

KÖZOKTATÁSI KUTATÁSOK

SZABOLCS OTTÓ

TÖRTÉNELEMTANÍTÁS NÉMETORSZÁGBAN



AKADÉMIAI KIADÓ



TÖRTÉNELEMTANÍTÁS NÉMETORSZÁGBAN

TÖRTÉNELEMTANÍTÁS NÉMETORSZÁGBAN



007020

# SZABOLCS OTTÓ

Előszó

Karl Pollens: Bevezető

## TÖRTÉNELEMTANÍTÁS NÉMETORSZÁGBAN

és hatása a történelemtanításra	25
Karl-Ernst Jaismann: A történelemtanítás a német nyelvterületen	25
Gerhard Schneider: Történelemtanítás a közép- és kelet-európai országokban	34
Horst Giese: Történelemtanítás és nemzetpolitika a német nyelvterületen	44
Jochen Rohrer: Történelemtanítás és nemzetpolitika	53

## NÉMETORSZÁG ÉS EURÓPA

Karl Pollens: A történelemtanítás szerepe a német nyelvterületen	71
Walter Dürmayer: A történelemtanítás szerepe a német nyelvterületen	85
Hans Stimmrath: Történelemtanítás a német nyelvterületen	98
Ernst Jaismann: Történelemtanítás a német nyelvterületen	107
Vajda Katalin: Vidéki évek	110

## ALKALMAZÁS ÉS ESZKÖZÖK

Szabolcs Ottó: A történelemtanítás helyzete Magyarországon	117
Ferris Lutz: Németek és magyarok az NSZK	121
Szabolcs Ottó: Történelemtanítás Magyarországon	131
Szabolcs Ottó: Történelemtanítás Magyarországon	141
Szabolcs Ottó: Történelemtanítás Magyarországon	149

A kiadást felbontás az Akadémiai Kiadó és a Képzési és Nívóügyi Hivatal közösen készítette.  
A szerkesztés a Képzési és Nívóügyi Hivatal felügyelete alatt történt.  
A kiadásért felelős a Képzési és Nívóügyi Hivatal.  
A kiadásért felelős a Képzési és Nívóügyi Hivatal.  
A kiadásért felelős a Képzési és Nívóügyi Hivatal.

**Akadémiai Kiadó, Budapest,**  
**1991**



507927

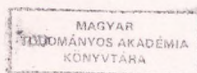
Megjelenik az Akadémia Kiadó és a Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsának gondozásában.

Sorozatszerkesztők: Gellériné Lázár Márta és Rét Rózsa

E kiadvány az OKKFT Ts-4/1. program támogatásával készült.

Válogatta és szerkesztette: Pellens, Karl és Szabolcs Ottó

Bírálták: Horányi István  
Szebenyi Péter



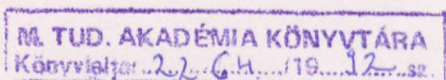
Az eredetivel egybevetette: Honffy Pál

**Fordították:**

Erdély Mária, Koncz Erzsébet, Korencsy Ottó, Kömley Pálma, Lator László,  
Nagyváriné Vajda Katalin, Szabolcs Mónika, Székelyné Polgár Klára,  
Vajda Katalin, Vladár Ervin.

© Szabolcs Ottó

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda főigazgatója  
A szedés a Közoktatási Kutatások Titkárságán készült  
Nyomták az Alfaprint Nyomdában  
Felelős kiadó: Akadémiai Kiadó  
Felelős szerkesztő: Bojtár Anna  
Terjedelem: 15 A/5 ív  
ISSN szám 02238-6577  
ISBN szám 96305 6079 8



# Tartalom

Előszó	7
Karl Pellens: Bevezető	9
A MÚLT FÉNYEI ÉS ÁRNYAI	13
Bernd Mütter: A történelemdidaktika tudományának kezdetei és hatása a történelemtanításra	15
Karl-Ernst Jeismann: A történelemdidaktika pozíciói	24
Gerhard Schneider: Történelemdidaktika és történelemtanítás a császárság idején	36
Horst Gies: Történelemtanítás és nemzetpolitikai nevelés a nemzetiszocialista államban (1933–1945)	44
Joachim Rohlfes: Történelem és történelemdidaktika	55
NÉMETORSZÁG ÉS EURÓPA	71
Karl Pellens: A történelemdidaktika nemzetközi dimenziója	73
Walter Fűrnröhr: A történelemtanítás nemzetközi aspektusai	85
Hans Süßmuth: Történelemdidaktikai pozíciók	93
Hans Süßmuth: Történelem és antropológia. Módszerek az ember kutatásához	108
MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK	115
Siegfried Quant: A történelem oktatásmélete. Távlatok és a fejlődés jelenlegi helyzete	117
Peter Lautzas: Nézetek és irányvonalak az NSZK történelemtanterveiben	129
Horst Gies: Képzés, de hogyan?	134
Peter Schulz-Hageleit: Tapasztalatra épülő történelemtanítás	140
Karl Pellens: Történelmi térképek a tanításban	149
Ekkehard Westermann: Az építészettörténeti anyagok felhasználása a tanórai munka és a versenyek előkészítéséhez	161
Herwart Vorländer: A hangdokumentum szerepe a kortörténet tanításában	167
Hans Georg Kirchhoff: Egyensúlyra való törekvés	171
A kötet szerzői	179





## Előszó

Az utóbbi időben sok kritika érte a magyar történelemtanítást. Nem annyira metodikája, mint inkább tartalma és szelleme miatt. Különösen sablonokat alkalmazó, uniformizáló tendenciái, monolitikus jellege vált egyre inkább szembetűnővé. A változtatás szándéka ma már nyilvánvaló. A változtatás útjai, módjai azonban még kialakításra várnak. Az mindenesetre máris valószínűsíthető, hogy nagy hangsúlyt kap a jövőben a tanári önállóság – akár egy nemzeti alaptanterv élettél való megtöltésének, akár különböző helyi tantervek készítésének formájában. Ebben a felfogásban a történelemtanítás tervezése közüggé, legalábbis minden iskola és tanár ügyévé válik. Keresni kell tehát azokat a forrásokat, amelyekből ez a tervezés táplálkozhat. Ehhez kézenfekvőnek látszik a hazai pedagógiai előzmények megismerése mellett a külföldi példák felhasználása is. Nem egy országé – hiszen épp egy ország példájának mechanikus másolása volt a hibák egyik oka –, hanem a modell értékű nemzetközi tapasztalatok minél szélesebb skálája.

Ilyen látókörszélesítés, tapasztalatszerzés szándékával adunk közre egy csokrot a német szakmetodikából. Az egyik leggazdagabból – ha nem épp a leggazdagabból – Európában. Mégsem csupán ez a gazdagság – és sietek hozzátenni: sokszínűség – ösztönözte e válogatás közzétételét, hanem az a különleges kapcsolat is, amely a német szakdidaktikát a kezdeteitől eltelt közel három évszázadban összekötötte az osztrákkal és a magyarokkal. A pedagógiatörténet tanulmányozásakor nehéz fel nem fedezni a közös vonásokat, az évszázados kapcsolat formáló jeleit.

Az Európára tekintő magyar történelemtanítás számára természetesnek tűnik e közös kapcsolat feltérképezése történelmi előzményeiben, és különös figyelemmel attól kezdve, ahol az utak elváltak: az NSZK megalakulásától.

Ezért kértük meg a német történelemdidaktika egyik jeles alakját, Karl Pellens weingarteni professzort, a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság elnökét, hogy válogasson össze olyan jeles német szakanyagokat, amelyek áttekintést nyújtanak a német szakemberek műveiből. Ezúton köszönjük, hogy kérésünknek eleget tett, és azt is elintézte, hogy valamennyi szerző díjtalanul hozzájárult műve magyar közléséhez, s Karl Pellens úr kérésére a német kiadók is lemondtak a jogdíjakról. Ez fontos feltétele volt annak, hogy ezt a könyvet kiadhassuk. S talán nem szerénytelenség, ha feltételezzük, hogy ezt a gesztust a német és a magyar szakdidaktusok közötti évtizedes alkotó együttműködés eredményének is tekintjük.

Tudjuk, hogy ez a válogatás csak részleges és szerény betekintést nyújt a rendkívül gazdag és sokszínű német szakirodalomba. Szívesen adtunk volna közre jóval többet, kiadói kereteink azonban ezt nem tették lehetővé. Így is kénytelenek voltunk cikkeket megkurtítani, nagyobb tanulmányokból csak részeket kiemelni, máskor egyes, önmagukban fontos, de a témánk szempontjából nélkülözhető részeket, jegyzeteket, példaanyagokat kihagyni vagy eredetileg közlésre tervezett cikkeket kényszerből mellőzni. Ezért kérjük a szerzők és az olvasó szíves elnézését. A közölt cikkeket, tanulmányokat az azóta bekövetkezett európai jelentőségű politikai

változások előtt íródtak. Ezért egyes kitételeik ma már nem indokoltak. Egyetemes érvényük és tudománytörténeti jelentőségük miatt mégis eredeti szöveggel közöltük valamennyit. Így az egyes közlemények megtartották keletkezésüknek történelmi valóságát. Célunk az egyszerű – de igen fontos – tájékozódáson túl a német tapasztalatok hazai alkalmazásának lehetővé tétele volt. Ennek szellemében ezt a könyvet azzal a reménnyel bocsátjuk útjára, hogy kollégáink gondolatokat, ötleteket merítenek majd belőle, és ez a kötet is segítséget nyújt a történelemtanítás magyarországi korszerűsítéséhez. Mivel az eredeti német szakirodalom hazánkban hozzáférhetetlen, a jegyzetek közlésétől eltekintettünk.

Szabolcs Ottó

## Bevezető

A Német Szövetségi Köztársaságban az állam jogi alapjait az alkotmány és az emberi jogok nyilatkozata határozza meg. Az állam semleges tekintetben, hogy milyen következtetéseket vonnak le ezekből a jogi alapokból a történelem tantárgy oktatására, illetőleg hogy milyen konzekvenciákat szükséges levonni a tanárképzésben. Ezekben a kérdésekben nem egy párt dönt, hanem a közbizalmat élvező hivatásos vagy megbízott szakemberek, a történelemtanár és az egyetemi oktató.

Az NSZK minden tartománya a kulturális autonómia elve alapján politikai felelősségének tudatában kell, hogy döntsön a megfelelő tantervről és a taneszközök engedélyeztetéséről. Ilyen értelemben természetesen van állami befolyás. A tantervek azonban nyilvános vita tárgyát képezik főleg a szakemberek körében; a tanterveket a parlamenti többség vagy a miniszteri hivatal el is vetheti. A tanterv lényege az, hogy biztosítson egy bizonyos fokú tartalmi egységet, de a dolgok megítélésében a világnézeti befolyásolástól legyen független. Nem közvetítenek semmilyen sajátos történelmi felfogást, inkább kijelölik – főleg a gyengébb tanárok és a nem saját szakukban dolgozók számára –, hogy milyen alaptémákkal kell foglalkozni, de mindenekelőtt azt, hogy hol húzódnak a szakmai határok. A sokat bírált tankönyv-engedélyeztetés (a taneszközök ingyenes volta miatt) korlátozza a kiadók kereskedelmi érdekeit. Egyik minisztériumnak sincs joga ahhoz, hogy előírja egy tankönyv formáját vagy tartalmát. Az oktatási eszközök az erők paralelogrammájának demokratikus pluralizmusában születnek: kreatív szerzők és sikeres kiadók együttműködéséből, de csak akkor kerülhetnek iskolai használatra (és juthatnak állami támogatáshoz), ha az illetékes minisztérium zöld utat ad engedélyeztetésükre; ez csak akkor történik meg, ha megállapítják, hogy a tankönyv megfelel az érvényes tantervnek és módszertanilag is használható.

A demokratikus pluralista országok tanárképzésében nagy szerepet tölt be a módszertani elem, ehhez azonban szükségszerűen csatlakozik az illető állam jogrendszere által megengedett minden olyan nézet és értékelés ismertetése, amellyel a történelmi fejlődés palettája áttekinthető. Fontos elv a történelmi-politikai felfogások pluralizmusa; különböző történelemfilozófiák, pártpolitikai, szociális, vallási, nemzeti és nemzetközi történelemképek egyaránt vannak az oktatásban, hogy a hallgatók és az oktatók kellő alappal rendelkezzenek a felelős döntéshez.

Mivel az NSZK iskolatípusainak megfelelően az általános, fő- és reáliskolák tanárait egyre magasabb szinten képzik – ezenkívül kialakultak tanárképző úgynevezett Pedagógiai Főiskolák is –, más országokhoz hasonlóan keletkezett egy speciális tantárgy saját tanárokkal: a történelemtanítás módszertana. Az egyetemeken kívül a tanárképző (pedagógiai) főiskolákon is folyik szaktárgyi képzés, itt is foglalkoznak a történelemtanítás módszertanával.

A tanárképzés új és régi formáit mind a régi, mind az új egyetemek integrálták. Továbbélnek a pedagógia nagy öregjének, *Jan Amos Comenius*nak (1592–1670) a tanai, és az ő tanításával egybehangzóan a kettős feladatot mi belső egységként

fogjuk fel: a szabad egyetemi felelősség keretein belül a hallgatók elsajátíthatják az eredményes oktatás módszertani alapjait, de a szakmai ismereteket és a kutatás mesterségbeli fortélyait is. Ezt az összességet nevezzük mi Comenius „Didacta magnájának” értelmében „didaktikának”, esetünkben a történelem didaktikájának. A tanításban és a kutatásban főállásban dolgozó egyetemi és főiskolai tanárokat ezért szigorú következetességgel didaktikusoknak nevezzük. Ezeknek a tanároknak az egész NSZK-ra kiterjedő szabad szövetségét „Történelemdidaktikai Konferenciá”-nak hívjuk. Ugyanezen kollégák nemzetközi szervezetének neve: Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság. Örömmel mondhatom, hogy ennek a nemzetközi tudományos társaságnak a keretein belül a jelen kötet társszerkesztőjét, dr. Szabolcs Ottó professzort már több mint tíz éve megismerhettem. Az azóta eltelt időben gyümölcsöző együttműködés alakult ki köztünk.

A szaktudomány specializálódása Magyarországon is minden bizonnyal egyre fontosabb szerepet fog kapni. Előbb-utóbb aligha találhatunk már olyan tanárokat, akik az egész történelemben egyformán jártasak: az ókorral vagy a jelenkorral foglalkozó történészeket találni, gazdaságtörténeti vagy középkortörténeti specialistákat, életmódkutatókat, mentalitástörténészeket, avagy különféle országok történelmének ismerőit. A tanárképzésben hiányzik a „történelem professzora”, aki a szak teljes szerkezetét, rendszerét és határait vagy valamennyi részterület kutatási módszereit ismerné és ismertetné. A specializáció az egésznek csupán egy metszetét emeli ki. A kutatók és a hallgatók egyre kevésbé foglalkoznak a történelemnek és a történelmi tudatnak a lakosság összes rétegét befolyásoló egészével.

A szakot illető szükségszerű reflexió, amely a tudomány külső és belső rendszerét egyaránt átfogja, az egyetemeken olyan formákban kap helyet, mint például történelemelméleti tanszék. De ebben a reflexióban a didaktikusok is meglették új feladatukat, hiszen ők a szak alapkérdéseit és felfogásmódjait, tudati tartalmát és értékelését is kutatják és oktatják. A történelemelmélet művelése vált tehát a didaktikusok egyik – de nem egyedüli – feladatává.

Az NSZK-ban egy didaktikus alapvetően három, számára belső egységet képviselő elemet közvetít:

1. az oktatás módszereit (módszertan),
2. a történelemfelfogás különféle variációit,
3. az európai tradícióknak megfelelően a történelemnek mint önálló szaktudománynak az elméletét, a specializálódás által szétbontott egység szerkezetét és rendjét.

Ennek a szellemi fáradozásnak a belső hajtóerejét a következőképpen lehetne jellemezni: a történelemdidaktikust a (specializált) kutatásban, illetve a közfelfogásban található történelemkép érdekli, és megállapítja, hol kell az oktatásnak és képzésnek beavatkoznia, hogy megszerezzen, mélyítsen, magyarázzon, kiegészítsen, leépítse az ítéleteket, és arra is kiterjed a figyelme, hogy mindez hogyan vihető vége módszertanilag megbízhatóan az oktatás során.

A három kutatói feladat közös vonatkozási alapja az aktuális történelmi tudat: a „van” állapota a fejben elraktározott ismereteket jelenti, a „kellene” állapot a célszintet tartja szem előtt, a „hogyan” esetében pedig arról van szó, miként lehet a hallgatók tudatát formálni, esetleg megváltoztatni. A hetvenes évek második fele

óta az NSZK-ban a történelemdidaktika a történelmi tudat tudományaként szerepel. Az ezt követő időben igen sokan gazdagították azt az alapot, amelyet *Karl-Ernst Jeismann* fektetett le:

„A történelemdidaktika tárgya a társadalom történelmi tudatának állapota, meglevő tartalmaiban és gondolkodási sémáiban éppúgy, mint változásaiban, a történelmi elképzelések fölépülése és átalakulása a múlt tudományának állandóan megújuló és változó rekonstrukciójában. A történelemdidaktikát ez a történelmi tudat minden szinten és a társadalom minden rétegében érdekli, nemcsak önmagában, hanem annak megvilágítására is, hogy milyen jelentőséggel bír a történelmi tudat a jelen megértésében; a didaktika utat keres, hogy képezze és befolyásolja a történelmi tudatot úgy, hogy az megfelelően egyrészt a múlt megismerésével szemben támasztott követelményeknek, másrészt a jelen ésszerű megértése igényének. A 'történelmi tudat' kifejezést itt általános értelemben használtuk, és a múlttól alkotott különféle elképzelések és állásfoglalások összességét értjük rajta.”

Ezek után *Jeismann* szektorokra bontja a komplex feladatkört: a történelmi tudat morfológiája, keletkezése és funkciója, valamint a történelemdidaktika egyfajta pragmatikája. Röviddel a vázolt koncepció megjelenése után jelen sorok szerzője a koncepció jegyében szerkesztett egy kötetet a „*Wege der Forschung*” (A kutatás útjai) sorozatban „A történelem didaktikája” címen.

Ezt a kötetet sok kolléga félreértette, úgy vélték, hogy a könyv célja a korábbi németországi történelemdidaktika megítélése. Nem arról volt szó, hogy a korábbi eredményeket akartuk megerősíteni, hanem arról, hogy valami újat követeljünk, mindenekelőtt egy európai, nemzetközi véleménycserére alkalmas nyílt történelemdidaktikát.

*Jeismann* 1976-ban a mannheimi (nyugatnémet) történészkongresszuson adta elő nézeteit, majd az azt követő évben átdolgozva publikálta említett kötetét. Nézetei – a részleteket illető viták mellett is – rövidesen elfogadottá váltak az NSZK-beli történelemdidaktikusok „céhében”. Az összes olyan cikk, amelyet e kötet tartalmaz, ez után az alapvető vita után íródott.

*Siegfried Quandt* továbbfejlesztette a történelem didaktikájának fogalmát, értelmezését és rendszerezését. Nézetei azonban még nem váltak az NSZK történelemdidaktikusainak közkincsévé. A nyugatnémet történelemdidaktika megértésének kulcsát az 1980-as években *Jeismann* adta meg. Az elmúlt évtizedben fölerősödtek azok a hangok, amelyek a történelmi-politikai képzéssel, oktatással foglalkozó publikációk nemzetközi cseréjét követelték. Ennek az aspektusnak kevés hely jutott e kötetben, hiszen a kiadvány célja éppen az NSZK történelemdidaktikájának ismertetése volt.

A történelemdidaktika azonban semmi esetre sem csak az iskolai történelmi-politikai tudatra és annak kialakítására összpontosítja figyelmét; feladatai között igen fontos és maradandó hely jut a történelem tantárgy oktatásának. A tantárgy oktatásáért nem a szövetségi kormány felelős, hanem a 11 tartomány kormánya. Ez az úgynevezett „kulturális autonómia”, amely az ország szövetségi rendszerének egyik lényeges, alkotmányos eleme. Minden egyes tartományban legalább 11 olyan iskolafajta létezik, amelyben történelmet is tanítanak. Elméletileg tehát lehetséges, hogy  $11 \times 11 = 121$  tanterv létezik. Gyakorlatilag azonban más a helyzet: az egyes tantervek több iskolatípusra is érvényesek. De így is körülbelül 75-80 különféle tan-

tervvel kell számolnunk. Ez a helyzet a külföldiek számára nyilván eléggé zavarosnak tűnhet. De a lényegét illetően elmondhatjuk, hogy nincsen szövetségi tanterv. Ez azt is jelenti, hogy nincsen egyetlen hivatalos vagy hivataloskodó kép a német történelemről. Csak helyi változatok léteznek, szövetségi pluralizmus. Ez a sokszínűség nagy perspektivikus gazdagságot rejt magában saját történelmünket illetően, de szomszédaink számára is hasznos lehet. A didaktikusok minden tőlük telhetőt megtesznek, hogy ennek szellemében cselekedjenek.

Ezt a gazdagságot a tan- és szemléltető eszközök pluralizmusa még tovább gazdagítja, de ezekről itt nem tudunk többet szólni. Ilyen helyzetben jól kifejezésre jutnak az alkotók képességei, bár nem maradéktalanul. Lehetővé válik a sokat emlegetett „multiperspektivitás” mint az oktatás és egyben az európai történelemmel foglalkozó nemzetközi kommunikáció célja.

A kötetben szereplő cikkek ugyan mind a Jeismann-féle koncepció szellemében születtek, mind 1989 előttről valók, tehát a Kelet-Európában és az NDK-ban lezajlott változások előtt íródtak. Az NSZK és az NDK történelemdidaktusai közötti intenzív kapcsolatok eredményeképpen az eddigi sokrétű lehetőségek a jövőben várhatóan még tovább bővülnek, és minden bizonnyal új fejezetet nyitnak a történelemdidaktika történetében.

Ma az a fontos, hogy a meglevő történelemdidaktika alapvető irányzata egyre jobban beépüljön az európai alapokba; hiszen ez is egy téglá az épülő európai ház épületéhez. A magyar és az NSZK-beli történelemdidaktikusok közötti kétoldalú kapcsolat, valamint közös oktatási célkitűzéseink, melyek e kötet lapjain is kifejezésre jutnak, megbízható kiindulópontot jelentenek az előttünk lévő úton!

## A történelemdidaktika tudományának kezdetei és határa a történelemtudományban

Az egyetemi történelemdidaktikának az az iskolai történelemtudásról való tudományosságilag megközelítéséről van szó. Ez a megközelítés a felfedezés, és az az az érvelés, hogy egy témát, az érvelést és a gyakorlati megvalósítást vizsgáljuk.

Ez nem csupán volt így. A történelemtudományok a 19. században kezdtek el foglalkozni a történelemtudományokkal, hogy megértsék, hogyan működnek a tanítások, már lefedendőül megértsék a tanítások és a tanítások közötti különbségeket. Ez a helyzet a történelemtudományok és a történelemtudományok közötti különbségeket és a történelemtudományok közötti különbségeket.

### A MÚLT FÉNYEI ÉS ÁRNYAI

A mai értelemben vett történelemtudományok a 19. században kezdtek el foglalkozni a történelemtudományokkal, hogy megértsék, hogyan működnek a tanítások, már lefedendőül megértsék a tanítások és a tanítások közötti különbségeket. Ez a helyzet a történelemtudományok és a történelemtudományok közötti különbségeket és a történelemtudományok közötti különbségeket.

Ez a helyzet a történelemtudományok és a történelemtudományok közötti különbségeket és a történelemtudományok közötti különbségeket. Ez a helyzet a történelemtudományok és a történelemtudományok közötti különbségeket és a történelemtudományok közötti különbségeket.

#### 1. Történelemtudomány és történelemdidaktika a 19. században

A 19. században a történelemtudományok és a történelemdidaktika közötti különbségeket és a történelemtudományok közötti különbségeket.

A 19. században a történelemtudományok és a történelemdidaktika közötti különbségeket és a történelemtudományok közötti különbségeket.

A 19. században a történelemtudományok és a történelemdidaktika közötti különbségeket és a történelemtudományok közötti különbségeket.

A 19. században a történelemtudományok és a történelemdidaktika közötti különbségeket és a történelemtudományok közötti különbségeket.

A 19. században a történelemtudományok és a történelemdidaktika közötti különbségeket és a történelemtudományok közötti különbségeket.





## A történelemdidaktika tudományának kezdetei és hatása a történelemtanításra

Az egyetemi történelemdidaktikusok és az iskolai történelemtanárok közti viszony hagyományosan feszült. Ez a legkülöfélébb alkalmakkor újra és újra tapasztalható. Úgy tűnik, az elmélet és a gyakorlat nagyon is külön utakra tért.

Ez nem mindig volt így. A történelemtanárok szövetségének 75 éves jubileuma talán megfelelő alkalom arra, hogy rendszerezetten átgondoljuk ennek a sajátosan, már lehetetlenül rossz viszonynak a tudomány- és oktatástörténeti háttérét és okait. Ez a helyzet ugyanis már a közös ügynek okoz károkat: a történelmi-politikai képzésnek és általában a történelemtanításnak.

A mai értelemben vett történelemtudománynak mint autonóm egyetemi tudománynak és a történelemnek mint kötelező gimnáziumi tantárgynak a megalapozása körülbelül egy időben, a 19. század első felében ment végbe. A történelemdidaktika csak a II. világháború után tör be önálló diszciplínaként a pedagógiai főiskolákra és az egyetemekre. Ekkor kap meghatározó szerepet a szellemtudományi irányultságú pedagógia és a történelemdidaktika. Már sokkal korábban is voltak azonban olyan elgondolások, melyeket ma történelemdidaktikaiaknak neveznénk. Ezeket az összefüggéseket ismernie kell annak, aki a történelemdidaktika és a történelemtanítás közti mai feszültségek megértésére és megítélésére törekszik.

Először is a történelemtanítás és a történelemdidaktika 19. századi kapcsolatával szeretnék foglalkozni (1.). Majd röviden szólok a történelemdidaktikának mint önálló tudományos diszciplínának a megalapozásáról a weimari években, mindekelőtt Erich Weniger által (2.). Azokat a következményeket, amelyek a történelemdidaktika és történelemoktatás kapcsolatát érintik, egy harmadik szakaszban tárgyalom, különös tekintettel a Weniger–Friedrich ellentétre (3.). Végül levonom a mai helyzetre vonatkozó végkövetkeztetéseket.

### 1. Történelemtanítás és történelemdidaktika a 19. században

A 19. században a ma általunk történelemdidaktikainak nevezhető elgondolások három teljesen különböző, többé-kevésbé egymástól független úton haladtak:

1. olyan egyetemi történészek inkább tudományelméleti megfontolásaiként, akik szakjuk társadalmi és képzési jelentőségéről elmélkedtek;
2. gimnáziumi történelemtanárok didaktikai-módszertani reflexióiként a történelemnek legésszerűbb, legcélszerűbb és leghatékonyabb gimnáziumi oktatásáról;
3. végül a népiskolai történelemtanítás didaktikai-módszertani kialakításaként és megalapozásaként pedagógiaprofesszorok, docensek, tanügyi tanácsosok és tanárok részéről a reáliák oktatásának keretében, 1872-től pedig –

elsősorban Poroszországban – a történelemnek mint önálló népiskolai tantárgynak a keretében.

A történelemdidaktikai elgondolások az évszázad elején mindhárom területen már elég magas színvonalon álltak. Elég, ha csak *Friedrich Kohlrauschra* és *Friedrich Schleiermacherra*, valamivel később *Johann Gustav Droysenra* emlékeztetünk. Ezt a színvonalat azonban képtelenek voltak fenntartani annak a századnak a folyamán, amelyben meghatározó szerepet kaptak a birodalomegyesítés és az iparosítás által alapjaiban megváltoztatott politikai és társadalmi viszonyok és a történelemtudomány változásai. Az egyetemi történelemtudományban a klasszikus históriából a pozitivistába való átmenet (szakosodás, tanszéki differenciálódás) a század utolsó harmadában kiszorította az elméletet és a didaktikát, ezek már nem voltak többé a tudományosan végzett történelemkutatás és történelemábrázolás magától értetődő alkotóelemei. Következésképpen a gimnáziumi didaktika is – melyet egyetemeken kiképzett történelemtanárok műveltek – a század folyamán halovány „másolatdidaktikává” züllött (hogy Herwig Blankertz ismert fogalmát használjam). A történelemdidaktikát – a gimnáziumi történelemoktatás elméletét – csupán a pozitivistává vált egyetemi história egyik változatának tekintették. A kiválasztás és az átadás oktatásmódszertani kérdései erősen a háttérbe szorultak. Ez a tendencia *Oskar Jäger* idevágó kézikönyveiben figyelhető meg a legjobban.

Körülbelül 1900-ra a gimnáziumi történelemoktatás jelentékeny intézményi háttérrel rendelkező, szilárdan megalapozott rendszerré vált. Röviddel az I. világháború előtt, 1911-ben alapította *Fritz Friedrich* (1875–1952), lipcsei gimnáziumi igazgató a „Múlt és Jelen” című folyóiratot, a történelemtanítás első szaklapját: 1913-ban tette meg – másokkal együtt – az első határozott lépést a Németországi Történelemtanárok Szövetségének megalapítására. Friedrichre a tudományelméleti és a sajátos történelemdidaktikai érdeklődés nem volt különösebben jellemző. Számára az egész történelemtanítás sarkpontját a kortársi történelemtudományhoz való kötődése jelentette, fontosnak tartotta tudománymódszertanilag megalapozott erőfeszítéseit a történelmi igazság föltárására, valamint a historizmus genetikus és individualizáló gondolkodását. Mindezekkel szemben a történelemoktatás iránti politikai, mindenekelőtt pártpolitikai igényeknek háttérbe kellett szorulniuk. A tudományos pedagógiát Friedrich a tapasztalt gyakorlati tanító szemszögéből lekicsinyelte, és úgy gondolta, hogy alapjában véve le is lehet mondani róla. Tudományos jelentőséget nem tulajdonított neki, történelemtanítási koncepciójában semmi lényeges szerepet nem játszott.

A szövetség és a folyóirat révén Friedrich a gimnáziumi történelemtanítás közismert képviselőjévé válhatott a császári birodalom utolsó éveiben és a Weimari Köztársaság idején. Ennek a kornak a gimnáziumi tanárai szakmai tanulmányaik révén szorosan kötődtek a pozitivistá historizáló történelemtudomány számukra magától értetődő felfogásához, és többségük ehhez tartotta magát még a háború, a vereség és a forradalom után is.

A népiskolai történelemtanítás didaktikusai lényegében a herbarti hagyományt követték úgy, ahogy azt *Otto Willmann* (1839–1920) és *Wilhelm Rein* (1847–1929) kidolgozta. A herbartianusok számára a történelemoktatás nem bírt önálló jelentőséggel, hanem általános képzési koncepciójuk integrált alkotórésze volt,

amely a 20. századba lépve is elkötelezettje maradt egy formális idealista filozófiának. Mivel a herbertianusok – nem lévén történészek – nem találtak csatlakozási pontot a historizmushoz, a történelem specifikus képzési anyagának elfogadása is kizárt dolog volt számukra. Náluk az oktatásmetodikai kérdések álltak az előtérben. Mindazonáltal a század első évtizedeiben a népiskolai történelemtanítás kivívta a maga helyét önálló iskolai tantárgyként – nagyon is kedvezőtlen keretfeltételei ellenére –, mégpedig gazdag, oktatásmódszertani irányultságú irodalom kíséretében.

Az I. világháború előtti helyzetről összegzésképpen megállapítható, hogy a történelemdidaktikai gondolkodás később egymásba nyúló üreitei akkor még meglehetősen függetlenek voltak a történelemtudományban, a történelemtanításban és a pedagógiában egyaránt. E három terület egyike sem mutatkozott a 20. század elején olyannak, mintha a történelemdidaktikai elgondolások új minőségi fokozatot érnének el, vagy esetleg új tudományos diszciplínává állnának össze. Ez annál is inkább így volt, minthogy a főiskolai, gimnáziumi és népiskolai tanárok a történelem tantárgyban teljesen különböző képzési utat jártak végig, s emiatt történelem és pedagógia között egymástól merőben eltérő pozíciókat képviseltek, és gyakran igen eltérő társadalmi származásúak voltak. Elvégre azok a tantervek is jelentősen eltértek egymástól, amelyek szerint tanítaniuk kellett.

A helyzet alapvetően az I. világháború kitörésével, főként azonban a háború befejeződésével változott meg. Éppen számos történészprofesszor azon fáradozásai, hogy a történelemtudományt a honvédelem szolgálatába állítsa, tették teljesen világossá, mennyire külön utakra tért időközben a történelemtudomány és a történelmi-politikai képzés. A történészprofesszorok ugyan buzgón hirdették nemzeti érzületüket, és igazolásul bevetették a „történelem tanulságai”, tanítását is, mégis nyilvánvaló volt, hogy ezzel az egyetemeken épp az önmaguk által propagált és gyakorolt tudományértelmezésen kívül mozognak.

A tudományos pedagógia önálló főiskolai diszciplínaként való végleges elismertetését Németországban az 1890 és 1930 közötti négy évtizedben érte el. Ebben döntő érdeme volt a szellemtudományi pedagógia tudományfelfogásának. A 20. század elején és főleg a Weimari Köztársaság idején a pedagógia a szellemtudományok közül utolsóként függetlenítette magát a filozófiától, a teológiától és mind a politika, mind a vallás szolgálatától. Ekkor nyerte el helyét az egyetemeken önálló tudományként. Mint ilyennek, tisztázni kellett viszonyát az „objektív hatalmakhoz”, az államhoz, az egyházhoz, a társadalomhoz, a pártokhoz, amelyekben tartalmilag normatív didaktikai igényével léptek fel vele szemben, de a megfelelő iskolai szaktárgyakkal szemben is. A történelemtanításban ezt az igényt mindenekelőtt *Erich Weniger* érvényesítette 1926-ban írt egyetemi magántanári értekezésében: „A történelemtanítás alapjai. Vizsgálódások a szellemtudományi didaktikához.”

## 2. A történelemdidaktika szellemtudományi megalapozása

A Weniger által megoldásra kijelölt feladat elég nehéz volt. Az első háború utáni évek áttekinthetetlen szituációjában a történelemdidaktikai gondolkodás különböző útjainak mindenekelőtt a saját álláspontját kellett tisztázni. Ezután kellett

megalapoznia a történelemdidaktikát mint sajátos kutatási és oktatási komplexumot az eddigi különböző alkalmazási keretekben érvényesülő oktatási és tanítási gyakorlaton felül és kívül.

Alig harminc évesen és már doktorrá avatott történészként fogott hozzá Weniger 1923-tól történelemdidaktikai koncepciójának kidolgozásához. A nyugati front állásaiban megismerte nemcsak a modern anyagcsatát, hanem a nemzetállamilag szervezett „népközösség” esélyeit és határait is – túl minden addigi, még erősen regionális és osztályspecifikus megkülönböztetésen. E tapasztalat döntő volt pedagógusi és történelemdidaktikusi útja számára. Wenigernek a polgári műveltség és szellemtudomány által struktúrált háborús tapasztalata a világháborút nem az imperialista hatalmak törvényszerűen bekövetkező összecsapásaként értelmezte, nem is a modern ipari államoknak nemzetállami szervezettségű gazdasági és társadalmi potenciáljai közti konfliktusként, hanem mindenekelőtt kulturális és szellemi válságként, amelyen pedagógiai eszközökkel lehetett segíteni. Társadalomtudományi jellegű „néppedagógiával” akarta a lövészárokban tapasztalt nemzeti egységet tartóssá tenni. E „néppedagógián” belül jutott meghatározó szerep a történelemtanításnak.

A történelemoktatás korabeli elméletének és gyakorlatának áttekintését Weniger egy ugyancsak 1926-ban megjelent dolgozatában kísérelte meg: „A történelemtanítás elmélete 1914 óta”. Az eredmény egyáltalán nem elégítette ki: tanárának, Herman Nohlnak 1923-ban megjelent „A történelem az iskolában” című (1923) szűkszavú vázlatától eltekintve egyik vizsgált munka sem tudta megalapozni a történelemtanításnak mint az egész nemzetet átfogó történelmi-politikai képzésnek az iskolatípusokat átfogó, egyetértésre számot tartó elméletét. Ez érvényes mind a történészprofesszorok, mind a gimnáziumi és a népiskolai történelemtanárok munkáira. Fritz Friedrichnek, a „történelemdidaktika vitathatatlan vezérének” először a világháború alatt, majd 1920-ban második kiadásban megjelent „A történelemtanítás témái és problémái” című könyvéről ezt írta Weniger: „Minden, ami egy hosszú, folyamatos gyakorlati tapasztalatra épülő okos módszertan álláspontjáról elmondható, itt jutott a legjobban kifejezésre. De azért meglátszik az is, milyen kevés ez, mennyire nem jut szóhoz minden égető kérdés legmélyebb értelme és ezért nincs is lehetőség igazi elhatározásra.”

Weniger a népiskolai didaktikáról *Arthur Wolf*, *Karl Herwagen* és *Fehring-Freudenthal* publikációit emeli ki, de az erre vonatkozó, 1918 után már egyre gyarapodó irodalomról alkotott véleménye összességében ugyancsak nem kedvező.

A folyóirat és a szövetség által támogatott gimnáziumi didaktika kétségkívül a legerősebb ellenfél volt, amellyel Weniger nemzeti és demokratikus történelmi-politikai képzésként felfogott önálló történelemtanítási koncepciójának számolnia kellett. A népiskolai didaktika ügyét a porosz pedagógiai akadémiák küszöbön álló megszervezése kapcsán (az 1926 utáni években) amúgy is erőteljesebben vehette kézbe, és itt a szaktudományilag motivált ellenállás is kisebb volt. Ami azonban a helyzetet még bonyolultabbá tette, az a gimnáziumi didaktika két irányzata volt, amelyek egyáltalán nem kifejezetten a történelemtanításból, hanem nagyobb tanulási területekből indultak ki. Ezek az irányzatok az „eltökélt iskolareformerek” (*Siegfried Kawerau*) és a „német mozgalom” (*Ulrich Peters*) voltak. Weniger mindkettővel vitatkozott. A történelemtanítás elmélete és gyakorlata viszonyának ide-

vágó kérdésében annál is inkább számíthatott a két álláspont bizonyos fokú közelfésére, mivel mindkét irányzatnak hasonló nehézségei voltak, mint a szellemtudományos történelemdidaktikának: mégpedig az, hogy elfogadtassák magukat az oktatás gyakorlati szakembereivel.

A gyakorlati oktatás szakembereinek elgondolásaival szemben Wenigernek úgy kellett tehát a történelemdidaktikát megalapoznia, mint a különböző iskolai eljárásrendszerek felett és azokon kívül álló történelemtanítási elméletet, ha a népközösségi elv értelmében és minden megkülönböztetés nélkül széles körű egyetértést akart biztosítani a történelmi-politikai kultúra fejlesztésében mindegyik iskolatípusban és képzési formában.

Ezt a feladatot tűzte ki magának Weniger történelemdidaktikai fő művében, „A történelemtanítás alapjai”-ban. A történelemdidaktikát itt a história és a pedagógia közti önálló tudományos diszciplínaként határozta meg, amely a 19. századi szétágazó és egymással korántsem összefüggő történelemdidaktikai gondolkodási irányzatokat előbb megtisztította a nagyon is különböző gyakorlati kötöttségektől, majd sorolta egy társadalomtudományi eredetű átfogó diszciplináris alapmintába. Ami ezt az alapmintát illeti, Weniger arra a társadalomtudományos elméletre hivatkozott, amelyet Dilthey és az újkantiánusok a 19. század végén a historizmus befolyása alatt alakítottak ki. Itt a valóság fogalmi feltárása elsődlegesen nem empirikus és mennyiségi számbavétellel történt, hanem történelmi dinamizálással: a valóságnak és részterületeinek genezisében kellett kategóriáinak és struktúráinak megnyilvánulniuk. A történelemtanításnak – mint tárgyalásmódjának és értékelésének mércéit önmagában hordozó önálló történelmi jelenségnek – a történelmében kereste és találta meg Weniger azokat az „adekvát fogalmakat”, azokat az immanens kategóriákat, amelyekkel a történelemtanítás társadalomtudományos elméletét és rendszertanát fel kellett építenie. Itt ugyan a tanítási gyakorlat volt a kiindulópont, mégis „elvonatb” szellem értelmezésben.

Weniger – az oktatástörténeti megközelítéssel szemben – természetlennek tartotta az aktuális történelemoktatás empirikus vagy épp mennyiségi számbavételét. E felfogás alátámasztására szolgáló érvei tipikusan historikusok: a „jelen pőre gyakorlata” a „nevelési valóságnak” csak egy kicsi, pontszerű, általánosításra alkalmatlan szeletét adja, és a csupasz szisztémaáltalánosítás elégtelennek bizonyul mind elvonatkoztatási szintjén, mind pedig a nevelés jelenbeli vagy múltbeli valóságával szemben. És mindenekelőtt: csak a történelmi visszalépés révén vehető figyelembe az a sarkalatos tény, hogy történelemtanítás maga is történelemmé válik mint egy különleges – nevezetesen: műveltségformáló – jelenségkör folyamatos fejlődése.

Ezzel elérkeztünk Weniger munkásságának „a történelemtanítás szellemtudományi megalapozásának” második központi momentumához. Ritkán jelentette ki bárki is ilyen szabatosan, hogy a történelemtanítás maga is történelmi döntések középpontja, túl a történelemnek a tanítási gyakorlatot befolyásoló tanításán és tanulásán. De amikor Weniger a történelmi individualitáselvet történelmi jelenségként alkalmazta a történelemtanításra, szükségszerűen bizonyos történelmi tényezői értéket is kellett neki tulajdonítania. Ezzel egyidejűleg sikerült a historizmust pedagógiai újjáéleszteni. A szellemtudományi koncepció szerinti történelmi képzésben újra felfedeződött a „történelem pedagógiai mozzanata”, amely képes lehetett

döntésre és tettere készíteni, és amely a 19. század folyamán a vég nélkül specializálódó szakszerű történelemtudományból kiveszett. Ennélfogva a történelmi képzés a történelemtudomány mellett úgy jelent meg, mint a történelem önálló, egyenrangú megközelítése, olyan elképzelés, mellyel épp a gimnáziumi tanárok nem tudtak megbarátkozni, mert megfosztotta őket attól, hogy önmagukat tudósnak tartsák, önálló történelemdidaktikát iktatott az egyetemi história és a történelemtanítás közé.

Hogyan képzelte el részleteiben Weniger a történelemtanítás történelmi tudatot formáló erejét? „A történelemtanításban – fejtegette – megvalósul az ifjú generáció találkozása a szellemitörténelmi világgal”, és pedig „sub specie subjecti”, azaz „ama felelősség kategóriájának jegyében, amelyet az egyén és a nemzedék a történelem színe előtt érez”. A történelemtanításban a személyes életnek a historikus időbe történő besorolásáról van szó, „a történelmet feladatnak kell tekinteni”. „A történelemoktatás meg akarja mutatni ez egyes embernek, a generációnak, a népnek a legközelebbi feladatot, azt a pontot, ahol cselekvőképességét felelősségteljesen érvényesítheti. A történelemtanítás hatására az individuumnak, a generációnak, a népnek a történelmi élet tényezőjeként kell felfognia önmagát, és a korban adott feladatokat a sajátjaiként kell elfogadnia.”

A történelemtanításban a tevékenység orientálása viszi előre a történelmi fejlődést magában a képzés formáiban és hatásaiban. Itt a tanár képviseli „az átélt történelem egységét”, ő a történelmi erők jelenlegi elrendeződésének szimbóluma és egyben a felnőtt generáció jövőt akarásának képviselője, ahogy maga is eredménye annak, miként tapasztalta meg történelmi feladatát és hogyan értelmezte múltját a saját generációja. Ő az, aki találkozik az ifjúság még megformálatlan erőivel, jövő akarásával és a megtörténtek értelmezését kívánó vágyával. A tanár révén hatnak a „képzés objektív hatalmai” a fiatal generációra. Kiváltképp fontos kell hogy legyen ebben a képzési folyamatban az állam szerepe. A pedagógiára alkalmazva ez azt jelenti, „hogy az egyes ember és a generáció felelőssége a történelemtanítás tényével már kezdettől összefonódik az állammal és a néppel, hogy az egyes ember történelmi feladatát itt az állam és a nép szempontjából vizsgálják”.

Weniger tehát a történelemtanítást nemcsak az államhoz kötötte, amely történelmileg létrehozta, hanem a néphez is, amely az 1918/19-es demokratikus köztársaság bevezetésével Németországban magát az állami hatalmat is átvette. Ez is olyan elképzelés, amely a többségükben nem köztársaságpárti gimnáziumi tanároknak nem tetszett.

### 3. A szellemtudományi történelemdidaktika és a tanítási gyakorlat

Milyen következtetések adódtak ebből a koncepcióból a tanítási gyakorlat számára? Három pontot emelek ki: a) a didaktikának és a történelemtanítás metodikájának Weniger által képviselt elvi különválasztása; b) a pedagógiai gyakorlat és az elmélet viszonyáról alkotott elképzelései; c) *Fritz Friedrich* kritikája Weniger koncepciójáról.

a) A gimnáziumok és a népiskolák történelemtanításról szóló közleményekben didaktika és metodika nem vált el egymástól. Ezek a közlemények inkább a

konkrét tanítási gyakorlat problémáiból indultak ki, és megkíséreltek minden esetben didaktikai „felépítményt” adni. Ez érvényes Fritz Friedrich főművére, amelynek címe: „A történelemtanítás témái és problémái”. Weniger számára a tanítási gyakorlat, a módszertan és a didaktika közti effajta viszony nem volt más, mint a „didaktikai rezignáció” kifejezése, amely egyre inkább terjedt az egyetemeken érvényesülő munkamegosztó és tényleíró historizmus térnyerésével, de a herbartianus tanítástan elterjedése és a történelémoktatásban mindezzel párhuzamosan elharapózó tananyag-túlterhelés révén is. Ezzel az irányzattal állította szembe Weniger világitó példaképként a porosz reform idejéből Friedrich Kohlrausch történelemdidaktikai elgondolásait, aki meggyőzően dolgozta ki a történelemtudománnyal szemben és mindenféle tanítási gyakorlatot megelőzően a történelmi-politikai képzés specifikumait. Weniger kiemelte a didaktikának társadalomtudományosan megalapozott primátusát a metodikával szemben, amely mindig csak valami másodlagos, levezetett szakterület: „Érvényességi körét nem lehet mindjárt keretekben megállapítani, hanem csak a konkrét esetre lehet meghatározni.”

A didaktikai megfontolások azonban a szellemtudományos koncepcióban biztos „történelemléletpolitikai összefüggésmódot” igényelnek, tehát épp azt, amit az akkori, alapvetően az egyetemi történelem példaképét követő gimnáziumi didaktika nem nyújthatott. Ezzel előrevetítette árnyékát a konfliktus.

b) Wenigernek a didaktika és a metodika viszonyára vonatkozó értelmezése most már szorosan kapcsolódik az elmélet és a gyakorlat viszonyára vonatkozó nézetéhez. Weniger nagyra értékelte a gyakorlatot, épp ez volt az egész szellemtudományos pedagógia jelszava a herbartianus népiskolai és a tudományoskodó gimnáziumi didaktika többé vagy kevésbé absztrakt életidegenségével szemben. De Weniger a gyakorlatot ugyancsak teoretikusan értékelte. Bár képzettsége szerint gimnáziumi tanár volt, az egyetemi pedagógiára való gyors áttérése folytán alig rendelkezett tanítási gyakorlattal, amikor pedig a harmadik birodalom alatt hivatali lefokozása miatt kényszerűen alkalmat kapott bőseges tanítási tevékenységre tanügyi tanácsosként, ez alól minden igyekezetével kivonta magát, átlépve a Wehrmacht keretében gyakorolt katonai pedagógiához. Weniger irtózott az iskola mindennapjainak rutinjától, és főleg a felnőttképzés területe iránt érdeklődött, mindenekelőtt a tanár- és a tisztképzésben.

Weniger számolt a gyakorlattól való eltávolodása miatti kifogásokkal, és előre felvértezte magát ellenük. Már az „Alapelvek”-ben idézi Herbart mondatát, „hogya a pusztá gyakorlat tulajdonképpen csak hanyagságot és ... igen korlátozott, semmit el nem döntő tapasztalatot ad”. Mindenki csak azt tapasztalja meg – Herbart szerint –, amit kipróbált, és ennek következtében a tanítási valóságról szóló minden kijelentés és annak minden elemzése „ugyanúgy, mint a természettudományos kísérletek során, szükségessé teszi a tiszta, szisztematikus fogalmakat és a probléma mélyebb összefüggéseinek ismeretét”.

Későbbi közleményeiben aztán Weniger alaposabban vizsgálta a didaktika különböző elemzési szintjein az elmélet és gyakorlat közti differenciált kölcsönviszonyt. De a gyakorlati kritikusok elégedetlenek maradtak, mert Weniger csupán társadalomtudományos úton, a történelemtanítás történelmért értelmezve kereste a gyakorlat feltételeit, és ez a mindennapi problémáik megoldásában alig segített nekik. Weniger kitarzott kezdeti felfogása mellett. Még 1946-ban is ezt írta „A törté-

nelemtanítás új útjai"-ban: „A történelemtanítást magát történelmi jelenségként kell felfogni, ha valóban meg akarjuk érteni feladatait. Elképesztő, hogy a legtöbb történelemtanár szakja történetéről és a problémák fejlődéséről milyen keveset tud. Képesek arra, hogy minden másra történetileg tekintsenek, csak saját magukat és feladataikat tekintik elvontnak és abszolútnak...”

De épp a felelősségük tudatában lévő gyakorló tanárookra, akiknek naponta meg kellett küzdeniük pedagógiai fáradozásuk szerény gyümölcseiért, éppen rájuk volt szabva a tanár szerepének az az alig elfogadott igen magas követelménye, hogy a történelemtanításban valósuljon meg maga a történelem a generációk találkozásán keresztül.

c) Friedrich kritikája, amely a gimnáziumi tanárok többségének véleményét képviselte, épp ebbe kapaszkodott bele. Weniger jellegzetesen szellemtudományos teljesítményét Friedrich elismerte, de tanítási gyakorlatban kimutatható értékét erőteljesen megkérdőjelezte. Weniger a történelemtanítás alapjait „Dilthey filozófiai eszközeivel és irányzatának a nem bennfentesek számára nem mindig könnyen érthető, sajátos iskolanyelvezetével” kutatta. Alig feltételezhető, hogy Weniger könyve a történelemtanítás gyakorlati alakítását befolyásolni fogja, „ez egy teoretikusnak teoretikusok számára irt könyve marad”. Annak ellenére, hogy a történelmi anyag szinte túl erősen is kapcsolatban áll a jelen szükségleteivel és a jövő feladataival, a könyv egészében mégis életidegen. „Az iskolai történelemóráktól olyan teljesítményeket vár el, amelyekre kevés lenne egy egész emberi élet...” Az ismeretet mint olyant mélyen megveti, az emlékezetszerű elsajátítás iránti minden fáradozás felesleges és céltalan. Nem ad valóban pozitív, csak valamennyire is hasznosítható megoldást sem a tananyag időbeli és térbeli kiterjesztésének, sem kiválasztásának és beosztásának, sem módszertani feldolgozásának kérdésére. Pedig épp ezek azok a dolgok, melyeket a gyakorló tanárok leginkább elvárnak.

Létezett nagyon pozitív állásfoglalás is Weniger alapművével kapcsolatban, de az éppen nem a hagyományos gimnáziumi területről érkezett. A gimnáziumi tanárok továbbra is elsősorban történészeknek és gyakorló oktatóknak tartották magukat, nem szellemtudományos értelemben vett pedagógusoknak, akik elsődlegesen a gyermekek és az új állam pártján állnak. Ok lettek a szellemtudományos történelemdidaktika új koncepciójának legelszántabb ellenfelei, és nem az inkább közömbös egyetemi történészek.

Nem eshetünk olyan túlzásba, hogy a gimnáziumi és a szellemtudományos történelemdidaktika közti konfrontáció a Weimari Köztársaság éveiben túljutott volna saját korlátozott hatókörén. Mindkettő szélesen értelmezett historisztikus történelemfelfogás keretein belül mozgott, és mindkettő elvetette a szociológiai és szociális orientációjú történelemdidaktikát. Nem alakult ki viszont egység az új „németégtudományos” történelemdidaktika megítélésében (*Ulrich Peters*), amely a húszas évek közepén a porosz gimnáziumi reformban indult útjára. Míg a gimnáziumi történelemtanárok ezt az irányzatot mereven elutasították, Nohl és Weniger a társadalomtudományos koncepció variánsaként üdvözölte kifejezett képzési vonatkozásai miatt.

