fel az iskolai önállóságban rejlő előnyöket. A mi problémánk jelenleg ugyanez. Csak fordított előjellel. Hogyan lehet a központi dokumentumok hordozta értékeket megőrizni úgy, hogy a tanterv sokkal rugalmasabb legyen, módot nyújtson az iskolai önállóság kibontakoztatására. A kitűzött cél hasonló, csak éppen fordított irányból közeledünk felé.

A hasonló célok és a különböző megközelítési módok különösen időszerűvé teszik az angol történelemtanításban felhalmozódott tapasztalatok tanulmányozását.

JEGYZETEK

1. A leírás elsősorban az *Oktatási és Tudományos Minisztérium* tájékoztató füzetére támaszkodik (*The education system of England and Wales*, DES, London, 1985.), valamint **Keith Evants** könyvére: *The Development and Structure of the English School System*. Hodder and Stoughton, London, 1985.

2. **S.Hilsum** and **C.R.Strong**: *The Secondary Teachers Day*. Report of the NFER Research Project. Windsor, 1978. 27.old.

3. Rendszeres, összefüggő tantárgytörténet ezideig Angliában nem jelent meg. Az eredeti tankönyveken és metodikai munkákon kívül jól használható források a következők voltak: *The Teaching of History and Other Papers* by **H.L.Withers**. University Press, Manchester, 1904.; **C.H.K Marten**: *On the Teaching of History and Other Addresses*. Brasil Blackwell, Oxford, 1938; **H.Johnson**: *Teaching of History*. The Macmillan Company, New York, 1940.; **V.Capek**: *Pojetí dějepisného vyučování ve Spojených státech amerických a ve Velké Británii*. Sborník pedagogické fakulty University Karlovy - Historie II. Praha, 1968; **Denis Lawton and Barry Dufour**: *The New Social Studies*. Heinemann Educational Books, London, 1973.; **Joan E.Blyth**: *History in Primary Schools*. McGraw-Hill Book, London, 1982.

Itt szeretnék köszönetet mondani a Durham Egyetem professzorának **G.R.Batho**-nak, aki "*From a Test of Memory to a Training for Life: The Teaching of History in England, 1870-1940*" c. kéziratos tanulmányát volt szíves rendelkezésemre bocsátani.

Az átfogó neveléstörténeti munkák közül főként **H.C.Barnard**: *A History of English Education*. University of London Press LTD, London, 1963; **James Bowden**: *A History of Western Education III*. London, 1981; **Richard Aldrich**: *An Introduction to the History of Education*. Hodder and Stoughton, London, 1982. c. munkák voltak segítségemre.

4. **C.H.K. Marten**: i.m. 7-8.old.

5. Idézi **C.H.K. Marten**: i.m. 17.old.

6. U.o. 27.old.

7. U.o. 21.old.

8. **J.Bowden**: i.m. 448 old.

9. Lásd: a 3.jegyzetet!

10. **H.L.Withers**: i.m. 146-147.old.

11. U.o. 118.old.

12. Idézi: **G.R.Batho**: i.m. 12.old.

13. **E.Holmes**: *What is and What Might Be: A Study of Education in General and Elementary Education in Particular*. Constable Co., London, 1911. 292-293.old.

14. R.G.Batho: i.m. 13.old.
15. M.W.Keatinge: *Studies in the Teaching of History*. A.C.Black, London, 38.old.
16. H.G.Wells: *A világtörténet alapvonalai* Budapest, 1930.
17. H.A. Davis: *An Outline History of the World*. Oxford University Press, 1928.
18. J.A.Higgs - Walker: *European History 1789-1815*. G.Bell and Sons, London, 1924.
Előszó.
19. C.R.M.F. Cruttwell: *European History 1814-1878*. G.Bell and Sons, London, 1935.
20. H.A.Clement: *The Story of Britain*. G.Harrap and Company, London, 1939.
21. A.E.Ecclestone: *Modern Europe 1789-1939*. G.Bell and Sons, London, 1939.
22. C.F.Strong: *Today Through Yesterday*. University of London Press, London. A sorozat négy kötetből áll.
23. E.L.Hasluck: *The Teaching of History*. Cambridge University Press, 1920.
24. I.m. 31.old.
25. E.L.Hasluck: *English History for Examination Students*. Blackie and Son, London, 1938. 9-10.old.
26. F.Clarke: *The Foundations of History Teaching: A Critique for Teachers*. Oxford University Press, 1929.
27. *The Teaching of History. Issued by the Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools*. Cambridge at the University Press, 1950. 5.old.
28. I.m. 29-33.old.
29. I.m. 23-29.old.
30. I.m. 38-39.old.
31. C.P.Hill and R.R.Sellman: *A Survey of British History 1688-1815*. Edward Arnold LTD, London, 1951.
32. C.P.Hill: *A Survey of British History 1783-1939*. Edward Arnold LTD, London, 1949.
33. M.V.C. Jeffreys: *History in Schools: The Study of Development*. Pitman, London, 1939.
34. D.Richards and J.W.Hunt: *An Illustrated History of Modern Britain 1783-1964*. Longmans, London, 1950.
35. John Finnemore: *Social Life in England*. Black, London, 1956.
36. C.F.Strong: *History in the Primary School*. University of London Press, 1950.
37. *The Teaching of History...* 60-61.old.
38. Idézi: C.F.Strong: *History in the Secondary School*. University of London Press, 1958. 46.old.
39. Joan E.Blyth: *History in Primary Schools*. McGraw-Hill Book, London, 1982. 17.old.
40. C.F.Strong: i.m. 60 old.
41. C.Cannon: *Social Studies in the Secondary School*. Educational Review, 1964. Vol. 17. No.1.
42. E.Fenton: *The New Social Studies in Secondary Schools. An Inductive Approach*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1966.
43. V.Rogers: *The Social Studies in English Education*. Heinemann Educational Books, London, 1968.
44. M.Price: *History in Danger*. History, 1968. No. 179. 342.old.
45. C.L.Hannam: *Project and Group Work*. Teaching History, 1969. No. 2. 72.old.
46. U.o.
47. J.Fines (ed.): *History*. 1969. Blond, London. Idézi: I.Steele: *Developments in History Teaching*. Open Books, London, 1976. 2.old.
48. C.L.Hannam: u.o.

49. Mary Price: I.m. 345-346.old.
50. U.o. 346.old.
51. M.Bryant: *No "wild rush to the present in five instalments"*. Times Educational Supplement. No. 2966. 47.old.
52. C.B.Cox and A.E. Dyson (ed.): *Fight for Education*. A Black Paper. London, 1969. 52-59.old.
53. I.Steele: I.m. 4-5 old.
54. *Why We Study History?* Historical Association Publications, No. 131. P.S.King and Staples, London, 1944. 19.old.
55. A.L.Rowse: *The Use of History*. The English Universities Press, London, 1945.
56. W.H.Burston: *The Place of History in Education*. In: *Handbook for History Teachers*. Ed.: W.H.Burston and C.W.Green. Methuen and Co., London, 1962. 2-14.old.
57. W.H.Burston: *Principles of History Teaching*. Methuen and Co., London, 1963.
58. Lásd erről: P.J.Lee: *History Teaching and Philosophy of History*. History and Theory. Wesleyan University Press, 1983. Beiheft 22. 19-49.old.
59. P.J.Rogers: *History: Why, what and how?* Historical Association, London, 1987.
60. J.B.Coltham, J.Fines: *Educational Objectives for the Study of History*. Historical Association, 1971.
61. M.Roberts: *Educational Objectives for the Study of History*. Teaching History, 1972. No.8. 347.old.
62. R.Jones (ed): *Practical Approaches to the New History: Suggestions for the Improvement of Classroom Method*. London, 1973.
63. P.Giles and G.Neal: *History Teaching Analysed*. Trends in Education, 1973. No.32. 16-25.old.
64. A.Gard, P.J.Lee: *Educational Objectives for the Study of History Reconsidered*. In: *History Teaching and Historical Understanding*. Ed.by A.K.Dickinson and P.J.Lee. Heinemann, London, 1978. 21-38.old.
65. D.Gunning: *The Teaching of History*. Croom Helm, London, 1978.
66. D.Thomson: *The Aims of History*. Thames and Hudson, London, 1969.
67. G.Partington: *The Idea of an Historical Education*. NFER Publishing Company, 1980.
68. P.Mays: *Why Teach History?* University of London Press, 1974.
69. G.R.Elton: *The Practice of History*. Sydney University Press, 1967. Seventh Impression: Glasgow, 1976.
70. I.m. 66.old.
71. I.m. 182.old.
72. G.Jones: *Towards a Theory of History Teaching*. History, Vol. 55. No. 183. 60.old.
73. Ian Steele: I.m. 4.old.
74. A.R.Lodwick: *Wether the Inferences that Children Draw in Learning History Correspond to the Stages of Mental Development that Piaget Postulates*. Birmingham, 1958.
75. J.B.Coltham: *Junior School Children's Understanding of Some Terms Commonly Used in the Teaching of History*. Manchester, 1960.
76. D.M.Wood: *The Development of Some Concepts of Social Relations in Childhood and Adolescence*. Nottingham, 1964.
77. E.A. Peel: *Intellectual Growth during Adolescence*. Educational Review, 1965. No. 17. 173-178. old.

78. S.K. Stones: *An Analysis of the Growth of Adolescent Thinking in Relation to the Comprehension of School History Material*. Birmingham, 1965.
79. R.N.Hallam: *An Investigation into Some Aspects of the Historical Thinking of Children and Adolescents*. Leeds, 1966.
80. J.B.Coltham: *The Development of Thinking and the Learning of History*. Historical Association, London, 1971.
81. M.B.Booth: *History betrayed?* Longmans, London and Harlow, 1969.
82. D.Shemilt: *Formal Operational Thought in History*. Teaching History, 1976. No. 15. 237-243.old.
83. P.J.Rogers: *Play, Enactive Representation and Learning*. Teaching History, 1977. No.19. 18-21.old.
84. M.Booth: *Children's Inductive Historical Thought*. Teaching History, 1978. No. 21. 3-8.old.
85. A.K.Dickinson, P.J.Lee: *Understanding and Research*. In.: History Teaching and Historical Understanding. 94-109.old.
86. D.Shemilt: *History 13-16 Evaluation Study*. Holmes McDougall, Edinburgh, 1980.
87. *Empathy in History*. From Definition to Assessment. The booklet was produced by a working party. Southern Regional Examinations Board, Southampton, 1986.
88. *A New Look at History*. Schools Council History 13-16 Project. Holmes McDougall, Edinburgh, 1976. 26.old.
89. J.Chaffer, L.Taylor: *History and the History Teacher*. George Allen and Unwin, London, 1975. 38.old.
90. Ian Steele: I.m. 45-46.old.
91. J.Chaffer, L.Taylor: I.m. 38.old.
92. M.Pollard: *History with Juniors*. Evans, London, 1973.
93. D.J.Steel and L.Taylor: *Family History in Schools*. Phillimore, London, 1973.
94. P.Carpenter: *The Era Approach*. Cambridge University Press, 1964. 90-91.old.
95. C.K.Smith: *Teaching Current Affairs: a Survey Conducted in the Lincoln Area*. Teaching History, 1973. No.10. 130-132.old.
96. *The Move to European Unity*. Teachers' Guide. School Council History 13-16 Project. Holmes McDougall, Edinburgh, 1977. 5.old.
97. *The "Arab-Israeli Conflict" - a textbook approach?* Teaching History, 1980. No. 26. 26-28.old.
98. T.Cairns: *Europe Round the World*. Cambridge University Press, 1981.
99. Lásd: W.H.Burston: *Principles of History Teaching*. 164.old.
100. Mary Price: I.m. 345.old.
101. J.Chaffr, L.Taylor: I.m. 116.old.
102. G.Preston: *The Value of Local History in the School Curriculum*. Teaching History, 1969 No.2. 88.old.
103. T.D.Cook: *Local History: Some Practical Approaches*. Teaching History, 1970. No. 3. 164.old.
104. R.Douch: *Local History and the Teacher*. Routledge, London, 1967. 86.old.
105. *Then and There Series*. General Editor: Marjorie Reeves. Longman.
106. *Men and Movements*. General Editor: K.W.Watkins. Hamish Hamilton, London. A.Robertson: *The Trade Unions*. 1965.
107. *Cambridge Introduction to the History of Mankind*. General Editor: Trevor Cairns. Cambridge University Press.
108. *A New Look at History* 34-35.old.

109. I.Andain and S.Johnson: *History and Geography - an Experiment in Integration*. Teaching History, 1973. No. 10. 121-125.old.
110. G.A.Chinnery: *Studying Urban History in Schools*. Historical Association, London, 1971. 6.old.
111. D.Gleeson and G.Whitty: *Developments in Social Studies Teaching*. Open Books, London, 1976. 67-68.old.
112. D.Warwick: *Team Teaching*. ULP, London, 1971.
113. J.Chaffer and L.Taylor: I.m. 43.old.
114. D.G.Watts: *Learning of History*. Routledge, London, 1972.
115. *Language and History Teaching*. Teaching History, 1978. No. 20. 15-16.old.
116. *Curriculum research and Developments in the Humanities and Social Studies*. Schools Concil, London, 1975.
117. *A New Look at History...* 12.old.
118. I.m. 20. old.
119. I.m. 29.old.
120. I.m. 23-24.old.
121. Lásd: a 86. jegyzetet!
122. M.Booth: *The Historical Association's 1983 Survey an the Teaching of History*. teaching History, 1984. No. 40. 20-21.old.
123. *General Certificate of Education Regulations and Syllabuses 1984*. Joint Matriculation Board, Manchester, 1982. 43-51. old.
124. *The Teaching of History in Secondary Schools*. Issued by the Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools. Cambridge University Press, 1975. 56.old.
125. J.S.Thompson: *Handlist of History Books for Schools, first published between 1915 and 1939, held in School of Education, University Durham*. Historical Association, 1985.
126. S.L.Case: *The Romans*. Evans Brothers, London, 1975.
127. *Openings in History*. Series Editor: Robert Unwin. James Hagerty: Modern Britain. Hutchinson, 1980.
128. *The American West 1840-95*. School Council History 13-16 Project. Enquiry in depth. Holmes McDougall, Edinburgh, 1977.
129. Pl.: *The American West 1840-95*. Teachers' guide. Schools Council History 13-16 Project. Enquiry in depth. Holmes McDougall, Edinburgh, 1977.
130. *The Teaching of History*. Issued by the Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools. Second Edition. Cambridge at the University Press, 1961. *The Teaching of History in Secondary Schools*. Issued by the Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools. Fourth Edition. Cambridge University Press, 1975.
131. G.R. Brooks: *A Select list of Aids of Use in the Teaching of Recent History*. Historical Association. London, 1971.
132. *Cromwell's Commonwealth and Protectorate*. Compiled and edited by John Langdon-Davies. Jackdaw, No. 27.
133. G.R.Batho and J.S.Thompson: *A List of Archival Teaching Materials*, Durham University, 1985.
134. D.Birt and J.Nichol: *Games and Simulations in History*. Longman, 1975. 6.old.
135. A részlet a Glasgow-i Jordanhill College of Education egyik szimulációs programjából való.

136. Frances Blow and Alaric Dickinson (ed): *New History and New Technology: Present into Future*. Historical Association, London, 1986.
137. P.J.Rogers: *The New History: theory into practice*. Historical Association, London, 1979.
138. Editorial. *Teaching History*, 1987. No. 48. 2. old.
139. *Report of Working Party*, History, Draft Grade Criteria. Secondary Examinations Council, 1985. 2-5. old.
140. I.m. 9-10. old.
141. I.m. 12.old.
142. *General Certificate of Secondary Education*. The National Criteria. History. Department of Education and Science, Welsh Office, 1985. 1-4. old.
143. *Common core-teaching and learning*. A Staff Development Publication. 1984. 55-56. old.
144. I.m. 30-31. old.

A TÖRTÉNELMI ÉS KÖVETKEZŐK MEGVÉNYE

SZEMELVÉNYEK

Az elméleti és gyakorlati munkák közötti különbség a matematikában is megvan. A matematikai elmélet a bizonyítások és a definíciók világában él, míg a gyakorlati matematika a problémák megoldásában. A matematikai elmélet a logika és a bizonyítások világában él, míg a gyakorlati matematika a problémák megoldásában. A matematikai elmélet a logika és a bizonyítások világában él, míg a gyakorlati matematika a problémák megoldásában.

Az elméleti és gyakorlati munkák közötti különbség a matematikában is megvan. A matematikai elmélet a bizonyítások és a definíciók világában él, míg a gyakorlati matematika a problémák megoldásában. A matematikai elmélet a logika és a bizonyítások világában él, míg a gyakorlati matematika a problémák megoldásában.

A matematikai elmélet a bizonyítások és a definíciók világában él, míg a gyakorlati matematika a problémák megoldásában. A matematikai elmélet a logika és a bizonyítások világában él, míg a gyakorlati matematika a problémák megoldásában. A matematikai elmélet a logika és a bizonyítások világában él, míg a gyakorlati matematika a problémák megoldásában.

Az elméleti és gyakorlati munkák közötti különbség a matematikában is megvan.

A TÖRTÉNELMI ÉS KÖVETKEZŐK MEGVÉNYE

Az elméleti és gyakorlati munkák közötti különbség a matematikában is megvan.

Az elméleti és gyakorlati munkák közötti különbség a matematikában is megvan.

Az elméleti és gyakorlati munkák közötti különbség a matematikában is megvan.

Az elméleti és gyakorlati munkák közötti különbség a matematikában is megvan.

Az elméleti és gyakorlati munkák közötti különbség a matematikában is megvan.

Az elméleti és gyakorlati munkák közötti különbség a matematikában is megvan.

Az elméleti és gyakorlati munkák közötti különbség a matematikában is megvan.

Az elméleti és gyakorlati munkák közötti különbség a matematikában is megvan.

Az elméleti és gyakorlati munkák közötti különbség a matematikában is megvan.

Az elméleti és gyakorlati munkák közötti különbség a matematikában is megvan.

A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS KÖVETELMÉNYRENDSZERE*

Napjainkban az országban sok történelemtanár dolgozik a történelemtanítás követelményrendszerének a kidolgozásán. Az itt következő vázlat segítséget kíván nyújtani ehhez a nem könnyű munkához. A követelményrendszer alkotóelemeit szeretnénk meghatározni és a köztük lévő összefüggéseket feltárni... A tanulás folyamata dinamikus jelenség, amely állandó kölcsönhatást feltételez a tanuló, a tanár és a tananyag között. Ennek az állandó változásban lévő folyamatnak a vizsgálatához kíséreltünk meg egyfajta kritériumrendszert adni. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy bármelyik összetevőt emeljük is ki, az továbbra is összefüggésben marad a többi szerkezeti elemmel.

Az általunk leírt rendszer négy részből áll. Ez a felosztás tűnik a leghasznosabbnak és a legalkalmasabbnak a történelemtanulás vizsgálatára. De hangsúlyozni kell, hogy a részek közötti kapcsolat legalább annyira fontos, mint az alkotóelemek külön-külön. Utalások segítségével próbáljuk jelezni a különböző részek közötti összefüggéseket.

A "pedagógiai követelmény" terminust igen sajátos értelemben használjuk. A legkönnyebben talán úgy tudjuk meghatározni, hogy elmondjuk, mire alkalmazzuk. Egyrészt nem használjuk nagyon általános célok megjelölésére (Pl: "Legyen képes mások gondolatait megérteni.") Másrészt nem alkalmazzuk a tanári magatartással kapcsolatos célok megfogalmazására. (Pl: "Ösztönözzön a múlt megértésére!") Az első esetben értékes, de nagyon általános célról van szó, a másodikban nem a tanuló, hanem a tanár tevékenységéről. A "pedagógiai követelmény" fogalma tehát elsősorban azt írja le, hogy a tanuló mit tud majd tenni a tanulás révén, és - másodszor - azt a tanulói tevékenységet, amit egy külső szemlélő (általában a tanár, de esetleg bármilyen más érdeklődő személy) képes megfigyelni, és így meg tudja ítélni, hogy a tanuló teljesítette-e a követelményeket vagy nem. Harmadszor, a követelmény leírja, hogy a tanulóknak mit kell elérnie, s ezáltal jelzi, hogy milyen tanulási tevékenységet kell végrehajtania a követelmények teljesítése érdekében...

Az egész rendszer így fest:

A. A TÖRTÉNELEMTANULÁS ATTITÜDJEI

1. figyelem
2. rokonszenv
3. beleélés

* Teaching of History Series. No. 35. The Historical Association, London, 1971.

B. A TÁRGYJELLEGE

1. információk
2. eljárások
3. produktumok

C. KÉSZSÉGEK ÉS KÉPESSÉGEK

1. a speciális szókincs elsajátítása
2. ismeretszerzési készségek
3. megjegyzés
4. elsődleges megragadás
5. transzformáció
6. analízis
7. extrapoláció
8. szintézis
9. ítéletalkotás és értékelés
10. kommunikációs készségek

D. A TÖRTÉNELEMTANULÁS PEDAGÓGIAI EREDMÉNYEI

1. belátás
2. ismeretek az értékekről
3. megfontolt ítéletalkotás

Az A rész a tanuló személyiség affektív aspektusával foglalkozik: az érzelmi és akarat tényezőkkel... Az érzelmi és akarat tényezők nem légtérben hatnak, ezért a B részben a történelemnek, mint az ismeretek olyan meghatározott fajtájának az elemzésével foglalkozunk, amelyre az affektív tényezők irányulnak. A C részben azokat a készségeket és képességeket vesszük számba, melyek a B részben tárgyalt ismeretek szempontjából fontosak. A B és "C" rész ily módon a kognitív szférát érinti.

A C részben visszatérünk az affektív szférához, amikor azt vizsgáljuk, hogy a történelem tanulása milyen módon járul hozzá a tanuló személyes fejlődéséhez, egyrészt a kognitív, másrészt az affektív szférában.

A) A történelemtanulás attitűdjei

Mindhárom tárgyalt attitűd az akarat szférához tartozik. Az egyén saját akaratából cselekszik, senki sem kényszerítheti rá, hogy legyen *attentív*, tanusítson figyelmet, érezzen rokonszenvet, legyen képes a történelembe beleélni magát, *reszponzív* vagy *imaginatív* abban az értelemben, ahogyan mi ezeket a kifejezéseket használjuk.

1. Figyelmet tanusít.

E pozitív magatartást leginkább az olyan követelményekkel lehet leírni, hogy "Mutasson érdeklődést..."; "Vegye észre, hogy..."; "Figyelje meg, hogy..." stb. Mivel a történelem tanulmányozásának tárgya az emberi nem és annak cselekedetei, kölcsönös kapcsolatai, produktumai stb., ezért a jelzett követelmény realizálódása az ezek iránti érdeklődésben és az ilyen típusú jelenségek megfigyelésében fejeződik ki.

A tanulók "figyelme" megnyilvánulhat a környezetük és mindennapi életük jelenségeihez kapcsolódó megjegyzéseikben is. A konkrét követelményekre példák lehetnek a következők:

- * érdeklődik az emberek jelleme, cselekedetei, kapcsolatai iránt;
- * képes felismerni a történelmi jellegű tárgyakat és véleményt tud formálni róluk;
- * érdeklődik a történelmi tárgyú mesék (kisebb gyerekek), a történelmi tárgyú könyvek (idősebbek) és képek iránt (életkortól függetlenül);
- * véleményt formál mai jelenségek történeti tartalmáról.

A szóban forgó attitűd úgy is kifejezhető, hogy a tanuló vonzalmat érez bármilyen történelminek nevezhető anyag iránt, és szívesen fogadja a tanár magyarázatát, valamint a kapott feladatokat.

2. Rokonszenvet érez.

A lehetséges követelmények skálája ezen a területen igen széles és a tanulók életkorától függően más-más jellegű. A történelmi anyaggal való találkozásból eredő aktivitás, amely kizárólag önálló tanulói kezdeményezés eredménye, hozza létre a folytatásnak, a megerősítésnek, a megisméltetésnek vagy bővítésnek az első tapasztalatok ellenőrzésének, a megfigyelésnek, a gyakorlásnak a kívánságát. Olyan kifejezésekkel lehet jellemezni ezt az attitűdöt, mint "lelkes", "buzgó", "élénk fantáziájú". Néhány példa a lehetséges követelményekből:

- * megfigyeléseit, tapasztalatait szóban közli másokkal (szüleivel, tanáraival, más gyerekekkel);
- * a történelem anyagának dramatizálását, képi megjelenítését, modell készítését kezdeményezi;
- * anyagot gyűjt (tárgyakat, újságkivágásokat, képeket, könyveket stb.) önálló megfigyeléseihez vagy iskolai feladataihoz;
- * tapasztalatai, megfigyelései megisméltetésére törekszik (Pl. kéri "Mondj el egy hasonló történetet!", "Menjünk el oda újra!");
- * a tárgyhoz tartozó kérdéseket tesz fel.

Az attitűd legfontosabb vonása az, hogy önkéntes és nem felnöttek irányította cselekvéssorokból áll, ugyanakkor a felnöttek reakciói befolyásolhatják a tanulók tevékenységét, annak tartósságát, és intenzitását.

3. Történelmi beleélés.

Mivel a történelem elvileg az elmúlt korok emberi cselekedeteivel foglalkozik, tanulmányozása jelentős akarati erőfeszítést igényel, hiszen olyan emberek helyébe kell képzelniük magukat, akiket csak leírások vagy arcképek útján ismerhetnek meg. A "történelmi beleélés" fogalmát gyakran használják, de a követelmények tartalmának pontos meghatározásán belül. A "beleélés" legegyszerűbb formában egy "belső kép" kialakítását jelenti - képileg vagy verbálisan -; "történelmi beleélés" azonban ennél gazdagabb tartalmat hordoz. A "szimpátiát" és empátiát is magában foglalja. A *szimpátia* az a képesség, hogy *belehelyezzük magunkat egy másik ember érzéseibe vagy gondolataiba*. Az *empátia*, hogy *belehelyezzük magunkat egy másik ember személyiségébe és képzeletben végigéljük az ő tapasztalatait*. Ha az emberi világnak a tanulmányozásától többet

várunk a külsőn megismerésénél, a szimpátiára és empátiára feltétlenül szükség van. Ez az attitűd talán csak kissé különbözik a "rokonszenv"-től, de a történelem tanulmányozásában különös jelentősége van. Az egyes emberek tetteit csak akkor érthetjük meg, ha az ő szempontjaikból kiindulva vizsgáljuk az adott helyzetet, problémáikat, döntéseiket. A beleélés attitűdjét a következő követelmények reprezentálják:

- * személyes élményként ír le egy történelmi konfliktust;
- * olyan történetet állít össze, amelyben a szereplő személyek jellemét reálisan írja le;
- * egy történetbe a kornak megfelelő módon cselekvő és gondolkodó embereket helyez;
- * az általános emberi tapasztalatokkal és a történelmi tényekkel összhangban dramatizált formában ábrázol érzéseket és cselekedeteket;
- * annyira azonosul egy megismert történelmi személlyel és nézeteivel, hogy ki tudja fejteni annak álláspontját a kor problémáiról...

Az (A) fejezetben megismert három attitűd nemcsak abban hasonlít egymásra, hogy affektív jellegűek (akarati erőfeszítést kívánnak), hanem abban is, hogy az eredményes történelemtanulásnak valamennyi iskolafokon és valamennyi életkorban szükséges feltételei. Vagyis a három attitűd nem fejlődési sort ír le, mert ha így lenne, akkor a kisgyermekektől csupán figyelmet várhatnánk el, és csak a későbbiekben fejlődne ki a rokonszenv és a beleélés attitűdje. A valóságban azonban a történelemtanulás során mindhárom attitűdre mindig szükség van. Persze azt mondhatjuk, hogy az attitűdök önmagukban is egy bizonyos szekvenciót alkotnak: a rokonszenv követi a figyelmet akkor is, ha olyan szorosan fonódnak össze, hogy szinte egyidőben jelennek meg, és nincs beleélés, figyelem és rokonszenv nélkül. Azt is bátran állíthatjuk, hogy a három attitűd - különösen a harmadik - gyakorlása megkönnyíti az akarati mechanizmusok megerősödését és a céltudatosabb cselekvést, azaz a hatékony gyakorlásnak e téren nagyobb a hatása, mint az életkor növekedésének.

Egy másik közös aspektusa a három attitűdnek, hogy intenzitásuk foka sem elsősorban az életkortól függ, hanem inkább attól, milyen stimulusok érik a tanulókat és milyenek a korábbi tapasztalataik. Egy adott személy, esemény, tárgy stb. tanulmányozása a tanulók meghatározott csoportjaiból - közös élményeik miatt - nagyobb aktivitást válthat ki, s ez elősegítheti a rokonszenv kialakulását és a beleélést. A feldolgozásra kerülő konkrét történelmi téma, mint elsőrendű stimuláló tényező, szintén magasszintű erőfeszítéseket eredményezhet. (Minden tanár tudja, hogy a tanulók életkorát ezért is figyelembe kell venni a tananyag összeállításakor. De az is kétségtelen, hogy a legtöbb téma bármely életkorban jól szolgálhatja a kívánt attitűdök megfelelő intenzitású gyakorlását, ha alkalmas aspektusból és mélységben dolgozzuk fel az adott tárgykört. Pl. a rabszolgaság intézménye és az eltörléséért folytatott harc több korosztályt is érdekelhet. A kisgyermek is képesek beleélni magukat a rabszolgák és a rabszolgatartók helyzetébe, de több tapasztalat, az emberi természet és motivációk alaposabb ismerete szükséges a rabszolgafelszabadításért vagy a rabszolgarendszer fenntartásáért küzdők magatartásának és érdekeinek, valamint ebből következő cselekedeteinek a megértéséhez. Végső konklúzióink mindenesetre az, hogy az affektív attitűdök fejlesztése és erősítése a tanulók életkorától függetlenül a történelemtanítás mindegyik szakaszában fontos követelmény.

B) A tárgy jellege

Minden tudományágat az határoz meg, hogy milyen típusú információkkal foglalkozik, melyek azok az eljárások, amelyekkel az információkat összegyűjti és feldolgozza, valamint azok a produktumok, amelyeket ezen eljárások útján elér. Két tudományág között a demarkációs vonal persze nem mindig egyértelmű, mindazonáltal megjelölhetők azok az információk, eljárások és produktumok, melyek az adott tudományágat jellemzik.

1. Információk.

A történelem esetében az emberiségre - annak természetére és tetteire - vonatkozó történeti tények alkotják a releváns információkat. A történeti tények számos formában állhatnak rendelkezésre. S közülük egyesek - pl. a térképek, geológiai adatok stb. -, több tudományág közös forrásai lehetnek. Szigorúan véve a történelemtől releváns információkat csupán az elsődleges (*primer*) forrásokból nyerhetünk. De sem a történelmet tanuló diák, sem a történész nem lehet meg a másodlagos (*szekunder*) források nélkül, melyek az elsődleges források összegyűjtésének és feldolgozásának (B/2) a termékei (B/3). Sok másodlagos forrást bizonyított tényként, elfogadott nézetként kezelünk, megbízunk bennük. Az pl., hogy a waterlooi ütközet 1815. júniusában zajlott le, kétségbenvonhatatlan, általánosan elfogadott ismeret. A történelmi információkkal kapcsolatos következményeket nem könnyű körvonalazni. A lényeg az, hogy a tanuló felfogja, hogy egy tárgy, *arckép, dokumentum, statisztika, stb., primer történelmi forrásul szolgálhat*; és a *másodlagos forrásokból* is ki tudja emelni a szükséges fogalmakat, neveket, folyamatokat, trendeket stb.

2. Eljárások.

Itt csak a történelmi információk kezelésének alapvető módjáról szólnunk, ehhez tartozó részletes követelményeket pedig csak majd a "*Készségek és képességek*" fejezetben (C) tárgyaljuk. Most csupán egyetlen átfogó követelményt fogalmazunk meg: a tanuló ismerje a primer és szekunder források feldolgozásának fő eljárásait, melyek a következők:

- a) Egyedi tények vagy tárgyak gondos vizsgálata.
- b) A témához tartozó valamennyi tény összegyűjtése és tanulmányozása a primer és szekunder forrásokból, valamint a megfelelő rokontudományok területéről.
- c) A történelmi tényekre vonatkozó kérdések jellegének és kereteinek meghatározása (vagy a lehetséges kérdések kiválogatása).
- d) A forrásanyag értékelése a következő szempontok alapján:
 1. autenticitás (hitelesség),
 2. relevancia (fontosság),
 3. koherencia (belső egység),
 4. kredibilitás (szavahihetőség),
 5. megbízhatóság,
 6. teljesség,

7. konzisztencia a forráson belül és más forrásokkal,
8. összhang a korabeli kultúra és politikai gondolkodás tényeivel,
9. összhang az emberi természettel és viselkedéssel kapcsolatos személyes tapasztalatokkal, ismeretekkel.

e) A történelmi tények közötti hézagok felismerése, és a megfelelő tennivalók megtervezése (l. további kutatások, az összegyűjtött tényekből extrapoláció, saját ismeretekből és tapasztalatokból interpoláció, a tények közötti hézagok időleges tudomásulvétele).

f) A primer és szekunder források analízise

1. a különböző nézőpontok feltárása,
2. az egyoldalúságok feltárása,
3. a tények és az értéktételek elkülönítése,
4. a megalapozatlan feltételezések felismerése,
5. a komplex anyag részelemeinek elkülönítése,
6. a komplex anyag részelemei közti összefüggéseknek és azok jellegének felismerése: időbeli (egyidejű, egymásrakövetkező stb.), attitűdbeli (motivációk stb.) okozati összefüggések.

g) Szintézis

1. Az új elemek szintézise a korábbi ismeretrendszerrel.
2. A történelmi tények szintézise az önállóan szerzett ismeretekkel és tapasztalatokkal.
3. Különböző forrásokból származó anyagok szintézise, valamilyen szervező elv segítségével (pl. időbeli viszonyok, ok-okozati összefüggések).

3. Produktumok.

Bár a hivatalos történész munkájának eredményei leggyakrabban írásos alakban jelennek meg, a tanulók produktumai számos formát ölthetnek. Az alábbiakban felsoroltak csupán a lehetőségek változatosságát szeretnék demonstrálni, anélkül, hogy a teljességre törekednénk. A produktumok megjelenési formáját azok az átfogó kérdések határozzák meg, amelyekre éppen választ keresünk. Mivel a produktum az alkalmazott készségek (C) és eljárások (B/2) eredménye, részletes követelményeket most nem sorolunk fel. Az általános követelmény a következő: Legyen képes munkája eredményeit valamennyi fontosabb megjelenési formában önállóan kifejezni!

A produktum típusa

a) Reprodukció és ábrázolás

Átfogó kérdések

Milyen volt?

Mi történt?

Példák a prod.-ra:

modell, dramatizálás, kép, diagram ábra, térkép, tartalmi kivonat, személy vagy csoport ábrázolása (szóban vagy írásban), egy korszak vagy a korszak valamelyik aspektusának bemutatása, esemény vagy eseménysorok elbeszélése két vagy több modell, képek, dramatizálás, a változás szóbeli kifejtés, vagy írásbeli leírása, összehasonlító ábrázolás vagy leírás

b) Összehasonlítás

Mi a különbség?

Mi változott?

c) Kifejtés és magyarázat

Mivel indokolod a történeteket és a különbségeket? Miért éppen így és nem másként történtek az események?

szóbeli érvelés vagy vita, írásbeli beszámoló, életrajz

C) Készségek és képességek

Ebben a részben a történelem eredményes tanulmányozásához szükséges kognitív tevékenységekről, készségekről és képességekről szólnunk. Mindegyik tevékenységet a történelemre sajátosan jellemző információkkal, eljárásokkal és produktumokkal összefüggésben írjuk le. A követelmények megfogalmazásakor gondot okoz, hogy milyen rövid, vagy viszonylag rövid tanulási időt igényel, s ettől kezdve bármikor sikerrel alkalmazható; másokat viszont (pl. az értéktételeket) csak rendszeres, éveken át tartó gyakorlás eredményeként lehet elsajátítani, és egész életen át fejlődnek. Így ezeknek a kognitív tevékenységeknek a kialakítását csak hosszú távú követelményként lehet kezelni. A legszükségesebb, de viszonylag könnyen kialakítható készségek közül néhány követelményként triviálisnak; míg mások - a hosszú távon kialakítandók - csupán kegyes óhajoknak tűnhetnek. Bár teljességre nem törekedtünk, remélhetőleg a legfontosabb és leglényegesebb követelményeket sikerült összegyűjtenünk. Minden egyes követelményt a kognitív tevékenység optimális szintjén fogalmaztunk meg, hogy ezzel a tanárnak is precíz célkitűzést adjunk.

1. A speciális szókincs elsajátítása

Mivel a történelem tantárgy jellegzetesen verbális természetű, a *speciális történelmi szókincs elsajátítása* kétségtelenül nagyon fontos követelmény. A történelmi szakkifejezésekben megjelenő fogalmak nehézségi foka különböző, attól függően, hogy a konkrétól az absztrakt felé haladó skálán hol helyezkednek el, és mennyire állnak közel vagy távol a tanulók mindennapi tapasztalataihoz. A fogalomalkotás képességéhez nemcsak a képzeteknek egyszerű fogalmakba rendezése (és újrarendezése), valamint a fogalmak osztályokba rendezése szükséges, hanem megjegyzésük is. Arra itt és most nincs mód, hogy nehézségi fokozat szerint felsoroljuk akár csak a legfontosabb fogalmakat is, a bemutatott követelmények azonban néhány területen jelzik a fogalmak nehézségi szintjét.

Példák a követelményekre:

- * Tudjon különbséget tenni köznapi szavak általános és történelmi jelentése között (kereskedelem, forradalom, kultúra stb.)!
- * Példával tudja bizonyítani, hogy megértette a történelmi fogalmakat (pl. feudalizmus)!
- * Adott kontextusban helyesen használja a történelmi kifejezéseket szóban és írásban!
- * Helyesen alkalmazza az idő kifejezésére használt szavakat (év, évtized, évszázad stb.)!

- * Összetartozó jelenségekre jól használja a történelmi időegységeket kifejező fogalmakat (pl. középkor)!
- * Jól használja meghatározott történelmi korszakok speciális kifejezéseit (pl. francia forradalom - sans culotte-ok)!
- * A történelmi anyag feldolgozásával kapcsolatos eljárások szakkifejezéseit pontosan alkalmazza (egyoldalúság, következetesség stb.)!

2. Ismeretszerzési készségek

Ezek a készségek főként, de nem kizárólagosan a másodlagos forrásokból származó speciális tények és információk megszerzésére, ellenőrzésére, összegyűjtésére szolgálnak. Többségük az alapvető olvasási készségekhez kapcsolódik, illetve logikailag belőlük származtatható.

Ilyen követelmények pl. a következők:

- * Biztonságosan használja az alfabetikus rendszert adott címszó kikeresésére!
- * A tárgymutatót rugalmasan és kellő fantáziával használja! (Ha a keresett kérdés-körre nem talál kellő információt egyik címszó alatt, más megoldást keres.)
- * A tartalomjegyzéket a szükséges anyag kikeresése céljából gyorsan és pontosan kezelje!
- * Gyorsan és pontosan használja a kézikönyvek fő típusait enciklopédiák, szótárak stb.!
- * Tudjon egy könyvfejezetet, vagy egy cikket áttekinteni, hogy a szükséges információkhoz hozzájusson!
- * Tudjon adott feladatokhoz megfelelő tájékoztató anyagot keresni!
- * Tudja a diavetítőt és a magnót működtetni!
- * Tudja a négyzetes hálót használni!

3. Megjegyzés (memorizálás)

Nem várhatjuk el, hogy a tanulók a tananyagban előforduló minden információt észbe véssenek, de néhánynak a megjegyzésére feltétlenül szükség van. Annak meghatározására, hogy pontosan melyek ezek, nem vállalkozunk, az itt következő példák ezért csupán a megjegyzendő információk kereteit vázolják:

- * legyen képes pontosan felidézni az adott tárgykörhöz tartozó neveket és kifejezéseket;
- * visszaemlékezni a korábban megismert nevekre és fogalmakra;
- * felidézni bizonyos történelmi eseményekkel kapcsolatos dátumokat és bizonyos dátumokkal kapcsolatos történelmi eseményeket;
- * tudjon meghatározott típusú történelmi eseményekre példákat mondani (pl. tengeri csata, feltalálás stb.);
- * emlékezzen a történelmi tények összegyűjtésének, tanulmányozásának és kezelésének eljárásaira;
- * értően használja a hétköznapi nyelvben alkalmazott történelmi kifejezéseket (pl. "Átlépi a Rubicont")

4. Elsődleges megragadás

Itt arra a képességre utalunk, amelyre egy adott új anyaggal való találkozás első lépéseként van szükség. Ekkor még nem az anyag mélyebb tanulmányozásáról, csupán a felszíni, közvetlenül megfigyelhető vonások megragadásáról van szó, az anyag általános jellegének a felfogásáról, illetve - ahogyan az utolsóként említésre kerülő példa jelzi - az alaposabb vizsgálódás kezdeteiről.

Példák a követelményekre:

- * képes leírni vagy ábrázolni valamilyen történelmi tényt;
- * összefoglalni az olvasott anyag lényegét;
- * saját tapasztalatai alapján értelmezni egy megismert személy viselkedését;
- * egy történelmi tényben vagy másodlagos forrásban meglátni, hogy mi benne az érdekes, a rejtélyes stb.