A nemzetiszocializmus térnyerésével a gimnáziumi és a szellemtudományos didaktika közti vita a történelemoktatás területén először háttérbe szorult. Egészen más frontok kerültek előtérbe; a Történelemtanárok Szövetségének fel kellett füg-



gesztenie tevékenységét, folyóiratát „gleichsaltolták”. Wenigert eltávolították a Frankfurti Pedagógiai Akadémia igazgatói székéből. 1945 után nagyobb mértékben érvényesíthette elképzeléseit, míg Friedrich – 77 éves korában – 1952-ben meghalt. Természetesen a szellemtudományos didaktika és a tanítási gyakorlat közti feszültség később is fennmaradt.

#### 4. A mának szóló következtetések

Wenigernek kétségkívül sikerült eredeti módon rátapintania a „történelem pedagógiai momentumára”, s ez a gondolat valóban képes volt a 19. századi történelemdidaktikai gondolkodás zsákutcájából a weimari években adott feltételek között kiutat mutatni. Persze, még a mai szemlélő számára is – ahogy már Friedrich számára is – Weniger történelemdidaktikáját a tanítási gyakorlattól való sajátos távolság jellemzi. Wenigernek megvolt a maga saját, jól megalapozott és komplex elképzelése a pedagógiai elmélet és gyakorlat kapcsolatáról. Mégis meg kell állapítanunk, hogy az újabb és újabb feladatok miatt már nem juthatott hozzá, hogy történelemtanítási koncepcióját kielégítően és megfelelő fogalmi szinten kidolgozza. Hogy mit jelent a „történelem pedagógiai momentumának” kidolgozása, csak az oktatási és képzési gyakorlat eseti példáin tisztázható. Wenigernek erre már nem jutott ideje, eltekintve az „Új utak” néhány vázlatáról. E hiányosságnak maga is a tudatában volt. Az „Alapelvek” bevezetőjében így ír erről: „Még nem adjuk a történelemtanítás szisztematikus didaktikáját, sokkal inkább bevezetésként, szükséges előtanulmányként kell értelmezni az elveket.” De nemcsak ez az időhiány akadályozta Wenigert a tanítási gyakorlathoz való közelítésében: mind a didaktika és módszertan ma már feladott elvi megkülönböztetése, mind a „nevelési valóság” szellemtudományos felfogása megnehezítette Wenigernek, hogy a „történelem pedagógiai momentumát” konkrétan és a gyakorlatra vonatkoztatva megalapozza – ezt a központi történelemdidaktikai feladatot máig sem oldották meg kielégítően. Weniger eredeti eszméje, hogy a történelemtanítást magát történelmi döntések terepévé tegye, megérdemelte volna hogy folytatása és időszerű átformálása legyen a történelemdidaktikában.

A történelemtudományban és a pedagógiában a hatvanas évek végétől lejátszódó társadalomtudományos fordulat kudarca miatt azonban erre már nem került sor.

A társadalomtudományos fordulattal tartósan megváltoztak a történelemdidaktika előfeltételei is. Most a „nevelési valósághoz” vezető új, empirikusan megjárt utakat vitatják, anélkül azonban, hogy azok rögtön a célhoz vezetnének. Az inkább társadalomtudományos irányultságú koncepciókban is tovább élnek a történelemdidaktika és a tanítási gyakorlat közti feszültségek – és ezzel együtt mindezekelőtt a gimnáziumi tanárok fenntartásai a történettudomány és történelemtanítás közti specifikusan szakdidaktikai megfontolásokkal szemben. A szakdidaktikusok és a gyakorló tanárok fő feladata mind a mai napig, hogy igyekezzenek ezeket a feszültségeket feloldani, de ha ez nem megy, legalább hatékony ellenőrzés alatt tartani.

## A történelemdidaktika pozíciói

– Megjegyzések a történelemtanítás vitás kérdéseihez –

1. Az emberi létezés alapállapotához tartozik az, hogy a múltat a történelmen keresztül a jelenbe idézzük, hogy a „múltat és a jelent” elbeszélés révén viszonyítjuk egymáshoz. A múltról szóló történetek elbeszélése szórakoztat és felüdít, magyaráz, bizonyít, indokol, vádol, véd, dicsőít vagy megátkoz, bizonyosságát sugall, terjeszti a megértést, szabálytudatot ad, együttérzést és félelmet kelt, lelkesít vagy elijeszt. Ez a legkülönbébb szándékokkal történik; az elbeszélésnek egyáltalán nem kell igaznak lennie, inkább hihetőnek, hogy betöltsé funkcióját. Mind a magánéletben, mind a közéletben, a hivatalokban, a bíróság előtt, a szónoki emelvényen, a röplapokon és az újságokban, a folyóiratokban és az irodalomban, az elektronikus médiákban és sok más helyen beleszövődik a múlt rekonstrukciója a jelenbe, annak céljaiba és szándékaiba. Az ilyen céltudatos történelemtanítás „didaktikai” pozíciói mindenütt egyformák. Mégis: tárgyukat, a megcélzott közönséget és a sajátos szándékokat tekintve különbözőek. A történelem előadásának célját, tartalmát és formáját a mai élet összefüggésében játszott szerepe és a cél érdekében felhasznált eszközök hasznossága határozza meg. Természetesen ezen a területen is folyik a vita az igazságért, de nem annyira az igazság, mint inkább annak a funkciónak az érdekében vitázunk, amelynek ezt a bizonyos igazságot kell szolgálnia.

2. A történelem közvetítésének didaktikai pozíciói tulajdonképpen csak akkor jöhetnek létre, ha önállósul a történelmi igazságkeresésnek egy nem közvetlenül a hétköznaphoz kötődő formája és egy, a közzététel adott célján túltekintő gondolkodásmódja. Udvari történelem, legitimáció, apologetika és polémia gyakran nehezen szétválasztható összefonódásban fejlődött ki a felvilágosodás korában egy olyan történeletírás, amely a kutatást és a tanítást, a történelmi tudás megszerzését és elosztását öncélú és sajátos méltóságú ügyletnek tekintette, és mindkettőt, a kutatást és a didaktikát egyaránt saját dominiumának tartotta. Ha minden történelmi kutatás célja az közlés és a terjesztés, akkor a múltnak a jelen felfogásába átültetett rekonstrukciója nemcsak haszontalan, hanem értelmetlen is. Másrészt a múltról szóló ismeretek terjesztése összefonódik a hitelesség, valamint az egyes, a különös és az általános kritériumával. Eközben nem mellőzik a valóságértelmezés és tudásterjesztés szándékait és meghatározott céljait sem; magasabb igényt kell azonban kielégíteniük, mint a nyers, közvetlen élethelyzetek szolgálata. Tanítaniuk és orientálniuk kell az embereket, mégpedig arról, hogy azok a körülmények, amelyek között élnek, hogyan alakultak ki, és arról is, hogy hová kell fejlődniük. Kantnak az „Eszmék az általános történelemhez világpolgári szemszögből” című vázlatában ilyen kettős pozíció bontakozik ki. Ez pedig egyaránt alapja lehet mind a kutatásnak, mind a didaktikának. Egyben alapvető filozófiai, ismeretelméleti normát jelent, mint a kutatás és az oktatás heurisztikus kritériumát.

Ami a 18. század végén még kezdetleges formában összefüggött, az a 19. század folyamán szétvált. Kifejlődött a modern történelemkutatás, de erőteljes fel-  
lendülésének fonákja volt a didaktikai tudatosság elhanyagolása; vagy pozitívan  
megfogalmazva: a didaktika beléfonódott a kutatási folyamatba. Aki kutat, az a  
kutatás révén és a kutatás által tanít, és aki így tanul, az kutat, és nincs szüksége  
olyan sajátos felkészülésre, amely őt metodikailag a kutatáson kívül még valamifé-  
le tanuláshoz vezetné. A „rem tene, verba sequuntur” szép maximáját mint didak-  
tikai elvet méltán átvihették az akadémiai szférából az iskolába. Ez az elv leglendü-  
letesebb és legmeggyőzőbb igazolását a retorikus-didaktikus műalkotások védel-  
mében találta meg: „Ne legyen csengő kapu! (Ész és igaz értelem) kevés művészet-  
tel is megmutatkozik.”

Ennek az álláspontnak az utóhangját megtalálhatjuk még Fritz Friedrich sza-  
vaiban, aki a történelemtanárok szövetsége „Múlt és Jelen” című folyóiratát alapí-  
totta: „Aki történész, az helyesen fog eljárni.”

Az az elemi igazság, amely ebben az álláspontban rejlik, vagyis a személy és a  
tanítás hitelessége, amely minden didaktikai mesterkedést feleslegessé tesz, ambi-  
valens dolog. Aki ezt nem hiszi, az olvassa el Hitler „Mein Kampf”-jában azokat a  
helyeket, ahol a későbbi kor „Führer”-je a történelemoktatás lelkesítő hatását ecse-  
teli. A valóságban azonban a „karizmatikus” pozíció – önmagában véve – vak ma-  
rad, és a történelmi rekonstrukció nagyon különböző szándékainak szolgálatába áll-  
hat. A lelkesedés és az azonosulás túltengése inkább szkeptikussá tehetne, sőt jele  
lehet a nehézségek és ellentmondások hiányos felismerésének is, mert ide vezethet  
a történelem és a jelen közötti közvetítés praktikája.

3. Bár vitathatlan volt az ilyen didaktikai tevékenység élnékítő hatása a köz-  
vetlen oktatásra, ez az álláspont teljesen elégtelen maradt, amikor arról volt szó,  
hogy a történelemtanítást vele összhangban egy tantervbe vagy curriculumba ren-  
dezzék. Ez a 19. század elején vált szükségessé, amikor a nyilvános állami oktatás-  
ügyben a történelemtanítás először a magasabb iskolákban, később a népiskolák-  
ban is önálló tantárggyá vált. Általános érvényű és mindenhol felhasználható,  
normálul szolgáló tananyagterveket és eljárási módokat kellett kifejleszteni. A törté-  
nelemoktatás didaktikája a modern történelemtudománnyal együtt a 19. század  
elején alakult ki, de függetlenül a tudománytól, az iskola saját fennhatósága alatt.  
Egyáltalán nem volt még ekkor magától értetődő, hogy a történelmet mint önálló  
tantárgyat kell tanítani az iskolában.

*Friedrich Kohlrausch*, a történelemtanítás első rendszeres didaktusa hangozta-  
tott erről egy nyilvánosan máig meg nem cáfolt indoklást: „Ebben a mi... nagyon  
elidegenedett állapotunkban, amikor a történelem már nem az állami intézmé-  
nyekben, már nem a nemzedékekben, már nem dalban és címekben ... él, az iskola  
lett az egyetlen menedékhelye.” Rögtön meg is jelölte a történelemtanítás számára  
a pedagógiai és politikai célt, amelyet a gyermekek jövője érdekében akart megva-  
lósítani: „A vezető eszméket, melyeknek a közeljövőben irányítaniuk kell hazát és  
államot, embert és népet, magával kell vinnie az ifjúságnak az iskolából, hogy meg-  
legyen benne az a közös alaphang, amellyel egész polgári életének mostantól kezd-  
ve harmonizálnia kell ...”

Ezzel az igénnyel sokrétű feszültségeket teremtett. Az iskolai történelemokta-  
tás ebben a folyamatban leválik a mindennapok történelmi tapasztalatszerzéséről –

vagy éppen annak a helyére lép. Így azután az élő hagyományból a történelmi tudat a szisztematikusan felépített, intenciókkal meghatározott, módszertanilag átgondolt és államilag szankcionált oktatás által egy másodlagos rendszerben teremődik meg. A kérdés az volt, milyen legyen az iskola viszonya a „világhoz”. Csak uralkodó vélemények fölerősítője legyen-e vagy korrigálja is a nyilvánosság történelmi elképzeléseit megalapozott tanításával? Képviselje-e a társadalom ítéleteit és értékelését vagy mondjon nekik ellent; „tisztítsa meg” vagy erősítse az uralkodó történelemfelfogást? És mire támaszkodjék feladatának ellátásában? Ha bázisát a tudományban, a vallásban, a filozófiában vagy a politikai normákban keresi: hogyan viselkedik, amikor ezek között az eszmét adó intézmények között ellentétek lépnek fel? Relatív autonómiában meghatározhatja a történelmi témák kiválasztását, a tananyag ítélezést befolyásoló összefüggéseit, a tanítás célját és értékelési kritériumait? Ez a kérdés sajátosan didaktikai választ követelt. Így jött létre egy olyan tényező, amely azután meghatározta a pedagógiai feltételeket és elvárásokat, amely a tudományos igényekkel, a kor alapvető filozófiai normáival és politikai posztulátumaival összhangban megalapozható tananyagrendszer javasolt. Ennek következményeként, a különböző igények különböző súlya miatt különféle didaktikai pozíciók képződtek.

4. A történelemdidaktikai gondolkodásnak és az oktatás gyakorlatának fő iránya azonban szembekerült a kérdéskör tudatos lerövidítésével. A történelemtudomány a történelmi tudás elismert intézménye lett, a történelemtanárok – akik a szakmai tanulmányok és szaktanári képzettség révén hivatásos történelemtudóssá váltak – szorosan kötődtek a szaktudományhoz. A gimnáziumi történelemoktatás hivatkozási alap lett. 1830-tól a tanterv filozófiai idealisztikus alaphangját éppúgy feloldották a történelmi tudományok, mint az antik világról szóló régi elképzelést: azt ugyanis, hogy az antikvitás az emberiség példaképe. A korai 19. század eszmét közvetítő példái nem álltak helyt a pozitivisták részkeresésében. Ekkor újra megerősödött a kérdés: egyáltalán mire való a történelemtanulás, ha a múltból nem bontakozhat ki semmiféle, a jelenre vonatkozatható és a jelenre a jövő számára transzponálható eszme és erő?

A birodalomalapítás után keletkezett legitimitási űrben két különböző lehetőség bontakozott ki, s ezekből két ellentétes történelemdidaktikai álláspont fejlődött ki. Az első, az erőteljesebb a tanítás modernizálására és nemzetivé tételére irányuló politikai követelés volt. Az ösztönzés a legmagasabb helyről jött. A Vilmos-korszak műszaki-gazdasági fejlődése, a modernizáció felé való törekvése olyan oktatást kívánt meg, amely nyitott volt a társadalom- és gazdaságtörténet számára, és már nem viselte el a politikatörténet régi, szűk tematikáját és az antikvitásra helyezett súlypontját.

A történelemtanítás modernizálását – természetesen dinasztikus kontextusban és egyúttal a szociáldemokrata nézetek és programok elleni védekezéséül – siettettk és erősítették a német „világpolitikai”-ambíciók, amelyek a közvéleményből, a politikai szervezetek propagandájából, részben pedig magukból a tanári körökből kiindulva támadták a meglevő történelemoktatást. Ekkor már a készülődő háború írásokkal színre lépő előharcosai is nemcsak a történelemoktatást bírálták, hanem igyekeztek az iskolát teljes mértékben előkészületeik szolgálatába állítani.

Az ilyesféle „jelenközpontú” társadalmi és politikai értelmezésre támaszkodva a történelemtanítást olyan irányba terelték, amely a szaktudományhoz kötődő sok történelemtanárnak nem volt kedvére való. Ők más didaktikai álláspontot hirdettek, s ez szemben állt a szereppel, amelyet a nacionalista vagy imperialista társadalompolitikai programok a történelemtanításnak szántak. „Ha megkérdezik, hogyan lehet oktatásunkat nemzetivé, nemzetibbé, legnemzetibbé; németté, németebbé, a leginkább németté alakítani, akkor egyszerűen így válaszolunk: úgy, hogy minden fokon és tantárgyban azon fáradozunk, hogy mindig igazabbá tegyük.” Így hívta harcba *Oskar Jäger* a tudomány formális étoszát, mint a történelemoktatás célját a társadalmi-politikai eszközze válás ellen. Ezáltal kialakult az ellenállás a „históriai igazságnak” vélt tanok társadalomelméletileg megalapozott elferdítésével szemben. Azzal a követelménnyel szemben, hogy a történelemtanítás célja az „államtudat” fejlesztése legyen, a szaktanárok azt a tézist állították szembe, hogy a történelem tantárgynak saját feladatait kell megoldania, „a történelmi tudást és a történelmi gondolkodás kialakulását” kell szolgálnia. Így távol kell tartani a tanítástól mindent, „ami szisztematikusan bizonyos politikai irányzat kialakítását célozza”. Itt az az igény kapott hangot, hogy a tudományos alapokon álló tanítás a szabadságot biztosítva eltávolodjék a politikai követelményektől és a saját jelenének és a jövőjének a nyilvánosság által képviselt értelmezésétől. Az első, a történelemtanítást a kor értelmezésének szolgálatába állító álláspont inkább a jövő, mintsem a múlt felől érvelt. A második, a tudományokhoz kötődő álláspont védekezett a múltnak a jelen és a jövővárás szolgálatában történő károsítása ellen, ragaszkodott a korhűséghez és a múltnak olyan megértéséhez az oktatásban, amely nem a jelen igényeihez igazodik. A történelem tanulása mint a jelen önigazolásának megerősítése – a történelem tanulása mint a jelen önigazolások kereteinek kitágítása vagy az önigazolások korrektúrája: ez a két történelemdidaktikai álláspont állt világosan szemben egymással a világháború előtt. Ebben a szituációban alapították 1911-ben a „Múlt és Jelen” című szakfolyóiratot és 1913-ban a Történelemtanárok Szövetségét. Ezzel megszerveződtek a szakemberek a történelemtanítás érdekében. Széles körű szervezetet hoztak létre, fórumot a tárgy didaktikai és módszertani problémáinak megvitatására, és személyes hatókörükön, hivatali állásukon túl is ható kollektív erőként jelentek meg. Nagyon távol álltak attól, hogy a történelmi igazságra hivatkozva szembekerüljenek a rendszerrel. Nemzetben gondolkoztak, az oktatásügy személyiségei közé tartoztak, a nemzet történelmét tartották az egyetlen oktatási témának, minden kétséget kizáróan hűségesekek voltak az államhoz – mégis a tudományos objektivitás álláspontját vallották, és nem akarták az oktatást direkt politikai céloknak alárendelni. Programadó, történelemteoretikus és történelemdidaktikai nyilatkozatot fogalmaztak meg az új folyóirat első füzetében: „Csak egy történelmi igazság létezik, és ahogyan a kutatás annak feltárásán fáradozik, úgy kell az iskolának az oktatására törekednie.”

Ez a történelmi igazságba vetett hit becsületes volt, de vak. Akadémikus módon túlságosan is a tantárgyba belenőve a pozitívista igazságfogalomhoz tartották magukat, az pedig elzárta a betekintést a történelem tudományos megújításának általuk fel nem ismert előfeltételeibe. De ez nemcsak a történelmi megismerés ismeretelméleti problémáinak lenézését jelentette, mert a nemzetpolitikához való ragaszkodás is megfosztotta a didaktikai álláspont történelmi igazságétoszát a hite-

lességtől. Létező oppozíciós vagy variációs történelemértelmezések nem nyertek bebocsátást abba az üvegharangba, amely a történelemoktatásban a historiai önértelmezés fölött lógott. Az oktatásügyi adminisztrációval szemben a tudományra való hivatkozás még kifejtethetett némi védekezési energiát; összességében azonban úgy tűnt, hogy mégis gyenge az uralkodó nyilvános vélemény erőteljes áradatával, a nemzeti egyesületek propagandájával, agitációjával és politikai elfogódottságával szemben. Teljesen hatástalan volt a tudományos igazságra és objektivitásra való hivatkozás, ha maga a tudomány is az objektivitásnak csupán a látszatát tartotta meg, és közvetlenül politikai célok szolgálatába állott. Ebben a pillanatban ezt a didaktikai álláspontot a direkt politikai ellenpozíciótól már csak nagyobb mérvű öncsalás révén lehetett megkülönböztetni.

Mindez még feltűnőbben mutatkozott meg az I. világháború után, mert akkor még erősebb ellentétek törtek a felszínre, mint korábban. A historiai igazságra való hivatkozás szekérvár-ideológia lett az elveszett háború élménye, a nemzeti történelemteleológia jövőhitének széttörése és a nem is annyira külső, mint inkább belső egzisztenciális alapok fenyegetettsége következtében. Ez a kérdés alaposabb kutatást érdemelne, bár már széles körben ismeretes az, miként mondott csődöt Siegfried Kawerau abban a kísérletben, hogy egy nemzetközi tankönyvrevízió keretében más nemzetek történelemtanáraival együttműködve a tankönyveket az ábrázolás igazságosságának és helyességének normáihoz mérje. Elemzése, amely a német tankönyveket sok helyen fogyatékosnak tartotta, éles elutasításra talált a szövetség folyóiratában: „... a mi német történelemkönyveink valóban másnyelvenek, mint a számunkra hozzáférhető idegenek; a történelmi kutatás kivonatát adják, és Ranke objektivitására törekszenek. És ha egy olyan különc, mint Kawerau, kitalálta magának, hogy Bernben ... befektetse őket, és ... pacifista beállítottsága alapján a külföldiek szája íze szerint beszéljen, azért ott mégsem talált a többségnél visszhangra. A Carnegie-alapítvány is visszavonta tőle a birodalmi kormány és az alapítvány képviselőjére szóló megbízatást, egyáltalán azt, hogy a német történelemkönyvekről folytassa a tanácskozást.”

Olyan nemzetpolitikailag nemkívánatos kérdések, mint pl. hogy mennyire legyen általában „igaz” a saját történelmi igazság, egy árnyékstratégiát hoztak létre, amely azután nemcsak az ismeretelméleti kutatások (pl. ismeretszociológia) fejlődésének megakadályozásához, hanem a gimnáziumi tanárok jellemző magatartásaként fatális „gyakorlatorientáltsághoz” is vezetett. A történelemtudomány és a történelemtanítás rövidre zárt kapcsolatába strukturálási elemként már csak azok a meglevő és nem vitatott politikai alapmeggyőződéses hatoltak bele, amelyek a német történettudomány és -tanítás fő vonalait kötötték össze. Nem akarták ennek az összefüggésnek didaktikai megkérdőjelezésével az önbizalmat megzavarni. A Weimari Köztársaság egyetlen jelentős történelemdidaktusa, Erich Weniger úgy tűnt föl ebben a környezetben, mint „hóbortosságok”, mint oktatási kompetenciát nélkülöző absztrakt meggondolások szerzője. „A történelemtanítás alapjai” című könyvét hűvösen tárgyalták a folyóiratban. Fritz Friedrich számára ez egy „teoretikus könyv” volt „teoretikusok számára”.

A szövetség „gyakorlatias” történelemdidaktikusai nem látták sem szükségességét, sem lehetőségét annak, hogy a történelemtanítás feltételeit hatékonyabban tárják fel a neveléstudományok tudósaival folytatott vitában. Elméletileg az elemző

gondolkodás útján maradtak, amely a történelemtanítást az ifjúság történelemtudományos felkészítésének tekintette. Ez a konstrukció elméletben a politikailag konzervatív-etatista gondolkodásban egészen a nemzetiszocialista időkig élt. 1933 után még egyszer megmutatkozott – bár igen halványan – az az ellenállási potenciál, amely ebben a szűk tudományra vonatkoztatottságban is benne rejtett a történelemoktatás közvetlen politikai doktrínája ellenében. Mindenesetre ez utóbbi olyan hatékonyan lépett most fel, hogy a Vilmos-korabeli instrumentálás kísérleteket is árnyékba borította, és minden védekező próbálkozás ellenére felszámolta azt a relatív sokszínűséget, amely az I. világháború előtt még jellemző volt. A didaktikai alapmodell – ezúttal robbanóanyaggal feltöltve – a történelmi konstrukció politikai meghatározottságának szükségszerűségéből indult ki, és ez érvényesült a történelemdidaktika objektivitásfogalmával szemben. Vitára, ellenvéleményre nem sokáig volt mód; az objektivitás álláspontjának védelmezőit, akik a tudomány eredményeinek az oktatásban való felhasználásáért szálltak síkra, a saját újságukban szólították fel „politikai kiugrásra”.

Tévedés, hogy korunk kritikája az „oktatáseméleti” vagy „szellemtudományi” didaktikával szemben azon a véleményen lenne, miszerint az a weimari kor végén, majd a Szövetségi Köztársaság első éveiben ismételtelen befolyásolta a történelemoktatást. Játszott bizonyos szerepet az egyetem neveléstudományi munkásságában. Klafki ezt a kérdést meg is vitatta a továbbképzésben a szemináriumokon, de a háború után a gimnáziumi tantermekbe alig jutott ebből valami. A weimari időkben és 1945 után a gyakorlatot a „hűséges lenyomat didaktikája” uralta, előnyeivel és hátrányaival együtt. Elsősorban mégis a hátrányai váltak egyre növekvő mértékben nyilvánvalóvá, az előnyei pedig – a tudománynak való elkötelezettsége – az ötvenes és hatvanas években elenyésztek, mivel egy évtizeddel a háború után maga a tudomány is a kutatás egyre nagyobb mérvűvé váló specializálódásával eltávolodott a szintézis igényétől és lehetőségétől, s ez egyre jobban eltávolította a társadalmat foglalkoztató kérdésektől. *Alfred Heuss* „a történelem veszteségként” interpretálta a folyamatot, amely a közvélemény szemében a hitelesség elvesztésének tűnt, és így kezelték az oktatástervezők is. A szociáltudományok és a curriculumkutatás által felállított új követelményekkel szemben a régi képmásdidaktika döbbeneten lemerevedett. Idegenek voltak neki mind a kor mozgalmái, mind az új tudományok útjai. Új és mélyreható történelemdidaktikai kezdetre volt szükség, hogy a történelemoktatás értelmét a hetvenes években új módon vizsgálják és alapozzák meg.

6. A különböző történelemdidaktikai pozíciók most következő fejlődését sokszor leírták már. Ezért most röviden csak a tudománytörténeti összefüggésekre utalok. Az újrakezdéseket általában az elmélet változása sarkallta. Különböző irányokba vitt ez: a legsürgősebb az volt, hogy megválaszolják a historitanulás „relevanciájának” (jelentőségének, értelmének) kérdését. A késői hatvanas és a korai hetvenes években ezt a jelentőséget a „kritikai elmélet” gondolkörében vélték újra felfedezni. Az „emancipáció”-történelemdidaktika – a felvilágosodás álláspontját újszerűen alkalmazva – a társadalomfejlődés folyamatát úgy látta, mint a túlhaladott és fölöslegessé vált kényszerből a felszabadulás felé történő mozgást. Célja a jövőben volt: hozza el az „uralommentes” humánus társadalmat. Felfogása szerint a történelemtanításnak e mozgás szolgálatába kell állnia. A jövő fényében a

múlt tökéletlennek tűnik, és csak annak a kérdésnek megfelelően válik érdekessé, hogy mi okozta a tökéletlenségeket, és ezek hogyan számolhatók fel. Ez a meggondolás egyfajta történelemteleológia közvetítését szolgálta, célja egy „konkrét utópia” volt, amelyet ugyan semmiképpen nem lehet konkrétan leírni, de a megközelítését benső elvárásná lehet tenni. Ilyen történelemteleológia alapján a politikai magatartás kiállást jelent a túlzott vagy akár bármiféle uralom felszámolásáért, az együttműködés kiszélesítéséért valamennyi területen, az embertelen körülmények és magatartás megszüntetéséért. Az elnyomottakkal és a kisebbségekkel való együttérzés a múlt példáin és a jövő iránti elkötelezettség igazolt és szükséges politikai magatartás. Ahhoz, hogy megtaláljuk a konkrét eseteket, amelyekkel a történelemtanítás feléleszti ezt az emancipáló erőt, mindenekelőtt a társadalomelmélet-hez kell visszanyúlni. Az mutatja meg, hol kell a történelemtanítást és a bizonyítékok felsorakoztatását igénybe venni ahhoz, hogy a jelen problémáit történelmi legitimitációval legyőzhessük. Ezért alkalmaz ez a történelemdidaktikai álláspont curriculum-„konstrukciós stratégiát”, azaz a tantervet olyan szempontú tematika és tendencia alapján állítja össze, amely a jelen emancipálódási hiányosságait következetesen figyelembe veszi. Számára a társadalomelmélet az ismeretelmélet egyetlen lehetséges formája. Ebből adódik a „jelenre való irányultság”. A társadalmi gyakorlat előrehaladása adja a történelemdidaktikai témák és tartalmak kiválasztásához az elsődleges kritériumot. Ezzel megnyerhető a tanulók egyébként oly nehezen megragadható érdeklődése, és ezáltal létrejön egy „állandóan revíziót igénylő és revízióra képes curriculum”, amely nyitottsága és flexibilitása révén számításba veszi a mindennapi gyakorlat orientációs igényeit. A történelem bemutatása így csupán a jelen értelmezésének eszközévé válik.

Ez az álláspont a politika által meghatározott történelemdidaktika intelligens és humánus variánsa. A hesseniek keretül szolgáló irányelvei a társadalomtudományi oktatás számára az elmondottaknak legkövetkezetesebb, noha nem a legsikerültebb kifejeződései. Ez a felfogás egy remélt jövőkép felől utal vissza a jelenre, a jelenben felmerülő hiányosságok és problémák határozzák meg a történelem közvetítését. Bármekkora távolságra lehetnek egymástól a mindenkori történelemmagyarázatok és politikai normák mind tartalmuk, mind pedig módszertani érvényességük tekintetében, ez az álláspont egyenlőként kezeli mindazt, amit a vilmosi korszakban a történelemtanítás modernizálása nemzeti, gazdasági, társadalmi és világpolitikai szempontból megkívánt.

Ezt a didaktikai álláspontot csak akkor lehet következetesen valóra váltani, ha a választott bázist, a történelemelméletet illetőleg legalábbis a legalapvetőbb kérdésekben egység uralkodik. Aki megkérdőjelezi ezt a történelemelméletet, hibásnak tartja, előfeltevéseit nem osztja, az e történelemdidaktikai állásponton belül nem foglalhat el vitaképes pozíciót. A társadalomelméleti alapra való makacs támaszkodás dogmatikus jelleget adott ennek a történelemdidaktikai álláspontnak.

Nem csoda, hogy ez a társadalomelméletileg megalapozott, politikailag motívált jeleninterpretáció a történelemtanítás alapjaként ott váltott ki politikai ellenállást, ahol nem fogadták el normatív voltát. Az „emancipáció” követelése helyére az „identitás” követelése lépett, nem személyes értelemben, hanem egy végső fokon homogén kulturális, politikai és szociális nemzeti érzés kollektív-nemzeti értelmében. Az emancipáló didaktika egy másféle történelemkép latensen meglévő szük-



ségletét provokálta: a történelmet nem hiánytanként, hanem vigasztalásként és erősítésként fogta fel. Épp a nemzetiszocialista uralom „legyűrhetetlensége” miatt tartották úgy, hogy a német történelem szent hagyományait kell a jelenbe átültetni, s bár a nemzetiszocializmust elriasztó hagyománytörésként kell leírni, mégis meg kell mutatni azokat a folyamatosságokat, amelyekre hivatkozni lehet. Az emancipáló álláspont reális-utópisztikus törekvése, amely a nemzeti hagyományokat meghatározatlan jövőelképzelések kedvéért kritizálja vagy elveti, gyökértelenítési tendenciaként, a nemzeti identitás és önmeghatározás feladásaként értelmeződik. Ez az ellenpozíció ugyanakkor szívesen nyúl vissza a történelmi igazság régi argumentumára az emancipáló didaktika voluntáris történelemértelmezésével szemben; de ez sem kevésbé erőteljesen fogalmazza meg a történelemtanulás tematikáját és célját a politikai és társadalomelméleti előnyök révén. A legújabb „történészvita” inkább politikaididaktikai, mint tudományos jelenségként – e két álláspont élcsapata között folyik.

Az első álláspont természetesen felvilágosult és univerzális; bővíti a gondolkodás és a cselekvés perspektíváit, míg a másokban benne rejlik egyfajta lezáró tendencia, amely nemcsak a történelmi teher miatt vitatható, de nehezen egyeztethető össze a jelen élettapasztalataival is. Mindkettőben közös azonban a formális struktúra, a jelen értelmezésének a múltfelfogással való direkt funkcionális egyeztetése.

Azt a történelemdidaktikai álláspontot, amely a hatvanas évek végének, a hetvenes évek elejének vitáiból alakult ki, a „konstrukcióstratégia” hívei vagy elutasítják mint pragmatikus „strukturálási stratégiát”, amely rendszer nélkül csomagol be újra régi tárgyakat és csupán „felpolirozza” azokat az utolsó kutatási eredményekkel, vagy pedig egyfajta „tudománydidaktikaként” a régi „hűséges lenyomatdidaktikája” irányába jut vissza. Mégis pontosabban megfogalmazható olyan álláspontként, amely a történelem tanulását a „történelemtudat” képzéseként értelmezi, és megkísérli így kialakítani. Az emancipáló és az identifikáló didaktika „történelempépítő” leválik a „történelemtudat” mint olyan lelki és szellemi képesség, amely alkalmas arra, hogy a történelmi kijelentéseknek mind létrejöttét, mind funkcióját társadalmi összefüggésekben értékelje és értelmezze. Ez a didaktikai pozíció nem veti el a felvilágosítást, amennyiben saját álláspontjának alapját a kétkedésből meríti, hanem hozzáteszi még azt a követelményt, hogy a társadalmat a múlthoz való „értelmes” viszonyhoz kell eljuttatni. Az „értelmes” viszony a múlthoz: a történelmi bizonyítékok tudományra támaszkodó, módszeres felhasználása. Ehhez szükséges a történelmi általánosítások létrejöttének, változásának, értelmének és alkalmazásának ismerete, a korba és a világtörténelemben való beágyazottsága, orientáló hatása, és annak felismerése, miként lehet velük visszaélni. Azért van ennek a didaktikának szüksége a legszorosabb együttműködésre a történelmi ismeretelmélettel, a tudásszociológiával és a szociálpszichológiával, hogy felismerhesse és fölhasználhassa a történelemtudat formáit és funkcióit.

A társadalomelméletek fontosak a jelenre vonatkozó önértelmezése feltárássá, hiszen az ilyen önértelmezés mindig meg is határozza a múltra vetett pillantást. Mégsem ülteti át egyik elméletet és azok egyik megközelítési módját sem abszolút módon a történelemre, sokkal inkább úgy értelmezi őket, mint lehetséges, indokolható és kritizálható determinánsokat a történelmi elemzésekhez, megkísérli a megvilágító vagy épp ködösítő premisszáikat a történelemtudat tényezőiként felfogni.

Ezért létezhet együtt ez a didaktikai pozíció különböző társadalomelméleti vagy politikai elméletekkel is addig, amíg egyikük sem válik monopolisztikussá.

Az emancipáló és az identifikáló álláspont is mutat a történelemkutatással szemben egy bizonyos, a jelenre és a jövőre való pedagógia-politikai irányultsággal magyarázható alapvető távolságtartást, akár szelektíven igazolásul veszik számba, akár jelentékeny affinitásokat vagy averziókat tanúsítsanak bizonyos irányzatok iránt vagy velük szemben. A „történelemtanulás” vagy a „történelemtudat” didaktikai pozíciója ezzel szemben a történelemtudományt a didaktika nélkülözhetetlen hivatkozásrendszerének tartja két okból. Egyrészt, mert a múltnak metodikailag ellenőrzött, empirikusan és szisztematikusan igazolt rekonstrukciója nélkül a didaktika vak, „felvilágosulatlan” marad tárgya szempontjából. Másrészt, mert a történelemtudományos kérdésfeltevések, vizsgálati módszerek és eredmények komplexitásába egyenesen beletartozik a politika, a társadalmi és a gazdasági életre, a nemzetközi helyzetre vonatkozó „visszacsatolások” is, és ezekben olyan válaszokra lehetünk, amelyek didaktikailag nélkülözhetetlen példák a történelemtudat keletkezésére és változására. Ennyiben a történelemtudomány története bizonyos szempontból egyben a történelem didaktikájának is a története.

De ez a pozíció nem kutatási eredményeket akar közvetíteni, hanem a történelemmel való kapcsolatot, az érintkezést akarja megtanítani. Így központi feladatának tekinti, hogy az összes iskolai fokon közvetítse a történelem megértésének leg-  
elemibb formáit, azt, hogy a történelmi elképzelés már eleve mit tartalmaz; egy bizonyos feszültségi viszonyt a jelen megismerési vágya és az ellenőrzött módszertani bizonyítás között. A történelmi tudat különböző teljesítményeit a tényállás  
analízisének, a történelmi megítélésbe való besorolásának és végül a jelenre érvényes jelentése szempontjából történő értékelésének dimenzióiban módszertanilag  
el kell különíteni, hogy megvizsgálhassuk, mi által válik bizonyossá egy meghatározott történelmi kijelentés.

Ennek a didaktikai álláspontnak az archimedesi pontja válik azután a történelemtanulás céljává. Ez nemcsak lehetővé teszi a tudományos eredmények és adatok kritikáját, hanem megkívánja különböző jelenlegi álláspontok elismerését mint történelmi kérdések kiindulópontját és a történelmi értékelések és ítéletek meghatározóit. Ennyiben ez az álláspont nem a történelmi „igazságra” hivatkozik, hanem a múlt lehetséges különböző rekonstrukciói közti vitára. Megtanít arra, hogyan vizsgáljuk meg az ilyen különböző rekonstrukciók érvényét a tényfeltárás módszertani megbízhatóságának kritériuma segítségével és a történelmi tárgyi ítélet terjedelmi köre és megalapozottsága alapján. Ez az elmélet a történelmi kijelentés értékelő elfogadását a jelen pozíciójából igyekszik megérteni. A tárgyalt didaktikai álláspont tehát megengedi és megkívánja, hogy különböző történelemelképzeléseket együtt tárgyaljanak, és rögtön kritériumokat is felkínál ehhez a tárgyaláshoz. Ez nem vezethet önkényeskedéshez, csak változatos vizsgálódáshoz, megfigyeléshez, annak vizsgálatához, vajon valamely történelmi kijelentés rögzítődik-e és megváltoztathatatlan marad-e egy előre megadott értékítélet nyomán, vagy elősegíti-e az argumentáció mozgásával a források elemzése, a világos tényítélet és a jelenből levont értékelés és állásfoglalás között, hogy világossá tegye, megváltoztassa, igazolja magát. Eközben bízni kell abban, hogy az ugyanarra a témára vonatkozó különböző történelmi értékeléseknek nem kell kizárniuk egymást, hogy nem

igazság és hazugság, hanem különböző olyan rekonstrukciók közt kell különbséget tenni, melyek egyaránt lehetnek indokoltak. Ez a felismerés lehetőséget ad arra, hogy különböző álláspontokat együtt tárgyaljanak és ellentmondásaikban értékeljenek. A valóságban ez az egyetlen lehetőség arra, hogy a történelem komplexitásán túl eljussunk egyfajta „konszenzusobjektivitáshoz” (H. Lübbe). Ezért azután nyilvánvaló, hogy az ilyen képességek fejlesztése az egyetlen feladata ennek a didaktikának. Érthető, hogy nem a tartalmi kérdéseket állítja előtérbe, mivel nem az ítéleteket és az értékéleket, sőt nem is elsősorban a történelmi témákat, hanem a velük való érintkezést tartja a fő tanulásterületnek. Nem az értékelő felfogás szerint „helyes” tanulói történelemelképzelésre, hanem a tanulók önállóságára törekszik. Ezért sokkal inkább követi azokat a jelentős témákat, amelyeket egyrészt fontosnak tartanak a társadalmi csoportok pragmatikus konszenzusában és amelyek a múltban jelentős szerepet játszottak, másrészt az új követelményeket, melyeket a kortörténet a történelmi meggyőződéshez megkíván.

Ez a didaktikai pozíció nem politikai távolságtartást jelent, hanem alkalmas a történelmi elképzelés iránti politikai elkötelezettség tisztázására. Ezért tárgyalhat együtt az alapul vett didaktikai paradigmák alapján különböző politikai pozíciókat különböző történelmi perspektívákkal. Vitát kezdeményezhet közöttük, és ennek feltételei közepette rögtön áttekinthetővé, tehát érthetővé teheti őket. Ennyiben megfelel annak a politikai és társadalmi alapfelfogásnak, amely nem egységesen konszenzusra, hanem inkább „beszélgetésekre”, véleménykülönbségekre és kompromisszumokra törekszik. Mindenesetre feltételezi a normákkal való konszenzust, mind a történelmi megismerés, mind a politikai viták esetében. Felfogása szerint ezen normák nélkül egyetlen vita sem lehetséges. Az ésszerű problémamegoldás közös érdek. Közös érdek a meggyőződés a vitában résztvevők, de különösen az ellenfelek értelmességéről, a lemondás az igazság és az erkölcs kizárólagos birtoklása iránti igényről. Végül közös érdek annak a semmi által sem bizonyított meggyőződésnek a kialakítása is, hogy az emberiség történelme nem értelmetlen részecskék szaporodó törmelékhalma, hanem az emberiség fejlődésének univerzális folyamata. Hozzájárulása a jelen politikai meghatározásához és a politikai jövőváráshoz az egymással való érintkezés során a racionalitás és a humanitás fejlesztésében rejlik, valamint az ellentétes álláspontoknak kölcsönös megvilágításában és keretében történő tisztázásában. Ebben az indirekt módszerben a politikai képzéshez akarnak hozzájárulni, megerősítve azt a politikai állapotot, amely a liberálistudomány felfogású politikai önmeghatározás jogának elismerésén alapszik, és garantálja az autonóm tudomány elveit.

7. A mai történelemtanítást az említett pozíciókkal való egyetértés esetleg az egyikhez vagy a másikhoz való kisebb-nagyobb közelítés jellemzi. Kézenfekvő, hogy az oktatás valóságában ezeket nem lehet olyan világosan elkülöníteni, mint elméletben. Mégis jelentős különbséget mutatnak a témaválasztásban, egyes tananyagrészek konkrét célmeghatározásában, és mindenekelőtt módszertanilag, amint ezt a meglevő, kidolgozott tanításmodellek bizonyítják. A szövetségi államok tantervei is jellemezhetők valamely pozícióhoz való kötődéssel. Így Észak-Rajna-Wesztfália gimnáziumi felső tagfokozatának irányelveit nagyon világosan a fentebb leírt „történelemtudat” didaktikai pozíció jellemzi; a hesseni tanterveket, az erős „emancipáló” felfogás hatja át. A baden-württembergiek ellenben vilá-

gosan mutatják az emancipáló didaktikai elképzelésekkel szemben az „identifikáló” ellentétes irányzat nyomait. Ez az álláspont mindig az elvárások korlátozásának, a lényegre való koncentrálásnak a tendenciáját is mutatja, inkább az ismeretek és ítéletek rögzítésére, mintsem problémák tisztázására törekszenek. A két másik álláspont – mind az „emancipáló”, mind a „történelemtudaté” – ezzel szemben kedveli a problémák fölvetését és tisztázását. Sőt, a gondolkodással és a tudással szemben támasztott igényeken túl nem ritkán az oktatás valóságához képest túlzottan lép föl. Ebben megmutatkozik a felvilágosodásból való közös származásuk. A kifogásolt elméleti túlterhelés abból a hitből fakad, hogy az embert az értelme teszi tökéletessé. Emiatt mindkét irányzat bizonyos fokú ellentmondásba kerül azzal a szükséglettel, hogy a történelemmel való foglalkozás legyen életszerű, nyújtson biztonságot, világosságot, megerősítést. Amíg azonban az „emancipáló” pozíció a társadalomelmélethez való elkötelezettségével végül mégis megadja ezt a bizonyosságot, és ezzel ki van téve annak a veszélynek, hogy kezelhető indoktrinációba csap át, a „történelemtudat” didaktikai pozíciója csak azt a kiutat hagyja szabadon, hogy biztonság nem másként érhető el, csakis a más álláspontokkal folytatott vitákban edzett gondolkodás révén. Megkívánja a történelem „genetikus” felfogásának fejlesztését, amelyben a többi megközelítési forma nélkülözhető.

A történelemdidaktika különböző módon válaszolta meg ezekben az álláspontokban a késői hatvanas évek kihívásait, és különbözőképpen oldotta meg azt a feladatot, hogy a történelmi tanulás céljait és értelmét új módon fogalmazza meg. A „hűséges lenyomat” didaktikájának már nincs elméleti bázisa. Két mozgalom mégis kérdéssé teszi az optimizmust történelemtanításunk fejlesztését illetőleg. Az egyik jelenség bizonyos teóriafáradság, a gyakorlatra való hivatkozás hangsúlyozása. Amennyiben ebben intés rejlik ama didaktikai elmélet számára, hogy ne merüljünk el az „alapok kutatásában”, hanem azt a pragmatikus metodikát fejlesszük, amely megfelel hivatásának, akkor ez örvendetes jelenség. Ám akkor veszélyes, ha a didaktikai reflexiónak, mint a tanítástervezés alapjának elvetéséhez és egyfajta „hűséges lenyomat” didaktikához vezet. Ez ugyanis ismételtan tananyagvakságot okozhat, és nem ismeri fel a különböző politikai implikációikat. Schleswig-Holstein tartomány felsőfokú oktatási irányelvei (1983) megvilágítják ezt a veszélyt a tartalmakra és a didaktika fogalma torz használatára vonatkozó megszorításaiban. Végző soron nem is lehet a veszélyeket elkerülni irányvonalakkal, tanítási modellekkel és oktatásmédiákkal, ha a történelemtanárok képzése szaktudományosan és szakdidaktikailag nincs magas színvonalon.

A másik, az összes itt vázolt didaktikai álláspontra egyaránt veszélyes tendencia mélyebb kortörténeti változásokból fakad. Ha a „posthistorie”, a „new age” az ember és a világ felfogásának alapvető változásaként jelenik meg, és nemcsak divatként vagy részleges és érthető reakcióként a politika, a gazdaság és a tudomány áttekinthetetlen, célra irányuló struktúráinak hatalmára, ha egy új irracionális válasz választ a problémák ésszerű megoldási kísérleteire, akkor alapvetően meg fog változni a történelem iránti szükséglet is. Ennek nyomai máris megmutatkoznak a köznap történelem peremlein. A megértés összezsugorodásának tendenciája a legkisebb egységekre, a mások iránti egykedvűség, az önigazolás keresése és az elzárkozás a nagy történelmi mozgalmaktól más didaktikai szempontokat fog előtérbe állítani. Félő, hogy ezek az egyéni és az emocionális kultuszt segítik majd elő, disz-

kreditálják a fogalmi világosságra való törekvést, egy új igazságelképzelést követnek, az „egyetlen titkos szót” keresik, amely elől állítólag „az egész fordított létezés” menekül. Egy új, lézer irányította okkultizmus nyomait az iskolaköteles ifjúság közt tekinthetjük játszadozásnak vagy veszélyes jelnek. A jelenlegi didaktikai pozíciók és mindenekelőtt a tanításban való felhasználásuk számára ez felszólítás vagy egyenesen kihívás. Az ifjú emberek elkötelezettségét és készségét a lelkesedésre, a szintézisre és az értelmezésre irányuló törekvésüket elementáris és jogos tényezőként fogjuk fel és tápláljuk, nem az értelmet mellőzve, hanem annak segítségével és teljesen általa. A múlttal való értelemszerű érintkezés által irányított entuziazmust, amelyet a történelemnek kell felkeltenie, nem nélkülözheti egyik didaktikai pozíció sem. Ennek a lelkesedésnek a kiváltása nem didaktikai elmélet dolga, hanem az elméletet tudó gyakorlat esélye, melynek mindig megvan a maga méltósága. Végül is minden a tanárhoz vezet, aki közvetíteni tudja tanítványainak tudományos és didaktikai ismereteit és nézeteit, a történelemtanulás jelentőségének tudatában és a személyes érintettség közegében. Ebben a perspektívában érvényes marad Fritz Friedrich szava: „Aki történész, az jól fogja ezt csinálni.”

## Történelemdidaktika és történelemtanítás a császárság idején

Az I. világháborút megelőző éveket már nem jellemezte olyan nagy iskolareformvita, mint az 1886–1901 közötti éveket. Bár még mindig bizonyos feltűnést keltett, ha valamelyik gimnáziumpárti megkérdőjelezte a három magasabb iskolai forma: a gimnázium, a reálgimnázium és felső reáliskola 1901-ben tantervileg létrehozott egyenjogúságát, a viták hevesége mégis alábbhagyott, és az érvek és ellenérvek már nem voltak olyan döntőek és újak, mint még évekkal ezelőtt. Most már nem is az oly sokáig vitatott történelem anyagkiválasztásáról volt szó. Ebben széles körű egyetértés alakult ki, miután csökkentették az ókor és a középkor történelmét, és az anyag súlypontját a legújabbkori történelemre helyezték át. Az elemi és a felsőbb iskolák tanárai és a legtöbb szülő egyaránt meg tudott barátkozni azzal, hogy a történelmet és a többi „gondolkodásmód-képző” tantárgyat (német, hittan) erőteljesen „megideologizálják”, hogy a történelemtanítást felhasználják a szociáldemokrácia ellen és a gyarmatosítás eszméjének és a flottapolitikának a népszerűsítésére.

### 1. Állampolgári nevelés

Most, közvetlenül a háború kitörése előtt, az a felismerés állt az iskolapolitikai és pedagógiai viták központjában, hogy a kívánt szocializációs eredmények nem egyszerűen automatikusan hatnak az új tananyagokon keresztül, hanem csak a tanítás és a tanulás megfelelő módszertana segítségével. Ami a történelemtanítást tágabb értelemben illeti, elsődlegesen az állampolgári nevelés kérdése került előtérbe. Bár ekkor erről még nem is tudták igazán, hogy módszertani elvként alkalmazák-e több tantárgyban, vagy inkább önálló tantárgyként vegyék-e fel az oktatás tantárgyi rendszerébe, ha már a történelemtanítás keretében nem kapott külön tananyagrészt. Azt remélték, hogy ez a stúdium jelentős hatást gyakorol majd a társadalmi osztályok ellentéteinek csökkentésére. Segítségével egyszerűen olyan embereket kellett az iskolákban nevelni, „akik tudják azt, hogy munkájuknak csak az egész nemzet teljesítményének keretében van értéke, hogy saját előrehaladásuk a legszorosabban kötődik az állam előrehaladásához”.

Az állampolgári nevelés céljaként az állameszme iránti elkötelezettséget propagálták. Azonban sem a szocialisták elleni, sem a széles néprétegek érdekében hozott népjóléti törvények nem békítették ki az összes társadalmi osztályt. Az állam szerepével és a flotta- és gyarmatpolitikával kapcsolatban az iskolákban hivatalosan hangoztatott ígéretések „a pompás időkről” csak ideig-óráig tudták feledtetni a belső szociális különbségeket. Az iskoláktól, és itt mindenekelőtt az állameszme szellemében folyó állampolgári neveléstől remélték a tartósabb sikereket a társadalom szerkezetében lévő minden centrifugális erővel szemben. Ehhez az alapot a népiskolai történelemoktatásban kellett lerakni. „Minden válságban, amely a modern államot fenyegette, az állam biztosította magának a népiskolát mint legértékesebb fundamentumát. Összesen három olyan ellenség van, amely ellen sikerrel

játszotta ki az állam a népiskolát: az ellenséges hadseregek, a szentszék és a szociáldemokrácia ellen. Az egyesítési háborúk, a kultúrharok és a szocialisták elleni törvények idején az állam a népiskolát hívta a lehangosabban segítségül, mint a nemzeti lelkesedés és a nemzeti lendület ébresztőjét."

Ez még szükségesebbnek látszott akkor, amikor a népiskola befejezése és a hadseregbe való bevonulás közti időt az ifjúság különös veszélyeztetettségének éveiként fogták fel. Hogy ezekben az években a fiatalember ne essen áldozatul „az állam ellenségei agitációjának”, szükségesnek tűnt, „hogy a német ifjúságot megerősítse az állam életébe és építésébe való betekintés, a polgári kötelességek ismeretének megszerzése és a nép minden tagja összetartozásának érzése, és ezek ösztönözhesék arra, hogy későbbi életében tetterővel, jellemesen és boldogan álljon a közös jólét szolgálatába”.

Elővigyázatossági szempontból is különös jelentőséget nyert az állampolgári nevelés. Éppen a háborús tapasztalatok alapján kialakult az a félelem, hogy a katonák hazatérése után felújul „az ősrégi vita az állami jogok elosztásáról”. Azok, akik „a hazáért és a tűzhelyért vérüket ontották”, és túlnyomóan az „alsóbb rétegekből” származtak, újra feltehetik a kérdést a hatalomban való részesedésről. E téren az az állampolgári nevelés feladata, hogy a „növendékek számára tisztázza az alapfogalmakat, és betekintést nyújtson nekik az állam, annak életfeltételei és különböző formái lényegébe”.

Amit a történelemtanítás keretében állampolgári nevelésként folytatták, az nem ritkán az állam iránti hűségre és „a patriotizmusra való patetikus hivatkozás” volt.

Ennek megfelelően ez sok esetben megfelelt a nemzeti nevelés iránti 1889 óta egyre hangosabban megfogalmazott követelménynek, amely alól nem tudta kivonni magát még a kozmopolitizmus iránt eredetileg elkötelezett gimnázium sem.

Olyan szemrehányások sem voltak ritkák, amilyenekre 1902-ben a drezdai főpolgármester ragadtatta magát, miszerint „az ultramontán és szociáldemokrata párt parlamenti erősségéért a humán gimnázium a felelős”.

A gimnázium olyan hírben állt, hogy republikánus világpolgárságra és a jelenkortól való eltávolodásra nevel; ezenkívül túlságosan elhanyagolja a nemzeti történelmet. A „gimnáziumi monopólium” megszüntetésével és a klasszikus tantárgyak további csökkentésének veszélye folytán a gimnáziumok az uralkodó trendhez való túlzott alkalmazkodástól várták boldogulásukat. Így például a Róma és Karthágó közti háború úgy is értelemezhető volt, mint a legerősebb szárazföldi és tengeri hatalom közti összacsapás...

Voltak, akik a történelemtanítás számára jobban kidomborodó világtörténelmi aspektust követeltek, miközben úgy tűnt, mások beérik a hazai történelemmel. Világtörténelmet mindig akkor kellett mind a népiskolában, mind a felsőbb iskolákban oktatni, ha aktuális politikai és gazdasági érdekek ezt megkívánták: például a közvetlen jelen feldolgozásakor azért, hogy a tanulóknak érthetővé tegyék a német gyarmatok, a gazdasági és kereskedelmi expanzió célját és értelmét. A hazai történelem mindenhol ott volt kívánatos, ahol a platt (alnémet) országnak kiteljesedett és a feltételezés szerint egészséges struktúráiban való elmélyedés hozzájárulhatott ahhoz, hogy a lakosságot immunissá tegye a forradalmi változások minden formájával szemben, és kibékítse elért szociális és gazdasági helyzetével. Egyébként sok

tanár tekintette a hazai történelmet olyan mezőnek, ahol a komplex „nagy történelem” állítólagosan kicsiben szemléltethető, „in nuce” ott minden megtalálható és megérthető, ami a „nagy” történelemben a tanulók számára először érthetetlennek tűnik.

## 2. Kultúrtörténelem és történelemoktatás

A tanulók személyes tapasztalatain alapuló kultúrtörténeti anyagoknak kellett „helyes szemléletet nyújtaniuk. Miféle elferdített, egyoldalú, sőt egyenesen helytelen kép az, ha egy tiszta színjátékként előadott történetet úgy mutatnak be, hogy nincsenek tekintettel a kulturális körülményekre. Nem egyedül csaták, békekötések, országok szétdarabolása, régensek s hadvezérek határozzák meg egy nép fejlődését, hanem mindaz, amiben annak sajátossága visszatükröződik”.

Javaslatában, amely a kultúrtörténetnek a történelemtanításban való intenzív feldolgozását sürgeti, a szerző a császár azon fejtegetéseire támaszkodott, amelyeket az 1890. évi iskolakonferencián hangoztatott. Ezen a saját kérdéseire: „Miért tévesztik meg hát a mi fiataljainkat? Miért lép fel olyan sok zavaros, konfúzus világjobbító?” – így válaszolt: „Mert a fiatalok nem tudják, hogyan alakultak ki körülményeink...” Épp a kultúrtörténet tette lehetővé „társadalmi körülményeink fejlődésének és gyökereinek megismerését, és ezáltal a történelmileg kialakultak tisztelére tanít”.

A kultúrtörténet nagyobb szerepének követelése a 19. századi történelemtanításban haladónak, célszerűnek, sőt demokratikusnak és sokak számára akár a szociáldemokrácia gondolatárából származó követelésnek számított. Az idézett példából mégis világosan kitűnik, hogy a kultúrtörténet nagyobb szerepének követelését nem követte szükségszerűen a történelemtanítás demokratizálódása, hanem a kultúrtörténet leplében is sokkal inkább az állameszmére való nevelést folytathatták. Mindamellet nem kevesen voltak olyanok – befolyásos személyiségek is –, akik az „arisztokratikus nevelés” szükségességének állandó hangoztatásában látták az egyetlen esélyt arra, hogy megakadályozzák az iskola fokozatos demokratizálódását a kultúrtörténet, még inkább a munkaiskola-mozgalom révén. Dr. Hugo Göring magántanár, az 1890. évi iskolakonferencia résztvevője és a császár bizalmasa 1911. november 28-án ezt írta Schmitt-Otnak, a porosz kultuszminisztérium miniszteri igazgatójának: „80 000 márkánál is többet adtam ki jövedelmemből az arisztokrata-monarchista államnevelés propagandájára, és lemondtam minden kényelmemről, hogy az ügynek szolgáljak.” Az „eddig iskolai képzés” már nem elégséges „a demokratikus szellem legyőzésére”, „amely a német jelleget tönkreteszi. Az egyetemek is egyre inkább hajlanak a demokratikus irányzat felé, például Jénában a legnagyobb mértékben, ahol a lakosság demokratizálódásának a következményei egyenesen csapást jelentenek mindenki számára, és bomlasztóan hatnak az egyetemistákra.”



### 3. Új oktatási eljárások

Az első világháború előtt az iskolát teljesen áthatotta a „jobb magyarázat és a szemléletesség” szükséglete. Abban a mértékben, ahogy a természettudományokban, a gyógyászatban és a technikában új területeket tártak fel, új találmányokat és felfedezéseket hoztak nyilvánosságra, és abban a mértékben, ahogy a tanítás tárgyai – a történelemtanítás is – bebizonyították gyakorlati hasznosságukat és a mindennapi életben való alkalmazhatóságukat, nőtt az igény a tények komplex megértésére és megmagyarázására. Pestalozzit követve beszéltek mindenféle a „szemléltető oktatás”-ról. Az 1890. évi iskolakonferencián megnyitóbeszédében már azt követelte a császár, hogy sokkal nagyobb súlyt fektessenek a tanulás, az ismeret és a tudás, illetve a tananyag csupasz felhalmozása helyett a jellem formálására, az élet szükségleteire való felkészítésre és a képességek alakítására.

Már nemcsak a tanulók értelmi erőit kellett képezni, az iskoláknak sokkal inkább az „akarat nevelésének melegágyává” kellett válniuk (Rein). Nem arról volt szó többé, hogy a humanista és világpolgári szándékú klasszikus történelemnek szenteljék magukat, az lett most a fő kérdés, hogy mennyiben tud hozzájárulni a történelem tanulása a mindennapi és a jövőbeni életküzdelmek megvívásához.

Az államnak és a különböző társadalmi csoportoknak a történelemtanítással szemben támasztott igényei szükségyszerűvé tették, hogy eredményt tudjon nyújtani az új eljárások segítségével. A történelem megjelenítése és a forrástanulmányozás tűnt olyan két sikert ígérő módszernek, amely a történelemtanításban mind a gondolkodóképesség formálását, mind a gyakorlati készségeket begyakoroltatását szembeszegezi a sokat vitatott „történelmi verbalizmusmal”.

Röviddel 1900 után *Aloys Cl. Scheiblhuber*, nürnbergi tanár fejlesztette ki – a klasszikus drámaelméletre támaszkodva és a reformpedagógia, valamint a pszichológia elemeire építve – a modern történelemelbeszélést úgy, ahogy ez aztán évtizedeken át uralkodott elsősorban a népiskolai történelemtanításban.

Scheiblhuber nem kitalált történetek unalmas elmesélője volt. Történelmi elbeszélései beható forrástanulmányozáson alapultak, a hazai történelemből származó ellenőrizhető kultúrtörténeti tényekre vonatkoztak, és a jelen számára is mondani-valót kellett tartalmazniuk. Amit kortársai és utódai (*Kabisch, Fikenscher*, részben *Ebeling* is) csináltak az ő történelemelbeszéléséből, az már csak a nevében volt közös Scheiblhuber történelemelbeszélésével.

Számukra ez gyakran a legsekélyesebb tudománytalanságot, az állam és a dinasztia előtti alázatos hajbókolást, állítólagos nagy személyiségek és hőstetteik túlzott dicsőítését szolgálta. Az elbeszélő módszer felé fordulás bizonyos mértékig hozzájárult a szemléletalakító történelemoktatás sikereinek eléréséhez. A történelemelbeszélés Scheiblhuber után, illetve mellett része volt annak az antiintellektuális korszaknak, amely a 19. század végén alakult ki, és a szétszakított antagonisztikus társadalommal szembeállított egy bizonyos harmóniát és biztonságot, rendet és védettséget előrevetítő ellenvilágot.

A forrásfeldolgozás a történelemtanításban – különösen a gimnáziumokban – nem volt új dolog, ámbar most a forrásértelmezés megtanulásával olyan készségeket kellett az iskolában szerezni, amelyek hasznosak lehettek a napi kenyérkereső

életben. Korábban a klasszikus szövegek olvasása és analizálása az antik szellemiség mélyebb megismerését szolgálta, most az újabb kori és kortársi szövegek olvasásakor a tanulóknak az állam szempontjából kívánatos „belátásokhoz” kellett eljutniuk. A cél az volt, hogy egyúttal fejlődjön a tanulók önállósága is. Rühlmann ezt írja az 1890. évi iskolakonferencia után megjelent „Kiegészítések a szemináriumi olvasókönyvhöz” kapcsán, mely műnek a segítségével többek között a porosz királyok szociálpolitikai elkötelezettségét kellett dokumentálni: „E Kiegészítések két motívuma: a szociáldemokrácia legyőzése és a Hohenzollern-dinasztia dicsőítése, rányomja bélyegét arra a számos forrásösszeállításra, amely a századforduló körül a szemináriumoknak készült. Egészében véve nem örvendetes dinasztiaakultusz, szocialistaellenesség és partikuláris szűk látókör hatja át annak a kornak a forrásgyűjteményeit.”

A munkáltatóiskola-mozgalom érdekében folytatott vitában a forrásfelhasználás hívei új hívekre bukkantak. E mozgalom révén sikert ígérő módon lehetett felvenni a harcot a régi tan- és drilliskola ellen amelyben gyakran csak holt tananyagok emlékezeteszerű elsajátítása folyt.

Egyszersmind azt is vitatták, hogy egyáltalán mit kell érteni a történelemtanításban a munkán. Miután azonban a munka „pszichológiai oktatási elvként” érvényre jutott a nyelvi és a történelmi oktatásban is, a munkáltató iskola gondolata nemcsak akkor számított megvalósítottnak a történelemtanításban, ha forrást dolgoztak fel, vagy lovagvárakat építettek a tanulók. Munkáltató tanítás volt már a tanulók által elmondott, előadott történelem utólagos átélése és „utánzó fantázia” működtetése (Scheiblhüber) is. Az elbeszélések pedig tanári előadás formájában később is a középfok legfontosabb oktatási eszközét jelentették. Felsőfokon a tanári előadásnak háttérbe kellett szorulnia „a történelmi tények közös feldolgozása érdekében”. Itt ösztönözni kellett a tanulókat „a történelmi források és klasszikus történelmi művek olvasására”, a história iránt különösen érdeklődő tanulókat pedig még szóbeli és írásbeli referátumokra is. Ezeknek az előadásoknak az volt a céljuk, hogy „a 8–9. osztályban elsajátítható kereteken belül tudományos munkára neveljék a tanulókat, és így áthidalják azt a szakadékot, amely az egyetem és a felsőbb iskola között van”.

Az a jelentőség, amelyet a munkáltató iskola gondolatának a történelemtanításban tulajdonítottak, abban is megmutatkozik, hogy a „Múlt és Jelen” című újonnan alapított folyóirat már első évfolyamában (1911) részletes beszámolót jelentetett meg egy ezzel a témával foglalkozó tanácskozásról. A hagyományos történelemoktatás túlnyomóan receptív. Az emlékezetre támaszkodó történelmi anyag elsajátításával szembeállítják a munkaiskolát, melyben a modern pszichológia felismeréseinek megfelelően jobban érvényesül „a lélek aktivitása, a tanulási folyamat motorikus eleme, az individuális adottságok különbözősége stb.”. A cél a „feldolgozó tanulás, ne a kész, hanem az önállóan megszerzett ítéletek” legyenek.

Sok minden hatott egészen az 1960-as évekig is mindabból, amiről a történelem-módszertanban közvetlenül az I. világháború kitérése előtt vitatkoztak, és csak a curriculumviták folyamán és az USA-ból átvett tanulási teória hatása alatt váltották fel – ha nem épp ad acta tették – őket. Most, az I. világháború előtti években a történelemtanárok mindenekelőtt történelemelbeszélésről, forrásfeldolgozásról, munkaiskoláról, a herbarti formális fokok meghaladásáról, gyermek- és ifjúszc-

hológiáról és ezeknek a tanulási folyamatra gyakorolt hatásáról beszéltek. Ez az az idő, amikor nemcsak a szűkebb értelemben vett történelemmethodikusok (tehát olyan író tanárok és személyek, akik a tanárképzésben dolgoztak) mutatkoztak érdekeltnek a történelemtanítás fejlesztésében, hanem – sem korábban, sem a későbbiekben nem tapasztalható nagy mértékben – részt vettek ezeken a vitákon egyetemi professzorok, magántudósok és mások, akik hivatottnak és kompetensnek érezték magukat, hogy a történelemtanulásról és a történelem által való tanulásról nyilatkozzanak. Majdnem minden rangos egyetemi történésznek megvolt a maga – modern kifejezéssel élve – történelemdidaktikai koncepciója, határozott tananyagkiválasztási elképzelése, véleménye a tanulás céljáról és a legalkalmasabb oktatási módszerekről. Gyakran előfordult, hogy a kultuszminisztérium felkérte őket szakértői véleménynyilvánításra a történelemtanítás vitatott kérdéseiben.

#### 4. A történelemtanítás és a háború

Az I. világháború kitörése gyorsan elnémította a széles körben és meglehetősen differenciáltan folytatott módszertani vitákat. Minden figyelmet arra a kérdésre összpontosítottak, hogy mi járulhat hozzá az iskolákban és az egyes tantárgyakban először a háborúra való lelkesítéshez, később pedig a kitartó akarat fejlesztéséhez. Alig több, mint egy évvel a háború kezdete után már megszületett a gondolat a „világháború utáni magasabb fokú német iskoláról”.

Gyümölcsöző módszertani és tartalmi újítások mentek egymás után veszendőbe, helyt adva a visszalépéshez: a biografikus, tanárcentrikus, bemutató és „utánzó”, a nemzeti történelem nagy hőseire és eseményeire összpontosító, gyakran sovíniszta történelemtanításhoz.

Már 1914. augusztus 10-én kiadták Berlinben a tartományi iskolakollégium rendeletét a megye felsőbb iskolái igazgatóinak, amely szerint a tanároknak „ebben a nagy korban a tanításban is élniük kell minden alkalommal, hogy a rájuk bízott ifjúságban a hazaszeretet érzését erősítsék”. Németben és történelemben most olyan anyagokat is feldolgozhatnak, „melyek az illető fok számára nincsenek előírva a tantervekben, különösen hazafias írásműveket és a 18. és 19. század nagy porosz háborúit”. Ennek most ki kellett elégtételeznie „a fiatalok ez irányú szükségleteit, és megerősítenie őket a haza ügyének győzelmébe vetett bizalmukban”. Úgy tűnik, ez a külön felszólítás felesleges volt: a háború sok tanár és politikus számára „az állam önmegtartásának eszközét” jelentette, „egészen természetes jelenséget” láttak benne.

Teljesen megfelelt meggyőződésüknek az, hogy a háborút a történelemtanítás központjába állítsák. A háború kitörése előtt két évvel ezt írta *Adolf Matthias*, aki 1910-ig a porosz kultuszminisztérium előadói tisztét töltötte be: „A háború a hatékony nevelés apja.” Történelmi példákon próbálta meg bebizonyítani, hogy ott, ahol a háború már nem „a nép nevelője”, mindenütt „erkölcstelenség és elpuhulás” lépett fel. „Az egész történelem egészen napjainkig azt az ősi igazságot sugallja nekünk, hogy végső soron a háború neveli az embereket, hogy a béke boldogabbá és gazdagabbá teszi a népeket, de az embereket elgyengíti, mert békében elromlanak, a tétlen nyugalom a bátorság és az erő sírja.” Az első háborús hónapok nagy haza-

fias lelkesedése még erősítette ezt a tendenciát. A klasszikus gimnáziumnak több mint két évtizede a „korszerű képzés” képviselői által defenzívába szorított hívei ujjongtak az első háborús hónapok után, „amikor hazaérkezett a hír arról, hogy bevált a frissen felkészített katonaanyag”. Mintegy beigazolódott, „hogy a nemzeti lénytől látszólag olyan távoli humanisztikus tantárgyak is kiváló eszközök ahhoz, hogy a felnövekvő ifjúságot nemes lelkesedéssel, hazafias szemlélettel, állampolgári értelemmel és megfeszített kötelességtudattal töltsék el”. És egyidejűleg felvetődött az a követelés, hogy „végre hagyjanak fel a túlterhelésről való fecsegéssel és a szabadságról való locsogással”.

A jövőre nézve ehelyett ismét legyen érvényes: „Több komolyságot a munkában, több fegyelmet!” A gimnáziumot végzettek katonai teljesítményeit méltató dicsérettel feltűnő ellentétben állt az iskolarendszer reformjának sokféle terve. Az iskolát nemcsak a háború idejére kellett az új követelményekhez idomítani, hanem azt sokkal inkább „a kor fordulatára” kell felkészíteni. Ez az álláspont azután a nyilvánosság előtt heves vitát váltott ki. A történelemtanítás reformjáról szóló disputa ennek a részét képezte. Ezek az álláspontok azonban nem tudták megakadályozni, hogy a történelemtanításban további anyageltolódás történjen az újabb és a legújabb kori történelem javára, és az ókori történelem terhére. 1915. szeptember 2-án jelent meg Poroszországban egy rendelet a felsőbb iskolai történelemtanítás új rendjéről, amely heti egy órával többet írt elő történelemből a középiskola második osztályában, és az újabb és a legújabb kori történelem témáinak feldolgozását írta elő az első, a második, a harmadik és a hetedik osztályában. A rendeletet a tanárság nagy része örömmel üdvözölte, és a porosz alsóházban is elfogadták mind a konzervatívok mind a nemzeti liberálisok. Meg voltak győződve arról, hogy a rendelet hozzájárul ahhoz, hogy „felsőbb tanintézeti diákjainkat a világháború megpróbáltatásaival szemben méltó szellemmel töltsék el”.

A történelemtanítás reformjavaslatai a klasszikus tárgyak további szűkítését és „a német, a történelem és a földrajz erőteljesebb gondozását” követelték, „hogy a kor feladatainak eleget tegyenek”. Most a felsőbb iskolákban „Németország új, világraszóló feladataira való gyakorlati fölkészítéssel kell foglalkozni”. A háború továbbá felébresztette „az összes népkérdés iránti sokoldalú érdeklődést, azt a világos tudatot adta nekünk, hogy világnéppé kell válnunk, hogy világpolitika és világgazdaság a német nép jövőbeni feladatait jelentik”.

A „német tudat és jelleg” nyomatékos hangsúlyozása a tanításban, valamint az intenzívebb foglalkozás a jelennel nem volt elegendő. Száműzni kellett az oktatásból mindazokat a „művi különbségeket”, amelyek a háborúban együtt harcoló „néposztályok” szétváláshoz vezethetnek, és állandóan jelen kellett lennie annak a gyakorlatnak, „hogy fegyvereink győzelme iskoláink győzelme is”. Ezért az 1915. szeptemberi rendeletben is óvakodtak a túl gyökeres reformoktól.

A „háború és oktatás” témájához írt számos módszertani írás tanúskodik az eseményeknek az iskolára és a képzésre gyakorolt hatásáról. A háború előrehaladtával az iskola a túlélés alig megrendíthető bástyája lett. „A védelmi rátermettségre való nevelés” „a felsőbb iskolák elvévé” vált. Nemcsak az utal erre, hogy a háború az uralkodó oktatási anyag, hanem az is, hogy a mindennapi politika érdekeit is belevitték az oktatásba. Így hozzák meg 1917. április 25-én a porosz kultuszminisztériumban az összes területi iskolakollégiumra vonatkozó rendeletet – valószínűleg

az 1917. február 1-jétől újra elkezdett korlátlan tengeralattjáró-háború és az USA-nak a Német Birodalom ellen 1917. április 6-án bejelentett hadüzenete hatására –, melynek a tanárnőket és a tanárokat arra kellett buzdítania, hogy „a felnövekvő ifjúságot harcosainknak a tengeren véghezvitt bátor és sikeres tetteiről felvilágosítsák. A 14 éven felüli tanulóknak és tanuló lányoknak megengedhető, hogy tevékenyen részt vegyenek a tengeralattjárókra való adományok gyűjtésében”.

1917 szeptemberében Rassow, a Potsdami Királyi Viktória Gimnázium igazgatója azt a feladatot kapja a kultuszminisztériumtól, hogy a porosz tartományok tanárainak flottakurzusokat vezessen. 1918. január 8-i első beszámolójában arról tesz jelentést a minisztériumnak, hogy a német tengeriháború-vesztésről tartott vetített képes előadásain átlagosan 250-300, Königsbergben és Hannoverben 400-500, Stettinben pedig 700 tanárnő és tanár vett részt.

A jelenlevő tanárok köszönő sorai azt a meggyőződésüket tanúsítják, „hogy a lebilincselő előadások a hallgatókban felélénkítették és megerősítették hazafias érzelmeiket és a győzelembe vetett bizalmukat, valamint ösztönzést adtak nekik ahhoz, hogy az itt szerzett benyomásaikat a nép széles körében terjesszék”. A tanárság ilyen államilag elrendelt továbbképzésének az volt azonban a fő célja, hogy – mint ezt az akta felirata tanúsítja – „a tanulóknak felébressze az érdeklődést a német flotta iránt”. És éppen a történelemtanítás volt az, ahol az előírt vagy szabadon választott tananyagokon keresztül ez a legjobban sikerülhetett. Egyesületek és félállami szervezetek ilyen és ehhez hasonló kezdeményezései annál szükségesebbnek tűntek, minél világosabban látszott, hogy a háború előrehaladtával kezd eltűnni a győzelembe vetett kezdetben oly túlradó bizalom, és néhány tanárnak elege lett a „háború a történelemoktatásban” című téma mindenekfölöttiségéből. Mindamellettt feltételezhetjük, hogy az oktatásban és az iskolán kívüli mindennapi életben is a majdnem a háború utolsó napjáig propagált eufória a háború kimenetelét illetően alaposan felelős azért, hogy a fegyverletétel és a monarchia megdöntése olyan traumaszerűen hatott a fölény és győzelem szellemében nevelt tanulóokra. Ahogy mértékadóan befolyásolta a tanuló háborút megelőző iskolai szocializálása a háború kitörésekor és a fronton tanúsított magatartásukat, úgy fogja majd meghatározni a háború végkimenetelének tapasztalata későbbi politikai magatartásukat a Weimari Köztársaság idején.

## Történelemtanítás és nemzetpolitikai nevelés a nemzetiszocialista államban (1933–1945)

### A hitleri diktatúra és az iskola

A nemzetiszocialisták „nemzetpolitikai” nevelésen elsősorban „az emberek közvetlen irányítását” értették a „parancs-engedelmesség”-mechanizmus, a propaganda-eszközök és az indokrináció nagymértékű elterjesztésével. A „nemzetiszocialista ember alakítása” (B. Rust) e jellegzetes típus formálását és nevelését jelenti. Először is a homo fungens és homo activus egységének eszményképét tartották fontosnak: az olyan emberét, aki egyidejűleg „illeszkedik be” „láncszemként” a „népi közösség” képződményébe, ugyanakkor mint „harcos” vakon kész „heroikus tettek” végrehajtására. Ezzel szemben az a felfogás, amit Hitler „a teljes nép nevelés vezérszempontjának” tartott, nevezetesen a „faj tisztaságának megőrzése”, vagyis az eugenikából kiinduló faji tenyésztés, időközben háttérbe szorult.

A náci diktatúrában a nevelés és az oktatás rövid távú célként szolgálta az erők összefogását a háborúra való eszmei fölkészülés és az anyagi felfegyverkezés érdekében, a nemzeti „életér” kiterjesztésének előfeltételeként. Célja az imperialista hatalmi politika bázisának megteremtése. Ettől külön kell választanunk a „német nép északi faji elemeinek megerősítését” célzó fajelméleti koncepciót, melyet csak hosszú távú célként lehetett kezelni.

Az „új”, északi típusú faj „kitenyésztésében” a nevelésnek és az oktatásnak természetesen szerepet kellett játszania.

A náci hatalom mint „nevelő állam” (E. Kriek) rövid és hosszú távú célkitűzéseinek a különbsége oldja fel azt a látszólagos ellentmondást, amely az áldozatkész, autoritáshívó, kötelességtudó, egyéni érdekeit a közösségi érdekek alárendelő szolgálta és az erőszakos, rettenthetetlen, kegyetlen, erős akaratú, uralkodni vágyó „szőke bestia” között feszül. Abban az időben, amikor a hitleri diktatúra még realitás volt, természetesen a rövid távú célok élveztek abszolút elsőbbséget. Hosszú távú célkitűzések csak az elit intézményekben, az „Adolf Hitler iskolákban”, és a „nemzetiszocialista nevelőintézetekben” érvényesültek az „ezeréves birodalom” 12 éve alatt.

Ahhoz, hogy egyrészt a szolgálat- és áldozatkészséget, másrészt az akaratot és a küldetés tudatot erősítsék, nem a tudáshoz és a gondolkodáshoz szükséges intellektuális képességek fejlesztésére helyezték a hangsúlyt, hanem inkább a hit, az ösztön és a lélek erősítésére. Az az igény, hogy valaki a diktátornak és alvezéreinek a rendelkezésére álljon, nem lehetett tanítás, illetve tanulás tárgya. Amennyiben a nemzetiszocialista nevelés mintái a gondolkodás kialakítására, a magatartás és a mentalitás befolyásolására vonatkoztak, az iskola és az oktatás reménytelenül hátrányban maradt a tömeggyűlés és a „Hitler-Jugend” mögött. Bernhard Rust szavai, hogy „nemzetiszocialistává az ember a táborban és a menetoszlopban lesz”, nemcsak az iskola és az oktatás jelentőségének csökkenését, hanem funkciójának megváltozását is kifejezi a nemzetiszocializmus totalitárius uralmi rendszerében.

Az iskola a hitleri államban a nevelés és képzés centrumából a margóra szorult, nyilvánvalóan alárendelve az iskolán kívüli szocializációs folyamatoknak és formális nevelésnek, amely a „mozgalom” harcos cselekvőképessége jegyében a belpolitikában a hatalom kézben tartását, a külpolitikában pedig a hatalom növelését tűzte ki célul. „A lelkerő mozgósításához” az iskolának bizonyos „visszatérő gondolkodási sémák és jelszavak bevézésével” kellett hozzájárulnia. Didaktikailag ez a következőt jelenti: nem a tantervek és a tankönyvek voltak fontosak; az „élményközpontú oktatás” középpontjában a tanár állt, mint magávalragadó elbeszélő és lelkesítő gondolkodásalakító.

### A nemzetiszocialista történelemkép lényeges elemei

Ebbe a koncepcióba jól beillettek Hitler tapasztalatai saját történelemtanáráról, akit így jellemzett: a múlt történelmének elbeszélése nyomán diákjai „tűzbe jöttek”, sőt a „könnyekig meghatódtak”, s ezt ő mind a „nemzeti fanatizmus” érdekében tette. Hitler felfogása a történelemtanításról és a történelemről a „Mein Kampf”-ban aránytalanul nagy teret foglal el. Egyenesen feltűnő, milyen elkötelezettséggel fordul Hitler éppen e tantárgy felé. Ennek okáról így beszél: a történelem a jelenbeli felhasználhatóság érdekeit szolgálja, azért tanuljuk a történelmet, hogy jobbá tegyük a „politikai nevelést”.

Hitler történelemtanárában éppen azt csodálta, hogy képes volt a múltat a jelenből magyarázni, és a múltból levonni a tanulságokat a jelenre nézve. Ez teszi világgossá azt a funkciót, amelyet a történelem jelentett Hitler számára. A történelem tanulásának célja, hogy a múltat adott politikai célok érdekében kiaknázzuk; hiszen a „történelmi nevelést” szerinte „politikai tevékenységünk határozza meg”. A történelmet tehát csak annyiban tartja fontosnak, amennyiben hasznosnak érzékezik saját cselekedeteink igazolására, politikai eszközként, illetőleg fegyverként a politikai ellenfelek elleni harcban. A didaktikai végkövetkeztetés így szól: „Éppen a történelemtanításban kell az anyag megkurtítását véghez vinnünk. Fő, hogy a nagy fejlődési vonalakat fel lehessen ismerni. Hiszen nem azért tanulunk történelmet, hogy megtudjuk, mi történt, hanem hogy tanítómesterünk legyen a jövőre nézve, és nemzetünk fennmaradását szolgálja.”

A diktátor eme félreérthetetlen vezérelveinek fényében, amely vezérelvek szó szerint újra fellelhetők a hivatalos tájékoztatókban és a náci államnak a történelem-oktatásra vonatkozó didaktikai irodalmában, jelentőségüket veszítik egyes vezető nemzetiszocialisták kifogásai bizonyos történelmi témakörök kiválasztásának és tolmácsolásának kérdéseit illetőleg. Hiszen a történelemtanítás tartalma a politikai célok és az opportunizmus függvényében kicserélhető volt! A történelmi közlések objektivitása, sőt egyáltalán hitele kifejezetten lényegtelen volt. Nem a forrásanyag volt a mérvadó, nem törekedtek a történelmi igazság lehető legjobb megközelítésére. Így aztán nem kellett túlságosan komolyan venni a tantervek és tankönyvek revízióját sem, hiszen ezt a gondolkodásra serkentő tantárgyat a „népi ünnepély órájává” kellett magasztosítani.

Az 1933-as országos tanügyi rendelkezések értelmében a történelmet „tankönyv nélkül” kell tanítani, és olyan történelmi regényeket ajánlottak nyomtaté-

kosan szövegelemzésre, mint a „Bummelburg Sperrfeuer um Deutschland” (Zárótűz Németország körül), „Die Gruppe Bosenmüller” (A Bosenmüller-csoport) vagy a „Deutschland in Ketten” (A léláncolt Németország). A realitást és a fikciót már nem választották szét, a „történelmi költészet”, tehát *Johst*, *Schenziger*, *Hans Grimm* és *Ernst Jünger* művei szolgálták a tanulók öntudatának képzésére a történelemórán.

Nem szabad, hogy megtévesszen bennünket a Harmadik Birodalom „autoriter anarchiája”, illetve „polikráciája”: „az új történelemkép kialakításáért folytatott harcban” (*Bracker*), a tartalmi kérdésekben meglevő véleménykülönbségek ellenére, az ideológiai ellentmondások és zagyvaságok mellett, az intézményi illetékeség zűrzavara ellenére, melyek magával a történelemmel rivalizáltak a tanításra és tanulásra kifejtett befolyásukban, a nemzetiszocialista történelemszemléletnek megvoltak a vitathatatlan alapelemei is. Hitler világképe három alapkérdésre koncentráldott:

1. a „Führer-elv” és a „népi közösség” totalitarizmusa,
2. az élettérnövelés és a világuralomra törekvés sovinizmusa,
3. az „északi jelleg növelését” jelentő rasszizmus és a zsidók megsemmisítése.

Mindebből a történelem perspektívájára nézve az következett, hogy a történelem üdvtörténet, a „gondviselés” műve. Az eszkatológikus bizonyosság igazolja a történelemszemlélet abszolút pártosságát; a nemzetiszocialista állam jelene és a Hitler által meghatározott politikai célok jövője jelenti a múlt fejlődési tendenciáinak beteljesedését.

A történelemtanításban a következőknek a bemutatását tartották fontosnak:

1. Hitler állama annyiban a német történelem csúcsa, hogy legyőzték a német nép mindenfelől felpanaszolt dinasztikus, vallási és osztályszerű részekre tagoltságát. A nemzeti egység iránti vágyat a „vezér állama” és a „népi közösség” elégíti ki.

2. A nemzeti hatalmi politika régi birodalmi eszméje – például a keletre település – történelmi kiindulási alapul és a nagygermán hódítási stratégia igazolásául szolgál: Hitler teljesíti ki a Németország hatalmi nagyságára irányuló történelmi törekvéseket. Ez az eszménykép megköveteli a történelem leegyszerűsítését, a „harckészségnek” és a „nagy férfiak” hőies tetteinek, az egyéni áldozatkészség heroizmusának bemutatását a kollektív világuralom érdekében.

3. Miatán Hitler úgy gondolta, hogy a „faji kérdésben” megtalálta a „világtörténelem kulcsát”, ezért csak a görög és római ókor nyert létjogosultságot azok közül a témák közül, amelyek nem vonatkoztak közvetlenül Németországra, s az ókor is csak azért, hogy a nagy birodalmak feltűnésének és bukásának okait példázza. Történelmi példák szolgálták annak bizonyítékeként, milyen szükségzerűen hosszú utat tett meg az ember a fajtudattól a genetikai szétválasztáson keresztül „az északi uralkodó típusú ember sorsszerű megjelenéséig.”

Természetes, hogy a náci történelemszemléletnek ezekben az alapelemeiben, amelyeket a történelemtanításnak közvetítenie kellett, sem az 1933 előtti, sem az utána következő elismert kutatási eredmények, sem a valóság nem tükröződtek. Túl nyilvánvalóak voltak ugyanis a belső ellentmondások, a logikai zavarok, a



szűk látókörű és voluntarista történelemferdítések. A történelmi tudás tényei túl egyértelműen ütköztek a nemzetiszocialista óhajokkal. Így nem csoda, ha a történelemtudomány a Harmadik Birodalom hatalmasainak túlzott követelményeivel szemben kimondottan rezistensnek mutatkozott. Még akkor is, amikor Hitler azt követelte például, hogy „végre olyan világtörténelmet írjanak, melyben a faji kérdést döntő helyen említik”. Ezt azonban nem írták meg, mert nem is lehetett megírni. *Michael Salewski* megállapításához nincs mit hozzátenni: „A nemzetiszocializmus mint világnézet nem produkált egyetlen olyan történelmi művet sem, amely alkalmas lett volna a történelemnek a nemzetiszocialista ideológia szerinti megfelelő átalakítására.”

De túlságosan leegyszerűsíténék a helyzetet és végzetesen alábecsülnék az akkor hatalmon levőket, ha nem vennék komolyan a történelem szégyentelen megerősökölését a náci ideológia által, úgy is, mint a „Harmadik Birodalom” realitásának egy részletét. Hiszen lehetetlen volt például egyezsége jutni abban a kérdésben, vajon a Karolingok birodalomalapítása pozitív vagy negatív jelenség-e, Nagy Károly a „szászok kiírtója” volt-e, ahogy ezt a Hitler-Jugend propagandaanyagok és pártpublikációk írták, vagy a „Nyugat egyesítője”, ahogy ezt a történelemtanárok szokták látni. Ez a kérdés szerepelt többek között 1934-ben a „Múlt és Jelen” című folyóiratban folytatott nyílt vitában, s ez nemcsak a gyengeség egyik jele volt, mivel nem jöhetett létre egyértelmű nyelvi igazodás még az olyan vezető nemzetiszocialisták között sem, mint Rosenberg, Darré és Goebbels. Sőt, ez még előnyös is volt annyiban, hogy a bizonytalanság megkönnyíti az önkényes döntést, és az opportunizmus fokától függően lehetett az egyik vagy a másik verziót felhasználni a politikai döntések legitimációjaként. 1937-től kezdve Nagy Károly politikája egyre inkább tragikus-pozitív értékelést kapott: bár „germán alapú” birodalom létrehozója, de a római jog és a keresztény univerzalizmus miatt „túlzottan” enged az „idegen befolyásnak”. 1942-től a nyugati frank császárt „Európa atyjának” kellett tekinteni, hiszen akkor a jelszó a Nyugat megmentése volt a bolsevizmustól.

A történelemtanítást a változó politikai célokhoz és adottságokhoz kellett illeszteni az olyan témákban is, mint Anglia, Olaszország, a gyarmatbirodalmak, sőt még a „zsidókérdésben” is. A hamburgi oktatásügyi hatóság 1933. december 15-i rendeletében a következőket követelte a „történelmi tanfolyamokkal” kapcsolatban az elemi iskoláktól: be kell mutatni Németország elzsidósodásának veszélyét az idegen fajú keveredés, a gazdasági kizsákmányolás, a politikai uralom és a kulturális bomlasztás következtében. Ugyanakkor ezt írja: „A kiirtás (pogrom) egészen elvetendő, a kivándorlás (cionizmus) igen korlátozott mértékű legyen, a kiegyenlítőedés (asszimiláció) éppenhogy veszélyes, az elzárás (gettók révén) nem hozható újra létre, csak a jövevényép és az anyanemzet közötti világos törvénybeli megkülönböztetés ígér sikert, úgy, ahogyan azt a Harmadik Birodalom törvényhozása megcélozza.” E séma szerint az alapelvek megmásíthatatlanok, a politikai helyzet meghatározza a didaktikai transzformáció tartalmát.

## Történelemtanítás a náci államban

A nemzetiszocialista hatalomnak a történelemtanításra vonatkozó adminisztratív intézkedéseit a tudomány már alaposan feltárta, ezért csak röviden szólok róla. Az 1933/34-es tanév kezdetén, azaz 1933. június–júliusban felfüggesztették az összes iskolában a tanterv szerinti történelemtanítást 6-8 hétre, s a tananyag helyett a „Bevezető a nemzeti forradalom hatalmas történelmi jelentőségének megismerésébe” című témát dolgozták fel.

Ezen belül a bismarcki birodalom bukását és a „nemzeti felemelkedést” tárgyalták, a Weimari Köztársaság minden negatívumát ábrázolva. A tanfolyamot az összes osztályban a nyári szünet előtt, ünnepélyes körülmények között „A nemzet felemelkedése” című műsorral kellett lezárni. Az ünnepély zászlódísszel, hazafias és népies dalok éneklésével és a történelemtanárok és a tanulók beszédeivel zajlott le.

Ebben a „különleges helyzetben” néhány tartományi oktatásügyi hatóság, mint pl. Bajorország, Württemberg, Szászország és Hamburg a tananyagról külön határozatot hozott, amely tartalmilag messzemenően egyezett a *Hans Schemm* bajor kultuszminisztertől és a náci tanárszövetség vezetőjétől származó iniciatívákkal. Ez jócskán meghaladta annak a beszédnek a történelemtanításra vonatkozó kívánalmait, melyet *Frick* birodalmi belügyminiszter tartott 1933. május 9-én az „új nevelésről” a tartományi kultuszminiszterek konferenciáján. Mivel a „fiatalokat ... erős, népi öntudattal kell az életbe kibocsátani”, ezért elrendelte, hogy a „történelem az első legyen a tantárgyak között”. Ez a Harmadik Birodalomban a valóságban úgy festett, hogy a teljes tantervhez képest a történelemórák aránya az iskolatípustól függően 7-ről 9%-ra nőtt, de például a testnevelés jelentőségét korántsem érte utól. A 2-4. tanévben „Bevezetés a múltba” címmel „német mesék és német hősi mondák, honsimereti témák” szerepeltek. Az 5. évben az őstörténet és a korai történelem egyszerű történelmi eseményeivel kellett foglalkozni, a 6. évben volt először heti 1 történelemóra. Az órák száma a 7. évtől kezdve heti kettőre, illetve háromra emelkedett.

Amikor 1937-től a középfokú iskolákban 9 évről 8-ra csökkent a tanévek száma, ez éppen a történelemtanításra volt nagy kihatással. A tananyagelosztás a következőképpen alakult:

6. osztály (quinta): a Karolingokig
7. osztály (quarta): 1648-ig
8. osztály (Untertertia): 1871-ig
9. osztály (Obertertia): a jelenkorig
10. osztály (Untersekunda): az őskortól a Hohenstaufokig
11. osztály (Obersekunda): a németek keleti letelepülésétől a porosz-német császárságig
12. osztály (Unterprima): Bismarcktól Hitlerig

Frick előadása alapján készítették el az „Útmutató a történelemlétkönyvekhez” című munkát, s azt megküldték az összes tartományi oktatási minisztériumnak azal a megjegyzéssel, hogy a történelemtanítást a jövőben ezek szerint kell végezni.

Ebben a következőket emelték ki:

1. Az ókort oly módon, hogy „szálljunk szembe germán elődeink kulturális színvonalának szokásos lebecsülésével”.
2. A középkort „mint a legnagyobb német hatalmi terjeszkedés korát”; a népvándorlás után csak ott fejlődött ki „új kultúra”, ahol tartósan germán népek telepedtek le. A „legnagyobb középkori eseménynek” kell ábrázolni az „Elbától keletre fekvő területek visszaszerzését”.
3. A történelemtanítást két témára kell összpontosítani: a „világháború élményére” és „a német népi közösség helyreállítására Postdam napján”. Egyébként a fő téma „a népi állam kifejlődése” az újabb kori történelemben, a háttérben pedig meg kell látni a sajnálatos külföldi befolyást „a német vérre, a német nyelvre, a német jogra és a német államfelfogásra”.

Igaz, hogy a régi tantervek – melyek 1925-ben készültek Poroszországban – ezekkel és az egyéb gyakori emlék- és ünnepnapokkal összefüggő, pontokba szedett rendeletekkel, rendelkezésekkel és utasításokkal nem veszítették érvényüket. Az iskola- és oktatáspolitikai centralizációt követően 1934. május 1-jén létrehozták a Tudományos, Nevelési és Közoktatási Birodalmi Minisztériumot, amelynek joga volt a területi oktatási hatóságoknak utasításokat adni. Mégis, az 1938/39-es tanévig kellett várni a magasabb iskolák számára készült, az 1940/41-es tanévig pedig a népiskolák számára készült formálisan új tantervekre. Ez bizonyára annak a lebecsülésnek a tünete, amelyet a náci az iskolával mint pusztán uralmi eszközükkel szemben tanúsítottak, másrészt Rust kultuszminiszter gyengeségének. Az egységes történelemtanterv közzététele körüli huzavonában valószínűleg szerepet játszott a náci világnézet összeegyeztethetlensége a történelmi tényekkel és a vezető náci történelemdidaktikusok között fennálló véleménykülönbség. Különösen a felsőiskolák számára 1938-ban kiadott történelemtanterven láthatók a dilatációs kompromisszum jegyei, a faji-népi és a hazafias-nacionalista szemléletmód között.

Bajorország volt az egyetlen tartomány, ahol 1936-ban új történelemtantervet bocsátottak ki a gimnáziumok és az elemi iskolák számára, s e tanterv céljait és tartalmát tekintve alig tért el a „birodalmi irányvonalától”, de a történelmi események értékelésében félreérthetetlenül korlátozó megállapításokat tartalmazott. Új volt a német, a történelem, a földrajz „közös tantárggyá való összevonása” a 8. osztályban és a népiskola utolsó évében, ahol hangsúlyozottan tárgyalták „az északi térség mint a népek bölcsője”, „a germán és német kultúra világa”, valamint a „nemzetiszocializmus mint a marxizmus és a bolsevizmus hatalmának legyőzője” témákat.

Ha figyelembe vesszük, hogy a Harmadik Birodalomban az iskolát végzettek 90%-a a népiskolából került ki, akkor nem lehet csodálkozni azon, hogy Frick útmutatói óta ennek az iskolatípusnak szentelték a legtöbb figyelmet. A tanítási idő rövidege miatt a „nagy vezéregyeníségekre” és a „nagy fejlődési irányvonalakra” fektettek hangsúlyt. Ezeket az ismereteket egyébként többnyire olyan tanárok közvetítették, akik nem rendelkeztek szakképesítéssel.

Már 1937-ben kiadott a Birodalmi Nevelési Minisztérium egy útmutatót az elemi iskolák alsó tagozata számára. Ezt csak 1939-ben váltotta fel a teljes tanterv. Ebben az állt, hogy „a népiskolai politikai nevelés elsősorban a történelemtanításon nyugszik”. A történelemnek kellett az iskolában azt a funkciót betöltenie, amit az

NSDAP pártprogram 20. pontja, az „állam eszméje megértésének”, illetve „állampolgári ismereteknek” nevezett. Az „állampolgári okulás” mottójául szolgált az a frázis, hogy „Németország – csakis Németország – semmi más, mint Németország”, a Hitler uralta „vezérállam” eszméje jegyében. Ezt egészítette ki az iskolán kívüli alaki kiképzés.

A történelemtanítás – ezt követelte a népiskolai tanterv – töltse el a tanulót „büszkeséggel” „az apáknak a közlemúltban és a jelenben elkövetett hőstettei miatt”. „Végső cél a gyerekeket már ebben a fiatal korban is (5. osztály) lelkesíteni a Führer és a nép iránt...” Ennek során nem kell különös súlyt fektetni a történelmi események egymásutániságára. A történelemtanár dolga tehát az volt, hogy megővja a „tanítás hatását az azt gyengítő beszélgetéstől, a kérdezősködéstől, az absztrakt tanulságoktól és a memóriadrilltől...” A tanár egyszerű, lelkesítő szavai különleges hatást érnek el, ezeknek alapjául szolgálhat az egyszerű kézzelfogható mese és magyarázat. Ez a tanterv az 5. osztályra a következő anyagot írta elő: a jelenkor története az első világháborútól kezdve, majd ezt képek követték a germán előidőkről. A 6–8. osztályban kellett a német történelmet tanítani a kezdetektől a jelenkorig. Bajorország itt sem hagyta szűkíteni szabadságát. Az 1939. decemberi „Alapelvek a népiskolai neveléshez és tanításhoz” című dokumentum sokkal rövidebb és általánosabb volt, mint a felsőbb iskolák számára készült tantervek. A dokumentumhoz részletes anyagleírásokat, „kiegészítő útmutatót” adtak közre.

### Történelem-módszertan a náci államban

A tanterv hiánya a totalitárius állam számára előnyös volt. Ezáltal is erős nyomás alatt tartotta a történelemtanárokat, és arra készítette őket, hogy az iskolán kívüli propagandához alkalmazkodjanak. Azok a történelemtanárok, akik 1933 előtt határozottan hazafias történelemórákat tartottak, Hitler államában az ilyen irányú törekvéseik megvalósulását látták. Ennek ellenére a „kontinuitás vagy szakadás” kérdést 1933-ra vonatkozóan nem lehet egyértelműen megválaszolni. Bizonyára sok történelemtanár hozzájárult ahhoz – mint ahogy ezt az 1934-es viszonyok egy jó ismerője megállapította –, hogy „a weimari állam az ifjúság szívétől idegen maradt”. De a tanároknak nem vált hasznára a Német Történelemtanárok Egyesületének az 1933. „nyári napéjfordulón” (június 24.) elhangzott kijelentése sem, miszerint „büszkéek arra, hogy nincs szükségük a ma használatos gleichsaltozásra, mert magatartásuk mindig is kimondottan nemzeti volt”. Ez a kijelentés sem védte meg azonban a szövetséget attól, hogy átalakuljon náci tanárszövetséggé. A nacionalista történelemírás és történelem-módszertan szkeptikusan, illetve elutasítóan bánt a Weimari Köztársaság töredékes és polarizált politikai kultúrájával, de 1933 után igen fogékonyak bizonyult a hatalmi politika, az egypártrendszer és a népi közösség ideológiájára. Jellemző rájuk az, hogy amikor Wilhelm Mommsen Ausztria csatlakozását 1938-ban a „Führer nagy tetteként” értékeli, ők ebben elsősorban a versailles-i szerződés elutasítását, régi céljuk megvalósítását látják.

Az uralkodó kultuszt is könnyű volt hősi kultusszá, a militarizmust harci s háborús lelkesedéssé változtatni. Ezzel szemben sok módszertanosnak és tanárnak voltak leküzdhetetlen fenntartásai 1939 után a fajelmélet vagy a sovinszta imperi-

alizmus iskolai közvetítésének gyakorlatával szemben. *Collischonn* (1922) és *Maurerbrecher* (1925) már a republikánus időkben „népi módszertanosok” voltak, 1933 után mégis hozzájuk lehetett visszanyúlni. 1935-ben *Ernst Kriek* ösztönzésére jelent meg újra tanítványának, *Philipp Hoerdtnek* „Történelem a történelemtanításban” című könyve, amely első ízben 1926-ban került kiadásra. Az új idők szellemét sugározták többek között *Kurt Krippendorf*, *Heinrich Schnee*, *Walter Gehl* és *Dietrich Klagges* a „Múlt és Jelen” című folyóiratban 1933 és 1936 között nyilvánosságra hozott bevezető cikkeikkel, monográfiáikban és tankönyvekben megjelent írásaikkal. Klagges „Történelemtanítás mint nemzetpolitikai nevelés” című könyve, amely 1936 és 1939 között öt kiadást ért meg, elutasította például a megértés történelmi módszerét és a történelmi szemléletmód perspektívaváltozását, majd lakonikusan megjegyzi: „Objektív az, aki német.” De közöttük és a többi „népi módszertanos” között (mint például *Ulrich Haacke* és *Peter Endrich*) mégis jelentős a különbség.

Moritz Edelman-nak – aki berlini kerületi tanügyi főigazgató volt, később a dortmundi tanárképző főiskola docense lett, 1934 után a náci tanárszövetségben – NSLB-ben – a történelem „birodalmi referense”, a „Múlt és Jelen” című folyóirat kiadója, vagy *Karl Alnornak* – aki a kielői tanárképző főiskola docense és 1937 óta a „Múlt és Jelen” című folyóirat kiadótársa, az elemi iskolai történelemtanítás szakértője, nem volt könnyű a nemzetiszocialista rendszer intencióinak megfelelően hatékony iskolai történelemoktatást elérnie. Rajtuk kívül *Fritz Friedrich*, *Ernst Willmanns* és *Franz Schnabel* szerepe említésre méltó, akik a népies újjítókkal szemben tartózkodóan, sőt elutasítóan viselkedtek, ennek ellenére továbbra is publikálhattak.

### Történelemtanárok a náci államban

Nézzük meg röviden, hogy mit állítanak a módszertanosok publikációi a történelemtanárokra, -tanárnőkre és az egész tanításra gyakorolt befolyásukról? Sem a régebbi, sem az 1939–40-es években kiadott új tankönyvekből, sem más pedagógiai dokumentumokból nemigen lehet a tanítás valóságára következtetni. Milyen mértékben óhajtották az említett útmutatók és rendeletek a tanárokat és diákjaikat befolyásolni, illetve irányítani? Igaz, nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a hatalomátvétel, illetve a hatalom megszilárdításának időszaka (1933–1935) és a háború miatt korlátozott tanítás alig jelentett 4 normális tanévet.

Igen feltűnő a tanárok nagyfokú szervezethez tartozásuk. Már 1933-ban majdnem minden harmadik pedagógus a náci párt tagja, 1936-ig 97%-uk lépett be a náci tanárszövetségbe.

Bár hasonló foglalkozáscsoportok, pl. az orvosok még nagyobb számban léptek be Hitler pártjába, ezeknél a számoknál nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy az egész hagyományos tanárszövetség integrálása a náci tanárszövetségbe és a gleichsaltolás politikájának sikerigénye a rezsim kívánságának megfelelően megszépítette a statisztikát. Ennyi tanár tagsága a náci szervezetekben nemcsak az opportunizmus jele volt, hanem az elkeseredés és a kenyérféltetés is. 1927-től több alkalommal csökkentették a fizetéseket, 1931 őszén csak Poroszországban 7000-rel csökkentették a tanári állások számát. 1930 után Berlinben például egyáltalán nem

kalmaztak új tanárokat. 1932 júliusában Poroszországban, ahol a Német Birodalom elemi iskolai tanárainak 60%-a dolgozott, majdnem 23 000 fiatal tanár számára nem jutott állás. Tanári vizsgájuk letétele után a pályázóknak az 1930-as évek elején csak 10 év elmúltával lehetett kilátásuk állásra.

Sok tanár ebben a helyzetben a náci tanárszövetségben bízott, mivel ezek nemcsak a zsidók, a szocialisták és a kommunisták elbocsátását követelték, hanem fiatal tanárok alkalmazását is. Az 1933. április 7-i, az „Állami hivatalnokréteg visszaállításáról” szóló törvény a rezsim ellenfeleit bizonyára megfélemlítette, de egyúttal a szellemi terror eszköze is lett, hiszen az olyan kifejezések alkalmazásával, mint „szolgálati elvárás” és az „irányítás egyszerűsítése”, lehetővé tette az önkényt. Egy diáklány így emlékszik vissza történelemtanárára:

„33 előtt Heinrich gimnáziumi tanár úr egy csoportot gyűjtött maga köré, egy vita- és túrakört... Már 33 januárjában figyelmeztetést kapott, hogy legyen elővigyázatos. Egyszer történelemórán a pártprogramok kapcsán a Kommunista Kiáltványt is tárgyalta. Növekvő félelmében, hogy esetleg főnökével nehézségei támadhatnak, egyik napról a másikra teljesen megváltozott. Azt hittem, ez nem lehet igaz! Annyira megváltoztatta a dolog, hogy az ember azt hitte, a legbuzgóbb náccal áll szemben.”