5. Transzformáció

A történelmi tényekkel számos formában találkozhatunk. Annak a képességnek, hogy egy bizonyos formában megjelenő információt egy másik formába ültetünk át, két vonatkozása van: a) segíteni az információ mélyebb megértését, mivel a megfelelő transzformáció alaposabb és részletesebb vizsgálódást igényel... b) ha a transzformáció beleélést tételez fel, közvetlen eredményt is produkálhat.

A transzformáció tehát olyan kognitív folyamat, amelyben szubjektív elemek is közrejátszanak. Példáink mindkét aspektust felvillantják:

- * pontosan leír egy képet, tárgyat, vagy térképet szavakkal;
- * verbális anyagot be tud mutatni dramatizált formában, matematikai eszközökkel (pl. táblázatokkal, grafikonokkal), modellekkel, diagramokkal, kartográfiai eszközökkel;
- * képes tényszerű információkat elbeszélő formává átalakítani;
- * évszámokat és korszak-elnevezéseket alternatívaként használni

6. Analízis

Már az elnevezés jelzi, hogy itt a kognitív szférában végbemenő folyamatról van szó, amely arra irányul, hogy az egészet alkotórészeire különítsük, s ezzel elmélyítsük a történelmi információ értelmi megragadását. *Az analízis lehetővé teszi az anyag egyéni vonásainak feldolgozását és kritikai értékelését.* A példaként felsorolt követelmények jelzik az analízisre, a "szétbontásra" való beállítódás néhány eszközét és a rá vonatkozó ismereteket:

- * szóban meg tudja nevezni egy tárgy részeit;
- * rajzban, leírásban stb, bemutatja az alkotó részeket;
- * meg tudja tervezni bizonyos anyagok transzformációját (pl. a statisztikai adatokat elő tudja készíteni táblázatos formában való megjelenítésre);
- * kimutatja a forrásokon belüli következetlenségeket;
- * kimutatja a forrásokban fellelhető elfogultságot, egyoldalúságot, a különböző nézőpontokat és értéktételeket;
- * képes kiválasztani az elemzés kritériumát (kritériumait);

- * képes az egyes források közötti hasonlóságokat és különbségeket megállapítani;
- * meghatározni az alkotó elemeket összekötő kapcsolatok jellegét;
- * észrevenni a forrásokon vagy érveléseken belüli "hézagokat".

7. Extrapoláció

Az extrapoláció kognitív folyamat, amely az elsődlegesen megragadott anyag alapján olyan feltételezéseket fogalmaz meg, amelyek a forrásokban benne rejlenek ugyan, de nem jelennek meg. "Mivel ezt már tudom, ebből következhet, hogy..." típusú gondolkodásról van szó. Ez pozitívabb és kevésbé kötött belső tevékenység, mint a megértés vagy a beleélés. A történelmi anyaggal végzett extrapolációt mégsem szabad összekeverni a fantáziával. A fantázia nem számol a lehetőségekkel és a valószínűségekkel, vágyakon alapuló esetenként egocentrikus - gondolkodásként jellemezhető. Az elsődleges értelmi megragadás kérdéseket vet föl, az extrapoláció viszont válaszokat keres.

Néhány példa a követelményekre:

- * a források tanulmányozása után reális következtetéseket von le;
- * reális javaslatok vannak a történelmi forrásokon belüli "hézag"-ok kitöltésére;
- * logikus hipotézist tud megfogalmazni.

8. Szintézis

Az "összeillesztés" olyan képesség, amelyre szükség van, vagy lehet a megismerési folyamat valamennyi lépcsőfokán. Megjelenhet fizikai aktivitás formájában ("Vágd ki és ragaszd fel!" típusú vagy modell készítési feladatok). Ezek is a kognitív és akarati szférát aktivizáló döntéseket igényelnek az elrendezést illetően. Vagy öltheti a szemmel nem látható belső tevékenység formáját. Tudni kell, hogy a szintetizálás nem egyszerűen az alkotó elemek egymás mellé helyezését jelenti, hanem valamilyen szervező elv alapján történő összerendezést. A szintetizálási képesség néhány aspektusát érzékeltetik a következő példák:

- * az alkotó részek között összekötő elemeket alkalmaz;
- * az anyag összefogására valamilyen (időbeli, gondolkodásmódbeli, okozati) rendszerező elvet használ;
- * az évszámokat, történelmi eseménysorozatokat tudja kapcsolni;
- * pontos és eleven életképet tud konstruálni egy adott történelmi korszakról;
- * képes (számára) új elemeket beépíteni meglévő ismereteinek rendszerébe;
- * a különböző típusú anyagokat a maguk egészében képes használni;
- * el tud vonatkoztatni mindattól, ami az adott cél szempontjából irreleváns;
- * terveket tud készíteni annak az alapján, amit már megismert és amit még nem, de a továbbiakban megismerhet;
- * olyan eredményeket tud produkálni, amelyek teljesnek, egésznek minősíthetők;
- * önállóan szerzett ismereteit és tapasztalatait összefüggésbe tudja hozni a történelmi forrásokból nyert tényekkel.

9. Ítéletalkotás és értékelés

Az ítélet- és értékalkotás mindig valamilyen viszonyítást feltételez: a történelmi anyag bizonyos vonásait bizonyos kritériumokkal. Ez utóbbiak persze a kutatás előrehaladásától függően változhatnak. Ha egy történelmi forrást vizsgálunk vagy elemzünk, ítéletet mondunk pl. arról, hogy mennyire autentikus vagy mennyire elfogult; az anyagválogatás, hogy az anyag mennyire releváns; magyarázat és értelmezés esetében az egyéni vagy közösségi, illetve az adott korszak értékrendjének szemszögéből stb.

Néhány példa a lehetséges követelményekre:

- * megfelelő kritériumokat használ történelmi anyagok értékelésekor;
- * következtetését bizonyítja;
- * megvilágítja az értékelési kritériumok és az ítéletalkotás közti kapcsolatot;
- * ítéletalkotását a kritériumokra való utalással indokolja;
- * értékeli a különböző interpretációs lehetőségeket;
- * érvekkel elutasít egy lehetséges konklúziót;
- * a tanulmányozott periódus értékrendjével összhangban interpretálja az anyagot;
- * különbséget tesz a korabeli és a mai értékek között;
- * óvatosan és mindig a szükséges kétellyel interpretálja a forrásokat.

10. Kommunikációs készségek

Mint már jeleztük, a történelemtanítás anyaga számos formában jelenhet meg. Mindegyik forma speciális készségeket igényel, csak így sajátíthatók el, és így mutathatók be másoknak az adott formában jelentkező eredmények. A kommunikációs készségek persze nem különböznek a történelem, vagy mondjuk a matematika, vagy az angol nyelv esetében. A követelmények listája ezért óriási lehet. A következőkben csupán illusztrálunk néhány egyszerűbb és néhány összetettebb készséget:

- * modellkészítéskor megfelelően használja fel az elemeket;
- * olvasható és pontos tájékoztató szöveget ír;
- * világos diagramot készít;
- * képi illusztrációkkal emeli ki a fontos vonásokat;
- * élvezetesen tud előadni;
- * dramatizált formában jellemezni tud egy személyt;
- * változatos és adekvát szókinccsel mutat be valamit szóban vagy írásban;
- * a szavakat egyértelmű jelentéssel használja;
- * érthető, jól követhető fogalmazást ír;
- * logikusan érvel;
- * megtalálja a bemutatás megfelelő formáját...

D) A történelemtanulás pedagógiai eredményei

Ebben az esetben "pedagógiai eredményen" azt értjük, hogy a történelemtanulás mennyiben járul hozzá a tanulók széles értelemben vett neveléséhez. A nevelés célja a tanulók személyiségének a fejlesztése, amely több speciális követelményben körvonalazható. Amikor az általános képzéssel összefüggésben a tanulók személyiségfejlesztéséről beszélünk, feltételezzük, hogy a személyiségvonásokban bekövetkezett változások - más

társadalmi hatások mellett - az iskolában ért hatásoknak is tulajdoníthatók... A "személyiségfejlődés"-ben az effektív szférának van különösen fontos szerepe: az *emóció*-nak és az *akarat*i tényezőknek. Az A fejezetben beszéltünk a *figyelem* és a *rokonszenv* attitűdjéről. Ezek elmélyüléseként is felfoghatjuk a fejlődést, amelyben az *affektív és kognitív folyamatok egybefonódnak*. A személyiség fejlődésével az egyén egyre inkább tudatára ébred, hogy mire *válaszol* (kognitív tevékenység), s amikor e választ, mint saját értékítéletét fogadja el, tudatosan gyakorolni és alkalmazni kívánja őket (akarati tényezők). Ilyen módon egyre inkább kötődik e belső tevékenységhez, amelyeket - ha nem is kizárólag a történelemtanulásra korlátozódnak - a történelem tanulmányozása minden bizonnyal fejleszt.

1. Belátás

Belátáson azt a kívánságot értjük, hogy az egyén be kíván pillantani az emberi viszonyokat érintő legkülönbözőbb szituációkba, meg kívánja érteni azokat. Ez két tényező kölcsönhatásának az eredménye: a *beleélésé* és a *beleélési gyakorlatoké* olyan helyzetekbe, amelyekben az emberi természet cselekvésében, vagy a cselekvések motivációiban, illetve következményeiben jelenik meg. A történelem anyaga minderre bőven szolgáltat példát. A különböző történeti korokban élt emberek időben távol állnak a történelmet tanulmányozó egyéntől. Ezért jelentős fejlődésnek tarthatjuk, ha az egyén meg tudja és meg kívánja ragadni a különböző történelmi szituációk lényegi emberi tényezőit, függetlenül attól, hogy milyen távol áll a tanulmányozott esemény tőle (időben, térben, kulturálisan stb.) Kellő gyakorlás útján a *beleélés belátássá* fejlődhet. Általánosságban az elérendő attitűd az, hogy az egyén az emberiséget és az emberi viszonyokat résztvevőként, mintegy belülről értse meg, hiszen a történelem végülis humán diszciplína.

Néhány ide vonatkozó követelmény:

- * más kultúráknak az övétől eltérő szokásait megértően kommentálja;
- * belehelyezkedik más kultúrákban élő emberek, a más generációhoz tartozók, más véleményt vallók gondolataiba;
- * ezeket a nézeteket megfelelő objektivitással vizsgálja;
- * felismeri, hogy a változás az emberi létezés természetes és állandó velejárója.

2. Ismeretek az értékekről

A tanulók a különböző történeti anyagokat tanulmányozva számos értékkel (egyéni, csoportos, sajátos kultúrához kötött) találkozhatnak. Megismerkednek az adott értékekhez való kötődés követelményeivel is. Ennek eredményeként megérthetik, hogyan választanak és tesznek magukévá az emberek meghatározott értékeket. Amennyiben megvalósulnak a *rokonszenv* (A/2), valamint az *ítéletalkotás és értékelés* (C/9) alatti követelmények akkor a fejlődés úgy írható le, hogy a *rokonszenvtől* (akarati szféra) eljutunk annak a felismeréséig, hogy az *értékválasztás tudatos aktus lehet* (affektív és kognitív szféra), s hogy minden választásnak konzekvenciái vannak (kognitív szféra). Az itt következő követelmények nem speciális értékeket sorolnak fel, hanem annak felismerési képességét, hogy 1) az emberi cselekedetekben, döntésekben értékszempontok is közrejátszanak, 2) az egyénnek választási lehetősége van, amely

azonban számtalan korlátba ütközhet, 3) adott értékek vállalásának és az azt követő cselekedeteknek konzekvenciái vannak. A cél az, hogy a tanulók megértsék az értékek és értékítéletek szerepét az emberek életében.

Néhány követelmény:

- * különbséget tud tenni tények és értékítéletek között;
- * meg tudja határozni azokat az értékeket, amelyek meghatározott emberi cselekedetekhez vezetnek;
- * meg tudja határozni a bizonyos hitvilágok, filozófiák, kultúrák stb. integráns részét képező értékrendeket;
- * felismeri, hogy adott értékek determinálhatják az emberi cselekedeteket és meghatározott következményekre vezethetnek;
- * felismeri az egyén választási lehetőségeit egy adott szituációban;
- * felismeri a különböző tényezőket (pl. múltbeli tapasztalatok, konkrét helyzetek), amelyek segítenek a döntésben és erősítik az egyént az értékválasztás során.

3. Megfontolt ítéletalkotás

A B és C követelményekben azokat az eljárásokat, készségeket és képességeket írtuk le, amelyek a történelmi források tanulmányozásához szükségesek. Ha az A/2 pont követelményei a B és C fejezetek alpontjaiban felsorolt követelményekkel összhangban teljesülnek, a tanulók a történelmi források kezeléséhez szükséges készségeket gyakorolják. Amennyiben a tanulóban tudatosul, hogy mik is azok a történelmi források és mit jelent velük dolgozni, akkor a történelmi forrásokkal végzett tevékenységük a továbbiakban valószínűleg megfelelően fog fejlődni. Az adott belső tevékenységeknek, (képességeknek, készségeknek) a történelmi anyagok feldolgozásának útján történő elsajátítása lehetővé teszi, hogy azokat más szituációkban is használják. Ha ennek során a tanulók azt tapasztalják, hogy az elsajátított készségek és képességek hasznosak, és úgy érzik: segítségükkel az adott helyzetet uralni tudják, megerősítheti bennük a megfontolt ítéletalkotás igényét.

Néhány példa az idevágó követelményekre:

- * a tanuló felismeri a szituációk bonyolultságát;
- * észreveszi a napi sajtóban, a tv-hírekben stb. megnyilvánuló egyoldalúságokat, az elfogult szemléletet;
- * felfedezi a következtetlenségeket a napi hírekben;
- * a vitákban inkább az értelemre hat, mint az érzelmekre apellál;
- * megfontoltan ítél mai kérdésekről;
- * a mindennapi életben a rendelkezésre álló információknak megfelelően és nem ellenükben cselekszik.

Ha a felsorolt követelmények közül a gyerekek elsajátítanak néhányat tanuló éveik alatt, akkor elmondhatjuk, hogy a történelemtanulás is hozzájárult általános képzésükhöz.

Végül el kell ismernünk, hogy a D részben tárgyalt három *eredmény* felsorolása is egyfajta értékrend alapján történt. Más pedagógiai következményei is lehetnek a történelemtanulásnak, amelyeket mások legalább annyira értékesnek vagy értékesebbnek is tekinthetnek, mint az itt felsoroltakat. Kétségtelen azonban, hogy ezt a hármat a történelem tantárgy tartalmának és módszereinek az elemzéséből szűrtük le, vagyis a történelemtanulás egyfajta - lehetséges - eredményeiről szoltunk...

TÖRTÉNELEMTANULÁS ÉS A GONDOLKODÁS FEJLŐDÉSE*

Gyakran beszélnek a történelemtanulás sajátos és különös természetéről. Azt mondják, hogy a tanulók nehezen tudnak vele megbírkózni. Induljunk ki tehát a nehézségek rövid ismertetéséből. A történelem tanulmányozásának tárgya sohasem maga a múlt, hanem azok a történelmi tények, amelyek a múltban megtörtént eseményekről tudósítanak bennünket. A fennmaradt tényekből megkísérelhetjük a múlt rekonstrukcióját, de tudatában kell lenni annak, hogy a rendelkezésre álló tények olykor hiányosak és egyoldalúak. Mivel tudjuk, hogy egy adott tárgy alapfogalmait akkor vagyunk képesek megtanítani, ha közvetlen kapcsolat alakulhat ki a gyerekek és a tárgy között, a történelem esetében máris nyilvánvaló az első nehézség: a múltat nem lehet közvetlenül tanulmányozni, hanem csak a fennmaradt tényeken keresztül. Az egyoldalú és eltorzított tényekből kirajzolódó fogalmakat nem könnyű megérteni.

A második nehézség abból fakad, hogy a történelmi tények elsősorban a felnőttek tetteiről számolnak be. Noha a gyerekek rendszerint kíváncsiak aziránt, hogy a környezetükben élő felnőttek mivel is foglalkoznak (főleg, ha kizárják őket ezekből!), életkoruknál fogva sok mindent nem tudnak felfogni, még akkor sem, ha bizonyos dolgokat már tapasztaltak, és járatanok az ítéletalkotásban is, amely elengedhetetlen a felnőttek cselekedeteinek az értékeléséhez. Figyelembe kell tehát venni a generációk közötti különbségeket a tárgy tanításakor.

A harmadik nehézség részben az előzőből fakad, ez pedig az, hogy a történelemtanításban meglehetősen absztrakt fogalmakat kell használnunk. Néhány találmányra kiválasztott fogalom, mint a hatalom, igazságosság, tolerancia, állam, szerződések és forradalom jelzik, hogy bonyolult kifejezésekről van szó. A múlt megértéséhez szükséges fogalmak közül a tanulók ismerhetnek néhányat, de ezek csak akkor használhatók, ha a tágabb értelmükkel is tisztában vannak. Egy példa: a "parlament" szó lehet, hogy csak egy épületet jelent számukra, s az "ország törvényhozó testülete" meghatározással már nem tudnak mit kezdeni. Sőt mivel a történelem mint tárgy a történelemtudomány által megállapított tényeken alapul, a történelemtanításban használt nyelv gyakran feltételezést, dedukciót, illetve következtetést fejez ki: ha valaki ezt és ezt tette, arról feltételezzük, hogy esetleg egy harmadik dolgot is ő tett, bár nincs egyértelmű bizonyítékunk ennek alátámasztására. Az ilyen feltételezéseket könnyű belátni a magasabb gondolkodási műveletek szintjén, de a gyerekek gondolkodása szintjén ez még nehézséget okoz.

Az utolsó nehézségforrást gyakran elsőként szokták említeni, ha a történelemtanulásról van szó, s ez az idő-tényező, vagyis az, hogy a gyerekek nehezen tudják követni a

* Teaching of History Series. No. 34. The Historical Association, London, 1971.

történelem nagy időegységeit. Megjegyzendő, hogy sok, ha nem a legtöbb felnőtt - köztük történészek - sem képesek az időt ilyen távlatokban felfogni... Itt a legnagyobb nehézség az, hogy míg az időszámításunk alapjául szolgáló számsor logikus felépítésű, addig az eseményeknek - amelyeket erre rávetítünk - vagy nincs logikájuk - pl.: az *Armada veresége megelőzte a majdani I. Károly születését*, a két esemény között mégsincs logikai kapcsolat, melynek alapján egy időmértékre korrekten rá tudnánk vetíteni őket -, vagy az összefüggésrendszerek - pl.: ok-okozat, motiváció-cselekvés - nagyon összetettek. Emellett, hogy az "utólagos előrelátás" csapdáját elkerüljük, a múlt adott pillanatát úgy kell kezelni, mintha a jelen volna, amikor a jövő még ismeretlen, tehát a saját rendszerében és nem a mi múlthoz fűződő viszonyunkban. Az idő fogalmát az teszi komplikálttá, hogy az idő személyes élményétől elválik annak alkalmazása olyan eseményekre, amelyek teljességgel kívül esnek a tapasztalt idő határain...

Van még egy nehézség, amely kissé eltér az előzőekétől, de szólni kell róla: a történelemtanárok mindeddig nem egyeztek meg abban az alapvető tudásanyagban, amelyet minden tanulónak el kell sajátítania... Igaz jelenleg erőteljes tendencia mutatkozik arra, hogy a tanulók elsajátítsanak valamit a történelemtudomány módszereiből. Feltételezik, hogy ha általában így dolgoznak a gyerekek, a történelemórán a tanulók nem kész véleményekkel, nézetekkel ismerkednek meg, hanem a tanár irányításával maguk szűrik ki, állapítják meg a történelmi tényeket a forrásokból. Ez még akkor is értékesebb, ha így kevesebb ténnyel találkoznak, mivel azokat saját "kutató" munkájuk révén szerzik meg. Az "ismeretrobbanás" éppen úgy elérte a történelmet, mint a többi tantárgyat, ami azt jelenti, hogy jelenleg az egyik legnehezebb feladat a tananyagválogatás.

A nehézségek felismerése nem szabad, hogy defetizmusba kényszerítsen bennünket, és beérjük azzal, hogy "áltörténelmet" - meséket - tanítunk a gyerekeknek... Ha együtt vesszük figyelembe és tanulmányozzuk a történelemnek mint tantárgynak a sajátosságait és azt, hogy a gyerekek milyen módon tanulják - tehát a tanulás törvényszerűségeit - akkor megoldásokat dolgozhatunk ki a nehézségek leküzdésére, vagy legalábbis tisztább képet alkothatunk a gyerekek tanulási lehetőségeiről és korlátairól fejlődésük különböző szakaszaiban...

Először is választ kell adnunk arra a kérdésre, hogy a konkrét és a formális gondolkodási műveletek közti különbségek ismerete segít-e a tananyag kiválasztásában. Gyakran ez valóban segítséget jelent, de nem annyira, a konkrét téma kijelölésében, mint inkább a feldolgozás szintjének és aspektusainak a meghatározásában. Egyfajta általános szabályt dolgozhatunk ki, ha sikerül a megfelelő kérdéstípusokat megadni, amelyeket a tanulók a történelmi tények vizsgálata során képesek alkalmazni. Ha a kérdések a történelmi jelenségekkel kapcsolatos tényekre irányulnak, akkor a konkrét gondolkodás szintjén mozgunk, ha összefüggésekre kérdeznek rá, a kialakult konkrét vagy a korai formális gondolkodási szintnél tartunk, míg az értelmezésre és értékelésre vonatkozó kérdések valószínűleg a formális gondolkodási műveletek szintjét jelentik. Persze az adott történelmi tény jellege messzemenően befolyásolja az alkalmazandó gondolkodási műveletek szintjét. Néha meg lehet kísérelni, hogy a konkrét gondolkodás szintjén álló gyerekekkel is értelmeztessünk bizonyos történelmi tényeket, míg máskor a formális gondolkodás szintjén állók esetében is elegendő, hogy egyszerűen megállapítsanak egy történelmi eseményre vonatkozó tényeket. A most következő néhány példa is jelzi, hogy az általános szabály csak megközelítő érvényű lehet.

A konkrét gondolkodási szintre szabott feladat pl., ha egy plébánia anyakönyvéből és más helyi dokumentumokból a tanulók egy konkrét személyre vonatkozó adatokat

gyűjtenek, hogy a születéstől kezdve a házasságkötésen és más jeles eseményeken át a haláláig nyomomonkövessék az illetőt; de a formális művelleti szintet is megcélozhatjuk, ha egyrészt a tények, másrészt a tanulók ember- és életismerete lehetővé teszik az adatok mélyebb értelmezését. Föltehetünk ilyen kérdéseket: mit gondoltok, ez az ember kedves, ravasz, népszerű stb. volt-e? Ha történeti tényeket szónoklatok, diplomáciai üzenetváltások vagy híres emberek terjedelmes naplói tartalmazzák, akkor a feldolgozásuk mindenképpen a formális gondolkodási műveletek szintjét kívánja meg, mivel ezek az anyagok nemcsak magasszintű olvasási készséget feltételeznek, hanem bonyolult fogalmak ismeretét is, mint pl. a *"politikai lojalitás"*, a *"diplomáciai stratégia"*, és a szubjektív elfogultság felismerését, amely szinte valamennyi napló jellemzője. Egy másik példával élve: a pestisjárványokat mind a konkrét, mind a formális gondolkodási műveletek szintjén meg lehet közelíteni. A tanulók a konkrét gondolkodás szintjén össze tudják hasonlítani és meg tudják magyarázni a pestis áldozatainak hónapról hónapra változó számát, mivel az ingadozást befolyásoló összefüggések az időjárás és a járvány terjedése között a tanulók mindennapi tapasztalataiból ismerősek. Tudják, hogy melyek a hidegebb és melegebb hónapok. Ugyanakkor a visszatérő járványoknak a munkaerő-kínálatra vagy a túlélők gondolkodására gyakorolt hatását csak magas szintű elvont gondolkodással lehet feltárni...

Hangsúlyozni kell tehát, hogy egy téma feldolgozási szempontjainak a kiválasztása során a konkrét gondolkodási szintet nem szabad szó szerint venni. Például a helyi múzeumban föllelhető tárgyak - köztük olyan konkrét tárgyak, amelyek jelentőségének megértése absztrakciót igényel - nagy segítséget jelenthetnek az emberi tevékenységek néhány aspektusának a megértésében. A vallási jellegű szobrok nevetést válthatnak ki, de később, amikor a gyerekek kezdik megérteni, hogy ezeknek a tárgyaknak milyen komoly jelentésük volt a különböző korok emberei számára, hogyan kapcsolódtak világképükhöz és a természetfölöttire vonatkozó hiedelmekhez, akkor fognak e tárgyak a történelmi megismerés igazi eszközéül szolgálni...

Hasznos a tanár számára, hogy ismerve a konkrét és absztrakt gondolkodási művelleti szintek közötti különbségeket, ebből a szemszögből tudja értelmezni a gyerekek válaszait és kijelentéseit, hibáit és értetlenségeit. E pozícióból el tudja dönteni, milyen típusú feladatot kell adnia a következő lépésben az egyes gyerekeknek vagy tanulócsoporthoz.

Nézzük meg **Hallam** egyik példáját. A gyerekek elsődleges forrásokat és történelmi feldolgozásokat kaptak kézhez *Normandiai Vilmos* tetteiről, beleértve az északon elkövetett fosztogatásokat is. A kérdésre - mit gondoltok Normandiai Vilmos kegyetlen ember volt? - a konkrét szinten gondolkodó gyerekek a szöveg alapján azt felelték, hogy Vilmos kegyetlen volt, "mert pusztává változtatta a földet, bár megengedte, hogy néhány ember tetemét eltemessék". A bizonyításban azonban nem jutottak tovább. A felszólításra, hogy bizonyítsák állításukat, mindössze annyit mondtak: "A csatában kegyetlen volt, de utána kissé megenyhült." Az elvont szinten gondolkodó gyerekek ugyanerre a kérdésre kérdéssel válaszoltak: "Attól függ, hogy mit nevezünk kegyetlennek...". Erről a pontról már könnyen jutottak el a *"politikai szükségszerűség"* fogalmáig, s ítéletalkotásukban így fogalmaztak: "...a korabeli mérce szerint kell cselekedeteit értékelni, mivel nem ítéltjük meg őt a mai mércénk alapján". A politikai szükségszerűség fogalma igen összetett, mert feltételezi, hogy a tanuló felismeri és kategorizálja az emberi cselekedetek mögött meghúzódó motivációkat és a konkrét információkat ezzel az absztrakt sémával veti össze. A tanár megkérdézheti, hogy miért változtatta pusztává a földet, hogy vajon csak így érthette el azt, amit akart, és nem lett

volna rá más eszköze is? Ily módon a politikai szükségszerűség fogalmi elemeit vezetibe, és ha azt látja, hogy a gyerekek nem tudnak mit kezdeni ezekkel a kérdésekkel akkor nem tanácsos a konkrét szinten túllépnie. De ha a gyerekek belátják, hogy Vilmos céljai érdekében nem cselekedhetett másként, akkor a tanár megpróbálkozhat a cél-eszköz összefüggés elsődleges fogalmának kialakításával, sőt a "*politikai szükségszerűség*" terminust is használhatja. Vilmos tettei - mintegy példaként - ennek a fogalomnak konkrét tartalmául szolgálhatnak. A tanár kérdésési módjával tehát korlátok közé szoríthatja, illetve tágíthatja a gyerekek gondolkodását...

Az érdeklődés felkeltésében és fenntartásában figyelembe kell venni a különböző korosztályok közötti különbségeket. A fiatalabbakat inkább az események érdeklik, különösen azok, melyek térben és időben is távol esnek az ő életüktől, valamint a drámai események és a kerek történetek. Az idősebb tanulók inkább azt kutatják, hogy "*mi mozgatja az embereket*", keresik az érveket és ellenérveket, a feltételeket, amelyek bizonyos okokat és eseményeket szülnek. Ugyanazt az anyagot jól meg lehet tanítani különböző korú tanulóknak: fiatalabbaknak - **Collingwood** szavaival - az események "*külsejét*", az idősebbeknek a "*belsejét*"... Nagyon kell azonban vigyázni, hogy ne egyszerűen a naptári életkort tegyük meg vezérelvünké. A képességek szintén fontosak, és ezt a mentális életkorral tudjuk leginkább jellemezni. A tízéves, de fejlett szellemi képességekről tanuskodó gyerek érdeklődése a 14-15 évesekére hasonlít, és ez fordítva is igaz. Ennek figyelembevétele a tanítási módszerek megválasztásakor talán még fontosabb, mint a tananyag összeállításakor. Minél fiatalabbak a gyerekek naptári és mentális korukat tekintve, annál közvetlenebb eszközökkel kell felébreszteniünk érdeklődésüket. Tárgyak kézbevétele, képek, filmek, rajzolás, modellezés vagy a szerepjátékok a legalkalmasabb eszközök a konkrét gondolkodás szintjén... Az érdeklődés persze egyenként erősen eltérhet, az egyik tanulót a nagy történelmi személyiségek élete foglalkoztathatja, míg a másikat a régi épületek - a módszereknek alkalmazkodniuk kell ezekhez a különbségekhez is...

A tanár egyik feladata, hogy olyan tudásterületek iránt is felkeltse a tanulók érdeklődését, amelyek korábban ismeretlenek voltak számukra. Az olvasni már jól tudó gyerekeket erősen motiválhatja, ha olyan körülmények között válogatott dokumentumokat kapnak kézhez, amelyeknek tartalma ugyan érthető lenne, de az írást ehhez meg kell fejteniük. Amennyiben azonban korábban már dolgoztak ilyen dokumentumokkal, akkor vagy más jellegű dokumentumok felhasználásával, vagy a meglévő más módszerrel való feldolgozásával lehet a szükséges motivációt megteremteni... Az egyik legbiztosabb és leghasznosabb módja a motivációnak, ha ugyanazon eseményről vagy személyről egymásnak ellentmondó beszámolókat mutatnak be a gyerekeknek, s kérdéseikkel az eltérések feltárására - magasabb szinten - készítjük őket...

Jó módszere a motiválásnak az is, amikor a gyerekekkel más módon dolgoztatjuk fel az anyagot mint ahogyan megismerték. Ha például a 19. századi chartisták követeléseit a kor munkásainak életkörülményeivel együtt mutatjuk be, s a tanulókat - akik korabeli mesteremberek szerepét vállalják játékban - megkérjük, hogy (csoportokban dolgozva) próbálják a tanárt rábeszélni, legyen chartista, akkor ez jó alkalom a tanár számára, hogy fejlessze a gyerekek gondolkodási szintjét a vita során. A tanár rá tud mutatni vitapartnerei érvelésének következetlenségeire és hiányosságaira. Ugyanakkor a gyerekeket motiválja az, hogy kollektívan szembeszállhatnak egy felnőttel a vitában...

Osztályozás, összehasonlítás, idősorok és sorozatok összeállítása, alá-fölé rendeltségi viszonyok megállapítása - mindezek szükséges gondolkodási műveletek a történe-

lemtanulás során. Az osztályokba rendezés a témához tartozó képek gyűjtése, tények ki-cédulázását, illetve kissé magasabb szinten, a cédulák osztályozási csoportokba sorolását foglalhatja magába. A gyerekek például feldolgozták **Bedanak** azt a leírását, amely arról szól, hogy **Szent Cuthbert** hogyan alapított egy szigeten szerzetesrendet. A kérdés így hangzott: "Milyen megpróbáltatásokon mentek keresztül Szent Cuthbert és szerzetes társai?" Három oszlopot írtak föl a tanulók az alábbi megjelölésekkel: 1) dolgok, melyek neked hiányoznának, de Cuthbertnek nem 2) dolgok, melyek Cuthbertnek hiányoznának, de neked nem 3) dolgok, melyekre mindkettőtöknek szüksége lenne. A feladat elvégzése lehetővé tette, hogy az akkori és a mai életviszonyok különbségeinek tudatosításán keresztül a gyerekek megismerjék és megértsék a szerzetesek életét, illetve bebizonyítsák, hogy értik a két történelmi kor életviszonyainak eltéréseit.

Hasonló eljárás alkalmazható, amikor egy javaslatot érvek és ellenérvek meghallgatásával vitatnak meg, vagy amikor a tényeket megpróbálják a véleményektől megkülönböztetni. Az ilyen jellegű feladatok során a hasonlóságok és különbségek rögzítésére is jól használhatók a megfelelő kritériumok alapján az oszlopokba rendezett csoportosítások.

A sorozatok felállítását, a sorrendiség megállapítását igénylő feladatokhoz pl. olyan anyagokat - önálló képeket, papírdarabkára írt kijelentéseket stb. - használhatunk, amelyeket addig kell rendezgetni, amíg valamilyen szempont szerint egységes logikai sort nem alkotnak. Egyszerű kronológiai sorokat állíthatunk fel (pl. életrajzi leírásokhoz), ok-okozati viszonyokat állapíthatunk meg ("ennek előbb kellett történnie, mint annak"), vagy összetettebb gyakorlat keretében trendeket mutathatunk ki az adott anyag értelmezésével és kronológiai sorokba rendezésével. A bonyolultabb feladatok közé tartozik az, amikor eseménysorokat és évszámsorokat kell párhuzamba állítani. Kezdhethük mondjuk az eseménysor összeállításával és a számsort ezután rendeljük hozzá, de meg is fordíthatjuk a feladat sorrendjét... Hasznos feladatnak bizonyulhat geneológiai sorok, családfák összeállítása, amikoris először a papírdarabkákon lévő neveket állítjuk sorrendbe, majd a geneológiát próbáljuk megállapítani. Ilyenkor nemcsak a kronológiai készséget fejlesztjük, de az alá-fölé rendeltségű, hierarchikus kapcsolatokkal is megismerkednek a tanulók.

A tanítás-tanulás folyamatának egyik legnehezebb, de valószínűleg egyik legfontosabb területe a megfelelő nyelv használata. Egy téma feldolgozása kezdetén unalmasnak és mesterkéltnek tűnhet a szükséges szókincs ellenőrzésére fordított idő, mégis a későbbiekben busásan kamatozhat, ha tisztázzuk, hogy a fogalmakat a kívánt értelemben tudják-e a tanulók használni. Erre különböző feladatlapokat alkalmazhatunk. A feleletválasztásos gyakorlatban egy fogalomnak több meghatározása közül a helyeset kell kiválasztani. A programozott feladatok szintén beváltak. Így például mielőtt az amerikai történelemnek az 1830-90 közötti időszakát társadalmi-gazdasági szempontból megvizsgáltuk, néhány gyerek programozott oktatásban részesült olyan fogalmak tisztázása céljából, mint a "kereskedelem", az "export", az "import", a "szállítás", a "piac", a "tömegtermelés", a "profit", az "ipari ország", és ahol lehetett a fogalmak közötti kapcsolatokat is feltártuk. A két említett feladattípus közti különbség, hogy az első annak felderítésére szolgált, hogy bizonyos fogalmakat kell-e vagy nem tovább fejleszteni, míg a második azt biztosította, hogy a gyerekek a téma megkezdése előtt megértsék a szükséges fogalmakat...

A gyerekek előzetes tapasztalatait fontos kulcsát jelentik a gondolkodás fejlődésének. Enélkül ugyanis nem tudnak megfelelő művelési sémákat alkotni és használni, pedig az összefüggések megragadása és az ítéletalkotás, amelyet a történelem mélyebb

tanulmányozása igényel, fejlett művelleti sémák alkalmazását feltételezi. Persze minden gyereknek vannak társadalmi tapasztalatai, hiszen tagjai pl. valamilyen közösségnek, ha másnak nem, az iskola közösségének, de gyakran valamelyik klubnak, egyesületnek vagy saját szervezésű csoportnak is. A különbséget az egyéni tapasztalatok és a különböző csoportosulások tanulmányozásakor használatos olyan fogalmak között, mint pl. *faluközösség*, *város*, *nemzet*, *állam* stb. valamilyen módon át kell hidalni. Ebben jó szolgálatot tehet az iskolának mint közösségnek az elemzése pl. a következő kérdések fölvetésével: "Ki alkotja a szabályokat?", "Miért vannak szabályok?". Ezzel a módszerrel gyakorolhatják a mindennapi tapasztalatokon nyugvó elsődleges képzetek interiorizálását, amely nélkül nem valószínű, hogy meg tudják haladni e fogalmak konkrét gondolkodási szinten való kezelését, és ezért csak nagyon korlátozottan lennének képesek a történelmi anyag értelmezésére. Ily módon azonban a tanulók gondolkodása eljuthat a "szabály", a "törvény", a "főnök", a "hatóság", a "megrovás", a "jogi felelősségre vonás" fogalmáig.

Végül azt kell megvizsgálnunk, hogy a szociális viselkedés miként formálja az adaptációs készséget. Vegyünk egy példát: adatokat gyűjtünk egy adott korszakról; vajon hogyan lehet ezt a többieknek úgy bemutatni, hogy valamilyen kép alakuljon ki bennük az akkori életéről? Még összetettebb a feladat, ha egy meghatározott korszakra vonatkozóan eltérő szemléletű tankönyvekből gyűjtenek a tanulók információkat, és rá kell mutatniuk az interpretáció különbségeire. A kiscsoportos foglalkozás különösen alkalmas az ilyen típusú feladatok végzéséhez. A csoporton belül a gyerekek megbeszélhetik és indokolhatják az eltérések okait, megpróbálhatják eldönteni, melyik a megbízhatóbb forrás stb., de mindenképpen véleményt kell nyilvánítaniuk, s azt megokolniuk, illetve mások érveit mérlegelniük, elfogadniuk vagy esetleg cáfolniuk. Kezdetben persze a tanulók nem mindig képesek ilyen feladatokat végrehajtani külső segítség nélkül. Ezért először osztályszinten gyakorolhatunk vagy a tanár egy kisebb csoporttal dolgozik, míg a többiek más, kevésbé igényes feladatot oldanak meg. A tanár megmutathatja a csoportnak, hogyan lehet egy új elképzelést a meglévő tényekkel összevetni, vagy eldönteni, mely tények támasztják alá a nézetet stb. Ezt követheti a csoportonkénti foglalkozás, amelynek során a gyerekeknek figyelmesen meg kell hallgatniuk egymást, szükség szerint jegyzetelniük, a kézikönyvekből bizonyítékokat gyűjteniük, egymás érveit elfogadniuk vagy cáfolniuk. A csoport eredményeinek bemutatása a tanárnak vagy a többi csoportnak újabb lehetőséget nyújt az eszmecserére, illetve a vélemények ellenőrzésére, és ha a játékszabályok olyanok, hogy az érveket mindig bizonyítani kell, akkor a gyerekek minden bizonnyal megfelelő gyakorlatra tesznek szert a történelemtanulásban.

Visszatérve a történelemtanulás nehézségeihez, amelyekről az írás elején beszélünk, vizsgáljuk meg, hogy a gyerekek gondolkodására és tanulására vonatkozó ismereteink mennyiben járulnak hozzá e nehézségek leküzdéséhez. Az első nehézség az volt, hogy a gyerekeknek nem lehetnek közvetlen tapasztalataik a történelemről, és meg kell érteniük, hogy a bizonyítékok egyoldalúak és elfogultak lehetnek. A javasolt gyakorlatok közül több is alkalmas e probléma oldására. Ha figyelembe vesszük a gyerekek már meglévő tapasztalatait, ismereteit - pl. az új fogalmak bevezetésére alkalmazott feladatokban - a múlt néhány vonatkozását összevethetjük a jelennel. Olykor analógiák segítségével rekonstruálhatjuk a múltat, s ebben a fantáziának is megvan a maga helye, emellett bátorítani kell a tanulókat, hogy a téma szempontjából hasznosítható tapasztalataikat mondják el. Több javasolt feladatípus fejlesztheti a tanulók adaptív készségét. Sok tanár tanusíthatja, hogy már igen fiatal korban meg lehet tanítani

a gyerekeket arra, hogyan kezeljék és értelmezzék a történelmi tényeket, kezdve az egyszerűvel, azzal, amit a környezetükben tapasztalnak, illetve az erre vonatkozó dokumentumokkal...

A generációs különbségekből adódó problémákat megintcsak a gyerekek saját tapasztalatainak és közvetlen környezetük eseményeinek a tudatosításával lehet feloldani. A fogalmak körültekintő megválogatása és absztrakciós szintjük kísérletek alapján történő meghatározása segítheti a tanulókat a felnőttek világával való megismerkedésben.

Bizonyos műveleti sémák elsajátítása szintén kulcsot adhat a kezükbe. Ha olyan nyelvet használunk, amely mélyíti a felnőttek és a gyerekek közt meglévő szakadékat, és léteznek veszünk bizonyos műveleti sémákat ahelyett, hogy fokozatosan építenénk fel azokat, akkor csökkentjük a történelemtanulás iránti érdeklődést és lassítjuk tanítványaink fejlődését.

Több ízben szóltunk a harmadik nehézségről, azaz a nyelvi problémákról is. A nehézséget nem lehet tagadni, de jelentősen csökkenthető, ha a buktatók természetét minél jobban megismerjük, és megteesszük az előzőekben javasolt lépéseket.

A negyedik probléma az idő-tényező volt. Már jeleztük, hogy a történelmi idő gondolati konstrukció, s a gyerekeknek először mint rendszerező eszközt kell a gyakorlatban használniuk. A történelmi idő-fogalmat nem lehet egyik napról a másikra elsajátítani, konkrét tevékenységeken keresztül fokozatosan, hosszú évek során át való gyakorlással lehet csak sikert elérni. Ha többféle eseménnyel, más és más korban élt személyekkel ismerkednek meg a tanulók, ha a világ sok tájának a történéseivel találkozhatnak, csak akkor lehet ezeket az idő síkjára rávetíteni, hogy ilyen módon rendszerezzük őket. Akkor kerülhet erre sor, amikor már a konkrét gondolkodásuk magas szintjén állnak. A kisebbek múltlátását a képzelőerő uralja, ekkor gyűjtik össze ugyan a későbbi rendszerezés alapjául szolgáló anyagot, de az időbeli viszonyoknál ekkor még sokkal nagyobb szerepet játszik a fantázia.

Befejezésként még az a probléma maradt, hogy mi az az alapvető ismeretanyag, amelyet mindenkinek meg kellene tanítani. Ennek megválaszolására nagyon kevés anyag áll a rendelkezésünkre. Talán leginkább a tanulók, illetve a tanár érdeklődését kellene figyelembe venni...Végülis azt hiszem a válasz attól függ, hogyan felelünk arra a kérdésre: "Miért tanulnak a gyerekek történelmet?" De ennek megválaszolása nem a jelen dolgozat feladata.

FORMÁLIS MŰVELETI GONDOLKODÁS A TÖRTÉNELEMBEN*

"Minden tény egyben elmélet is" (Goethe)

Goethe titokzatosnak tűnő maximája azt fejezi ki, hogy egy ténynek csak annyiban van értelme és relevanciája, amennyiben az ember képes interpretálni azt. Jó mottója lehet ez a mondás a *"History 13-16"* című tervezetnek, mivel ennek az volt a célja, hogy a tényeket és az elméletet együtt kezelje. A mit lehet tudni és hogyan lehet valamit tudni a történelemből, és mit jelent az, hogy tudunk valamit a történelemről - olyan kérdések, amelyeket gyakran egymástól elkülönítve kezelnek a történelemtanításban és a vizsgákon, pedig valójában elválaszthatatlanok.

A tények és az elmélet, a tartalom és a fogalmak szétválasztása azon - a bizonyos fókig kísérletekkel is alátámasztott - elképzelésen nyugszik, hogy a 13-16 éves gyerekek képtelenek - Piaget terminológiájával élve - a *"formális műveleti gondolkodásra"*. Ez azt jelenti, hogy 1) 16 éves kor előtt a tanulók nehezen tudnak használni olyan fogalmakat, mint a *"változás"*, a *"fejlődés"*, az *"okozatiság"*, a *"történelmi tény"* stb., vagyis a történeti anyagot nehezen tudják elemezni; 2) képtelenek a történeti jelenségekről hipotéziseket alkotni és ellenőrizni; 3) gondot okoz számukra történelmi kérdésekről elmélkedni konkrét esetektől elvonatkoztatva.

A *"History 13-16"* tervezet éppen ezeket a véleményeket vonta kétségbe és a 13-16 évesek számára tantervet és tananyagot dolgozott ki formális gondolkodásuk fejlesztésére a történelemtanítás keretében.

Az értékelési program a tervezet gyakorlati eredményességének a mérésére szolgált a kísérleti iskolákban, valamint annak az elképzelésnek az ellenőrzésére, hogy az átlagosnál tehetségesebb 13-16 éves tanulók képesek-e a természettudományos tárgyakhoz hasonló szinten tanulmányozni a történelmet. Elsősorban a társadalmi szférában megnyilvánuló *"változás"* és *"okozatiság"* absztrakt fogalmaira összpontosítottuk a figyelmünket... Kétféle módon vizsgáltuk a gyerekek tanulását. Abból a szempontból, hogy 1) a *"változás"*, *"fejlődés"* és az *"okozatiság"* történelmi fogalmakat miképpen közvetíthették a tanulóknak úgy, hogy e fogalmakat használni tudják és akarják. 2) A tanulók egyénileg milyen módon interpretálták és értékelték a tanult anyagot, miként *"adtak értelmet"* a történelemnek.

Fogalmi tesztet állítottunk össze, hogy megvizsgáljuk mennyire sikerült a gyerekeknek elsajátítaniuk a történelmi fogalmakat. 24 iskolából kb. 1200 tizenéves gyerek vett részt a felmérésben. A gyerekek fele a *"History 13-16"* tervezet alapján tanulta a történelmet, míg a többiek valamelyik hagyományos tanterv szerint. A felmérés tárgyát az emberiség csillagászati ismereteinek a fejlődése szolgáltatta, tehát egy, a gyerekek

* Teaching History. No. 15. 1976

számára ismeretlen téma. Ezzel kapcsolatban kellett a tanulóknak olyan problémákat megoldaniuk, amelyek bizonyos fogalmak helyes használatát követelték meg. Külön ügyeltünk arra is, hogy a feladatok formája szintén eltérjen a megszokottól, s így elkerüljük a fogalmak sablonos használatát. Nézzünk meg példaképpen egy-két feladatot. A "történelmi fejlődés" fogalmának a megértését pl. úgy ellenőriztük, hogy egy diagramot rajzoltunk föl, amely az idő függvényében ábrázolta az ember csillagászati ismereteinek előrehaladását. A fejlődést egy egyenes vonal jelezte. Ezután közöltük a tanulóval, hogy mit akar a diagram kifejezni, s azt is, hogy "helytelenül" ábrázolja azt a fejlődést, amelyet egy mellékelt írott forrás elbeszél. A feladat az volt, hogy a szöveg alapján rajzolja föl a "helyes" diagramot, és indokolja meg, miért ilyen diagramot készített. A feladat arra szolgál, hogy felmérjük, milyen mértékben értették meg a tanulók a következőket: a) a fejlődés a "változást" és "kontinuitást" egyaránt magába foglalja... b) a fejlődés nem egyenesvonalú és nem egyenletes; c) a változás lehet pozitív és negatív; d) a fejlődés nem mindig folytonos; e) a fejlődés nemcsak egy meghatározott tradíció keretein belül mehet végbe.

A második feladat arra kérdezett rá, hogy miért van fejlődés. Öt állításról kellett eldönteni, hogy helyesen magyarázza-e a történelmi fejlődés fogalmát és indokolni kellett a tagadó ítéletet is. A helyes állítás a következő volt: "Az ember csillagászati ismereteinek a fejlődése az általános haladás következménye - a négy téves variáns közül az első a "változás" téveszméje (a változás magyarázata egyben ipso facto a fejlődés magyarázata is), az "intencionalizmus" téveszméje (a fejlődés az ember tudásvágyának az eredménye), a "technológizmus" téveszméje (a technika előrehaladása magyarázza a fejlődést), és az eszmék "objektíválódásának" téveszméje (a haladás eszméjének valóra válása magyarázza a fejlődést.)" Tekintve, hogy a vizsgálat még nem fejeződött be, a birtokunkban lévő adatok alapján csak ideiglenes képet rajzolhatunk meg egy 146 főből álló mintáról. (Ebből 73 tanuló kísérleti osztályban, 73 kontroll csoportban tanul; a fiú-lány arány, az IQ megoszlás és a szociális háttér szempontjából a két csoport egyformának tekinthető.) A történelmi fejlődésre vonatkozó absztrakt tanulói fogalmak jellemzőiről a diagramos feladattal a következő képet kaptuk:

A tanulók hány százaléka értette meg a történelmi fejlődés fogalmát a következő szempontok alapján:

	a)pont alap- foga- lom	b)pont Nem-li- néaris	c)pont Nega- tívi- tás	d)pont Disz- konti- vítás	e)pont Polito- nali- tás
<i>Kontroll tanulók</i>	84	71	42	1	-
<i>Kísérleti tanulók</i>	97	93	81	7	-
<i>Tanulók összesen</i>	90,5	82	61,5	4	-

A történelmi fejlődés dinamikájára vonatkozó adatok (a téves állításokra vonatkozó feladat):

A tanulók százalékos aránya a téveszmék elutasítása és az elutasítás adekvát indoklása alapján:

	<i>A változás téveszméje</i>	<i>Technoló- gizmus</i>	<i>Intencio- nalizmus</i>	<i>Objektívá- lódás</i>
<i>Kontroll tanulók</i>	84	79	64	52
<i>Kísérleti tanulók</i>	90	89	79	85
<i>Tanulók összesen</i>	87	84	71,5	68,5

Az eredmények két ok miatt is meggyőzőek:

1) a kontroll csoport tanulói, annak ellenére, hogy a fogalmi megértés fejlesztésére az ő esetükben különösebben nem törekedtek, nagyon jó eredményeket értek el a tanárok által nehéznek tartott feladatok megoldásában; 2) a kísérleti csoport tagjai még jobban szerepeltek, eredményeik minden tekintetben felülmúlják a többiekét. (Párookra lebontva, a kísérleti csoport tanulói 80 %-kal jobb eredményt értek el, mint párjaik.)...

A kiválasztott minta tagjai nagyon sikeresen használták a "történelmi fejlődés" fogalmát, bár nem követeltük meg tőlük, hogy a formális gondolkodás szintjén oldják meg a feladataikat, többen ezt tették. Mindkét feladatot kielégítően el lehetett végezni "konkrét műveletekkel" is. A diagramos feladat esetében ez nyilvánvaló, mivel a forrás adatait ábrázolni kellett. Ezért, ha a tanuló a kívánt fogalmat konkrét műveleti szinten alkalmazni tudta (azaz észrevette, hogy az adatokat x módon le lehet írni, vagy látta, hogy x leírás alkalmazható az adatokra), nyugodtan elmondhatjuk róla, hogy megértette a fogalmat. Persze a tanuló túl is léphetett a forrás adatain, és megoldását a "történelmi fejlődés" absztrakt fogalmával is bizonyíthatta. Ebben az esetben az adott fogalmat a formális gondolkodás szintjén alkalmazta. Két példával szemléltethetjük a fogalmak konkrét és formális szinten való kezelése közötti különbséget. Mindkettő a történelmi fejlődésnek azzal a jellemzőjével függ össze, hogy a fejlődés nem egyenletes, és nem egyenesvonalú. A konkrét műveleti szinten történő érvelés szerint a nem-lineáris diagram jobban megfelel a forrás adatainak: "Az ábra azt mutatja, hogy a csillagászati ismeretek állandóan fejlődtek, ez azonban nincs így, mivel sok elképzelést egyszerűen csak átvettek és módosítottak, vagy még azt sem."

A formális műveletek szintjén álló tanuló ezzel szemben úgy érvel, hogy a) a lineáris ábrázolás egy bármilyen körülmények között és bármikor megjelenhető fejlődési folyamat leírására meglehetősen alkalmatlan és b) a lineáris ábrázolásnak olyan implikációi vannak, amelyek félrevezetőek lehetnek: "Az évdiagram" azt mutatja, hogy az ismeretek növekedése nem egységes vagy állandó, hanem ingadozik. Ha az első ábra igaz lenne,

akkor előre jelezhetnénk a jövőbeni ismeretek mennyiségét, de erről szó sem lehet. Ismereteink véletlenül és rendszertelenül gyarapodnak, ezért - leszámítva a kivételes körülményeket - nem írhatók le lineárisan, legfejlebb millió esetből egyben.

Hasonló különbségek voltak az eszmék "objektíválódásának" téveszméjét elutasító tanulói vélemények között. Az egyik gyerek így írt: "Az emberek újabb nézetei nem mindig jobbak, mint a korábbiak, ezért ez nem lehet a haladás alapja". Egy másik viszont a következőképpen érvelt: "A haladást akkor nevezzük fejlődésnek, amikor a haladást pozitívnak tartjuk, de ez hogyan magyarázza a fejlődés miertjét?"

Az első példában a tanuló felfigyelt a válasz és a forrás adatainak összeegyeztetlenségére, vagyis arra, hogy az állítás nem felel meg a bemutatott tényeknek. A másodikban a tanuló az eszmék objektíválódásának logikai szerkezetébe hatolt be.

A következő táblázat a kísérleti és kontroll csoportot abból a szempontból hasonlítja össze, hogy hány százalékuk tudta a formális műveleti gondolkodás szintjén indokolni, miért vetette el a második feladatban felsorolt téves állításokat.

A tanulók százalékos aránya a téves állítások felismerése és a felismerésnek a formális műveleti gondolkodás szintjén történő igazolása szerint:

	A változás téveszméje	Technoló- gizmus	Intencio- nalizmus	Objektívá- lódás
<i>Kontroll tanulók</i>	25	59	32	36
<i>Kísérleti tanulók</i>	52	71	58	55

Az adatokból a következő három empirikusan megalapozott hipotézis állítható föl:

1) 14-15 éves tanulók sikeresen tudnak bonyolult fogalmakat konkrét műveleti szinten kezelni.

2) A megfelelő tanterv esetén, 14-15 éves tanulók képesek és készek formális szinten gondolkodni a történelemórák jelentős hányadában, feltéve, ha olyan feladatot kapnak, amelyek igénylik azt.

3) A *History 13-16* kísérletben résztvevő tanulók méginkább képesek, illetve alkalmasak magas szintű fogalmak használatára és a történelemről mint soktényezős folyamatról való gondolkodásra...

Kísérletet tettünk arra is, hogy a tanulók történeti gondolkodásának logikáját - azt a módot, ahogy egyénileg értelmezik a tanultakat - "menetközben" vizsgáljuk. 18 iskolából hozzávetőleg 80 kontroll és 80 kísérleti tanulóval készítettünk interjút egyénenként 60 - 90 perc alatt. A tanulóknak egy e célra összeállított kérdőív kérdéseire adott válaszait kellett megmagyarázniuk és igazolniuk.

A következő részletben a történelmi okokra vonatkozó állítások verifikálásának a problémáiról beszél az egyik tanuló és az interjút készítő tanár:

Tanuló: A történelemben nem lehet az okokat és okozatokat különválasztani, csak annyit mondhatunk, hogy valószínűleg ez volt az ok... Láncreakciókat látunk és következményeket... Tulajdonképpen találgatunk, az emberek reakcióiból következtetünk vissza a lehetséges okokra.

Kérdező: Hogy döntenéd el, hogy az események - ahogy nevezted - "*láncot*" alkotnak-e?

Tanuló: Ha ugyanazokat az embereket érinti..., vagy ha úgy látszik, hogy az ok és az okozat nyilvánvaló...

Kérdező: Mikor "*nyilvánvaló*" az ok és okozat a történelemben?

Tanuló: ...*(hosszan hallgat)*...

Kérdező: Akkor menjünk vissza ahhoz, amit előzőleg mondtál, vagyis hogyan tudsz az emberek reakcióiból visszakövetkeztetni a kiváltó okokra?

Tanuló: A tanuláson alapuló feltételezésből.

Kérdező: Mitől lesz "*tanuláson*" alapuló a feltevés?

Tanuló: Attól, hogy tudom hogyan reagáltak korábban az emberek és hogyan ma.

Kérdező: Vagyis az emberi természet ismeretétől függ?

Tanuló: Nemcsak... a történelem megismerésétől is... Az ember másként gondolkozhatott 500 évvel ezelőtt!

Az interjú-részlet tipikusnak tekinthető abból a szempontból, hogy egy a kísérletben résztvevő, nagyon magas intelligencia-hányadossal és igen jó társadalmi háttérrel rendelkező fiú hogyan tudja sikeresen alkalmazni a formális műveleti, gondolkodási módot a történelem egyéni értelmezésében, hogyan tudja önálló problémaként leválasztani az elemzési gyakorlatról pl. a történelmi okok igazolásának kérdéskörét. A példa azt illusztrálja, hogy a tanuló képes hipotézis fölállíttására és magas szintű absztrakt gondolkodásra. Ez a szint a kísérleti osztályok legtehetségesebb tanulóinak teljesítményét jellemzi, de - ha ritkán is - a kontroll-osztályokban szintén előfordul. Az átlagos tanulók is gyakran gondolkoznak formális műveleti szinten, de kisebb sikerrel, nem igen érnek el olyan eredményt, amelyre a hivatásos történész azt mondaná, hogy a történettudomány szemszögéből racionális megállapítás.

A "*formális*" és a "*sikeres formális gondolkodás*" megkülönböztetése mégis igen kényes feladat. Ezt illusztrálják a következő példák, amelyekben a tanulók azzal a régi dilemmával küszködnek, miként lehetséges, hogy a történelmi események okozatilag meghatározottak, holott az okok nem determinálják előzetesen az eseményeket.

- 1) (Fiú, kísérleti csoport, hátrányos szociális körülmények, igen magas IQ.) "Bár minden, ami körülötte (*Adolf Hitler*) történik hatással van rá, és ezért okai mindannak, amit cselekszik, mégsem okozzák a cselekedeteit, csak befolyásolják... Az embereknek szabad akaratuk van, az ember maga csinálja a történelemet. Ezért érdekes történetileg *Hitler* gondolkodása és jelleme."
- 2) (Fiú, kísérleti csoport, átlagos szociális háttér, átlagos IQ.) "...a történelemben az okok nagyon komplikáltak... A történelemben elkerülhetetlenek a dolgok, amikor a legfontosabb okok hatnak... okok, amelyeket nem lehet meg nem történné tenni vagy eltörölni. De mindig emberek állnak az okok mögött, szóval az emberi természet végülis a meghatározó."
- 3) (Fiú, kontroll csoport, jó szociális körülmények, nagyon magas IQ.) "Ha egy dolog bekövetkezik, annak oka van, különben nem történt volna meg... legfeljebb véletlenül. De a legtöbb dolog mögött emberek állnak, tehát az emberek miatt elkerülhetetlenek a dolgok."
- 4) (Lány, kontroll csoport, jómódú családi háttér, magas IQ.)

"Tanuló: A korábban történt dolgok határozzák meg a későbbieket... Ez a gravitációs törvényhez hasonlít.

Ha leejtünk valamit, az a gravitáció törvénye miatt elkerülhetetlenül leesik."

Kérdező: De a történelemben nincs gravitációs törvény. Mi van helyette?

Tanuló: A történelem törvényei?

Kérdező: Mik ezek?

Tanuló: Amik elkerülhetlenné teszik a dolgokat, mint a gravitációs törvény, ami az esést okozza.

Az első idézet tipikus példája a sikeres formális műveleti gondolkodásnak, míg a negyedik a formális műveleti gondolkodás előtti szintnek. Ami igazán érdekel ben-

nünket, az a harmadik és a negyedik idézet összehasonlítása. Mindkét esetben az a konklúzió, hogy - "az emberek teszik a dolgokat elkerülhetetlenné". Ez önellentmondást tartalmazó megfogalmazás és az okozatiság fogalmának naív, a formális műveletek előtti használatára utal. De ha lecsupaszítjuk ezeket az irracionális és látszólag primitív végkövetkeztetéseket, akkor a második példa mélyében egy ésszerű következtetési sorra találunk és egy elegáns szillogizmusra a harmadikban. A történelemtől való racionális és irracionális gondolkodás nem mindig magyarázható ugyanis formális és a formális műveletek előtti szint közti különbségre való hivatkozással. Értelmezhető a formális műveletek sikeres és sikertelen alkalmazása közti különbséggel is. Ennek pedagógiai jelentősége van, mivel a formális gondolkodásra való képesség nem szükségszerű feltétele a fogalmakra épített történelemtanításnak. Ugyanis sok absztrakt fogalmat jól lehet használni konkrét művelési szinten is; annak a bemutatása, hogy az átlagos 14 éves tanuló ilyen módon képes fogalmakkal dolgozni, mindenesetre meggyőzheti a tanárokat arról, hogy lehetséges a fogalmakra épített történelemtanítás...

Az azonban egyelőre csupán munkahipotézis, hogy az átlagos 14 éves képes a formális gondolkodásra. Bár talán nem alaptalan a kérdés: miért vezet a formális művelési gondolkodás "*racionális*" konklúziókra a természettudományok négyéves tanulása után, és miért "*irracionális*" konklúziókra a történelemtanulásban. Menjünk vissza a 2. és 3. számú fiú válaszához. Az a megfogalmazás, hogy "ha valami történik, az azt jelenti, hogy annak valami oka van, és ezért elkerülhetetlenül meg kell történnie" - sok tanuló érvelésében volt tettenérhető, de azokéban soha, akik különbséget tudtak tenni az "*ok*", az "*elégséges feltétel*" és a "*szükséges feltétel*" között. Ez magától értetődőnek tűnik, hiszen az a tanuló, aki másként nem tudja elképzelni, minthogy oka "*elégséges feltétele*" bekövetkezésének, az nehezen veszi észre az "*elkerülhetetlenség csapdáját*", szemben azzal, aki az okozati kapcsolatot mint előfordulásának "*szükséges feltételét*" szemléli.

Az elmondottakhoz két megjegyzés kívánczik:

- a) Ez a probléma azért nem merül fel a természettudományos tárgyakkal kapcsolatban, mivel ezekben az ok vagy okok működését adekvátan le lehet írni az "*elégséges feltétel*" modell alapján.
- b) *Piaget* elgondolása szerint a szükséges feltétel fogalma az elégséges feltétel fogalmának megértésétől függ. Ily módon elvileg helyes lehet az a hipotézisünk, hogy a gyerekek tanulási folyamata a következők szerint megy végbe: valószínűleg a természettudományos tantárgyak tanulása során megértik az "*ok mint elégséges feltétel*" fogalmát, majd ezt átviszik a történelem területére, ahol az a történelmi összefüggésekben bizonyos nehézségekhez vezet, és ezért végülis az "*ok mint szükséges feltétel*" fogalmává alakítják át. Ha ez a leírás helyesnek bizonyul, akkor arra számíthatunk, hogy a hagyományos tanterv alapján tanuló fiatalok formális gondolkodása "*irracionális*" következtetéseket produkál, viszont azok a tanulók, akik olyan tanterv alapján tanulnak történelmet, amelyik az ok-okozati viszonyokkal kapcsolatos fogalmakra épül, sokkal magasabb arányban fognak "*racionális*" eredményekhez jutni. Az értékelési adatok pontosan ezt a hipotézist látszanak igazolni.

Első tapasztalatainkat néhány empirikusan megalapozott hipotézisben foglalhatjuk össze:

- 1) A magas szintű történelmi fogalmakat a konkrét és a formális gondolkodás szintjén is lehet használni.

- 2) A tanulónak az a képessége, hogy ezeket a fogalmakat problémák megoldásában alkalmazza, gyorsabban fejlődik, ha az ilyen feladatokat a mindennapi gyakorlat részévé tesszük.
- 3) A 14 évesek akkor képesek formálisan gondolkodni, ha egyénileg tudják értelmezni a tanultakat.
- 4) A formális műveleteket alaposan és szakszerűen kell kidolgozni ahhoz, hogy a műveletek "racionális" érveléshez vezessenek.
- 5) Az a történelemtanítás, amely a történelmet mint racionális tevékenységet és nem mint adattömeget értelmezi, és a tanulóira mint problémák megoldóira, s nem mint adattárolókra tekint, jelentős hatással lehet a tanulók formális műveleti teljesítményeire.

JÁTÉK, ENAKTÍV REPREZENTÁCIÓ ÉS TANULÁS*

A pedagógiai elméletek nagy részének azért van csekély hatása a tanárookra, mert általában nem jutnak el addig a pontig, ahol mindennapi alkalmazhatóságuk egyértelművé és specifikussá válik. Bármely használható elmélettől elvárható, hogy igazolt következtetéseket nyújtson a tanítás tartalmára vonatkozóan, és tanítási programokban öltön testet, amelyek kifejezik, a gyakorlat nyelvére *"fordítják"* az adott elmélet elveit, végül, hogy ennél fogva állításai a gyakorlatban is ellenőrizhetőek legyenek. Véleményünk szerint jelenleg leginkább Bruner elmélete teljesíti a fenti követelményeket...

Bruner elsősorban a struktúra érdekli. Szerinte minden jelentéssel bíró dolog oly módon strukturálódik, hogy a struktúrát alkotó elemek nem egyszerűen halmazt alkotnak, hanem egymással kapcsolatban lévő fogalmak, problémák és eljárások komplex hálózata, amelyeket Bruner összefoglalóan *"alapideáknak"* nevez. A tanterv fő tartalmát ezeknek a struktúráképző *"alapideáknak"* kell alkotniuk. Annak ellenére, hogy *"az alapideák"* megjelölés tetszetősen rövid, mégis kissé általános. A legfontosabb lépés az, hogy tisztázzuk a kulcsideákat. Amikor Bruner a továbbiakban azt mondja, hogy a tantervet az adott tárgy lényegének megértése határozza meg, amit azokon az alapelveken keresztül érhetünk el, amelyek az adott tárgy struktúráját adják, és ez nem lehetséges anélkül, hogy e munkában a legrátermettebb tudósok aktívan ne vennének részt, akkor nyilvánvalóan azt a fontos követelményt fogalmazza meg, hogy mindegyik tantárgy részletes episztemológiai elemzésre szorul, mivel lényegi vonásai, amelyek a tanítási anyag alapjául szolgálnak csak így tárhatók fel.

Ha az alapeszméket rögzítettük, ezekkel a tanulók a spirális tanterv keretében ismerkedhetnek meg mind magasabb és magasabb szinten. Ezáltal bármilyen tantárgyat hatásosan lehet bármelyik fejlődési szakaszban lévő gyereknek tanítani a megfelelő formában. A kulcsideát egymástól minőségileg különböző nehézségi fokú példák hordozhatják, s az oktatás dolga, hogy a reprezentációk fokozatosan nehezező sorát állítsa fel úgy, hogy a kulcsidea a legegyszerűbb és legkonkrétabb reprezentációitól haladjon az egyre összetettebb, átfogóbb és elvontabb felé, hogy végül a tanuló átfogóan ragadhassa meg magát az ideát.

Az absztrakt és az általános irányába való mozgás az ikonikus és szimbolikus reprezentációs formákon keresztül halad. Ezek - Bruner szerint - a fizikai mozgás, a képi megjelenítés és a hagyományos szimbólumrendszerek megjelenítési formái.

"Három úton *"tudhatunk"* valamit: cselekvésen, képeken vagy képzeteken és az olyan szimbolikus eszközökön keresztül, mint a nyelv."

Első pillantásra úgy tűnik, hogy Bruner életkorhoz kötöttnek tartja a reprezentációs módozatokat.

* Teaching History. No. 19. 1977.

"A gyermek jellemző módon szemléli és értelmezi a világot fejlettségi szintjétől függően. Egy tantárgy tanításának lényege abban áll, hogy az adott tárgy struktúráját minden egyes életkorban úgy mutassa be, ahogyan a gyerek a világot szemléli. Ez a feladat bizonyos értelemben fordítási "tevékenységként is felfogható".

A kérdés részletesebb tárgyalásakor azonban kiderül, hogy a reprezentációs formák egybekapcsolódnak, hatnak egymásra, kölcsönösen függenek egymástól. Egy kísérlet alkalmával pl. amelyben Bruner 8 éveseknek tanította meg a másodfokú egyenlet funkcióit, nemcsak az alapelvek enaktív, ikonikus és végül szimbolikus reprezentációját alkalmazták, de azt is bebizonyították, hogy a két első módozat fontos segédeszköze a konkrét példák nélküli absztrakt megértés kialakításának. Dolgozatunk éppen ezt az összefüggést szeretné feltárni a történelemtanítás területén...

A történelem bonyolult diszciplína, amely abból ered, hogy a legkülönbözőbb fajta és nehézségi fokú történelmi forrásmozaikokat kell egymás mellé helyeznie és megfelelően kezelnie ahhoz, hogy hiteles történelmi tényekhez jusson. Ugyanez vonatkozik a történelmi fogalmakra is. Gyakorlati szempontból ez azt jelenti, hogy olyan arányos fogalmi és rekonstrukciós modellt kell létrehozunk, amely ha távolról sem teljesen átfogóan, mégis lényegében hűen reprezentálja a történelem egészét. Ugyanakkor elég rugalmasnak kell lennie e modellnek ahhoz, hogy a spirális tanmenet keretében egyre átfogóbban ábrázolja a történelmet. Így - a kisebb gyerekek történelemtanításában különösen jelentős szerepet játszó ikonikus és/vagy enaktív reprezentációnak is megfelelő helyet kell biztosítani.

Kísérleti tanítási modellünk a jelzett követelményeknek próbált eleget tenni. A kísérlet első részében 9-11 éves gyerekekkel egy romos várat látogattunk meg, amely a Kilencéves háború és az ulsteri vártelepítések időszakában épült. Célunk a vár részleges "rekonstrukciója" volt. A teljes rekonstrukciónak magában kellett volna foglalnia a politikai, katonai, gazdasági stb. szempontokat, de ezeket csak nagy vonalakban vázoltuk, mivel a figyelmünket magára a várépületre irányítottuk, tehát inkább a tervezésre, a megformálásra és nem a humán vonatkozásokra... Azt a célt tűztük ki, hogy a várat mint katonai objektumot gondolatilag rekonstruáljuk, képzeletünkkel a romokból kiindulva pótoljuk a vár hiányzó részeit, s így módon reprezentáljuk a "stratégiai jelentőség" fogalmát... Feltételeztük, hogy az ikonikus és enaktív reprezentáció felhasználása könnyíteni fogja e fogalom megértésének folyamatát. A kísérlet egy évig tartott és 83 gyereket érintett. Két csoportot - egy kísérleti és egy kontrollt - jelöltünk ki. A tanárok találmányra osztották be a tanulókat a csoportokba, mert úgy gondoltuk - ez később be is igazolódott -, hogy az esetleges különbségek a kísérlet során kiegyenlítődnek.

A kontrollcsoport 35 gyerekből állt. Amikor megérkeztek a várhoz, 5-10 percig szabadon ismerkedhettek a helyszínnel. Ezután a vár egyszerűsített alaprajzát vették a kezükbe azzal a feladattal, hogy a rajzon piros betűkkel jelölt várrészeket keressék meg a valóságban... Majd munkalapokat kaptak, amelyek segítségével a későbbi várrekonstrukcióhoz szükséges adatokat gyűjtötték össze. A kérdésekre adott válaszok ellenőrzése oly módon történt, hogy "idegenvezetővel" végigjárták a várat, és amikor szükséges volt, írásos feleleteiket kijavították, eközben újabb fontos információkhoz jutottak. Az egész bejárás kötetlen formában zajlott, a gyerekek kérdeztek és megbeszélték a tapasztalataikat. Végül röviden összegeztük új ismereteiket.

A 48 tanulókból álló kísérleti csoport tagjai ugyanezeket a feladatokat hajtották végre, de kevesebb időt kaptak a kérdőívre és még kevesebbet a vár bejárására. Ők viszont

- szemben a kontroll csoporttal - olyan játékokban vettek részt, amelyeket úgy állítottunk össze, hogy a szükséges információkat ők is megkapják, de enaktív reprezentáció keretében.

A játékok

A "várvédő játék" célja az volt, hogy bemutassuk a vár lőréseinek stratégiai jelentőségét. Három gyerek a lőrészek mögül "védte" a várat. A többieknek bármilyen áron el kellett jutniuk a várfalakhoz. A védők úgy teheték ártalmatlanná a támadókat, hogy amint észrevettek valakit a lőrésen át, hangosan kimondták a támadó nevét. Csak néhányan érték el a falat, de azok is gyorsan a többiek "sorsára" jutottak, mert vagy az oldal-toronyból, vagy a vár sarkának a fönti kiszögelléséből a védők észrevették őket. A játékot kétszer játszottuk el szerepcserékkel, majd hogy még egyértelműbbé tegyük a lőrészek stratégiai jelentőségét, a három védővel szemben a gyerekek egyenes vonalban fősorakoztak és a vár felé kezdtek sétálni. A támadók közül az, akinek a nevét valamelyik védő hangosan kimondta, azon a helyen, ahol a "találat" érte, egy karót tűzött le. Mindegyik lőrésnek megvolt a maga védett sávja, s a letűzött karók végül egyértelműen jelezték a lőrészek által védett sávok egybekapcsolódását.

A második játék célja az volt, hogy megtanítsa és rögzítse a vár különböző részeinek a helyét és a köztük lévő összefüggéseket. A versenyszellem játszott a fő motivációt. A kísérletben segédkező idősebb diáklánnyal (az asszisztenssel) kellett fölvenniük a versenyt a következő módon. Két kártyasorozatot állítottunk össze, az egyiket a gyerekeknek a másikat az asszisztens számára. A kártyákra a vár azon részeinek a neve volt fölírva, ahová az asszisztensnek mennie kellett, de a két kártyasorozat eltérő rendbe volt állítva. Így pl. a gyerekek egyik kártyáján ez állt: "a nagykonyha tűzhelye", míg az asszisztensén: "északi csigalépcső". Az asszisztensnek meg kellett kísérelnie eljutni a csigalépcsőhöz, miközben azt színlelte, hogy a nagykonyha tűzhelyéhez megy. (A gyerekek természetesen nem tudták, hogy mi szerepel az asszisztens kártyáján és csak mozgásának irányából következtettek arra, hogy hová megy.) Ha a gyerekek rájöttek, hogy az asszisztens nem oda tart, ahová ők kívánják, az asszisztens megpróbálta félrevezetni őket, elhitetni velük, hogy ő igenis a tűzhelyhez megy, vagyis a tanulóknak biztosan kell ismerniük a különböző várrészek helyét és nevét ahhoz, hogy az asszisztent leleplezzék. Az asszisztens akkor kapott pontot, ha a gyerekek tévesen gyanúsították, vagy ha elérte az úticélját. A gyerekek minden helytálló gyanúsítás után kaptak egy pontot. Hét részből állt a játék, és végül a veszteseknek a várrészek megnevezésével kellett kiváltaniuk magukat...

A harmadik és negyedik játék is azt célozta, hogy a várnak és környékének vázlata rögződjön a tanulók fejében, megértsék a vár stratégiai jelentőségét.

A felmérés

Egy héttel a várlátogatás után a tanulók tesztlapot kaptak. A következő feladatokat kellett megoldaniuk:

1. Rajzold le a vár alaprajzát! A külső falról se feledkezz meg! A nyugati oldalt hagyd szabadon, oda valamit majd be kell írnod.
2. Hogy hívják a külső falat?

3. A szabadon hagyott nyugati oldalon nevezz meg annyi várrészt, ahányat csak tudsz!
 4. A saját rajzodon számokkal jelöld meg ezeket a részeket!
 5. A várrészek neveit és a számokat kapcsold össze!
 6. Egy új papírra rajzold le a vár valamelyik oldalát úgy, hogy az ablakok száma és formája megfeleljen a valóságnak!
 7. Miért különböznek az ablakok formái?
 8. Hogyan védték a vár északi falát? (Rajzold le és írásban is magyarázd meg!)
 9. Hogyan védték a vár keleti falát? (Rajzold le és írásban is magyarázd meg!)
 10. Hogyan védték a vár déli falát? (Rajzolj és írj is!)
 11. Hogyan védték a vár nyugati oldalát? (Rajzolj és írj is!)
- A kérdések a vár rekonstrukciójára irányultak és nagy részük a játékok során szerzett tapasztalatokra épült... A következő táblázat a tesztek eredményeit foglalja össze:

	<i>Kontroll csop.</i>	<i>Kísérleti csop.</i>
<i>Résztvevők száma</i>	35	48
<i>Elérhető pontok összesen</i>	50	50
<i>Átlagos pontszám</i>	14,457	21,312

A legfontosabb természetesen a kísérleti és a kontroll csoport eredményei közti különbség megállapítása volt. A *T-próba* a csoportok közötti szignifikáns különbséget mutatott ($P < 0,01$).- Öt héttel az első teszt, azaz hat héttel a várlátogatás után a gyerekeket az előzővel teljesen egyező módon újrateszteltük. A cél az volt, hogy lemérjük: a tanultak mennyire bizonyultak tartósnak, és ebből a szempontból milyen különbségek mutathatók ki a két csoport között. A pontátlag a kontroll csoport esetében 10,727 volt, és 18,896 a kísérleti csoportban. A két csoport közti különbség a *T-próba* alapján ismét szignifikáns volt ($P < 0,001$). Tehát mindkét felmérés azt mutatta, hogy a kísérleti csoport teljesítménye jelentősen felülmúlta a kontroll csoportét.

Tanulságok és összegzés

1. Külön nem szabályoztuk a csoportok összetételét, a releváns változók (kor, IQ, fiú-lány stb.) tekintetében a kísérleti és a kontroll csoport között mégsem volt lényeges eltérés, a csoportok összehasonlíthatóknak bizonyultak. A várban is ugyanannyi időt tartózkodtak. Vagyis egyetlen lényeges különbség volt a csoportok között: a kísérleti csoport tagjait az enaktív reprezentáció alkalmazásával - játékokkal - tanítottuk.
2. A kísérleti csoport tanulói nemcsak az egyedi vonásokra (pl. az ablakok száma, nagysága, formája, a lőrészek elhelyezkedése) emlékeztek pontosabban, de az összefüggéseket is jobban megértették. Érdekes, hogy pl. a kontroll csoport tagjai közül senki nem írt arról, hogy a déli falat lejtő és mocsár is védte, míg a kísérleti csoportból a tanulók nemcsak felsorolták ezeket a tényezőket, hanem a védelmi rendszer egészének a szempontjából értékelték őket, ami azt bizonyítja, hogy a védelmi rendszerről pontos kép alakult ki bennük. Kiderült tehát, hogy az adott esetben a szimbolikus és az enaktív reprezentáció közül az enaktív sokkal hatékonyabban működött, de az ikonikus és enaktív reprezentáció viszonylagossága is nyilvánvaló volt, hiszen az enaktív úton szerzett információkat ikonikusan jelenítették meg a tanulók a tesztben.

3. A kísérlet rámutatott a játékos foglalkozásokban rejlő értékekre is. A gyerekek nagyon szívesen vettek részt a játékokban, főleg azért, mert hasonlítottak azokhoz, amelyeket maguk között szoktak játszani. Ily módon csökkent a tanulási követelmények és a gyerekek természetes tevékenységei közti különység, vagyis a gyerekek mindennapos tevékenységei a tanulás közvetítő közegévé váltak. Ugyanez vonatkozik a játékokban motivációként működő versenyszellemre is. A tanítási szituációk egyik legjellemzőbb vonása a konfliktusok jelenléte. Ezek a konfliktusok többnyire látensek, de olykor nyíltan is megjelennek, és általában csak nagy idő- és energiaráfordítással lehet kordában tartani őket. Úgy tűnik azonban, hogy kellő óvatossággal fel is használhatók a tanulás motiválására. Ezt tettük mi a négy játék közül háromban. Persze nem arról van szó, hogy a tanulást csak játékokkal és különböző típusú konfliktusokkal lehet hatékonyabbá tenni. De úgy látszik, olykor felhasználhatóak és érdemes a bennük rejlő lehetőségeket tanulmányozni. *Bruner* elmélete - különösen az enaktív reprezentációra vonatkozó része - hasznos eszközt ad a kezünkbe ahhoz, hogy újra megvizsgáljuk a munka és játék közötti feltételezett dichotómiát...

Az itt leírt kísérlet rendkívül egyszerű, talán banális is. A történelmi emlékhelyek látogatása és játékok alkalmazása tanítási célból eddig sem voltak ismeretlen eljárások. Mégsem volt véletlen, hogy ezt a példát választottuk. Be akartuk bizonyítani - mint azt a tanulmány elején jeleztük -, hogy a jó pedagógiai elméletek nemcsak egyszerűen lefordíthatók gyakorlatilag alkalmazható programok nyelvére, de átlagos feltételek esetén is használhatók. Ezért mutattunk be olyan kutatást, amelyet bármelyik tanár lefolytathat.

A GYERMEKEK INDUKTÍV TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁSA*

A pedagógiai kutatásoknak nincs különösebben jó híréük a tanárok körében, mivel úgy érzik távol esnek mindennapi munkájuktól. A kutatások nagy része a statisztika ezoterikus nyelvén van megfogalmazva, amelyet nehéz követni. Emiatt általában figyelmen kívül hagyták az elmúlt 15 évnek azokat a kutatásait is, amelyek arra irányultak, hogy feltárják a tanulók történelemtanulási képességeit és lehetőségeit. Pedig inkább a vizsgálatokban használt kutatási módszereket és kritériumokat kellett volna bírálni és ennek alapján termékeny vitát kezdeni a történelemtanítás jellegéről és a gyerekek történelmi gondolkodásának fejlesztési útjairól. Az egyik legismertebb munka, amely a gyerekek gondolkodásának a fejlődését vizsgálta a történelem tantárgyban *Roy Hallam* nevéhez fűződik, aki 1966-ban végzett kutatásokat ezen a téren. Arra az eredményre jutott, hogy a 16-17 éves mentális kor előtt a gyerekek szellemi fejlettsége nem alkalmas a történelemtanulásban elengedhetetlen deduktív logikai gondolkodási műveletek elvégzésére. 1975-ben nyilvánosságra hozott eredményei azt mutatták, hogy egy - 13 évesekből álló - kísérleti csoportnak, amelynek deduktív logikai gondolkodását tudatosan próbálták nevelni, gondolkodását fejleszteni, végső teszteredményei nem voltak szignifikánsan jobbak, mint a kontrollcsoporté, amelyet hagyományos módon tanítottak. Ugyanakkor a kísérleti oktatásban részesített 16-17 évesek csoportja jelentős fejlődést mutatott.