Berlinben az első elbocsátási hullámnak a 3200 gimnáziumi tanárból 150, a 8500 népiskolaiból 230 esett áldozatul. 34 elemi és középiskolai tanügyi tanácsosból 19-et bocsátottak el; 146 magasabb iskola igazgatójából pedig 24-et cseréltek le. Poroszországban a tanügyi tanácsosok 22%-át és az iskolaigazgatók 16%-át távolították el állásukból. A tanügyi főtanácsosok esetében az a szám 1935-re 60%-ra nőtt. Az így megürült helyek ugyanúgy, mint a többi állás – az 1934. április 1-jei alkalmazási tilalom feloldását követően – természetesen pártebereknek és a náci tanárszövetség tagjainak jutott. *Dr. Kurt Adamsnak*, a humanista beállítottságú szocialistának, a későbbi hesseni miniszterelnök, *Georg-August Zinn* történelemtanárának 1933-tól Hamburgban apróhirdetés-szervezőként és kávékereskedőként kellett kenyerét keresnie. A kölni Apostol Gimnázium egyik tanárának még hangsúlyozottan nemzetiszocialista fellépése sem tudta megakadályozni, hogy 1937-ben idő előtt el ne bocsássák az iskolai szolgálatból, mert a felesége zsidó volt.

1933-ra a náci tanárszövetség funkcionáriusai és az állami tanügyi igazgatás közötti „perszonálunió” annyira megerősödött, hogy a háború elején Németországban a náci tanárszövetség kerületi hivatalvezetőinek 75%-a a tanügyi igazgatásban dolgozott. Közvetett és közvetlen befolyásukat a napi iskolai életre a náci párt oktatáspolitikai céljainak megfelelően nem szabad lebecsülni. Ebben az összefüggésben érdekes, mi történt egy berlini iskolában. 1940-ben „lebukott” az egész tanári kar, mert az egyik tanár az egyik konferencián hozzászólásában pozitívan értékelt néhány zsidó tudósnek, művésznek, költőnek a német kultúrtörténetben játszott szerepét. Egy náci kollégája feljelentette: amikor ez ellen a besúgás ellen szolidáris aláírásgyűjtő akció kezdődött, és beadványt intéztek a hatóságokhoz, az egész tanári kart szétszórták az ország különböző részeibe.

A tanárok a Harmadik Birodalomban többszörös alkalmazkodási kényszer alatt álltak: előbb a katasztrofális foglalkozási helyzet és bizonyos karrierlehetőségek játszottak szerepet, később a tanári képviselők és a tanügyi hatóságok politikai ellenőrzési funkciót láttak el. Nem szabad alábecsülni azt a hatást sem, melyet a to-

talitárius állam uniformizált közvéleménye és a felfűtött légkör gyakorolt a tanárok viselkedésére. Már 1933 tavaszán elrendelték az első átnevelő tanfolyamokat; a tanfolyamokon való részvétel, főként „tábori” formában, az összes iskolatípus tanárai számára közösen, szünidő alatt, a náci tanárszövetség és a Német Központi Nevelési és Oktatási Intézet szervezésében a tanárok kötelezettségei közé tartoztak. Éppen a történelemtanárok voltak azok, akiknek a nemzetiszocialista ünnepi naptár szerint „emléknap-pedagógiát” kellett folytatniuk, és az iskolában a versailles-i szerződés revíziójának szellemében méltatniuk kellett a rezsim politikai sikereit. Egy kortárs szemtanú emlékezéséből: „1933-ban kerültem középiskolába... Nem sokkal ezután új igazgató jött az iskolába, a náci párt magasrangú tagja. A régi szociáldemokrata igazgatót egyszerű tanárként a népi iskolába helyezték. Az új igazgató néhány dolgot megváltoztatott az iskolában. Az iskolát átkeresztelték Hans Mallon iskolának. Hans Mallon pomerániai Hitler-fiú volt, aki utcai harcokban esett el. Iskolánkba egyre több náci tanárt helyeztek. Az igazgató egész csomó új ünnepélyt vezetett be: minden hétfő reggel az egész iskola 'reggeli ájtatosságra' gyűlt össze. Elöl a tanárok ültek. Egyikük politikai témát adott elő, mint pl. Horst Wessel meggyilkolása, vagy a tannebergi csata. A hangulat mindig nagyon ünnepi volt, a termet még zászlók is díszítették... Különleges alkalmakkor, mint év elején vagy a Führer születésnapján az iskolaudvarra meneteltünk. Ott az igazgató kiadta a parancsot a vigyázállásra. Az osztályfőnök, mint egy tiszt, úgy állt mellettünk. Az igazgató rövid ünnepi beszéde után a házmester a tetőablakból felhúzta a horogkeresztes zászlót. Ilyen alkalmakkor a Hitler-Jugend uniformist viseltük.”

Sok tanárnak nem maradt más hátra, mint a rezignáció, a formális nevelés. A Hitler-Jugendbe beszervezett diákok két tanulásmentes délutánt igényelhetek, és a 10–14 évesek számára 1934 és 1936 között a szombat „állami ifjúsági nap” volt, amikor nem kellett iskolába menniük. A többi diák „nemzetpolitikai oktatásban” részesült. *Christine Brückner* arról számolt be, hogy az indoktrináció gyakorlatának köszönhetően „valószínűleg pontosabb ismeretei” vannak „a náci párt programjáról, történetéről és dalairól, mint azt az egykori Hitler-Jugend-tagok magukról elmondhatják”. *Erich Weniger* már 1930-ban megállapította az akkori fiatal generáció hangulatáról – a kilátástalan tanulási perspektívák és kezdődő nép-nemzeti mozgalom hatására –: „Mivel ennek az ifjúságnak a valódi akarata az, hogy a létért való küzdelemben érvényesítse önmagát, és részesülhessen az élet javaiból, s ez a lehetőség el van előle zárva, ezért a radikális ideológiában és tevékenységben keres és talál kielégülést.” 1935 végéig a 10–15 éves tanulók 45%-a tagja volt a Hitler-Jugendnek és a BDM-nek. 1938-ban Németországban az állami középiskolák tanulóinak 93,2%-a volt a Hitler-Jugendbe beszervezve.

De itt is fel kell tennünk a kérdést: mit is jelent mindez a náci eszményképek tekintetében? Ahogy a hamburgi Lichtwark-iskola példája mutatja, egy bornírt náci iskolavezető, aki történelmet tanított, éppen ellenkező hatást ért el, mint amit akart. Vannak olyan visszaemlékezések, amelyek visszafogottságra intenek a sommás ítélezéssel szemben, mint például *Wolfgang Klafki* (1927-es) visszaemlékezése, akit a „Quex, a Hitler-fiú” című film „könnyekig meghatott” és *Rolf Schöneré* (1928-ból) – a légierő egyik hőséé –, akinél világosan kitűnik, hogy a fiatalok semmi mást nem ismertek Hitler államán kívül. *Richard von Weizsäcker*nek 1937-es szóbeli történelem

érettségi vizsgáján az 1807-es tilsiti és 1919 versailles-i békét mint az „idegenek gyűlöletének dokumentumait” kellett magyaráznia.

Schörkens megállapítása szerint: „Nyilvánvalóan nemcsak lehetséges volt, hanem egyáltalán nem volt ritka, ha valaki úgy végezte el az iskolát, hogy nem érte jelentősebb náci hatás.” Ezt más kortársak állításai is igazolják. *Horst Krüger* (1919-es) „soha nem jutott túl Bismarckon”. *Helmut Genschel*nek (1928) a háború miatt nem volt a felső tagozaton történelemórája, középfokon az I. világháborúnál fejezte be a tanulást.

Szkeptikus és ellenzéki történelemtanárok el tudták kerülni a tanterv különösen ideologizált újkori részét, úgy, hogy a kronológiában a tartalmi hangsúlyt előbbre helyezték. Ez annál is könnyebben ment, mert 1943-ban a magasabb iskolák felső tagozatát még egy további évvel csökkentették, így a történelem második áttekintésére kevesebb mint 2 év állt rendelkezésre. Begyűjtési munkák, „krumpli-bogár-elhárító szolgálat”, használt anyagok gyűjtőakciója, gyerekek vidékre küldése, növekvő légítámadások, a 10. osztály után sok fiú bevetése a háborús szolgálatba, egyre kevésbé tették lehetővé a rendszeres történelemtanítást.

Az 1938-as, illetve 1939-es tantervek és az utána nagy számban megjelenő új tankönyvek túl későn érkeztek, hatásukat erősen korlátozták a háborús események. Hogy miért nem lehetett a mindennapi történelemtanítást a hivatalos eszményképeknek megfelelően „elvégezni”, az kiteszik abból a történetből, amelyet *Erhard Korn* mesél el hatásosan egy württembergi gimnáziumról.

„1933-ban egy öreg történelemtanár feltűnt az iskolai felügyeletnek, mert nem akart belépni a náci pártba. Órájának esedékes ellenőrzésekor kiderült, hogy a 60 éves tanár saját készítésű tankönyvből tanít, olyanból, amely még a republikánus időkben származott. Találtak egy lehetőséget, hogy a gimnáziumi professzort idejekorán betegség miatt nyugdíjazzák, hogy így egy vonalas kollégának csináljanak helyet. Amikor a háború miatt szükség lett a nyugdíjasok reaktiválására, a mi nyugdíjasunkat is visszahívták, avval a nyomatékos figyelmeztetéssel, hogy tartsa magát a hivatalos történelemkönyvhöz, és ne tegyen nemzetellenes kijelentéseket, különben a Gestapo fog az ügyben eljárni. 1940-ben lépett be Herbig újra a régi osztályterembe. Az asztala fölött a Fűher arcképe lógott, aki ilyen módon mindig jelen volt. A tanulók Hitler-Jugend ingben ültek vele szemben, ezeket a realitásokat Herbig nem tudta kikerülni. Egy hónapig szigorúan tartotta magát a hivatalos tankönyvhöz. Ennek nyilvánvaló hazugságai annyira felizgatták, hogy egyik reggel minden megfontolást elfelejtve, a saját könyvét vitte be az iskolába. Tíz percig olvastatta a tanulókat a nemzetiszocialista könyvből, majd előhúzta zsebéből a sajátját és ezt mondta: Most hallgassátok meg, hogy én erről régen milyen szemetet írtam és felolvasta az ellenkező állítást. Ettől kezdve mindig így tett, senki sem találhatta ezt gyanúsnak, és nem tehetett neki szemrehányást. Csak annyi történt, hogy néhány diák idővel észrevette, hogy valójában mi is az igazság.”



## Történelem és történelemdidaktika\*

## Előszó

Az első ízben 50 évvel ezelőtt megjelent „Körvonalak” folytatásaként jelen tanulmány megpóvál „vázlatot” készíteni a történelemdidaktikáról. Örvedetesen élénk és bizonyára hasznos vita folyik erről a részint öreg, részint fiatal tudományágról; és e vita alapján időszerűnek tűnik, hogy mérleget készítsünk, és egy kissé részletesebben áttekintsük ennek a szakágnak a lényeges kérdéseit. Elsősorban azt tartom sürgető feladatnak, hogy újra szembenézzünk elmélet és gyakorlat, történettudomány és történelemoktatás, didaktika és módszertan sokat panaszt szétválásával. Ebben az értelemben arra törekszem, hogy az elmélet megkapja azt a helyet, amely megilleti, de nem szabad megfélekedezni arról sem, hogy minden elmélet a gyakorlatot szolgálja, és nem fordítva.

Maga a „gyakorlat” is külön kérdés. Igaz ugyan, hogy nem gondolatok nélkül és egyáltalán nem elméleti háttér nélkül megy végbe, de nem is igazolható léptenyomon „elméletileg”, azaz általános szabályokra és elvekre történő szigorú hivatkozással; viszonylag nagy szerepet játszik benne a megszokás, a rutin, a gondolkodás nélkül elfogadott tapasztalat. Mindez némiképp zavarba hozza a „tudományosan” eljáró történelemdidaktikát. Egyrészt nem zárkozhat el számos „praktikának” a siker által igazolt nyilvánvalósága elől, másrészt lelkiismerete arra kényszeríti, hogy ne elégedjék meg ennyivel. Ha a lelkiismeretére hallgat, akkor természetesen hamarosan beleütközik abba a kijózanító felismerésbe, hogy döbbenetesen sok mindent nem tudunk, vagy nem kellő bizonyossággal tudunk, mert még senki sem kutatta fel, bizonyos dolgokat pedig feltehetően soha nem is fogunk megbízhatóan tudni, mert elméletileg nem tárhatóak fel. Ezért gyakran nem marad más hátra, mint hogy megilletődötten visszavonuljunk a gyakorlat talajára, ahol léteznek ugyan bevált és be nem vált, többé vagy kevésbé valószínű dolgok, de nem létezik az igaz és a hamis abszolút bizonyossága.

Saját munkatapasztalataim alapján fontosnak tartom leszögezni a következőket: semmiképpen sem szabad lebecsülnünk az oktatási és befogadási feltételek, az oktatás és tanulási folyamatok és oktatási struktúrák jelentőségét – öntörvényű voltát –, mert mindez nyilvánvalóan sokkal fontosabb, mint ahogyan azok állítják, akik azt hangsúlyozzák, hogy a történelemdidaktika a „tudomány rendszeréhez” tartozik az „oktatás rendszere” helyett.

\* A szerző nagyobb tanulmánya, a „Történelemdidaktika az 1950-es évektől az 1980-as évekig” alapos átfogó áttekintést nyújt, kiemelve azokat az eszméket és értékeket, amelyek a jelenlegi német történelemtanítást vezérlik.

### Robinson elmélete

Robinson könyvecskéje annak a szinte klasszikusnak nevezhető egyértelműségnek és sűrítettségnek köszönhető döbbenetes sikerét, amellyel a szerző megragadta az oktatási terv problématikájának a lényegét. Robinson az elképzelhető legtágabb horizonton, abból a szempontból vizsgálta tárgyát, hogy mennyire szolgálja a tananyag a való életet az iskolában. Innen húzott egyenes vonalat a tantárgyak kiválasztásához, azt a túlzott elvárást keltve ezáltal, mintha az egyiket törvényszerűen le lehetne vezetni a másikból. Programjának leglényegesebb mondatai így hangzanak: „Abból a feltételezésből indulunk ki, hogy egyfajta nevelés felfegyverez az élethelyzetek megoldására; ez a felfegyverzés úgy történik, hogy a diák megszerez bizonyos képességeket és bizonyos 'rendelkezési lehetőségeket' ismeretek, belátások, magatartások és készségek elsajátítása révén. Ezeknek a képességeknek az átadására szolgál az oktatási terv és – szűkebb értelemben – erre szolgálnak a kiválasztott oktatási tartalmak. Ezért tehát az oktatási tervvel kapcsolatos kutatásnak az a feladata, hogy megtalálja és felhasználja azokat a módszereket, amelyeknek a segítségével a legsikeresebben azonosíthatók az egyes helyzetek és a bennük megkövetelt funkciók, az egyes feladatok megoldásához szükséges képességek, valamint azok az oktatási tartalmak és tárgyak, amelyekkel elérhető ezeknek a képességeknek a kialakulása.”

Robinson nem volt annyira naív, hogy alábecsülje az itt felvázolt oktatási folyamat előtt tornyosuló nehézségeket, vagy ne ismerje fel koncepciójának pusztán hipotetikus jellegét. Feltehetően annak is tudatában volt, hogy stratégiái nem vezetnek el rövid időn belül a tökéletes oktatási tervhez, hanem adott esetben legfeljebb csak bevezetik „a folyamatos racionalizálás és a leghatékonyabb eljárások kiválasztásának folyamatát”. Végül arról sem feledkezhetett el, hogy az oktatási terv kérdésében továbbra is a politikai szervek mondják ki az utolsó szót: „Az oktatáspolitikai döntéseket a tantervi kutatások nem pótolják, de előkészítik és megkönnyítik.”

Eddig csak nagyon kevés valósult meg a Robinson által felrajzolt álmoképek közül. Koncepciója egészében túl költségesnek és túlságosan lazának bizonyult. Akármilyen kézenfekvőnek tűnik is, hogy az alkalmazási helyzetekből induljunk ki, ezek konkrét meghatározása nem kevésbé nehéz, mint pedagógiailag hatékony elemzésük. Mindaddig teljességgel megoldhatatlannak tűnt a „dedukció problémája”, vagyis hogy olyan heterogén tényezők, mint az alkalmazási helyzetek, képességek és oktatási tartalmak összekapcsolása meggyőző legyen a dolgok logikája szerint, minden tetszőlegességet kizáró módon. A nehézség nemcsak gyakorlati, hanem elméleti-elvi jellegű is: az oktatási terv több döntési szinten fut keresztül; de ezeknek a döntéseknek mindig más és újabb kritériumai vannak, nem léteznek hézagmentesen illeszkedő, levezethető összefüggések. A legfőbb általános cékitűzések – pl. az emancipáció, a demokrácia, a jólét – ugyancsak eltérő eredményekhez vezethetnek a konkrét oktatási folyamatok szintjén.

A Robinson-féle programot azért sem sikerült mindeddig kivitelezni, mert Robison egy minden tárgyra kiterjedő, összesített oktatási terv kidolgozását helyezte kilátásba. Úgy gondolta, hogy a jövő iskolájában csak olyan tárgyak kapjanak helyet, amelyek képesek hozzájárulni a személyes és társadalmi élethelyzetek megoldásához. Ez kihívást jelentett minden tantárgy számára, hogy bizonyítsák be „értékesíthetőségüket” az élet gyakorlatában. Ez ugyancsak jótékony elgondolkodásra kényszerített az élet és az értelem azon összefüggéseiről, amelyekből a tudományágak kinőttek, és amelyekkel nem szabad elveszíteniük kapcsolatukat, de az elv bizonyos, nem helyénvaló túlbuzgóságra, görcsös erőfeszítésre is csábított, hogy mindenáron bebizonyítsák az adott tantárgy életfontosságú voltát. Eközben kiderült – nem utolsósorban a történelemnek mint tantárgynak a legitimációjára irányuló erőfeszítések során is –, hogy a hasznosság az életben mint szempont végső soron nem elég tág, és csak korlátozottan alkalmas arra, hogy felszínre hozza a tantárgyra jellemző sajátos képességek teljes skáláját. A történelem mint tantárgy „gyakorlati haszna az életben” nem annyira a jelenhez fűződő közvetlen kapcsolatában – vagy akár a politikai cselekvésekhez fűződő kapcsolatában – rejlik, hanem inkább az emberi tudatra gyakorolt közvetett, finom hatásokban, amelyek persze a mindennapi történelemtudat számos hamis formájára való tekintettel csak ritkán mutathatóak ki tökéletes egyértelműséggel.

#### A Bruner-féle modell

*Jerome S. Bruner*, a kognitív tanuláspszichológia egyik képviselője, tantervi koncepcióját a „struktúrák”, tehát a logikusan rendszerezett összefüggések megtanulására alapozza, hiszen ezek az összefüggések tartást és irányt adnak a részletek megragadásának, megtanulásának és megjegyzésének. „Azok az ismeretek, amelyeket anélkül szereztünk meg, hogy egy struktúra kellőképpen összekapcsolná őket, olyan tudást testesítenek meg, amelyet valószínűleg hamarosan újra elfelejtünk. Az összefüggéstelen tények halmazának rendezése olyan elvek és eszmék szerint, amelyekből logikusan levezethetőek – ez az egyetlen ismert módszer az emlékezet gyors kifakulásának a feltartóztatására.”

A különálló ismereteket összeillesztő struktúrák a tudományos diszciplínák „alapvető eszméiben”, kutatási paradigmáiban, magyarázó mintáiban, kategóriáiban, módszereiben található meg. Ezért ezen alapvető eszmék, ezen „tudományági struktúrák” megragadásának kell jelentenie mindenfajta oktatás központi feladatát. Bruner gondolatmenete hasonlít Hentigséhez, aki a tanulókat el akarja vezetni a tudományoknak azokhoz az „alapkoncepcióihoz”, amelyek alapján megérthetőek a szakspecifikus jelenségek és problémák: „Egy téma struktúrájának a felfogása azt jelenti: úgy értjük meg, hogy számos más dolgot is logikus kapcsolatba hozhassunk vele. Röviden szólva: a struktúra megtanulása annak megtanulását jelenti, hogyan kapcsolódnak egymáshoz a dolgok.”

A tantárgyat meghatározó eszméhez – ez Bruner második alapgondolata – a felfedező tanulás, a „felfedezés módszere” révén juthatunk el. A tanulónak a kutatás és a felfedezés folyamata során kicsiben kell megtapasztalnia, hogy a jelenségtől hogyan juthatunk el a mögöttük húzódó kategóriákhoz és szerkezeti min-

tákhöz: „Egy tantárgy alapvető kategóriáinak ismeretéhez nemcsak az általános elvek megértése tartozik hozzá, hanem a tanulással és kutatással, a feltételezésekkel és sejtésekkel kapcsolatos beállítottság kialakítása, valamint az a lehetőség, hogy saját erőnkől oldjuk meg a problémákat.”

Ezek a belátások és tapasztalatok – hangzik a harmadik alapvető gondolat – minden életkorban és a tanulás minden szintjén átadhatók, ha megfelelő módon készítjük elő a tantárgyakat: „Minden gyermeknek sikeresen megtanítható minden tantárgy a fejlődés minden lépcsőfokán elméleti szempontból korrekt formában.” Ennek az állításnak a döntő momentuma, amely kiváltott már némi fejszóválást, abban a kérdésben rejlik, hogy meddig egyszerűsíthetők le a tudományos kategóriák anélkül, hogy lényegük csorbát szenvedne. E tekintetben minden bizonnyal helyénvaló a kétség. Bruner az oktatási terv spirál alakú felépítése mellett száll síkra: azokon a különböző kognitív szinteken, amelyeket a serdülő a fejlődés során bejár, ugyanazokat a tantárgyakat meghatározó elveket kell az életkornak megfelelő formában és bonyolultsággal megtárgyalni: amit a legelső szinten megalapoztak, azt a következő szinten folyamatosan növekvő igényel tökéletesítik és finomítják. Eközben önmagában zárt oktatási szerkezet alakul ki, amelynek perspektivikus pontja a mindig azonos tantárgyspecifikus kategóriarendszer, a diszciplináris mátrix.

Bruner koncepciója az oktatási tervből határozott egyoldalúsággal csak az örökölt szaktudományok struktúráira támaszkodik, és nem fordít túl sok figyelmet a megtanulandó dolgok gyakorlati felhasználhatóságára, a diák szubjektív érdekeire és szükségleteire vagy a társadalom igényeire. Bruner figyelmen kívül hagyja, hogy életünket nem oldhatjuk meg kizárólag a tudományok segítségével, hogy sokkal több az olyan tevékenység és élmény, amelyben fontosabb a józan paraszti ész, a sokféle gyakorlati készség, a beleérzőképesség és az esztétikai érzékenység, mint a tudományos racionalitás és a szigorú módszeresség. Bruner azzal a problémával sem foglalkozik, hogy ki hozza a döntéseket az oktatási tervvel kapcsolatban, és ki határozza meg azt, hogy mit kell oktatni az iskolában. A felismerés és az érdek, a képzés és a hatalom közötti kölcsönhatás tehát elkerüli a figyelmét. Ideológiai kritikus tudat nélkül azonban nem szabad oktatási tervekkel foglalkoznunk, mert szigorúan értéksemleges, politikamentes oktatási terv nem létezhet.

Bruner elmélete a történelemdidaktikának ahhoz az irányvonalához közelít, amely a szaktudományt és itt elsősorban a történelemelméletet tekinti mértékadónak. Anélkül, hogy a történelemoktatásnak kísérletet kellene tennie a történelem kifejezett tudományelméletére, nem kerülheti el, hogy elsajátíttassa a szaktárgy diszciplináris mátrixát. Ezt funkcionális, a tárgyra és annak leglényegesebb kérdéseire irányuló módon kell megtennie. Egyébként aligha elégedhetünk meg ennyivel. Bruner koncepcióját olyan kérdésfelvetésekkel kell kiegészítenünk, amelyek a történelem jelenlegi és egzisztenciális jelentőségére irányulnak, és felismerhetővé teszik, hogy a történelem mint tantárgy több tanulnivalót kínál, mint a kategóriák, elvek és paradigmák szigorúan módszeres vizsgálata.

Az előzőekben felvázolt modellekkel ellentétben *Blankertz* arra törekedett, hogy a szakstrukturális nézőpontot eleve pedagógiai látókörbe illessze, „egy adott tárgykör alapvető tényállásait az ezt a tárgykört feltáró tudomány eszközeivel és eredményeivel a nevelési szándékokra” vonatkoztassa, és ezáltal alakítsa át „az oktatási terv tartalmát”. Ő és münsteri fegyvertársai egy jól kialakított egyensúlyt tartottak fontosnak a „szaktudomány” és a „képzés” között: pedagógiai hangsúlyokkal tagolják a szaktudományos tárgyakat, szaktudományosan alapozzák meg a pedagógiai célkitűzéseket.

A párhuzamosság és a kereszteződés elve az oktatási terv minden szintjén visszaköszön. Ez határozza meg az ún. struktúrarácsot az oktatási tervekkel foglalkozó münsteri csoport legismertebb – és hamarosan gyakran utánzott – vívmányát is. *Blankertz* definíciója szerint a struktúrarácsok „kritériumkomplexumok, amelyek segítségével az adott, tartalmilag meghatározott követelmények oktatási tárggyakká, oktatási tartalmakká rendszerezhetők és minősíthetők”. A *Cösta Thoma*, *Blankertz* munkatársa által kidolgozott struktúrarács két koordinátából áll: „a társadalmiasítás eszközeiből” és a „definíciós szintekből”. Ezek egy kilenc mezőből álló rácsot alkotnak, ezek a mezők tartalmazzák „a hipotéziseket a döntéselőkészítés céljára”. A társadalmiasítás három eszköze: a munka, a nyelv és a hatalom; a definíciós szintek a műszaki-értékmentes, a gyakorlati-ideológiai és az emancipációs kritikus síkot jelentik. Ennek a struktúrarácsnak nem az a célja, hogy kísérletet tegyen lehetőleg minden szóabajövő oktatási tartalom leltárba vételére, hanem az, hogy kifejezze a „vezérlő pedagógiai-politikai érdeket.”

A politikai oktatásért felelős Észak-Rajna-Wesztfáliai Irányelv Bizottság *Rolf Schörken* vezetésével kipróbálta a *Blankertz*-féle koncepciót, és megtette az elmélettől az oktatási gyakorlat egyes részleteihez vezető hosszú utat. A bizottság figyelemre méltó eredményei mind a részletekben, mind egészében azt bizonyítják, hogy feltehetőleg nem létezhet az oktatási tervvel kapcsolatban egyöntetű stratégia; az oktatási terv fejlődésének minden állomásán inkább újabb megfontolások és döntések válnak esedékessé, amelyek speciális belátásokon alapulnak, és nem vezethetők le lineárisan a megelőző döntésekből. Az alkotmány politikai premisszái („liberális demokratikus alaprend”) nem határoznak meg kényszerítő didaktikai következményeket, az oktatási célból nem derül ki minden további nélkül az oktatási tartalom. Igaz ugyan, hogy vannak folyamatos összefüggések, de nem szigorú levezetésekről, hanem szabályozó vagy értelmező relációkról van szó.

A történelemdidaktika nagyon sokat tanulhat ebből. A történelem oktatása és tanulása nem építhető föl egyetlen vagy néhány átfogó elvről, egyes területei mindenkor külön indoklást és döntést igényelnek. Nem támaszkodhatunk kizárólag a dolgok szigorú logikájára vagy a szakmai-elméleti szisztematikájára, hanem pragmatikus szempontokat is figyelembe kell vennünk. Ehhez pótolhatatlan szolgálatot nyújtanak a struktúrarácsok, fontos támpontokat adnak ahhoz, hogy egyetlen lényeges szempont se kerülje el figyelmünket; és a didaktikai gondolkodás ne enyhéssen el a mindenkori tapasztalati horizontok véletlenszerűségében.

## A gyakorlathoz közel álló oktatási tervek kidolgozása

A gyakorlati közelség az oktatási tervekkel kapcsolatban öt dolgot jelent: a munkában elsősorban iskolai gyakorlati szakemberek vesznek részt; az elmélet csak az éppen még elfogadható minimális szinten van jelen; szoros kapcsolatban áll az iskolai gyakorlattal: a koncepciókat haladéktalanul kipróbálják a gyakorlatban, a próba eredményei beillszekednek a további munkába; az oktatási terv meghatározó minőségi pecsétje a gyakorlati alkalmazhatóság; elsősorban részterveket dolgoznak ki, amelyek nem túlságosan terjedelmes oktatási egységekre korlátozódnak. A gyakorlathoz közel álló oktatási tervek előtérbe állítását az magyarázza, hogy a szakemberek megunták a tantervekkel kapcsolatos akadémiai viták elméleti túlterheltségét, csalódtak bennük, mivel elmaradtak a várt gyakorlati sikerek.

Ez a tartózkodás az elmélettől hozzájárult a tanterv fogalmának elgondolkodtató megváltozásához. Oktatási terven gyakran már nem kizárólag a hosszabb időszakokra szóló, a minden mesterségbeli szabály figyelembevételével kidolgozott tanterveket értjük, hanem egy hosszabb oktatási egység vagy akár csak egyetlen óra megtervezését is. Ebben a megszorításban az a jó, hogy konkrétságra kényszerít és kevés lehetőséget nyújt az általánosságokra. Másrészt viszont az elszigetelt oktatási tervek esetében nem végezhető olyan kapcsolatgazdag reflexiós és döntési munka, amely olyan fontos az oktatási tervek elméletében. Aligha térünk vissza a legutóbbi legitimációs kérdésekhez, és egyáltalán nem komponálunk olyan hosszú távú tervet, amelyben minden egyes elem összehangolt és használható egészzé illeszkedik össze. A gyakorlathoz közel álló oktatási tervek kidolgozása pozitívumot jelent, ameddig a gyakorlat megkapja mindazt, amit a puszta elmélet gyakran megtagad tőle. A tiszta gyakorlatot azonban mindig fenyegeti az a veszély, hogy visszaesik az oktatási terveket megelőző tantervi rutinok régi önkényes álláspontjához a hibájába.

### Az oktatási terv jellemzői

Oktatási terven nem az oktatás mindenfajta tervét kell értenünk, ahogy ez gyakran történik, hanem kizárólag az egyetlen szaktárgyra (szaktárgyi oktatási terv) vagy az adott iskolatípusban oktatott valamennyi szaktárgyra (összesített oktatási terv) vonatkoztatott hosszú távú tantervet. Ebben a tervben fel kell tüntetni az oktatás céljait, tartalmait és azok sorrendjét (szekvencia, lehetőleg az időkövetelmények megadásával), amellet általában utalni kell az alkalmazandó oktatási eljárásokra, oktatási eszközökre, valamint a hatás ellenőrzésének formáira is. Az ilyen oktatási tervek lehetnek a részletekbe menőkig kötelezőek (zárt oktatási tervek), de laza szerkezetűek is, ebben az esetben alkalmazásuk a tanároknak (néha diákokra is – nyitott oktatási terv) van bízva.

A mai oktatási terveket – legalábbis az igényt tekintve – elsősorban az különbözteti meg a korábbi tantervektől, hogy indoklási kényszernek vetik alá magukat, és nemcsak egyszerűen elrendelik a tantervi előírányzatokat, hanem közlik azt is, hogy miért ilyen és nem másfajta tantervi döntéseket hoztak. Igaz ugyan, hogy a Német Szövetségi Köztársaságban az oktatási tervek megfogalmazását és hatályba

léptetését illetőleg a kultuszminiszterek mondják ki az utolsó szót, az általuk megbízott bizottságoknak azonban többnyire szakértők és tanárok a tagjai, így érvényesülhet a szakértelem, sőt néha még az eltérő politikai és didaktikai álláspont is. Az iskolák is rendszerint lehetőséget kapnak a módosító javaslatokra, még mielőtt végérvényesen életbe lépnének a tantervek. Újabbban a parlamentek, a szülők képviselői, a politikai pártok, az egyházak, a szövetségek és a tömegkommunikációs eszközök is részt vesznek az oktatási tervvel kapcsolatos vitában. A hesseni irányelvekkel kapcsolatos vita is bizonyítja – elsősorban a német és a társadalomtudományok esetében – , hogy milyen hullámokat verhet a nyilvános vita, és milyen nagy mértékben befolyásolhatja a minisztériumok iskolapolitikáját; a helyes tiltakozás végül rábírta a wiesbadeni kormányt a visszavonulásra és a kifogásolt tantervek felülbírálására.

### Oktatási célok és oktatási tartalmak

A Német Szövetségi Köztársaságban az oktatási tervről folyó rendkívül alapos és szenvedélyes vita középpontjában az oktatási célok meghatározására és a tartalmak kiválasztására irányuló nézetek összeütközése állt; a cél és a tartalom összehangolása fontos szerepet játszott.

#### Az oktatási célok legitimációja

Az oktatási terv elmélete számos legitimációs típust és eljárást dolgozott ki.

*Levezetés a jelenlegi és a jövőbeli élethelyzetek megoldásához szükséges képességekből:* ez a követelmény az élet gyakorlati oldalával van fontos és elszakíthatatlan összefüggésben. Hiszen végső soron csak azok az oktatási célkitűzések igazolhatók, amelyek valamilyen formában a tanuló hasznára vannak. A nehézség csak abban áll, hogy ez a nagyon is világos kritérium bajosan operacionalizálható. Sem azt nem lehet részletesen és határozottan megállapítani, hogy mi mindenre van az embernek szüksége az életben, sem az nem mondható meg mindig teljes bizonyossággal, hogy ennek vagy annak az ismeretnek és képességnek miben áll a gyakorlati értéke. Hajlamosak vagyunk arra, hogy előnyben részesítsük a túlságosan rövidre zárt, haszonelvű indoklásokat, és elfeledkezünk arról, hogy léteznek rendkívül közvetett hasznosíthatósági összefüggések is, és hogy egy első pillantásra az élettől idegen tudás – pl. a latin – gyümölcssei másutt és más módon érhetnek be, mint ahogy azt absztrakt módon elképzeltük. Aki az élet gyakorlatát kívánja megtenni elsődleges vagy akár kizárólagos mércévé, az a hasznosság álláspontján alapuló sebélyes gondolkodás veszélyes területére merészkedik, ahol végül is már nem jut hely a kifinomultabb képességek és érdekek számára.

*Levezetés a serdülők szükségleteiből:* ennek az elméletnek az ésszerűsége is vitathatatlan. Az oktatott tárgyak használati értéke nem értékelhető kizárólag az idősebb generáció által, a fiatalabbak részvétele nélkül – pedig a nevelés története során többnyire ez történt. A serdülők igényei és kívánságai nélkülözhetetlenek, mert szárnyakat adnak a tanulásnak, örömet nyújtanak, kielégítik az érdeklődést, és hatékonyabbá teszik az oktatási tartalmakat. Ezért kell felbátorítani a diákokat,

és megtanítani őket arra, hogy saját érdeklődésüket és véleményüket, reményeiket és félelmeiket bekapcsolják az oktatásba. Vegyük komolyan és tekintsük az oktatás kiinduló- és vonatkoztatási pontjának, sőt – ha szükséges – az oktatás tárgyának is a fiatal emberek „szubjektivitását”, személyes, valamint szociális és politikai helyzetüket is.

Kézenfekvőek az ilyen irányú oktatás határai. A fiatal emberek természetesen nem rendelkeznek megfelelő szakmai illetékességgel, tanári tapasztalattal, ítélőképességgel. Indítékaik ugyancsak szubjektívek és a pillanathoz kötődnek, és ez helyén is való, csak éppen nem feltétlenül alkalmas annak mérlegelésére, hogy mi az, ami objektíven szükséges és üdvös.

A diáknak általában sem ösztönös, sem az élettapasztalatok nyomán kialakult érzéke nincs az iránt, hogy mi az, amit szükséges és hasznos megtanulnia. A tanárnak és a történelemoktatással foglalkozóknak meg kell ismerniük és figyelembe kell venniük a fiatal emberek optikáját, de rossz szolgálatot tennének nekik, ha kizárólag a fiatalok kívánságai vezérelnék saját cselekvéseiket. Az az emancipatív pedagógia, mely elkötelezte magát „a diákból kiinduló” oktatás mellett, tudatában van az itt kifejtett dilemmának, és ezért szokta megkülönböztetni a „szubjektív” és az „objektív” diákérdekeket. Ameddig ez azt a régi pedagógiai alapelvet követi, hogy az idősebbeknek mint megbízottaknak meg kell valósítaniuk a fiatalok azon érdekeit, amelyek még rejtve vannak előttük, akkor ebben nincs is semmi kivetnivaló. Ez az álláspont csak akkor válik fatálissá, amikor nem akarja észrevenni, hogy épp olyan nagyon vagy épp olyan kevésbé él a külső pedagógiai meghatározás eszközével, mint más pedagógusok, akiket a fiatal generáció manipulálásával vádol.

*Levezetés a legfőbb normákból:* a szakirodalomban gyakran találkozhatunk irányt mutató értékkel a következőkkel: a liberális-demokratikus alaprendnek az „Alkotmánytörvényben gyökerező elvei”, ezenkívül például az emancipáció, az önrendelkezés és a beleszólási jog, az emberi méltóság, az élet minősége. Ezek legitimitása nem okoz nehézséget: vagy jogilag kötelező hatályukon, vagy humán ésszerűségük evidenciáján alapszik. Ezek mögött korántsem valami semmitmondó, mindenki számára érvényes erkölcs húzódik meg, amelyben minden világnézeti irányzat megtalálható. Határozottan ki vannak zárva mindazok a nézetek, amelyek tagadják a szabadságra, az egyenlőségre, az igazságra vonatkozó emberi jogokat, valamint az ember racionális meghatározottságát és szolidaritási kötelezettségét.

Ezek az értéknormák különben nem vezethetnek közvetlenül az oktatási célokhoz. Nem jelentenek fő fogalmakat, amelyeknek takarosán alárendelhetők a hozzájuk tartozó alfogalmak (oktatási célok). Mindig újra kell tisztázni, hogy mit is jelent a nagykorúság vagy az élet minősége, ez ugyanis nem következik logikusan zárt általános normákból. A legfőbb normák és az oktatási célok között nincsen levezethető összefüggés. A norma legfeljebb mérőléc, amellyel mérhetőek az oktatási célok, de nem olyan közös törzs, amelyen megteremnének ezek a célok.

*Levezetés a szaktudományos alapelvekből:* azon az érthető alapgondolaton nyugszik, hogy egy szaktárgy szintaxisának ismerete jelenti a legjobb garanciát arra, hogy ne csak rendszerezett szaktudást építsünk fel, hanem önálló és produktív módon is tudjuk kezelni a szakmai problémákat. Ez a levezetés azonban egyoldalúan csak a „tárgyra” támaszkodik, és elhanyagolja a tanulás folyamatának többi



összetevőjét. A diszciplináris mátrix túl keveset ad vissza a szaktárgyak személyes, életviteli vagy szociális jelentőségéből.

*Levezetés a szaktárgy tartalmából:* ez a koncepció arra a tapasztalatra hivatkozhat, hogy nem fogalmazhatók meg tartalmas oktatási célok annak a tárgynak a pontos ismerete nélkül, amelyben megjelennek. Az adott tárgy feltárásában mérvadó szempontok általában nem anticipálhatók, csak a tárgyon végzett munka révén tapasztalhatók meg. Ez minden bizonnyal a valós oktatásra is érvényes: nehezen képzelhető el olyan oktatási egység, amely oktatási célok pusztá sorozatának a vezérfonalát követi, a vezető szerepet mindig a „dolgok” játsszák, de ezek rendjét tartalmi összefüggésük határozza meg.

Kétségbe kell azonban vonnunk, hogy ezzel az induktív módszerrel valaha is eljuthatunk egy adott szaktárgy oktatási céljainak nem véletlenszerű, hanem kiegyensúlyozott összeállításához. A szaktárgy egészének elképzelése nélkül könnyen elveszíthetjük tájékozódóképességünket, amikor az egyes tárgyakkal foglalkozunk. Egy adott téma alapos ismerete pontos impulzusokat ad ugyan a fölérendelt oktatási célok regisztrálásához, de aligha vezet el az oktatási céloknak a dimenziókkal és arányokkal megegyező kodifikálásához.

*Levezetés a struktúrarácsokból:* a struktúrarácsoknak az az előnyük, hogy többféle választási kritériumot integrálnak. Kombinálhatjuk pl. az ismereteket, képességeket és tudásokat mint oktatási eredményeket az elemzéssel, érdemi ítélettel, értékeléssel mint felismerési módszerekkel, és eközben új célokat határozhatunk meg. Az ilyen kombinációk szisztematikus szabatosággal alkalmazva néha olyan eredményekhez vezetnek, amelyeket ilyen összetett módon más úton aligha lehetne elérni, és biztosítják a szempontok viszonylagos teljességét is, s ez – mint olyan – nem lebecsülendő.

Az eljárás eredményessége természetesen teljes egészében a koordináták kiválasztásától függ. Ha ezek nem kellőképpen a tárgyhoz illőek vagy szelektívek, akkor ennek megfelelően szóródnak az eredmények. A rasztereljárások közkedveltsége nyilvánvalóan azzal függ össze, hogy igen jól megragadják a didaktika sajátos kétrétegűségét (tanuló és tantárgy, dologi törvényszerűség és nevelői szándék).

*Levezetés a tapasztalatokból:* ez a pragmatikus eljárás mintegy reakció arra a felismerésre, hogy nem léteznek olyan abszolút kényszerítő erejű és önmagukban homogén stratégiák, amelyekkel megtalálhatnánk az oktatási célokat. Minden eddig kidolgozott eljárás jóval elmarad a szisztematikus zártság és az inszubjektív kötelelem eszméjétől. Helyenként bizonyos sematizmusban szenvednek, amely a gondolkodást az eredményességet gátló módon leszűkíti, vagy olyan indoklásokat és következtetéseket sugall, amelyek egyáltalán nem is léteznek.

Az eklektikus eljárásnak az az előnye, hogy nyitott az előre nem látható felfedezésekkel és töltetekkel szemben. Egy csipetnyi pragmatizmus nélkül könnyen vakká válunk azokkal az indíttatásokkal szemben, amelyek nem illeszkednek az előre megfogalmazott elméleti gondolati mintába. Másrészt viszont nem mondhatunk le gondolkodás nélkül a határozott elméleti irányvonalról sem. Aki elfogadja azt, ami kézenfekvőnek látszik számára, kiszolgáltatja magát a véletlennek. Elsősorban a bevált és megvalósítható dolgokhoz fog ragaszkodni, és ezért csak ritkán tud új utakat mutatni.

Az oktatási célok a legkülönbözőbb szinteken fordulnak elő a legfőbb irányt mutató céloktól (emancipáció) a kézzelfogható tudásbeli követelményekig („Nevezzen meg öt vezető francia jakobinust a terror korából”). Minél általánosabb egy oktatási cél, annál kötelezőbb érvényű, de annál bizonytalanabb a jelentősége, annál ellenőrizhetetlenebb a megvalósítása, és viszont. *Robert F. Mager* számára, akinek a könyvei rendkívül széles körben ismertek a Német Szövetségi Köztársaságban, az oktatási célok ismertetésének pontossága és érthető körvonalazása jelenti az oktatási célok alfáját és omegáját: „Aki nem tudja pontosan, hogy hová kíván eljutni, az ne csodálkozzék, ha egészen máshol lyukad ki.” Ahhoz, hogy a megfelelő ponthoz érkezzünk, Mager szerint három dolgot kell tisztázni:

1. a tevékenység jellegének leírása, „ami annak bizonyítékául tekinthető, hogy a diák megértette a célt”;
2. „Azoknak a meghatározó vagy fontos feltételeknek a leírása, amelyek között a tevékenységet végre kell hajtani”;
3. azon „kritériumok meghatározása, amelyek szerint a teljesítményt értékelik”.

Mager – jó behaviorista szokás szerint – kizárólag az „objektíven” megállapíthatóhoz kívánja tartani magát. „Operacionalizálja” az oktatási célokat. Az operacionalizálás „tapasztalati tudományos mérhetővé tétel” (*H. L. Meyer*): olyan feladatokat fogalmazunk meg, amelyek minden kétséget kizáróan jelzik, hogy milyen magatartást, milyen „operációkat” várunk a tanulótól, milyen feltételeknek kell érvényesülniük (pl. segédeszközök, a munka időtartama), milyen mérce szerint ítélik meg a feladat elvégzését. Ez az operacionalizálás jóteknony kényszer a kitűzött feladat elvégezhetőségének átgondolására és legjobb előfeltétele a siker objektív ellenőrzésének.

Nem szabad azonban az oktatási célok operacionalizálhatóságát – ahogy ez olykor megtörténeik – minden oktatási cél meghatározása „condicio sine qua non”-jának tekinteni. Vannak olyan oktatási területek és oktatási formák, amelyek nem alkalmasak az operacionalizálásra, mégis ugyancsak teljességgel nélkülözhetetlenek: ide tartozik a divergens gondolkodás számos megjelenési formája, szinte minden érték és esztétikai ítélet, általában azok a kérdések, amelyeknek megválaszolásakor nem mindig sikerül szigorúan elválasztani a „hamisat” és a „valódit”. Számos gondolkodási és felismerési folyamat a legjobb szándékkal sem redukálható a megfigyelhető tevékenység szintjére, és egyáltalán nem mérhető pontosan. Az operacionalizálás csak a cél eszköze lehet, sohasem öncél.

Az irányadó célok tartalmi bizonytalansága és az aprólékosan kidolgozott célok szűk keresztmetszete kézenfekvővé teszi, hogy a tartalmas oktatási célokat egy általános középszinten keressük. A túlságosan általános célkitűzések (annak belátása, hogy sikeres reformok csak akkor hajthatók végre, ha „az uralkodó csoportok lemondanak előjogaikról”) gyakran csupa nyilvánvaló dolgot fogalmaznak meg. A nagyon speciális adatok („a Turgot-féle reformterv ismertetése”) nem nyitnak utat a továbbvezető történelmi-politikai belátások előtt. Az oktatási cél olyan megfogalmazása, mint pl. „annak felismerése, hogy a felvilágosult monarchia Franciaországban azért volt reformképtelen, mert nem merte megingatni a nemes-

ség privilégiumait, és visszariadt a polgársággal kötendő politikai szövetségtől”, azért tekinthető sikerültnek, mert egyrészt eléggé konkrét ahhoz, hogy ne csússzon át a bizonytalanság területére, egyúttal viszont olyan lényeges, általános történelmi összefüggéseket is érint, amelyek elvezethetnek a transzferálható felismerésekhez.

Amikor a célokat osztályok szerint rendszerezték, a nézetek figyelemreméltó konvergenciájára derült fény. *Robinson* az ismeretek, belátások, képességek és magatartások szerint, *Schmidt* a tudás-, felismerés-, munka- és magatartásbeli célok, *Hugh* pedig a tudás, a reflexió, a módszeres tudás és a szándék szerint végzi el a besorolást. Ezek az osztályok lényegében a kognitív dimenziókra szorítkoznak. Emellett a pedagógiai pszichológia ismeri még az affektív és a pszichomotorikus dimenziót is.

A pszichomotorikus dimenziót a történelem mint tantárgy vonatkozásában feltehetően jelentéktelenként elhanyagolhatjuk, az affektív-érzelmi összetevő figyelmen kívül hagyása viszont elképzelhetetlen. A motívumok és az érdekek, az ítéletek és az álláspontok, a beállítottságok és az indulatok sohasem csak az értelmet, hanem mindig az érzelmeket is érintik. Az érzelmeket természetesen nehezen lehet operacionalizálni. Az oktatási célok vonatkozásában affektív területen a *Kratwohl* által kidolgozott taxonómia kizárólag az ember értékítéletére támaszkodik, és emelkedő vonalat mutat ki az érték pusztá észrevételétől egészen addig, míg az ember egész életvitele meghatározott értékpreferenciákhoz igazodik. Hasonló képet mutat a *Roth* által kidolgozott rangsor a társadalmilag belátó magatartásról: a reális és szimbólikus interakciókkal kezdődik, ahol megtörténik az alkalmazkodás, az imitáció, az azonosulás és a szerepek átvétele; folytatódik a kölcsönösségen alapuló szabályok megismerésével, ezután elvezet „az ösztönök és indulatok racionális megvilágításához”, és a társadalmi szabályozások érett megértésében kulminál. Itt tehát ugyancsak megfigyelhető a felemelkedés az értékek inkább véletlenszerű és szubjektív észlelésének a szintjéről az értékek tudatos, befogadó és objektíváló elsajátításához.

Nem véletlen, hogy az affektív tanulásal kapcsolatos pedagógiai elmélkedések az értékszférára összpontosítanak és szinte teljesen elhanyagolják a szűkebb értelemben vett emocionális vonatkozásokat – az érzéseket és a szenvedélyeket, a reményeket és a félelmeket. Ez utóbbiak kizárásának oka feltehetően abban a világ-szerter elterjedt meggyőződésben keresendő, hogy az érzelmek terén kevés a tanulnivaló. Emellett az érzelmi rezdüléseket egy olyan pszichés alap kifejeződési formájának tartják, amely pedagógiai módszerekkel csak nehezen közelíthető meg. Úgy tűnik, hogy a magatartás külső megnyilvánulási formái – fegyelem, udvariasság – bizonyos mértékig begyakorolhatóak, a mélyebben gyökeredzők viszont – a humor, az érzelmek mélysége, a hidegvérűség – immunisak a külső alakítási kísérletekkel szemben.

Az affektív oktatási célok esetében le kell mondanunk az igaz és a hamis szigorú, minden kétséget kizáró mércéjéről. Az érzelmi vonatkozások nem szoríthatók be sem az igazság, sem a teljesítmény fogalmába: az értékelés, a beállítottság, a külvilághoz fűződő viszony nem osztályozható. Ettől ugyan mindez nem válik a pedagógiailag kevésbé fontossá, de megfelelő oktatási magatartást követel meg. A diákoknak biztosnak kell lenniük abban, hogy érzelmi és axiológiai kérdésben személyes szabadságot élveznek, s ezt az oktatóknak is tiszteletben kell tartaniuk.

A tanárok határozottan ellentmondhatnak ugyan diákjaik értékítéletének és érzelmi megnyilvánulásainak, de semmiféle szankcióval nem élhetnek.

#### Az oktatási célok besorolása

A Bloom és munkatársai által kidolgozott tervezet: „Az oktatási célok taxonómiája kognitív területen” régóta mérvadó az oktatási célokról Németországban folytatott vitában. Hat teljesítményszályt különböztet meg: tudás, megértés, alkalmazás, elemzés, szintézis, evaluáció. Ez a sor emelkedő vonalat alkot, mégpedig kettős értelemben: a tanuló csak akkor tud eleget tenni a magasabb szint követelményeinek, ha megfelel az alacsonyabb szinteknek; a magasabb osztály intellektuálisan is igényesebb és minőségileg is értékesebb.

A Bloom-féle taxonómiának van néhány gyenge pontja. Nem számol eléggé azzal a ténnyel, hogy az egyes osztályok nemcsak lineárisan épülnek egymásra, hanem kölcsönösen meg is határozzák és ki is egészítik egymást: a megértés nemcsak az alkalmazás előfeltétele, hanem az a gondolat is igaz, hogy az alkalmazás elmélyíti a megértést. Az értékelő (evaluatív) momentumok már az elemzés és a szintézis során is érvényesülnek. Az is hátrány, hogy a taxonómia a gondolkodás pszichológiájából származik, és annak köszönheti olykor terhes sematizmusát. Ezenkívül az is a gondolkodáslélektanra vezethető vissza, hogy a Bloom-féle taxonómia által használt fogalmak bizonyos mértékig eltérnek a valós oktatási helyzet-től (amely semmiképpen sem csak a pusztá gondolati teljesítményekre ad alkalmat).

Ezért feltehetőleg nagyobb segítséget nyújt a Roth által kidolgozott és a „Német Művelődési Tanács struktúráterve” révén általánosan ismertté vált négylépcsős sorozat. Ezek a lépcsőfokok a reprodukció, a reorganizáció, a transzfer és a problémamegoldás. Ez a sorozat tehát a tanulás egyre nagyobb önállóságának az elve alapján épül fel. Nem a mindenkori oktatási tartalmak eltérő természetéről, hanem az ezekkel a tartalmakkal kapcsolatban lejátszódó műveletekről van szó.