Talán nem tisztességtelen, ha azt mondom, hogy *Hallam* eredményei leszerelően hatottak. Sokan azt a következtetést vonták le, hogy "igazi" történelmet nem is lehet 16 éves kor előtt tanítani. Én azonban több okból kritikusan viszonyulok *Hallam* vizsgálataihoz...

Hallam kutatásai kizárólag egy sajátos gondolkodási mód - a deduktív gondolkodás - feltárására irányultak. Vagyis csupán az érdekelte, hogy egy probléma kapcsán hogyan tud a tanuló logikus következtetésekkel a konklúzióig eljutni. Képes-e hipotézist fölállítani, majd absztrakt gondolkodással szigorú logikai következtetések útján a végső megoldásig deduktíve előrehatolni, vagy megragad a közölt adatoknál. Képes-e egyáltalán egy állítást bizonyítani, akár a konkrét, akár az absztrakt gondolkodás szintjén, vagy gondolkodása logikátlan, véletlenszerűen halad lépésről lépésre előre?

Vitába szállnék ezzel a megközelítéssel. Véleményem szerint ugyanis a deduktív gondolkodási mód csak egy kis részét képezi a történelmi gondolkodásnak, amelyet a történész csak a tények, az anyag rendezésével akar fejleszteni és szintetizálásakor használni. Általában viszont az a feladata, hogy a tényekből kiindulva induktív gondolkodással haladjon egy új szintézis irányába. *Collingwood* után szabadon azt állítom, hogy a törté-

* Teaching History. No. 21. 1978.

nésznek az általa kitűzött szilárd pontok köré egy képzeletbeli konstrukció hálóját kell szőnie. Ez nem azt jelenti, hogy a folyamatban a dedukciónak egyáltalán nincs szerepe.

"Kvázi-tudományos" gondolkodást használ a történész amikor értékeli a történelmi tényeket; tudatosan vagy nem tudatosan összefüggéseket tár fel: amikor általános, illetve átfogó törvényekre mutat rá stb. De ez csak kicsi, és nem is legfontosabb része a folyamatnak.

A történelemkutatás tárgya az emberi múlt, amely összemérhetetlenül más, mint a természettudományok kutatásának tárgya. Ezért a történész sokkal inkább a "józan ész ítéleteire" támaszkodik, mint "szigorú logikai következtetési sorokra". A történettudomány állításai gyakran bizonytalanok, és mindig vitathatók. Önmagában a történelmi gondolkodás értéktelen. A történésznek az a dolga, hogy a történelem immanens eszméit és jelentőségét felismerje. Természettudományos értelemben a történelemtudományban lehetetlen problémákat megoldani (bár tagadhatatlanul használhatóak bizonyos természettudományos-technikák eszközként a történelmi tények feltárásában. A történésznek nem az a feladata, hogy problémákat oldjon meg (bár munkája hasonlít a detektívéhez), még kevésbé törvények verifikálása vagy újak megfogalmazása, hanem az, hogy a múltból minél meggyőzőbb beszámolót adjon...

Ezek a gondolatok vezéreltek, amikor 1975-ben saját kutatásokba kezdtem. Akkor már évek óta mint vizsgabizottsági elnök kapcsolatban álltam az *East Sussex-i* iskolával. Úgy gondoltam, hogy ez az iskola kiválóan alkalmas kutatásaim céljaira. A kiválasztott csoport 14-15 évesekből állt, és világtörténetet tanultak. A helyzetet az is könnyítette, hogy az 53 tanulónak, akik két csoportban, kétféle vizsgára készülve tanulták a történelmet, ugyanaz volt a történelemtanára. A tanár lelkesen fogadta az ötletet, és megbeszéljük, hogy mely kulcsfogalmak, készségek és attitűdök fejlesztésére fog törekedni a következő félévben a világtörténet tanítása során. Ezt követően három tesztet állítottunk össze. Az egyik azt ellenőrizte, hogy a tanulók mennyire értettek meg tíz kulcsfogalmat (pl. imperializmus, gazdasági depresszió stb.); a második készségeket, a harmadik attitűdöket mért. A történelmi felmérést egy általános intelligenciateszt egészítette ki. Ugyanezeket a teszteket kitöltötte egy párhuzamos, történelmet nem tanuló csoport is ugyanabból az iskolából. 1977-ben ugyanezekkel a tesztekkel megismételtük a vizsgálatot mindkét csoport bevonásával. Egy új kérdőívet is összeállítottunk, hogy képet kapjunk arról, mennyire segítette a családi háttér a gyerekeket a tanulásban. Még ugyanabban az évben azt is felmértük, hogy mi a véleményük a történelemtanulásról. 1976-77-ben tanulmányoztuk a tanulók szóbeli történelmi teljesítményeit. A célunk az volt, hogy megvizsgáljuk azt a folyamatot, amelynek során a gyerekek induktív úton történelmi fogalmakat sajátítanak el, és összevessük a szóbeli és írásbeli eredményeket. Ennek érdekében a tanulókkal egyénileg két alkalommal készítettünk interjút. Az interjúk egyenként 20-30 percig tartottak. Az első alkalommal 2 aláírás nélküli képet vagy fényképet mutattunk nekik, amelyek 19. és 20. századi híres embereket és világtörténelmi eseményeket ábrázoltak...

A második alkalommal külön kártyákon 12 rövid idézetet adtunk a tanulók kezébe ugyanennek az időszaknak híres beszédeiből és dokumentumaiból. A tanulóknak csoportokba kellett rendezniük a képeket és az idézeteket, majd meg kellett magyarázniuk, hogy milyen logika szerint dolgoztak. Hangsúlyoztuk, hogy nincs "egyetlen jó" megoldás, és így bármilyen logikusan felépített sorozatot elfogadunk. Teljesen szabad kezét kaptak, nem kellett semmit bizonyítaniuk, vagy előzetes kérdésekre válaszokat találniuk. A "nyitott szituáció" divergens gondolkodásra ösztönzött...

A feladat elvégzésekor bebizonyosodott, hogy a tanulók képesek megérteni és ele-

mezni, valamint csoportokba sorolni az anyagot, s a csoportosítás alapjául nem a közvetlenül érzékelhető vonások szolgáltak (az emberek bőrének a színe, vagy az idézetekben használt fontosabb szavak), hanem következtetéseken nyugvó minőségi jellemzők vagy eszmék. Az eseményeket, illetve az idézeteket nem kívülről, hanem belülről szemléltek, lehetséges vagy valóságos jelentésüket ragadták meg. Az egyik tanuló például *Gandhi* fényképét a *Felső-Volta*-i függetlenségi napról készült kép mellé helyezte, mert mindkettő a "függetlenséggel" kapcsolatos. A 19. században festett négy, *Afrikát* ábrázoló képet egy csoportba rendezte, mivel mind a négy a múlt században készült és a feketék feletti fehér uralmat fejezte ki ("esetleg a faji megkülönböztetést"). Sorozatának a "*Brit Birodalom*" címet adta. Úgy találta, hogy az 1940-ben *Dunkerkről* készült fénykép, a *Nagaszakit* ért atomtámadást és a *nürnbergi ifjúsági gyűlésen Hitler* részvételét megörökítő képeket a pusztítás fogalma kapcsolja egybe. A nürnbergi gyűlésről készült kép láttán eljutott a közvetlenül megfigyelhető jellemzőktől az uralom és a katonai agresszió fogalmához, s ezekkel összefüggésbe hozta a *Dunker*kben és *Nagaszaki*ban történt eseményeket...

Sally, egy másik tanuló két absztraktnak nevezhető képsorozatot állított össze. Három képet azzal az indoklással kapcsolt össze, hogy "ezek az afrikai gyarmatosítással kapcsolatosak". Ő is eljutott tehát a felszíni vonásoktól az olyan fogalmak megragadásáig mint az "uralom", az "alávetettség" és a "felső- és alsórendű fajok". A második képcsoportosítás logikája az volt, hogy a nyugat-afrikai brit hivatalnokokat és katonákat ábrázoló 1890-ben készült kép, valamint az Afrikán lovagló *Rhodoszi* kolosszus karikatúrája "valószínűleg Afrika különböző területeinek az egybecsatolását fejezi ki". Ez esetben a hódítás és terjeszkedés fogalmait vonta el és absztrahálta.

Az idézetek esetében hasonló volt az eljárás. *Sally* pl. összetartozónak ítélte *Nyerere* függetlenségi beszédét, *Smith* egyoldalúan bejelentett függetlenségi proklamációját és *Bourguiba* beszédét, amelyben az újonnan függetlenné vált országok nehézségeiről beszélt, mivel "az afrikai faji megkülönböztetéssel vannak kapcsolatban".

Néhány gyerek induktív gondolkodása meglehetősen kreatív és divergens volt. Az egyik tanuló például egy csoportba sorolta azokat a képeket, amelyek közül az elsőn egy afrikai király térdepel a brit kormányzó előtt 1896-ban, a másodikon angol gyerekeket látunk egy légiriadó gyakorlat során a második világháború idején, valamint azt a képet, amely a nürnbergi gyűlésen készült. A tanuló indoklása: "Ez angol gyerekeket mutat, amint a légópincéből előjönnek... ez pedig ... a gyarmatosítást mutatja, amikor azt hiszem ... a feketéket alacsonyabb rendűnek tartják... *Tanár*: Nem egészen értem, miért került ez a három kép egymás mellé. Te milyen címet adnál a sorozatodnak? ... Talán összefüggést látsz a feketék megkülönböztetése és a zsidók elleni diszkrimináció között?"

Tanuló: Igen.

Tanár: Na és a légiriadó gyakorlatról készült kép?

Tanuló: Itt a gyerekek diszkriminációjáról van szó. A felnőttek háborúznak, mégis a gyerekek szenvednek.

Tanár: Nekem tetszik, amit mondasz. Akkor milyen címet adnál a sorozatodnak? Mintha már ki is mondtad volna.

Tanuló: Diszkrimináció.

A történelmi jelenségek a tanulót az afrikaiak, a zsidók és a brit gyerekek elleni diszkrimináció tényeihez vezették el. S a diszkrimináció fogalmát induktív úton nyerte - úgy, hogy egy képzeletbeli hálót font az általa megállapított szilárd pontok (azaz a történelmi tények) köré...

Az absztrakt induktív fogalmi gondolkodással ellentétben, a konkrét induktív fogalmi gondolkodás kevésbé kreatív és képzletdús, nem tud elszakadni az érzékileg megragadhatótól. Az egyik tanuló például egy helyre sorolta az afrikai fehér adóbegyűjtőket ábrázoló képet, valamint a szváziföldiek és a brit képviselők közti tárgyalásokat bemutató rajzot, mivel mindkettő "a feketék és a fehérek közti béketárgyalásokat" ábrázolja. Ennek a megoldásnak is van logikája, de az csupán a felszíni vonások megfigyelésén alapszik. Ugyanerre példa az, amikor egyik tanuló fehéreket és feketéket Afrikában együtt ábrázoló négy kép magyarázatául azt mondta: "afrikaiakat képeznek ki".

Az idézetekkel kapcsolatos konkrét fogalomalkotás sztereotípiája az volt, amikor egy-egy közös szót kiragadtak a szövegekből. Az egyik lány például Churchill 1940-ben elhangzott beszédét összekapcsolta a *Nagaszaki* bombázásról szóló leírással, mivel mindkettőben előfordult a "háború" szó. Nyilvánvaló, hogy a gondolkodásnak ez a módja nem lép túl a konkrét induktív fogalomalkotás körén.

Tekintve, hogy a fentiek alapján egy-egy képsorozatot vagy "absztraktnak", vagy "konkrétnek" lehetett minősíteni, az értékelés egyszerű volt. Az absztrakt sorozatokra annyi pontot adtunk, ahány képből állt az adott csoport. Ha pl. valakinek két absztrakt sorozata volt, az egyik kettő, a másik öt képből állt, akkor 7 pontot kapott. A tanulók 71%-a volt képes kettő vagy több képből álló absztrakt képsorozatot összeállítani. Az írásos forrásokból való indukció több nehézséget okozott, de így is majdnem 60%-uk össze tudott állítani kettő vagy több idézetből álló sorozatot.

Vajon mennyiben függ az induktív gondolkodás képessége az intelligenciától, amelyet az általános intelligencia teszt segítségével mértünk? Érdekes, hogy az általános intelligenciateszt verbális, nem verbális és összesített mutatói, valamint a képek, illetve az idézetek csoportosításának az értékeléséből nyert mutatók között a korreláció nem volt túl erős. Sőt az idézetek esetében kifejezetten alacsony volt. Sokkal erősebb korreláció mutatkozott a szóbeli tesztnek, az írásos fogalmi tesztnek és annak a feladatválasztásos tesztnek az eredményei között, amellyel az 1870 és 1970 közti világtörténelem tényadatainak ismeretét mértük. Úgy látszik, hogy az absztrakt induktív fogalomalkotás képességének jelzésére a deduktív fogalmi és tényfelidéző tesztek a legalkalmasabbak. Az a tanuló ugyanis, aki adott "végszavakból" képes fogalmak "dedukálására", azt mutatja, hogy a gondolati műveletekhez szükséges fogalmak megfelelő halmazával rendelkezik, az képes fordítva is hatékonyan dolgozni, vagyis adott tényekből fogalmakat indukálni. A siker persze függ az ismeretek mennyiségétől is, attól, hogy a tanuló fel tudja-e idézni a szükséges anyagot és "lehívni" a kapcsolódó információkat.

Ebből következik, hogy a deduktív fogalmi tesztek és a tényfelidéző teszt közti korreláció viszonylag magas, míg az általános intelligencia teszt és a tényfelidéző teszt valamint az intelligencia teszt és a deduktív fogalmi teszt között alacsony...

Korábban a történelemtanárok arra törekedtek, hogy a memóriát fejlesszék, és minél több adattal halmozzák el a tanulókat. Az utóbbi időben azonban a deduktív gondolkodás fejlesztése került előtérbe... Egyeseket annyira magával ragadott a gondolkodás logikai folyamatainak vizsgálata, hogy egészen elfeledkeztek a történelemtől, annak humánus tartalmáról.

Ebben a tanulmányban azt szerettem volna bizonyítani, hogy a történelem tanulmányozásában sokkal jellemzőbb a nyílt, induktív gondolkodás, és hogy már 15 éves korú tanulók jelentős hányada is képes az absztrakt szintű induktív gondolkodásra különösen akkor, ha képi anyagokat használunk. Ez a gondolkodási mód nem független az intelligenciától, de szorosabb kapcsolatban van a tanulók általános fogalmi apparátusának alkalmazási képességével és történelmi ismereteik mennyiségével. Ily módon az

induktív történeti gondolkodás fejlődésében nagy jelentősége van a tények régi értelemben vett ismeretének és annak, hogy a tanulók megértsék az adott történelmi korszak kulcsfogalmait. Kutatási eredményeim szerint azonban egyéb tényezők is szerepet játszanak.

A történelemhez fűződő attitűd nagyban elősegíti az induktív fogalomalkotás képességének kialakulását. A támogató tanár és a tanuló munkája iránt érdeklődő szülői otthon szintén hatással van mind az eredményes tanulásra, mind a tanárnak a tanulóhoz fűződő viszonyára. A kísérletet végző tanár minősítési szempontjaiból egyértelműen kiderült, hogy ő a kreatív, önálló gondolkodó gyerekeket részesíti előnyben, és a különböző teszteredmények elemzése is megmutatták, hogy a tanárnak igen erős meghatározó szerepe van, nagyobb, mint az otthoni háttérnek. Nagy a jelentősége a tanítás során gyakran alkalmazott nyílt vitának, mint a történelemtanítás fontos módszerének. A kérdőíven az osztály 65%-a "élvezetesnek", sőt "nagyon élvezetesnek" találta a vitákat, 71% "hasznosnak" vagy "nagyon hasznosnak", 79% pedig elismerte, hogy az igen intenzív tevékenység. A vizsgálatba bevont két csoport közül a második sokkal közlékenyebb volt, eleven, gyakran izgatott hangulatú viták alakultak ki körükben, míg az első csoport tanulóit gyakran nehéz volt szóra bírni. A második csoportnak sokkal magasabbak voltak az átlagos eredményei mind a képekkel végzett feladat megoldása, mind az idézetekkel végzett szóbeli teszt során. Az eltérő otthoni háttérnek, a különböző intelligencia szintnek egyaránt szerepe lehet abban, hogy az első csoport tanulói - a történelemhez fűződő attitűdöt kivéve - sokkal alacsonyabbak voltak a második csoporténál. A statisztikai elemzés azonban azt mutatja, hogy a szóbeli teszteredmények közti lényeges különbség akkor is fennáll a két csoport között, ha figyelembe vesszük az intelligencia szint módosító hatását. Mindebből csak azt a következtetést lehet levonni, hogy a nyílt vitaléggör főként akkor segíti elő az induktív történelmi gondolkodás fejlődését, ha a tanulók maguk is élvezik ezt a módszert...

Történelemtanításunknak arra kell összpontosítania, hogy a tanulók elsajátítsák a szükséges tényeket és fogalmakat, és lehetőleg minél gyakrabban kell az elsajátított információkat induktív kontextusban használni. Olyan szituációkat kell teremteni, ahol a "fejre" és a "szívre" egyaránt szükség van, amely a tanulói tevékenységből nő ki, és amelyik fejleszti is azt. Az induktív fogalomalkotás - meggyőződésem szerint - valami olyasmiről, amit a tanulók is fontosnak tartanak, mert hozzásegíti őket ahhoz, hogy értelmezni tudják a múltat és azt a világot, amelyben élnek. Az induktív gondolkodás lényegében szintetizáló tevékenység, amely egyéni konstrukciót feltételez, míg a deduktív gondolkodás destruktív abban az értelemben, hogy történelmi következtetéseket elemez és vet el. Az egyéni kutatás, az egyéni induktív gondolkodás az, ami vizsgálatunkat népszerűvé tette a tanulók körében. Ahogy az egyik tanuló írta: "A történelem a vizsgáldóság módszere, kitekintés az életre, és mindig (sic) gyakorlati, soha nem felejthető el." Bár csak minden tanuló ezeket a szavakat visszhangozná!

HELYI TANTERV TERVEZÉSE AZ ELEMI ISKOLÁBAN*

Szinte végtelen számú lehetőség közül válogathatunk, amikor egy tanterv (curriculum) összeállításán dolgozunk. Azonban - egyrészt - nem mindegyik anyag felel meg az elemi iskolás gyerekek igényeinek és érdeklődésének; másrészt - ami a tanulókat érdekli, azt nem mindig érdemes tanítani. Más kritériumok alapján kell tehát a tananyagot kiválasztanunk. Az általános célkitűzéseket kell elsősorban szem előtt tartanunk. E céloknak egy részét kitűzheti az iskola vagy a tanár, míg más célok forrását távolabb kell keresnünk. Ezek a célok a társadalom által fontosnak tartott értékek vagy ismeretek közvetítését szolgálják, és végső soron politikai döntéseken múlnak. Az *Oktatási és Tudományos Minisztérium* 1981-ben megjelent "*Az iskolai tanterv*" című kiadványa ezt nyíltan megfogalmazta:

"A helyi hatóságok felelősek azért, hogy az országos politikával és követelményekkel összhangban alakítsák ki saját tantervi politikájukat és követelményeiket... Annak, hogy mit és hogyan tanítunk az iskolákban, tükröznie kell társadalmunk értékeit."

Nyilvánvaló, hogy bizonyos követelmények, amelyekkel a tanterveknek összhangban kell lenniük, a gyerekektől függetlenül fogalmazódnak meg. A társadalom által megkívánt fejlesztendő értékeket nem lehet levezetni a gyerekek fejlődési sajátosságaiból vagy igényeiknek és érdeklődésüknek a vizsgálatából. Az empirikus kutatások tényei nem testesítenek meg etikai értékeket. Társadalmunk nagy hangsúlyt helyez a gyerekek fejlesztésére és végső célként önmegvalósításukra. Ahhoz, hogy a célokat elérhessük, a gyerekeket megfelelő intellektuális eszköztárhoz kell juttatnunk. Ha azonban csak a gyerek érdeklődését tartjuk szem előtt, akkor a tanterv csupán bizonyos tevékenységeket fog előnyben részesíteni, és így fontos intellektuális készségek, képességek szorulnak háttérbe. Ha pusztán a gyerek érdeklődéséből indulunk ki, akkor egyoldalúan esztétizáló, a kreatív művészeteket túlzottan favorizáló lesz az oktatás. (Bizonyos kutatások jelzik, hogy ez reális veszély, az iskolák ugyanis nem megfelelően fejlesztik a gyerekek kritikai készségeit a természettudományok és a társadalmi ismeretek tanítása során.) A tanterv összeállítása tehát mindig értékek választásával jár, s ez nem lehet próba-szerencse dolga, mint ahogy jelenleg az az elemi iskolai történelemtantervekben.

Vegyük sorra, mik azok az általános célok, amelyeket az elemi iskolai tanulók történelemtanítása során követhetünk!

A nevelőnek arra kell törekednie, hogy

1. a gyerekek érzékeljék: a mai világ a tegnapiból nőtt ki;
2. felkeltse a tanulók érdeklődését és kíváncsiságát a múlt iránt;
3. fejlessze az empátiát és a megértést más korok és más emberek iránt;

* Teaching of History Series. No. 57. The Historical Association, London, 1985.

nyek bizonyos fajtáit megfigyelni és értékelni. Minden gyereknek tisztában kell lennie azzal, hogy a múltra vonatkozó ismereteink a történelmi tényeken nyugszanak, hogy a tények számos formában jelenhetnek meg, hogy gyakran hiányosak és töredékesek. Tudnunk kell, hogy a történelmi tények hitelessége és megbízhatósága mindig ellenőrzésre szorul. Ki kell alakítanunk azt a képességüket, hogy kritikusan kezeljék a történelmi ismereteket. Az elemi iskolai tankönyvek gyakran elmulasztják megemlíteni, hogyan jutott a történelemtudomány azoknak az ismereteknek a birtokába, amelyek a tankönyvekben olvashatók. Módot kell találni arra, hogy a tanulók megismerjék a történészek tényfeltáró és elemző módszereit és még az elemi iskolásoknak is tudniuk kell, hogy a történészek véleménye is gyakran eltérő a múlttól.

Különbséget kell tennünk a történelmi tények jelentőségének megértése és az eredeti történelmi tényekből kiinduló tanítási módszer között. Az utóbbi ugyanis csupán egy az elemi iskolai történelemtanítás sokféle lehetséges módszere közül, amit nem mindig célszerű vagy lehetséges alkalmazni. De amikor a nevelő alkalmazza és egy-egy eredeti tárgyat, dokumentumot, fényképet ad a gyerekek kezébe és hagyja, hogy önállóan dolgozzanak vele, gyakran elcsodálkozik, milyen kiváló megfigyeléseket tesznek a gyerekek, és mennyire magalapozott következtetésekre jutnak. A történelmi tényeknek felbecsülhetetlen a szerepük a gondolkodási aktivitásra ösztönző probléma-szituációk kialakításában. Ha pl. a tanulókkal a megismert történelmi tények alapján "történetek"-et fogalmaztatunk, igen kevés tényből okos elbeszéléseket formálnak. Az ugyanazokból a tényekből alkotott, egyaránt korrekt történetek közötti különbségek kiváló pedagógiai alaphelyzetet teremtenek a nevelő számára.

A történelmi tényekkel kapcsolatos legfontosabb kulcsfogalmak a következők: megfigyelés, azonosítás, történelmi probléma, bizonytalanság, hiányosság, dedukció, hitelesség, megbízhatóság.

A történelmi idő

Az a tény, hogy a gyerekeknek fejletlen az időérzékük, nem zárja ki, hogy történelmet tanuljanak. Tudjuk, hogy a gyerekek számfogalmak is bizonytalanok, mégis számolni tanítjuk őket, s a gyakorlatok eredményeként fejlődnek aritmetikai fogalmaik. Ugyanez a helyzet a történelmi idő tanításával. E téren azonban számos probléma merül fel, számos nehézséggel kell szembenéznünk. Az elemi iskolások számára a történelmi kronológia megértése nagy nehézséget jelent. A történelmi események leírásában olyan köznap szavak szerepelnek, mint az év, hónap, nap, de olyanok is, amelyek a köznap nyelvben ritkábban fordulnak elő (pl. évtized, évszázad). Ismeretes, hogy a tanulók előbb használják az időbeli viszonyokat kifejező fogalmakat, minthogy ténylegesen megértenék őket. Félrevezető lehet, hogy a gyerekek nyelvileg helyesen alkalmazzák a terminusokat, ugyanakkor pl. az év valódi tartalmát kb. 7 éves korukig, a történelmi időszámokat pedig kb. 11 éves korukig általában nem képesek felfogni.

Ha a történelemtanítást szélesebben értelmezzük, ha nem helyezünk a kelletnél nagyobb súlyt a pontos kronológiai ismeretekre, a gyerekek időszemléletét sikeresen fejleszthetjük. A precíz évszám helyett használt "évmilliók" kifejezés persze aligha fog többet jelenteni a tanulóknak, mint "nagyon-nagyon hosszú időt", de a felnőtteknek sem jelent sokkal többet. Bár 11 éves korig a gyerekek többsége nehezen boldogul az évszámokkal és az időtartamot kifejező fogalmakkal, ugyanakkor - úgy látszik -, hogy az események egymásutánosságát és egyidejűségét egészen jól tudják követni.

A legújabb kutatások azt bizonyítják, hogy 11 éves korig a kronológia tanításával óvatosan kell bánni, de ha azt a néhány évszámot, amellyel dolgozunk, tudatosan alkalmazzuk, akkor olyan fogódzókat adunk a gyerekek kezébe, amelyekkel eligazodhatnak a történelmi ismereteik körében. Ezzel nemcsak eszközöket nyújtunk nekik a tanult anyag rendszerezéséhez, hanem a későbbi rendszeres történelemtanulásra is előkészítjük őket. Kezdetben elég, ha a múltbeli eseményekről azt tudják a gyerekek, hogy melyik volt előbb, illetve később. S csak fokozatosan alakíthatjuk ki bennük azt a készséget, hogy az eseményeket pontos időrendbe állítsák.

A történelmi idővel kapcsolatos kulcsfogalmak a következők: korábban, később, valami előtt/után, időben megelőzi/utána következik, időtartam, korabeli, évszázad, generáció, évtized, periódus, korszak, i.e., i.sz.

A történelmi változások

Az elemi iskolában e téren az a követelmény, hogy a nevelő felismerje azokat az alkalmakat, amikor a változás tényére ráirányíthatja a tanulók figyelmét. Erre a célra a legjobb eszköz a történelmi periódusok összehasonlítása. Először a múltat a jelennel vethetjük össze, illetve a most tanult eseményeket a korábban tanultakkal. Később a gyerekek már az egyes történelmi korszakokon belüli változásokat is tanulmányozhatják, akár egészen rövid időszakon belülieket is.

A változással kapcsolatos kulcsfogalmak a következők: hasonlóság, különbség, formátosság, változás, tradíció, újítás.

Úgy tűnhet, hogy a történelmi változásokhoz fűződő fogalmaknak kisebb a szerepük az elemi iskolai történelemtanításban, mint a történelmi tényekre és a történelmi időre vonatkozóan. Megítélésem szerint azonban figyelmet kell szentelni azoknak a fogalmaknak, amelyek az emberi világ összetettségét fejezik ki. Nehéz, de fontos feladat az okozatiság, az ok és következmény tanítása, s nem kevésbé annak az alapvető elvnek a felismertetése, hogy az emberek hatni tudnak a történelmi események alakulására. Ha valamiért érdemes a történelmet tanítani, akkor az éppen az, hogy megértessük: az emberek befolyásolni tudják az események alakulását, és így bizonyos fokig sorsuk urai. Elemi fokon már a kisiskolásokkal érzékeltetni lehet ezeket a gondolatokat, ha a tanár nem úgy kezeli a történelemtanítást, mint a történelmi ismeretek, vagy - még szűkebben - mint a tények egyszerű átadását. A tények bemutatásának mindig együtt kell járnia értelmezésekkel. A tanulóknak fokozatosan el kell jutniuk arra a felismerésre, hogy a mai világ a tegnapiból nőtt ki.

A készségek és képességek

Több olyan készség van, amelyet fejleszteni lehet és kell a történelemtanítás során. Bár helyesebb lenne talán a meglévő készségek bővítéséről és begyakorlásáról beszélni, mint új készségek tanításáról. Hiszen pl. a nyelvi és a megfigyelési készségek fő elemei már a kisiskolások is rendelkeznek. Ezeket történelmi anyagok feldolgozásával is tovább lehet fejleszteni. Amikor azonban a történelemtanításban fejlesztendő konkrét készségekről beszélünk, vigyázni kell a túl általános megfogalmazásokkal. A "megfigyelés" pl. jelentheti valaminek az egyszerű megsejtelését, de jelentheti bizonyos jellemző vonások feltárását is. Az elsőnek említett "megfigyelés" nem nagyon fogja emelni a

történelemtanítás színvonalát, míg a második kötődhet a történelmi jelenségekben rejlő problémák felismeréséhez. Érthető tehát, hogy mennyire fontos a speciális készségek gyakorlását szolgáló kérdések pontos megfogalmazása.

A következőkben sorra vesszük a történelemtanulás során fejlesztendő készségek, illetve képességek listáját. A "fejlesztés" szót külön is szeretnénk hangsúlyozni. Más-hogyan vizsgálja és elemzi ugyanis a történelmi tényeket egy 11 éves és máshogyan egy 8 éves gyerek. Nehéz évről-évre meghatározni a fejlesztés mértékét és korosztályokra lebontott abszolút standardokat adni, de a legtöbb tanuló esetében a fejlődést kb. két-évenként érzékelni és regisztrálni lehet. A történelmi tényekkel kapcsolatos készségek, illetve képességek a következők:

Megfigyelés.

Nem csupán gondos megsejmlélés, hanem problémafeltárás. A megfelelő kérdések: Felismered-e? Le tudod-e írni? Valóságosan megtörtént dolog? Meg tudod-e állapítani a hitelességét?

Osztályba sorolás.

Megnevezés, keltezés, sorrendiség megállapítása, időben való elhelyezés.

Elemzés.

A gyerek ítéleteket alkalmazva következtetésekre jut, és szóban beszámol eredményeiről. Bizonyítja és megvédi állításait.

Az írott forrásokkal kapcsolatos készségek, képességek:

Olvasás.

Főként az információszerzés képessége, a tárgymutató használata stb.

Megértés.

Olvasás útján megfejti valaminek az értelmét, bővíti szókincsét.

Könyvtárhasználati készségek.

Tudják, hogyan kell a könyveket kikeresni, és felhasználni a különböző katalógusokat.

Észbevétel.

Információ, történetek, a helyes sorrend gondolati rögzítése.

A kommunikációs képességek megukban foglalják a kifejező képességet, azaz az információk közlésének képességét is, amely az anyag-kezelés fokozatosan fejlődő készségeitől függ. A hangsúly az anyag elrendezésén és az összefüggő szóbeli előadáson van. Fontosságában ezután következnek az írásbeli, a dramatizálási, a modellkészítési és a képi kifejezőképességek.

A tananyag kiválasztása

A helyi tantervi útmutatók jelentős részében hiába keressük a tananyag kiválasztásának a szempontjait. A feladat megoldása teljes mértékben az iskolákra marad. Úgy gondolom, ez végülis rendjén lenne, bár abban az esetben, ha az iskolák a tanárookra hárítják a tananyagkiválasztást, akkor kevésbé vagyok nyugodt. E mögött ugyanis az a szemlélet bújk meg, hogy a "mit tanítsunk" kérdése nem is olyan fontos.

Egyesek szerint: ha tudom, hogy milyen készségeket, képességeket kell fejleszteni és fogalmakat kialakítani, akkor mindegy, hogy erre a célra milyen történelmi

anyagot használok. A tartalom mintegy magától adódik. Ezt a szélsőséges álláspontot nehéz igazolni. Az ellenkező véleletet fejezi ki az a nézet, amely a tananyagot tekinti mindenek felett állónak, s úgy véli, létezik egy olyan alaptananyag, amelyet az összes gyerekek meg kell ismernie...

Egyik álláspont sem megfelelő kiindulópont az iskolai tanterv összeállításához, mivel - bár eltérő módon -, de mindkettő figyelmen kívül hagyja a valóságos körülményeket. A nevelés nem csupán a tanár és a tanuló magánkapcsolata, az iskola nem hagyhatja figyelmen kívül a társadalmi, gazdasági és politikai realitásokat. De nem megfelelő az a tanterv sem, amely megfeledekzik a gyerekekről, és nem veszi számításba a feltételek és a környezet változásait, valamint a pedagógusok képességeit. Magától értetődik, hogy a készségeket és a fogalmakat nem lehet önmagukban tanítani. Az elméleti meggondolásoktól függetlenül a gyerekek a történelemórákon megismerkednek a múlt bizonyos részeivel. S minthogy ez a tartalom szolgáltatja a tanulók történelmi ismeretanyagát, fontos, hogy racionálisan válogassunk. A tananyag összeállításában az egyéni igények és a társadalmi igények egyensúlyára kell törekedni. Ennek megoldása azonban soha sem egyszerű.

Végül szólni kell arról, hogy a tananyag kiválasztása mindig értékítéleteket testesít meg. Vannak-e nélkülözhetetlen témák az elemi iskolai történelemtanításban? Vajon VIII. Henriket vagy Karl Marxot kell-e tanítani? A *normannok*, *vikígek*, *rómaiak* stb. kihagyhatatlanok-e? A következőkben bemutatásra kerülő blunsdoni Szent András elemi iskolában használt tervünk összeállításakor például az alábbi általános célokat és követelményeket tartottuk fontosnak:

1. A hangsúlyt az angol történelem tanítására kell helyezni. Az alapelv, amelyből kidultunk: "ahol most élünk".
 2. A nemzeti szempontokon kívül legalább egy nem nemzeti szempontot is figyelembe kell venni. Sok tankönyv-központú tantervet ért a vád, hogy nemcsak a szűken vett nemzeti szempontokat tartják fontosnak, de nacionalisták is.
 3. Lehetőleg ókori, középkori és újkori példákat is tartalmazzon a tananyag. A legtöbb túl sokat akar markolni. Okos önmérsékletre van szükség.
 4. Olyan témákat is be kell venni a tantervbe, amelyeket valamiképpen a tanulók tapasztalatilag is megközelíthetnek. Ezek főként a család- és helytörténeti témák. A helytörténeti témákat távolabbi vidékek történetével ellensúlyozzuk.
 5. Fölösleges ismétléseket kerülni kell. Ez levegősebbé teheti a tantervet és elkerüli "a rómaiakat és csakis a rómaiakat" egyoldalúság veszélyét.
 6. Figyelembe kell venni a középiskolai tanterveket is. Az elemi iskolai és a középiskolai tantervek nem állhatnak ellentétben egymással, törekedni kell egyeztetésükre.
 7. A váratlan helyzeteket hasznosítani kell a történelemtanítás során. A történelemtanár nem hagyhatja kihasználatlanul a véletlen lehetőségeket.
- A 130. oldalon látható táblázat összefoglalóan mutatja be az elemi iskolai tanterv tervezési folyamatát.

Az elemi iskolai tanterv tervezési folyamata

A tanterv általános elveinek és céljainak meghatározása.

A gyerek sajátosságainak figyelembe vétele.

A tanítandó fogalmak és eszmék kiválasztása.

A fejlesztendő készségek és képességek vizsgálata.

Milyen témákat kell a tananyagba fölvenni.

A tantervi időarányok meghatározása.

A rendelkezésre álló eszközök vizsgálata.

Annak meghatározása, milyen helyi körülményeket kell figyelembe venni a tananyag összeállításában.

Annak eldöntése, kronológikus felépítésű legyen-e a tananyag.

Melyeket kell inkább a középiskolában tanítani?

Lehet-e valamilyen világtörténeti szempontot érvényesíteni? Milyen témákat utaljunk át a középiskolai tantervbe?

Az arányok azonosak legyenek-e minden évfolyamon?

Vagy: hogyan módosul ez az első két osztályban?

Egyes témákat bizonyos eszközök hiánya miatt ki kell hagyni?

E struktúra előnyeinek és hátrányainak a számbavétele.

Részletek a blunsdoni Szent András elemi iskola történelem tantervéből

I. 5-7. évek

Bár a gyerekek életkori sajátosságai erősen befolyásolják pedagógiai munkánkat, a történelmi dimenziót nem szabad teljesen elhanyagolni. A gyerekek időfogalma nagyon korlátozott, emlékezetük rövid távú, alapkészségeik még fejletlenek. Ezért a hangsúlyt elsősorban a kérdésesre és a gondolkodás fejlesztésére kell helyezni. A múlttal való kapcsolatot a kézzel fogható és látható útján, valamint történetek segítségével kell megteremteni.

A céloknak korlátozódniuk kell 1) a múlt tudatosítására; 2) arra, hogy a múlt nagyon hosszú időt ölel fel és 3) a történelemmel kapcsolatos legfontosabb szavak elsajátítására.

A múlt tudatosítása

a) Történetek

"Régen régen..." "Hol volt, hol nem volt..." Hagyományos mesék (főként amelyekben az idő múlásának szerepe van)

Vallásos történetek (pl. Jézus születése)

b) Mindennapi tapasztalatok

Születésnapok (előtte/utána, idősebb/fiatalabb)

Családi, rokon kapcsolatok (nagy mama stb.)

Tárgyak besorolása (régi/új)

Az idő dimenzióját is érintő iskolai és helyi tapasztalatok; Érdekességek; régi tárgyak, fotók, az idő és az óra (kapcsolat a matematikával)

A múlt hosszú időt ölel fel

A távoli múlt közelebb hozható érdekes történetek útján. Pl. a "dinoszaurusz" bemutatása megfelelhet a célnak, bár nem az emberi történelem tárgykörébe tartozik. Levethetjük diapozitívan vagy megnézhetik a gyerekek képen. A matematika is bevonható a feladatba: Járj körül egy dinoszauruszt! Mérd meg, és nézd meg, hogy a hossza hányszor érne körbe az iskolát. Hová lettek a dinoszauruszok? Osztályozd a dolgokat aszerint, hogy már nem élnek (soha nem is éltek) ma is élnek. (Fosszilis maradványok, szén stb.) A "honnan tudjuk?" kérdést már ezen a szinten is feltehetjük.

Szókincs

A következő szavakat használjuk: történelem, régi/új, előtt/után, múlt, idő, dinoszaurusz (néhány gyerek örömmel tanulja meg a különleges elnevezéseket), kövület, kor, különböző, később, korábban, év, hónapok (neveik), nap stb.

II. 1. és 2. osztály 8-9 évesek

<i>Téma</i>	<i>Megjegyzések</i>	<i>Javaslatok</i>
Ősember	Blunsdon-hegyi erődítés, ősi maradványok	Múzeumi tárgyak kézbevétele, játék az erődítésben, különböző helyek meglátogatása.
Ókori civilizációk (görögök vagy egyiptomiak)	Összehasonlításuk a korabeli Britanniával	Kiindulópont: az Olimpiai játékok vagy a piramisok. Vizuális anyagok felhasználása, hieroglifák készítése
Családtörténet	Valamilyen konkrét dologból kell kiindulni	A család egyik tagját választják ki, pl. a nagymamát. A fontosabb élettrajzi adatokból kirajzolódik az adott személy életútja, s az adatokat össze lehet hasonlítani másokéval. Egyéni időszalag készítése.

Normann hódítás	Az invázió - a kultúrák találkozása	Kiindulópont: az invázió elmesélése. Térképek, modellek, filmbejátszások. Írj egy képzeletbeli tudósítást a hastingi csatáról!
Középkori falu (vagy: város, templom)	A helyi templom felkeresése	Könyvtárlátogatás: könyvek tanulmányozása. A helyi templom története. Időszalag készítése. Történelmi elbeszélések olvasása. Régi térképek.
Az Európán kívüli világ	A nagy földrajzi felfedezések. Az egyének szerepe: Kolumbusz, Vasco de Gama, Magellán stb.	Világtörténelmi atlasz. Az elbeszélés kerül előtérbe. Beleéléses fogalmazási feladatok. A rendelkezésre álló ITV programok levetítése.

A felsorolt hatból minimálisan négy tárgykört kell elvégezni az 1. és 2. osztályban.

III. 10-11 évesek 3. és 4. osztály

Swindon és a G.W.R. művek vagy A csatornaépítők	Az iparosítás időszakára vonatkozóan sok forrás, eszköz áll rendelkezésre	Az emberi tényező hangsúlyozása. G.W.R. művek, a Kennet-Avon csatorna és a swindoni vasút felkeresése. Interjúk készítése nyugdíjas munkásokkal. Régi és új térképek, diák, filmrészletek. Időszalagok készítése. Történelmi játékok.
Vonulás nyugatra (Amerika története)	Történelmi anyag a TV-ben és a filmekben sokszor előforduló témához	Kiindulópont: egy történelmi regény. Koordináció a földrajztanítással.

A római birodalom	Világtörténeti nézőpont. Mi az, hogy "birodalom"?	Kiindulópont: mint mindig, most is valami konkrétum, pl. a Vezúv kitörése. A vizuális anyagok felhasználása itt különösen fontos.
17. századi angol történelem	A változások nyomon követése egy időszakon belül. Lehetőségek: társadalmi viszonyok (pl. lakáskörülmények), politikai helyzet (forradalom, polgárháború), a tudományok fejlődése (Newton, Wren, Harwey), a kultúra (Shakespeare, Pepys)	Nem szabad mindenre kitérni, ragaszkodni kell a konkrétumokhoz. Rengeteg alkalom van az egyéni munkára, és a nevezetes helyek, épületek tanulmányozására.
Tanulmányi kirándulás	Távolabbi történeti emlékhely fölkeresése	A tanulmányi kirándulásokat szervező központoktól kérhetünk segítséget.
Nagy Alfréd kora	Történetek útján való megközelítés	Képzeletbeli történetek elbeszélése. A vizuális anyagok nélkülözhetetlenek. Térképek, időszalagok, felhasználása. A helyi vonatkozások megemlézése.

A felsoroltak közül minimum öt témát kell feldolgozni a 3. és 4. osztályban.

A HELYI DEMOGRÁFIAI ADATOK VIZSGÁLATA AZ ISKOLAI OKTATÁSBAN*

A helyi demográfiai adatokkal végzett munka a tanulók aktív részvételét igényli és a források tanulmányozásán alapszik. Jól alkalmazkodik a csoportos munka feltételeihez, beleértve a vegyes összetételű csoportokat is. Az ilyen típusú tevékenység pedagógiai haszna éppen ezért nyilvánvaló. A demográfiai adatok vizsgálatából kiindulva társadalmi és gazdasági kérdésekig juthatunk el. A demográfiai tanulmányok a vizuális és a szóbeli források felhasználására egyaránt módot nyújtanak. Adott a kreatív megjelenítés és a dramatizálás lehetősége is, ha ezek beleillenek a tanár általános célkitűzéseibe. Vagyis általában: a demográfiai tanulmányok alkalmasak a multidiszciplináris megközelítésre, ugyanakkor speciális, szaktárgyi készségeket is fejleszthetünk általuk. Szerepe a számtani ismeretek fejlesztésében magától értetődik, s egyáltalán nem korlátozódik az összeadás és kivonás gyakorlására. A szélesebb kontextusban való alkalmazás új értelmet ad aritmetikai tudásuknak, ugyanakkor megismerkednek az ábrák és grafikonok felhasználásának új formáival. A felsőbb osztályba járó tanulók tapasztalatokat szerezhetnek a statisztikában rejlő lehetőségekről, illetve veszélyekről. A demográfiai adatokat komputerre vihetjük fel, amely a nagy adatmennyiségeket is gyorsan és könnyedén dolgozza fel. Ily módon a komputer természetes és nélkülözhetetlen eszközzé válik, amely a tanulókat saját kérdéseik megfogalmazására ösztönözheti. A megfelelő kérdések felvetése már önmagában véve is értékes tevékenység...

Mindezekén túl, van egy közvetlen, praktikus oldala is a demográfiai adatok vizsgálatának. Szoros kapcsolat alakítható ki ugyanis az írott, a szóbeli és a vizuális források között. Amikor a 70 éves nagypapa unokájának elmeséli, hogy az ő szülei miről beszéltek neki gyerekkorában, akkor a ma élő fiatal bepillantást nyerhet az 1881-es népszámlálás időszakában élt emberek életébe, amit még szemléletesebbé tehet néhány régi családi fénykép. Meglátogathatunk a népszámlálás idején már meglévő régi épületeket és utcákat, amelynek révén egészen új szemmel fognak a tanulók a statisztikai adatokra tekinteni. Megérezhetik pl. a gyökeres változásokat, amikor egy utcában, amelyben az egykori adatok szerint jómódú és divatos lakóépületek sorakoztak, most a régi árkádok alatt irodákat, műhelyeket és raktárakat találunk. Ennél jobban talán nem is lehetne érzékeltetni - történelmi tények útján - a "változást az időben". A demográfiai adatokkal végzett munka szinte kínálja magát a csoportos munkára. Ezért ebben a keretben kell megszervezni az adatok rendszeres felvételét, osztályozását és számbavételét. Ez az együttműködésen alapuló, csoportokban folyó munka készségeinek fejlesztését szolgálja. Olyan készségeket, amelyeknek nagy hasznát veszik a tanulók majdani munkahelyükön.

* Teaching of History series. No. 53. The Historical Association, London, 1984.

A demográfiai adatok tanulmányozása az idősebb tanulókat segíti a történelmi tények interpretációjában. A munka tartalma ezért ugyanolyan fontos, mint a tevékenység. A demográfiai változások vizsgálata során a tanulók egy nagy hatású történelmi tényezővel ismerkednek meg, amelynek prominens szerepe van pl. a mai munkanélküliség vagy a szűkös erőforrások létrejöttében. A demográfiai adatok vizsgálata ugyanakkor bőséges alkalmat nyújt a különböző történelemelméletek fölötti vitára is, amely a különböző demográfiai forrásanyagokból kiszűrt történelmi tények sajátos jellegének és felhasználási lehetőségeinek egyre növekvő ismeretén alapul. Fontos, hogy a tanárok világosan lássák a demográfiai tanulmányok felhasználásának a jelentőségét, s ne csak számokkal való manipulációt lássanak benne minimális interpretációval egybekötve...

Munka a tanítási órán

... Hogyan megy végbe a demográfiai adatok felhasználása a tanórán? Képzletben lépünk be egy osztályba, ahol 12 éves gyerekek az 1871-es népszámlálási adatok feldolgozásán munkálkodnak. A terem úgy van berendezve, hogy a legkülönbébb feladatok elvégzésére alkalmas legyen. Vannak párokban dolgozó tanulók, akik az 1871-es adatfelvételi lapokról készült fénymásolatokból adatokat gyűjtenek. A tanár úgy döntött, hogy inkább fénymásolatokat használnak mint az állami levéltárban rendelkezésre álló mikrofilmolvasót, mivel így több tanuló dolgozhat egyszerre, és több adatot gyűjthetnek ki. Mindegyik pár hasonló módon dolgozik: egyikük felolvassa a szükséges információkat, míg a másik az adatgyűjtő nyomtatványra feljegyzi azokat. Időnként szerepet cserélnek. Ha problémába ütköznek, azt először egymás között megbeszélik, és esetleg megvitatják más párokkal is. Végül soron a tanárhoz is fordulhatnak, de ez ritkán fordul elő, ami annak köszönhető, hogy a fokozatos gyakorlás során a gyerekek megtanulták az adatok kezelését. A tanár közben csoporttól csoportig haladva tanácsokat ad, bátorít és ellenőrzi a csoportok tevékenységét. Esetleg egyszer-kétszer megállítja a munkát, hogy egy-egy általános, több csoportnak is problémát okozó kérdést megvilágítson. Kezdetben ez gyakran megesett, később azonban egyre ritkábban, mert a tanulók kellő jártasságra tettek szert abban, hogy maguk oldják meg a problémát.

A teremben ilyenkor nincs teljes csend, de ez a zaj a munka velejárója. Az egyes párok tevékenysége azonban nem zavarja a többieket. A tanterem berendezése lehetővé teszi, hogy egy-egy pár félrevonuljon egy sarokba, és ott kiterítsék az adatfelvételi lapokat. Nem mindegyik pár dolgozik ugyanazon a feladaton. Az egyik csoport a vizsgált körzet térképét állítja össze a nagyméretű tanári asztalon. Egy másik a korábban gyűjtött vizuális anyagokat készíti elő faliújságszerű formában. A képek alá azokat a tártott forrásból származnak, közülük sokat a gyerekek otthonról hoztak el. Két tanuló az anyagok rendezésén dolgozik. Ez nagyon fontos legyenek kitöltve, és hogy mindegyik hogy az adatgyűjtő nyomtatványok körültekintően legyenek kitöltve, és hogy mindegyik fénymásolt lapot feldolgozzanak. Időnként megbeszélik a tanárral, hogyan halad az adatok rendszerbe foglalása.

Egy ilyen óra, ahol mindenki szorgalmasan dolgozik, sok előkészületet igényel. A gyakorlati munkát bevezető órákon a 19. század társadalmi viszonyaival ismerkedtek meg a tanulók. A tanár elmondta, hogy mi is az a népszámlálási adatfelvétel, és elvitte az osztályt a helyi levéltárba, ahol megnézték, hogyan lehet az adatokhoz hozzáférni mikrofilmen. A levéltári dolgozók segítségével kikeresték a szükséges térképeket. Az

egyik levéltáros felügyelete alatt néhány térképet fénymásoltak, illetve az erre alkalmatlanokat lemásolták. Ezt követően a helyi könyvtárban gyűjtöttek anyagot. A kutatáshoz szükséges régi fényképeket kerestek, s ha lehetett, fénymásolták azokat. Helyi újságokat lapoztak át, hogy háttéranyagot gyűjtsenek a 19. századi társadalmi viszonyokról. Csak ezután kezdődhetett meg a konkrét munka.

Az összegyűjtött adatokat végül táblázatba foglalták, és elemezték. Ez egyben az adatrögzítési rendszer ellenőrzését is jelentette. Ezt követően egy sor érdekes órát lehetett az eredmények interpretálására fordítani. Végül néhány tanítási óra a kiállítás rendezésével telt el. A bemutatásra összeállított anyagot a szülők is megtekinthetik, ami egyben jó kiindulópont a kutatás újabb szakaszához, amikor a tanulók idősebb embereket kérnek meg, hogy meséljenek a gyerekkorukról, s ezeket a beszámolókat magnószalagra rögzítik. A lehetőségek tára azonban még ezzel sem merült ki. Régi térképekkel a kezükben a környéken tett sétákon új adatok felfedezésére indultak a tanulók. A végső cél az, hogy minél több adat bitokában próbálják megrajzolni a 19. századi helyi társadalom modelljét...

Lehet, hogy az itt vázolt kép túlzónak tűnik. Pedig a valóságban valamennyi leírt tevékenység egyetlen projekt keretében valósult meg. A tanár előtt álló lehetőségek persze a körülményektől függően erősen változnak. Egészen más feltételrendszerre van szüksége annak a pedagógusnak, aki elemi demográfiai fogalmakat kíván nyújtani 10 éves tanítványainak, mint annak a tanár-teamnak, amelyik alapos demográfiai ismereteket akar tanítani 15 évesek számára egy középiskola humán tagozatán. Ennek ellenére a két szélsőséges esetnek van néhány közös pontja: mindegyik tanárnak világosan és körültekintően megfogalmazott követelményrendszerre van szüksége. S természetesen az is elengedhetetlen, hogy a tanár némi előzetes kutatómunkát végezzen és így biztosítsa a demográfiai vizsgálatokhoz szükséges forrásokat. A népszámlálási adatok vizsgálatának talán az a legnagyobb vonzereje, hogy nem igényel nagy anyagi ráfordítást, és könnyen összeegyeztethető az órarenddel és a tantermi adottságokkal... Nincs szükség speciális felszerelésre, bár a fénymásolási lehetőségek sokat segíthetnek. Az frásvetítő hasznos az adatok gyors bemutatására, de ha ez nincs, akkor egy nagy demonstrációs tábla is megteszi. Mindegyik feladattípusnak megvan ugyan a maga sajátos eszközigenye, az adatfelvételhez szükséges űrlapnak viszont egységesnek kell lennie. Ragaszkodjunk ahhoz is, hogy ceruzával dolgozzanak a tanulók, így a levéltári előírásoknak is megfeleltünk. A pontos, tiszta munkát a tanárnak mindvégig szigorúan ellenőriznie kell...

A demográfiai adatokkal végzett iskolai munka során különféle forrásokat használhatunk: népszámlálási adatokat, egyházközségi anyakönyveket, névsorokat és jegyzékeket. E forrásokat két csoportra lehet osztani: az első forrástípus "pillanatképet" nyújt a népességről a múlt egy konkrét időpontjában (ide tartoznak pl. a tízévenként tartott népszámlálás adatai); a másik típushoz a demográfiai választásokat tükröző források tartoznak.

Az első típusnak az az előnye, hogy általa az adott pillanatról megragadóan részletes képet nyerhetünk, és a legkülönbözőbb feldolgozási eljárásokkal gyors eredményekhez juthatunk. Emellett két - különböző időpontban rögzített - statikus forrás összehasonlításával a változásokat is tetten érhetjük, és így dinamikus elemet vihetünk a kutatásba.

A másik forrástípusban - pl. az egyházközségi anyakönyvekben - azonban már eleve benne van a dinamikus változó: csak össze kell adni pl. a keresztelek, a házasságkötések és a temetések számadatait, és máris látszanak a változások. Az eredmények pillanatok alatt megszületnek és grafikusán ábrázolhatók.

Általában is két alapvető eljárást használunk. Az egyik az összesítés, amelynek során bizonyos események - pl. temetések - havi, évi, tízéves stb. előfordulási számát kell összeadni. A másik eljárás a születési hely, foglalkozás, kor, nem stb. alapján történő osztályozás.

Ezután néhány példát mutatunk be a demográfiai adatok iskolai vizsgálatára - az egyszerűbbektől a bonyolultabbak felé haladva.

Keresztnevek vizsgálata

A 10-12 éves tanulók esetében szinte magától értetődő kiindulópont a keresztnevek vizsgálata mivel azonnal leköti a figyelmünket, és viszonylag könnyű a munkát megszervezni a népszámlálási adatok vagy az anyakönyvi nyilvántartások felhasználásával. Az osztály nagysága, a rendelkezésre álló idő és a gyerekek érdeklődése szabja meg, hány bejegyzést tudunk megvizsgálni. Maga a munka egyértelmű: akár egyénileg, akár csoportosan néhány meghatározott keresztnév előfordulási gyakoriságát kell följegyezni.

Ezt követően a keresztnevek előfordulási gyakoriságát táblázatba foglalják és ezt összehasonlíthatják a mai keresztnevek gyakoriságával, amelyet az iskolai névsor alapján állítanak össze. Számos további vizsgálatot is végezhetünk. Pl. megállapíthatjuk, és grafikusán ábrázolhatjuk azoknak a fiúknak a számát, akik apjuk keresztnévét viselik. Az igazán "keresztény" nevek, a családban hagyományos nevek, idegen nevek, a divatos nevek - pl. az uralkodók nevével, illetve a királyi ház gyerkeinek a neveivel vagy történelmi periódusokkal összefüggésben álló nevek mind-mind vizsgálhatóak és gyümölcsöző viták alapját képezhetik. A nevek helyesírási változatai is nagyon érdekesek lehetnek a gyerekek számára, és alkalmat adnak arra, hogy a helyesírásról szélesebb összefüggésben is elbeszélgessünk velük.

Vezetéknév vizsgálata

Ez talán még fontosabb, mivel a vezetéknév jelentős szerepet játszhatnak a történelem tanulmányozásában. Megfelelő kézikönyvek segítségével igen szakszerűvé tehetjük e tevékenységet. Különösen izgalmas felfedezésekre juthatnak a vidéki tanulók lakhelyükön, ahol sok, ma is előforduló vezetéknév hosszú múltra tekint vissza. Az ilyen jellegű vizsgálatokra a népszámlálási adatokon és az anyakönyveken túl, más listákat és jegyzékeket is felhasználhatunk... Az egyszerű osztályozás alapjául szolgálhatnak a helységnevekből képzett vezetéknév, (ami egy későbbi témának, a migráció tanulmányozásának az előkészítésére is alkalmas egyben), a foglalkozásokat jelölő nevek, az apa nevéből képzett családnevek, a gúnynevek stb.

A születési hely

Már az alsóbb osztályos gyerekek is képesek pl. az 1851-81 között tartott népszámlálások adataiból a születési helyre vonatkozó információkat kigyűjteni és lejegyezni. Mivel a legtöbb esetben a környéken megtalálható helységnevek fordulnak elő, különösebb nehézséget általában nem okozhat a születési helyek azonosítása. A tanárnak per-

sze időnként segítenie kell, főként a távolabbi helységnevek megfejtésében. Az információk birtokában lehetővé válik egyszerű táblázatok szerkesztése...

Az adatok alapján pl. a migráció és a helységek közötti kapcsolatok tárgyköréből lehet hasznos vitát kezdeményezni. A forrásokból nyilván kitűnik, hogy az 1860-as években sok ember mozgott egyik helyről a másikra, s ha az osztály menetrendeket néz át, akkor azt is láthatják, hogy a vonatközlekedés ezt megkönnyítette. A kisebb körzetben lezajló migrációt pl. a helyi újságok tanulmányozása révén is lehet vizsgálni. Korabeli térképekkel és az úthálózatról szóló információkkal tovább lehet bővíteni a kutatás körét. Hogy milyen mélységig tanulmányozzák a tanulók a helyi népességre vonatkozó adatokat, azt a rendelkezésre álló idő és a tanár célkitűzései határozzák meg. A migráció jelenségének a tanulmányozását úgy is árnyalni lehet, ha rögzítik és térképre rajzolják egy-egy család gyermekeinek születési helyét. Ezzel nagyon szépen nyomon lehet követni egyes családok mozgását végig az országon... A részletes adatok birtokában könnyű átfogó beszélgetést kezdeményezni a migrációról, annak valamennyi szempontját figyelembe véve: miért költöznek el az emberek, a költözésre ösztönző, illetve kényszerítő okok, milyen közlekedési eszközt vettek igénybe, az elvándorlás következményei (pl. jobb foglalkozási lehetőségek stb.)...

Foglalkozások

Az 1851-81 közötti népszámlálásokat vagy foglalkozási jegyzékek adatait használva könnyű feladat egyszerű foglalkozások kiírása és csoportosítása. A rendszeresség, az osztályokba sorolás terén azonban sok bizonytalanság és nem várt nehézség is felmerülhet. A tanárnak kell eldöntenie, mennyire precíz munkát kíván a tanulókkal végeztetni... A fiatalabb korosztályok esetében általában nem tanácsos belemerülni a túl finoman, részletesen meghatározott foglalkozások alapján történő rendszerezésbe. Hasznosabb, ha néhány példa segítségével bemutatjuk, hogyan lehet megfelelő segédkönyvekre támaszkodva azonosítani egy-egy ritka vagy nagyon speciális foglalkozást. Személyes érdeklődést kelthet a tanulóknál, ha lakhelyük környékén tömegesen fordulnak elő bizonyos foglalkozások, pl. a bányászat, a textilipar vagy a mezőgazdaság területén. Ilyenkor gyakran szüleik útján maguk is tudnak a foglalkozásokról hasznos információkat nyújtani. Ahol ősi mesterségeket folytatnak, a szóbeli közléseknek szintén hasznát lehet venni. Vállalkozó szellemű tanárok idősebb embereket hívnak meg az órára, hogy meséljenek mesterségükről. Az információk feldolgozása közben a tanulók eljutnak a társadalmi rétegződés fogalmáig. Ekkor ismét a tanárnak kell eldöntenie - a gyerekek tudásának az ismeretében -, hogy képesek-e megbirkózni az ilyen jellegű csoportosítási feladattal...

Konkrétan, a gyerekek által jól érthető módon lehet bemutatni az időbeli változásokat meghatározott foglalkozások kihalásán és újak megjelenésén keresztül. Csak a legtehetségesebb tanulók fogják megérteni az olyan fogalmak jelentésváltozásait, mint pl. a "munkás", ugyanakkor minden tanulónak föltűnik, hogy bizonyos foglalkozási kategóriák megszűntek az 1851 és 1881 közötti időszakban. Aktuális kérdés a népesség különböző rétegeinek a foglalkoztatottsága is. Ezért a gyerekek érdeklődve tanulmányozzák a múltban fölmerült hasonló problémákat.

Házicselések

Anyakönyvek

131

kal. A "megélhetési válság" tartalmát talán az "éhezés" vagy "éhség" kifejezésekkel lehetne közelebb vinni a kisebb gyerekekhez, hogy megértsék és össze tudják kapcsolni a mai világ hasonló jelenségeivel. Ugyanígy: vizsgálni lehet a helyi lakosság számának természetes növekedését egy adott időszakban anélkül, hogy bonyolult terminológiát használnának. Egyszerűen: ki kell számítani a születések és halálozások egymáshoz viszonyított arányát. Persze, ha reális képet akarunk nyerni valamelyik egyházközség demográfiai változásairól, feltétlenül figyelembe kell venni a migráció hatását is...

Az adatok gyűjtéséhez és rögzítéséhez hasznos űrlapokat készíteni. De jobb, ha nem kész adatlapokat adunk a gyerekek kezébe, hanem hagyjuk, hogy maguk szerkeszték meg és próbálják ki azokat. Eközben a tanárnak állandó figyelemmel kell kísérnie munkájukat, szem előtt tartva annak végső célját. Egyáltalán nem baj, ha a tanulók megismerik az egységes adatgyűjtő szempontok megállapításának a nehézségeit, másrészt viszont nem szabad megengedni, hogy az előre nem látható, újabb és újabb komplikációk elvegyék a kedvüket a munka folytatásától...

Az írni-olvasni tudás szintje

A demográfiai vizsgálatokban az írni-olvasni tudás alatt gyakran azt a képességet értik, hogy valaki házasságkötésekor alá tudja írni a nevét.

A történeti demográfia művelői sokat vitakoztak afölött, hogy ez megfelelő és kielégítő módszer-e az írni-olvasni tudás szintjének mérésére. A gyerekeket viszont általában nagyon érdekli a téma. Már a kisiskolások is szívesen tanulmányozzák az ide vonatkozó adatokat pl. a férfiak és a nők vagy a foglalkozási megoszlások szerint. Nem árt az írni-olvasni tudás összetevőiről elbeszélgetni a gyerekekkel. Nagyon rokonszenveznek pl. azokkal az asszonyokkal, akik csak azért nem írták alá a nevüket, hogy ne bántsák meg valóban írástudatlan újdonsült férjüket.

A helyi demográfiai adatok felhasználásának eddig említett módszereit más témák esetében is alkalmazhatjuk. Így például feldolgozhatjuk egy falu vagy egy város egyik vagy néhány utcájának adatait, majd az eredményeket összehasonlíthatjuk. Az ilyen típusú feladat megoldásán dolgozhat egy-egy osztály, de felosztható a munka a különböző helységeket, utcákat vizsgáló osztályok között is. A különböző osztályok minden esetre más és más témán dolgozzanak! Máskor a kutatás fő célja a 20-30 év alatt bekövetkezett változások feltárása lehet bármilyen speciális területen. Szélesebb érdeklődés esetén több forrástípus bekapcsolásával tanulmányozható egy meghatározott körzet az iskola közvetlen közelében. Meg lehet próbálni egy adott terület lakosságát korosztályok szerinti bontásban analizálni. A vizsgálat eredményeként kirajzolódó struktúrát tovább lehet elemezni valamilyen speciális szempont szerint. Pl. ki lehet mutatni a halálozási adatokon belüli halálozási arányt egy korosztályra vonatkoztatva (lásd: gyermekhalandóság). Az itt szerzett tapasztalatok segítik a gyerekeket a statisztika "csapdájának" a felismerésében. A tanulók vizsgálhatják a nukleáris- és a nagycsaládi viszonyokat, a család fogalmát a háztartás fogalmával kapcsolva össze.

Demográfiai vizsgálatok a középiskolában

Az eddig ismertetett eljárások és témák főként a 10-12 éves tanulókra vonatkoztak. Persze a fiatalabbak közül sokan képesek összetettebb feladatok elvégzésére is, s bizonyára vannak olyan középiskolások, akik a felsorolt feladatok megoldásából sokat tanulhatnak. A demográfiai vizsgálatok lehetséges mélységét ugyanis általában nem a forrás jellege, hanem a gyerekek matematikai ismeretei határozzák meg. Ugyanakkor a helyi demográfiai adatok tanulmányozásának éppen az az egyik legnagyobb előnye, hogy a tanulók ugyanazt a forrást különböző szinten dolgozhatják fel... A forrásokat, illetve a belőlük nyert adatokat újabb, árnyaltabb és összetettebb kutatások kiindulópontjául lehet felhasználni. Amíg pl. a vikingek történetének többszöri tanulmányozása útján nem igen fejlődnek a tanulók készségei, addig a demográfiai adatok feldolgozása során jól lehet fejleszteni az egyre magasabb szintű készségeket. Előny az is, hogy az összetettebb feladatok szervesen kapcsolódnak a korábbiakhoz. Ugyanaz az osztály évről-évre tovább viheti az előző évben megkezdett vizsgálatot. Sőt egy másik osztály is folytathatja a korábbi évfolyamok munkáját. Ezután tekintsünk át néhány - főképpen a középiskolákban alkalmazható - eljárást és témát.

Lajstromanalízis

A "lajstromanalízis" lényege egy-egy olyan forrás kiválasztása, amely alkalmas a nagyon részletező elemzésre, és ezt követően a részletekbe menő elemzés elvégzésére. A "lajstromanalízissel" valamelyik egyházközség anyakönyvét a múlt egy adott pillanatában mintegy mikroszkóp alá helyezzük...

Bár így csupán pillanatfelvételt nyerhetünk a közösség legfőbb demográfiai jellemzőiről, mégis olyan érdekesítő felfedezéseket tehetünk a múltban élt emberek társadalmi viszonyairól, amilyenekre más módszerek alkalmatlanok.

A "lajstromanalízis" viszonylag egyszerű eljárás. Három szakasza van: az adatok kigyűjtése az anyakönyvből, a vizsgált személyek közti valóságos és feltételezett kapcsolatok megállapítása és végül az eredmények elemzése. Első lépésként kírjuk az eredeti lajstromban szereplő neveket és más adatokat, és minden személynek egy sorszámot adunk. Csoportos munka esetében 4-5 másolatot készítsünk. Az eredeti listára előzetesen is feljegyezhetjük a feltételezett rokoni kapcsolatokat. Ezután minden előforduló személy nevét egy cédulára fölírjuk megjelölve, hogy hol található az anyakönyvben. Hasonló eljárással dolgozunk fel minden más, az adott egyházközségben található dokumentumot (pl. felügyelői feljegyzések stb.). Valamennyi újabb információt rávezetjük a listára és a személyi cédulákra. Ezeknek az információknak a birtokában ellenőrizhetjük a rokoni kapcsolatokra vonatkozó előzetes feltevéseinket és újabbakat fogalmazhatunk meg figyelembe véve a háztartásokra, a foglalkozásokra stb. vonatkozó adatokat. Az új feltevéseket mind a cédulákra, mind a listára rávezetjük. Feltehetően lesznek közöttük olyanok, amelyek továbbra is bizonytalanok maradnak. Ezt is jeleznünk kell.

Maga az elemzés alig jelent többet, mint a személyi adatok megismerésének csoportosítását, illetve a kigyűjtött adatok tanulmányozását és összesítését. Hogy mennyi információt dolgozunk fel, az a lajstromon szereplő tételek számától, valamint az elemzést végző személy elhatározásától függ. A következő felsorolás a leggyakrabban elvégezhető elemzési szempontokat mutatja be, de ne felejtjük el, hogy egy-egy lajstrom elemzése révén ritkán tudunk valamennyi kérdésre választ kapni:

1. a népesség nagysága;
2. a népesség megoszlása korosztályonként és nemenként, családi állapot, foglalkozás, vagyoni helyzet és háztulajdon szerint;
3. a háztartások száma;
4. a háztartások magysága;
5. a háztartások összetétele, a szülők, gyerekek, rokonok, szolgák és a háztartásban élő más személyek aránya.

Még érdekesebb elemzéseket végezhetünk, ha korrelációt számítunk (pl. a háztartás nagyságát és összetételét összevetjük különböző foglalkozásokkal.).

Az elemzés harmadik fázisában a lajstromanalízisből nyert következtetéseket összevetjük a más forrásokból származó eredményekkel (pl. hasonló lajstromokkal, állami statisztikákkal, topográfiai adatokkal stb.). Esetleg a megismert háztartásokat és családneveket összefüggésbe hozhatjuk ma is létező vagy feljegyzésekben szereplő ingatlanokkal, s így feltérképezhetjük a szegények és gazdagok negyedeit vagy foglalkozási körzeteket állapíthatunk meg. Azonban nem is az összes, de valószínűleg nagyon sok harmadik fázisban elvégzett elemzés további kutatásokat tesz szükségessé, amelyek egyben a következő projektek kiindulópontját képezhetik...

Az aggregálás

Az aggregáló elemzésnek olyan fontos szerepe van az iskolai demográfiai tanulmányokban, hogy - bár mint technikát már bemutattuk - most mint módszerről mégis részletesebben kell szólnunk.

Az aggregálás folyamata több fázisra bontható. Először ellenőriznünk kell az alapanyag megbízhatóságát, mint általában a történelmi forrásokat, ez egyben bevezetője lehet a történelmi források fogalmáról szóló későbbi általános beszélgetéseknek...

Második lépésként gyűjtjük az adatokat. Ha az anyakönyvet korábban még nem dolgozták fel, akkor minden lényegtelennek tűnő adatot fel kell jegyezni (pl. gyapjúszövetben való temetés, keresztelő ruha stb.). De még akkor is hasznos minden apró információt felírni, ha az anyakönyvet valamilyen szempontból már vizsgálták, mivel később szükségünk lehet ezekre az adatokra is. Ez a tevékenység csak minimális többlet időt igényel.

A keresztelések, házasságkötések és temetések számát havonta célszerű összesíteni, mivel az évszakonkénti eltérések rendkívül tanulságosak lehetnek. Olyan egységes űrlapot kell az információk gyűjtésére használni, amelyik alkalmazkodik az anyakönyv adataihoz.

A harmadik szakaszban összegezni kell az adatokat egy, illetve néhány éves periódusra vonatkoztatva. Hasznos 5, 10, 20, 25, 50 és 100 éves, valamint bizonyos havi összehasonlító összesítéseket is végezni.

A negyedik fázisban az összesített adatok alapján statisztikákat dolgozunk ki. Többféle egyszerű vagy összehasonlító átlagot számíthatunk. A következőkben csak néhány alapvető feladatípust sorolunk fel:

- a) A keresztelések, házasságkötések és temetések átlaga tíz évenkénti intervallumokban. Természetesen más időközt is választhatunk. Ezeket a számításokat legjobban egy grafikonon ábrázolhatjuk. Kisebb anyakönyvi körzetekben az éves átlagokban mutatkozó ingadozásokat "kiegyenlíthetjük", ha 20 éves periódusokat alkalmazunk.

- b) A keresztelesek átlagának viszonyítása a temetésekéhez évtizedenként és halmozottan.
- c) A keresztelesek, házasságkötések és temetések havi átlaga az éves adatok százalékában.
- d) A keresztelesek és a házasságkötések aránya. (A házasságkötések vizsgálatát, mint a keresztelesekét. Pl. az 1701-1710 közötti házasságkötéseket az 1706-15 közötti keresztelesek számához viszonyítani.)
- e) A különösen magas termékenységet, halálozást vagy házasságkötést mutató évek vizsgálata. Ezen az átlag kétszeresét szokták érteni.)
Elmélyültebb munkát igénylő számítások a következők:
- f) Az "effektív család", azaz azoknak a gyermekeknek a száma, akik maguk is házasságkötésre alkalmas korban vannak.
- g) A házasságkötések és keresztelesek évszakonkénti összehasonlítása.

Ha a szezonális házasságkötési csúcsokat nem követik 9 hónappal később hasonló, bár nem annyira magas számú keresztelesek, akkor valószínűsíthető, hogy általánosan elterjedt a házasság előtti szexuális élet. Ezt azonban csak részletesebb elemzéssel igazolhatjuk. Ehhez hasonlóan: ha változást tapasztalunk a szezonális házasságkötési szokások alakulásában és ez nem tükröződik a keresztelesek számában, a házasságkötés előtti szexuális élet megítélésében történt változásra gondolhatunk.

Még az eddigieknél is mélyebbre áshatunk, ha korrelációt számítunk az anyakönyvi adatok és más statisztikák között.

- h) Ha megbízhatóan fel tudjuk becsülni a népesség nagyságát, akkor következtethetünk az el-, illetve bevándorlás nagyságára. Ezt úgy lehet kiszámítani, hogy az össznépeség számában két időpont között beállott változásokat összevetjük a keresztelesek számának a növekedésével, illetve csökkenésével ugyanazon időszak alatt.

Arra természetesen vigyázni kell, hogy bizonytalan adatokra ne alapozzunk "túl biztos" elméleteket. De annak sincs értelme, hogy csak a vitathatatlanul bizonyítható tényekre korlátozzuk az elemzést, mivel a kutatások folytatására éppen az ösztönöz, ha olyan hipotéziseket állítunk fel, amelyeket érdemes további alapos vizsgálatokkal ellenőrizni.

Ami a munka időigényét illeti kb. 15-20 órát vesz igénybe, amíg az adatokat ki-gyűjtjük egy olyan anyakönyvből, amelyben 500 személy adatai találhatóak, s két és fél évszázadon át évenként kb. 30 bejegyzést találunk. Ez az idő természetesen a gyerekek képességeitől és felkészültségétől függően módosulhat.

Az adatösszegzés és a statisztikák kiszámítása az elemzések számától függ. A számítógép használata meggyorsítja a munkát. Átlagosan 25-30 óra elegendő egy egyház-község anyakönyvének a feldolgozására. Valamivel hosszabb időt vesz igénybe több anyakönyv összesítése, illetve összehasonlítása. Kb. negyedével növeli meg az időt, ha közvetlenül az anyakönyvből dolgozunk...

Projektek - tantervek

Általában a középiskolában sem érdemes bonyolult projekteket tervezni. Egy-egy jól körülhatárolt, konkrét feladat megoldása során is nagyon sok hasznos gyakorlatot lehet végezni. Az 1801 és 1971 között felvett népszámlálások jelentései tízéves intervallumokban kinyomtatva állnak a rendelkezésünkre, s az ebből megállapítható de-

mográfiai trendek számos érdekes vizsgálat kiindulópontjául szolgálhatnak. Az 1861-es helyi népszámlálási adatok kivonataiból például megrajzolhatjuk a terület generációs piramisát. Adatsorokat gyűjthetünk ki az 1801 és 1901 közti időszakra vonatkozóan az iskola környékéről és más hasonló nagyságú körzetekről stb...

Különösen értékes feladat, amikor a tanulók valamilyen állítást demográfiai tények fényében ellenőriznek. Például egy - a migrációra vonatkozó - feltételezést összevetnek a népszámlálási adatokból nyert tényekkel... Ugyanis általánosságban is elmondható, hogy a demográfiai kutatásoknak nem annyira a végeredménye a fontos, hanem inkább az, hogy a tanulók ellenőrizhetik egy történelemre vonatkozó kijelentések validitását, megbízhatóságát széles körű forrásanyagra támaszkodva.

A tanár persze azzal is megpróbálkozhat, hogy egy teljes történeti demográfiai tantervet dolgozzon ki. Ez különböző szinteken valósítható meg, de van három alapvető tényező - mind a tartalmat, mind a három tényező kölcsönhatását illetően -, amelyet minden esetben figyelembe kell venni: ezek a források; a demográfiai kutatásokban alkalmazott eljárások, technikák; valamint az eredmények értelmezése. Felépíthető a tanterv kronológikusan: pl. a legkorábbi népszámlálásoktól a 19. század végi forrásokig. De természetesen más szerkezet is elképzelhető. Épülhet a tanterv a különféle forrástípusok feldolgozására vagy a forrásfeldolgozási technikák különböző típusaira. Bár a technikákra egy-egy konkrét forrás feldolgozásakor van szükség, a demográfiai kutatások olyan általános eljárásairól is beszélhetünk, mint pl. a "*mikro*" és "*makro*" megközelítési mód, a mintavétel, az esettanulmány stb. Az eredmények értelmezéséhez pedig elengedhetetlen az olyan tényezők megértése, mint a termékenységnek, a mortalitásnak és a migrációnak a demográfiai változásokra gyakorolt hatása. A demográfia és a történelem közötti általános összefüggések tanulmányozásának központi helyet kell kapnia minden demográfia-tantervben...

A sikeres történeti demográfiai kutatásokhoz ugyanis nem elegendő a kutatási technikák ismerete, fontos, hogy a történeti demográfiával foglalkozóknak átfogó tudásuk legyen a múlttól. Ez azt jelenti, hogy a demográfia-tantervet nem szabad izolálni a történelemtanítástól. Ellenkezőleg: valamilyen módon a történelmi tanulmányokból kell kinőnie, ha azt akarjuk, hogy a tanulók megértsék hasznát, jelentőségét.

A TÖRTÉNELEM ÉS A DEVELOPMENT EDUCATION KÖZÖTTI KAPCSOLATOK*

Számos oka van annak, hogy a történelemtanárok bekapcsolódása az ún. "Development education" mozgalomba kisebb mértékű volt eddig, mint teszem azt a földrajzot, közgazdaságtant és újabban a hittant oktató kollégáiké. Talán a legfontosabb ezek közül az a nyilvánvaló ellentmondás, hogy a történelemtanulás tárgya a múlt, (bélelve a közelmúltat is), tehát a történelem a már végbement dolgok elemzését tartja feladatának, míg a *development education* főként azzal foglalkozik, hogy mi történik (vagy történhet) a jövőben. Felfogásunk szerint a *development education* a cselekvés, az aktivitás szükségességét hangsúlyozza. Ezt sokan úgy értelmezik, hogy a történelem tanulságait akarja felhasználni. Ezzel viszont csorbát szenved a történelem "objektivitása", amelynek fontosságát a történészek olyan erősen aláhúzzák.

A történelemtanárok többsége elfogadja, hogy az objektivitásra való törekvés kívánatos, bár teljesen el nem érhető, egyszerűen azért, mert mindenkre hat saját politikai, társadalmi, gazdasági és kulturális háttere, valamint a történelem sajátos tradíciói. Valószínűleg éppen a történelmet használták fel legtöbbször különböző politikai és társadalmi célok érdekében. Dance kutatásai alapján rámutatott arra, hogy a történelemkönyvek csaknem mindig valakinek, valamely érdekcsoportnak, vagy országnak a sajátos nézőpontját tükrözik.

Sokan valószínűleg a távolabbi követelményektől való félelmükben vonakodnak elfogadni egy tágabban értelmezett történelemtanítási koncepciót. Különösen az elmúlt száz év történései - a világháborúk, a Népszövetség, majd az ENSZ megalakítása a világméretű és regionális koordináció céljából - tudatosították bennünk az emberi társadalom globális jellegét. Más oldalról viszont az állami politikák súlya és bizonyos vallások politikai szerepe szintén megerősödött. A partikuláris (egyéni és nemzeti) érdekekből fakadó hatalomféltés eddig meggátolta a globális egység felé való folyamatos és biztos előrehaladást.

Vajon összeegyeztethető-e egy országhoz vagy nemzethez és az emberiséghez való egyidejű kötődés? Két ok miatt is igennel kell válaszolni. Először is, minden ember több - helyi, regionális, nemzeti - közösséghez tartozik. Ezért identitásukban különböző érdekek és kötődések tükröződnek, e különbségeknek azonban nem kell egymással konfliktusba kerülniük. Azt sem szabad elfelejtenünk, hogy ha a történelem tanulmányozásának a célja a múlt minél teljesebb és reálisabb megismerése, akkor nincs értelme az egyik szempontot szembeállítani a másikkal. A történelemnek egyedülálló a lehetősége annak bemutatására, hogy a világon semmi sem állandó, és hogy az emberek nézetei, reakciói, felfogásuk és cselekedeteik a körülményektől és a módosuló emberi eszményektől függően változnak.

* The Centre for World Development Education by the Historical Association, London, 1985.

Ennek az összefüggésnek a fényében válik világossá a történelem jelentősége a *development education* rendszerében és az, hogy nem kell attól félni, hogy a globális szemlélet sérti bármely csoport vagy nemzet érdekeit. Ez a felfogás persze a múlt újraértékelését vonná maga után, de hiszen a történelemtudománynak éppen az az egyik alapvonása, hogy a történészek kritika alá veszik a korábbi elképzelések érvényességét, és ezzel egyre közelebb jutnak a múlt megértéséhez.

Mint már említettük, a *development education* azt szeretné elérni, hogy a *gyerekekben tudatosodjon az emberiség globális méretű összetartozása*, hogy tisztában legyenek korunk fő problémáival és lehetséges megoldási módjaikkal. Olyan attitűdöket kell kialakítani bennük, melyek révén toleránsabbá és probléma érzékenyebbé válnak...

A múlt tanulmányozása elősegíti, hogy a gyerekek megértsék a népek egymástól való kölcsönös függését és megismerjék az emberiség közös örökségét. Az első cél szempontjából különösen hasznos a XX. század eseményeinek a tanulmányozása (a világháborúk, a 20-as és 30-as évek gazdasági válsága, hírközlés forradalmasítása stb. A közös örökség tényére viszont inkább a távolabbi múltban történtek hívták föl a figyelmet. Érdekes, hogy sok középiskolai tankönyv a múlt tanulmányozását a Föld és az ember kialakulásával kezdi. Hallgatólagosan elfogadott, hogy múltunk feltárását és megértését az ember Földön való megjelenésével kezdjük. Ebben az összefüggésben Afrikát szoktuk "az emberiség bölcsőjének" nevezni...