Az érettségi vizsga egységes követelményei, amelyeket a kultuszminiszterek konferenciája bocsátott ki, jelentős lépéssel továbbmennek a teljesítményszályok differenciálásának útján. Megkülönböztetik a tartalom és módszerorientált ismereteket és képességeket. A tartalomorientált ismeretek és képességek az oktatási cél ellenőrzésének három szintjén oszlanak meg: a megtanultak visszaadása – a megtanult és megértett anyag önálló magyarázata és alkalmazása – ítéletek és hipotézisek alkotása, alternatívák kidolgozása. Ez tehát megfelel a „struktúráterv” által meghatározott besorolásnak, amely az intellektuális önállóság fokához igazodik. Hasonló vonatkozik a módszerorientált teljesítmények besorolására is a következő három szinten: „... ismeretek-módszerek és munkatechnikák kezelése és alkalmazása – a módszerek reflexiója”.

Ez a szétválasztás egyébként elég mesterségesnek tűnik, legalábbis a két első szinten, amely szorosan összetartozó képességeket bont szét.

Másrészt haladást jelentett az a kísérlet, hogy megjelöljék a vizsgadolgozatok elkészítésének intenzitási fokát, mégpedig az előadás milyenségét, mennyiségét és formáját. Annyiban egyet kell értenünk a kísérlettel, hogy a szellemi teljesítmény

minőségét illetően az előadás szempontja valóban olyan fontos, hogy megérdemli a külön méltatást. A tökéletességre törekedve azonban a kultuszminiszterek itt nyilván túl messzire mentek. Minőségi kritériumaik veszélyes mértékben beavatoztak a tartalom dimenziójába, és emellett olyan sokértelműek, hogy objektív ítéletalkotás bázisról már nem beszélhetünk.

#### Az oktatási tartalmak kiválasztása

A Német Szövetségi Köztársaságban az oktatási tervekről folytatott vitában az oktatási célokra irányuló figyelem hosszú időn át háttérbe szorította a tartalom kérdését. Sőt, kezdetben az az elgondolás érvényesült, hogy a tartalom bizonyos törvényszerűséggel adódik a célból, vagy pedig másodrangú, és ezért bizonyos tetszőlegességgel választható ki. A tartalom továbbra is a cél kicserélhető eszközének, az oktatási célok realizálását szolgáló gyakorló anyagnak számított.

Ma már bizonyítottnak tekinthető, hogy egyszerű dedukció, kibontakoztatás vagy alárendelés révén sem a tartalomból nem határozható meg a cél, sem a célból nem határozható meg a tartalom, hanem olyan dialektikus kölcsönhatással állunk szemben, ahol mind a tartalom, mind a cél dimenziója jelentős önállósággal bír. A tartalom megtalálására és kiválasztására külön szabályok vonatkoznak, ez a művelet saját legitimációt igényel. A tartalomnak megvan a maga saját súlya és oktatási potenciálja. Ez ugyan csak akkor érvényesül teljes egészében, ha egy célkitűzéshez kapcsolódik, ez a célkitűzés azonban nem kényszeríthető rá kívülről a tartalomra, hanem mindig a tárgy sajátosságából is adódik. Nem mérhető le előre, hogy milyen oktatási lehetőségeket kínál egy tartalom, ez csak a gyakorlat során tapasztalható ki. Ebben rejlik a dologi elemzés pozitív értelme, amellyel minden didaktikai megfontolást kezdenünk kell: gondosan át kell világítani a tartalmakat, mielőtt kapcsolatba hoznánk meghatározott oktatási szándékokkal.

Mik is azok a kritériumok, amelyek szerint ki kell választanunk a tananyagot? A mindmáig legkevésbé elterjedt hagyomány: magának a tantárgynak a hagyománya. A hosszú oktatási és tantervkészítési gyakorlat során alakult ki, növekedett, és újra meg újra létrehozta önmagát. Feltehetően minden szaktárgynak megvan a maga klasszikus témarepertoárja, amely több körülménynek köszönheti nagy tekintélyét: a pusztán kornak; annak a banális, de messzemató ténynek, hogy a hangadó idősebb generációt is erre oktatták diákkorában; a megszokásnak, amely a tényszerűség normatív erejének köszönheti formáló hatását; annak, hogy a tananyagok régóta beváltak és hasznukra szolgált több generáció pedagógiai tapasztalata.

Közelebbi vizsgálat esetén természetesen kiderül, hogy a hagyományos tanterv nem dacol változtatás nélkül az idővel. Valójában folyamatosan hozzáigazítják az új felismerésekhez és igényekhez. A legfontosabb impulzusokat feltehetően az egyetemi tudományok adják. A kutatások új irányvonalait és eredményeit figyelembe kell venni az iskolai tantervekben. Erre gyakran jelentős késedelemmel kerül sor. Úgy tűnik azonban, hogy az utóbbi időben csökken a lemaradás, sőt olykor az is előfordul, hogy az iskola jár elől jó példával, és olyan tájakra merészkedik el, amelyeket az egyetem inkább még elkerül; aktuális példa erre az integrált közösségiismeret és a mindennapok történelme. A szakág képviselőinek lobby-buzgalmá-

tól is függ, hogy a tudományos áramlatokból mi csapódik le az iskolákban. Ezen a téren általában olyan verseny uralkodik, amely már csak alig-alig különbözik a kereskedelmi versenytől. Szabályos iskolai divatirányzatok figyelhetőek meg, amelyek alól aligha vonhatja ki magát a tanár, ha nem akarja, hogy régimódinak bélyegezzék; a legismertebb, legújabb példa: a konfliktus és a béke témája. Egyébként mindig a közvélemény reagál, amely néha döbbenetes módon egységesíti az elképzeléseket, és olyan közmegegyezéshez vezet, amely végül a legtöbb tantervi döntés alapjává lesz.

A közmegegyezés kialakulásához nemcsak a szak-, hanem az általános közvélemény is hozzájárul. Az utóbbi általában akkor érzi érintve magát, ha a fennálló viszonyokat kérdőjelezi meg. Nem annyira magára az „ügyre” irányul, mint a (tágabb értelemben vett) politikai következményekre, amelyek abból adódhatnak. Ezt a folyamatot a világnézeti állásfoglalás irányítja, amelyet az ember mindenáron érvényesíteni akar, és amellyel szemben a tárgyilagos kérdések mint olyanok alig valamit nyomnak a latban.

Ebből a megfigyelésből eltérő végkövetkeztetéseket vonhatunk le. Megpróbáljuk a játékszabályokat saját érdekünknek megfelelően kihasználni, és a politikai befolyás megszerzése révén a tantervi döntéseket a megfelelő irányba terelni. Aki manapság teljességgel lemond az ilyen stratégiákról, az a legtöbb esetben hoppon marad.

Meg lehet és meg is kell azonban próbálni, hogy a tartalmat a lehető legnagyobb szakértelemmel válasszuk ki. Ebből a célból ismét a stuktúrarács szerkezete javasolható, amely annál kiegyensúlyozottabb lehet, minél több koordinátát tartalmaz. Ha például egyaránt felsorakoztatom a szaktárgyon belüli szisztematika, a vezető kategóriák, a szociokulturális egyetemes összefüggés helyi értéke, a jelennel és a jövővel kapcsolatos vonatkozások, a generációs és életkorszpecifikus oktatási érdek mércéjét, akkor olyan szűrőt nyerek, amely egy mindezen kritériumnak megfelelő tananyagot ölel fel, és ezért feltehetően igen nagy oktatási potenciállal rendelkezik. A rendszereljárásnak az az előnye, hogy pozitívan minősít ugyan, de nem diszkvalifikál. Nem támasztja azt az igényt, hogy meghatározott tartalmat bizonyítottan alkalmatlanként kiválogasson – ez nem is lenne helyénvaló, mert az oktatás eredményessége nem határozható meg általában előre –, hanem azokat a tartalmakat jelöli meg, amelyek több előnnyel rendelkeznek.

Az itt felvázolt rasztereljárás egy dologra azonban nem képes: nem tud olyan tartalmi válogatást adni, amely felmutatja a belső, a dolgok logikájának megfelelő összefüggést. Ami azonban nem illeszthető össze logikus egésszé, az nem alkalmas az oktatási terv számára. Ezért nem kerülhetjük el azt, hogy a rasztereljárás révén szerzett tartalmakat további feldolgozási folyamatoknak vessük alá, és eközben adott esetben túlmutassunk a raszter eredményein.

#### Az oktatási témák meghatározása

A mindennapi oktatásban nem annyira a célok és a tartalmak, mint inkább a témák fontosak. Az oktatási témák célokra vonatkoztatott tartalmak, amelyek egy-egy oktatási egység tárgyát képezik, s alakulásukat és irányukat az oktatási felada-

tok határozzák meg. Ezek az oktatási terv alapegységei, amelyeknek a következő kritériumoknak kell megfelelniük: didaktikai eredményesség, oktatásméleti konzisztencia, viszonylagos áttekinthetőség, megvalósíthatóság az oktatás gyakorlatában, beilleszthetőség egy nagyobb sorozatba.

Egy téma akkor jár didaktikai eredménnyel, ha felkelti a tanulók érdeklődését, kihívó jellege van, túlmutat önmagán, feltárja a világ megtapasztalhatóságának egyik fontos szempontját. Oktatásméleti szempontból akkor konzisztens, ha kerekei között végrehajtható minden fontos oktatási lépés, és gyakorolható minden oktatási mód, elsősorban „a tanulás megtanulása”. A téma legyen áttekinthető, tehát legyen eleje és vége, és tegye lehetővé a munka előzetes megtervezését. Használhatósága az oktatás gyakorlatában attól függ, hogy rendelkezik-e az illető körben a megfelelő nehézségi fokkal, beleillik-e a diák tudás- és tapasztalathorizontjába, feldolgozható-e hozzáférhető módszerekkel és eszközökkel. A témának kapcsolódnia kell az addigi oktatáshoz, és elő kell készítenie a továbbiakat; a beleilleszkedés egy nagyobb sorozatba a legjobb garancia arra, hogy a diákok megjegyzik a megtanul-takat, és fel is tudják idézni a későbbi oktatási helyzetekben.

#### Témasorozatok összeállítása

A munkának ebben az utolsó és befejező szakaszában, amely egyértelmű az átfogó oktatási terv összeállításával, kiegyensúlyozott összefüggést kell létrehoz-nunk minden eddig kidolgozott elem között. Ez nem történhet meg bizonyos kompromisszumok nélkül. Ezért a rendelkezésre álló óraszám rendkívül fontos korrektívum. Visszahúzza a tervezőt a tények kemény talajára. Az évi 60-as óra-szám egy olyan heti 2 órában tanított szaktárgy esetében, mint a történelem, valós számítási alapot jelent, és erre a szerény volumenre való tekintettel bizony szerte-foszlik néhány didaktikai álom.

Végül is egy téma súlyát az dönti el, hogy hány órát szánunk rá. A francia forradalom világtörténeti jelentősége teljességgel vitathatatlan. Kényessé akkor válik a helyzet, ha meg kell határozni, hogy erre a célra 5, 10 vagy 20 óra áll-e a rendelkezésünkre. Lépten-nyomon szembekerülünk ilyen döntésekkel a korszakok (ókor-vagy újkortörténet?), a térségek (Németország vagy a harmadik világ?), a különböző terepek (társadalom- vagy kultúrtörténet?), a tématispusok (hosszirányú kereszt-metszet vagy esetelemzés?) anyagberendezésében. Az a lényeg, hogy egyetlen lényeges elemet se hanyagoljunk el, és megfelelően dolgozzuk fel a rendkívül fontosakat. Időnként nem kerülhetjük el az önkényes problémamegoldásokat. De boldogulhatunk velük, ha döntéseinket az összes lényeges szempont ismeretében és gondos mérlegelésével hozzuk meg.









## A történelemdidaktika nemzetközi dimenziója\*

„Aligha lehet végzetesebb valami a történelemírás számára, mint az elzárkózás a szigorúan nemzeti keretek közé. Ez szinte szükségszerűen vezet a kérdésfeltevések és a módszerek szűklátókörűségéhez, a vizsgált tárgyak behatárolásához.” (Gerhard A. Ritter)

Amennyiben ez általánosságban véve igaz a történelemtudományra nézve, akkor megszorítás nélkül érvényes a történelemdidaktikára mint a történelem részterületére is.

Mivel azonban a tudományos történelemdidaktika álláspontja nemcsak a történettudomány általános helyzetét tükrözi, hanem számos speciális hagyomány és kezdeményezés, akadály és célkitűzés is jellemzi, helyénvaló a didaktika nemzeti behatároltságának vagy nemzetköziségének önálló vizsgálata. Mivel a történelemdidaktika szisztematikus tudományágnak tekinti magát, elkerülhetetlenül szükséges a nemzeteket átfogó kérdésfelvetések figyelembevételére is. Először tisztázzuk a fogalmakat (1). A nemzetközi dimenzió módszeresen kijelölt helyének kérdése adja majd a 2. fejezet tárgyát. A 3. fejezetben azokat a kezdeményezéseket vázolom fel, amelyek már eddig is a nemzeti korlátok szellemi leküzdésére törekedtek.

### 1. Kategóriák és fogalmak

A történelemtudat két meghatározó kategóriája a „tér” és az „idő”. A „tér” – legalábbis az újkor kezdete óta – szubjektív tekintetben is azonos a globális térrel. Az „idő” potenciálisan korlátlan. Nincs olyan nép és nemzet, olyan állam vagy államszövetség, amely teljességgel betöltené mindkét kategóriát. A térnek és az időnek mindig vannak korlátai, és mindig lehetséges egy történelmi „vég”, amely az idő, illetőleg a tér végét megelőzően található. Aki tehát többé-kevésbé átfogóan akarja megragadni és oktatni a történelmi tudatnak ezt a két meghatározó kategóriáját, annak már per definitionem is túl kell lépnie egy nép és egy állam történetén, „nemzetközileg” nyitottnak kell lennie.

Az emberiség története harmadik kategóriájának a „szociabilitás” tekinthető. Kézenfekvő, hogy erre is ugyanaz vonatkozik: ameddig a népek és államok az emberiség részcsoportjai, addig a szociabilitás mindig túlmutat ezen a részcsoporton, nemzetközi szolidaritásra kötelez. Ez a nemzetközi szolidaritás természetesen hibásan is értelmezhető. Az emberiség vétké e szolidaritás ellen – például a kizsákmányolás, a háború, a rabszolgasorba hajtás – a történelem és a történelmi tudat egyik fontos témáját alkotják.

A „nemzetközi” szóknak fontos hagyományai vannak, s ezeket a hagyományokat részben rokon értelmű képződményekkel kell tisztáznunk, részben pedig ki kell zárjunk, mivel nem egyeznek szándékainkkal. Beszélhetünk a munkásmozgá-

\* Részlet a szerző nagyobb tanulmányából.

lom vagy a 19. századi historizmus nemzetköziségéről, de a kései 20. század szocialista internacionalizmusáról is. Ezen hagyományok egyikét sem kívánjuk itt a történelemdidaktika vonatkozásában rögzíteni vagy kanonizálni. Politikai összefüggésekben szívesen beszélnek „szupranacionális” szervezetekről, olyan intézményekről – mint pl. az ENSZ –, amelyeket nemzeti kormányzatok hoztak ugyan létre, ezzel ellentétben azonban válság esetén nemzetek feletti tekintélyt várnak el tőlük. Itt azonban nem erre gondolunk. Egyrészt a legtöbb kormány szakmailag nem illetékes a történelemdidaktika területén, másrészt nem is hoztak létre átfogó szervezetet. A „transznacionális” szót is használjuk viszont annak érzékeltetésére, hogy nemcsak nemzetek közötti ügyekről van szó, hanem ide tartozik mindaz, ami több nemzetet érint, ami tehát több nemzet tagjaiban vagy legalábbis tagjainak többségében közös. Amikor a „nemzetközi” szót használjuk, akkor nemcsak az államok közötti diplomáciai fogalomra kell tehát gondolnunk, hanem olyan történelmi-politikai struktúrákra is, amelyek több nemzet nagy részében közősek, gondolunk továbbá az adott csoportok között erről folyó kommunikációra. Idevágó téma például az iparosítás Angliában és a kontinensen, illetve annak az emberiségre gyakorolt évszázados következményei – és nemcsak a Közös Piac aktuális bányapolitikája.

De mi is a „nemzet”? Erre a kérdésre, amely a „nemzetközi” szó fogalmi tisztázásának az előfeltétele, valószínűleg nem adhatunk igazán végérvényes választ a nemzetek politikai megszűnése előtt. A nemzetek fejlődnek, és ezáltal változnak. A fogalomnak is változnia kellene tehát. A nemzethez különböző csoportok vagy (fejlődési) fokozatok tartoznak; magának a fogalomnak is pluralista módon nyitottnak kell hát lennie. Franciaország például centralista jellegű nemzet – de ma újra felfedezi tartományait. Vajon ki akarja ma végérvényesen definiálni a centralizmus és a regionalizmus összjátékát? Olaszország politikailag későn érő nemzetként fejlődött. A 19. századi egyesítés előtt nem volt egységes. De ki akarta volna tagadni a nemzet létét a reneszánsz korában? Csak éppen a „nemzet” más fogalmát kell alkalmaznunk az olasz reneszánszra, mint a kortárs Portugáliára. A 19. századi államalapítás óta a kulturálisan egységes nemzet kialakítására törekedtek Olaszországban – minden lakos beszéljen olaszul, és integrálódjék az olasz kultúrába. A Dél-Tirol felé való terjeszkedésnek az I. világháború után azonban az volt a tartós következménye, hogy nem lehet egész Olaszországot és minden állampolgárát kizárólag az „italianta” fogalma alapján definiálni. Dante nemzetének önértelmezésben is el kell fogadnia a kisebbséget, saját határain belül is.

Milyen vonatkozásban tekinthetjük és értelmezhetjük, illetve tekinthettük és értelmezhetjük egy nemzetként Németországot vagy az USA-t? Ez minden bizonnyal csak igen sajátos történelmi-politikai perspektíva alapján lehetséges! A nemzet fogalmának értelmezésekor nyitottaknak kell lennünk mindezen szempontok iránt. Ebben a fogalomban Izraelnek vagy Kínának is helyet kell kapnia.

A „nemzetnek” nem kell feltétlenül azonosnak lennie az „államnemzettel”. A világ számos részén és a történelem számos korszakában a nyelv és a kultúra nem egyezik meg az államhatárokkal, meg kell különböztetnünk a kultúrnemzeteket és az államnemzeteket. A politikai és jogi állampolgárság nem esik egybe a kulturális odatartozással egy többségi nyelvhez vagy valláshoz. A nyelvi kisebbségeket gyakran nevezzük „nemzetiségeknek”. Történetéből fakadóan egy-egy modern állam

több nyelvi vagy vallási csoportot fog át. Ebben az esetben nem a centralizmus, illetve a többség dominanciája az állam jogos célja, ebben az esetben a kulturális vagy vallási sokrétűséget gazdagságnak, ápolandó örökségnek, a mindenkori történelemtudat hagyományának kell tekintenünk, és tovább kell adnunk mind általában, mind az iskolai oktatásban.

A világ számos nemzete nem vetette magát alá ennek az alapelvnek, és ennek következtében sok szenvedést és nagy jogtalanságot idézett elő mind önmaga, mind mások számára. Ahol például magában a nemzeti emlékezetben nem kapnak helyet a kisebbségek – mindenki söpörjön a maga portája előtt! –, ott a köztudatból is kiszorulnak. Csak a gyűlölettől fortyogó nacionalizmus egy hullámára, úgy mond jó alkalomra van szükség ahhoz, hogy ezeket a kisebbségeket ténylegesen is kiűzzék az országból. Aki kiszorít valakit a köztudatból, saját történelméből, az előkészíti a talajt az ősi hazából történő tényleges kiűzéshez! Ennek ellenpólusként igent kell mondanunk a kulturális pluralizmusra ott, ahol kialakult és hagyományai vannak, nyitottnak kell lennünk saját hazánk sokszínűségével szemben. A nemzetiségek sokrétűsége csak akkor mond ellent az állam rendezett alkotmányos kereteinek, ha a kisebbségektől végső soron megtagadták vagy még most is megtagadják a jövőt, a békés fejlődést a közös jövőben. A nemzeti többség jogának etnikus határa a kisebbségek elemi joga! Sohasem szabad egy többségi döntéssel visszaélni abból a célból, hogy megfosszunk egy kisebbséget nemzeti jellegétől vagy kényszerrel térítsük el vallásától, felekezetétől. A többség joga itt beleütközik a kisebbségek önrendelkezési jogába, itt húzódik minden jövőorientált politikai etika megdönthetetlen határa.

A hazájukban élő kisebbségek létezésének gazdagságként történő felfogása még sok nemzetnek nehezebbre esik, elsősorban a fiatalabbaknak. A kisebbség nyelvismerete, kulturális és vallási kötődései azonban – ha fenntartás nélkül egyetértünk a méltányosság mindenkire érvényes szabályozó erejével – még nem indokolják az elkülönülést, hanem hidat jelentenek a szomszédok felé. A kisebbségek jelentik a hidat a jobb szomszédi kapcsolatokhoz, a megértő nemzetközi együttműködés és szolidaritás reményét!

A „nemzetközi” jelzőnek a történelemdidaktikában általunk érvényesnek tartott posztulátuma azt jelenti, hogy a jövő történelemoktatásának nyitottnak kell lennie, illetve nyitottá kell válnia a pluralizmus felé minden nemzet értelmezésében és saját nemzetünk értelmezésében, egy olyan fajta pluralizmus felé, amely a többség és a kisebbség önrendelkezési jogának eleven érzékelésében gyökerezik. Meg kell tartanunk vagy fel- és ki kell építenünk az önrendelkezés szabadságát a különböző nemzetekben, nyelvekben és kultúrákban, a vallásokban, elő kell mozdítanunk a társadalmi felemelkedés szabadságát, mégpedig társadalmi biztosítékokkal. A történelemoktatás nem lehet értéktelen vagy semleges, mert akkor szembekerül a jogszerű ítéletalkotás követelményével.

A 19. század nagy részében ez az ítéletalkotás nem volt zavartalan, mert a mindenkori államnemzetet valláspótlékként értették félre. Az állam szakrális színezetet öltött, és emiatt tudatosan kikerült a kritikus vizsgálat, illetve az értékelések hatásköréből. Még a metaforák is erről a tévről tanúskodnak: arról, aki életét mindig az államnak szentelte, gyakran mondták, hogy az egyén „feláldozta életét a nemzet oltárán”. A nemzet szakralizálása, illetőleg mindenfajta metafizikai értéke-

lése ma már kritikátlannak, korunktól idegennek tűnik. Nem a nemzet érdekei határozzák meg a jogot, csak a nemzetközileg elfogadott jog képes megmutatni, hogy mi egy adott nemzet jól értelmezett egyéni érdeke. Ennek a pluralitásnak és értékorientációnak a tükrében számunkra minden nemzet a maga saját történetével jelenik meg.

A másik általunk alkalmazott fogalom a „dimenzió” fogalma. Jelentése: kiterjedés, alpmérték, részarány, koordinátarendszer, perspektíva. Két dolgot kell értenünk rajta:

a) az itt taglalt történelemdidaktika nem kizárólag nemzetközi: a helyi és a regionális történelemre is ki kell terjednie, mint a nemzet történetére, illetve a szociálisan vagy tematikusan meghatározott történelemre (például: agrártörténet, egyháztörténet);

b) az itt taglalt történelemdidaktika egyidejűleg mindig nyitott saját témáinak nemzetközi szempontjai iránt is. Milyen lenne valójában Bécs város története csakis nemzeti keretek között? Az ipartörténet is hasonlóan leszűkített és csonka maradna.

Ha tehát itt a történelemdidaktika „nemzetközi” dimenziójáról beszélünk, akkor ez nagyfokú és jóindulatú nyitottságot feltételez az ezen a földön történelmi-politikai feltételek között élő nemzetek, népek és államok különböző fajtái, azok fejlődése, összetétele, származása és politikai perspektívái iránt; a meglévő közös és eltérő vonásokra, a mindenkor meghatározó struktúrákra és feszültségekre, a csoportokra és a kisebbségekre vetjük pillantásunkat, mindenkor a politikai határon túllépve szemléljük és írjuk le őket; szemügyre vesszük továbbá, hogy az egyes nemzeteknél milyen történelmi-politikai szemlélet és érvelésmód közvetíti a történelemkultúrát, s ezen belül mit képvisel a történelemdidaktika; milyen érdekek és gátak érvényesülhetnek az egymás közötti érintkezésben, milyen torzításokat (ellenséges képeket) szükséges enyhíteni és megszüntetni, és milyen adottságokat kell objektívebben vagy értékorientáltabb módon megítélni. Milyen következményekkel jár mindez történelmi tudatunkra és annak közvetítésére nézve a főiskolákon és az iskolákban, a nyilvánosság előtt és a hírközlő eszközökben, a különböző generációk és csoportok körében?

A hagyományos történettudomány és történelmi módszertan a „nemzet” fogalmát gyakran túlnyomó részben egyes számban használta, amikor saját nemzetét választotta ki a rendszerezés előfeltételeként vagy akár normatívaként. A modern történelemdidaktika előretörésével mi itt abból indulunk ki, hogy az előbbiektől befolyásolt történelemtudat gyakran provincializalizmusba torkollott – legalábbis a globális fejlődés vonatkozásában –, és vétkessé vált a félreismerés, a gyűlölet, sőt a háború bűnében. Ezzel szemben mi itt határozottan a „nemzeteket” mint többes számot vesszük alapul. A történelmi-politikai tudat közös és eltérő vonásai egyidejűleg adják szemlélődésünk tárgyát. Az értékelés mércéje többé már nem a saját nemzet, hanem a nemzetek közös kultúrkinése, illetve közös kulturális célja; a jog és a (társadalmi) igazságosság.

## 2. A történelemdidaktika nemzetközi dimenziója – kontra „nemzeti bornírtság”

Karl-Ernst Jeismann 1976 után a következőképpen írta le a történelemdidaktika tárgyát: „A történelem didaktikája a társadalom történelemtudatával foglalkozik...” Mivel mai társadalmunk európai és nemzetközi előfeltételeket és kereteket fogad el, és ezek közt fejt ki törekvéseit, már ennek alapján is kényszerítő erővel merül fel az a cél, hogy ezen társadalom nemzetközi dimenziójának megfelelően felépítsük a társadalom történelemtudatának nemzetközi dimenzióját is.

Jeismann álláspontját tovább pontosítva Siegfried Quandt a következőket írja:

„A tudományos történelemdidaktika a történettudomány szisztematikus részterülete; annak tájékoztató és művelő funkcióját látja el. Elemzi és szervezi a történelmi tapasztalat kialakulását a nem történészek közt, és a történelem értelmezését a társadalmakban és a társadalmak között.”

A lényeg tehát az elemzés és a szervezés, a módszertanilag pontos vizsgálat és a töprengő, felelősségteljes segítségnyújtás „a történelem értelmezésében az egyes társadalmakon belül és a társadalmak között”. A „társadalmak” létének felismerése segítséget nyújt abban, hogy túllépjünk a társadalom nemzeti körülhatároltságán, amely azért továbbra is fontos azonosulási és vonatkoztatási határ, és az is marad. A nemzetet, a történelmi-politikai szemlélet és érvelés még mindig kedvelt szintjét ma már nem vizsgálhatjuk önelégült egyes számként, hanem európai és világméretű többes számnak kell tekintenünk: több ilyen nemzeti vonatkoztatási paraméter létezik; a saját nemzeti fejlődés mindenkori sajátosságai mellett legalább ugyanakkora hordereje van mindannak, ami közös több vagy minden európai nemzetben.

Aki be kívánja sorolni saját nemzete sajátosságait ebbe a keretbe, illetve ebben az előre meghatározott keretben kívánja látni (megtanulni és oktatni) ezeket a sajátosságokat, annak gyakorolnia kell magát a több nemzetre érvényes történelem megértésében, mivel az érintett egymaga nem tudja kompetens módon elhatárolni azt, ami sajátosnak számíthat, illetve azt, ami közös. A nem történészek történelmi tapasztalatának kialakulása nem nemzetileg korlátozott vagy korlátozható jelenség. Számos tapasztalat túlmutat a nemzeti határokon, számos előítélet az egyes nemzeteken túl is érvényes, az oktatás és a képzés terén elért számos siker adaptálható a nemzetek között.

A történelem didaktikájának tehát nemcsak azért kell nemzetközileg nyitottnak lennie, mert nemzetközi nyitottság nélkül a tudomány per definitionem nem létezik vagyis a nemzeti határoknál megtorpanó szellemi törekvések nem jelenthetnek tudományt. A történelem didaktikája csak akkor nyújthat segítséget a saját nemzeti térségében kialakult történelmi tapasztalatok és történelmi tudat helytálló elemzésében és rendezésében, ha vizsgálódásába bevonja ezeknek a folyamatoknak a nemzeteket átfogó szempontjait is, ha figyelembe veszi azok öröklött nemzetközi dimenzióját is.

### 3. Az eddigi kezdeményezések

A tudomány a korai középkortól az ancien régime végéig nemzetközi és európai volt – mind a nyelvet, mind a tudományok helyét, mind a cseréket, mind a publikációkat, mind a recenziókat illetően. Aki nyomon követi például a barokk kor tudósainak, az akkori tanult társadalmak tagjainak szakmai pályafutását vagy a megnyilatkozások, tárgyalások és szakértői vélemények származási helyét, az megállapíthatja, hogy a kutatás nemzetközi eszmecsere volt, függetlenül attól, hogy az latin vagy francia nyelven folyt-e. Nem kellett kezdeményezni, hogy a nemzetek szót értsenek egymással a történelemtől, mert minden rangos perspektíva amúgy is a más nemzetiségű partnerekkel folytatott párbeszéd során alakult ki.

Ez a helyzet a 19. században és a 20. század első felében alapvetően megváltozott. A nacionalizmus hullámai másfajta historiográfiát követeltek meg. A szabály a részben csak posztulált nemzeti fejlődés irányvonalainak mentén végzett munka lett; a perspektívák leszűkültek. Egyre ritkábbá váltak a külföldi tanulmányok. A saját fölérendeltséggel kapcsolatos érzelmek már nem kaptak megfelelő racionális magyarázatot – vagy nem ütköztek elleninformációba. Kivételt jelentett, hogy a Békevilágkongresszus már 1889-ben többször is támadta a militarista és sovinszta történelemtankönyveket. A történelemtől folytatott európai párbeszéd korai előharcosai 1914 előtt nem részesültek olyan támogatásban, amely elősegítette volna a megértést.

a) Az első világháború után az atlanti népeknek a rájuk zúdult szenvedések hatására kinyílt a szemük. A nemzetközi párbeszéd eszméje a Weimari Köztársaság korában alkotmányos szintre emelkedett Németországban! Elsősorban a tanárok szövetségei végeztek akkoriban úttörő munkát. Skandináviában már 1919-ben jobb megértésre törekedtek az egyes északi államok között. A francia tanárok szakszervezete nyilvánosságra hozta azoknak a történelemtankönyveknek a feketelistáját, amelyek a nacionalizmus valamely fajtáját látszottak képviselni. Az Általános Iskolai Tanárok Szövetségeinek Nemzetközi Egyesülete, a Főiskolai Tanárok Nemzetközi Szövetsége, a genfi Nemzetközi Nevelésügyi Iroda és a Történelmi Tudományok Nemzetközi Bizottsága erőteljesen hozzájárult a megértés elmélyüléséhez.

1932 júniusában Hágában először ült össze nemzetközi konferencia a történelemoktatásról. Kirajzolódott ennek a munkának a jelentős eredményei. De az ezután következő konferencia, amely 1934 júniusában Bázelen ülésezett, már egy alaposan megváltozott helyzettel került szembe: a német nemzetiszocialista kormány teljesen elzárkózott a megértésre irányuló törekvések elől.

A Népszövetség már idejekorán megbízta Nemzetközi Szellemi Együttműködési Bizottságát azzal, hogy vizsgálja meg a tankönyvek revíziójának a kérdését. 1924-ben Spanyolország azt javasolta, hogy a nemzeti albizottságok végezzenek előzetes kutatómunkát. Ezt a határozatot a Népszövetség 1926-ban elfogadta ugyan, de – tudomásunk szerint – hatástalan maradt. 1935-ben a Nemzetközi Szellemi Együttműködési Intézet kidolgozta a történelemoktatás nemzetközi konvencióját, amelyet a Népszövetség közgyűlése 1937-ben el is fogadott. Célul tűzte ki, hogy maguk a kormányok szálljanak szembe az előítéletekkel, és hozzanak létre a tankönyvek revíziójáért felelős bizottságokat. De Németország és később Olaszor-



szág is kilépett a Népszövetségből – ennek következtében politikailag hirtelen megszakadtak a megértésre irányuló addigi erőfeszítések. 15 kisebb állam aláírta a konvenciót – a nagyobbak azonban többnyire azt állították, hogy nincs befolyásuk a tankönyvek kiválasztására. Közvetlen értelemben ez minden bizonnyal igaz is. A programok és tantervek azonban közvetett módon nagymértékben befolyásolják a rájuk épülő oktatás szellemét. A Nemzetközi Szellemi Együttműködés Intézete 1932-ben a nyilvánosság elé tárta vizsgálatainak eredményét. Az intézet későbbi, terjedelmes működési beszámolója lényeges fejezetet szentel a tankönyvek revíziójának.

Skandináviában nagy sikerrel folyt tovább a munka. Német történészek Párizsban még 1935 novemberében találkoztak a Francia Történelem- és Földrajz-tanárok Szövetségének képviselőivel. 40 nyitott és ellentmondó kérdésből sikerült 23-at egyetértőleg tisztázni. Ez a részleges megegyezés Franciaországban széles körű nyilvánosságot kapott – Németországban a nemzetiszocialista kormány kategorikusan elutasította. Ezért ott a megegyezés 1946-ig szinte teljesen ismeretlen is maradt.

b) Az 1945-ben előkészítő konferenciák után alapított Egyesült Nemzetek Szervezete sokkal sürgetőbben foglalkozott a szellemi megértés és a kulturális együttműködés kérdéseivel, mint a Népszövetség. Kezdetől fogva egy külön szervezetet bíztak meg ezzel a feladattal, az UNESCO-t. Az UNESCO-nak a legtöbb tagállamban sikerült nemzeti bizottságokat létrehoznia, ezek szerteágazó tevékenységet bontakoztattak ki. Már 1949-ben nyilvánosságra hoztak egy kézikönyvet a tankönyveknek és a taneszközöknek a nemzetközi megértés szellemében történő megújításáról. 1950-ben Brüsszelben megnyílt a tankönyvek revíziójával foglalkozó számtalan nemzetközi szemináriumok sorozata. A munka eredményeként fontos javaslatokat tettek a zavartalan kölcsönös megértés érdekében. Ezekon a konferenciákon egyébként fény derült az eltérő nézetekre is, és ezek nem voltak könnyen áthidalhatóak. Így például a fiatalabb népek képviselői nyomatékosan követelték: a történelemoktatás biztosítson számukra lehetőséget arra, hogy mindenekelőtt erősítsék a csak nemrégiben emancipált lakosság nemzeti öntudatát és integrálják a peremcsoportokat.

Az UNESCO törekvései nyomán számos kétoldalú vagy sokoldalú, de nem általános konferenciára került sor, s ezeken a tankönyvekben bemutatott ismeretanyag kölcsönös revíziójával foglalkoztak. E konferenciák részben szaktörténész-konferenciák voltak, amelyek a nemzetek között felmerülő speciális kérdéseknek vagy problémaköröknek szentelték ugyan megbeszéléseiket, részben pedig történelemtanárok és történelemdidaktikusok ülései, amelyeken meghatározott javaslatokat dolgoztak ki tanárok és tankönyvszerzők számára. Ezeknek az elsősorban Európán belüli erőfeszítéseknek a történetét azonban még meg kellene írni. A konferenciákon részt vett a történelemtanárok nagyon sok szövetsége, számos intézet, tudományos társaság, továbbá egyes kolléganők és kollégák szinte az össze európai nemzet képviselőiben.

Az utóbbi időben az UNESCO párizsi központjában több mint 1000 szakember dolgozik a különböző programok fejlesztésén. Két, 1962-ben kötött egyezmény megkönnyíti az információcserét, valamint a kulturális folyóiratok terjesztését. A nemzeti UNESCO-bizottságok a mindenkori kormány tájékoztatását szolgálják, és

támogatják a multilaterális együttműködést, mint pl. a bonni bizottság. Hamburgban működik az UNESCO Pedagógiai Intézete. A német nyelvű UNESCO Szolgálat első évfolyama 1954-ben Kölnben indult. A szélesebb körű tájékoztatást szolgálja.

c) A nemzetközi párbeszédért folytatott törekvésekben az Európa Tanácsnak az az előnye az UNESCO-val szemben, hogy az olyan kisebb államok csoportja, amelyek politikailag homogénebbek, és a közös európai történelem talaján állnak. A két világháború közötti időszakban és a világszervezet keretében kimunkált általános célokat itt részletekbe menően lehet kipróbálni, és legalábbis részben megvalósítani. Jó dokumentáció készült a kérdéssel foglalkozó konferenciákról, amelyeket 1953-tól (Calw) és 1958-ig (Isztambul és Ankara) tartottak. A mindenkori speciális célkitűzéseken kívül ezeknek a konferenciáknak mindig is az volt a célja, hogy fölmérjék az előítéleteket és kiírtsák őket a tankönyvekből és a tantervekből.

Az ötvenes és a korai hatvanas évek erőfeszítései egy olyan generáció nevéhez fűződtek, amelyet nagyon is befolyásolt a háború élménye. A munka célkitűzése korlátozott cél volt; ha már nem találtak említésre méltó hibákat vagy előítéleteket, akkor a munka elvégzettnek volt tekinthető. A hetvenes években néhány kezdeményezés kimerült abban, hogy az előítéleteket és a hibákat kiküszöbölték. A józan elemzés azonban hamarosan megmutatta, hogy ezzel úgymond „automatikusan” nem sikerült elérni a pozitív célt, a történelemtől folytatott tartalmas párbeszédet. Az időközben nyugdíjba vonultak örökébe lépő fiatal generáció helytel-közzel más történelmi témák és perspektívák felé fordult. Nem tagadták meg a részben még mindig provinciális művelődést. A külföldi turizmus növekedése azonban semmiképpen sem vezetett analóg módon a honismeret, a nyelvismeret és a megértés fejlődéséhez. A történelmi tantervek eltérő fejlődési irányai nyilvánvalóvá tették az érdekek további megosztását.

Tekintettel erre az állapotra, új helyzetfelmérés vált szükségessé. Az Európa Tanács tevékeny „iskolai osztályainak” számtalan tevékenysége között elsősorban az az ülés foglalkozott a helyzetfelméréssel, amelyre 1979 májusában Donaueschingenben került sor „New trends in history teaching in upper secondary education” címmel. Az ülés mélyenszántó megbeszélései nyomán létrejött a részletes „Proposals for European cooperation on history teaching”, egy *Piet F. M. Fontaine* által szerkesztett irat, amelyet később nemzetközi munkatervvé (International Workplan) dolgoztak ki, és munkadokumentumként mind az Európa Tanács, mind a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság elfogadta. A javaslatok igen szerteágazóak. A „Történelemdidaktika Nemzetközi Bibliográfiája” első kiadásának kezdeményezése is az akkoriban összeállított javaslatokra támaszkodik.

Előremutató módon az tűnt a legsürgetőbb feladatnak, hogy Európa-szerte és nemzetközi vonatkozásban minden szinten hatékonyabbá tegyék az információ-áramlást, fordítások – többek között a forrásmunkák fordítása –, tapasztalatcsere és együttműködés révén. Igen sok kezdeményezéssel megpróbálják elősegíteni ennek a célnak az elérését; ezekről az Európa Tanács iskolai tagozata állandóan tudósít beszámolóiban.

d) A nagy szervezetek és intézmények után – mintegy kollégáik képviselőiben – most röviden bemutatunk egy olyan történészt, *Georg Eckertet*, aki 1945 után tevékenységének fő céljaul a nemzetközi megértés elősegítését tűzte ki. 1912-ben

született, a II. világháborút már érett férfiként élte át. Ebből az élményből a maga módján vonta le a következtetéseket, amikor tudományos kritériumok alapján kidolgozta a tankönyvek nemzetközi revíziójának tervét, és konokul kitartott célja mellett. A „Történelem- és földrajzoktatás nemzetközi évkönyvének” számos kötete az ő tevékenysége krónikájának tekinthető.

Erőfeszítései során Georg Eckert mélyen elkötelezte magát az igazság, a történelmi igazság étosza mellett. A történelemtankönyvek revíziójának az volt a célja, hogy objektív képet nyújtsanak a történelemről. De mi is a történelmi igazság? Az objektív igazság, amelyet a tudós – kutatóként és tanárként – szolgálni szeretne? Vajon elérhető-e számunkra, és megfogalmazható-e leírások és javaslatok formájában? Ez a kérdés állt Georg Eckert mindazon erőfeszítéseinek a középpontjában, amelyeket a tankönyvek revíziója terén tett; ez volt minden tanácskozás tárgya intézetünk számos konferenciáján és találkozásán. Georg Eckert tudta, sőt meggyőződése volt, hogy az igazság kérdése először is az etika kérdése, az igazság megtalálására és megfogalmazására irányuló jó szándék kérdése, tudta, hogy az igazságért kifejtett erőfeszítések sikere attól függ, „jó szándékú emberektől erednek-e” ezek az erőfeszítések.

Jó egy évvel halála után az alsó-szászországi tartományi gyűlés Georg Eckert Nemzetközi Tankönyvkutatási Intézetté keresztelte át a braunschweigi intézetet, és törvényben szabályozta a munka továbbfolytatását.

e) Szintén a háború utáni helyzetben született meg egy másik intézet, az Európai Történelmi Intézet Mainzban.

Az intézet sohasem tagadta, hogy a háború utáni időszak követelményei és céljai születték. Akkoriban *Joseph Lortz* volt az intézet vallástörténeti osztályának az igazgatója, *Martin Göhring* pedig az egyetemes történelmi osztály vezetője; utódaik ma *Peter Manns* és *Karl Otmar Frh. v. Aretin*. Kezdetől fogva újszerű és a jövőre irányuló volt a tudományos utánpótlás támogatásának módja. Már a fiatal kutatók is olyan szemléletmódban nevelkedtek, amely más perspektívák számára is nyitott volt, ezért nem kellett véleményüket utólagosan korrigálniuk.

Az intézet két osztályának tankönyv-ügyosztályai is voltak, amelyek csendben tevékenykedtek; mind szerzőknek, mind kiadóknak felajánlották, hogy megszerzik az illetékes szakemberek írásos szakértői véleményét a kéziratokról.

f) Az interdiszciplináris sokoldalúságra – nevezetesen a szaktudományi és szakdidaktikai tudományágak közötti állandó gyümölcsöző tapasztalatcserére – törekszenek a Georg Eckert Nemzetközi Tankönyvkutatási Intézet munkájának alapelvei szerint. A „Nemzetközi Tankönyvkutatás” című kiadványunk folyóirattá alakult át, ez az átalakulás külsőleg is kifejezte az intézet kezdeményező-készségét.

Részletes vizsgálatot érdemelne a kérdés, de itt csak utalunk a nemzetközi tankönyvkutatás lépcsőfokaira. A tankönyvek korábbi revíziója utólagosan, a már meglévő művekben ellenőrizte a hibákat és az előítéleteket. A hetvenes évek elején került előtérbe az a törekvés, hogy megtalálják a közös elemeket, az egységes európai alapelveket. Ezt a törekvést elsősorban egyes államsoportok segíthetik elő – a szocialista országokon belül is. Karl-Ernst Jeismann felismerte, hogy ezek az erőfeszítések akkor járnak eredménnyel, ha nem maradnak meg a liberális hangnem keretei között, hanem a kemény vitákat is vállalják. Következésképpen olyan interdiszciplináris megértésre törekedett, amely a történelmi tények alapján kölcsönö-

nös megértésre vezethet. Ma már például nem az a fontos, hogy a francia történelemben több forrás szerepeljen a német történelemmel kapcsolatban, és a német történelmi művekben több forrás a francia történelemmel kapcsolatban, hanem az, hogy mindkét félben felkeltsük és elősegítsük a készséget arra, hogy alapvető pozícióban és struktúráiban „értsék meg” a társország nemzeti történelmét, ugyanakkor európai távlatban ragadják azt meg.

g) A speciális „Európa-terv”, amelynek kidolgozásában a Georg Eckert Nemzetközi Tankönyvkutatási Intézet is közreműködött, részletes publikációs terv keretében igyekezett megvalósítani az előbbieken felvázolt célokat nemzetközi együttműködés formájában. Az elképzelések között szerepelt egy, az európai történelemmel foglalkozó kézikönyv gimnáziumi (középiskolai) tanárok számára, ezt követhette egy sor forrásmunka, természetesen mindegyik több nyelven.

A mainzi intézet kísérletet tett és tesz arra, hogy az utánpótlás célirányos támogatása révén eleve felkutassa és kidolgozza a közös érdekű kérdésfeltevéseket és feltárja a tudományetikai alapirányzatokat; Braunschweigenben azon dolgoztak, hogy a szerzők együttműködése révén szolgáljanak hasonló célt. Az intézet „Prolegomena” című kötete egyértelműen tanúsítja a munka irányát.

h) A történészek világkongresszusainak tudományos munkája a vezető tudósok múltját és szellemi profilját tekintve annyira tényorientált és historiográfiai szempontú, hogy a didaktikai vonatkozások csak az utóbbi időben tudtak érvényesülni. San Franciscóban még nem szerepeltek a programban történelemdidaktikai témák – a viták során azonban olyannyira észrevehetővé vált az érdeklődés a tanulásban és az oktatásban jelentkező hatások, a tanárok megfelelő képzése, a tantervek és tankönyvek jelentősége, röviden szólva: a szakma külső viszonylatainak megvitatása iránt, hogy előirányozták: 1980-ban Bukarestben a központi szekciók egyike az igen tágra értelmezett didaktikai tematikával foglalkozzék. Gyakorlatilag azonban sajnos még nem kezdődött el a szükséges párbeszéd a keleti és nyugati didaktikák között. 1985-ben a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság kétnapos önálló programot szervezett a történészek stuttgarti világkongresszusa keretében, s ez igen nagy figyelmet keltett, úgyhogy a társaság közleményei is a legrészletesebben számoltak be róla. Közben már folytak az előkészületek arra, hogy a történészek 1990-es madridi világkongresszusába is hasonló formában beépítsék a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság önálló programját.

Ez a két kezdeményezés feltehetően végérvényesen elfogadottá tesz egy ketős igényt: egyrészt a korábban oly szilárdan nemzeti kötődésű történelemdidaktikák, illetve -metodikusok nemzetközi egymásra találását, másrészt a történelem didaktikájának jelenlétét a történelemtudományok világfórumán, elismert önálló történelmi diszciplínaként.

A már többször említett Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaságot a *Walter Fűrnrrohr* által vezetett; és 1980. március 4–5-én Tutzingban, a Politikai Oktatás Akadémiáján tartott nemzetközi kollokvium keretében alapították meg. Az alapító közgyűlésen egy kezdeményező csoport elnökölt, tagjai a következő kollégák voltak: *Piet F. M. Fontaine*, akit már az Európa Tanács munkájának a kapcsán is említettünk (Hollandia), *Walter Fűrnrrohr* (Német Szövetségi Köztársaság) és *Adriano Gallia*, aki többször is együttműködött az UNESCO-val (Olaszország). Ez a tudományos társaság, amely ma már körülbelül 250 kollégánót és kollégát tart nyil-

ván tagjai között körülbelül 35 nemzet képviselőjében, önellátó szervezet, amely az együttműködés elve alapján működik. Az alapszabályzatot és az egyes beszámolókat a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság háromnyelvű közleményei tartalmazzák.

Az utóbbi évek szimpóziумai és ülései jelzik a történelem tudományos didaktikája fejlődésének útját. Nyugatnémet történelemdidakták korábbi ülései csak nemzetközi utalásokra szorítkoznak, 1976-ban Tutzingban azonban tudatosan és hangsúlyozottan törekedtek a nemzetközi összehasonlításra, a komparatista módszerre. Az első ülés, amelyet Walter Fürnrohr kezdeményezett, a történelemoktatás aktuális kérdéseit vizsgálta nemzetközi összehasonlításban; 1978-ban ehhez csatlakozott a következő ülés, amely a történelemdidaktika aktuális kérdéseivel foglalkozott, ugyancsak nemzetközi összehasonlításban. Mindkét ülést a kezdeményezésről számot adó kötet dokumentálja. A Nemzetközi Társaság alapító közgyűlése egy olyan tudományos ülészakhoz kötődött, amelynek témája Afrika tanítása volt az európai országok történelemoktatásában (1980); ezt követte 1982-ben egy analóg ülés az iszlám világ tanításáról. A szintén Tutzingban tartott 1989. évi ülés ismét a jobb nemzetközi megértés elősegítésére törekedett. Ezen az ülésen a szocialista országok rendkívül aktívan vettek részt.

1978 óta a Bodeni tó körüli országok történelemdidaktáit egy olyan ülésorozatot gyűjti össze, amelyet a baden-württembergi politikai oktatási tartományi központ kezdeményezett, és Siegfried Schiele a jelen cikk írójával együtt szervez. A tantervek és az oktatási eszközök vonatkozásában a következő témákkal foglalkoztak: Európa történelmének kérdései, a „kulturálisan egységes nemzetek és állam-nemzetek” témaköre, a korai demokratizálódási mozgalmak, a falu a történelemben és a jelenben; 1983-ban pedig: a város mint élettér. A szimpóziумokra váltakozó vezetéssel felváltva került sor Weingartenben (Württemberg), Svájcban és Ausztriában.

Főként az angolszász térség szempontjából vált fontossá a Piet F. M. Fontaine által Kerkradeban vezetett ülés. Jó kezdetet jelentett a francia–nyugatnémet párbeszédhez a történelemdidakták dortmundi szimpóziума *Hans Georg Kirchoff* és *Dieter Tiemann* irányításával. Időközben az északi országokból származó kolléganők és kollégák is folytatták az ott már gazdag hagyományokkal rendelkező együttműködést.

Párbeszéd nélkül lehetetlen a megértés a történelem terén a nemzeti társaságok között. Ez pozitív értelemben azt jelenti, hogy csak a nemzetközi párbeszéd során pontosított és igazolt történelemkép, illetve az ott bevált történelemdidaktikai felfogás érdemes arra az elismerő megállapításra, hogy a történelem tudományos didaktikája megalapozott elemének tartásák.

k) A Siegfried Quandt által Giessenben vezetett Történettudományos és Tömegkommunikációs Munkaközösség, amelyet tudósok, publicisták és a hírközlő eszközök szerkesztői alapítottak 1981-ben, egyre inkább kiterjeszti tevékenységét nemzetközi területre is. Hírközlő eszközök szerkesztői és fiatalabb tudósok számára 1983 márciusában továbbképző rendezvényt tartottak ezzel a címmel: „Az USA és Németország. A külpolitikai kapcsolatok motívumai és hagyományai”. Kiemelték a történelemmel kapcsolatos nemzetközi megbeszélések fontosságát. A ZDF, a TF 1 és a Robert Bosch alapítvány együttműködésével 1983-ban tartottak

ülést a német–francia kapcsolatok történetéről 1870 és 1963 között. Külföldi kollégákkal és kollégákkal együtt tesznek kísérletet a nemzeti történelem sajátos problémáinak és korszakainak kritikus feldolgozására és a nemzetközi kapcsolatok történetének egyértelmű kiemelésére.

Az országok közötti együttműködés és nemzetközi beszámolók tartása egyik történelmi tudományágban sem, így a tudományos történelemdidaktikában sem lehet egyes intézmények, folyóiratok, vagy csoportok privilégiuma. A düsseldorfi „Geschichtsdidaktik” rendszeresen együttműködött különböző nemzetiségű kollégákkal és kollégákkal; a stuttgarti „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht” viszonylag gyakran közöl nemzetközi témájú cikkeket és külföldi beszámolókat, valamint a nemzetközi csere során szerzett beszámolókat. A „Geschichte Politik und Ihre Didaktik” gyakran tekint át a határokon, így például 1981-ben külön füzetet szentelt az afrikai történelem sajátos problémáinak.

Az európai történelem didaktikáját és a világtörténelem didaktikáját a nemzetközi párbeszéd keretében olyan alkotó módon kell kifejleszteni és tudományosan olyan produktív módon kell támogatni, hogy mielőbb teljesen feleslegessé váljon a hibás fejlődés korrigálásának korábbi eljárása. A nemzeti történelem didaktikájának a jövőben nemcsak egyetlen „nemzetközi dimenziót” kell tartalmaznia, hanem egy olyan egységes történelemdidaktika részévé kell válnia, amely tudományként nemzetközi, s amelynek lényege a történelemről folytatott párbeszéd az egyes nemzeteken belül és a különböző nemzetek között.