Az *Európa Tanács* égisze alatt *Donaueschingenben* tartott szeminárium a következő fogalmakat tekintette relevánsnak a *development education*-nel kapcsolatban: kölcsönös függés, fejlődés, konfliktus, béke, globális szemlélet és változás. A listát lehetne bővíteni. Néhány elemi iskolai tanár pl. a következő fogalmakat ajánlotta: kölcsönös függés, együttműködés, tradíció, változás, alkalmazkodás, individualitás, hatalom és fejlődés. ("A változó világ és az elemi iskola" c. kötetben.) Mások az előítélet, a migráció, a folytonosság és a változás, az empátia és az iparosodás fogalmakat említették. Bár a történelem felőleli, nem biztos, hogy a történelemtanárok elég tudatosan alkalmazzák ezeket a fogalmakat. A *Schools Council "Hely, Idő és Társadalom (8-13)"* c. tervezetének középpontjában az a felismerés áll, hogy sajátos megközelítési módra és széles tanítási anyagra van szükség, amelyből a tanárnak kell válogatnia. Megfogalmazódik az a cél is, hogy a gyerekekkel meg kell értetni a döntéshozás mechanizmusát és szintjeit. A háborúk, forradalmak és a törvényalkotás mikéntjének a tanulmányozása megvilágíthatja, hogy egy-egy döntés mögött kik és milyen okok húzódnak meg. A gyerekek a helyi döntéshozás szintjén megismerkedhetnek ezekkel a konkrét lehetőségekkel. Ezek útján az egyének, a csoportok és szervezetek olyan döntési folyamatokban vesznek részt, amelyek az egész közösség életére hatnak. A *BBC* a "*Történelem a közelben*" c. rádió sorozata szintén jó példája az ilyen fajta megközelítési módnak. A gyerekeket megkérték, hogy kapcsolódjanak be egy vitába, amelyet egy helyi épület jövőjéről rendeztek. A vita lehetővé tette a gyerekek számára, hogy empátiájuk fejlődése mellett a különböző tényezők kölcsönhatását is jobban megértsék. A gyerekcentrikus megközelítési mód szerint a tanulók értelmi fejlődése akkor lesz optimális, ha maguk is résztvevői bizonyos eseményeknek, vagy azokhoz valamilyen konkrét módon kapcsolódnak. A fejlődés fogalmának megértését segíti elő az egyre nagyobb szerepet játszó helytörténet és a mind szélesebb körben terjedő "*experimentális megközelítési*" mód.

A történelemtanításnak fontos célja, hogy fejlessze a gyerekek empátikus készségét... Miért viselkednek az emberek meghatározott módon? Hogyan reagálnak a változó politikai, környezeti stb. körülményekre? Ezek a kérdések annál könnyebben

válaszolhatóak meg, minél több ország történetét minél hosszabb időszakban vizsgáljuk. Olyan tantervet kell összeállítani, amely nemcsak egy-egy ország történetének néhány eseményére koncentrál egy adott időszakban - pl. a rómaiak Britanniában, vagy a francia forradalom eseményei -, hanem szinkronitásra törekszik.

Mind a történelemmethodikai tanulmányok, mind a *development education* a kutatási készségek elsajátítását, a történeti tények értékelését és a kritikai elemzés követelményét tűzi ki célul a történelemtanítás elé. A művelődési miniszter hangsúlyozta a történelemtanulás és főként a történelemtanulás során kialakítandó készségek jelentőségét. Hasonló pozitívumokat tud a *development education* is felmutatni, amikor *keretében* az ún. *globális problémákkal foglalkoznak a gyerekek*. A történelemtanítás tartalma nagyon változatos lehet. Így arra is módot nyújt, hogy a tanulók az ország bármely iskolájában tanulmányozhassák a történelmi tényeket. Ha a történelmet ma már nem egyszerűen a "civilizáció" vagy a háborúk történetének tekintjük, a múlt tényei ott vannak valamennyi gyerek körül - London szegénynegyedeitől kezdve egészen Windsor környékéig -, a tanulók összehasonlíttják, rögzíthetik és elemezhetik őket. Coltham és Fines értékes munkásságától kezdve a figyelem a tananyag tartalmáról amúgyis az általánosabb nevelési szempontokra terelődött.

A történelemtanulás céljaival kapcsolatban végül szólnunk kell az egyoldalúságokról és az előítéletekről. Ezeknek felszínre hozása a gyermeki fejlődés valamennyi szakaszában igen fontos követelmény. Vannak már olyan tankönyvek, amelyeknek összeállítói példákön keresztül mutatják be a téveszmék és előítéletek kialakulásának körülményeit. A történeti tények elemzésekor a gyerekek is megérthetik hogyan keletkeznek az előítéletek, ha a feldolgozás során a tanulók megvitathatják a különböző attitűdök és magatartásmódok lehetséges következményeit. (Ebből következik, hogy pl. Amerikát Kolumbus "fedezte fel" - mintha előbb nem lett volna...)

Amikor azt állítjuk, hogy a történelemtanítás értékes szerepet játszhat a "fejlődés" oktatásában, akkor azt is látnunk kell, hogy a *development education* céljainak a megvalósítása nem jelenti a történelemtanítás tananyagának, módszereinek és eszközeinek teljes átalakítását... Amire valóban szükség van: az elsősorban a nagyobb tudatosság. Az, hogy a tanárok a *development education* szempontjából tudják elemezni saját tanítási gyakorlatukat, s ha kell módosítsák azt.

A tanároknak meg kell érteniük a *development education* totalitását, és be kell látniuk, hogy a történelemtanítást sem lehet abból kirekeszteni. Ezen az alapon könnyebb lesz a történelemtanítást összekapcsolni a globális fejlődésnek azokkal a szempontjaival, amelyek már helyet kaptak az oktatásban. A tananyag tágabb körből történő válogatására is szükség van, mind földrajzi tekintetben, mind az emberi cselekedeteket befolyásoló kulturális, társadalmi és szociológiai tényezők figyelembevételének az értelmében... Ugyanakkor alaposabb kritikának kell alávetni a jelenlegi gyakorlatot és a benne megmutatkozó egyoldalúságokat, ami nyilván új témák kidolgozását is maga után vonja.

A TÖRTÉNELEMTANULÁS ÉS -TANÍTÁS VIZUÁLIS DIMENZIÓJA*

Néhány évvel ezelőtt sok történelemtanár még arról panaszkodott, hogy nincs elegendő vizuális tanítási eszköz. A helyzet mára azonban megváltozott és a vizuális anyagok széles skálája áll az iskolák rendelkezésére. A szakirodalom - puritanizmusból - általában háttérbe szorította a vizualitási törekvéseket, de mára az egyensúly kezd helyreállni, és egyre több hivatásos történész kezdi felhasználni a vizuális történeti bizonyítékokat.

H.Trevor Roper a "*The Age of Experience*" (*A tapasztalatok, az empirizmus kora*) c. munkájának előszavában ezt írja:

"Az új kihívások hatására a vizualitás világát is bevontuk a történeti kutatómunkába, hogy az eddigi kizárólagos írásbeliség okozta egyoldalúságot megszüntessük, s ismereteinket vizuális adatokkal bővítsük... az illusztrációk nem csupán eleve nebbé teszik, de el is mélyítik a történelem tanulmányozását, és megértését."

A fotózás - mint a történeti tények rögzítésének alternatív eszköze - és az írott szöveg rovására teret nyerő mozi és TV fejlődése jelentős befolyást gyakorolnak mind a pedagógiára, mind a kutatásra. A vizualitás dimenziója valamennyi korszak tanulmányozásában növekvő részt követel magának. Széles körben állítják, hogy a vizuális ábrázolás jó részt máris kiszorította az írott szót mint a kommunikáció fő részeit. Ezek a vélemények azonban rendszerint nélkülözik a történetiség szempontját. Például azt, hogy amikor a munkásosztály műveltségének emeléséért folyt a küzdelem és minden szónak súlya volt, a képeknek (plakátoknak, rajzoknak, szakszervezeti jelvényeknek, karikatúráknak stb.) is megvolt a maguk szerepe. Manapság azért nőtt meg a vizuális források iránti történelmi érdeklődés, mert a képeknek a kortársak számára is meghatározott értékük volt. A sokszorosítási technika fejlődése és az új pedagógiai törekvések következtében megsohasodtak a vizuális anyagok is az órákon, sőt most már arra kell vigyázni, nehogy túlzásba essünk a vizuális eszközök alkalmazásában...

Ahogy az embereket meg kell tanítani az írott szöveg olvasására, ugyanígy a vizuális anyagok feldolgozását is tanítani kell - legyen az fénykép vagy portré, karikatúra vagy képgény, faliszőnyeg vagy tankönyvi illusztráció, hirdetés vagy művészi reprodukció. Professzor McCord a hivatásos történész szemszögéből beszél a vizualitás fontosságáról:

"Amikor a XIX. század végi családi fényképet vagy XX. sz. eleji iskoláscsoportot ábrázoló fotót - tulajdonképpen bármilyen régi fényképet - tanulmányozunk, és ezekből történeti következtetéseket vonunk le, akkor ugyanúgy járunk el, mint a régészek, akik Trajanus oszlopának relifjeiről akarják megismerni a rómaiak és a diákok hadseregét,

* Teaching of History Series. No. 49. The Historical Association, London, 1981.

vagy még tovább a gyerekek még mindig elsősorban azt vázolják, amiről tudják, hogy ott kell lennie, és nem azt, amit ott látnak. A valóságos látvány ábrázolásának problémáival csak ezt követően kezdenek foglalkozni.

Gombrich kimutatta, hogy amikor egy 11 éves gyerek lemásolta **Constable** "Wivenhoe Park"-ját, a képen szinte szám szerint megtalálhatóak az eredetin ábrázolt részletek, kiváltképpen azok, amelyek a gyerek érdeklődését megragadták. Ez a tevékenység már kreativitást és olyan vizuális percepciósi készséget igényel, mint az alapos megfigyelés, a részletek elkülönítése, a perspektíva felismerése és alkalmazása, a relatív távolságok összehangolása, rögzítése stb. A 11 éves gyerekektől már elvárható, hogy változatos eszközökkel (ceruza, ecset stb.) és adott kritériumok alapján dolgozzanak... Ábrázolhatnak valóságos tárgyakat, dolgozhatnak fotók, szóbeli leírás vagy emlékezet alapján.. Sokféle anyag (papír, fa, drót, gyurma stb.) felhasználásával a megadott szempontok figyelembevételével egyszerűbb modelleket is készíthetnek...

Vajon mennyire használhatók a vizuális történelmi anyagok az eddigiekben vázolt kreatív készségek és képességek fejlesztésére? A különböző "kivágós és felragasztós" eszközök fejlesztik a megfigyelési és megértési sőt a kifejezési képességeket is. Ilyenek például a 70-es években a 8-11 évesek számára kiadott képesfüzetek, amelyekből mintegy 30 rajzot lehetett kivágni, és azokat a megadott - gyakran történelmi - háttereket figyelembe véve a megfelelő sorrendben fölragasztani. Jól fejleszti a gyerekek képértelmezési képességét az a másik eszköztípus is, amelyben a tájba illesztett képekkel például egy csatát lehet ábrázolni. Ez a konkrét szinten zajló tevékenység olyan készségeket fejleszt, amelyeket később, a történelemórán elvontabb szinten is jól lehet kamatoztatni...

A múzeumok, várak, kolostorok, ipari emlékek és régészeti lelőhelyek látogatása megmozgathatja a tanulók fantáziáját és rajzokban, képekben vagy más formában meg is örökíthetik élményeiket. Tíz-tizenegy éves tanulók középkori emlékekről készített grafit másolatok segítségével rekonstruálhatják a korabeli emberek életét. A másolatok egyéb feladatok - illusztrációk, modellek, "középkori oklevelek" készítéséhez is kiindulópontul szolgáltak. A temetők sírfeliratai kimeríthetetlen életrajzi adatforrások az elhunyt lakhelyére, foglalkozására, a halál okára vonatkozóan, a sírkövek a társadalmi különbségeket is tükrözik. A *National Portrait Gallery*-ben (Nemzeti Portrégalériában) tartott órákkal a *Galériai Múzeum Pedagógiai Osztálya* bizonyítja, hogy a kisgyerekek képességeit nem szabad alábecsülni: a portrék tanulmányozása segíti a vizuális műveltségük fejlesztését, s a gyerekek képesek a portrékat történelmi forrásként használni...

Annak a kérdésnek vizsgálata, hogy "a tanulónak milyen képek tetszenek" feltárta: 11 éves korukra a gyerekek azokat a vizuális alkotásokat részesítik előnyben, amelyek komplexebbek, mint amilyeneket ők ebben az életkorban alkotni tudnak, az adott képnek ugyanakkor világosan érthetőnek és érdekesnek kell lennie. Általában kijelenthetjük, hogy a színes, realisztikus és cselekményes képek a legnépszerűbbek a 7-11 éves gyerekek körében. Amikor **Mary McNeil** képi formában földolgozta az írás, az órák és hajók fejlődéstörténetét úgy, hogy a képeken a gyerekeket érdeklő részleteket hangsúlyozta, az - **Martin Booth** értékelésével egyetértve - több, mint egy - a kezdő vagy egyáltalán nem olvasó gyerekek számára kiadott - vonzó színes képeskönyv. A **Vigotszkij** által elnevezett "előfogalmak" létrehozása ugyanis fontos előfeltétele a fogalomalkotásnak, és így a történelmi megértés megalapozásának. A képi megjelenítés - amely a felnőtt szemeknek talán primitívnek hat - serkenti a gyermeki képzeletet, és olyan gondolkodási modelleket alakít ki, amelyek a magasabb szintű történelmi gondolkodás kiindulópontjai lehetnek.

A "KÉRDÉS-MÓDSZER" A TÖRTÉNELEMTANULÁS KÉPESSÉGÉNEK FEJLESZTÉSÉBEN*

Tanulási jártasságnak vagy tanulási módszernek azokat az eljárásokat, sémákat, technikákat és azt a tanulási rutint nevezzük, amelyek elősegítik a sikeres tanulást. A tanulási módszerek tanítása nem jelent mást, mint elsajátíttatni a gyerekekkel: "hogyan tanuljanak" önállóan. Utakat mutatni nekik a hatékony és eredményes tanuláshoz. Eből következően a történelemtanulás képességén mindazokat az eljárásokat, sémákat, technikákat és tanulási rutinokat értjük, amelyek a történelem önálló tanulását segítik. Ezek eszközök, amelyeket minden tanuló elsajátíthat, és arra tanítják meg a gyerekeket, hogyan lehet a történelmet hatékonyan és eredményesen önállóan tanulni...

A "kérdés-módszer" segíti a tanulókat abban, hogy

- a) észrevegyék és tisztázzák a történelmi "problémákat";
- b) hatékonyan és eredményesen tudjanak könyvekkel és más forrásokkal dolgozni;
- c) források alapján és forrásokból jegyzeteket készíteni;
- d) a forrásokból nyert ismereteket képesek legyenek szintetizálni, elrendezni és osztályozni.

A történelemtanulás képességét ez a módszer úgy kívánja fejleszteni, hogy a tanulók maguk tesznek föl kérdéseket a tanult tárgykörre, illetve a felhasznált forrásokra vonatkozóan.

Témaelemzés

A "kérdés-módszer" a tanulóktól azt várja, hogy meghatározzák azokat a problémákat, amelyeket a múlt tanulmányozása során meg kell vizsgálni, érteni és magyarázni. A módszer lényege, hogy a témát a tanulók egy sor önálló kérdésre bontják. Ily módon jobban megértik a téma egészét, amely didaktikai okokból kisebb részekre van osztva.

Az alábbiakban két középiskolás tanuló által fogalmazott kérdéssort szeretnénk bemutatni:

A) Téma: *A normann invázió Angliában*

A tanulók kérdései: 1. Mikor volt? 2. Ki győzött? Ki vesztett? 3. Kik voltak a vezérek? 4. Mit nevezünk normann inváziónak? 5. Kik voltak a normannok? 6. Hol zajlottak az események? 7. Hogy jutottak el Angliába? 8. Milyen fegyvereik voltak? 9. Miért támadták meg Angliát? 10. Mi történt? (Ez később megfogalmazott kérdés) 11. Honnan tudjuk, hogy hogyan történt az invázió? (Ez is később megfogalmazott kérdés.)

* Teaching of History Series. No. 58. The Historical Association, London, 1985.

B) Téma: A 18. századi szegénytörvény (1834-ig)

A tanulók kérdései: 1. Melyek a főbb forrásai (történelmi tényei) ennek a témának? 2. Mi az a "szegénytörvény"? 3. Ki hozta és hajtotta végre a szegénytörvényt? 4. Hogyan működött a gyakorlatban? 5. Eredményes volt-e? 6. Mik voltak az előnyei és mik a hátrányai? 7. Kiket érintett ez a törvény? 8. Milyen volt a törvény korabeli megítélése? 9. Honnan volt a törvény végrehajtására pénz? (Később megfogalmazott kérdés)

Az A téma egy gyenge képességű, 12-13 éves tanulókból álló osztály első kísérlete volt arra, hogy egy témát kérdések előzetes megfogalmazása révén elemezzen. A B téma kérdéseit 15-16 éves O szintű vizsgára készülő tanulók foglalmazták meg...

Ideális esetben, ha a tanulók az első pillanattól kezdve önállóan gondolkoznak és fogalmazzák meg a kérdéseiket, a legtöbb tanuló képes minden előzetes gyakorlás nélkül, jó megfigyelőképességről tanuskodó kérdéseket föltenni történeti eseményekkel kapcsolatban. A tanárnak csak elegendő időt kell biztosítania, hogy a tanulók elgondolkozhassanak az adott témán, s elég türelmesnek kell lennie, hogy kivárja az önálló tanulói kérdések megszületését.

A kérdések megfogalmazása történhet osztálykeretekben, kiscsoportokban vagy egyénileg, s a történelemtanítás bármely szakaszában vagy fokán.

Mint tanulási módszer a kérdések alapján történő témafeldolgozás azt a meggyőződést szeretné erősíteni a tanulóknál, hogy a kérdések megfogalmazása elősegíti a megértést és az elvégzett munka eredményeinek észbentartását is.

Olvasás

Az olvasási készség körüli viták rendszerint arra a következtetésre jutnak, hogy egy szöveg értelmét a tanulók csak úgy tudják megragadni, ha képesek a szöveg tartalmára vonatkozó kérdéseket föltenni. Meg kell tanulniuk a "rákérdező olvasás" technikáját: precízen rákérdezni a szövegre úgy, hogy a fölített kérdések finomítsák, módosítsák, vagy akár érvénytelenítsék azokat a kezdeti képzeteket, amelyeket az első, felületes olvasás keltett, és biztosítsák, hogy a szöveg lényegét és a belőle levonható következtetéseket a lehető legvilágosabban megértsék...

A tanulókat meg kell tanítani arra, hogy először általánosságban vizsgálják meg a könyvet, ismerkedjenek meg tartalmával és felépítésével. Ez a tartalomjegyzéknek, a tárgymutatónak, az előszónak, illetve a szerző bevezetőjének a tanulmányozását, valamint a kulcsfejezetek átfutását jelenti, azaz annak eldöntését, hogy az adott könyvnek mint a kérdések megfogalmazásának fázisában minden kérdést írjanak le, amely a könyv átnézése közben felmerült bennük.

Az "olvasási" és "felidézési" szakasz nem válik el egymástól. A tanuló saját tempójában olvassa a szöveget, időnként megáll, hogy felidézzék az elolvasott rész főbb mondatait. Ily módon nemcsak a memóriáját és megértési képességét teszi próbára, de észbe is véti az elolvasott szöveg tartalmát. Ugyanakkor állandóan figyelnie kell arra, hogy a korábban leírt kérdéseinek megválaszolásához szükséges információkat megtalálja a szövegben.

Végül az olvasás befejezésével a tanuló újból végigfutja a főbb pontokat, tulajdonképpen megismétli a "felidézési" szakaszt, és így "ellenőrzi" a megszerzett információkat.

A tanulók által összeállított kérdéssorok mintegy bevezetik az olvasásra kijelölt szöveget, s egyben meghatározzák a szövegfeldolgozás mikéntjét is.

Az értő olvasást a "kérdés-módszer" segítségével a következő szempontok figyelembevételével fejleszthetjük:

- 1) A témára vonatkozó kérdéseik összeállítása után a tanulók legalább két könyvet kapnak, amelyekkel a továbbiakban dolgozni fognak. Megpróbálják megkeresni azokat a fejezeteket vagy részeket, amelyek relevánsak az adott téma szempontjából. (Más típusú feladat az, amikor magukat a témához tartozó könyveket kell megtalálniuk a könyvtárban vagy a szaktanterem könyvtárában.)
- 2) A tanulók elolvassák az első könyv kiválasztott részeit, hogy információkat gyűjtsenek előre megfogalmazott kérdéseik megválaszolásához. Időnként a tanár megállítja őket, hogy felidézzék az olvasott szöveg főbb pontjait. Ezek birtokában eldöntik, hogy a kapott információkat használva felelni tudnak-e az előzetesen összeállított kérdésekre, és ha újabb kérdések merülnek fel, azokat is fölírják a többihez.
- 3) Az olvasás, a felidézés és a könyv alapján készült esetleges jegyzetek után a tanulók újabb könyveket dolgoznak föl hasonló módon. A könyveken kívül bármilyen dokumentumot, térképet, rajzot és más forrásokat is föl lehet dolgozni ezzel a módszerrel.
- 4) A következő lépést az határozza meg, hogyan kívánjuk lezárni a témát. Egyik lehetőség: az új információk és az előzetes kérdésekre adott válaszok osztályszintű megbeszélése. A másik, hogy a tanulók a különböző forrásokból készített jegyzeteik alapján írásbeli beszámolót írnak...

Jegyzetkészítés

A "jegyzetkészítés" kifejezést más értelemben használjuk, mint a "jegyzetelés" fogalmát szokták. Ez utóbbi alatt rendszerint "kimásolást", "átmásolást" és "diktálás utáni leírást" értenek olyan tevékenységet, amelyek kevésbé mozgósítják a tanuló belső aktivitását. Ezzel szemben a "jegyzetkészítés" során a tanulók maguk készítik el a feljegyzéseiket az olvasott, látott vagy hallott forrásokból...

A tanulók különböző típusú forrásokból állíthatják össze jegyzeteiket. Használhatnak tankönyveket, dokumentumokat, térképeket, fotókat, rajzokat, alaprajzokat, filmrészleteket és TV programokat. De bármilyen forrásból is dogozzanak, a cél az, hogy a talált információkat önállóan és ésszerűen szelektálják és összegezzék. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a gyerekeknek meg kell tanulniuk a rendelkezésükre álló információkból szelektálni és a kiválogatott adatokat rendszerezni. Először a tanárnak kell bemutatnia, hogyan kell ezeket a műveleteket végezni, majd a tanulók számára alkalmat biztosítani a gyakorlásra. Önállóan csak nagyon kevés tanuló tudja elsajátítani a jegyzetkészítés technikáját. A többség megfelelő eligazítás hiányában kritikátlanul, minden szelekció nélkül, szó szerint és mechanikusan lemásol mindent, amit a forrásokban talál...

A jegyzetkészítés technikájának elsajátítását a "kérdés-módszer" ugyanúgy segíti, mint az értő olvasását. A módszer mögött meghúzódó elv az, hogy "keresni sokkal hatékonyabb, mint pusztán nézni", és hogy "fontos...tudni, mit keresünk, márcsak azért is, hogy felismerjük, amikor rátalálunk a keresett dologra".

Ha a tanulók által előre összeállított kérdéseket a vázlatkészítés vezérfonalának tekintjük, akkor ezeknek a kérdéseknek a segítségével találhatják meg a tanulók a források fő mondanivalóját, hiszen azokat az információkat fogják keresni az információk tömegében, amelyek e kérdésekre adandó válaszok szempontjából lényegesek...

Gyakorlati szempontból jó, ha az alsóbb osztályokba járó gyerekek még az olvasás megkezdése előtt minden egyes kérdést felírnak egy-egy lapra, s amikor fontos adatra bukkannak, azt a megfelelő papírlapra feljegyzik. Így minden információt rendezett, jól követhető formában rögzítenek.

A nagyobb tanulók inkább jegyzetfüzetet szeretnek használni. Az áttekinthetőséget az biztosíthatja, hogy a feljegyzett adat mellé odaírják a megfelelő kérdés számát. Ez a jegyzetelési mód megkönnyíti a szükséges (de elszórtan fölírt) adatok kikeresését a jegyzetfüzet különböző oldalairól az adott kérdés megválaszolásakor...

A jegyzetek leírása

A tanulók számára fontos gyakorlat a jegyzetek leírása. Ez is segíti a megértést és a megszerzett információk észbevételét. Mivel ez egy hosszabb prózai szöveg, némileg ellensúlyozza az írásbeliséget alig igénylő feladatfajták egyoldalúságát. Gondoljunk a feladatlapok kitöltésére, a táblai vázlat másolására, a tankönyvek és dokumentumgyűjtemények végén található összefoglaló kérdésekre adandó rövid válaszokra. Egyszerűen a jegyzetek leírása a hagyományos fogalmazások előnyeivel járhat. Ehhez azonban nem elegendő, ha a tanulók a jegyzeteiket gondosan leírják a füzetükbe. A lelkiismeretes fűlvezetés fontos, de nem elegendő. Mindenképpen meg kell követelni a tanulóktól, hogy a jegyzeteiket világos formában rendszerezék, és ezzel tegyék alkalmassá arra, hogy belőlük megfelelő gyakorlás után egy több elemből álló, hosszabb írásművet tudjanak írni. A többi tanítás beszámolót, riportot, tervezetet vagy bármilyen más művet tudjanak írni. A többi tanítási módszerrel együtt, erre is pontosan kell megtanítani a gyerekeket.

A fiatalabb és kevésbé tehetséges tanulóknak a tanár megadhatja a jegyzetrögzítés szerkezeti vázát. Ez a váz keretül és iránymutatóul szolgál mind a jegyzetek leírásához, mind későbbi felhasználásához. Így is a tanulók döntésére van bízva, hogy a vázlat különböző szempontjait mennyire veszik figyelembe, miként használják fel az általuk készített illusztrációkat, és hogyan illesztik össze a különböző forrásokból származó információkat...

A hosszabb fogalmazásokban nagyobb gyakorlatot szerzett idősebb tanulók, önállóan készíthetik el jegyzeteik vázlatát. Meglepő eredetiséget nem várhatunk el sem a vázlat felépítésétől, sem az anyag elrendezésétől. Vázlatpontjaik s a főcím meg az alváztal felépítésétől, sem az anyag elrendezését fogják követni. Mindazonáltal a téma ismételt címei valamelyik forrás elrendezését fogják követni. Mindazonáltal a téma ismételt címei valamelyik forrás elrendezését fogják követni. Mindazonáltal a téma ismételt címei valamelyik forrás elrendezését fogják követni. Mindazonáltal a téma ismételt címei valamelyik forrás elrendezését fogják követni.

A kérdések alapján történő "témaelemzésben" jártas tanulók természetesen saját előzetes kérdéseikben fogják megtalálni azt a vázlatot, amelyre a jegyzeteik kidolgozásakor támaszkodnak. Így a "kérdés-módszer" a jegyzetek leírását is nagy mértékben segítheti.

Megbeszélés és vita

A megbeszélés és az ebből kinövő vita a történelemórák leghasznosabb tevékenységei közé tartoznak. Azáltal, hogy a tanulók akár a legelemibb szinten megbeszélik munkájukat, meghallgatják a többiek véleményét, alkalmuk nyílik gondolataik kifejtésére és fejlesztésére, elképzeléseik tisztázására, látóköriük bővítésére, és megfigyeléseik helyességének ellenőrzésére. Más szavakkal: a megbeszélés és vita fejleszti a tanulók gondolkodását és tanulási képességeit.

Sajnos ennek ellenére a jól szervezett, konstruktív tanórai viták ma még ritkaság számba mennek. A tanulók tapasztalatlansága, értetlensége és alapvető ismereteik hiánya gyakran kiábrándító következményekre vezetnek a vitára, megbeszélésre szánt órákon. Vitázni csak olyan valamiről lehet, amit nem csupán néhány tanuló ismer, hanem valamennyi. A megbeszélésnek, a vitának meghatározott témáról kell folynia, olyan témáról, amelyikről mindenkinek van bizonyos ismerete, és nagyjából hasonló tapasztalata.

A "kérdés-módszer" jó kiindulási alapul szolgálhat a megbeszéléshez, és egyben szerkezeti vázát adhatják a beszélgetésből kibontakozó vitának. A "kérdés-módszer" során a tanulóknak kezdettől fogva megfogalmazott céllal kell gondolkodniuk és tárgyalniuk osztályszinten vagy kisebb csoportokban a témáról: a kérdések megfogalmazásának a céljával. A szóbeliség végig nagy szerepet játszik e munkában. A tanár a tanulók által egyénileg (önmagukban) készített kérdéseket fölhasználhatja ugyanis nyílt viták provokálására, és a kérdések mögött meghúzódó gondolatok tisztázására. A tanár már a kérdések megfogalmazásának első szakaszában is módot találhat a történelmi érvelés és a hipotézis-alkotás gyakoroltatására. Megkérheti a tanulókat, hogy vitassák meg a kérdésekre adható lehetséges válasz-javaslatokat, főként azokat, amelyek az események okaira vonatkoznak.

Később ezeket a hipotéziseket a feldolgozás során szerzett információk alapján ellenőrizni és értékelni lehet.

Mikor a téma feldolgozásának a végére érnek, a tanár a tanulók által előzetesen összeállított kérdéseket felhasználhatja az ekkor már alapos ismereteken nyugvó értelmes tanulói megbeszélés és vita kezdeményezésére...

Önálló dolgozat (esszé)

A tanulókkal meg kell értetnünk, hogy jó esszét vagy más írásbeli dolgozatot úgy lehet írni, ha az ember előre megtervezi a munka szerkezetét, azaz előzetes vázlatot készít. Azt is tudniuk kell, hogy az esszé sikere nagyrészt attól függ, hogy mennyire pontosan értették meg magát a kérdést, amelyre az írásbeli dolgozatnak válaszolnia kell...

A feladat magját ugyanis az esszékérdés képezi: az esszé a kérdésre keresi a választ, a kérdésre vonatkozik.

Az alábbi munkalap célja az, hogy a tanulókat megtanítsa az esszékérdések elemzésére és interpretálására. Lépésről-lépésre haladva bemutatja, hogyan kell a kérdésekkel dolgozni, és azt is, milyen keretek között fejleszthetik a tanulók esszéírási képességeiket. A munkalap a "kérdés-módszer"-t adaptálja, az esszékérdést állítva a fókuszba. Azt kívánja a tanulóktól, hogy határozzák meg a kérdés jellegét, tisztázzák a kérdésben megfogalmazott instrukciókat, értelmezzék a kérdésben rejlő problémák tartalmát és összetevőit, s végül: dolgozzák ki egy tömör, releváns válasz tervét. A munkalap

lényegében az esszéíráshoz való felkészüléshez nyújt segítséget, a tényleges válasz vázlatának megtervezése az ezt követő lépés. A munkalapot mindegyik tanulónak ki kell töltenie és esszé dolgozatával együtt be kell adnia.

A munkalap első oldala

Kérdés (vagy cím):

A konkrét téma vagy periódus megnevezése:

Az esszé kérdés összetevőinek száma

a) ...

b) ..., stb.

A tanulók először az üresen hagyott helyekre beírják a teljes esszé kérdést, ezt követik a "kérdésanalízisre" vonatkozó részek.

Az első rész "a konkrét téma vagy periódus megnevezése" arra szolgál, hogy a tanulók figyelmét a kérdéses történeti kontextusra irányítsa. Ez abban segít, hogy ne kalandozzanak el a tárgytól. Az "esszé kérdés összetevőinek száma" arra szolgál, hogy a tanulók rögzítsék: hány részből vagy hány alkérdésből áll az esszé kérdés. Pl. Az "Írd le az országos vasúthálózat fejlődését 1850-ig! Mely területek maradtak ki a fejlesztésből és miért?" esszé kérdést, a tanulók három részre bontva írják le a megfelelő helyre. Így egy feladatsort kapnak, amelyet esszéjükben meg kell oldaniuk ahhoz, hogy a kérdés egészére választ tudjanak adni.

A munkalap második oldala

A kérdésben előforduló szavak és kifejezések értelmezése:

a) ...

b) ..., stb.

Az esszé kérdés interpretálása:

(Másszóval a kérdés a következőt tudakolja:)

"A kérdésben előforduló szavak és kifejezések értelmezése" részben a tanulónak saját szavaikkal kell megmagyarázniuk a kérdésben előforduló szavakat és kifejezéseket. Ez a feladat segíti annak megértését, hogy a kérdés milyen tevékenységet kíván a tanulóktól. Pl. valamit el kell mondani, vagy meg kell magyarázni, indokolni, értékelni, összehasonlítani, esetleg megvitatni. A tanulónak ugyanakkor a kérdésben található történelmi fogalmakat is tisztázniuk kell, s ez a tanár számára jelzi az esetleges fogalmi zavarokat és félreértéseket.

A munkalap "Interpretálás" részében a tanulók a saját szavaikkal fogalmaznak meg, hogy mit kérdez a kérdés és az valójában mit jelent. Az elemzés eddigi eredményeire támaszkodva a tanulók megpróbálják újrafogalmazni, bővíteni, tárgítani az esszé kérdést, hogy ily módon teljesen tisztán lássák a feladatot. A tanár ugyanakkor jelzést kap arról, hogy a tanulók mennyire értik a kérdést és az egész kérdéskört.

A munkalap harmadik oldala

A kérdés által felvetett problémák:

Milyen információkra van szükségem, mielőtt megfogalmazom a választ?

a) ...

b) ..., stb.

Hogyan lehet ezeket az információkat részekre bontani, osztályozni? Mézd meg a jegyzeteidet!)

a) ...

b) ..., stb.

Rövid válasz a kérdésre:

"A kérdés által felvetett problémák" rész azt igényli a tanulóktól, hogy vegyék számba: milyen történelmi ismeretek szükségesek a kérdés megválaszolásához. Például a már említett kérdés esetében, amelyik a 19. századi vasútépítésre vonatkozott, a tanulók valószínűleg három problématerületet vesznek figyelembe:

a) az egész országban zajló vasútépítés eseményei 1850-ig;

b) az ország azon vidékeire vonatkozó információk, ahol nem épült vasút 1850-ig;

c) az okok, amelyek miatt egyes területeken fejlődött, máshol viszont nem a vasúthálózat.

Ez a három pont felel meg a kérdés három részének. Néhány kérdésben bizonyos fogalmak vagy kifejezések hozhatnak problémát. Olyanok amelyeket valószínűleg már korábban kellett volna tisztázni.

A munka további részében a tanulók kisebb egységekre bonthatják fel a kérdés köré csoportosuló problémákat, esetleg megjelölhetik azokat a pontokat, amelyeket a kérdés egésze szempontjából a leglényegesebbnek tartanak. Végül, de nem utolsó sorban, a tanulónak tömör, vázlatos választ kell adniuk a feltett kérdésre. Ez a feladat összegzi a munkalap főbb pontjait, meghúzza az esszé határait, és jelzi hogyan kell a kérdésre válaszolni. A "rövid válasz" arra készíti a tanulót, hogy előre végiggondolja írásbeli dolgozatát és vázolja annak tartalmát. Esetleg az esszé bevezető része a "rövid válaszra" épülhet.

Az itt bemutatott munkalapot a 14-15 évesek történelemtanításában a hagyományos és a beleképzeléses esszékérdések esetében egyaránt jól lehet használni. De némi módosítással a 16-18 évesek tanításában is alkalmazható. A jó képességű 13 éves tanulók egyszerűbb változatával dolgozhatnak: csupán a kérdésben előforduló kulcsszavakat és kifejezéseket értelmezik, továbbá a "rövid választ" állítják össze. A vizsgán a tanulók a munkalapról ismert lépéseket tömörítik és ennek alapján akkor is képesek felkészülni az esszékérdések megoldására, ha rövid idő áll a rendelkezésükre.

Mint mindegyik, e tanulmányban jellemzett módszert, az esszékérdés elemzését is, rendszeresen gyakorolni kell. Persze nem egy tanulót meg kell győzni a kérdésanalízis módszerének a hasznáról, és amíg ez nem történik meg, bizonyára előbb inkább az esszét fogják megírni, s csak utána töltik ki a munkalapot. Az is gyakran előfordul, hogy a tanulók kezdetben figyelmen kívül hagyják a kérdésanalízis eredményeit, amikor neki-látnak a dolgozat megírásához és így nem sok hasznuk származik a munkalappal eltöltött időből. A negatív tanulói attitűdök kialakulását a tanár úgy előzheti meg, ha kellően bátorítja és dicséri a tanulókat munkájuk közben, elismeri, értékeli minden eredményüket.

A történelmi dokumentumok két, egymással kölcsönhatásban álló funkciót töltenek be a történelemórán. E funkciók közül egyik sem hanyagolható el. Egyrészt valamilyen történetet mondanak el, ezért természetüknél fogva alkalmasak arra, hogy a tanulókat megfelelő gyakorlathoz juttassák abban, hogy önállóan bontsák ki a történeteket a forrásokból. Másrészt - mivel a történet különálló tények összességéből áll - arra is megtanítanak, hogyan, milyen módon állíthatók össze a részvények egységes egészzé. A források tanórai felhasználását tehát nemcsak a tartalomelsajátítás indokolja, amelyhez a dokumentumokat elég gyakran csupán "motiváló anyagként" használják, hanem bizonyos speciális készségek és képességek fejlesztésének a szükségessége is. A dokumentumok e kettős funkciójában rejlik fő értékük, minthogy azonban a forrásokat gyakran egyoldalúan használják, alapos előkészítést igényel, ha ezt az értéket teljes mértékben érvényesíteni akarjuk. A forrásfeldolgozásra megfelelő időkeretet kell biztosítani. A gyerekeknek nem csupán az eredeti írást kell kibetűzniük és a szöveg tartalmával megismerkedniük, de - meg kell ítélniük azt is, hogy mennyire tekinthető megbízhatónak a forrásokban szereplő történelmi tények, összeegyeztethetőek-e más dokumentumok tételeivel stb. Ezért ésszerű, ha a dokumentumokat olyan kisebb csomagokba rendezzük, amelyek mind tartalmilag, mind egymáshoz való kapcsolódásuk szempontjából koherens egységet alkotnak. Számos téma esetében még feldolgozatlan, de levéltári csomókba rendezett archív dokumentumok állnak rendelkezésre: például egy környékbeli csatorna megépítésére vonatkozóan rábukkanhatunk a helyi levéltárban a vonatkozó parlamenti törvény másolatára, a földmérő tervrajzára, különböző jegyzőkönyvekre, föld adásvételi szerződésekre, a csatorna megnyitása után áthaladó, vám fizetésére kötelezett árúk lisztjeire stb. Egy ilyen dokumentum-csomag tanulmányozása révén a gyerekek megérthetik, táira stb. Egy ilyen dokumentum-csomag tanulmányozása révén a gyerekek megérthetik, miért és milyen eszközökkel indult el a vállalkozás a kérdéses csatorna megépítésére; emellett a forrásfeldolgozás során fejlődnek képességeik, amelyek révén felismerhetik a korabeli szemtanúk elfogultságát, értékelhetik ítéleteiket és következtetéseiket; megállapíthatják a történelmi adatokban rejlő hasonlóságokat és ellentmondásokat. Persze ritkán adódik arra alkalom, hogy egyetlen dokumentum-sorozat feldolgozása közben - amelyet nem lehet a cél érdekében átírni, és egyidejűleg tartalmi és pedagógiai szempontok szerint kell szelektálni - az összes említett készséget gyakoroltassuk. Lényegében azt mondhatjuk, hogy a kiválóatott anyag szabja meg, hogy milyen speciális készségeket fejleszthetünk általa, és nem megfordítva.

A forrásfeldolgozást úgy kell megtervezni, hogy a

Elfogadható az az érvelés, hogy a forrásfeldolgozást úgy kell megtervezni, hogy a gyerekek önállóan fedezzék fel a múltat. Ez azonban inkább a gyakorlás eredménye

lehet, semmint az eszköze. Különösen akkor veszítik el a kedvüket vagy zavarodnak össze a tanulók, ha korábban csak olyan írásbeli feladatokat kaptak, amelyek teljesítéséhez csak a tankönyvet használták, és ezért nem tudják, mit is csináljanak, amikor eredeti forrásokkal kerülnek szembe. Először tehát arra kell megtanítani őket, hogyan kell a dokumentumokat olvasni, a tartalmukat megragadni, az egyiket a másikkal összehasonlítani. Csak ezután támasztunk olyan elvárásokat, hogy mondjanak ítéletet a történelmi források megbízhatóságáról vagy jelentőségéről. A részletes munkalapok is hasznosan járulhatnak hozzá, hogy a gyerekek megértsék, hogyan kell forrásokkal dolgozni. A speciális követelményrendszer összeállítása fontos része az előkészítő munkának. Így például a következő készségek és képességek fejlesztése lehet a célja bizonyos fajta dokumentumok feldolgozásának:

Készségek és képességek

A) A dokumentumok megértése a dokumentumokban található tények alapján

- | | |
|-------------------|---|
| 1. Megértés | a tartalom összefoglalása, a fogalmak megértése |
| 2. Transzformálás | az egyik formáról egy másikra, pl. statisztikai adatok táblázatba foglalása |
| 3. Szelekció | a probléma szempontjából releváns tények vagy bizonyítékok kiválogatása |
| 4. Analízis | két vagy több tény összehasonlítása és szembeállítása |

B) Munka a történelmi tényekkel külső kritériumok alapján

- | | |
|---------------|---|
| 5. Felismerés | tények felismerése a tanulttól eltérő kontextusban |
| 6. Alkalmazás | az anyag összekapcsolása
a) meglévő ismereteikkel és tapasztalataikkal,
b) az újabb jelenségekkel és elméletekkel |

C) Készségek, amelyek a dokumentumokból nyert tények vagy a külső kritériumok alapján fejleszthetők életkortól és képességtől függően

- | | |
|------------------|--|
| 7. Szintézis | a rendelkezésre álló különböző típusú forrásokból való anyaggyűjtés, és ennek valamilyen formában való összegzése és közlése, pl. önálló fogalmazás |
| 8. Következtetés | a tényekben rejlő problémák exponálása a forrás más tényeire, vagy a tágabb történelmi kontextusra hivatkozva |
| 9. Ítéletalkotás | a forrás megbízhatóságának, a benne előforduló egyoldalúságoknak, illetve feltevéseknek a kritikája akár a konkrét témára (pl. stílus), akár a szerzőre vagy a forrás eredetére vonatkozó ismeretekre támaszkodva. |

teben?") Ez a tevékenység azonban számos fogalom együttes kezelését követeli meg, s ezért 15-16 éves kor alatt nem ajánlatos ilyen munkát végeztetni. Az ennél fiatalabbak részletes irányítást igényelnek, ha nem akarjuk, hogy a forrásfeldolgozás kudarcba és érdektelenségbe fulladjon.

Az elmondottakat szemléltetik a következőkben bemutatott dokumentumok és a hozzájuk tartozó munkalap.

Egy útépités dokumentumai

(A dokumentumok Shackerstone és Barton között lévő út kiépítésével kapcsolatos vita tükrében egy Leicestershire-i falu (Congerstone) "bekerítésének" folyamatáról tudósítanak bennünket. A parlament 1823-ban fogadott el törvényt Congerstone bekerítéséről, és John Farmert, egy helyi földbirtokost Barton-in-the-Beansból jelölt ki megbízottként. A falubeliek elvesztették benyújtott keresetüket. A kérdéses utat keskeny földútként jelölik a térképek.)

1. sz. dokumentum

A megbízott körlevele a helyi utak építéséről a "Leicester Journal"-ben jelent meg, és Congerstone, Shackerstone, Nailstone és Market Bosworth falvak templomainak az ajtajára is kiszögeztek egy-egy másolatot. Egy példányt függesztettek a Market Bosworth faluban lévő "Bull's Head" nevű fogadó ajtajára is.

"... és a felső hatalmak és hivatalok belémhelyezett bizalmából és a parlament törvénye szerint a következő módon jelöltem ki a fő- és mellékút vonalakat...

...kijelöltem egyenként az utak irányát, és két térképet készítettem, amelyeken a fő- és mellékutakat pontosan bejelöltem, s a térképek egy példányát a Warwick megyei Atherstone-ban élő Mr. Henry Radford titkárom irodájában letétbe helyeztem. A többi példányokat bárki megnézheti a következő helyeken: Nathaniel Moxon házában, a Bull's Head nevű fogadóban Market Bosworth-ban. Ezúton adom tudtul azt is, hogy szeptember 22-én hétfőn Nathaniel Moxon házába várom el mindazokat, akik nem értenek egyet az új fő- és mellékutak kijelölésével, mert az érdekeiket sérti, hogy mondják el ellenvetéseiket, amelyeket meg fogunk hallgatni, mint ahogyan azt a négy éve trónra lépett Őfelsége az említett törvényben elrendelte.

Kelt az úr 1823-ik évében, augusztus 20-án.

John Farmer"

2. számú dokumentum

1823. szeptember 29-én kelt az a levél, amelyet Shackerstone egyik lakosa, Mr. Hall írt John Farmernek.

"Uram,

Megnéztem a Congerstone bekerítése ügyében megjelent hirdetményt, és meglepődve tapasztaltam, hogy abban szó sem esik a Shackerstone és Barton közötti útról. Több tiszteletre méltó falubéli kívánságát tolmácsolom, hogy felhívjam e

hiányosságra a figyelmét, mivel emberemlékezet óta szekérút kötötte össze a két falut, ez sok vitát váltana ki, ha ez az út megszűnne. Személyesen szerettem volna ezt Önnel megtárgyalni, de a kötelességem elszólított itthonról.

Alázatos szolgája
H.E. Hall"

John Farmer válasza titkárának feljegyzései között maradt fenn:

"Mr. H. E. Hall-tól levelet kaptam. Utasítottam titkáromat, hogy válaszoljon Mr.Hall levelére, s írja meg: a legutóbb Market Bosworth-ban, szeptember 22-én tartott gyűlésen senki nem emelt kifogást a tervezett fő- és mellékutak vonalvezetése ellen, senki sem tett javaslatot további utak kijelölésére, s a tervezetben megjelölt utakat megerősítették a parlamenti törvénnyel összhangban, ezért Mr.Hall kérését elutasítjuk.

3. sz. dokumentum

A feljegyzések között találtunk egy aláírás nélküli petíciót is, amely a környező falvak lakosainak a véleményét tükrözi:

"1824. február 26.

Mi, Barton, Nailstone, Bagworth, Thornton, Snarestone és Appleby lakosai nagyon meg vagyunk lepődve, hogy a meglévő szekérút helyett csak egy keskeny földutat akarnak biztosítani.

Tudni akarjuk, hogy milyen hatalom és törvénykezés nevében akarják megszüntetni Shackerstone és Barton között évszázadok óta használt utat, s így az alig két mérföldre lévő Congerstone-t mindenki bosszúságára elvágni a közlekedési útvonaltól.

Ezért eltökéltük magunkat, hogy a földbirtokosok minden ellenállása dacára le-
döntjük a régi út köré épített összes kerítést, hogy szembeszállunk minden ellenző-
vel, s nem engedjük, hogy egy parlamenti törvény nevében megszüntessenek egy régi, közhasznú utat. Az öreg Farmer bizonyára nagyon ostoba ember és egyáltalán nem ért ahhoz, amivel megbízták, ha egy ilyen közhasznú utat meg akar szüntetni. Nemcsak kényelmetlen, de felháborító is, hogy a terv szerint ezentúl csak Congerstone-t megkerülve lehet Shackerstone-ból Bartonba eljutni. Reméljük, hogy a congerstone-i földek tulajdonosai meggondolják magukat, s elvágják minden további vita és pereskedés fonalát.

4. számú dokumentum

A térkép a tervezett utakat ábrázolja a Leicester megyei congerstone-i egyházközség területén John Farmer 1823-as rajza alapján.

(A kérdések után a zárójelben álló számok a ... oldalán található "Készségek és képességek" felsorolására utalnak vissza.) Olvasd végig mindhárom dokumentumot, és hasonlítsd össze őket a térképpel! Majd válaszolj a következő kérdésekre:

1. sz. dokumentum

1. Hol olvashatták az emberek ezt a körlevelet? (3) Mit gondolsz, John Farmer miért ezekre a helyekre függesztette ki a körlevelet? (8)
2. Mit tehettek azok, akik nem értettek egyet az utak kijelölésével? (3)
3. Mennyi idő állt rendelkezésükre, hogy kifogásaikat megfogalmazzák? (3)
4. Miért nem tudta kiismerni magát a falusiak egy része az új utak építésével kapcsolatos kérdésekben? (8)

2. sz. dokumentum

5. Mi a fő mondanivalója Mr.Hall levelének? (1)
6. Nézd meg a térképet és ítéld meg, hogy jogos volt-e a panasza! (4) Milyen út volt Shackerstone és Barton között? (2)
7. Mikor írta a levelet? (3) Mennyi idő telt el az utak sorsát eldöntő gyűlés és a levél megírása között? (4)
8. Úgy látod, hogy Mr. Hallt valóban nagyon aggasztotta az út megszüntetése? (8)
9. Miért írta John Farmer azt, hogy nem tud foglalkozni Mr.Hall levelével? (3)
Úgy gondolod, hogy érvelése korrekt volt? (9) Ő maga hol lakott? (8)

3. sz. dokumentum

10. Mikor írták a petíciót? (3) Hasonlítsd össze az időpontot Mr. Hall levelének a dátumával! (4) Mi az észrevételed a két keltezéssel kapcsolatban? (8)
11. Miért akarták a petíció írói, hogy a régi szekérút megmaradjon? (3)
12. Mivel fenyegetőznek, ha mégis lezárják? (3) Vajon helyesen gondolták-e, hogy őket semmilyen módon sem lehet leszerelni? (8)
13. Mi a véleményük John Farmerről? (3) Mit gondolsz, a véleményük elfogulatlan? (9)

Az összes dokumentum és a térkép használatával

14. Milyenek lettek az új utak, amikor elkészültek? (5) Hogyan tudod általában megkülönböztetni a "parlamenti bekerítések" során épült utakat a többi úttól? (6)
15. Írj egy helyszíni beszámolót Scackerstone falu hangulatáról, amikor az ott lakók megtudják, hogy a petíciójukat elutasították, és a Bartonba vezető út nem fog megépülni! (7)

Ezen a munkalapon a szokásosnál több "szelekciós" kérdés (3) található, hogy a gyerekeket a dokumentumok alapos elolvasására és megértésére ösztönözze. Ugyanakkor a kérdések összeállításakor a készségek és képességek fejlesztését illetően egyensúlyra törekedtünk. Nem minden kérdés következik közvetlenül a dokumentumokból, vannak köztük olyanok is, amelyek a készségfejlesztés szándékából fogalmazódtak meg.

De mit nevezünk *forrásoknak* és hogyan lehet használni azokat? A "Törzsanyagterv" olyan terminusokkal operál, mint "*dokumentum-feladat*" és "*történelmi tény feladat*", de használja a "*források*" kifejezést is...

A terminológia alkalmazásában mutatkozó zavar egy kis magyarázatot igényel. Először is fontos látnunk, hogy a források nagyon sokfélék: a történész statisztikákat, légi felvételeket ugyanúgy felhasznál, mint sárguló papírokat, melyeken ódon frások olvashatók. Ily módon inkább a "forrás", mint a "dokumentum" terminust használjuk az utóbbiak. Ily módon inkább a folyamatos prózában írt primér anyagok megjelölésére tartva fenn. Másrészt inkább a folyamatos prózában írt primér anyagok megjelölésére tartva fenn. Másrészt nem szabad elfelejteni, hogy történelmi ténynek azt nevezzük, amit a történészek kutatásaik alapján "saját használatukra" a forrásokból kiemeltek. A források nem tekinthetők történelmi tényeknek addig, amíg nem találjuk meg bennük a tényeket, amelyeket speciális - történelemtudományi - célra alkalmazunk.

A legkorábbi forráselemző feladatok a "stimulus anyag" furcsa elnevezést viselték, és ez a kifejezés jelenleg is fellelhető a szakirodalomban. A stimulus jellegű kérdések és az elméletét sohasem dolgozták ki teljesen, de a lényegét abban lehet összefoglalni, hogy a tanulók a kézhez kapott anyagtól (főleg karikatúráktól) kedvet kapnak, hogy a kérdésekre válaszoljanak, bár azok általában egészen hasonlóak a szokásos vizsgakérdésekhez (azaz inkább a tények felidézését kívánják meg, semmint azt, hogy a jelölt alaposan elmélyedjen az anyagban). Ez persze nem azt jelenti, hogy a stimulus feladatok feltétlenül rosszak. A történelemtanítás lényegét érinti az a gondolat, hogy a forrásokban érdekes dolgokat találunk. Nagyon körültekintően megfogalmazott kérdésekre van azonban szükség ahhoz, hogy olyan válaszokat kapjunk, amelyek a felkeltett érdeklődésen túl, a tanulók gondolkodási képességeit is tükrözik és nem ragadnak le a mechanikus felelet szintjén.

157

A feladatvégrehajtást ellenőrző kérdések

A forrásokhoz kapcsolódó feladatok másik nagy csoportját a feladatvégrehajtást ellenőrző kérdések alkotják. Mint az A szintű vizsgák nagy része, ezek is az egyetemi kérdezési stílust követik. A jelölteknek meghatározott mennyiségű dokumentum-anyagot kell áttanulmányozniuk, a kérdések pedig e feladat végrehajtásának ellenőrzését szolgálják. Persze az ellenőrző feladatok ennél sokkal többet is tehetnek pl. kérdéseket lehet feltenni a dokumentum eredetére vonatkozóan és általában a szöveggel összefüggő olyan kérdéseket, amelyek elég nehezek, ha nincsenek a források a kezünkben. A szóban forgó típusú feladatokat azonban ezekben az esetekben is a feladatvégrehajtás egyszerű ellenőrzésének szándéka hatja át. Néhány vizsgabizottság ennek ellenére erősen ragaszkodik ehhez a módszerhez. Az oxfordi egyetem pl., hogy informálja a tanárokat és a tanulókat a vizsgakövetelményekről, útmutatókat ad ki az ellenőrző kérdésekkel és a rájuk adandó válaszokkal. Több bizottság nyíltan elutasítja ugyan az ilyen típusú kérdések módszerét, mégis - a módszer közvetett hatása alatt - e bizottságok is kiadnak, valamint ajánlanak olyan - már publikált - példagyűjteményeket, amelyeket a tanulók fel tudnak használni a vizsgára való felkészülés közben. Noha ez tökéletesen érthető, és a legtöbb esetben ajánlható eljárás, tisztában kell lennünk azzal, hogy e példasorok a régi stílusú ellenőrző kérdésekhez térnek vissza.

A forráselemző feladatok anyaga

A forráselemző feladatok körüli nézeteltérések fontos elemét alkotják az ismert, illetve ismeretlen, a tananyaghoz kapcsolódó, illetve nem kapcsolódó források körüli viták. A legtöbb vizsgabizottság és tulajdonképpen a legtöbb tanár is az ismeretlen, de a tananyaghoz kapcsolódó megoldást részesíti előnyben, azaz olyan dokumentumokat akarnak a vizsgán szerepeltetni, amelyekkel a jelöltek korábban még nem találkoztak (de a típusuk és a stílusuk ismerős), ugyanakkor mind kronológiailag, mind tematikailag kapcsolódnak az órákon tanult tananyaghoz. Néhány A szintű vizsgáztató rémülten kapta föl a fejét a "Schools Council Project History 13-16" második feladatlapján található dokumentumok láttán, amelyek szándékosan nem a tananyaghoz kapcsolódtak. Egy kivételről említést kell tennünk; az AEB kísérleti anyagáról, amelyben már néhány éve az a feladat szerepel, hogy a jelöltnak ismeretlen, a tananyaghoz nem kapcsolódó témáról kell dolgozatot írnia. (Négy dokumentum vagy dokumentum-együttes közül választhat a tanuló.) Erre a munkára az írásbelire szánt idő fele és az osztályzatok harmada adható.

Nehéz szövegek

A forráselemző feladatok nem egyszer nehéz szövegeket tartalmaznak. Főként kétféle olvasási nehézséggel találkozhatunk. Először is maguknak a szemelvényeknek a nyelvezete okozhat problémát, különösen, ha valamelyik régebbi vagy szokatlan forrásból választják ki őket (nemrég a középkori végrendeletek fogtak ki néhány jelöltön, és gyanítható, hogy a drámákból vagy a versekből vett részletek szintén váratlanul érhetik a tanulókat). A második probléma egyszerűen a terjedelem. A dokumentumok, illetve a dokumentum-csoportok ugyanis rendszerint hosszúak. Ennek ellenére egyesek úgy vélik, hogy a figyelmes olvasás kényszere jól hat, mivel koncentrálásra készítet. Ezzel szem-

ben a rövid esszékérdések - amelyeket a tanulók sebtében átfutnak és ezért félreértenek - gyakran helytelen válaszokat szülnek. Mindenesetre tény, hogy a dokumentum-kérdések népszerűek a tanulók körében és viszonylag jó osztályzatokat is kapnak rájuk...

Fölmerült egy érdekes javaslat, amellyel a mégis csak meglévő nehézségeket esetleg át lehetne hidalni. Egy dokumentumokra épülő, de más rendszerű vizsgarendről hatóság gyakorlatról - van szó, amelynek során a tanulók egy sor dokumentumot kapnának kézhez és ezekből egy adott kérdésre kellene a válaszhoz szükséges információkat megkeresniük. Ez nagyon hasznos elképzelésnek tűnik. Érdemes lenne tovább vizsgálni, mivel a javasolt megoldás elegendő időt biztosítana az elmélyült munkához, és realitásabb körülményeket teremtené ahhoz is, hogy a tanulók "történeti" munkát végezzenek egy kis időre.

A kérdések megfogalmazása

Sok vizsgabizottság amiatt aggódik, hogyan tud elegendő forrást összegyűjteni, főleg ha egymással szembe állítható forrásokat keresnek. A megoldás az, hogy forrásbankokat kellene fölállítani és a levéltárakat újra átfésülni. Valójában azonban nem a dokumentumhiány az igazi probléma, hanem inkább az, hogy jó kérdéseket fogalmazzunk a forrásokhoz...

Vannak olyan kérdéstípusok, amelyek veszélyesek, mert együgyűek és termékettek. Bizonyára valamennyien egyetértünk abban, hogy a dokumentumokra vonatkozó kérdéseknek azt kell vizsgálniuk, hogy a tanulók megértették-e azok tartalmát és abban is, hogy ez csak a használatban, az anyag aktív értelmezésével ellenőrizhető. Mégis gyakran teszünk föl rossz kérdéseket, amelyek sehová sem vezetnek. Az ilyen kérdéseknek négyféle típusát különböztettem meg.

- féle típusát különböztettem meg.
1. A "keresd a sort" típus: Ki ment át az úton? Mikor ébredt föl Károly? Mit válaszolt Sherman? Ezek a kérdések semmi mást nem igényelnek a gyerekektől, minthogy a szövegben megkeressék a választ tartalmazó sort, és azt hangosan felolvassák. Ez a módszer hamis képet alakít ki a gyerekekben a kérdés fogalmáról, és arra tanítja őket, hogy a kérdések ostobák és értelmetlenek; azt sugallja, hogy a szöveg egésze értéktelen, csak annak a sornak van jelentősége, amelyik a választ hordozza. Gyakran tesznek fel ma is ilyen kérdéseket, pedig tüzes vassal kellene írtani őket.
 2. A "titkos kérdés" típusa, amely azt jelenti, hogy egy meghatározás örve alatt további ismereteket kérünk számon. Ez (még inkább, mint az első típus) jelzés a gyerekeknek, hogy a feladat nemcsak komolytalan, de tisztességtelen is. Amikor ugyanis a gyerek azt olvassa: "Ki volt a Napkirály - akire a 14. sor utal -, és miért nevezték így?" - nyomban észreveszi, hogy a vizsgáztató a tényismereteit ellenőrzi, és nem azt, hogyan tudja a dokumentumot értelmezni. Az ilyen kérdések szinte észrevétlenül "lopakodnak be" a vizsgafeladatok közé.
 3. A "Na mire gondolsz?" kérdéstípus esetén a kérdező hasonló választ kíván a tanulótól, mint amire ő gondol, de éppen csak jelzi, hogy tulajdonképpen mit is akar. Hasonló ez a vizsgakérdés ahhoz, mint amikor a tanár olyan kérdést tesz fel az osztályban, amit azzal a használati utasítással kellene ellátni: "Most azt kérem, olvassatok a gondolataimban!..." Az ilyen kérdések írásban vala-

hogyan így jelennek meg: "Szerinted van valami különös/érdekes a 43. sorban található kijelentésekben?"

4. Végül meg kell említeni a "Képzeld magad egy sündisznó helyébe!" típusú kérdéseket, amikor a gyerekek egy teljességgel képtelen beleélési feladatot kapnak. A vizsgáztató kényelmesen hátradől és vár, mert biztos benne, hogy kevesen tudnak csak válaszolni, és akinek véletlenül sikerül, azt ki fogják nevetni.

Végül is nagyon ritkán sikerül formailag jó kérdést megfogalmazni. Pedig csak egy egyszerű tanácsot kellene megfogadni: induljunk ki abból, hogy a dokumentum ezeket és ezeket a problémákat veti fel. Ha meg akarod oldani a problémákat, ezt és ezt kell tenned. Végezd el a feladatokat! Milyen eredményeket kaptál?

Ahhoz azonban, hogy *tartalmilag* is megfelelő forráselemző vizsgakérdéseket (itemeket) állítsunk össze, számba kell venni a történelemtanítás során kialakítható készségeket és képességeket.

A vizsgálandó készségek és képességek köre

Ahhoz, hogy részletezni tudjuk a vizsgálandó készségek és képességek körét, valamilyen ellenőrzési listát kell összeállítanunk. E célra a legalkalmasabbnak a különböző kérdéstípusok rendszerezése tűnik. Az alábbiakban erre tesztek kísérletet a következő három címszó szerint: *a történeti tények kezelésére (feldolgozására)*; *a történelmi tények értékelésére*; *valamint alkalmazására vonatkozó kérdések*. Mindegyik esetben próbálom megfogalmazni azt a kérdéstípust, amelyet föl lehet tenni, de nem konkrét történelmi anyaghoz kapcsolódó konkrét kérdéseket állítok össze.

A történelmi tények kezelése

1. A *forrás jellegére* vonatkozó kérdések. Milyen dokumentumról van szó? Ki lehet ezt következtetni a formájából?
2. A *körülményekre* vonatkozó kérdések. Ki írta a dokumentumot? Milyen indítékból, milyen célból, mikor, kinek, hol, stb.?
3. Az *ismeretekre* vonatkozó kérdések. Mit kell még tudnunk ahhoz, hogy ezt a dokumentumot kielégítően értelmezni tudjuk? Milyen fellelhető ismeretforrásokat *hívhatunk* segítségül?
4. Az *analízisre* vonatkozó kérdések. Hány jól elkülöníthető rész található a dokumentumban, és hogyan csoportosíthatjuk őket más szempontok szerint? Milyen kapcsolatban állnak a részek - a forráson belül - egymással?
5. A *transzformációra* vonatkozó kérdések. (Van-e lehetőség arra, hogy adott történelmi tényeket más kifejezési formában nyújtsuk a világosabb, jobb megértés céljából?)
6. A *fogalmakra* vonatkozó kérdések. El tudod-e különíteni, leírni és megnevezni a dokumentumban használt fogalmakat, és tudod-e értelmezni őket? (Beleértve az olyan széles kategóriákat is, mint a folytonosság/megszakítottság, ok/okozat.
7. A *relevanciára* vonatkozó kérdések. Az elemzés nyomán meg tudod-e mondani, hogy a dokumentum egyes részei melyik témához tartoznak?

8. A *korszakra* vonatkozó kérdések. El tudod-e helyezni a forrást időben és korszakban? Megfelelő tárgyilagossággal bele tudod-e magad élni a helyzetbe? Magad elé tudod-e képzelni a kort, a viszonyokat?

A források értékelése

1. Az *autentikusságra* vonatkozó kérdések. Milyen kritériumok mellett használhatjuk az adott történelmi tényt? Milyen kérdéseket tennél fel, mielőtt felhasználod? (Természetesen föltehetőek olyan kérdések is, amelyekre az adott körülmények között nem lehet megválaszolni.)
2. A *konzisztenciára* vonatkozó kérdések. Egyértelmű-e a forrás, nincsenek benne belső ellentmondások? Nem mond-e ellent más történelmi tényeknek? (Természetesen különböző forrásokat is összevethetünk e kérdés kapcsán, de ez a feladat szempontjából nem feltétlenül szükséges.)
3. A *teljességre* vonatkozó kérdések. Hiányzik-e valami a forrásból? Miről tanusodik ez? Mi lehet a hiányzó részben?
4. A *megbízhatóságra* vonatkozó kérdések. Józanul gondolkodva gyanúsak vagy elfogadhatóak a forrás állításai? Miért? Elegendő-e a józan ész a dokumentum megbízhatóságának megállapításához?
5. A *forrás értékítéleteire* vonatkozó kérdések. Milyen nézőpont érvényesül a forrásban? Vannak-e benne megalapozatlan feltevések? Tartalmaz-e értékítéleteket? Felfedezhető-e benne elfogultság, s ez szándékos vagy akaratlan, tudatos vagy nem tudatos?

Az alkalmazás

1. Milyen *kérdéseket* vet fel a forrás, és mi mindenre ad választ?
2. Meg tudod-e ítélni a forrásból származó történelmi tények *jelentőségét*?
3. Milyen következtetéseket tudsz levonni vagy hipotézist felállítani a forrásból származó történelmi tényekből? (Persze maga a kérdés is fölvetheti a hipotézist, de ez alacsonyabb szintű feladat.)
4. A megismert történelmi tények felhasználásával tudsz-e olyan leírást adni, összehasonlítást végezni, vagy interpretációt készíteni, amely megfelel a történelemírás szabályainak.

Az eddigiekben vázolt rendszer természetesen hézagos, és emellett kipróbálva sincsen. Ennek ellenére remélhetőleg érzékelteti, hogy a vizsgákon a forrásfeldolgozó kérdéstípusok széles skáláját kellene felhasználni.

SZIMULÁCIÓ A TÖRTÉNELEMTANÍTÁSBAN*

1. Szimulációk a 11-14 éves korosztály számára

Az itt következő szimulációs játékok mindegyike egy vagy két tanórát vesz igénybe. Írásbeli feladatok is kapcsolódnak hozzájuk, mint pl. naplóírás, önálló fogalmazás stb. A szimulációs gyakorlatok azt a célt szolgálják, hogy elmélyítsék az adott témáról tanultakat, úgy vannak fölépítve, hogy a leggyengébb tanulók is be tudjanak kapcsolódni a munkába, érezzék: ők is el tudnak érni eredményeket.

"A tenger kutyája" egyszerű társasjáték, amelyhez az Atlanti-óceán északi részét ábrázoló történeti atlasz, valamint az Erzsébet-kori kalózkodásra vonatkozó tanulói ismereteink szolgálnak kiindulópontul. A csoportos szerepjátékban maximum 4 fő vehet részt, ha ugyanis egyszerre többen kapcsolódnának be, az nagyon meghosszabbítaná azt az időt, míg ugyanarra a játékosra kerülne újra a sor.

"A tenger kutyája"

1595. augusztus 28. A hajó, amelynek kapitánya vagy, Sir Francis Drake és John Hawkins flottájához tartozik, és éppen az észak-amerikai Virgínia gyarmatra indul, hogy fölkutassa az esetleges túlélőket, és megtámadja a spanyol kézen lévő Panamát. Célok: arany és ezüst zsákmányolása. El kell hajóztatok tehát Virgíniába, majd megtámadni Panamát. Aki elsőnek ér vissza Plymouthba, az nyeri a játékot.

A szabályok

- * a résztvevők száma maximum négy;
- * egy zseton helyettesíti a hajódat;
- * a résztvevők vezetéknévük alfabetikus sorrendjében követik egymást a játékban;
- * a Plymouth-i kikötő négyzetéből indul a hajód, és minden menetben attól függően, hogy fej vagy írás lesz a dobásod, más és más lesz a teendőd;
- * az F a "fejet", az I az "írást" jelenti a következő listán, a számok a térképen található négyzeteket jelölik;
- * minden dobás után egy négyzetet léphetsz előre akár vízszintes, akár függőleges irányban;
- * az a kapitány győztes, aki elsőnek ér vissza Plymouth-ba.

* Teaching of History Series. No. 45. The Historical Association, London, 1980.

Utazásodról vezess hajónaplót. Minden dobásod között egy hét telik el. A hajónaplóba jegyezd föl, hogy mi történt az alatt a hét alatt, és hogy hogyan értékeled a megtett utat.

Az "egy hét veszteglés" azt jelenti, hogy kimaradsz egy dobásból.

1. F Berakodtatok, és a flotta indulásra kész.

I A hajók berakása késik, ezért egy hétig nem indulhattok el.

2. F Erős hátszélben jól haladtok.

I Az erős ellenszél visszakényszerített benneteket az előző négyzetbe, a kötélzet is megrongálódott.

3. F Megérkeztetek Grönlandra és friss vizet vesztek föl. Étrendetek bővítésére halat is fogtok.

I Eszkimó törzsek támadtak meg, ezért egy hétig vesztegeltek Grönlandon.

4. F Halrajokba ütköztetek, s hogy a legénység táplálkozása megfelelő legyen, halat fogtok.

I Tífusz tört ki a hajón. Egy hétig kénytelenek vagytok vesztegelni.

5. F Friss készleteket vesztek föl a Cape Verde szigeteken. A legénység jó hangulatban van.

I Míg várakoztatok, egy spanyol hajóraj megtámadott benneteket, ezért egy hétig a javítások miatt nem indulhattok tovább.

6. F Viharba keveredsz, de károk nem keletkeznek.

I Jéghegyek vesznek körül. Csak lassan tudsz haladni, egy heti késedelmet szenvedsz.

7. F Nagy hőség van, de a gyenge szélben folytatod az utat.

I Nagyon meleg van és teljes a szélcsend. Egy hetet vesztegelsz. Féltő, hogy a vízkészletek kimerülnek.

8. F Istentiszteletet tartasz a legénységnek.

I A legénység egyik tagja meghalt, a tengerbe temetitek.

9. F Virginiát elérve senkit nem találtok a gyarmaton.

I Megérkezel Virgíniába, s mivel senkit nem találtok ott, kutató csapatokat indítasz el. A kutatóakció egy hetet vesz igénybe, s addig nem mehettek tovább.

10. F Sikerül egy kincseket szállító spanyol gályát elfognotok.

I A spanyol gálya megrongálja a hajódat, így kénytelen vagy a javítás idejére egy hetes pihenőt tartani a legközelebbi kikötőben.

11. F Panama bevehetetlennek bizonyul. Hajóitok megtámadják a spanyol gyarmatot, de vereséget szenvedtek. Elmenekültek.

I Drake életét veszti a kudarcba fulladt támadás során. A hajód biztonságban van, de a javítások és a flotta többi hajójának a bevárása miatt egy hét késelmet szenvedsz.

A bemutatott játék - karton alaplappal és pénzdobással - modellnek is tekinthető az olyan szimulációkhoz, melyek egy-egy felkelést, középkori várostromot, vagy katonai hadjáratot elevenítünk meg...

A "Pamutszövöde" c. szimuláció tipikusnak tekinthető az olyan feladatok esetében, amelyek során pl. egy üzemnek, üzletnek, falunak vagy gyarmati településnek a helyszínét kell a körülmények figyelembevételével kiválasztani.

1789-et írunk. Te és a társad úgy döntöttek, hogy vállalkozásba fogtok a pamutiparban. Korábban volt egy selyemgyárad, de a selyem árának esése miatt veszteségesse vált a termelés. Viszont nagyon nagy a kereslet az olcsó pamutruhák iránt. A fonalakat gyárakban állítják elő, a szövést viszont a gyártulajdonos alkalmazásában álló emberek otthon végzik. A térkép az új pamutfonoda lehetséges helyszíneit mutatja. A helykiválasztáskor a következő szempontokat vedd figyelembe:

1. A gyár nem lehet meg jó út nélkül. Ez megkönnyíti a nyersanyagszállítást, a fonal kiszállítását a szövőkhöz, valamint a kész pamutruhák összegyűjtését, majd eljuttatását a piacokra.

2. A gyár nem eshet távol a várostól, mivel a szükséges munkaerőt innen kell megszerezni.

3. A gépek hajtóerejéhez szükséges energiát valamelyik folyónak kell biztosítania. Az energiaellátás a termelésben kiemelten fontos.

A helyválasztás érdekében rajzold föl a következő táblázatot:

A gyár helyszínének a kiválasztása

Szemponatok	"A" hely	"B" hely	"C" hely "D" hely
1.			
2.			
3.			

A lehetséges helyeket a felsorolt szempontok szerint osztályozd a következő táblázat segítségével:

Kiváló	5
Jó	4
Közepes	3
Gyenge	2
Rossz	1
Nagyon rossz	0

A győztes az, aki a táblázatban a megfelelő helyszínekhez a megfelelő pontszámokat írta be.

A "Viking település" c. szimuláció azt mutatja be, hogyan lehet térképmunka útján meghatározott történelmi szituációt kialakítani.

"Viking település"

Mit tennél, ha i.sz. 930-ban Norvégiát elhagyva egy új települést kellene alapítanod, Izlandot? Képzeld el, hogy egy viking hajó közeledik a térképen megjelölt folyótorkolat felé. Tele van férfiakkal, nőkkel és gyerekekkel, akik azért hagyták el hazájukat, hogy a

Mint vezetőnek, neked kell eldöntened, hová települjenek le az emberek a völgyben. Először dönts el, hogy hol fogtok kunyhót építeni a szerszámoknak, a gabonának és a személyes holmiknak. A hajót közel az erdőhöz, a mélyebb partszakaszon kötitek ki, a torkolatnak azon az oldalán, ahol a magatokkal hozott juhoknak elég legelőterületük van. A kunyhót ne rajzold nagyobbra, mint amekkora a térkép jelmagyarázatában!

A farmok nagysága ne legyen nagyobb, mint amekkorát a térkép jelmagyarázata megenged, a telkek alakja azonban különböző lehet.

- a) közel kell esnie a patakhoz, hogy a háztartásnak legyen elegendő ivóvize;
- b) tartozzon hozzá erdős terület, amelyet kiirtva termőterületet tudnak kialakítani;
- c) füves területre is szükség van, ahol a tehenek legelnek és széna terem;
- d) a vizenyős terület se legyen messze, ahol a juhokat lehet tartani;
- e) minden farm legyen kb. egyenlő távolságra a szomszédoktól.

A szimulációban nagy szerepe van a szerepjátéknak is. Ezért a szimulációt kiegészítő írásbeli feladatot körültekintően kell felépíteni:

Miután elmondtad, miért hagytad el Norvégiát, sorold fel milyen szerszámokat, állatokat, ruhát, bútort stb. vittél magaddal és miért éppen ezeket! Meséld el, hogyan rakodtatok be, majd futottatok ki a tengerre. Írd le, hogy mi mindenben lehetett részetek az utazás során: viharok, pánik az elsüllyedéstől való félelem miatt, tengeri betegség és végül az új haza megpillantása, partraszállás.

165

téséről, az első vetésről és az állatok elhelyezéséről! Említsd meg, hogyan találkoztatok a szomszédos völgyekben letelepült vikingekkel, és hogyan indult meg közöttetek a kereskedelem!

Mire véget ér a szimuláció, a tanulóknak már igen sok ismeretük és elgondolásuk lesz a korai viking elvándorlás okairól és körülményeiről. A játék segítségével megfelelő képet alakíthatnak ki maguknak az adott történelmi szituációról.

A döntési szimulációk cselekvési stratégiák kidolgozását teszik szükségessé meghatározott szituációkban. E típusnak sokféle megjelenési formája lehet. Erre példa "A szász falu" c. szimulációs játék.

"A szász falu"

496-ot írunk. Képzeld el, hogy te és barátaid Cerdic csapatának a harcosai vagytok. Cerdic szász vezér elűzte a briteket a térképen megjelölt helyről, és fölégette kunyhóikat. Cerdic megbízást adott neked, hogy kezdj hozzá egy új falu felépítéséhez. E célból üzenned kell a szász földön élő barátaidnak és a családnak, hogy jöjjenek utánad Britanniába hajón és minden szükséges dolgot hozzanak magukkal. Húsz család számára van hely. Ha azt akarod, hogy az új település fellendüljön, különféle foglalkozású férfira van szükséged.

A) *Hány emberre van szükséged a faluban?*

50 - 100 között
100 - 150 között
150 - 200 között

B) *Milyen korúak és neműek legyenek?*

Öregek (54 évesnél idősebbek)
Munkaképes férfiak
Munkaképes nők
Gyerekek (csecsemők, fiúk és lányok)

Számuk

.....

.....

.....

.....

Összesen:

.....

Döntésed indoklása:

C) *Milyen legyen a foglalkozási megoszlásuk?*

Az összes munkaképes férfi egyben katona. Amikor nem kell harcolniuk, dolgoznak. Mindegyikük ért a földműveléshez, de emellett más foglalkozáshoz is. Döntsd el, hogy hány férfira és hány nőre van szükséged, akik el tudják látni a következő munkákat:

vasművesek
kőművesek
lelkészek

ácsok
vadászok
fazekasok

halászkok
takácsok

Költségek

gyárépítés és gépek 2500 font
nyersanyag (gépenként 100 font)
munkabér (gépenként 100 font)
új találmányok (max. 1000 font)

Összes kiadás:

Bevételek

(Az eladásokból származó bevételt úgy lehet kiszámítani, hogy az egy gépen előállított szövet árát megszorozzuk a gépek számával.)

Bevételek: font

Profit

(A bevételekből vond le a kiadásokat!)

Bevétel: font

Kiadások: font

Profit (vagy veszteség):font

Az 1789-es profit (illetve veszteség) kiszámításához a következő információkat adtuk meg a tanulóknak, miután eldöntötték, hogy mennyi pamutszövetet állítanak elő, és mennyi pénzt fektetnek be a termelésbe: Az európai helyzet 1789-ben rosszabbodott, a francia forradalom már javában tartott. A találmányok termelésnövelő hatása következtében a kereslet elmaradt a várakozásoktól. Csak annyi szövetet tudtál eladni, amennyit 15 gép állít elő.

A különböző minőségű szövetek iránti kereslet miatt az árak erősen ingadoznak. Az ár elsősorban a fonal minőségétől függ. A bevételeidet nagyban befolyásolja az, hogy mennyit költöttél a gépek tökéletesítésére. A következő táblázat segít a számolásban:

Fejlesztésre költött pénz Gépenként előállított szövet ára

0 - 500 font	500 font
500 - 800 font	525 font
800 -1000 font	550 font

Az eddig ismertetett szimulációk viszonylag kevés előkészületet igényelnek. Az egyezkedést és vitát tartalmazó szimulációkra viszont - tekintettel arra, hogy az egész osztály részt vesz bennük - nagyon alaposan fel kell készülni. A vita alapjául szolgáló szituációt világosan be kell mutatni. Például az ilyen típusú szimulációk általában több időt vesznek igénybe, mint az egyéni vagy csoportos szerepjátékok, mivel a szimulációban szereplő személyeket jellemezni kell. A "Tudor bekerítések" c. szimulációban az osztály különböző csoportjai különböző családok szerepét játsszák el. Az egyik család bemutatása a következőkben ennek illusztrálására szolgál.

"Bekerítések a Tudorok korában"

A térkép Moreton magán- és közföldjét ábrázolja. Az egyes magánföldrak tulajdonosai a következők: Sir Richard Warren, Thomas Campion, George Wader, John Fuller és William Fuller. Az érdekeltek megegyeztek abban, hogy összegyűlnek Sir Richard házában, hogy megvitassák, érdemes lenne-e a földjeiket birkatenyésztés céljára beke-

ríteni. Ti az *egyik családot* képviselitek. Néhány dolgot tudtok a többi családról is - a mellékelt információk alapján.

El kell döntenetek, hogy a ti családotok a bekerítések *mellett* vagy *ellene* van-e. A bekerítéshez az összes család beleegyezése szükséges. A most következő szempontok mérlegelésekor ne feledkezzetek meg arról, hogy a ti földetek hol helyezkedik el! Írjátok le mindegyik szempontról a véleményeteket!

Szempontok

- a) Ha a földet kekerítitek, ott legeltethetitek a birkáitokat és teheneiteket. A közeli város piacán jó pénzért eladhatjátok a gyapjút és a húst.
- b) Nem kell parasztokat fölfogadnotok a szántóföldi munkákhoz, mivel az állatokat egy ember is el tudja látni.
- c) Nem kell annyit aggódnotok az időjárás miatt. Az állatok egyformán bírják a hideget és a meleget.
- d) Jelenleg az állataitok a többi birtokos állataival együtt legelnek a közös legelőn. Így hamarabb terjednek a fertőző betegségek, ha viszont saját bekerített területeken tartjátok őket, ez könnyebben elkerülhető.
- e) A bekerítések következtében a szegényparasztokat el kell űzni házaikból, mivel azok a közföldek szélén épültek. Ezeket az embereket valószínűleg éhhalál fenyegeti.
- f) A kisbirtokosoknak nem hoz kellő hasznot az állattartás. Ők jobban járnak, ha növényeket termesztenek ugyanazon a földterületen.
- g) Heves lázadások voltak a bekerítések ellen eddig is. A kormány parlamenti törvényekkel próbálta megfékezni a lázadásokat. A parasztok és a szegényebb birtokosok attól félnek, hogy megszűnnek munkalehetőségeik a jobbmódúak földjein. A faluban azt híresztelik, hogy a legnagyobb birtokos, Sir Richard Warren földjeinek bekerítését tervezi. Ha ez megtörténik, a faluból sokan veszítenék el megélhetési forrásaikat.

Miután a családod eldöntötte, hogy a bekerítések mellett vagy ellen van, közöld a találkozón döntéseiteket! Mondd el indokaitokat is. Ha a bekerítések ellen vagytok, akkor más birtokosok megpróbálhatnak rábeszélni titeket döntéseitek megváltoztatására. Amikor mindenki bejelentette a döntését, pipáld ki azoknak a családoknak a nevét, akik a bekerítések mellett vannak, és tégy egy keresztet azok mellé, akik ellene vannak!

Mellette/ellene

Családok

Sir Richard Warren
Thomas Campion
George Wader
John Fuller
William Fuller

Ha a családok a bekerítések mellett vannak, akkor rajzolj egy térképet, melyen a földet igazságosan felosztod közöttük! Mindegyik családnak ugyanannyi földje lesz, mint korábban, de most nem szétszórtnak, hanem egyben. Mindegyik földdarabnak érintenie kell a folyót, és a községi földdekig kell húzódnia. Így mindenkinek lesz itatási lehetősége, és szükség esetén a közös legelőkre is rá tudja hajtani az állatait.