## A történelemtanítás nemzetközi aspektusai

– A Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság tevékenysége és célja\* –

A történettudomány már régóta nemzetközi, ezzel szemben a történelemdidaktikát hosszú időn át belügyként kezelték. Sok európai államban ugyanis azt tartják ez utóbbiról, hogy jellegénél fogva „nemzeti”. Németországban sajátos a helyzet: az „állam” elsősorban „tartomány”, mint pl. Bajorország vagy Baden-Württemberg. Ha egy tudományág kutatói az NSZK valamennyi tartományából összejönnek, még mindig nem vennének részt „nemzeti” találkozón. Létezik ugyanis még egy Németország, az NDK (hogy más németnyelvű területekről, mint Ausztria egyáltalán ne is szóljak). Ezzel a sajátosan német problémával azonban nem szeretnék tovább foglalkozni. Csupán azért említettem, mert témánk tárgyalása során szem előtt kell tartanunk.

### A nemzeti határok és a rendszerhatárok mint történelemdidaktikai probléma

A nemzetek közötti kommunikációt napjainkban sokkal kisebb mértékben gátolják az országhatárok, mint a rendszerhatárok. A Német Szövetségi Köztársaságban, mint más nyugati országokban is, vannak marxista szemléletű történelemtudósok és történelemdidaktikusok. Megállapításaik, kutatási eredményeik, publikációik ott találhatóak más szellemiségű tudományos megállapítások, kutatások és publikációk mellett. A szakmai vitákban érveléssel és bizonyító forrásanyaggal kell mindenkinek alátámasztania feltevéseit. A keleti szocialista rendszerben a marxista tudósok maguk között vannak. Többnyire még rendszerhatáraikon belül is beszűkül a munkájuk, mert a vezető párt maga határozza meg az irányokat, és egyben kanonizálja is őket. Ennek ellenére a nemzetközi tudományos érintkezés szükségességét alapján véve ezen az oldalon sem kérdőjelezi meg, noha a történelem területén folytatandó véleménycserét egyáltalán nem segítik elő nagyvonalúan, hiszen országaik számára inkább ideológiai nehézségek származnak belőle, semmint előnyök. Nemrégiben azonban Gorbacsov meghirdette a szocialista világ glasznosztiját és peresztrojokáját, azaz a nyíltságot és az átépítést, sőt szorgalmazta országában a történelemtanítás alapvető reformját is: nem szabad fehér foltokat hagyni a történelemben. Ez egyértelmű kiállás a történelem tabuinak lebontására. És nincs kétség, mire gondolhatott Gorbacsov, amikor ebben az összefüggésben a sztálini korszakról beszélt. Egy be nem szűkült horizontú és ideológiailag előre meg nem határozott terminológiájú szovjet történettudomány a korábbi lehetőségekhez képest könnyebben vállalkozhat nemzetközi párbeszédre.

\* Ez a tanulmány még a két Németország egyesülése előtt látott napvilágot. Ezért néhány vonatkozásban ma már nem időszerű. Mondanivalója azonban megőrizte frissességét.

A múltban szovjet oldalról újra meg újra kísérletet tettek arra, hogy a történelmet a propaganda és a politikai harc szolgálatába állítsák. Emlékezetes például, hogy 1980-ban Bukarestben a 15. Történész Világkongresszust a szovjetek arra használták fel, hogy a szocialista országokból meghívott tanárok előtt úgy mutassák be az USA-t és kiváltképp a Német Szövetségi Köztársaságot, mint a hidegháború harcosait és revansistákat, mint a béke ellenségeit és háborúra készülődő országokat. Az alapot erre olyan idézetek szolgáltatták, amelyeket a megtámadott országok történelemtankönyveiből csipegettek ki. Ez a sajnálatos eset is jelzi, mekkora szükség van differenciált és jól tájékoztató cserefolyamatokra. Az ideológiai határokon túlnyúló megértésről van ez esetben szó mind az egyes nemzeteken belül, mind nemzetközi méretekben.

A múlt század kezdete, de különösen a közepe óta a nemzeti identitásokat élesen elhatárolták, elválasztották egymástól, és lehetőség szerint egymás ellen játszották ki. A nemzet felé fordulás folyamata egész Európában a nemzetállamok létrehívásához vezetett. A történelemtudomány és a történelemtanítás e folyamatban egyáltalán nem lebecsülendő szerepet játszott, amikor segítette az új államiságok szellemi megalapozásában – többnyire mítoszok révén. Fennmaradtak, illetve visszatértek a történelemtanításba a régebbi partikuláris és részleges nézőpontok (tartománytörténet, a rendek története stb.), a nemzeti történelem dominált. Az ilyen jellegű történelmi-politikai tudat készítette elő a talajt az iskolákban és az egyetemeken, a sajtó révén a nyilvánosságban és a közvéleményben a későbbi háborús propagandára, ami „másokban” a határokon kívül – de a saját határokon belül is – többé már nem szomszédokat látott, hanem ellenséget.

### Küzdelmek a történelemtanítás meghatározó elemei körül

Az ilyen beállítódás ellen dolgozott már az előző évszázad vége óta az európai békemozgalom. Nemzetközi tankönyvrevíziót kezdeményeztek, hogy a tankönyvekből ki lehessen küszöbölni a hibákat, és megszüntetni az ellenségképet. Az I. világháború után többek között a Népszövetség is felkarolta ezt a gondolatot, és például Skandináviában tartós nemzetközi együttműködésre is sor került. Németországban akkoriban ezen az úton nem lehetett messzire jutni. Erre mutat *Siegfried Kawerau* korai és kevésbé eredményes fáradozása a német (nyelv-, irodalom- és) történelemtankönyvek revíziója ügyében, amiről 1927-ben egy emlékiratban számolt be. E törekvéseket – mások értékelésével ellentétben – *Arnold Reismann*, a Német Történelemtanárok Szövetségének akkori elnöke szűk, nacionalista szellemben elutasította. Reismann 1928-ban a 6. oslói Nemzetközi Történészkongresszuson is fellépett, és a német történészek visszatetszését kiválta hasonlóképpen szűk álláspontot képviselt. A nemzetiszocializmus aztán megszüntetett minden törekvést a nemzetközi megértésre, és elkezdődött egy olyan ellenségkép kialakítása, amely a német népet a II. világháborúhoz és ezzel a politikai katasztrófához juttatta el.

A II. világháború után az UNESCO és az 1949-ben megalapított Európa Tanács újra felkarolta a nemzetközi tankönyvrevízió ügyét. Nyugat-Németországban különösen *Georg Eckert* tett sokat, a braunschweigi szakszervezetek támogatásával. Ott, Braunschweigben a pedagógiai főiskolán hívta létre 1952-ben a Nemzetközi



Tankönyvintézetet. Kezdetben „defenzív és reaktív célokra” törekedett: az egyes országok tankönyveiben a hibák, torzítások, ellenségek és előítéletek felfedezésére és megszüntetésére. Ennek a törekvésnek az előterében már nemzedékek óta elmérgesedett német–francia viszony állt, következésképp a német–francia tankönyv revízió. Elhatározták, hogy – az NSZK külügyminisztériumának a támogatásával – más nyugat-európai országokkal is kétoldalú tárgyalásokat kezdenek. Az előzőleg kemény vitákat kiváltó német–lengyel tankönyvtárgyalásokra csak a német külpolitika keleti nyitása után került sor 1970 táján. Ez az évek során át tartó tárgyalás súlyos problémák terhével indult. Ezek jó részét sikerült végül mindkét fél megelégedésére feloldani. Fény derült a kölcsönös megértés egyik akadályára: egyik tárgyaló partnernek sem állt rendelkezésére a forrásanyagok fordítása. Ettől kezdve – különösen az 1985. évi stuttgarti Nemzetközi Történeztudományi Kongresszuson – érezhetővé vált, hogy a szóbeli érintkezés révén minden esetben pontosíthatók és jobban megérthetőek a problémák, az előzőleg egyoldalúnak tűnő tézisek tartalommal tölthetők meg, és helyesbíthetők. Senki sem csodálkozik körünkben azon, hogy a jelenkortörténetnek számos olyan jelensége van, amelyben sok fáradozás után sem található végül egy mindkét felet kielégítő megegyezés. A német–lengyel tankönyvgyegetetés a népek közötti megértést illetően hatalmas és ígéretes előrelépést jelentett, például az NSZK–Csehszlovákia, az NSZK és a Szovjetunió, az NSZK és a másik Németország közötti egyeztetés felé. Ha valaki azt hinné, hogy van alapos oka az ilyen egyeztetés visszautasításának, az gondoljon arra, hogy a békét akaró világban nincs alternatívája a fáradságos nemzetközi tankönyvgyegetetésnek: a békeakaratot és a megértési készséget bele kell ültetni a fiatal emberek fejébe, ha nem akarunk újra és újra erőszakos, háborús konfliktusmegoldásokkal számolni.

Azokhoz az időkhöz képest, amikor 1945 után *Georg Eckert* megkezdte nemzetközi tankönyvrevíziós tevékenységét, a helyzet jelentősen megváltozott. Ma már nem csupán a történelemtankönyvekkel foglalkoznak, hanem minden oktatási segédesszüközettel, tehát a tankönyvhöz tartozó tanulói és tanári anyagokkal, tanulói munkalapokkal, képekkel és atlaszokkal, forráskiadványokkal, diapozitívokkal és oktatófilmekkel éppúgy, mint a tanári információs szövegekkel. Mivel ezek közül sok megtalálható az oktatócsomagokban, ezért nevezi *Hug* korunk történelemtankönyvét „mediumkompediumnak”. Saját oktatócsomagjával és az ahhoz megjelent kiegészítő és értelmező anyagokkal gyakorlatilag multimedia-rendszert teremtett.

Az összes ilyenfajta anyag mögött mint egyedüli szabályozó a tanterv rejlik. Ez lehet igen általános, és alig tartalmazhat megkötéseket, de lehet igen részletező, és erősen korlátozó is. Egységes előírások érvényesek pl. a 40 millió lakosú Lengyelországban és a 60 millió lakosú Franciaországban. A tantervekre – ideértve az útmutatókat és a curriculumokat is – kétirányú érdeklődés összpontosul, a tankönyvek és a többi oktatási segédanyag ezzel szemben másodlagosnak és sokkal részlegesebbnek tűnnek. Bizonyára sok az olyan történelemtanár, aki csak az általa használt tankönyvet ismeri, és a tantervekre még soha egyetlen pillantást sem vetett. Ezek a kollégák valószínűleg nincsenek is annak a ténynek a tudatában, hogy az általuk használt tankönyvek a tantervet követik.

A történelemtanítás ilyen valós lehetőségei és megkötöttségei mellett ha nem is minden, de nagyon sok múlik azon, milyen szellemben oktatja a történelmet a

történelemtanár. Lehet a tankönyv szerint és tankönyv nélkül, sőt a tankönyv ellenében is tanítani. Így van ez azóta, amióta egyáltalán történelmet tanítanak és léteznek történelemtankönyvek. Ha azonban a tanár a döntő tényezője a történelemtanítás szellemének, akkor a tanárképzés fontossága egyáltalán nem becsülhető le.

Természetesen taníthat valaki tudatosan egészen másként, mint ahogy a felsőoktatásban tanulta, többnyire azonban a tanárképzés hatása az oktatásra fölér a tantervek és a tankönyvek hatásával: egyes tanárok meggyőződéssel, sok tanár pedig gondolkodás nélkül követi azt, ami kéznél van, és viszonylag kevesen tanítanak tudatosan és célzottan ellene. A tanárképzés azonban mindenképp jelentősen hat az iskolai történelemtanításra. S épp a történelem tantárgynak különös súlya van, mivel a történelem egyaránt hat a megértésre (az intellektusra) és az érzelmekre (az érzésekre, az életérzékenységre és a beállítódásra), s ezáltal a történelemtanítás mindig jelentős mértékben járul hozzá a politikai neveléshez. Nincs politikai képzés történelmi dimenziók nélkül, és nincs történelemtanítás politikai dimenziók nélkül, tehát jelentős a hatása az ember politikai világképének alakulására.

Ha napjainkban – ugyanúgy, mint száz éve – sok államban a nemzeti perspektívát hangsúlyozza a történelemtanítás, és ráadásul szemellenzős módon, akkor hatásai az ifjúságra végzetesek lehetnek. Ezért a történelemtanár-képzésben ki kell terjeszteni a látóhatárt, hogy a hallgatók széles látókörre tegyenek szert, és ezt alkalmazzák is. Mindennek a szakdidaktikai képzés során kell megvalósulnia. Ezt azonban könnyebb mondani és kívánni, mint megvalósítani. E szellemiség megerősödéséhez sokban hozzájárult a történelemdidaktikusok nemzetközi kapcsolatfelvétele.

### A Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság

1972 óta konferenciákat szerveztek az NSZK-ban történelemdidaktikusok számára, s ezeken a 11 szövetségi tartományból érkező résztvevők kicserélhették gondolataikat, sőt ezekre az alkalomokra nemsokára külföldi kollégákat is meghívtak. Az így létrejövő kapcsolatokat tudatosan mind átfogóbb nemzetközi kommunikációvá fejlesztették. 1976-ban és 1978-ban volt a két első nemzetközi kollokvium a történelemtanítás és a történelemdidaktika kérdéseiről a Starnbergi tó mellett a tutzingi Akademie für politische Bildungban. Ezeknek a tanácskozásoknak az anyaga kötet formájában is megjelent. Egyidejűleg háromtagú szervező csoport is alakult, amelynek tagjai *Adriano Galli* (Olaszország), *Piet F. M. Fontaine* (Hollandia) és jelen sorok írója voltak. Megkezdtek az előkészületeket egy Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (International Society for History Didactics – Société Internationale pour la Didactique de l'Histoire – Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság) megalakítására, amely a tudományos társaságok gyakorlatának megfelelően a kooperativitás elve alapján szerveződött.

Az 1980. évi harmadik tutzingi kollokvium alkalmával alakult meg ez a társaság, és megválasztotta e sorok íróját az első elnöki, *Piet Fontaine*-t pedig a másod-elnöki tisztségre. A társaságnak jelenleg négy földrész 25 országából kb. 200 tagja van, s a Történész Világszövetség, a Comité International des Sciences Historiques

(CISH) Organisme International Affilié-nek (Társult Nemzetközi Szervezetnek) ismerte el.

Alapszabályának 1. §-a értelmében „egyesíti a főiskolák történelemdidaktikusait és tudományos munkát folytató docenseit, akik főként a történelemtanár-képzésben és továbbképzésben tevékenykednek”. Ez olyan meghatározás, amelyet mindig elég nagyvonalúan értelmeztek. A történelemtanárok köréből elsősorban a tankönyvírók és a szemináriumvezetők jelentkeztek, mellettük kooptálták az oktatásügy személyiségeit, az iskolapedagógiának és curriculumfejlesztésnek állami intézményekben dolgozó szakértőit s természetesen a történeti múzeumok és kiállítások szakembereit. „A Társaság a történelem didaktikáját mint tudományos diszciplínát a tananyag, a bibliográfiai információk, a tudományos ismeretek és megállapítások, valamint a tantervek és az oktatási mediák, valamint a tapasztalatok nemzetközi cseréje révén kívánja kibantakoztatni.”

Ebből a célkitűzésből a legkevesebbet a tananyag cseréjének terén érhattuk el. Sor került azonban számos tanulmányútra, melyeken esetlegesen tanulók is részt vettek. Eltérő mértékben ugyan, de a többi célját elérte a Társaság, különösen az 1980 óta évent kétszer megjelenő „Informations – Mitteilungen – Communications” című időszakos kiadvány révén, melyet *Karl Pellens* (Weingarten) szerkeszt, együttműködve a szerkesztőbizottsággal, melynek tagjai: *Piet F. M. Fontaine* (Utrecht), *Sven Sodring Jensen* (Koppenhága), *Raphael de Keyser* (Leuven), *André Laronde* (Grenoble, jelenleg: Párizs), *Boris Schneider* (Zürich), *Erich Moll* (Innsbruck), *Wilhelm van Kampen* (Osnabrück), majd az utóbbi helyébe *Marian Langenbach* (Utrecht) és *Charles Hannam* (Bristol) lépett.

A „Mitteilung” hírt ad tanácskozásokról, illetve kongresszusokról és más rendezvényekről: mikor és hol lesznek s mivel foglalkoznak, hogy az érdeklődők bejelenthessék részvételi szándékukat. Beszámolókat is közöl a tanácskozásokról. A legnagyobb szolgálatot talán azzal teszi a „Mitteilung”, hogy ismertetőt közöl az újonnan megjelent és szakmailag jelentős könyvekről. E nélkül a periodika nélkül kollégáink jó részének nem lenne lehetősége arra, hogy a saját országhatárán kívüli újdonságokra felfigyeljen. Tájékoztatót adunk Nyugat és Kelet országainak különféle tanárképzési műhelyeiről is. Tágítja a tagság horizontját a kiadvány azzal is, hogy nemcsak Európa minden részéről, de más földrészekről is tudósításokat közöl. Mivel azonban az Európa Társaságnak Ázsiában, Afrikában és Amerikában kevés a tagja, ezekről a földrészekről csak kevés cikk érkezik. A tagság számának további gyarapodásával növekszik majd annak az esélye is, hogy az információs háló sűrűbbé váljék, és a „Mitteilungban” ne az európai információkínálat uralkodjék, mint eddig.

Ezenkívül a „Mitteilung” a tudományos véleménycserét is szolgálja. Érdekes volt ebben a vonatkozásban a tagok véleményének kikérése egyes kérdésekben. Az eredményeket a módszer kezdeményezője, *P. Fontaine* foglalta össze a folyóiratban. Azokra a kérdésekre hogy mit értenek a Társaság tagjai a „történelemdidaktika”, illetve a „történelmi tudat” fogalmán, sok, valóban izgalmat keltő válasz érkezett.

A nemzetközi kollokviumok Tutzingban továbbfolytak, 1984-ben már az ötödik találkozóra került sor. Ezt két évvel később a lecki (Schleswig-Holstein) Europäische Akademie-ban tartott kollokvium követte, majd 1989-ben egy újabb tanácskozás Tutzingben. Az említetteken kívül néhány más rendezvényen is képví-

seltette magát a Társaság. Ilyen volt például az Európa Tanáccsal (melynél a Társaság konzultatív státust élvez) együttműködve 1981-ben a Hollandiában és egy évvel később Párizsban tartott konferencia. 1977 óta minden évben nemzetközi tanterv- és taneszköz-megbeszélésre kerül sor a „Bodeni tó környéki országok” között, váltakozva Baden-Württembergben, Svájcban, illetve Ausztriában. Végül meghívások érkeztek a szocialista országok nemzetközi taneszköz-tanácskozásaira Magyarországról és Csehszlovákiából. 1987-ben Lisszabon mellett műhelymegbeszélésre került sor, és a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság külön programot állított össze az 1990. évi 17. Nemzetközi Történészkongresszusra. Előzménye volt ennek, hogy a Társaság az előző, 1985. évi Történész Világkongresszuson, Stuttgartban, kétnapos külön programot szervezett „Történelemdidaktika a kutatásban és az oktatásban” címmel.

A nemzetközi kollokviumok referátumai elősegítik más országok hivatalos álláspontjainak a jobb megismerését és megértését. Személyes kapcsolat is létrejön, s ez hozzásegít egyes háttérelmek átlátásához. Az így létrejövő hatások a kutatásban is észlelhetők: közös törekvések indultak, összehasonlító elemzéseket végeztek: megjelent a „Történelemdidaktika Nemzetközi Bibliográfiájának” első kötete, a második kötet előkészítés alatt áll; kölcsönös a segítségnyújtás pl. a szaktörténelmi munkában. Ideális a határok feletti kooperáció közösen kidolgozandó kétnyelvű oktatási segédanyagok, pl. forrásszemelvények összeállításában. Példa erre a német–dán közös munka, s az oktatófilmek terén a német–francia együttműködés. A tanárok és a tanulók kölcsönös jobb megértése végső soron a más nemzethez tartozó emberek kölcsönös jobb megértését jelenti.

Egy sor főiskola éppen nemzetközi kapcsolataiból nyert indítást oktató és kutatómunkájához. A más országokbeli oktatási intézményekkel való kapcsolataira építve kirándulásokat szerveztek európai nagyvárosokba, Strasbourgba, Luxemburgba, Brüsszelbe és politikailag-történelmileg nevezetes környékekre, továbbá kelet-európai országokba, így Magyarországra, Csehszlovákiába és Lengyelországba, ahol is az illető országok történelemtanár-képző intézményeiben beszélgetéseket folytattak oktatókkal és hallgatókkal. Az utóbb említett három országban e sorok írója előadást tartott történelemdidaktikai tanácskozásokon, és részt vett a vitában, s ezen alkalmakkor számos kolleginát és kollégát ismert meg a szocialista országokból, az NDK-ból is. Jó dolog ismeretséget szerezni nemzetközi tanácskozásokon, mert sok minden csak az adott ország politikai viszonyainak és az emberek konkrét életkörülményeinek az ismeretében válik érthetővé. Ezért van a „kirándulásoknak” felbecsülhetetlen értékük. A nemzetközi tankönyvkutatások céljára létesült Georg Eckert Intézet nem vállalhatja egyedül magára a külföldi kapcsolatok ápolását. Ez valamennyiünk feladata.

#### Munkatémák

Azok közül a témák közül, melyeket társaságunk nemzetközi tanácskozások tárgyává tett, néhány kiemelkedik a többi közül; így „Afrika az európai országok történelemtanításában”, „Az iszlám világa az európaiak történelemtanításában” és „A történelmi-politikai tudat változásai a globális történelmi tér létrejöttével”. Eze-

ket a példákat azért választottam ki, mivel mindegyik szoros, kapcsolatban áll a népek kölcsönös megértésének ügyével.

Afrika, a fejlődő országok kontinense a hagyományos európai történelemtanításban csak akkor és ott jelenik meg, amikor az európaiak ott megjelennek, az embereket leigázzák, országokat hódítanak meg és birodalmukhoz csatolják őket. Teljesen érthető ezzel szemben az afrikai országok kívánsága, hogy ne csupán az európai terjeszkedés alanyaiként jelenjenek meg a történelemben, hanem a történelem alanyaiként. A gyakorlatban azonban a korszerű történelemtanítás elve, a sokoldalú nézőpontok érvényesítése nem valósulhat meg e népek történetének a bemutatásában. Előbb még össze kell gyűjtenünk történetük forrásanyagát, és a történelemtanítás számára fel kell dolgoznunk őket, hogy e népek többé ne kizárólag „a fehér ember” kapcsán jussanak szóhoz, hanem a másik oldalról: a színes ember oldaláról.

Az Afrika-tematika kapcsán kerültünk szembe – nem véletlenül – azzal a ténnyel, hogy színesbőrűek nem is kis számban közöttünk, európaiak között, Európában is élnek. Hogy nemcsak az oktatás korszerűsége érdekében kell országaik történetéért a tengeren túlra menni, hanem azért is, hogy megértsük ezeket a sokféle országból származó és velünk együtt élő embertársainkat. Még inkább érintett bennünket ez a probléma, amikor az iszlám világgal kezdtünk foglalkozni. Mert afrikaiak csak szórványosan találhatók környezetünkben, mohamedánok azonban nagy számban élnek nálunk. A török gyerekek problémája a német iskolákban már hosszabb idő óta megoldatlan. Elsősorban a nyelvi nehézségekről van szó: szóbeli gondolatcsere nélkül csupán egymás mellett élés lehetséges, de nem együttélés. Emiatt az iszlám követői a keresztény tradíciókat követő szekularizált Európának csak a hátsó udvarában élhetnek. A történelemtanítás nem mutatja fel azt az archimedesi pontot, amely sok mindent megváltoztathatna a németek és a török kisebbség jobb együttélése érdekében. A történelemtanításnak mindamelllett igen nagy a szerepe a kölcsönös megértésben vagy – a meg nem értésben. A tantervek, a tankönyvek és az oktatási segédeszközök elemzése meghatározott javaslatokra vezetett annak érdekében, hogy a meg nem értés falait a történelemtanítás a maga területén áttörje.

Falakat persze építeni is lehet, például mások megértésének híján lévő történelemtanítással, a „másik” fél agyonhallgatásával, bagatellizálásával, karikírozásával, akár enyhe ironizálással is. Ilyen beállítódással találkoztunk a török tantervekben, tankönyvekben és történelmi atlaszokban, melyek nemcsak Törökországban használatosak, hanem kultuszminiszteri engedéllyel Bajorország kétnyelvű török osztályaiban is. Ezekben egy szélsőségesen nacionalista történelem olvasható, görögellenes, néhol keresztényellenes tendenciákkal. Elég csodálatos lelet a mai Bajorországban!

Ilyen történelemfelfogással szemben nincs semmi alapunk önmagunk felmentésére mindaddig, amíg nálunk a történelemtanítás mintegy 2%-ban foglalkozik az iszlámmal. Egy ilyen arányú részesedés majdnem azonos az agyonhallgatással. Ilyen kevés információ az iszlám világról bizony nem változtatja meg az optikát. Többnyire szegényes információkat közlünk az iszlámnak Arábiából kiinduló keleti, északi és nyugati terjesztéséről, annak hadi eseményeiről, különösen az európaiak védekező csatáiról, mint a tours-i és a poitiers-i 732-ben, aztán Konstantiná-

poly elestéről 1453-ban és Bécs védelméről 1683-ban, továbbá az 1571-es lepantói és az 1827-es navarinoi tengeri csatáról. Az iszlám kultúráról csak a keresztes hadjáratok kapcsán esik kevés szó, és igen ritkán a spanyol rekonkvizta kapcsán. Ezekről az „intermezzóktól” eltekintve az európai történelemtanításban – mint régebben, ma is – a félelem és a fenyegetettség érzete tükröződik az „ázsiai hordáktól”, érződik benne a „félvadak” lebecsülése. E klisék elterjedéséhez az opera is hozzájárul (Szóktetés a szerájából), és közrejátszott régebben az irodalom, például May Károly több elbeszélése, továbbá a politikai sajtó szlogenje „Európa beteg emberéről”. Tankönyveinkben csak a legutóbbi időkben jelentek meg a forrás értékű mozlím (iszlám) képek és forrásrészletek, s megszületett néhány olyan oktatási egység terve is, amelyekben megkísérlik az „audiatur et altera pars” elvét e témában komolyan venni.

A népek megértése nagy szó, olyan absztraktum, amit sok kis lépés révén lehet tettekben megvalósítani. Afrika és az iszlám esetében a saját magunk „le nem gyúrt” kontinentális múltjával, vagyis kolonializmusunkkal kerülünk szembe, s a „fehér ember” fölényének szellemiségével; nem 12, hanem 50 év „le nem gyúrt” múltjával. S hogy nem csupán nekünk vannak ilyen terheink, kitént egy kanadai kollégánk röviddel ezelőtt tartott előadásából. Mérleget vont ugyanis arról, hogy mit tartalmaznak tanterveik és tankönyveik az országukban őshonos indián népesség életéről, sorsáról. A legtöbb könyv semmit, vagy alig valamit. Az az egyetlen tankönyv, amelyik érdemüknek megfelelően foglalkozik az indiánokkal, jelentős adminisztratív nehézségek mellett jelent meg. Van hát a történelemtanároknak feladatuk kormányzataik kritikai megítélésében! Az ilyen témák megfelelő tárgyalása, éppolyan szolgálat az ifjúság politikai és szociális nevelésében, mint a történelmi igazság követése, s ezzel a történettudomány szolgálata.

### Kitekintés

Egy lehetséges félreértés elkerülése végett befejezésül még egyszer hangsúlyozom, hogy bár az Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktiknak és a történelemtanítás didaktikusainak egyaránt legfontosabb célkitűzése a történelem tudományos igazságainak megismerése, de ez a célkitűzés túl is mutat a tudományon: magában foglalja azt is, hogy az egész népesség – a fiataloktól a legidősebbekig – találkozzék és szembesüljön a történelemmel, s nemcsak a saját országukéval, hanem – elvileg – a világ mindegyik országáéval, hogy megismerkedjenek jelenükkel éppúgy, mint múltjukkal. Ezen a téren még sok a tennivalónk.

## Történelemdidaktikai pozíciók\*

### Helyzetfelmérés és új irányzatok keresése

Történelemdidaktikai érdeklődés a francia struktúratörténet iránt

„Ha azt bizonygatják, hogy a történelemnek nincs kapcsolata az élettal, mert túlságosan tudományos – meg vagyok győződve róla, hogy ez éppen ellenkezőleg van, azért, mert nem eléggé tudományos” (Henri Berr).

A történelemdidaktikák csak a korai hetvenes években kapcsolódtak be abba a vitába, amely a francia Annales-történészek által kidolgozott történelemelméletről és történelemkutatásról már az ötvenes években elkezdődött a Német Szövetségi Köztársaságban. Ez a cikk azt a célt tűzte maga elé, hogy történelemdidaktikai nézőpontból elemezze és vizsgálja ezt az irányzatot, kimutassa, milyen jelentősége van a történelemtanulás egész folyamatában és a történelem megértésében az iskolában.

A francia Annales-történészeknek történelemdidaktikai szempontból fontos állásfoglalása elsősorban a történetírás feladatait és a történész munkáját illető fel fogásukból vezethető le, hiszen magáról a történelemoktatásról nem foglaltak szisztematikusan állást. Az általuk tartalmilag és módszertanilag is célul kitűzött és végrehajtott koncepcióváltás azonban messzemenő következményekkel jár a történelemoktatás céljaira, tartalmára és munkamódszereire nézve is.

A struktúratörténet elméleti és fogalmi feltevéseivel szembeni minden kritikus ellenvetés ellenére az Annales-történészek munkáit nemzetközileg elismerték és vitatták. *Georg Iggers*, az irányzat egyik szakembere a következőképpen vélekedik:

„Franciországon kívül az Annalesnak természetesen nincsen meg az az intézményes bázisa, amely a francia tudományban kiemelkedő helyre juttatta őket; ennek ellenére az Annales az egész világ történészei számára a történelemtudomány egyik jelentős modelljévé vált, és feltehetően nincsen még egy olyan történész csoport, amelynek akkora kisugárzása lett volna, mint az övé.”

*Traian Stoianovich* ezen túlmenően arra az eredményre jut, hogy az Annales-csoport munkája paradigmaváltáshoz vezetett a történettudományban.

A struktúratörténet fogalma, amelyet összefüggésbe hoznak az Annales-történészekkel, nem azonos a társadalom- és gazdaságtörténettel. Az is beletartozik ugyan, de csak az átfogó emberi történelem részeként, a különböző földrajzi térségek, eszmék, társadalmi és gazdasági formációk, állami-politikai szervezetek történelmével együtt. Az Annales-történészek számára a történelem nem szűkíthető le

\* Részlet a szerző nagyobb terjedelmű tanulmányából.

az egyéni és a társadalmi élet szintjére vagy egy mindent meghatározó gazdasági alapra. Sokkal inkább arra tesznek kísérletet, hogy eljussanak az emberi élet és az emberi kultúra teljességéhez, beleértve az azt meghatározó tényezőket is.

Ennek a kutatási iránynak az érdeklődése nem korlátozódik a történelem meghatározott szegmentumaira, hanem a részeknek az egészhez való viszonyát vizsgálja. Ezért az Annales-történészek struktúratörténete a történelem megjelenési formáinak komplexitását és sokrétűségét fogja át. Elhatárolják magukat az egyoldalúan politikai vagy gazdasági irányultságú történetírástól, és a kérdésfeltevés árnyalásával analóg módon kibővítik mind a történettudományi munka módszereit, mind olyan központi kategóriáit, amilyen például a tér és az idő.

Az Annales-történészek felfogása szerint a történelemmel való foglalkozás csak olyan mértékben lehet tudományos, amilyen mértékben a történész hipotézisekkel, analízisekkel és szintézisekkel dolgozik. Henri Berr nézete szerint „a tények gyűjteményének nincsen több tudományos értéke, mint egy bélyeg- vagy kagylógyűjteménynek”. A történettudomány csak annyira érdemli meg a „tudomány” elnevezést, amilyen mértékben nemcsak leír, hanem magyarázatot is ad. Az Annales-történészek véleménye szerint ez az igény csak akkor valósítható meg, ha a különböző módszertani szempontok széles skáláját alkalmazzuk. Ehhez a minőségi elemzések éppúgy hozzátartoznak, mint a mennyiségi eljárások (demográfia, társadalmi és gazdasági statisztika); a problémaorientált tematikus tanulmányok a kronológiai számbavételek helyébe lépnek; össze kell kapcsolni a szűkebb és a tágabb nézőpontot választó tanulmányokat, egyaránt alkalmazni kell az oknyomozó és az összehasonlító eljárásokat; a figyelem terjedjen ki a sajátosra éppúgy, mint az általánosra; mutassuk ki a különlegességeket éppúgy, mint a hasonlóságokat és a rendszerességeket. Az Annales-történészek számára központi jelentőségű a rövid és a hosszú időtartamú folyamatok esemény- és struktúraszintjének a megkülönböztetése.

*Jürgen Kocka* némi világosságot hozott a struktúratörténet körül folyó vita sűrűjébe, amikor felsorolta azokat a különböző jelentésszinteket, ahol ezt a szakki-fejezést alkalmazzák:

A struktúratörténet mint a társadalomtörténet szinonímája. Fokozottan figyelembe veszik az olyan elhanyagolt területeket, mint a társadalomtörténet és a gazdaságtörténet.

A struktúratörténet mint „a konstellációk, a cselekvési feltételek és a cselekvések következményeinek története, az állapotok, a viszonyok, a meghatározottságok története”. Komplementer fogalmak az egyes személyek története és az eseménytörténet.

A struktúratörténet mint az összefüggések története; az egész megragadására irányul, szintézisre, a „prefixum-történetekben” (pl. gazdaságtörténet, társadalomtörténet, politikatörténet stb.) megfigyelhető szegmentális áthidalására.

A fogalom fenti leírása alapján szembeállítható a struktúratörténet és a differenciált specifikus történelem.

Elméleti elképzeléseiket tekintve az Annales-történészek mindhárom tartalmi területek foglalkozni kívántak. Az a kísérlet, hogy a gyakorlatban egyaránt kitöltésük mind a három megkülönböztetett dimenziót, könnyen fogalmi pontatlanságokhoz vezet.



Az Annales-történészek struktúratörténeti elmélete a történelemdidaktika szempontjából több vonatkozásban is jelentős, ezért a történelemdidaktikai kérdésfeltevés alapján körbejárjuk a cél-, tartalom- és módszerpotenciált.\*

## A történelemdidaktikai potenciál az Annales-történészek elméletében és kutatásában

### A didaktikai szempontból lényeges vonatkozások felvázolása

Az Annales-történészek által kidolgozott elméletek és az elért kutatási eredmények történelemdidaktikai értelemben több szempontból is jelentékenyek. Ez egyaránt érvényes a történettudomány értelmezésére saját magáról, a kérdésfeltevésekre és a tartalmakra, a központi történelmi kategóriák megértésére.

Az itt érintett területek közvetlen kapcsolatban állnak a történelemdidaktikával, mert lényegbevágó módon érintik a történelemoktatás képzési feladatát és tananyagát. Az Annales-történészek érdemi kérdésekben vonták kétségbe a történelemtudomány hagyományos gondolkodásmódját. Ez vonatkozik mind a tartalomra, mind a módszerekre, továbbá elvi síkon a történettudomány és az élet kapcsolataira.

Egyes, az Annales-történészek által már a harmincas évek óta vitatott módszertani és módszerbeli problémák a hetvenes évek óta a történelemdidaktikai vitákban is felmerültek. Ez irányváltásra utal. A végrehajtott reformok nyitást jelentenek a gazdaság- és a társadalomtörténet felé, elfordulást a kronológiai áttekinthetéstől a problémaorientált kérdéseket felvető tematikus történelemoktatás irányába. De ezek a részleges reformok még nem vezetnek el az átfogó revízióhoz. Hiányzik az az átfogó koncepció, amely egyaránt vonatkozik a tartalmakra és munkamódszerekre. Az Annales-történészek ehhez alapvetően új irányt jelölnek ki, és fontos ösztönzéseket adnak.

Ha a történelemdidakták be kívánják vonni döntéseikbe a struktúratörténeti szempontokat, akkor ez nem történhet meg a történelemoktatás eddigi koncepcióinak komplementer kibővítéseként, mivel ennek az elméletnek a didaktikai megvalósítása megköveteli a szemléletmód alapvető megváltozását, a kapcsolatokat és összefüggéseket figyelembe vevő gondolkodásmódot, a különös és az általános, az individuális és transzindividuális, a személyiségkultúrák és a tömeges jelenségek, a rövid távú folyamatokra és hosszan tartó fejlődésekre irányuló megfigyelés és elemzés összekapcsolását. A történelemdidaktát az Annales-történészek történelemkutatásának elmélete és gyakorlata ismét szembeállítja azzal a kérdéssel, hogy mi a történelemoktatás tárgya, milyen munkamódszerek helyénvalók? Mit kell elérnie az oktatásnak, és milyen képességeket feltételez a struktúratörténeti gondolkodásmód elméleti és tartalmi alapjain nyugvó oktatás a különböző korú és különböző értelmi adottságokkal rendelkező diákok esetében?

\* Az eredeti tanulmány először az Annales-csoport keletkezéséről az új kérdésfeltevéseket, vizsgálati szempontjait és munkamódszerüket elemzi. Mi ezt a terjedelmes részt mellőzve, csak a didaktikai vonatkozásokat közöljük.

## Az ember mindennapi szociális valósága mint a történelmi érdeklődés vonatkoztatási pontja

Ha össze akarjuk foglalni az Annales-történészek legfontosabb nézeteit a történelmi jelenségek és folyamatok kutatását és közvetítését illetően, akkor a didakta számára a leglényegesebb feladatot az jelenti, hogy föl kell hagynia a történelmi jelenségek és folyamatok tévútra vezető leszűkítésével, egyszersmind a politikai, társadalmi, gazdasági vagy kulturális terület szétválasztásával és elszigetelt vizsgálásával.

A történelem megközelítése szempontjából éppilyen alapvető jelentőségű az a perspektívaváltás, amely az államformáktól a társadalmi és gazdasági formák és elsősorban azon emberek felé vezet, akik ezeket az intézményeket megteremtették és bennük élnek.

A hagyományos történetírásban és ezzel analóg módon a hagyományos történelemoktatásban az ember szociális valósága háttérbe szorul az olyan anonim hatalmak mögött, mint amilyen az állam, a gazdaság, a társadalom és a kultúra.

„A politikai személyiségek életének és tetteinek rekonstruálása gyakran átfedi és elfedi a politikai rendszerekben élő parasztok, kereskedők, iparosok és értelmiségiek létét, a társadalmi és gazdasági életnek a társadalmi csoportok által teremtett vagy általuk döntően befolyásolt formáit.”

A tartalom kiválasztását és tárgyalásmódját illetőleg ebből következik a politikai felépítmény és a társadalmi alap összekapcsolása, annak a kérdésnek a taglalása, hogy a politikai vagy a gazdasági és a társadalmi élet milyen feltételek között volt és lehet mérvadó a társadalmi, gazdasági és kulturális élet irányítása és ellenőrzése szempontjából.

Annak a történelemoktatásnak, amely nem egyoldalúan az állami érdek alapján értelmezi a történelmi képzést, hanem a meghatározott politikai, társadalmi és gazdasági funkciókban élő és cselekvő emberek szolgálatában áll, azokkal a területekkel kell törődnie, amelyek közvetlenül érintik az embert.

A diákok a történelemórákon általában átugorják saját életük történetét, nem tanulják meg azt, hogy egy meghatározott időben, földrajzi térségben, társadalmi rétegben szerzett egyéni tapasztalataikat kapcsolatba hozzák azokkal a gazdasági, társadalmi, kulturális feltételekkel, amelyek befolyásolják a hozzájuk közel álló emberek tapasztalatait, kívánságait és döntéseit.

A didaktának választ kell adnia arra a kérdésre, hogy mekkora hangsúlyt kaptak eddig a társadalmi élet mindennapi formái a történelem oktatásában és tanulásában, milyen szerepet játszott benne az ember a maga életéről alkotott elképzeléseivel és elvárásaival, értékeivel és normáival, vallási és társadalmi beállítottságával, szabad- és munkaideje eltöltésének formáival.

A didakta számára nem jelent újdonságot, hogy a történelem nyit a társadalom- és gazdaságtörténet felé. De az Annales-történészek által támasztott igény többet jelent a didaktikai megvalósítás számára. Azt követeli, hogy ne csak makroszinten foglalkozzunk a politikával, a gazdasággal, a társadalommal és a kultúrával, hanem arra is tanítsuk meg a diákokat, hogy hogyan tekintsenek az emberek mindennapjaira. A mindennapi élet ismerete nem öncél, hanem út annak fölismé-

réséhez, hogyan lehet széles látókörű, mégis konkrét módon megközelíteni az emberi életformákat és magatartásmódokat, azok állandóságát és változását.

### Komplexitás redukálás helyett

Az Annales-történészek igénye még ezen is túlmutat. Le kell építeni a történelemoktatás hamis autonómiára való törekvését. Az a szándék, hogy a magas fokon specializált munka helyett kifejlesszük az „histoire totale” perspektíváját, elvben az iskolai oktatástan előtt is megnyitja a lehetőséget arra, hogy a redukció elve fölé helyezze a komplexitásnak, vagyis a térben és időben lejátszódó emberi élet sokrétűségének elvét. Az Annales-történészek véleménye szerint ennek a komplexitásnak a hagyományos történelemtudomány egyedüli tudományágként nem tud megfelelni, csak a szociológiával, a közgazdaságtannal, az antropológiával, a vallástudománnyal, a politika tudományával, a pszichológiával, az etnológiával együttműködve. Ebből következik, hogy a történelemoktatás és az azt megelőző és kísérő tanárképzés számára tartalmilag és módszertanilag interdiszciplináris, vagyis együttműködésre irányuló koncepciót kell kidolgozni.

A tudománynak az Annales-történészek által képviselt értelmezése, amely fokozott mértékben támaszkodik a szisztematikus társadalomtudományokra, szembeállítja a didaktát azzal a kérdéssel, hogy milyen elképzeléseket alakítson ki a diákokban a történelemről, a történész specifikus munkamódszeréről és arról, hogy mi haszna és értelme a történész által felderített tényállásokkal való foglalkozásnak.

A történelmi tanulás, amely a struktúratörténetet a térben és időben élő ember történeteként értelmezi, olyan jelenségekhez vezet el a diákot, amelyeket a hagyományos történelemoktatás nem érint. A megértésére való törekvés a szerteágazó tudományágak ismerete nélkül nem teszi lehetővé az előrehaladást a központi antropológiai, politikai, gazdasági, társadalmi kérdésekhez. A szomszédos tudományágak kérdésfeltevéseinek és vizsgálati eljárásainak alkalmazását senkire sem erőltetik rá, hiszen a diákok már csekélyebb irányítás mellett is önállóan felfedezhetik ezeket. Ily módon a történelemoktatásban elvezethetik őket mind a térben és időben lejátszódó emberi élet komplexitásához, mind azokhoz az eddig kidolgozott lehetőségekhez, amelyek módot adnak arra, hogy racionális elemzés segítségével legalábbis egyes részterületeken hozzáférhetővé, érthetővé és korlátozottan gyakorolhatóvá váljék ez a komplexitás.

A didaktikai relevancia egy másik központi területen is adva van, mégpedig az eltérő életterek és az eltérő történelmi szemléletmódok összekapcsolása terén. Az utóbbinak az Annales-történészek történettudományos vitájában a struktúratörténet fogalma felel meg.

Az előrehaladás az eseménytől a struktúrához azt jelenti, hogy bevezetést nyújtunk a történelmi jelenségek és folyamatok eltérő tartalmi aspektusaiba és idősíkjába. Ez a feladat olyan magas követelményeket támaszt mind a tanárral, mind a diákkal szemben, amelyek az oktatás gyakorlatában csak feltételesan elégíthetőek ki. A bevezetés az „Histoire des structures”-ba, tehát elsősorban az esemény- és a struktúratörténet összekapcsolása nem azonos a történelemtanár azon törekvésé-

vel, hogy bemutassa az egyes történelmi személyiségeket a politikai események, az aktuális történések, a gazdasági és társadalmi viszonyok, valamint a szellemi légkör hátterével, vagy hogy a politikatörténet mellett kitérjen gazdasági és társadalmi szempontokra is.

Ily módon csak nagyon töredékesen tennénk eleget az Annales-történészek szándékának. Ők sokkal inkább azt követelik, hogy a tanárok és a diákok helyezzenek nagytű alá két központi tényállást, elemezzék és határolják el egymástól azokat a történelmileg rekonstruálható eseményeket, amelyek egy láncot alkotnak, és mégis feltűnő változásokat mutatnak; állapítsák meg az eseményeket megelőző vagy őket egybefoglaló és körülvevő struktúrákat (politikai-uralkodó viszonyok, társadalmi intézmények, értékek és normák, konstelláció).

Ezek a struktúrák nemcsak kvázi állapot jellegükben vizsgálhatók, hanem változásaikban, átalakulásaikban is. Ez megköveteli az „előtte” és az „utána” kategóriája közkedvelt időbeli szemléletének kibővítését, a történelmi idő megértésének kifejtését, amely a tanulóban a változás és az átalakulás eltérő ritmusainak és formáinak képzetét kelti. Az Újvilág felfedezésével vagy az ipari forradalommal kapcsolatban az idevágó törvényszerűségek föltárásának segítségével egyértelművé kell tenni, hogy ezek egyrészt egy meghatározott szellemi, társadalmi vagy politikai légkör, meghatározott mentalitásbeli struktúrák eredményei, ámde kiemelkedő eseményeknek nem kell feltétlenül közvetlen hatást gyakorolniuk az adott struktúrák változására. Ez a lépés, amely az eseményen túlmenően elvezet a struktúrához, abban áll, hogy a tanár és a diák közös munka keretében azonosítja azokat a területeket és tényezőket, amelyek viszonylag stabilnak bizonyulnak. Ez csak akkor sikerülhet, ha hosszú időn keresztül követünk nyomon meghatározott problémákat, társadalmi viszonyokat, politikai intézményeket, családszerkezeteket, mezőgazdasági eljárásokat.

Másrészt viszont az egyéneken túli adottságok vizsgálatát össze kell kapcsolnunk az egyes emberek eredményeinek elemzésével, az egyének cselekedeteivel. A diákoknak meg kell tanulniuk, hogy milyen nehéz mérlegelni az egyes személyiségek helyzetét és az adott struktúrák jelentőségét. A struktúrákban gondolkodás elcsúsztatása azt is magában foglalja, hogy felfedezzük és elemezzük, megtanuljuk többoldalúan szemléltetni a kapcsolatokat, azonosítani és besorolni a történelmi jelenségeket, figyelembe véve mind regionális, mind univerzális jellegüket, megismételhetetlenségüket és strukturális összehasonlíthatóságukat. A történelmi eseményekkel való foglalkozás felületes marad, ha nem sikerül az eseményt a komplex összefüggésbe beágyazva megérteni, és a struktúrát a mindenkor sajátos (viszonylag stabil vagy hirtelen változó) dinamika által jellemzett több tényező kölcsönhatásaként tudatosítani.

### A történelemelmélet és a történelemdidaktika szociálintropológiai alapvetése

A történelemdidaktika az Annales-történészeknél alapvető antropológiai jelentőségű kérdésfeltevésekbe ütközik. A történelemmel való foglalkozásnak lehetőségét kell nyújtania az ember megértésére. A tér és az idő adva van ugyan az ember számára, egyidejűleg azonban az általa kialakított teret, az általa kitöltött

időt is jelenti. A történelemelméleti és a történelemdidaktikai érdeklődés az antropológiai irányultságot tekintve konvergál egymással. A történelemre irányuló specifikus antropológiai érdeklődés magában rejtje a társadalmi kontextust, az egyén és az adott társadalmi struktúrák közötti kölcsönhatásból indul ki. Az antropológiai érdeklődés mindig egyúttal társadalmi érdeklődést is jelent. Ez a felfogás azon a premisszán nyugszik, hogy az egyén egyidejűleg mindig egy vagy több csoporthoz is tartozik, és cselekedetei nem ragadhatók meg vagy nem értelmezhetőek az adott struktúráktól elválasztva. Kölcsönhatás áll fenn mind az egyén és vonatkoztatási csoportjai, mind az ember cselekvő-alkotó lehetőségei és az adott struktúrák között. Az ember ugyan mindig adott struktúrák (például az éghajlat, a földrajzi térség, a társadalmi viszonyok, a politikai, gazdasági és kulturális adottságok) alapján cselekszik, ezek azonban nem determinálják tevékenységét. Az ember alkotó módon hat az őt körülvevő és az őt meghatározó környezetre.

A történelemelmélet és a történelemdidaktika ennek a történelemre irányuló primér antropológiai érdeklődésnek az alapján találkozik. Az Annales-történészek történelemelméleti állásfoglalása csak egy példa a történelemelméleti és történelemdidaktikai elméletek közötti szoros kapcsolatra. A didaktának azt a kérdést kell feltennie és megválaszolnia, hogy mennyiben járul hozzá a történelem magának az embernek, valamint az élet különböző területein végrehajtott cselekedeteinek a megértéséhez.

Az Annales-történészek munkájának középpontjában nem az ember mint elszigetelt egyén áll, hanem az ember valósága mint társadalmi valóság, amelynek sokrétűségét fel kell kutatni. Az „histoire totale” fogalma szembe fordul a történelem vizsgálati tárgyának leszűkítésével. Az „histoire totale” magában foglalja azt az elképzelést, hogy szintézis hozható létre minden egyes ember egyéni története és az emberiség története között. Az Annales-történészek kutatási érdeklődésüknek megfelelően nem elszigetelten foglalkoznak az egyénnel vagy a közösséggel, hanem az egyén története és az emberiség története közötti kölcsönhatás és összefüggés jegyében folytatják a kutatást.

Didaktikai értelemben olyan antropológiai szempontról van szó, amely a „réalité humaine”-t a minden emberi területet átfogó valóságként értelmezi. Abból az igényből kiindulva, hogy a történelemmel való foglalkozásnak a térben és időben élő ember jobb megértését kell szolgálnia, az Annales-történészek visszautasítják a csak egyetlen dimenzióra (például a közgazdaságra vagy politikára) való szorítkozást. Ezzel a kritikával kezdődik a marxista vita az Annales-történészek koncepciójával. Habár elismerik, hogy az Annales-történészek a pozitivisták történetírás legyűrésén fáradoznak, a marxista felfogás szerint mégis van egy alapvető hiányosságuk:

„Vitathatatlan pozitív teljesítményei ellenére az Annales-iskola néhány mélysegesen téves, egyoldalú eszmét is kidolgozott. Habár felismerték a gazdasági élet nagy jelentőségét, az iskola képviselői mégsem tekintik a közgazdaságot a történelemfejlődés elsődleges és meghatározó momentumának. Sokkal inkább a technika, a kereskedelem, az ipar és hasonló tényezők fejlődését tartják az emberi szellem alkotó tevékenysége kifejeződésének.”

Az egydimenziós megközelítés torzításokhoz és leegyszerűsítésekhez vezet mind a történelemtudományos kutatásban, mind a történelemdidaktikai munká-

ban. Ez éppen a marxista történelemelmélet monokauzális magyarázati modelljével bizonyítható.

Az Annales-történészek struktúratörténeti koncepciója az egydimenziós szemléletmód leküzdésére irányuló kihívást jelent a történelmi képzés számára. Az elvileg átfogó, a valóság egyetlen területét figyelmen kívül nem hagyó történelmi szemlélet, amint az „histoire totale”-t értelmezik, csak struktúratörténetként gyakorolható, mivel az individualitás és az emberiség, a mikro- és a makroszemlélet, a rövid és a hosszú idő, a genezis és a struktúra, az esemény és a struktúra összefügg egymással, nem bontható szét a történelmi elemzés és oktatás során. Ennek a premisszának az alapján a struktúratörténet fogalma megfelel az „histoire totale”-nak. Az ember megértése többféle irányból kiinduló megközelítést igényel: az egyes emberek életének időtartama az átfogó társadalmi idő része; a család élettere a kibővített társadalmi élettér része.

Jörgen Kocka három olyan érveléssort említ, amely a struktúratörténeti munka mellett szól. Ez az indoklás egy olyan történelemoktatásra is érvényes, amely történelmi-politikai vagy történelmi-társadalomtudományos oktatásként értelmezi önmagát.

A történész rá van utalva arra, hogy munkája, vagyis az események, személyek és cselekedetek magyarázata során fejtegetésébe bevonja a strukturális feltéltényezőket vagy determinánsokat is. Ezen túlmenően marad még egy olyan terület, amely ezzel a megközelítéssel nem világítható meg. „El lehet mesélni vagy le lehet írni, értelmezve a mindenkori események sajátosságait, egyszerűen megállapítva a tényeket.”

A struktúratörténeti munka lehetőséget nyújt arra, hogy felhasználjuk a szisztematikus társadalomtudományok által kidolgozott elméleteket, modelleket és fogalmakat.

A történész megkísérli feldolgozni annak a gyakran kimutatható diszkrepanciának az okait is, amely a szándék és az emberi cselekedetek eredménye között áll fenn. „A céloknak ez a heterogenitása” csak akkor magyarázható meg, ha feldolgozzuk a cselekvést meghatározó társadalmi, politikai, közgazdasági és kulturális struktúrákat is anélkül, hogy elhanyagolnánk az egyén cselekvési szándékait. A struktúratörténeti megközelítés mindkét területet figyelembe veszi.

Ez a történelemelméleti megközelítésmód ráirányítja a figyelmet a történelmi események és folyamatok sokszínűségére, komplexitására. Ezzel azonban nem kerültük meg a kiválasztási kritériumoknak, az egyszerűsítés lehetőségének és szükségességének kérdését, sőt, mindez még követelőzőbben jelentkezik. Az Annales-történészek elfogadhatatlan leegyszerűsítésnek tekintik a történelemkutatás leszűkítését egyetlen vezérfonalra. Átfogó szempontjaikat tekintve megengedhetetlen a korlátozás bármilyen elszigetelt szemléletmódra, amely elveszíti kapcsolatát az egyetemes összefüggésekkel. A történelemdidaktika szükségképpen körülhatárolja a történelmi tartalmakat és problémákat, és ezáltal szembekerül a kiválasztási kritériumok kérdésével. Az Annales-történészek struktúratörténetének történelemelméleti szempontjai alapján ez a központi probléma nem oldható ugyan meg, de elméletük fontos történelemdidaktikai szempontokat nyújt a tartalmi döntésekhez.

## A tartalom kiválasztásának antropológiai-pedagógiai kritériumai

Amennyiben a történelemdidaktika osztja az Annales-történészek előfeltételét, miszerint a történelmi munka központi feladata abban áll, hogy történelmi tanulmányokkal és – magától értetődően – a történelemoktatással hozzájáruljunk az ember valóságának (realité humaine) megismeréséhez, és ha egyetért az egyén élete és a társadalom élete között fennálló kölcsönhatás premisszájával is, akkor ebből a történelemszemlélet közvetítésére nézve az következik, hogy a történelemoktatásnak feladata, hogy bevezesse a diákokat az emberi életfeltételek és az emberi cselekedetek lehetőségeibe és mindenkori sajátosságaiba. Ezzel azt az antropológiailag-pedagógiailag alátámasztott felfogást követi, hogy az ember önmagáról és az őt körülvevő struktúráról a történelmi tapasztalatok feldolgozása nélkül csak részlegesen szerezhet tudomást. Csak a történelmi tapasztalatok segítségével vagyunk képesek közel férkőzni az ember által készen talált és az ember által kialakított struktúrák állandóságához és változásához. A történelemmel való foglalkozás elengedhetetlen az önértékelés folyamatában, valamint az egyéni és társadalmi cselekvés játékerének meghatározásában.

A történelemdidaktának ezen megfontolásokat követően a következő szempontokat kell figyelembe vennie a tananyag kiválasztásában:

1. Mennyiben járul hozzá a kiválasztott tananyag ahhoz, hogy a tanuló betekintést nyerjen az ember valóságába, mint az egyén és a társadalom, a cselekvési kényszer és a cselekvési lehetőségek között fennálló kölcsönhatásba? Vajon az egyes személyiségek ábrázolása az átfogó struktúrák kontextusában történik-e, és megfordítva?

2. Mennyiben tesz eleget a kiválasztott tananyag annak az igénynek, hogy sokszínű megjelenési formában ábrázolja az emberi valóságot? Sikerül-e elkerülni az egydimenziós szemléletet, amely csak a közgazdasági vagy politikai, társadalmi vagy kulturális vonatkozásokra irányul?

3. A kiválasztott tananyag mennyiben járul hozzá nemcsak a „közélet”, hanem a magántapasztalatok és a cselekvési folyamatok megértéséhez?

Eleget tett-e annak az antropológiai és társadalmi követelménynek, hogy emberi valóság (azaz mindig egy átfogó valóság) megismerésének ki kell terjednie az emberi lét egzisztenciális jelenségeire is, szerepet kap-e a történelemoktatásban a születés és a halál, a férfi és a nő bioszociális szerepe, a család megértése, a döntő életciklusok, életválságok, az emberi mentalitások eltérő kifejeződésének megvitatása, vagy kimaradnak az emberi lét és tapasztalat központi területei? Eljut-e a történész a társadalmi időig ugyanúgy, mint az egyéni élettapasztalat idejéig?

4. Mennyiben járul hozzá a kiválasztott tananyag és annak feldolgozása a genesis és a struktúra, az emberi valóság állandósága és változása megértéséhez? Az emberi valóság megragadása magában rejti a külső életviszonyok alapvető változásának kérdését, valamint az ezzel összefonódó emberi mentalitás, gondolkodásmód, az érzések, értékorientációk, a hagyományokhoz való kötődés és az eddig ki nem tapasztalt gazdasági, politikai és társadalmi formákba való átlépés problémakörét.

Mennyiben járul hozzá a kiválasztott tananyaghoz, hogy az emberi valóság jelenségeit ne csak különböző időkeretekben, hanem különböző földrajzi és más-más társadalmi körülmények között is meg tudjuk érteni? Időbeli és térbeli differenciálódás szükséges ahhoz, hogy elejét vegyük az elhamarkodott általánosításoknak, hogy számításba vegyük az emberi jelenségek komplexitását, betekintést nyerjünk a hasonló és a különböző folyamatokba.

### Az individualizáció és a szocializáció folyamatai

Ha visszatérünk az Annales-történészek egyik központi premisszájához, miszerint az ember a történelmi tapasztalatgyűjtés és a vizsgálatok során csak a teljes társadalmi valóság feltárása révén ismerhető meg, akkor ez további impulzusokat nyújt a didaktikai döntésekhez. Az emberi valóság megismerése – a történelmi kutatás segítségével – kezdődhet mind az egyénnél, mind a társadalmi struktúráknál, de nem szorítkozhat csupán egyetlen szempontra. Ha ezt a gondolatot a történelemelméletről rávetítjük a történelemdidaktikára, akkor ebből az következik, hogy a történelmi képzés mind az individualizáció, mind a szocializáció folyamatát figyelembe veszi. Ahhoz, hogy a cselekvési feltételekkel és lehetőségekkel együtt megértsük önmagunkat és környezetünket, arra van szükség, hogy az ember megértését társadalmi létére vonatkoztassuk. Az emberi valóság feltárásával kapcsolatos tanulmányok egyaránt magukban foglalják a magán-, a szakmai, a politikai és a társadalmi szerepek feltárását.

Amennyiben a történelemdidaktika egyik feladatának tekinti hogy a történelmi tapasztalatok segítségével áttekinthetővé tegye a társadalmi szerepek funkcióját, és bemutassa a genezist és a struktúrát, a társadalmi szerepek állandóságát és változását az adott struktúrák függvényében, akkor a történelemtudomány és -oktatás mind antropológiai, mind pedig társadalmi funkciót betölt.

A szocializáció történetéről szóló tanulmányok például az ember felnőtté válásával foglalkoznak különböző korokban és különböző társadalmi területeken. Az ember és a társadalom megértése szempontjából lényeges társadalomtörténeti jelenségként újonnan fölfedezik és a történelemtudományban figyelembe veszik a gyermek-, az ifjú- és a felnőttkort. A vizsgálatok nem korlátozódnak az egyéni életpályákra, hanem kutatják a gyermekek mindennapjainak társadalmi átforgalmát, a gyermekkorról és az ifjúságról alkotott, az adott társadalomra nézve jellemző elképzeléseket. Megkísérik, hogy a társadalmi szerepeket ne csak társadalmi funkciójuk szempontjából írják le és reprodukálják, hanem a társadalmi struktúrák hátterével magyarázzák is meg az egyes társadalmi szerepek geneziséjét és struktúráját. A különböző szocializációs fórumokról, például a család, az egyház és az iskola összefüggéseiről, valamint a különböző szerepekben érvényesülő normákról, értékekről, beállítottságokról és magatartásformákról számos ismeretet tártak föl a szocializációt tárgyaló történelmi tanulmányok, s ezek bepillantást nyújtanak a történelmi szocializációs gyakorlatokba és szocializációs folyamatokba. Az ilyen történelmi ismeretek hozzásegítik a serdülőket és a felnőtteket ahhoz, hogy bizonyos távolságból szemléljék saját szerepüket, és tisztába jöjjenek azzal, hogy meghatározott társadalmi intézmények és szerepek milyen specifikus feltételek között alakul-



tak ki. Példa erre a házasság és a család intézményének, illetve a férfi és a nő szerepének átalakulása a 19. században. A diákokat nemcsak a történelmileg megrajzolt egyéni életsorsok alapján kell megismertetni a mindennapok valóságával. Még fontosabb, hogy a középkori paraszt- és iparoscsaládok mindennapjait bemutató, már most is rendelkezésre álló tanulmányok segítségével betekintsünk az elmúlt korok emberének életgyakorlatába; a diákoknak így alkalmuk nyílik arra, hogy mindenkori saját élethelyzetük alapján közelítsék meg a szocioökonómiai és szociokulturális szempontból differenciált életformákat, egy falu, egy város, egy terület társadalmi szerkezetét. A „réalité humaine”-nel való foglalkozás nem szorítkozik a jelenre, hanem csak a társadalmi idők és térségek szerinti megkülönböztetés révén válik teljes komplexitásában hozzáférhetővé.

Az Annales képviselőinek felfogása szerint a történettudomány társadalmi funkciói arra szorítkoznak, hogy közvetítsék az ember valóságának a társadalom fejlődése szempontjából szükséges történelmi felismeréseit. Ezek elengedhetetlen támpontokat tartalmaznak a társadalmi fejlődés megítéléséhez és irányításához. De túlzott követelmény elé állítjuk a történettudományt, ha azt kívánjuk tőle, hogy rajzolja elő a történelem menetét, határozza meg a társadalmi szerepek normáit, mintegy döntéshozó instancia legyen a társadalmilag kívánatos vagy nem kívánatos fejlődés kérdéseiben. Sokkal inkább kritikus, korrigáló, mint közvetlenül szabályozó funkciója van. Megóvhat a totális tervektől, az elhamarkodott általánosításoktól, az elfogadhatatlan leegyszerűsítésektől, és tiltakozhat az ellen, ha legitimációs céllal akarnak visszaélni a történelemmel.

A történészek nem nyújtanak támpontokat – vagy csak keveset – azokhoz a döntésekhez, amelyek szocializációs célokra és az elérendő szocializációs folyamatokra irányulnak. A pedagógiai és politikai opció egy másik síkon helyezkedik el. A történelemoktatás céljai az egyéni, illetve a kollektív tapasztalás és tanulás folyamatában a történelmi szemléletmód jelentőségének belátásához vezetnek el. Az ember jelenlegi és jövőbeli élethelyzetéről alkotott elképzelések, az egyéni és társadalmi szempontból lényeges döntések és cselekedetek nem értékelhetők adekvát módon az élethelyzetek kialakulásával és változásával foglalkozó történelmi tudás nélkül. Ez azt jelenti, hogy a célokra és tartalmakra irányuló döntésekben mindig figyelembe kell venni az egyén személyiségén kívül az ember történetiségét, az egyén önalakítási lehetőségeit az adott struktúrák között, egy társadalom fennmaradásához és fejlődéséhez szükséges beállítottságokat és magatartásformákat. Ez az előzetes megértés, valamint a történelemoktatás céljairól és feladatairól alkotott elképzelés mindenkor világnézeti és társadalompolitikai irányultságú. Közmegegyezés nem annyira elvi, mint formális síkon hozható létre. A történelemoktatásra nézve ebből az következik, hogy az ott kínált orientációknak figyelembe kell venniük az eltérő értékszempontokat, a jelenről, a múlttól és a jövőről alkotott megosztó nézeteket is. Az Annales-történészeknek alapvető kérdést kell felvetniük a történelemoktatás tárgyát és szemléletmódját illetően: mennyiben veszi számításba a kiválasztott tematika az emberi gondolkodás és cselekvés sokrétűségét, a „réalité humaine” történelmileg igazolt megjelenési formáit, azok minden gyengeségével és erősségével együtt?

A didaktáknak a rendszeres és történelmileg rendelkezésre álló szociálanropológiai tudást kell megtenniük didaktikai tevékenységük egyik fontos mércéjévé.

## Struktúratörténeti gondolkodás és történelemtanulás

A struktúratörténeti gondolkodás az Annales-történészek értelmezése szerint igen magas követelményeket támaszt az iskolai keretek között zajló tanulás kognitív struktúrájával szemben. Ezért fel kell tennünk a kérdést, hogy vajon az előző fejezetekben bemutatott didaktikai jelentősége ellenére felhasználható-e egyáltalán ez az elmélet a történelemoktatásban. Ennek a kérdésnek a megválaszolása attól függ, hogy milyen mértéket határozunk meg a struktúratörténeti gondolkodásmód gyakorlati didaktikai megvalósításában. Meg kell vizsgálnunk, hogy a diákok tanulással kapcsolatos igényei és előfeltételei a különböző korosztályokban hogyan hozhatók összhangba a tantárgyi, illetve dologi követelményekkel.

A struktúratörténetre irányuló kérdésfeltevésekhez és felismerési folyamatokhoz igazodó történelemtanulás formális logikai gondolkodást követel. A diákoknak meg kell tanulniuk, hogy struktúrákban gondolkodjanak, vagyis rendelkezniük kell azzal a képességgel, hogy az egyes ismereteket is besorolják egy meghatározott összefüggésbe, észleljék és kialakítsák a kapcsolatokat a részaspektusok között, felismerjék az eltéréseket és az egybeeséseket.

Ahhoz, hogy hozzáférhessünk a társadalomtörténeti szemlélet szempontjából központi szerepet játszó „társadalmi struktúrák” kategóriájához, határozott elképzelésekkel kell rendelkezniünk a politikai vagy gazdasági vonatkozású társadalmi jelenségekről. Ez azt jelenti, hogy már ki kellet fejlődnie a konkrét tapasztalatoktól vagy cselekedetektől való elvonatkoztatás képességének, valamint annak a képességnek, hogy az egyes ismereteket közös fogalomban összegezzük. Szükséges továbbá a „ha akkor” viszonylatban történő gondolkodás. Ez az alapja a hipotézisek kialakításának és felülvizsgálatának. Szükséges az a képesség is, hogy komplex tényállásokat fel tudjunk tárni meghatározott kérdésfeltevések és meghatározott szempontok alapján.

Mindez a szellemi munka bizonyos formáit írja elő; ilyen szellemi műveletek: az észlelés, a megkülönböztetés, az összekapcsolás, az összehasonlítás, az elvonatkoztatás, a differenciálás, a struktúrák felismerése. Így válik lehetővé a diákok számára a történelmi jelenségek, folyamatok, struktúrák feltárása, a problémák azonosítása, a problémamegoldások megtervezése, a transzfer gyakorlása.

Azoknak a kognitív struktúráknak a kifejlesztése, amelyek az említett képességekben csapódnak le, fáradságos, meghatározott fejlődési folyamatokhoz kötött az útja. E képességek még nem alakultak ki az alsó tagozatokban, és a felső tagozatos diákokban is csak korlátozott mértékben. A formális logikai gondolkodás általában nem fejlődik ki a 12. életév előtt.

Az egyes képességeket már a korábbi tanulási folyamatban is segíteni kell kibontakoztatni, mivel azok nem genetikailag adott folyamat eredményeként jönnek létre.

A történelemoktatásra nézve ebből az következik, hogy már idejekorán el kell gondolkodnunk azokon az ismeretfeldolgozási formákon, amelyek elősegítik a kognitív struktúrák fejlődését. Ez a folyamat a kognitív tanuláselmélet véleménye szerint a konkrét szemléletes tanuláson, az elvonatkoztatás képességének képzetek

útján történő kialakításán át vezet, és a történelem tapasztalat-, illetve cselekvésorientált megközelítésében bontakozik ki.

Azokat a képességeket tehát, amelyek a struktúratörténeti gondolkodáshoz szükségesek, már az iskolai történelemoktatásban ki kell építeni.

Ha tanuláspszichológiai szempontból indulunk ki, abból, hogy a történelem tanulását megkönnyíti, ha a diák a maga történelmi tapasztalataiból indulhat ki, akkor ennek kedvez az olyan didaktikai megközelítés, amely az oktatási folyamatba bekapcsolja a mindennapi élet szociális valóságát is. Az Annales-iskola felfogása szerint nem annyira az uralmi és gazdasági rendszereken, hanem inkább a legközelebbi környezet társadalmi és gazdasági viszonyain keresztül lehet és kell közelíteni a történelemhez. A történelemtanulás folyamatában nem szabad átugrani a mindennapok valóságán. Éppen ez kínál lehetőséget a diáknak arra, hogy ne kelljen kikapcsolnia a történelemmel való foglalkozást saját életének összefüggései közül. Ennyiben tehát a struktúratörténeti gondolkodás – a mindennapok valóságához fűződő szoros kapcsolatával – kedvező előfeltételeket teremt ahhoz, hogy előkészítse a történelem megközelítését. A történelemtanulás kiindulópontját az élettel való közvetlen összefüggés adja. A kognitív tanuláselmélet értelmében ezt kell lépésenként kibővíteni.

Feltételezhető, hogy ez az eljárás fokozza az érdeklődést a történelmi kérdésfeltevések iránt, és egyidejűleg megkönnyíti az átmenetet a szemléletes-konkrét és az egyre inkább elemző-elvont tanulás között.

A legközelebbi környezet történetének boncolgatása azonban az általános iskolában még a felső tagozat alsóbb osztályaiban is főként elbeszélő jellegű, mivel a történelem magyarázata először élményszerű és cselekvésorientált bemutatást kíván. Ez vonatkozik a távoli történelmi események oktatására is, amelyeket időben és térben kell beépíteni a diákok képzetvilágába. De a diák már a történelemtanulásnak ebben az első szakaszában is tájékozódik a kérdésfeltevések irányáról, továbbá az olyan központi kategóriák felől, amilyen például a tér és az idő, az állandóság és a változás, a kontinuitás és a diszkontinuitás. Már most kialakulnak – a megformált nyelvi kifejezés képessége nélkül – bizonyos kognitív struktúrák, azaz képzetek történelmi folyamatok geneziséről és struktúrájáról, arról, hogy milyen jelentőségük van ezeknek az ismereteknek az ember cselekedetei szempontjából. Fölerősíti ezt a folyamatot, ha a történelemtanulás e konkrét operacionális szinten sem csupán elbeszélő, hanem egyidejűleg kutató jellegű is, például a diák környezetének megfigyelése és felfedezése révén. Ezen a szinten is sikerülhet a diákoknak valami ízelítőt adni a történészek munkájából, mégpedig úgy, hogy a helyi archívumokban vagy múzeumokban történelmi adatokat gyűjtenek, és megkísérlik őket értelmezni. Amikor maguk a diákok is tágran értelmezett történelmi dokumentumokkal dolgoznak, akkor tapasztalatokat szereznek arról, hogy mit nevez a történész a történelmi megismerés tárgyának, eszközének, betekinhetnek a történelmi tapasztalatok és hagyományok sokrétűségébe és komplexitásába. A diákokat nem csupán egyoldalúan tájékoztatják a „szakértők”, hanem ők maguk tájékozódnak, például különböző korú felnőttek megkérdezése révén. A családtagok, a szomszédok, a helyi lakosok mellett más informátorok is kínálkoznak: újságírók, irodalmárok, filmesek, a pártok, a szövetségek és az egyesületek történetírói.

A történelmi megismerésnek a francia Annales-történészek által kidolgozott tematikai és módszertani megújítása könnyebbé teszi a történelemmel való foglalkozást az iskolában. A diákok megtanulják, hogy ne csak másodkézből szerezzék a történelmi tudást és a történelmi ismereteket. Ebben az összefüggésben nem hangsúlyozható eléggé annak jelentősége, hogy a társadalomtörténeti elmélet kaput nyit a különböző társadalmi rétegekben uralkodó életfeltételek és életmódok felé, mert a kapcsolódás az élet összefüggéseire egyidejűleg megváltozott előfeltételeket teremti az érzelmi és a kognitív tanulás kapcsolásához is.

Az Annales-történészek azon elképzelése, hogy az emberiség történetének szükségképpen ki kell térnie az ember tudatának struktúráira (vagyis a mentalitásokra), fölveti azt a kérdést, hogy milyen mértékben kell foglalkozni az értékek és normák, a beállítottságok és magatartásmódok kialakulásával, változásával és érvényesülésével a történelemoktatás keretében, hiszen a tanulás nemcsak a felismerést, hanem a cselekvőképesség elsajátítását is célozza, márpedig a cselekvést nem kizárólag az intellektus határozza meg, hanem elsősorban az érzelmek. A történelemoktatásnak számos lehetősége van arra, hogy érzelmi és értelmi síkon elvezesse a diákokat az emberi viszonyok sikeres és sikertelen alakításának történelmi tapasztalataihoz, és ennek okait ne csak az egyénben és a társadalom mentalitástruktúráiban keresse, hanem az anyagi életfeltételekben és politikai viszonyokban is. A történelemdidaktikai gondolkodásban mindeddig túl kevés figyelmet fordítottak az emocionális tanulás, az érzelmi érintettség területére, valamint az értékek, normák, beállítottságok és magatartásmódok elsajátításaként értelmezett szocializáció szempontjára.

Egyrészt tehát az elbeszélésen alapuló és a kutató tanulás, az emocionális és a kognitív tanulás összekapcsolásával közelítettek a történelemhez. A formális logikai gondolkodásmód kifejlesztése érdekében viszont az is szükséges, hogy spirál-szerűen differenciálódó tanulási folyamatot indítsunk meg. Ez azt jelenti, hogy a történelem szemléletes operacionális vizsgálatának túl kell lépnie az elbeszélésen alapuló és egyszerű szinten, mert a tanuló fejlődésével párhuzamosan el kell érnie formális operacionális, elemző szintet.

A történelemtanulás meghatározott kérdésfeltevések alapján történő tanulást feltételez, hipotézisekre van szüksége, ha nem akar megragadni a leírásoknál, amelyek lehetővé teszik ugyan a tudást, a megértést viszont nem.

A leírások és a magyarázatok összekapcsolása azonban azt feltételezi, hogy felezzük föl az összefüggéseket a részaspektusok, illetve részterületek között, találjuk meg az összefüggéseket az egyes tényezők között, szembeállítások és összehasonlítások révén ismerjük fel a közös és eltérő vonásokat, gyakoroljuk a felismerés eszközeinek és folyamatainak transzferjét. Ebben az értelemben a struktúratörténeti gondolkodás a tanuláspszichológia szintjén olyan kognitív előfeltételeket követel meg, amelyek lehetővé teszik az Annales-történészek értelmezése szerinti struktúráltság feltárását és feldolgozását. A struktúrálttság gondolata nem tartja megengedhetőnek azt a fajta tanulást, amely a tényeknek a kronológiai elv alapján történő pusztá összegyűjtésében merül ki.

A történelemtanulásnak strukturálnak kell lennie. Ez meghatározott előfeltételeket igényel a történelmi struktúrákra vonatkozólag. Ezen előfeltételek közé tartozik az alapvető kategóriák és folyamatok kifejtése, az interdiszciplinák, az egyéni

és az általános jelleg között fennálló kölcsönhatás kimutatása, ahogyan azt az Annales-történészek értelmezik és igazolják. Beletartozik az idő differenciált értelmezésének megtanítása, az egyidejűség-különböző idejűség érzékeltetése és megértetése szemléletes példák alapján.

„Függetlenül a magatartásunkat érő minden közvetlen hatástól, a történelem csak olyan mértékben támaszthat igényt arra, hogy helyet kapjon a valóban támogatásra méltó tudományok között, amilyen mértékben az összefüggés nélküli tények mintegy vég nélküli felsorolása helyett kilátásba helyezi számunkra a tények racionális osztályozását és értelmük fokozatos kibontakozását.”

## Történelem és antropológia. Módszerek az ember kutatásához

A történelem eltérő megközelítései, illetve az eszme-, politika- és társadalomtörténet körül zajló vita felpezsdítette a német történettudományt, nagyobb nyíltsághoz, valamint a kérdésfeltevések és kutatási irányvonalak kiszélesedéséhez vezetett. A szisztematikus társadalomtudományok felé való nyitás nélkül feltehetően nem került volna sor az antropológiai kérdésfeltevések interdiszciplináris megvitatására, pedig e kérdések az empirikus történetkutatás szempontjából éppolyan relevánsak, mint a történetelmélet és a történelemdidaktika számára.

Tizenöt éve fordul a történelemtudósok érdeklődése mind gyakrabban és fokozott mértékben a felé a kérdés felé, mennyiben tudnak hozzájárulni a történelmi kutatások az ember megismeréséhez, az emberi beállítottságok és magatartásmódok változó és állandó konstitucionális feltételeinek feltárásához. Vizsgálják és összehasonlítják a különböző korszakok és kultúrák embereinek életformáit és magatartásformáit, valamint az ember és a környezet közötti kölcsönhatásokat. Kutatják a változó élet- és kommunikációs formákat, a civilizáció folyamatát. A különböző kultúrák és korszakok vonatkozásában feldolgozzák az emberek elemi tapasztalatait: a születést és a halált, a betegséget, a nemek szerepét, a családot, a munkát, a szabadidőt, a hiányokat és a feleslegeket. Az angolszász országokhoz és Franciaországhoz viszonyítva azonban a Német Szövetségi Köztársaság hátrányban van a történelmi antropológiai vizsgálatok terén.

Az antropológiai kérdésfeltevések alapján folytatott történelmi kutatásnak az angolszász országokban és Franciaországban régebbi hagyományai vannak. A hatvanas évek elején történészek és antropológusok számos munkában taglalták a történelem és az antropológia viszonyát, és megkíséreltek közös vonásokat kimutatni. Az antropológia historizálásának vagy a történettudomány antropologizálásának a kérdését, amelyet a Német Szövetségi Köztársaságban csupán az elmúlt években vizsgáltak, az USA-ban és Angliában már 1952-ben részletesen megvitták.

Az USA-ban az e téren folytatott intenzív vitával szemben a német történészek céhe csak fokozatosan vette tudomásul a történelmi antropológia eredményeit, pedig azok már a korai hetvenes évek óta rendelkezésre állnak.

A korai irodalmi beszámolók és *Georg Iggers*, *Konrad Repgen*, illetve *Hans Ulrich Wehler* hozzászólásai a történelelméleti vitához csak mellékesen említik meg vagy kultúranropológiaként pontatlanul ismertetik a történelmi antropológia eredményeit. Ez azért is döbbenetes, mert számos neves történettudós évek óta követeli az antropológiai szempont fokozottabb figyelembevételét. És meglepő azért is, mert a Német Szövetségi Köztársaságban több kutatóintézet is sikerrel képviseli a történelmi antropológiát vagy a történelmi magatartáskutatást: a stuttgarti Antropológiai Magatartáskutató Intézet (*August Nitschke*), a freiburgi Történelmi Antropológiai Intézet (*Jochen Martin*) és az utóbbi időben a göttingeni Max Planck Történelmi Intézet egyik munkacsoportja is (*Alf Lüdtke*, *Hans Medick*, *David Sabeau*). Az antropológiai dimenzió fokozottabb figyelembevételét a Német Szövetségi Köztár-

saságban többször is követelték az elmúlt években. *Theodor Schieder* ezt az igényt 1978-ban a következőképpen fogalmazta meg:

„A történelem csak akkor találhat ismét önmagára és ezáltal a szellemi és politikai kultúra összrendszerében elfoglalt helyére, ha rendelkezik egy olyan ismeretközponttal, amelynek alapján össze lehet kapcsolni a történelmi lét ellentmondásait és kontrasztjait.

Ez a lehetőség benne rejlik a történelem természetében, ha szövetségre lép az antropológiával, a fizikai és szellemi erők összességéként értelmezett ember, valamint a szociális emberi képződmények és kulturális alkotások kutatásával.”

Az ember szerepének kérdését a történelemben már a hatvanas években és a hetvenes évek elején ismételten felvetette *Reinhard Wittram*, és foglalkozott ezzel *Ernst Weymar* is „Tanulságok a történelemből” című munkájában. Ebben az összefüggésben azonban ki kell emelnünk, hogy az érdeklődés a történelem antropológiai dimenziójára irányult, nem pedig a történelmi antropológia kialakulására és az ebből fakadó konzekvenciákra a történettudományban, annak részdiszciplínáiban és kérdésfeltevéseiben, a tartalmak és a módszerek kellő finomításában. A késői hatvanas és a korai hetvenes évek vitáiban a társadalmi vonatkozású történelemelméleti kérdések kerültek túlsúlyba, ezek pedig a történelmi antropológia fejlődését legfeljebb előkészítették, de észrevehetően nem lendítették előre.

Nemzetközi viszonylatban az antropológia tudományága az elmúlt húsz évben erőteljesen kiépült és tagozódott. Az antropológia egyes részterületeit, mint Urban Anthropology (városi antropológia), Economical (közgazdasági) Anthropology, Law-Anthropology (jogi antropológia), New Culture Anthropology (Új kulturális antropológia), Cognitive Anthropology (gondolkodásmód-antropológia) az USA-ban számos egyetemen bevezették az oktatásban, s folyóiratokkal, időszaki kiadványokkal teszik lehetővé a kommunikációt egymás között és más diszciplínákkal. Ennek a széles körű differenciálódásnak a láttán még élesebben merül föl a szintézis lehetőségének kérdése.

Az antropológiai kutatás eleve interdiszciplináris jellegű, magában foglalja a történelmi dimenziót is. Az antropológiai kutatás és a történelmi antropológia ennyiben tehát találkoznak. Az antropológiai szempontú történetkutatást szisztematikusan képviselik bizonyos folyóiratok, például az „Annales” (alapítva 1929-ben), a „Comparative Studies in Society and History” (alapítva 1958/59-ben), a „Saeculum” (alapítva 1950-ben). A történelmi-antropológiai kutatás „történelemformáló tényezőnek” tekinti az embert, aki az eltérő jellegű kultúrákban különböző vagy összehasonlító módon objektiválódott. Az ember minden történelmi korszakban részben azonos, részben eltérő módon birkózott meg a létezés problémájával. A különböző szerkezetű társadalmakban, állami intézményekben, gazdasági rendszerekben, kulturális létesítményekben és szokásokban számtalan lehetőség nyilvánul meg az emberi lét kérdéseinek megoldására.

A történelmi-antropológiai kutatás fő célja nem a konstansok kidolgozása. *Oskar Koehler*, a freiburgi Történelmi Antropológiai Intézet egyik alapító tagja (éppen a „Saeculum”-beli eszmecserék eredményeképpen) azt javasolta, hogy konstansok helyett beszéljünk „állandóságról” és „változékonyságról”, olyan fogalmakról, amelyek magukban rejtik a dinamika mozzanatát. A cél annak vizsgálata és felismerése, hogy a különböző korszakokban mit jelentett embernek lenni. A történel-

mi-antropológiai kutatás az antropológiai kérdésfeltevés szemszögéből értelmezi a történelmi forrásokat. Interdiszciplináris módszerekkel dolgozik, az összehasonlítás és a megkülönböztetés segítségével lehetőleg egyetemes nézőpontból igyekszik megvilágítani az összes kultúra és kultúrfokozat történelmi jelenségeit. Annak érzékeltetésére, hogy a történelmi antropológia a Német Szövetségi Köztársaságban milyen sajátos módon járult hozzá az antropológiai kutatáshoz, emlékeztetek arra, hogy a hagyományos antropológia az emberi lét alapstruktúráit és alapkategóriáit, az általánosítható emberi magatartást, a cselekvés-, gondolkodás- és ösztönzésformákat, ezeknek a szociális intézményei által való meghatározottságát vizsgálta. Inkább olyan konstansokat keresett, amelyek érvényesek mind a létező, mind a már nem létező kultúrákra, tehát minden társadalomra; a létezés típusait, illetőleg az életproblémák megoldásának alapmintáit kutatta, a történelmi antropológia viszont az időbeli változások dimenziójára helyezi a hangsúlyt. Nem a konstans formák, hanem a történelmi változás megragadása az elsődleges célja.

A történelmi antropológiának több feladata van: az emberi kultúra történelmileg transzponált formáinak felkutatása, a sokrétű életmegnyilvánulások felderítése, az ideológia kritikus elhatárolása azoktól a sztereotip elképzelésektől, amelyek az emberi ösztönök, beállítottságok és magatartásmódok predesztinált és konstans ismérveit feltételezik.

A történelmi antropológia kritikusai ezt a fajta megközelítésmódot elhatárolták a rendszerorientált analitikus társadalomtudománytól, és leegyszerűsítve a dolgot az antropológiát az emberi létezés statikus tanával azonosították. Ez nem felel meg azoknak az elméleti alapállásoknak, amelyeket századunk antropológiai filozófusai elfoglalnak. A történelmi antropológia ugyanis elfordult az ember „létezés-tanától”, az „emberkép-antropológiától”. Ezáltal pillantása a folyamatszerűség, az antropológiai tényállások genezise és változása, az ember történetisége és minden ebből eredő konzekvenciája felé fordult. Ebben megegyezik a Német Szövetségi Köztársaságban kifejezetten történelmi-antropológiai kérdésfeltevésekkel dolgozó történészek véleménye. Három történészcsoporthot kell megkülönböztetnünk, akik a történelmi antropológiában eltérő elméleti és empirikus szempontokat képviselnek: 1. történelmi magatartáskutatás, 2. történelmi szociálintropológia és 3. etnológiai társadalomtörténet.

A történelmi antropológia nem azonos a társadalomtörténettel, a kultúratörténettel vagy az etnológiával. Az utóbbiak inkább az antropológia előőrsei, és fölrajzolják azt a háttérét és kontextust, amelyet a történelmi antropológia feldolgoz. A társadalomtörténeti kutatások általában implicit és csak kivételes esetben explicit módon követik az antropológiai irányvonalat. A specifikus történelmi antropológia úgy határozható meg és úgy jellemezhető, mint egy eddig elhanyagolt tárgykör megközelítésének és megfogalmazásának fokozatos kísérlete, a társadalomtörténeti érdeklődés kibővítése antropológiai irányban. A történelmi antropológia a túlélő és változó *conditio humaná*t vizsgálja, az embert mint formálót és megformázottat, mint független és függő alkotót. A politikai, társadalmi és kulturális struktúrák és folyamatok az emberi gondolkodás és cselekvés objektívációi. Sűrített, az egyéntől különválasztott „jeleknek” bizonyulnak, amelyek az emberi szellem konstruktív és destruktív formáinak vázát testesítik meg. Nyilvánvalóan először paradigmavál-



tásra volt szükség a történettudományban, hogy megnyíljk az út az embernek mint a történelem szubjektumának szisztematikus kutatásához.

A történelem rekonstruálása mint a változó és az állandó emberi magatartás kutatása az egyén és a csoport interakció-szerkezeténél, az ember és az őt körülvevő társadalmi, politikai és kulturális struktúrák összefonódásánál kezdődik.

Az ember történetének rekonstruálása egyidejűleg kutatja az elemi és a kultúra formálta emberi beállítottságok és magatartásmódok ránk maradt emlékeit, valamint a változások egyéni és egyéneken túli feltételeit. A kis csoportok együttélésének különböző formáiban végbement mélyreható változások – ilyen lehet a szexualitáshoz, a születéshez és a halálhoz fűződő viszony – nem függetlenek a külső feltételektől, azaz a műszaki és orvosi találmányoktól, a szociális biztonság változó rendszereitől, a gazdálkodásmódoktól, a lakásformáktól és a szociális infrastruktúrától.

A történelem rekonstruálása antropológiai érdeklődés alapján új tématerületek felé fordul, világosan megkülönböztethető kérdésvetésekkel és módszerekkel. Nem vezérelhetik olyan klasszikus tagolások mint: politika, társadalom, gazdaság és kultúra, hanem ezeken a határokon átlépve kutatja az ember történelmileg megismerhető képzetait egyéni léteiről és az együttélés formáiról. Megközelíthetővé válnak olyan alapvetően emberi jelenségek, mint például a testápolás, az idősekkel, a betegekkel és a fogyatékosokkal, a gyermekekkel és a fiatalokkal, a másképpen gondolkodókkal és a másképpen élőkkel való bánás- és eljárás mód.

A történelem rekonstruálása antropológiai érdeklődés alapján az ember olyan elemi ösztöneit és magatartásformáit keresi, mint amilyen a félelem és a bizalom, a gyengeség és a hatalom, kutatja a vallás és pszeudovallási visszacsatolásokat, a biztonságot és a kockázatot, a határokat és azok áthágását.

Ezeknek a kérdéseknek a feldolgozása azonban feltételezi a hozzájutást a mindezekre vonatkozó számtalan történelmi forráshoz. A történész új anyagokat, új dokumentumokat keres, olyanokat, amelyek mindeddig kevésbé tűntek lényegesnek, ezért a történetírás szempontjából kihasználatlanok maradtak. Az eddig figyelmen kívül hagyott és feldolgozatlan források nyomvonalát az a perspektívaváltás jelölte ki, amely a politikátörténettől a társadalomtörténet felé, a „nagy” történelemtől a mindennapi történelem felé mutatott. Ez a perspektívaváltás döntő feltétele volt az antropológiai nyomkeresésnek, valamint az antropológiai kérdésfeltevés a neki megfelelő módszerek fejlődésének.

A francia Annales-történészek úttörő munkát végeztek az explicit antropológiai irányultság terén. Munkájuk alapján világossá válik, hogy a társadalomtörténeti és az antropológiai érdekek hogyan és milyen úton-módon utalnak egymásra, differenciálhatók vagy vonhatók össze. A legfontosabb tényező, hogy egyértelműen a történelem szubjektuma, az ember felé fordultak, s az embert a térbeli és időbeli társadalmi, politikai, gazdasági és kulturális struktúrák keretében vizsgáljuk. Az Annales-történészek felfogása szerint a történelemmel való foglalkozásnak lehetővé kell tennie az ember jobb megértését. Igaz ugyan, hogy a tér és az idő meg van határozva az ember számára, másfelől azonban a teret az ember alakítja, az időt ő tölti ki. Az Annales-iskola specifikus antropológiai érdeklődése a történelem iránt kiterjed a társadalmi környezetre is. A kiindulópontot az egyén és az eleve

adott szociális struktúrák közötti kölcsönhatás jelenti. Az antropológiai érdeklődés egyidejűleg társadalmi érdeklődés is.

A történelmi antropológia útjai szűk területre vezetnek, ahol az ember kerül az érdeklődés középpontjába, mindennapi történelmével és a makrostruktúrákhoz fűződő kapcsolataival. Ezt mutatják az olyan kutatási területek, mint az életciklus történelmi-antropológiai feldolgozása, a gyermek- és fiatalkor történelmileg föltárható formái, a gyermekek és a fiatalkorúak ember voltának megértése és értékelése, valamint az anyasággal és apasággal kapcsolatos szociálandropológiai vizsgálatok a különböző korszakokban és kultúrákban. E területeken egyértelmű az antropológiai kutatást folytató történész látókörének tematikai kiszélesedése. A történész részt vesz abban a vitában, amely az emberi magatartás biológiai determinánsainak és szociálkulturális gyökerű kifejeződésformáinak szerepéről és jelentőségéről folyik. Nem szorítkozik az ember által teremtett kultúrára, hogy onnan következtesse a beállítottságokra és a magatartásformákra, hanem új megközelítéseket keres, hogy átfogóbban és közvetlenebbül ismerhesse meg az emberi magatartást. Innen kezdve már kézenfekvő, hogy elemi emberi jelenségek és magatartásformák felé fordul, és az olyan visszatérő jelenségek változó értelmezését vizsgálja, amilyen például a születés, az öregedés és a halál. A feldolgozás során a történész visszanyúl a demográfiának, a természet, a technika és az orvostudomány történetének forrásaihoz, a jog, a művészet, a filozófia, az etika, a vallás és az irodalom területéről származó dokumentumokhoz.

Nem feltételezhető természetesen, hogy a történészek között egységessé válik az érdeklődés a történelmi-antropológiai felismerések iránt. Még ha a történettudományon belül elkötelezné is magát egy történészcsoport a történettudományos kutatás radikális antropológizálása mellett, ez az érdeklődés eltérő szempontokat tartalmazhat. Irányulhat – ahogy ez most történik – a változás és az állandóság megragadására, de éppígy összpontosíthat az ember civilizációs képességének kérdésére vagy az emberi magatartásformák szociálkulturális függőségére is.

Akár a társadalomtörténet, akár a magatartáskutatás, akár az etológia módszereivel közelíti meg tárgyát az elméleti és empirikus antropológiai kutatás, jelenleg inkább a változó, semmint az állandó magatartással kerül szembe. Túlzott követelmények elé állítaná a történelmi antropológiát, ha felismeréseit és megállapításait prognosztikus célból kívánnánk fölhasználni. Eddigi vizsgálataival, illetve azok eredményeivel a történelmi antropológia megerősíti a filozófiai és biológiai antropológia felismeréseit és megállapításait az emberi magatartás nyitottságáról, variabilitásáról és változékonyságáról. Ez alátámasztja a különböző módszertani eszközökkel folytatott kutatások eredményeit ezen a területen.

Az elméleti vitában eltérő állásfoglalások alakultak ki a definíció, a tartalom és a módszer kérdésében. Az alapvető elméleti kérdésekkel kapcsolatban lehetőleg a rugalmas és nyílt eljárást részesítik előnyben. Az interdiszciplináris irányultságú antropológiai kutatás képviselői ellenzik, hogy a történelmi antropológiát részdiszciplínaként elkülönítsék, mert ez ellentmondana a tudományágakat átfogó megismerés érdekeinek. Olyan tendencia sem jelentkezik, amely a történelmi megismerés érdekét az antropológiai dimenzióra szűkítené le. Másrészt a történelmi-antropológiai kérdésfeltevés fontos szerepet játszik a differenciálódó történelmi kutatás újraegyesítési törekvéseiben. A fejlődés nem annyira a történettudomány antropoló-

logizálása felé mutat, mint inkább abba az irányba, hogy az antropológiai dimenzió átfogja a különböző életterületek emberi magatartásának tanulmányozását.

Ha – mint például *Wolf Lepenies* – egyfajta „gyűjtőfogalomnak” nevezzük a történelmi antropológiát, akkor ezen elsősorban a kultúr- és szociálandropológiai irányultságú magatartáskutatást kell értenünk, figyelembe véve a kettő közötti széles spektrumot is, valamint azt, hogy az említett területek között ma még csak halvány határvonal húzódik. A történelmi-antropológiai kutatásnak azt a célt kell maga elé tűznie, hogy nyitva tartsa az ember sokrétű történelmi megközelítésének lehetőségeit, ahelyett, hogy a perspektívák elhamarkodott elméleti és empirikus le-  
szűkítésével korlátozza őket.

A történelmi-antropológiai kérdésfelvetés gazdagította, egyúttal azonban tovább is finomította a történettudomány lehetőségét arra, hogy véleményeket fogalmazzon meg az emberről. Ez a tartalomra éppúgy vonatkozik, mint a módszerekre. A történelmi antropológia olyan mértékben bővítette a történelemtudomány elméleti és empirikus kutatási előfeltételeit, amilyen mértékben az addig elhanyagolt életterületeket bevonták a történelmi kutatásba, amilyen mértékben az érdeklődés az emberi magatartás sokrétű megnyilvánulási formáira és nem elsődlegesen az ember által teremtett struktúrákra irányult.

Megalapozottnak tűnik az a feltetelezés, hogy a történettudomány nyitásának a történelmi társadalomtudomány felé előbb vagy utóbb el kellett vezetnie az antropológiai szempontból lényeges kérdések hatékonyabb taglalásához, mivel ezeket a szociológia, a pszichológia és az etnológia tematikusan előtérbe helyezte. A történelmi antropológia iránt megmutatkozó növekvő érdeklődés nem jelent elfordulást a társadalomorientált történettudománytól a történelmi egyén- és személyiségkutatás felé. Szükség van a történelmi antropológia elméleti és empirikus továbbfejlesztésére azzal a céllal, hogy megismerjük a történelmileg meghatározott, mégis változó emberi magatartást, minden egyéni és kollektív megnyilvánulásával, az egyén és a társadalom közötti interaktív vonatkozásaival együtt. Ennyiben tehát az egyéni és a kollektív életviszonyok és magatartásformák közötti kölcsönös összefüggések kidolgozásáról és tudatosításáról van szó. Az ember megértésének mindenfajta megközelítése többdimenziós munkamódszert követel. Az emberi magatartás visszatérő és változó kifejezés- és megjelenésformáinak, feltételeinek és lehetőségeinek feltárása a terület szisztematikus vizsgálatát igényli. A történelmi hatások összefüggéseiről alkotott előfeltételezések alapján betekintést nyerhetünk az emberi magatartásba, a társulási formákba, az emberek közötti kapcsolatokba, az embert mozgó erők megrendszabályozásába és felszabadításába.

A történelmi antropológia azért foglal el kiemelt helyet a történelmi kutatásban, mert az ember mint egyén és faj a történelmi kutatás érdeklődésének középpontjában áll. A lelancolt és a láncaitól megszabadított ember képe előtérbe kerül az emberi magatartás történelmileg kimutatható formáinak vizsgálata során is. Amennyiben az ember rászánta magát, hogy megbizonyosodjék az emberi magatartás változásainak lehetőségeiről és hatásairól, akkor a történelmi antropológia nem kisebb értékű, mint az egyedi tudományos antropológia más területei.

Az antropológiai dimenzió szempontjai állandó alkotóelemei a történelemdidaktikai kérdésekről folyó vitáknak. Ha az antropológiai előfeltételek kerülnek szóba, akkor ez a téma mindig érinti a történelem közvetítésének címzettjeit. Az ő

igényeiket, érdekeiket vizsgálják, a megértés lehetőségeit, továbbá azt is, mennyiben járul hozzá a történelemtanulás ahhoz, hogy az ember megértse önmagát és másokat; számba veszik a történelem állításait a változó emberről. De éppen az utóbb feltett kérdésben hivatkozik a történelemdidaktika mindig messzemenően az implicit és kisebb mértékben az explicit történelmi antropológiára.

Azt, hogy az elmúlt években a történelemoktatás fokozott érdeklődést mutatott a társadalomtörténet iránt, az is indokolja, hogy éppen ezen a téren tettek fel szociálintropológiai és kultúrantropológiai kérdéseket. A történelemdidaktika kérdésfeltevésként és feladatként kezdett foglalkozni az antropológiai előfeltételekkel, például az emberi egzisztencia és az emberi magatartás változásával, úgy tekintve az emberre, mint a történelmi érdeklődés szubjektumára.

A rádióegyetem történelem tanszéke tett először kísérletet arra, hogy az antropológiai kérdésfeltevést a történelemoktatás gyakorlatában is megvalósítsa. „Az ember alapvető helyzetei és elemi tapasztalatai” a címe a rádióegyetem egyik adásorozatának, amely a következő témákkal foglalkozik: férfi és nő, születés és halál, csoport és egyén, munka és szabadidő, hiány és felesleg, város és falu, technika és természet, rend és szabadság, idegen és saját dolgok. Az a szándékuk, hogy a címzettek elemi tapasztalataihoz kapcsolódjanak, és egyidejűleg rávilágítsanak ezeknek a tapasztalatoknak a változására. De az emberről mint változásokra képes és változó lényről kirajzolódó képet a rádióegyetemen eltorzítják az olyan fogalmak, mint az „alapvető helyzetek” vagy a „megváltoztathatatlan”. Ily módon nem lehet elég világossá tenni a hatások és összefüggések jelentőségét a visszatérő helyzetek és tapasztalatok, valamint a változások között. Összességében a kiválasztott témák társadalomtudományi megközelítése dominál. Az egyetlen kivétel a „születés és halál” témája, amelyen belül kidolgozzák az antropológiai dimenziót.

Ahhoz, hogy a történelmi antropológiát szisztematikusan beillessszük a történelemoktatás elméletébe és gyakorlatába, meg kell fontolnunk, mennyiben járul hozzá a címzettek önmagára találásának és személyiségfejlődésének, illetve szocializációjának folyamatához. Választ kell adni arra a kérdésre: mivel tud hozzájárulni a történelem ahhoz, hogy az ember megértse önmagát és cselekedeteit az élet különböző területein. A történelmi képzésnek az a célja, hogy lehetővé tegye az emberi valóság felismerését. Ebből következően az a feladat hárul az oktatásra, hogy bevezessen az emberi élet és az emberi cselekvés lehetőségeibe és sajátosságaiba. Ezzel azt az antropológiaileg-pedagógiaileg indokolt felfogást követi, miszerint az ember a történelmi tapasztalatok feldolgozása nélkül csak részlegesen képes megismerni önmagát és az őt körülvevő struktúrákat. Csak a történelmi tapasztalatok segítségével értheti meg az ember a készen talált valóság állandó és egyben változó jellegét. A történelem tanulmányozása elengedhetetlen az önértékeléshez, az egyéni és a társadalmi cselekvés lehetőségeinek felismeréséhez.

Az eddigi történelemdidaktikában az antropológiai kérdésfeltevés csak egy dimenzióként szerepelt más dimenziók, például a kulturális, a hagyományörző és a társadalmi-politikai dimenzió mellett. A jövőben viszont azt kell megvitatni, hogy milyen következményekkel jár a történelmi tantervek nézve, ha a történelmi-antropológiai kérdésfeltevés kerül az integratív történelemdidaktikai elmélet központjába. Az ilyen tágan értelmezett, antropológiaileg megalapozott megközelítéssel megint járatlan útra lépünk.





## A történelem oktatáselmélete. Távlatok és a fejlődés jelenlegi helyzete

### I. Didaktikai távlatok

Az alábbi cikk a történelem tudományos, azaz módszeres oktatáselméletének csak durva körvonalait vázolja fel. Ez az oktatáselmélet még nem alakult ki mindenhol a maga teljességében, de többé-kevésbé kidolgozott elgondolásként és általános perspektívaként a világon mindenütt jelen van.

A történelem oktatáselméletének az a feladata, hogy elemezze és rendszerbe foglalja a történelemmel kapcsolatos információkat és tapasztalatokat egy adott társadalmon belül, és kapcsolatot teremtsen másokkal. Az ebben az összefüggésben felmerülő kérdések a következők: Kik vagyunk? Ki vagyok? Kik a többiek? Mi közünk van vagy volt egymáshoz? Az ezekre a kérdésekre adott válaszok felvilágosítással szolgálnak a politikai és társadalmi elhatárolódásokról, és jellemzik a különféle kapcsolatot. Formális tekintetben önmeghatározásról, vitáról és megértésről van szó. Az egyén és a csoport célja, hogy tájékozódjék az időben.

A történelem oktatáselméletének fogalma messze túlterjed az iskolai történelemoktatás és tanulás határain. A történelemnek az iskolákra vonatkozó oktatáselmélete a történelem általános didaktikájának központi problémája volt és marad a fenti értelemben. A történelem oktatáselméletének az iskolákon kívüli tevékenysége a nyilvános kommunikáció olyan egyéb intézményeire vagy területeire szorítkozik, ahol a „történelem” tantárgy ugyancsak szerephez jut, például a tömegkommunikációra. Hogy ne legyen szükség a történelem oktatáselméletének túl részletes meghatározására, továbbá azért, hogy a kommunikáció olyan közegeit is felölhessük, mint például a szórakoztatóipar, és hogy pontosan meghatározhassuk a nevelési célt, a tevékenységnek ezeket az iskolán kívüli területeit specifikus defíníciókkal jelöljük (pl. szakosított újságírás).

A történelem oktatáselmélete éppúgy, mint a szakosított újságírás, háromdimenziós összefüggésben helyezkedik el: a történelemtudomány közvetítésének rendszerei, az átadás eszközei és a nyilvánosság. E három szempont között a feszültség feloldható. A tárgy, az eszköz vagy a közösség iránti vonzódásnak specifikus okai vannak. A fő probléma a történelemtudomány és a jelen világ, illetőleg a történelmi tények és a tantárgyak, tanulási rendszerek közötti produktív összefüggés megteremtésében rejlik.

A történelem oktatáselméletének elemzése és vizsgálata során különböző elméleti és gyakorlati nehézségek merülnek fel – a szükségszerűen kétirányú kötöttség miatt. Ezek a problémák és nehézségek arra csábítanak, hogy a tudomány és a jelen világ között fennálló feszültséget az egyik vagy a másik irányba történő elhajlással igyekezzünk feloldani (például úgy, hogy elsősorban a tudományt, illetve elsősorban a tanulókat vesszük számításba). Az eredmény minden

esetben ingadozás lesz a történelem oktatásméletének kidolgozásában: vagy a tárggyal kapcsolatos tudományosan megalapozott igényeket hanyagoljuk el, vagy pedig azokat az igényeket hagyjuk figyelmen kívül, amelyek a közvéleményben jelentkeznek a tanulással és a tanultaknak a jelen világra való alkalmazhatóságával kapcsolatban.

Ugyancsak súlyos problémák merülnek fel a két igény közötti egyensúly megteremtésére irányuló szándékokban is. A nehézségek a történelemtudomány jelenlegi állapotából, az egyes médiákkal kapcsolatos szabályokból és a nyilvánosságról alkotott ismereteinkből erednek.