John Fuller családjának a története tipikusnak tekinthető. A róluk szóló beszámoló és egyéb forrásanyagok birtokában a tanulók képet alkothatnak maguknak a Tudor-korban élt emberek helyzetéről.

"John Fullernek csak 20 acre földje van. A szegényebb farmerek közé tartozik, és aggódva várja, hogy a változás mit jelent a számára. Az igaz, hogy egy kis pénzt hozhat földjeinek a bekerítése, de ő és három fia, valamint három lánya eddig Sir Richard birtokán dolgoztak. Attól félnek, hogy ha ellenzik a bekerítéseket, akkor elvesztik a munkájukat, de ha megtörténik a bekerítés, akkor is.

Az ilyen típusú szimulációk eljátszása gondos pedagógiai tevékenységet igényel. A családokat reprezentáló csoportoknak világos, egyértelmű információkkal kell rendelkezniük "önmagukról". S időre van szükség akkor is, ha a döntést előkészítő vita során a résztvevők megtárgyalják a különböző tényezőket és a lehetséges érveket. Egyeztető üléseket lehet tartani a családok képviselői között, ahol a földek cseréjéről, vagy a döntések anyagi honorálásáról is szó eshet. A kiegészítő, lezáró feladatok is nagyon fontosak, céljuk, hogy megértessék a Tudor korabeli bekerítéseket kiváltó okokat, és megvilágítsák a bekerítések következményeit.

2. Szimulációk a 14-18 éves korosztály számára

Milyen szerepe lehet a játékoknak a vizsgákra felkészítő évfolyamokon? Hogyan lehet ezen a szinten összeegyeztetni a játékot a hagyományos eszközökkel és eljárásokkal? Milyen haszna lehet a szimulációnak a vizsgákra való felkészülésben, hiszen a vizsgákon a tanulóknak főként nagyobb történelmi periódusok tényismereteiről kell számot adniuk? Iskolánkban a szimulációkat az O szintű és a CSE vizsgákra való felkészítésben olyan speciális történelmi szituációk jobb megértése céljából alkalmazzuk, amelyek szorosan kapcsolódnak a tantervi anyaghoz. A szituációk abba az általános történelmi keretbe illeszkednek, melyre a vizsgakérdések is vonatkoznak. A versailles-i egyezmény körülményeit pl. úgy mutatja be egy szimulációs játékban, hogy a tanulók a résztvevő felek tanácsadóinak a szerepét játsszák el. Tanácsadói minőségükben számos kérdésben közös megoldásra kell jutniuk. Ily módon a szimuláció és a forrásanyagok segítségével a tantervi anyag lényegét érthetik meg, amelyik különben a tanulók számára gyakran nem más, mint megemésztethetetlen adattömeg.

A szimulációk különben csupán az egyik elemét képezik annak a négy részből álló füzeteknek, amelyet a vizsgákra való felkészítésre használunk. Az első részen a tanulók az adott téma történelmi vázlatát kapják kézhez. Ez bevezetőül szolgál az egész anyaghoz. A második - a legterjedelmesebb - részt forrásszemelvényekből áll. A harmadik rész a vizsgadolgozat elkészítéséhez kíván segítséget nyújtani. Végül a negyedik részben gyakorló feladatok - közöttük szimulációk - találhatók. A következőkben "A weimari köztársaság" témához tartozó szimulációs játékot mutatjuk be...

"Berlin külvárosa, avagy... ha te is ott lettél volna"

A weimari Németországban történt változások erősen hatottak a Lennhoff család, barátai és ismerősei életére. Lennhoffék jómódúak voltak. Kovácsoltvas cikkeket gyártottak. Áruiuknak főleg a felső középosztálybeliek voltak a vevői. Vizsgáljuk meg, hogyan reagáltak Lennhoffék és ismerősei körülöttük zajló történelmi eseményekre.

Nézzünk meg néhány tipikusnak tekinthető embert, akik Lennhoffék szomszédságában éltek. Lennhoffék alkalmazásában állt a mellettük lakó fiatalember, aki egy gáztámadás során megsebesült a fronton. Fiútestvérei elestek a háborúban. A háború végén becsapottnak érezte magát. A közelben lakott egy köztisztviselő. Rendszeres jövedelme volt. Szüleit is segítette, akik kevés nyugdíjat kaptak. A köztisztviselő katolikus volt, mérsékelt politikai nézeteket vallott, ellenezte a császári diktatúrát. A másik szomszéd egy fiatal tanár, a helyi iskolában tanított és a kommunista pártot támogatta. Aktívan részt vett a spartakista felkelésben, de leverése után szerencséjére nem tartóztatták le. Lennhoffék közvetlen szomszédja egy *vasöntőde tulajdonosa* volt. A háború sok megrendelést hozott számára, s érdeke a viszonyok minél előbbi konszolidálódása volt. Végül említést kell tenni egy állástalan és kiábrándult katonatisztről, aki bátran végigharcolta az orosz fronton a háborút és most néhány volt tisztársával jár össze. Találkozóiikon, iszogatók között felelevenítik a régi szép időköt, amikor - a császár idején - elégedetlenségek és felkeléseknek híre sem volt, reményteli jövőnek néztek elébe, és mindenkinek megvult a betevő falatja.

Mi a véleményed, hogyan reagáltak ezek az emberek 1919. márciusának eseményeire? Tegyük fel, hogy interjúkat készítesz az itt bemutatott emberekkel. Mit gondolsz, hogyan válaszoltak volna a következő kérdésekre? (A kérdéseket megszámoztuk, a lehetséges válaszokat pedig betűkkel jelöltük. Mindegyik interjúalany esetében kárkázd be azt, amelyik szerinted a valószínű válasz. Például, az első kérdésre - "Támogatná-e a weimari alkotmányt?" - a fiatal tanár felelete valószínűleg d lenne, azaz határozottan ellenezné azt. Éppen ezért az ő esetében a d választ kell bekarikáznod.)

Kérdések:

1. Támogatná-e a weimari alkotmányt?
2. Támogatná-e a hadsereget, hogy leverje az utcai felkeléseket?
3. Kedvezően fogadná-e azt az intézkedést, hogy az iparcikkek árát befagyasszák?

Válaszok

- a) nagyon
- b) igen
- c) nem nagyon
- d) határozottan ellenezném

	1. kérdés	2. kérdés	3. kérdés
Lennhoff	a b c d	a b c d	a b c d
Fiatalember	a b c d	a b c d	a b c d
Köztisztviselő	a b c d	a b c d	a b c d
Fiatal tanár	a b c d	a b c d	a b c d
Gyáriparos	a b c d	a b c d	a b c d
Katonatiszt	a b c d	a b c d	a b c d

Ez és a hasonló típusú szimulációk mozgósítják a tanulók rendelkezésére álló összes információforrásokat (a feladatok ugyanis csak ezek ismeretében oldhatók meg sikeresen) és aktív gondolkodásra ösztönzik őket. A kiegészítő írásbeli feladat keretében a tanulók naplót írnak, mintha ők is a weimari Németországban éltek volna a tárgyalt időben.

Végül még egyszer le kell szögezni, hogy a CSE és O szintű vizsgákra fölkészítő szimulációknak szorosan kötődniük kell a tantervi anyaghoz és ezért nem lehetnek túl

hosszúak. A fiatalabbak számára kidolgozott szimulációs "modell-ek - megfelelő módosításokkal - a vizsgákra való felkészítésre is adaptálhatók.

A 16-18 évesek számára írott szimulációk hasonló elemekből építkeznek, mint amelyek CSE és O szintű vizsgákra készítenek fel. A két legfontosabb eltérés az, hogy ezen a fokon sokkal szélesebb körből válogatjuk ki az elsődleges és másodlagos forrásokat, valamint az, hogy sokkal több idő áll rendelkezésre a tantervi kereteken belül az ilyen jellegű tevékenységre. CSE és O szinten használt füzetekhez hasonló anyagokat állítunk össze, melyek továbbra is négy részből állnak: a tények vázlatos bemutatása, forrásszemelvények, irányított írásbeli munka, gyakorló feladatok (beleértve a szimulációt is).

ÚJ TECHNOLÓGIA AZ ISKOLÁBAN*

A mikrocomputerek ma már elismert iskolai eszközök. Sok iskolában el sem tudják képzelni a matematikatanítást vagy az informatika órákat számítógépek nélkül. De mit remélhetnek a történelemtanárok a számítógéptől? Vajon segíthetik-e a történelemtanítás gyakorlatát? Milyen mértékben szükséges a történelem szaktantermeket számítógépekkel felszerelni?

Jelenleg: a legtöbb iskolában nagyon korlátozottan vagy egyáltalán nem alkalmaz-
zák a komputereket a történelemórán, bár az is igaz, hogy gyorsan nő a számítógépet
használó tanárok száma. Azok, akik vonakodnak a mikrokomputereket bevonni a törté-
nelemoktatás kelléktárába, főként arra hivatkoznak, hogy nehéz a gépekhez hozzájutni
és hiányoznak a megfelelő tantárgyi programok. Emellett abban is kételkednek, hogy
érdemes-e egyáltalán számítógépeket alkalmazni a történelemtanításban. Úgy tűnik: a
helyi támogatás hiánya is gátolja az előrelépést. A sokféle bizonytalanságból fogal-
mazódnak meg a következő kérdések: "Hogyan segíthetik a számítógépek a történelem-
tanítást?"; "Lehet-e eredményes órát tartani harminc tanulóval és egy komputerrel?";
"Nekem is meg kell tanulni a programozást?"; "Milyen haszna származik az új eszközökből
a tanulóknak?"; "Van-e elég használható program?"; "Figyelembe véve a szűkös anyagi
lehetőségeket, érnek-e a programok annyit, amennyibe kerülnek?"

Nem azt szeretném sugallni, hogy a számítógép helyettesítheti a tanárt, vagy hogy bármilyen tanítási helyzetben hasznosítható, még kevésbé, hogy a többi történelemtanítási eszköz idejét múlta. A tanárok nagyon sok jó - gondolkodásra ösztönző és információt közvetítő - eszközt és módszert használnak. Véleményünk szerint a komputer sem több, mint egy az oktatási eszközök között. Ugyanakkor kétségtelen, hogy egy kis (mondjuk 3 főből álló) csoport "párbeszéde" a számítógéppel erősen stimuláló tanulási körülményeket teremt. Benjamin szerint: "A kis csoportokban végzett feladatok tudják a legtovább tanulókat egyidejűleg bevonni a komputerrel végzett munkába. A csoportmunkában a tanulók jobban dolgoznak, munkára ösztönzik egymást. Ez a tanulásszervezési forma több hasznos vitára ad alkalmat, mint az elszigetelt egyéni munka. A komputer kiválóan alkalmas a kiscsoportokban végzett munka céljaira." A program által fölvetett problémát a tanulók közösen megbeszélhetik, és a gép gyorsan értékeli a megoldásukat. Olyan programok is vannak, amelyek a hibás válaszok korrigálásával fokozatosan vezetik rá a tanulókat a helyes megoldásra. Egyszerűen: nehezen lehet tanulási szituációt elköpzelni, amelyik jobban alkalmazkodik a problémamegoldás közben végbemenő gondolkodási folyamathoz.

A számítógép ráadásul nagy mennyiségű információt tud tárolni. Adatbankokat lehet létrehozni, meg lehet vásárolni népszámlálási, halálozási, kereskedelmi stb. infor-

* The Historical Association, London, 1986.

mációkat tartalmazó szalagokat. A gép pillanatok alatt kikeresi a szükséges információt, megadja előfordulásának gyakoriságát, kiszámítja az összinformáción belüli arányát stb. Ily módon a tanulók saját kutatásokba foghatnak... Pl. a halotti anyakönyvek alapján kiszámíthatják a születéskor várható valószínű élettartamot az ország különböző tájain, és figyelembe véve a bejegyzések relatív pontosságát, a halálozási okok előfordulási arányát is meg tudják becsülni. A számítógép tehát különböző életkorú és képességű tanulók előtt nyitja meg a lehetőséget, hogy egy kicsit úgy dolgozzanak, mint a történészek. Ugyanakkor a tanár is partnerre találhat a komputerben. Lehetővé teszi például feljegyzéseinek vagy munkalapoknak és feladatgyűjteményeknek a tárolását és folyamatos bővítését.

A felkészülés

Alapos felkészülés szükséges ahhoz, hogy a komputer használata maximális eredményt hozzon. Amíg a számítógép nem válik a tanítás mindennapi eszközévé, addig pusztán az újdonság is motivációs erőt jelenthet. Ha azonban nem a megfelelő módon használjuk ki a számítógépben rejlő tanítási lehetőségeket, ha alkalmazása nem a gondolkodásra, a vélemények megvitatására és továbbcsiszolására ösztönöz, akkor a kezdeti érdeklődés csökkenni fog, s a gép alkalmi szórakozást fog csak nyújtani, ahelyett, hogy a történelemtanulás fontos és integráns részévé válna.

A számítógép-programot nem helyes a tanítási folyamattól különálló feladatsornak tekinteni. Ellenkezőleg: úgy kell felfogni mint egy-egy téma feldolgozásának fontos elemét, amelyet elő kell készíteni majd a program elvégzése után egy sor gyakorlattal kiegészíteni. Sok számítógép program különben eleve tartalmaz alkalmazási javaslatokat és kiegészítő anyagokat. Jelenleg kereskedelmi forgalomban a programoknak főként két típusa kapható: a történelmi szimulációs és az adatbázis programok. Ezeket sikerrel alkalmazhatjuk a legkülönbözőbb életkorú és képességű tanulók tanításában... Használat előtt azonban minden esetben meg kell ismerkednünk a programmal, elő kell készítenünk a gyerekek munkáját, és meg kell terveznünk a téma feldolgozásának folyamatát. Természetesen az is fontos, hogy a tanár jártas legyen az adott komputer kezelésében. De ebben nincsen semmi ördögi!

Hogyan segítheti a komputer a történelem tanítását? A motiváció

Néhány tanuló véleményét idézzük:

"Azt hiszem, nagyon jó ötlet, hogy történelemből számítógépes programokat készítenek. A programok meggondolkodtatnak, és a választ magamnak kell megtalálni."

"Nagyon tetszett a komputeres játék. Azt hiszem, amit így tanultam, abból nagyjából megértettem az eseményeket és a háború okait. Szeretném újra lejátszani a programot." "Az '1914' c. program élvezetessé és könnyebbé tette az anyagot. Szívesen megcsinálnám újra. Ha rendszeresen használnánk a számítógépet az órán, akkor olyan sokan választanák a történelmet, hogy be se férnénk az osztályba."

A mikrokomputerek kiválóan alkalmasak a tanulók motiválására, függetlenül a gyerekek életkorától és képességeitől. A történelemtanításban használt programokat érdekessé a tartalmuk, a stílusuk, de mindenekelőtt a géppel való "párbeszéd" lehető-

sége teszi. A tanulók megbeszélhetik egymással a megoldási lehetőségeket és döntéseik eredményeiről visszajelzést kapnak. A szimulációs programokban a tanulók egy valóságos vagy tipikus történeti helyzet szereplőiként döntéseiket összevethetik a ténylegesen vagy valószínűleg megtörtént eseményekkel.

Más programok a verseny bekapcsolásával keltik föl az érdeklődést. Ennek számos formája lehet. Egyik típusa a pontozásos rendszeren alapul: minden helyes válaszért pont jár. A legkorábban készült programok - pl. a "Hadjárat" - ezt a sémát követik. Az említett programban a tanulók III. Edward helyébe képzelik magukat franciaországi hadjárata idején, és akkor kapnak pontot, ha a valóságos Edwarddal azonos döntést hoznak. Nézetünk szerint ez a feladattípus nem a legszerencsésebb, mivel III. Edward nem feltétlenül a legjobb döntéseket hozta. Másrészt a pont elvesztésén kívül más következményei nincsenek a "rossz" döntésnek.

Más programok a versenyhelyzetet az osztály, illetve a játékosok csoportokra osztásával teremtik meg. Az "1914" c. programban például a játékosok a brit, a francia és a német hadsereg parancsnokainak a szerepét játsszák el. Egy másik variációban maga a téma teszi próbára a tanulókat. A "Királyi udvar" c. programban pl. a játékosok szerencsét próbálnak Erzsébet udvarában, s ennek során számos problémával kell szembenéznük. A tanulók sikeres és katasztrofális következményű döntéseket egyaránt hozhatnak. A "Szegénység és dologház" c. témában a résztvevők egy falusi szegény családnak. A "Szegénység és dologház" c. témában a résztvevők egy falusi szegény család helyzetébe élik bele magukat, amely 1834-ben azért küszködik, hogy ne kelljen szegénységi segélyért folyamodnia. Több program a történész munkáját szimulálja. Ezek arra készítetik a tanulókat, hogy a történelmi tényekből következtetéseket szűrjenek le. Mindezek a programok azon túl, hogy fontos pedagógiai célokat szolgálnak, játékos tevékenységgé alakítják a történelemtanulást.

A történelmi gondolkodás és fogalomalkotás fejlesztése

Néhány éve a történelemtanítás is egyre nagyobb hangsúlyt fektet (az órákon a tankönyvekben és a vizsgák egy részén) a kutatási módszerekre és a források alkalmazására; előtérbe került a "hogyan" tanulni szemben a "mit" tanulnival; a tanulás eredményesége mellett a tanulás folyamata is, úgyszintén a különböző készségek fejlesztése. Bár **R. Ben Jones** véleménye szerint a "*National Criteria of the GCSE History*" nem jelent gyökeres szakítást a hagyományos gyakorlattal, a vizsgákon mégis egyre inkább megkövetelik a történelmi információk megértését és interpretálását, valamint a megfelelően indokolt következtetéseket. Mindezen változások feltétlenül hatással vannak a tanítási stratégiákra. A számítógép-programok szintén segíthetik a fogalmak, készségek és a gondolkodás fejlesztését, beleértve a történelmi empátia fejlesztését, az okok megértését, a történelmi források jellegzetességeinek a felismerését, valamint a történelmi anyagra vonatkozó kérdések megfogalmazásának a képességét. Arról persze nincs szó, hogy egyetlen vagy akár több számítógép-program egymagában sikerre vezethet a felsorolt tanítási célok elérésében. Mindössze azt állítjuk, hogy a komputerprogramok - megfelelő kiegészítő anyagokkal és módszerekkel - jelentősen hozzájárulhatnak az aktív tanulási formák fejlesztéséhez.

a) A történelmi empátia

Vegyük elsőnek az empátiát, amelyet nem speciális képességnek vagy folyamatnak, hanem egy bizonyos erőfeszítés eredményének tekintünk. Empátiáról akkor beszélhetünk, ha tudjuk, hogy egy személy vagy az emberek egy csoportja miben hitt, mit tartott értékesnek, mit akart elérni és be tudjuk fogadni (nem feltétlenül azonosulva velük) ezeket a nézeteket, törekvéseket, továbbá fel tudjuk fogni ezeknek az emócióknak (amelyeket nem feltétlenül vallunk magunkénak) a hatását. De ide értjük azt is, hogy mennyire tudjuk megragadni egy történelmi személyiség nézetei, céljai és a cselekedetei közti belső kapcsolatokat, vagy egy társadalmi csoport értékrendszere, nézetei és a tettei közti összefüggéseket. A történelmet szakfelügyelők állásfoglalása joggal hangsúlyozta, hogy a történelmi empátia fejlesztése szerves része valamennyi korosztály és minden iskola-típus történelemtanításának. Így érhető csak el, hogy a tanulók meg tudják érteni a múltban élt emberek álláspontját és szempontjait. A tanulóknak általában az okoz nehézséget, hogy ne a jelenben, hanem a múltban élők szemszögéből ragadják meg a történelmi problémákat. Pedig, ha mai szemmel vizsgáljuk a múltat, ha nem teszünk tudatos különbséget a között, ahogyan mi és ahogyan az akkor élt emberek láthattak egy-egy történelmi szituációt, akkor a történelem szereplőit könnyen ostobáknak, tudatlanoknak és erkölcsteleneknek tarthatjuk és alaposan félreérthetjük cselekedeteiket. A számítógépes szimulációk során a tanulók, akik a múltban élt valóságos vagy tipikus személyek szerepét játsszák el meghatározott szituációkban, sok olyan problémával találkozhatnak, amelyeknek megoldása kellő empátiát kíván, hiszen az ilyen típusú programokban a résztvevőknek aszerint kell több lehetőség közül választaniuk, hogy mit tett volna a személy, akinek a szerepébe beleélik magukat. A szimulációk több szempontból is hasznosak e tekintetben. Ez derül ki a következő tanulói véleményekből:

"A komputeres szimulációk segítik a tanulást, élvezetesekek, olyan problémákat vetnek föl, amelyekkel a múltban élt embereknek kellett szembenézniük... Alaposabban el kell gondolkoznunk a helyzeten, mint amikor csak a tankönyvet olvassuk... így jobban megértjük a dolgokat."

Azt azonban megint nem szabad várni, hogy a szerepjátékos szimulációk automatikusan kialakítják a történelmi empátiát vagy a megértést. De kétségtelenül jó kiindulópont a félreértések tisztázásához, amikor a tanulók másként döntenek adott szituációban, mint a valóságos történelmi személy, vagy máshogyan, mint amit a program tipikusnak tart. A történelem megértésében fontos szerep jut tehát a komputereknek - a vitának, a szimulációnak, a szerepjátéknak és a drámának -, már pedig a múlt megértése ad igazán értelmet a történelemtanulásnak.

b) Az okok megértése

A múlt megértésének elengedhetetlen feltétele, hogy belássuk, a legtöbb esemény számos ok kölcsönhatásának a következménye. A történelmi interpretáció az ok-okozati összefüggéseket keresi. A számítógép-programok különösen sokat tehetnek az események sokokúságának a felismertetéséért. Ha a tanulóknak több tényezőt figyelembe véve kell döntéseket hozniuk, végig kell gondolniuk a különböző tényezők kölcsönhatásának következményeit. A "Palesztina 1947" c. program pl. lehetővé teszi, hogy a tanulók az eseményekben résztvevő erők akcióit megváltoztassák, s így megtapasztalhassák, milyen lefolyása lett volna ilyen körülmények között az eseményeknek. A döntéseket az akciók

megváltoztatására természetesen a közel-keleti helyzetet megszabó számos tényező megvitatásának eredményeként hozzák, s így a számítógéppel végzett munka segíti a sokokúság felfogását. Az okozatiság természetének megismerése során nagyon fontos annak beláttatása is, hogy a döntések következményei nem egyedül a döntést hozó államtól vagy személytől függenek. A "Palesztína" program ezt is világosan bemutatja. A "Szegénység és dologház" c. programban pedig a tanulók azt érzékelhetik, hogy a nehézségek, amelyekkel a falusi családnak szembe kellett néznie, milyen nagy mértékben korlátozták cselekvési lehetőségeiket, még akkor is, ha döntéseikkel végül sikerült elkerülniük, hogy dologházba küldjék őket.

c) A történelmi források jellegzetességei és feldolgozásuk

Vannak olyan programok is, amelyek a régész vagy történész munkájának meghatározott aspektusát szimulálják. A tanulók pl. bizonyos történelmi tényekkel ismerkednek meg, vagy forrásokat tárnak fel; ezeket megvizsgálják, majd a források értelmezése alapján következtetéseket vonnak le. Természetesen a történelmi tények elemzését és interpretálását számítógép segítségével is elvégezhetik a tanulók, s ezért a kérdés: van-e a komputernek az újdonságán kívül egyéb előnye is a hagyományos forráselemző eszközökkel, módszerekkel szemben? A válasz attól függ, mit nyújt a program. A "Gyilkosság" és a "Kis domb" programok a komputer alkalmazásának legalább két előnyére hívják föl a figyelmet. A programok a szükséges információkat "csöppenként" adagolják. A "Kis domb" programban, amely egy régészeti feltárást szimulál, a tanulók egy helyet választanak ki, ahol ásásba fognak. Ha találnak valamit, a program információkat ad, és a tanulóknak a megadott variációk segítségével kell eldönteniük, hogy mit és melyik korból származó tárgyat találtak. A további ásás nyomán újabb információkat kapnak és korábbi válaszaikat megerősíthetik vagy meg is változtathatják.

A "Gyilkosság" c. program az információkat szintén "csöppenként" adagolja. Ezúttal a játékosok egy sor kérdés közül választhatják ki az elsőt, amelyet föl akarnak tenni, majd a kérdésre megkapják a három gyanúsított választ. A kapott válaszok megbeszélését követően újabb kérdést tesznek föl, és így tovább.

Az ilyen típusú programok arra készítetik a tanulót, hogy minden egyes információt, történelmi bizonyítékot egyenként, körültekintően vizsgáljon meg, s így az információk nem mosódnak egybe. Ezeknek a programoknak a második jellegzetessége az, hogy az információk nem valamilyen előre elrendezett formában és nem egyforma sorrendben jutnak el minden tanulóhoz. A "Kis domb" esetében, - mivel az egész területet nem áthatják fel idő hiányában - a különböző csoportban dolgozó tanulók eltérő leletekre bukkannak. A "Gyilkosság" c. szimulációval kapcsolatban nagyon fontos szempontot vet föl a vita, hogy melyik kérdést tegyék föl elsőnek. Kiderül ugyanis, hogy a kérdés típusa, amelyet a történész feltesz és a válasz, amelyet keres, gyakran az esemény okairól formált elképzeléseitől függ.

Az információfeldolgozó programok lehetővé teszik, hogy a tanulók mennyiségileg és minőségileg is jelentős primér forrásokat használjanak. Még egy kis falu népszámlálási adatainak vizsgálata során is rengeteg papírral kell dolgozni, és sok tanuló számára megoldhatatlan feladat - mondjuk - 500 ember népszámlálási adatainak a kezelésére. E nehézségek miatt kevés tanár vállalkozik primér forrásanyag iskolai felhasználására. Egy kis falu, vagy város népszámlálási adatai fölvehetőek azonban egy számítógép lemezre. Egy lemez pl. 500-nál is több népszámlálási adatot tud tárolni.

Az adatbázis-rendszerek sokféle információ tárolására és feldolgozására alkalmasak. A leggyakrabban a következő típusú információk elemzésére használják: népszámlálási adatok, egyházközségi anyakönyvi adatok (elhalálozás, házasságkötés), foglalkozási jegyzékek, Ausztráliába szállított emberek adatai. A bírósági jegyzőkönyvek a bűnözés és az igazságszolgáltatás vizsgálatához nyújtanak adatokat. Tulajdonképpen a lista vég nélkül folytatható, hiszen a választási eredmények, a vállalati adatok, a dologházba kényszerített emberek adatai stb. mind-mind alkalmasak a feldolgozásra.

Külön ki kell emelni a helyben fellelhető adatforrásokat, valamint a népszámlálási adatokat tartalmazó egységcsomagokat, amelyekhez adatfeldolgozó program is tartozik. Az egységcsomagok hátránya, hogy általában nem a tanulók lakhelyének az adatait tartalmazzák, és ez csökkentheti a gyerekek érdeklődését. Ugyanakkor lehetőség nyílik pl. az egykori családi élet tanulmányozására. A szokatlan keresztnévek is fölkelthetik a tanulók figyelmét. A tanulók 19. századi foglalkozásokkal ismerkedhetnek meg, és ilyenekre saját környezetükben is akadhatnak. Az egymást követő népszámlálási adatokból néhány család vagyoni helyzetének alakulását követhetik nyomon. Vizsgálhatják a foglalkozási struktúrát, a törvénytelen gyerekek számát, a földrajzi mobilitást, a családok átlagos nagyságát, az egyes házakban lakók számát stb. Az adatbázisokhoz rendszerint akkor fordulnak a tanulók, amikor a tanár által meghatározott témákon dolgoznak. Ha azonban gyakorlatot szereznek az információk feldolgozásában, megfogalmazhatják saját kérdéseiket is, és ellenőrizhetik az adatok belső összefüggéseire vonatkozó elképzeléseiket. A számítógépnek más adatfeldolgozási módszerekkel szemben ugyanis nagy előnye, hogy lehetővé teszi a hipotézisek ellenőrzését. Gyakorlati tapasztalatok bizonyítják, hogy a számítógépek felhasználása a történelemtanításban segíti a gyengébb eredményeket elérő tanulók munkáját. A mikrokomputer különösen hasznos a lassú tanulók esetében, mert fokozott ellenőrzést, irányítást gyakorol a tanuláskor felett.

A tanárok több kiváló adatbázist és hozzá kiegészítő anyagot állítottak össze. Egy tanár pl. összegyűjtötte a 18. századi birminghami foglalkozások jegyzékét. Mivel abban az időben Birmingham a kisüzemi termelés egyik központja volt, az adatbázisból nemcsak Birmingham foglalkozási térképe rajzolódik ki, hanem általában is fényt vet az életmódra és az ipari termelés helyzetére az ipari forradalom előtti időkben...

Összegzőképpen a számítógépek és az adatbázisok használatának előnyeit a következőkben látjuk:

- a) Nagyon gyorsan lehet velük dolgozni. A számítások és vizuális kivettetésük egy pillanat alatt elvégezhetőek.
- b) A tanulók dolgozhatnak saját tempójuk szerint önállóan vagy csoportosan.
- c) A komputer mindig válaszol a memóriájába betáplált kérdésekre.
- d) A komputer jó motivációs erő.
- e) Az eredmények azonnal rendelkezésre állnak írásos formában.
- f) A tanulókat aktív részvételre ösztönzi.
- g) Segíti a komputer-kultúra erősödését.
- h) Ha az eredményeket grafikus formában is ki lehet írni, akkor a képi kommunikáció fejlesztéséhez is hozzájárul.

A döntési képességek és a kommunikációs készségek fejlesztése

A történelem tantárgy helyét az iskolai tantervekben nagymértékben meghatározza, hogy a történelmi fogalmakat, a legfontosabb ismerteket és a megfelelő képessége-

ket és készségeket (beleértve a kommunikációs készségeket is) milyen hatásokkal tudja tanítani. Ezek közül a CAL (a komputeres segítségével történő tanítás) megfelelő alkalmazásával jól fejleszthetők a döntéshozási képességek. Idézzük néhány tanuló véleményét:

"Ez a számítógép-program segített abban, hogy megértsük a körülmények döntéshozás fontosságát... A megadott információk alapján döntenünk kellett, hogyan cselekedjünk... Azt hiszem, így nagyon jó tanulni, mivel fontos döntéseket hozhatunk, és meg is láthattuk döntéseink következményeit. Élettel telítődött és érdekesebb lett a történelemóra."

"A program (+ 1914") megkönnyítette a háborúnak, a döntéseknek és a manőverezéseknek a megértését, azáltal, hogy én is döntéseket hozhattam, jobban fel tudom fogni, milyen döntéseket lehetett hozniuk az embereknek ilyen helyzetekben és egy kicsit azt is, hogy mit jelent a haditaktika. Jónak és érdekesnek találom a történelemtanulást ez a formáját."

A szimulációs programok általában választási lehetőségeket kínálnak, amelyeket a tanulók megvitatnak. A résztvevőknek a program ajánlásai közül a lehető legjobb választatot kell megtalálniuk. A szimulációs programok, amelyek a múlt egyfajta rekonstrukciójára törekszenek, három csoportba oszthatók:

a) Az első csoportba azok a programok tartoznak, amelyek választási lehetőségeket kínálnak ugyan, de a tanulókat állandóan visszavezetik a valóságban megtörtént eseményekhez. A "Hadjáratban" például a tanulók döntéseket hoznak, de a program nem teszi lehetővé, hogy olyan döntési alternatívákat is kidolgozzanak, amelyek a valóságban nem léteztek. A tanulók a szimuláció minden fázisában megismerhetik egy-egy olyan döntésnek a következményeit is, amelyik a valóságban nem született meg, de utána a program mindig visszaviszi őket a tényleges, megtörtént eseményekhez. Ez a programtípus a múlt elbeszélő leírására vállalkozik, és ragaszkodik a megtörtént események menetéhez.

b) A második csoportba tartozó programok inkább tipikus, mint valóságosan megtörtént szituációkat tartalmaznak, és így széles teret adnak a tanulók önálló döntéseinek. A gyerekek várat támadhatnak vagy védhetnek meg, új falu alapításába és tervezésébe foghatnak, vagy egy szegény család létéért küzdhetnek. Vannak olyan programok is, amelyek kombinálják az a) és a b) pont alatti típusok elemeit.

c) A harmadik típusú programok (pl. "Palesztína 1947") bizonyos értelemben éppen szembehelyezkednek a tényekkel. Arra ösztönzik a tanulókat, hogy olyan eredményekhez jussanak el, amelyek mások, mint amik a valóságban bekövetkeztek. Ezekben a programokban a döntéseknek meghozatalakor nem kell tekintettel lenni a megtörtént eseményekre, és a játék anélkül folytatódik, hogy a tényleges eseményekhez állandóan visszatérnének. Így a tanulók alternatívákat fedezhetnek fel, és megvitatva, hogy akkori miért nem a ma kívánatosnak tűnő döntéseket hozták meg, könnyebben megérthetik azt is, hogyan jöttek létre az események valóságos következményei. Az alternatívák feltárása egyben segíti az ok-okozati kapcsolatokat és fejleszti a tanulók döntési képességeit, gazdagítja döntési gyakorlatukat.

A számítógép, mint kommunikációs és szemléltetőeszköz

a) Szövegszerkesztő programok

(i) A szövegszerkesztő programok alkalmasak gépelt szövegek készítésére. Kevés gyakorlat is elég, hogy jól áttekinthető feladatlapokat, munkalapokat, gyakorlatokat stb. állítsanak össze olyanok is, akik egyébként nem tudnak gépelni. Az anyagok fölvihetők lemezre, és az újabb tanítási tapasztalatok fényében könnyen és gyorsan módosíthatóak anélkül, hogy újra kellene gépelni az egész szöveget. Az újabb programok lehetővé teszik ábrák, képek és a szöveg együttes kiírását is...

(ii) A szövegszerkesztő programokat a tanulók is használhatják saját munkájukban. Ha a gyerekeknek például "újságcikket" kell készíteniük - mondjuk a szarajevói merényletről, a számítógép segítségével akár a korabeli újságok tipográfiájával egyező formában is "kinyomhatják" a cikket... Vonzó formátumú lapokat, nyomtatványokat állíthatnak össze a tanulók csoportos munkával valamelyik történelmi periódusról vagy témáról. A lehetőségeknek jelenleg csak az vet gátat, hogy a legtöbb iskolában kevés a számítógép és a tanulóknak még nincs gyakorlatuk a szövegszerkesztő programok használatában. A gépek elterjedésével azonban újabb és újabb utak fognak megnyílni a számítógépeknek, mint kommunikációs eszközöknek használata előtt.

b) A számítógép mint elektromos tábla

Ha a számítógépet egy nagy monitorral vagy TV készülékkel kötjük össze, átveheti az írásvetítő vagy a tábla szerepét is. A demonstrációs anyag pl. egy program vagy egy diasorozat. S vannak olyan számítógép programok is, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanár maga készítsen grafikonokat, térképeket, rajzokat stb. Meg kell azonban jegyezni, hogy az ilyen ábrák elkészítése időigényes, és csak korlátozott számban vihetők fel egy-egy lemezre. Ezért a számítógép felhasználása ilyen célból csak akkor tanácsos, ha tényleges előnyöket biztosít a bemutatás más módszereivel szemben. Pl. amikor gyors váltásokra vagy a statisztikák grafikus ábrázolására van szükség.

Ellenőrzés-értékelés

Több programot is írtak ellenőrzési-értékelési célokra, bár a számítógép felhasználása e területen még nem teljesen tisztázott. Általánosságban elmondható, hogy bármelyik számítógép-program, amely tanulói vitát is feltételez, alkalmat nyújt a tanár számára, hogy értékelje, tanulói mennyire értették meg az anyagot.

Végső következtetések

Sok bizonyítékunk van arra, hogy a számítógép hasznosan alkalmazható mind a legjobb, mind a nehezen tanuló gyerekek történelemtanításában. Ennek az az oka, hogy

a mikrokomputerek képessé teszik a tanulókat, hogy ellenőrizzék saját munkájukat, és javítsák hibáikat, aminek a gyengébb tanulók esetében különösen fontos szerepe van:

"Személyes konfliktus nélkül el tudják fogadni, hogy a gép kijavítja hibáinkat és fel sem merül bennük, hogy a számítógép igazságtalan. Rendszerint elmerülnek a komputerrel való munkában, és figyelmük sokkal nagyobb területre terjed ki, mint amelyet a hagyományos tanulás során át tudnának tekinteni" - írja **M.Barton**.

A pedagógusokat a számítógépek nem tudják és soha sem fogják helyettesíteni, de a tanulási folyamat hasznos segédeszközei lehetnek. A számítógép ma a legújabb és a legfontosabb eszköz, amellyel gazdagíthatjuk tanítási módszertárunkat. Az oktatásirányítók feladata, hogy biztosítsák a szükséges eszközöket, a mienk pedig az, hogy a lehető legjobban hasznosítsuk azokat.

CONTENTS

FOREWORD	7
I. <i>The English educational system</i>	9
II. The history of teaching history	15
1. General acceptance of teaching history (from the beginnings to the World War I)	15
2. Stabilization of the subject between the world wars	20
3. Differentiation of the history teaching in the 40s and 50s	24
4. Expansion of the New Social Studies. "History in danger"	34
III. Researches, experiments for the improvement of history teaching	35
1. Aims and objectives in history teaching	35
2. Development of the pupils' historical thinking	40
3. The shape of the history curricula and curriculum projects	42
a) Curriculum models related to historical time	42
b) Curriculum models related to historical space	42
c) Curriculum models related to the elements of the historical process	46
d) Curriculum models related to the development of pupils' personality	50
e) Schools Council history projects	51
f) Curricula in practice	56
4. Methods and materials	58
5. History in the "National Curriculum"	65
<i>References</i>	71
READINGS	
1. Coltham, Jeanette B. - Fines, John: Educational objectives for the study of history	79
2. Coltham, Jeanette B.: The development of thinking and the learning of history	92
3. Shemilt, Denis: Formal operational thought in history	99
4. Rogers, Peter, J. - Aston, Felicity: Play, enactive representation and learning	106
5. Booth, Martin: Children's inductive historical thought	111
6. Noble, Paul: Curriculum planning in primary history	116
7. Gwynne, Terry: Local population studies in schools	126

8. <i>Shah, Sneh</i> : History and development education	137
9. <i>Unwin, Robert</i> : The visual dimension in the study and teaching of history	140
10. <i>Smith, James</i> : A questioning approach to study skills in history	144
11. <i>Palmer, Marilyn - Batho, Gordon</i> : The source method in history teaching	151
12. <i>Fines, John</i> : Source-based questions	157
13. <i>Nichol, Jon</i> : Simulation in history teaching	162
14. <i>Williams, Richard - Dickinson, Alaric - Hulme, Robin</i> : New technology in the classroom	173



A sorozat eddig megjelent kötetei

**Nagy József: A rendszerezési képesség kialakulása -
Gondolkodási műveletek (178 oldal)**

Kozma Tamás: Iskola és település (160 oldal)

**Csapó Benő: A kombinatív képesség struktúrája és
fejlődése (207 oldal)**

**Vámos Dóra: A képzettség vására - Közgazdasági
szempontok az oktatástervezésben
(131 oldal)**

Magyarországon eddig még nem jelent meg könyv az angliai történelemtanításról. Miért is jelent volna meg? Hiszen a magyar és az angol történelemtanítás annyira különbözik egymástól! S ha mégis aktuálissá vált a kötet kiadása: az éppen a különbségeknek, a másságnak köszönhető. A változások lehetőségeit keresve egyszeriben rendkívül érdekessé válnak azok az országok, ahol valamilyen fajta "mátság" uralkodik. Különösen akkor, ha az adott ország szakemberei kritikusan viszonyulnak saját gyakorlatukhoz. A történelemtanítás tekintetében ilyen ország Anglia. Közoktatásnak hagyományosan azok a legerősebb oldalai, amelyek nálunk éppen a leggyengébbek: a helyi tantervek alkalmazása, a nagyfokú tanári önállóság, a tananyag, a tankönyvek valamint az eszközök és módszerek rendkívüli változatlansága. Minderről átfogó képet kaphat az Olvasó a kötet első részéből, a második részben pedig alaposabban is megismerkedhet a legkitűnőbb angol szakemberek munkáiból válogatott szemelvényekkel. Mindenkinek ajánljuk a könyvet, aki érdeklődik a pluralista szellemű oktatás lehetőségei és a helyi tantervkészítés gyakorlata iránt.

In Hungary no books have been published so far on history teaching in England. No wonder it is so since the Hungarian and the English ways of teaching history differ so much. Yet, publishing a book on that topic has become a current issue by now owing to these very differences, owing to the countries being "different" in this sense.

When we try to find the possibilities of changes, the countries being "different" in some sense almost immediately arouse our interest. As far as history teaching is concerned England is certainly one of these countries. The English educational system is traditionally strong in the fields where that of Hungary seems to be the weakest.

The Reader will get an overall picture of all that in the first part of the book. In the second part of the book we can read a thorough analysis of some of the significant issues in the selected extracts of the most outstanding English experts. The book is highly recommended not only to teachers of history but to anybody interested in the possibilities of education based on a plural approach and in making local curricula.