„Tudományunk még nem határozta meg elméletét és rendszerét” – írta *Johann Gustav Droysen* német történész 1863-ban, és ez a mai napig így van.

Tudományunk ismeretei még nem körvonalazódtak eléggé annak elméletében, és nincsenek is kellőképpen egységbe szervezve, legalábbis ami az ismeretek didaktikus közvetítését és a nyilvánosság érdeklődésének kielégítését illeti. Hiányosságok mutatkoznak specifikus információs rendszerében és szervezetségi fokában, ha tekintetbe vesszük a kommunikáció és szervezés korszerű követelményeit. Tegyük még hozzá, hogy a történelemtudomány és a közélet szoros kapcsolatának hiányát általában nem tekintik súlyos problémának, és nem is foglalkoznak vele módszeresen.

A történelem megalapozott és a nyilvánosság számára is vonzó bemutatását akadályozzák a tömegkommunikációs eszközök (például a sajtó, a rádió és a televízió) természetéhez alkalmazkodó kötöttségek. A tömegkommunikációs eszközök lényegéből fakadnak olyan tényezők, mint önnön feltételeinek érvényesítése, a piaci verseny, a bizonyos témakörök iránti érdeklődés is. A bemutatás eszközei és a kívánt hatások gyakran olyan hangsúlyt nyernek, hogy megfosztják jelentőségétől a történelem igaz bemutatását.

A történelemtanár, a történelemmel foglalkozó újságíró és a történelem oktatásméletével dolgozó tudós hivatásos magabiztossága rendszerint a diákokkal vagy a nyilvánossággal kialakult kapcsolatra épül. Mindazonáltal kevés strukturált ismerettel rendelkeznek az ilyen kapcsolatáról. Még csak kezdeti stádiumban van a nyilvánosság struktúráinak, a történelmi információk nyilvánosság általi fogadtatásának tudományos megvitatása és kutatása. A történelmi tudat felmérése még csak most kezdődött meg a közvéleménykutatások által. A nyilvánossággal való kapcsolat általában a gyakorlaton, a személyes tehetségen vagy az ellenőrizhetetlen érzelmeken alapszik.

Tekintettel ezekre az előfeltételekre, igen nehéz módszeresen elemezni az oktatásmélet és a történelem dramaturgiáját, valamint a szakosított újságírás nehézségeit, és ugyancsak nehéz kellő gondossággal megszervezni a sajátos alkalmakat, programokat és intézményeket. Mindezek ellenére – ahogy már jeleztem a fentiekben – a történelem oktatásmélete világosan kijelöli egy tudományág rendszerét.

Mindenekelőtt léteznek nemzetközileg elfogadott alapkoncepciók és szemléletek. Ilyen például az az elv, hogy összefüggés áll fenn a történelem kutatása és oktatása között, hogy a tárgy ismerete nem jelenti automatikusan a tanítás, az átadás, a bemutatás képességét, hogy a történelem oktatásméletének kérdései nemcsak gyakorlati, hanem elméleti jellegűek is egyúttal, hogy szükség van az egyéb tárgyakból eredő elméleti alátámasztásra, és hogy szükség van kapcsolattartásra a



történettudomány és napjaink világa között. Világos továbbá, hogy a tudományos történelmi ismereteket „át alakítani” a tanulók és a nagyközönség számára. Ezt az átalakítást szakszerű módon kell végrehajtani, de fortélyait nem lehet elsajátítani a történelmi kutatásokkal és a hivatásos történelemtudománnyal együtt.

Az alapelvekből általános és specifikus kérdések és feladatok következtek, nyomukban publikációk születtek, majd megteremtették a tudósok nemzetközi közösségét – valamint egy nemzetközi szervezet kezdeti formáit. Egy ilyen közösség kialakulásának és stabilizálódásának szempontjából meghatározó jelentőségű volt a történelem oktatáselméletének intézményesítése az elmúlt évtizedekben a tanárképző intézetekben és az egyetemeken. Ez hozzájárult a történelem oktatáselméletére szakosodott tudós státusának egyértelművé tételéhez. Személyesen és tudományosan meg kellett erősítenie pozícióját és tárgyának egyfajta súlyt kellett biztosítania az egyetemi rendszerben. Harcolt a történelem oktatáselméletének világos meghatározásáért, az önbizalomért és tudományának elismeréséért. Amikor indokolnia kellett tárgyának jogosultságát, bizonyítania is kellett az alkalmazás lehetőségeit, bizonyos tudományos szintet kellett felmutatnia, és hajlandóságot kellett tanúsítani arra, hogy együttműködjék történelemtudós társaival, a munkájával kapcsolatban álló pedagógiai és pszichológiai tudományok képviselőivel és a tanítás más szakembereivel. Ha mindebben eredményeket ért el, akkor lehetősége nyílt a tudományos életben való részvételre, és szakterülete egyre jelentősebb szerephez jutott. Elfogadták mindenütt, ahol az elméleti és történelmi indoklásra irányuló tudományos erőfeszítések párosultak sikeres együttműködéssel és hasznos kezdeményezéssel. A történelem oktatáselmélete számára hasznos volt a „mesterség” fokozódó elismerése, annak a nézetnek az elterjedése, hogy a történelem egyik feladata a tájékoztatás, és ilyen értelemben a történelem felelősséggel tartozik a nyilvánoságnak.

Egy további – a történelem oktatáselméletének tudományos elfogadása szempontjából előnyös – tényként könyvelhető el, hogy a történelemtudomány kezdett érdeklődést tanúsítani a történelemtanítás elmélete iránt. Következésképpen *Jörn Rüsen*, *Reinhard Koselleck* és mások olyan teóriákat dolgoztak ki, amelyek hozzájárultak a történelem oktatáselméletének továbbfejlődéséhez. Amikor Koselleck a „*Theorie der Geschichte*” (A történelem elmélete) című sorozatában megkülönböztet három területet, nevezetesen: a kutatást, a bemutatást és az alkalmazást, és ezzel hidat épít a kutatás és a nagyközönség között, akkor nagyon is közel kerül a történelem oktatáselméletének fentiekben leírt alapvető kontextusához.

A „normál” tudományt jellemző struktúrák a történelem didaktikájában az alábbi módon találhatók meg:

- A tudomány előtti, a féltudományos és a tudományos fokozatokon áthaladva legalábbis előzetes eredményekre jutott.
- Elért egy határozottan körvonalazott rendszert, és elérte a specifikus területek szétválasztását.
- Felszínre kerültek a nemzetközi összefüggések, és létrejöttek a kapcsolatok.
- A szervezet kialakítása sikeres volt, és megnyíltak a kutatások finanszírozásának módjai.

A távlatok keresése és felismerése az iskoláról fokozatosan áterjedt a társadalomra is. A munka ma már az elméleti elvek tisztázásától a gyakorlati tevékenység kérdéseig mindent felölel. Kialakult a történelem módszeresen strukturált általános didaktikája. Ennek módszerei elsősorban ismeretfeltárók, és csak másodsorban empirikus-analitikusak. A történész és a történelem oktatásméletevel foglalkozó szakember már régóta alkalmazza az ismereteket feltáró módszereket; az empirikus-analitikus módszerek elsősorban a kommunikáció tudományos feltételeinek és hatásainak felmérését szolgálják (például a médiák elemzése, a reakciók és vélemények kutatása révén).

A történelem oktatásméletében tehát olyan struktúrák és képességek alakultak ki, amelyek kellő alapul szolgáltak egy tudományos ágazat számára, továbbá létrejöttek a lehetőségek és normák a történelem didaktikájának és az ezzel összefüggő kommunikációs szakterületeknek a tudományos megközelítésére. A kutatásoknak ma már széles területe van, és máris számtalan tervezet létezik. Ezek három csoportra oszthatók:

- a történelmi tájékoztatás, kommunikáció és tapasztalatszerzés empirikus kutatása;
- a történelmi tájékoztatás, kommunikáció és tapasztalatszerzés elmélete;
- a történelem társadalomban játszott szerepének, a történelem oktatásméletének és a szakosított újságírásnak a története.

A történelem oktatásméletének további gyakorlati feladatai is vannak, például: oktatás, tankönyvek, tantervek összeállítása, tanácsadás programokhoz.

A történelem oktatásmélete mindig szerepelt és ma is szerepel a tanárképzés programjaiban. Kezd már részévé, sőt központi részévé válni az olyan kommunikációs szakmák hivatásos tudásanyagának, amelyek a médiákkal és az iskolán kívüli kommunikáció területeivel foglalkoznak (például múzeumok tanfolyamai és konferenciái, szakosított újságírás).

Ezen struktúrák és általánosan elfogadott szempontok ellenére a történelem oktatásméletében – hasonlóan minden egyéb tudományhoz – koncepcióbeli és rendszerbeli nézeteltérések tapasztalhatók. Először és mindenekelőtt kifejezett különbségek mutatkoznak a történelemoktatás koncepcióját illetőleg és az alapkontextus három összetevőjének tulajdonított fontosság kérdésében. (E három összetevő: 1. maga a történettudomány; 2. a közvetítés eszközei; 3. a nyilvánosság.)

Sok történész, tanár, sőt didaktikai szakember is még mindig a tények oktatásának a híve. Legfőbb igyekezetük, hogy annyi ismeretet plántáljanak tanítványaik agyába, amennyit csak lehet – csupa olyan ismeretanyagot, amelyet a történelem-tudomány fontosnak tekint. Ebből a szemszögből nézve könnyen alakul ki a történelem oktatásméletének az az irányzata, amely a történelem módszertana „mesterségének” a célját az ismeretanyag átalakításában látja. Az ilyen koncepciók a háromdimenziós összefüggésnek mindössze két elemét emlegetik vagy tartják tiszteltben. Az oktatás ezáltal olyan színpaddá válik, amelyen a szerepelni vágyó tudomány lép föl. Ebben az esetben a diákok igényei – a tanár gyakorlati adottságától függően – többé-kevésbé számításba jöhetnek ugyan, de a jelen világban való tájékozódás már nem kap hangsúlyt.

Úgy tűnik, hogy az iskolai oktatásban a „közönség” igényének ez az elhanyagolása és a bemutatás eszközeinek ilyen figyelmen kívül hagyása könnyen előfordulhat. A reprodukció jól átgondolt didaktikájának kétségtelenül van bizonyos értelme, és pedig tudományos alapismeretek közvetítése a fiatal generációnak. Ez önmagában is kívánatosnak tűnik, de jól tudjuk, mennyire kérdéses a tanulás elmélete szempontjából.

A történelem iskolán kívüli népszerűsítésében tekintettel kell lenni a közönség érdeklődésére és a médiák specifikus természetére. Itt a történelmi kérdések és témák megválasztása általában az ismeretterjesztés szempontjait követi, nem pedig a történészek belső szakmai vitáinak alakulását. A történelemtudománynak és a történelem oktatásmélettének tehát a kérdés és válasz ritmusát kell követnie, és ez a médiák uralma alatt élő pluralisztikus társadalomban számos kihívást jelent a kommunikáció területén. A nyilvánosság érdeklődésének felkeltése és a történelem föltárása nagymértékben függ a befogadó közegtől és a bemutatás módjától; ezt különösen jól tudják a televízióra szakosodott újságírók. Szeretik a televízióban bemutatott történelmet úgy tekinteni, mint a tálalásnak egy sajátos területét, a nyilvánosság érdeklődésének egyik színterét, és ezért szándékosan távol tartják magukat a tudománytól. De nem látják és nem veszik szisztematikusan számba a közönségnek a történelemmel kapcsolatos igényeit. Az alapkoncepció mindig kiegyensúlyozatlan, valahányszor a médiák kreatív fölhasználásának vágya a formális művészeti szempontok vezérelte megszállottsággá válik, és a tények iránti hűséget feláldozzák a dramaturgiai vízió oltárán.

A reprodukció és az iskolai módszertan didaktikája, valamint a formális művészeti szempontok irányította tévédramaturgia egyaránt ludas abban, hogy a történelem bemutatása nélkülözi az átfogó összefüggéseket, hogy nem olyan folyamatként értelmezik, amelyben a történelemtudomány és a közönség kölcsönösen kérdez egymástól és válaszol egymásnak. Mindkét koncepció a kommunikáció egyoldalú értelemzéséből, vagy még inkább egy olyan „egyirányú” kommunikáció fogalmából indul ki, amely korántsem elégti ki sem a tájékoztatás pszichológiai feltételeit, sem a modern demokrácia elvárásait, sem pedig a technikai lehetőségeket (arra a lehetőségre gondolunk például, hogy programot választhassanak a tantervek és médiák kínálatából, vagy egyszerűen „kikapcsolhassák” őket). Mindazonáltal a történelmet közvetítő két említett koncepció között nagy a különbség: ahogyan a „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht” (A történelem a tudományban és az oktatásban) című tanulmány is kifejti, a történelemmel kapcsolatos tudományos ismeret az, amit be kell mutatni. A televízió azonban a történelmet inkább élő tapasztalatként szereti bemutatni (ez az, amiért a történelem hagyományos ismertetése a televízióban kétségtelenül közelebb áll a nagyközönséghez, mint az iskolai történelemórák).

Mégis, a történelem didaktikája és dramaturgiája közötti módszertani eltérések nemcsak a történelem közvetítéséről alkotott elképzelések formális különbségéből fakadnak, hanem olyan alapvetően eltérő filozófiai és politikai nézetekből is, amelyek szoros összefüggésben állnak a dolgokról alkotott sajátos elképzelésekkel és a különböző gondolkodásmódokkal.

Az alapvető politikai és filozófiai irányzatok erős befolyást gyakorolnak a történelemdidaktika elméletének kidolgozására: értékfelfogásuk éppúgy, mint az

emberekről és a történelemről kialakult fogalmaik vagy hagyományaik és elveik. Minden tudományág és minden szakma számára a normatív választás kötelező volta a kommunikáció területén a feladtból következik. A történelemtudomány mindenképpen visszafelé pillant a múltba, míg a társadalomtudomány és a pedagógia a jelen és a jövő felé fordul. A közvetítő rendszerek feladata, hogy ezt a kétféle orientációt összehangolják. Tisztázniuk kell a történelem, a társadalom és az oktatás értelmezését, és egy olyan érintkező ponton kell összekapcsolniuk őket, amelyen a múlt, a jelen és a jövő koncepciói találkoznak. Ebben az összefüggésben nem lehet eltekinteni a normatív választási lehetőségektől. A modern társadalmakban ezek a normák lehetnek konzervatívak, liberálisak vagy szociálisták, és a három között óriási különbségek vannak.

Nagy vonalakban a következő koncepciók különböztethetők meg a filozófiában és a történelemoktatás-elmélet területén.

### A konzervatív koncepció

Az emberekről alkotott fogalma a szkeptikustól a pesszimizistáig terjed. Kevés az emberi körülmények tökéletesítésének lehetőségébe vetett bizalma. Az emberi értelmet elégtelennek tekinti. A szabadság erős kötelékeket – természetesen vallási kötelékeket – igényel. A diákoknak tanáraik vagy a tudományág tekintélyére és történelmi tapasztalataira van szükségük. Meg kell találniuk azt, ami valójában történt vagy történik, csak így érthetik meg azt, hogy mit tehetnek vagy mit kell tenniük történelmi és politikai tekintetben. Ezért kap hangsúlyt a történelmi tájékoztatásban a „múlt” és a „tény” szempontja. A történelem didaktikai szemléletmódjában, a történelemben mint tantárgyban uralkodó szerephez jutnak a célok és a formális aspektusok. A kérdés-felelet, amely pedig a kommunikáció fogalmába elengedhetetlenül beletartozik, relatíve kevés jelentőséggel bír a történelmi tapasztalatok megszerzésében. A kommunikáció előnyben részesített típusa: az oktatás. A diákoknak, tanároknak vagy a közvetítő rendszereknek kevés a döntési vagy választási lehetőségük. A történelem megértését annak az elvárásnak rendelik alá, hogy nem mennek végbe nagyobb változások. A világ emberi minőségét a történelemben transzcendentális erők alakítják és szabályozzák, ezért az nem szorul megvalósításra. Következésképpen korlátozottak az emberi erőfeszítések változások véghezvitelére, valamint a történelem, a politika és a kommunikáció befolyásolására. A szárnyaló politikai és oktatási tervekre ez a koncepció kétkedéssel vagy ellenkezéssel tekint. A társadalomban jól strukturált rendszert látnak, természetes és törvényes igazságtalanságokkal, de részben egyenlő lehetőségekkel is. Megőrzendő és hosszú életű hagyományok szavatolják a társadalom folyamatosságát, és vigyázzák a társadalmi rendet. A társadalom közösségére vonatkozó történelmi témák előtérbe helyezése a nyilvánosság érdekét szolgálja. Tisztelik azokat, akik „mások” a történelemben vagy a jelenben. A történelemórák feladata mindenkor az, hogy a fiatal generációt beépítse a társadalomba vagy a nemzetbe, és ápolja a nemzeti és a történelmi-politikai kultúrát. A demokratikus szabályok érvényesíthetők ugyan a politikai rendszerben, de az oktatás területén nem. A didaktikai elmélet keresését nem tartják fontosnak. A történelem oktatásához módszertani „eszkö-

zökre" van szükség. A történelemtanítás sikerének kulcsát mindenekelőtt a tanár személyiségében látják.

#### A liberális koncepció

Az emberekről alkotott fogalmát az egyén autonómiájának gondolata jellemzi, és alapvetően optimista. Reményt lát az ember helyzetének jelentős javítására az értelem által diktált változások révén. A tekintélyt csak az intelligens érvelés legitimálja. A tanulóknak mozgástérre van szükségük a személyes és társadalmi-politikai önmeghatározáshoz. Ebben segítségükre van a tanárok és a tudomány történelmi tapasztalata. Meg kell tanulniuk, hogy hol helyezkednek el és mit tehetnek azért, hogy megjavítsák saját helyzetüket és a társadalom helyzetét. A történelmi tájékoztatás „tényeit” és a diákok tanulási igényeit azonos súlyú szempontokként fogadják el. A kommunikáció előnyben részesített típusai: a párbeszéd és a megvitatás. Fontosnak tekintik a pluralisztikus információt és a közlés nyitott típusait. A történelmi információkból és a kommunikációból levont következtetések az egyéntől függenek. Tág tere van a diákok, a tanárok vagy a közvetítő rendszerek döntési, választási lehetőségeinek. Hangsúlyozzák, hogy a történelmi-politikai körülmények részben változásra szorulnak, és hogy erre gyakorlati lehetőség is van. Ennek a pedagógiának az eredménye az az erőfeszítés, hogy befolyáshoz jussunk, a reformálás igénye és a pedagógiai lendület. A változásokat optimalizálni kell, és a szabadság állandóan újbóli meghatározásra szorul. A világ emberi minőségének gyökerei a történelemben nyúlnak, de még el kell érni, hogy ez az emberi minőség teljesen kibontakozzék. A hagyományokat egyrészt meg kell őrizni, másrészt viszont az embereknek meg kell szabadulniuk a hagyományoktól. A történelmet nyitottnak tekintik, és úgy látják, hogy mindenki számára nyújt lehetőségeket. A demokrácia fogalma nem korlátozódik a politikai rendszerre. Azokat, akik „mások” a történelemben vagy a jelenben, toleránsan kell kezelni. A történelem oktatáselméletében a közvetítő eszközökre összpontosítanak, a célok, valamint a tartalom kérdéseire nem adnak kötelező választ. Egyértelműen keresik a didaktikai elméletet. A történelemoktatás egyik általános pedagógiai-politikai célja a fiatal generáció önmegvalósítása és integrációja, valamint a felnőttek továbbképzése. A történelemórák vagy más ismeretterjesztő foglalkozások tematikáját állandóan fejleszteni kell, figyelembe véve, hogy a tárgyak milyen értéket képviselnek a közösség számára. A történelemtanulásnak karöltve kell járnia a politikai és társadalmi tanulással.

#### A szocialista koncepció

Az ember fogalmát társadalmi, kollektív összefüggéseiben értelmezi, következőképpen optimista. Erősen bízik az emberi körülmények megjavításának lehetőségében. Az eredmény egy mindent felölelő vágyakozás a változások és a befolyásolás iránt; ezt a változást azonban nem az egyén határozza meg, hanem a társadalmat irányító „haladó” szervezet. A politikai párt eszméi korlátozzák a szabadságot, de növelik a szolidaritást az azonosan gondolkodók között. A tanulóktól elvárják, hogy az utóbb említett eszmék történelmi-politikai tanításait alkalmazzák,

ezenkívül használják föl saját történelmi ismereteiket – olyan ismereteket, amelyeket marxista alapokon sajátítottak el, vagy amelyek saját érdekükben hasznosíthatók, hogy fejlesszék szándékuikat és képességeiket a politikai cselekvésre. A történelemben olyan fejlődést látnak, amely lépésről lépésre közeledik egy szabad és egyenlőségen alapuló társadalom felé; és csak ebben a társadalomban fog megvalósulni a világ emberi minősége.

A történelmi-politikai változásokat a politikai-pedagógiai beavatkozás segítségével lehet és kell minél teljesebb mértékben elérni; ebbe beleértik a történelemnek politikai célokra történő felhasználását is. Szükségesnek tartják a tantervek minden részletre kiterjedő, szigorú megtervezését. A demokrácia elveit a társadalom valamennyi területén érvényesíteni kell. A „helyesnek” és „eredetinek” minősített hagyományok ápolásra szorulnak, a „másmilyenek” ellen harcolni kell. Csak „a mi oldalunkon álló” emberekkel lehet közösséget vállalni. A „többiek” bírálják, és politikai, valamint pedagógiai síkon harcolnak ellenük. A történelmi információban rejlő „tény” mindig a társadalomhoz és a politikához fűződő viszonyt szolgálja, és ez a szempont a tanulókra nézve is kötelező. Ennek következtében a célok és összefüggések erősen kötöttek. Foglalkoznak a közvetítő eszközök és módszerek kérdésével. A közvetítői rendszereknek, a tanulóknak, sőt a tanároknak is csak kevés lehetőségük van a választásra és saját véleményük kialakítására. A tanár határozza meg, hogy mi érdekelje a tanulót. Nagy szükség van a következetes ideológiai elméletre. Általában az „integrált” történelmi-szociológiai tanórákat részesítik előnyben a tantervek összeállításakor. A tanterv pedagógiai célja egy csoport vagy osztály emancipálása, mindenekelőtt a történelmi-politikai hagyományokkal és egyeduralommal való szakítás által.

A történelem oktatásméletének ilyen tiszta koncepciói ritkák a „nyugati világban”. Általában elvegyülnek egymással a különféle elgondolások, de valamelyik koncepció többé-kevésbé vezető szerepet játszik. A demokratikus, pluralisztikus rendszerekben ezek a koncepciók és kevert változataik versenyre kelnek egymással.

A történelem didaktikájának alapkoncepciói egy négydimenziós rendszeren belül mozognak: a politikai rendszer, a tudományok rendszere, a közvetítő rendszerek és a mai élet társadalmi realitásai. Ebből az egymásbafonódásból következik például, hogy a különböző generációk más-más koncepciót képviselnek, mivel a politikai-pedagógiai „mozgalmakban” tudatosan az azonos korosztályhoz tartozó didaktikai szakemberek és/vagy tanárok vesznek részt, és azért is, mert az adott időszaknak önkéntelen, nem tudatos társadalmi befolyása alatt állnak. A történelem oktatásméletében jelenleg – mindenekelőtt Nyugat-Európában – az 1968-as generáció erős befolyása érvényesül. Ebben a generációban még mindig igen elterjedt az a hiedelem, hogy a haladás élén jár, és tagjai igyekeznek is rákényszeríteni az új generációkra saját elképzeléseit és választásait; a választási lehetőségeikben bekövetkezett sok változásban negatív tendenciát látnak. Mindezzel gátolják a fiatalok gondolkodását és egy produktív párbeszéd kialakulását a különböző nemzedékek között.

A történelmi-didaktikai koncepciók kialakításának középpontjában az etikai-politikai felelősség és a kötelességtudat kialakítása és növelése áll. Az egység vagy

az emancipáció képezi-e az elsődleges motivációt? Az egyénre vagy a társadalmi kontinuitásra helyezik-e a fő hangsúlyt? Milyen típusú szolidaritás létezik, és az meddig terjed? Minthogy az ezekre a kérdésekre adott válaszok különbözőek, ennek megfelelően változóak a kijelölt ismeretek és az ezeknek alárendelt összefüggések is. A történelem oktatásméletére vonatkozó minden koncepciónak az a döntő kérdése: hogyan kezeljük a kommunikációban és a politikában a „másokat”? A munkásosztály ellenségeinek, egy másik kultúra és életmód képviselőinek vagy honfitársaknak, elvtársaknak, testvéreknek tekintsük-e őket? Mi a fontos a kezelésükben: a konfrontáció és a harc, vagy a kommunikáció és összhang?

Az alapvető koncepciók nemcsak különböző történelemdidaktikai elméletek és történelemoktatási elvek kialakulásához vezetnek, hanem az egyes témakörökkel és az azok megközelítési módjával kapcsolatos felfogásbeli különbségekhez is. A történelem oktatásméletének konzervatív művelői a tartalom kérdéseiből indulnak ki, a liberálisok a formális kérdésekből, míg a szocialisták a célból. Egy további következmény abban nyilvánul meg, hogy más-más jelentőséget tulajdonítanak az egyéb tudományágakkal – a történelemmel, a társadalomtudománnyal, a szociológiával, a politikai tudományokkal – kialakítandó kapcsolatoknak.

## II. Hol tartunk a fejlődésben?

A történelem oktatásméletének fejlettségi foka a különböző országokban és helyeken nyilvánvalóan roppant különböző. Függetlenül az ország fejlettségi fokától, a történelem iránt tanúsított érdeklődéstől, a történelem megértésétől, a didaktikával kapcsolatos felfogástól és a tudományág lehetőségeitől. A három bemutatott koncepcióban a történelem oktatásméletéhez fűződő érdekek mind elméleti, mind rendszertani szempontból eltérnek egymástól. Azokban a társadalmakban, ahol a szándékokkal és a tartalommal kapcsolatos didaktikai döntések lehetősége korlátozva van, a történelem oktatásméletét általában a történelem olyan módszertanának tekintik, amely csak a tanulás módjaival foglalkozik.

A történelem oktatásméletének folyamatos tudományos feldolgozása még mindig nehézségekbe ütközik, mert a kutatás rendelkezésére álló pénzeszközök korlátozottak, és mert az ezen a területen dolgozó szakemberek tudományos pályafutása és kilátásai nem eléggé tisztázottak. Következésképpen nehéz a kibontakozás, és nehezen találhatók vállalkozók.

A történelem tudományos oktatásméletének fejlődésével kapcsolatban a következő további problémák merülnek fel.

### a) A tényezők sokrétűségének és integrációjának problémája

A történelem oktatásméletének mind az elemzésben, mind a szervezésben a tényezők sokféle csoportjával kell megbirkóznia. Ezek a következők: a történelmi ismeretek általános szintje; a szociokulturális és szellemi tényezők, amelyek rendszerint már előre befolyásolják a történelemről alkotott elképzeléseket; a külső kényszereket vagy hajtóerőt képviselő politikai és gazdasági tényezők; a szervezettség és a médiák helyzete – ezek a tényezők vagy bizonyos lehetőségeket nyújta-

nak, vagy korlátokat szabnak, és végül a közönség igényei és képességei, amelyek egyéni tájékozódási rendszerek gyanánt eleve megszabják a történelmi információk feldolgozásának módját.

Ugyanebben az összefüggésben felmerülnek nagyon távolra mutató általános, valamint kézenfekvő gyakorlati kérdések is. Fennáll a veszély, hogy a történelem oktatáselméletének területén szerzett ismeretek kettéválnak egy elméleti, elvont részre és egy „mesterségbeli”, gyakorlati részre; eközben a két rész közötti (módszeres) összefüggés eltűnik. Ez negatív hatást gyakorol mind a rendszeres munka tudományos lehetőségeire, mind pedig az ismeretek gyakorlati felhasználására. Ez még csak súlyosbítja azt az eleve nehéz rendszertani problémát, hogy összefüggést teremtsünk a különböző kérdések és válaszok között, és integráljuk az ismeretek különböző válfajait. Az ilyen problémák megoldása során nehézségek merülnek fel azért is, mert a történelemtudomány tudományos, elméleti alapjai (azaz általánosítási képessége) nincsenek egyértelműen meghatározva.

Az, hogy figyelembe kell venni a tényezők összetett voltát, valamint hogy a történelmi-didaktikai gondolkodásmódban integrációra van szükség, néha olyan kísérletekhez vezet, amelyek valamennyi problémát egyszerre igyekeznek megoldani, el akarják vágni a gordiuszi csomót – úgy, hogy egy központi tervet dolgoznak ki (például az olyan elképzelés, mint a „történelmi tudatosság” vagy „elbeszélés”). Rövid ideig tartó reménykedés után az ilyen kísérletek meddőnek bizonyulnak, mert a didaktikai gondolkodás részterületeinek egybemosása nem felel meg az elméletoktatás szabályainak és lehetőségeinek; ahelyett, hogy ösztönözné, inkább gátolja annak a képzelőerőnek a kibontakozását, amely a fejlődés és az alkotás feltétele.

*Saul B. Robinsonnak* az a stratégiája, amely szerint egy világos történelmi-politikai tantervet kell kidolgozni a helyzetek bemutatására, és ezt követően kell elvégezni a kiigazításokat, kidolgozni a megfelelő tartalmakat és módszereket, nem bizonyult megvalósíthatónak, mégpedig az összefüggések komplexitása és a szükséges ismeretek integrálásának lehetetlensége miatt.

#### b) A befolyásolás problémája

Mind ez ideig a történelem oktatáselmélete csak kevés tekintélyt szerzett a politikában, a tudományokban és általában az életben. Számos előfeltételnek kell még elegendet tennie, és a maga erejéből csak keveset tud tenni azért, hogy a történelemmel és politikával kapcsolatos nyilvános kommunikációt befolyásolja. Érvei valószínűleg meghallgatást nyernek, valahányszor nehézségek adódnak a politikában, a tudományban vagy általában az életben. A történelem oktatáselmélete mind a mai napig úgy igyekszik érvényesíteni befolyását, hogy tevékenységi területét főleg egyetlen hordozórendszerre, az iskolára, valamint a gyerekekből és fiatalokból álló célcsoportokra korlátozza. Az iskola mint partner igen kevés befolyást gyakorol a közéletre, főleg az egyetemeken. Figyelembe véve a történelem oktatáselmélete befolyási lehetőségeit, elmondhatjuk, hogy túltermelés tapasztalható az olyan elképzelésekben és tervekben, amelyeknek gyakorlati alkalmazására nincs esély.



### c) A befogadás problémája

A történelem oktatáselmélete ismereteket nyújt a hivatásos tanároknak és a történelemmel foglalkozó újságíróknak, valamint az ezen a területen tevékenykedő egyéb szakembereknek a történelmi információ elemzéséről és bemutatásáról, a tapasztalatszerzés módjairól. Minthogy ezek „kommunikációs szakterületek”, szakemberei mind a mai napig egy mesterség vagy művészet képviselőinek tartják önmagukat, s az elméletektől idegenkedve még mindig nehezen fogadják el a szisztematikus ismereteket. Számukra az elmélet és a gyakorlat közötti szükségszerű megkülönböztetés nem tűnik termékenynek; ezt inkább bosszantónak és károsnak tartják. Az ok főként a szakmai szocializációban rejlik, amely többnyire csak félig modern. Az átadással kapcsolatos rendszeres ismeretanyag a történelemtudományban sem örvend nagy népszerűségnek, mert újból és újból megláttatja velünk „a tudományunk és közéletünk között tátongó nagy űrt” (mondta Leopold Ranke 1824-ben), és mert állandóan kényes kérdéseket tesz fel az elméleti minőséggel, a történelmi ismeretek megtervezésének és felhasználásának lehetőségével kapcsolatban. A történelemtudomány mindig nyíltságot tanúsított a történelem oktatáselmélete iránt, valahányszor az belső vagy külső válságba került. A politikusok szívesen fogadják a történelem didaktikáját, ha az hozzájárul politikai céljaik megvalósításához.

### d) A torzítás problémája

Mivel a történelem oktatáselmélete cselekvéssel foglalkozó, fiatal és integráló tudomány, mindig fenyegeti a nagyfokú torzítás veszélye. A torzítás belső veszélye a történelemtudomány összekuszálódott tartalmi tömegeiből ered, ha a történelem oktatáselmélete vagy a történelem módszertana a reprodukzív didaktika naiv elképzeléseit követi, tartalmi szempontból gátolja a tanulás, informálás és kommunikáció folyamatát, és ezáltal inkább a dezinformáció, semmint az orientálás céljait szolgálja. Az olyan jó szándékú célok, mint „egy általános és egyetemes áttekintés” megvalósítása, könnyen vezethetnek ilyen következményre.

A történelmi-didaktikai elvárásokat többé-kevésbé eltorzítja a munka és a perspektíva megkötése, korlátozása is (például egy, a gyerekek tanítását szolgáló elméletre). Belső és külső veszélyt jelent a pedagógiai átformálás szándéka is, mert a tények ilyenkor rendszerint háttérbe szorulnak, és ideológiai vagy politikai célokra használják fel őket. Minthogy a történelem oktatáselméletét gyakran állították bizonyos politikai célok szolgálatába, nagyon általános formában felmerült az egy bizonyos ideológiához való kötődés gyanúja. Ez a gyanú még napjainkban sem tűnt el. A gyanakvás az esetek többségében nem indokolt, ennek ellenére bizonyos táborokban szívesen hangoztatják, mert túlságosan is tetszetős.

A történelem tudományos oktatáselméletének fejlődési esélyei mindezek ellenére nem rosszak. Elegendő tudományos potenciál áll rendelkezésre a szakmai ismeretek lépésről lépésre történő bővítéséhez és az ismeretek gyakorlati alkalmazásához. Ugyancsak elegendő lehetőség nyílik az e téren megszerzett ismeretek további rendszerezésére és az új kihívások elfogadására. Ilyen új kihívásokkal hamarosan szembesülni fog a történelemtudomány és oktatáselmélete: például a kom-

munikációs szektorban bekövetkező drámai változások miatt, amikor ti. bevezetésre kerülnek az úgynevezett „új médiák”, és azon tapasztalatok és elvárások következtében, amelyek erős befolyást gyakorolnak egy gyors generációs váltásra.

## Nézetek és irányvonalak az NSZK történelemtanterveiben

A következő cikk megpróbál tartalmas, tömör áttekintést adni az NSZK tartományaiban folyó történelemtanításról. A most érvényben lévő tantervekben található irányelveknek és célelőírásoknak példa értékű elemzését kívánjuk nyújtani, tekintetbe véve azt is, hogy a miniszteri előírásokkal az iskolai gyakorlat nem mindig tart lépést. A megoldások sokfélesége jól tükrözi az NSZK föderatív tagolódását az oktatásügyben. A tartományi önállóság ösztönzőleg hat a lehetőségek ésszerű kiaknázására. Egy ilyen decentralizált oktatásnak is szüksége van bizonyos egységre, a célok összehasonlíthatóságára, hogy ne váljanak túlságosan széjjel. Tanulmányunk célja, hogy áttekintést adjon a történelemtanítás általános helyzetéről, mind a hasonlóságokról, mind a különbségekről, hogy ezáltal a lehetséges közeledés játéktérét is fölrajzolja.

Valamennyi tartomány sajátosságait és a közöttük létrejött kapcsolatokat egy dolgozatban bemutatni alig lehetséges. A kapott korrekciókért és a kiegészítésekért köszönettel tartozom a németországi történelemtanárok szövetségének, különösen az elnökségnek.

### Az egyes szövetségi államok tantervi koncepciói

A baden-württembergi államnak a történelem tantárgyról 1984-ben kiadott nagy terjedelmű programnyilatkozata a tantárgynak jelentős helyi értéket tulajdonít. A program szerint a történelemtanításnak az emberi tapasztalatok átadásával hozzá kell járulnia az egyén személyiségének fejlesztéséhez. Ehhez szükséges a tények és a kronológia alapos ismerete és a történelmi folyamatok összefüggéseinek a megértése. Ezért háttérbe kell szorulnia a problémák fölvetésének és megoldásának. A szülőföld történelme különös jelentőséget kap. A célok között csak második helyen áll a politikai nevelés, bár azt is igen fontosnak ítélik. A tanulókat a politikai életben való tudatos és felelős részvételre kell nevelni. Az egyetemes történelem témakörei az antik kortól a jelen időkig terjednek, de ezen belül nagy hangsúly helyeződik az újkorra, különösen a 20. századra. Az említett nevelési célok a tantervben „társadalmi ismeretek” címen szerepelnek. Itt lépnek előtérbe a politikai képzés „történelmi dimenziói, mert a tanuló értékrendszerét történelmi alapokra kell építeni”.

A *bajorországi* történelemtanítás célrendszerében a fiatalság történelmi tájékozódása és ezáltal az identifikáció (a beleélés) lehetővé tétele, tehát az antropológiai aspektus került előtérbe. A célokban az emberi szempontnak van alárendelve a politikai képzés, amelyben az emberi és társadalmi felelősségvállalás került a középpontba. Ez elsősorban a világosan megfogalmazott keresztény értékek megtartására épül. A tantervre emellett a nemzeti gondolat és az Európáé egyaránt rányomja bélyegét. További jellegzetesség, hogy fontos szerephez jut a tartományi és a regionális történelem. A tanterv a vitathatatlan kronológiai rendező elv szerint

épül fel. Ez egyértelműen, világosan kitűnik az 5–10. osztályok tanterveiben, de ez a szempont magasabb fokon és teljesebben a felsőbb osztályok dokumentumaiban is fellelhető. A nehézséget itt is az újkor és különösen a jelenkor tanítása jelenti.

A *berlini iskolákban* a történelem mint olyan tantárgy áll előtérben, amelyben az ember egzisztenciális kapcsolatrendszerei deklarálódnak. Ezzel indirekt módon a tantárgy antropológiai célmeghatározása fejeződik ki. Kifejezettebben és erőteljesebben hangsúlyozódik itt a politikai nevelés célja, hiszen minden politikai vizsgálódásnak a történelemből kell kiindulnia.

A történelemnek – a maga többdimenziójúságában és komplexitásában – modellet kell nyújtani az általános társadalmi folyamatokra, a hatalom fogalma központi szerepet játszik. Így azután az eseménytörténet háttérbe szorult, hogy a funkció szolgálatába álljon. Ebben a koncepcióban a tények fontosak, de tanításuk nem lehet öncélú; az adatokat az időhöz kötött tudatfejlődés háttéréként kell kezelni. A kronológiának is elsősorban az időfolyamatban való eligazodást kell szolgálnia.

A gimnázium felsőbb osztályaiban a politikai képzés még erősebben rányomja bélyegét a történelemtanításra. Még akkor is, ha a konkrét történelmi tények a jelen vonatkozásában távolinak tűnnek. A kronológia csak olyan, mint egy durva raszter. Egy-egy téma belső összefüggéseinek feltárásához szükség van a különböző uralkodási formák és államberendezkedési formák elemzésére. Ez a politológiai célzatosság, mely észrevehetően uralkodik a tanterveken, kiegészül a történelemre jellemző néhány szakmai sajátossággal.

A szabad Hansa-város, *Bréma* a politikai-történelmi-földrajzi tananyagot a középiskola első osztályában kiterjeszti a társadalom egész területére. Az ily módon megtervezett tanítás célja, hogy a tanulókat – amennyire csak lehet – felelősségteljes politikai gondolkodásra motiválja és képesítse. Erre a célra maga a történelem is kötelez, ha a jelent összekapcsoljuk a múltban lejátszódott változások és kialakult társadalmi formalehetőségek bemutatásával. Ezért azután a gimnázium felsőbb osztályaiban a történelem már hivatalosan is „történelmi társadalomtudománynak” deklarálódik. Ennek megfelelően a társadalomtudományi indíttatás meghatározza az egyes témák feldolgozásának rendszerét. A tananyag megtanítható, de nem kötelező része az általános (egyetemes) történelem. Itt a legnagyobb hangsúlyt az újkor történelme, különösen a 20. századi történelem kapja. Így a történelemtanítás a jelen problémákból kiindulva a legújabb, mondhatni napi történelem kérdéseire irányul.

A független Hansa-város, *Hamburg* középiskoláiban integrált történelmet (politikát) tanítanak a múlt és a jelen, a történelem és a politika dialektikus egységében. A történelem saját szakmai specifikumaival segít a jelen megértésében. A célmeghatározásban az első helyen a tanuló áll, az ő magáralálását, egyéniségének gazdagodását szolgálja a történelmi személyiségek, emberi életek és cselekedetek bemutatása. A célok között a második helyen a politikai képzés áll: a politikai cselekvéshez szükséges irányelvek kijelölése a tanulóknak. Ennél a pontnál a tervezet hangsúlyozza, hogy a megszerzett tájékozottság ne semmire sem kötelező ismeretként rögzüljön, hanem felelősségteljes cselekvésben öltön testet. A történelem az előfeltételekkel terhes gondolkodás- és viselkedésmód helyett járuljon hozzá egy olyan demokratikus viselkedésmód kialakításához, amely a szociális felelősségből és toleranciából indul ki. E szociális és politikai kompetencia megszerzésére

irányuló célkitűzés úgy fogja föl az egyes témaköröket – amelyek máskülönben a kronológiát követik –, mint olyan időbeli metszeteket, amelyekben a történelmi változás dominál: különleges figyelmet szentelnek tehát a világ változásra való képességének.

A gimnázium felsőbb osztályaiban egyértelműen a politikai képzésre helyeződik a hangsúly. Az előtérben egész világosan a jelenkor alapproblémái állnak. Itt a történelem kizárólag társadalomtudományként jelentkezik, és eszközként szolgál a tanulók felelős és cselekvőképes politikai neveléséhez, hogy sikeresen be tudjanak illeszkedni a politikai és társadalmi életbe.

Hessen középiskoláiban a már előterjesztett új tanterv bevezetéséig a történelmet még integrált „társadalomtudományként” tanítják.

Másként alakult a helyzet a gimnáziumok felsőbb osztályaiban. A hesseni városi törvényszék határozata alapján (1981. XII. 30.) a történelem önálló tantárgyként szerepel a tantervben. Azóta a történelem a 11. és 12. osztályokban minden gyerek számára kötelező tantárgy. Hogy egy egyetemes igényű értékhorizontnak megfelelően elismerték a történelem autonómiáját és jelentőségét, azt a Hessenben jelenleg kialakult politikai szituáció magyarázza. Ez a történelem sok nézőpontú és többdimenziójú. Az ilyen módon körülírt iskolai munka célja az, hogy a történelem a tanuló számára a jelenben való eligazodáshoz adjon kulcsot. Nem direkt módon, hiszen ehhez a történelemtanítás nem nyújt közvetlen követési irányokat, csupán arra korlátozódik, hogy a tanulóban tudatos politikai és társadalmi felelősséget ébresszen.

A célok között harmadikként említik, hogy a tanulók nyerjenek betekintést abba, miként keletkezett, működik és hat a történelmi tudat. A tanítás az egész történelmet felöleli, a súlypont azonban az újkorra helyeződik.

Egy keresztény-humanista értékrend alapjára helyezik a történelemtanítást Alsó-Szászország középiskoláiban. A tájékozódást és identifikációs lehetőséget kell megteremteni a tanulók számára. A társadalmi követelmények csak második célként szerepelnek. A történelemtudomány nem jelentéktelen súllyal van képviselve a tantervben, mert ez a történelem szakszerű oktatásának az alapja. A történelemből elvont kategóriák közvetlenül befolyásolják a politikai nevelést, hiszen a tanulás során a tanuló politikai ítélőképessége egyre fejlődik és érettebbé válik. A tanítás a kronológiai rendet követi, de a történelem egészén belül váltakozó tematikai hangsúlyokat helyeznek a különböző részterületekre. Mindez kiegészül a tartományi és helyi ismeretanyaggal. A gimnázium felsőbb osztályaiban – az életkornak megfelelően – valamivel differenciáltabb és erősebb a tudomány szerepe a célmegfogalmazásban. Azonban a nevelési szempont elsődlegessége a tudományos aspektussal szemben itt is teljes egészében megmarad.

Észak-Rajna-Weszfáliában a történelemtanítás részben integrált tantárgy „társadalomismeret” néven; kiindulópontja a totális társadalmi jelenség. A tantervek szerint a politikai nevelés mind az általános, mind a középiskolában a jelen időszakra összpontosít. Ehhez kell a történelem- és a földrajztanulásnak együttesen hozzájárulnia. A történelemnek emellett – jelentős társadalomtörténeti irányultsággal – példákat kellett szolgáltatnia a múltból. A történetiség mint olyan főként a társadalmi változások iránt érdeklődik, és lehetővé teszi, hogy a tanulás elvezessen a mai világ alakításában való részvételhez. Ezért a fő cél az, hogy a tanulók a törté-

nelemben eligazodva állást tudjanak foglalni, ezen túl pedig eljussanak egy racionális azonosuláshoz a jónak ítélt álláspontokkal. Ezekből az előfeltételekből kiindulva a tanterv olyan problématerületek szerint tagolódik, amelyek azért megfelelőnek a történelmi folyamatosságának. A reáliskolában és a gimnázium középső osztályaiban azonban a történelemóra továbbra is inkább a hagyományos mintát követi.

A gimnáziumi felsőbb osztályokban a kronológia mint rendező elv majdnem teljesen megszűnik. A jelenkori érdeklődés szempontjait előtérbe helyezve és kiindulási pontnak tekintve a témák majdnem kizárólag csak az újkor területére szorítkoznak és erős társadalomtudományos irányultság jellemzi őket.

*Rajna-Pfalzban* a középiskola középső osztályai számára készített tanterv számos pedagógiai vonatkozást igyekszik összekapcsolni a történelem szakmai ismeretjegyével. Ilyenformán a szaktudományi tájékozódás jelentősége egyensúlyban van a diákok adottságainak fontosságával. Ebből következik egy átgondolt, módszeres megközelítés a témák kiválasztásában, természetesen kronológiai háttérrel. Ez a fajta történelmi-politikai képzés a tanulóban az általános döntéshozás képességét kell hogy kialakítsa és megerősítse.

A politikai nevelés fő célja a felső osztályokban ugyanez. A történelem nem képes a jelenre vonatkozó cselekvési útmutatót adni. Az említett célkitűzés arra törekszik, hogy a történelem mint részsztaktárgy közreműködésével – annak szakirányú profilját megtartva – egy közös társadalomtudományi ágat hozzon létre, s ennek keretében együttműködést alakítson ki a történelem, a szociológia és a földrajz között. A szaktudományi tájékozódás és a tudományból származó történelmi alapkategóriák határozzák meg mindazokat a témákat, amelyek a kronológiát követik. A tanterv az egész történelmet tárgyalatja, az anyag súlypontja azonban az újkorra helyeződik.

A *Saar-vidéki* tanterv – a felsőbb osztályok kivételével – tömör alapcélokat fogalmaz meg. Egy feltételezett konszenzusra támaszkodik tekintetben, hogy mi a szerepe az iskolában a történelemnek. A történelem szakspecifikus sajátosságaiból indul ki (többek között a kronológiából), hiszen a tanulóknak ezek alakíthatnak ki legbiztosabban egy ideológiakritikus magatartást. Emellett azonban a direkt politikai képzés is célként szerepel. A történelemoktatás uralkodó elve a genetikus elv, amelyet csak a gimnázium felső osztályaiban vált fel egy túlnyomórészt tematikus és szisztematikus megközelítésmód. Az anyag a teljes történelem, bár a súlypont itt is az újkorra helyeződik. 1986 óta a tantervkészítők szorosabb együttműködésre törekszenek az egyes társtudományokkal, például a földrajz-, a politikatudománnyal.

A *schleswig-holsteini* tantervek lemondanak a részletes célmeghatározásokról, az elvi alapvetésről. A tanóra a kronológiára támaszkodva a legtöbb osztályban a hagyományos mintát követi. A tanítási célokat a didaktikai szempontok határozzák meg. A tartalmi súlypont egyértelműen a politikatörténetre helyeződik, az időbeli súlypont pedig az újkorra.

## Összefoglalás

Az NSZK tartományaiban folyó történelemtanítás alapelveiről és céljairól nagyon nehéz összefoglaló képet alkotni. Mindenképpen szembevetendő, hogy valamennyi tanterv és útmutatás nyitott a didaktikai változások és tökéletesítések előtt, egyik tartomány sem kínál zárt rendszert. Valamennyi tanterv szükségesnek tekintti saját továbbfejlesztését. A történelemtanítás elsődleges célja árnyalatnyi eltérésekkel jelenik meg: egyrészt a fiatal generáció helykeresésének és személyiségfejlődésének antropológiai dimenzióban, másrészt a politikai dimenzióban, hogy fölkeltsen a társadalom és az állam életében való felelősségteljes részvételre. A háttérben húzódó véleménykülönbségekkel együtt – a hetvenes évekre jellemzően – összhang érzékelhető, de különbségek is mutatkoznak a fogalmak értelmezésében, illetve az egyéni aspektusok hangsúlyozásában. Egységesen azt képviselik, hogy a történelem olyan tudomány, amely lépést tart az idővel, és figyelembe veszi a többi szakterület változásait.

Minden esetben elfogadták azt az elvet, hogy az idő a történelem fő ismertetőjegye, és a kronológia többé vagy kevésbé rendező elvként szerepel. Különösen a középiskola alsóbb évfolyamaiban valamennyi tartományban hangsúlyozzák a fő didaktikai ismérveket. A gimnázium felsőbb osztályaiban – nemcsak a saarbrückeni kerettanterv (1960) mintájára, hanem didaktikai megfontolás alapján is – együttműködést keresnek a földrajztanítással és mindenekelőtt a „politikával” – helyenként más-más módon. A történelem korszakait illetően a hangsúly minden tartományban az újkoron van, különösen a 20. századon.

## Képzés, de hogyan?

A tanárképzés az iskolai és egyetemi képzés kulcskérdése. Mivel a tanárképzés a tudománnyal és a politikával is összefügg, ezért az eddigi törekvések – ami a „megfelelő” formát illeti – nem bizonyultak kielégítőnek. *Heinrich Roth*, e terület jó ismerője, azt a véleményt képviseli, hogy ez a feladat alapvetően „megoldhatatlan”. Ennek többek között az lehet az oka, hogy a tudományos koncepciókat a politikában nem fogadják el, illetve a politikai célokat a törvények szövegében meg lehet ugyan találni, de a képzés mindennapjaiban már nem. A probléma mindenkit kielégítő megoldását már csak azért is nehéz megtalálni, mert különböző érdekek – privilégiumok, emancipációs igények – merülnek fel, és ezek igazolására, illetve megvédésére nem hiányoznak a megfelelő ideológiák sem. A tanárképzésre vetett rövid pillantás igazolja diagnózisunkat.

Mióta a 18. század végén kialakult az önálló tanári pálya, kettősség tapasztalható a gimnáziumi és a népiskolai tanárok között. A gimnáziumi tanárok az egyetemen részesülnek képzésben. Az egyetemeken azonban nem fejlesztették eléggé a megszerzett szaktudás átadásának képességét, nem készítették fel őket alaposan a tanításra. Csak a század végén vezették be az egyetemi tanulmányokat követő iskolai gyakorlati képzést, a „mesterképzőt”, amely már közvetlenül a tanári pályára készítette fel.

Ehhez a koncepcióhoz *Humboldt* és *Fichte* szolgáltak ideológiai megalapozással, mégpedig azzal, hogy az egyetemen folyó tudományos képzést konkrét cél nélkülűnek és „tisztának” tartották, azaz gyakorlati hasznosság nélkülűnek. Az egyetemeken nem tanárokat, hanem tudósokat képeztek, akik gyakran második, illetve harmadik megoldásként döntöttek a tanári munka mellett. Közülük néhányan egész pályafutásuk során olyan szaktudósoknak érezték magukat, akiket meggátoltak tudományos ambícióik kielégítésében. A képzés későbbi két fázisa csak erősítette ezt a koncepciót, mert minden gyakorlati következménytől mentesítette az egyetemet a jövő gimnáziumi tanárok képzése során azzal, hogy az iskolai vonatkozású tevékenységeket az előkészítő szakaszra, illetve a gyakornoki időre hártották át.

Az elemi iskolai tanárok képzésében máshová esett a hangsúly. *Fichte* szerint nem egyetemi tanulmányokra volt szükségük, hanem „jámbor szívre”, ezért náluk a személyiségfejlesztés volt a cél. Nem volt tehát – mint az egyetemisták számára – előfeltétel az érettségi, hanem gyakorló iskolákban ellátták őket a tanításhoz szükséges tudnivalókkal. Tanítói szemináriumokon készítették fel őket a pálya gyakorlati részére. Ezt a szemináriumot képzést fejlesztették tovább az I. világháború után az egyetemi képzésben. Az 1920-as évek közepe óta itt képzett általános iskolai, Haupt- és Realschule-tanárok nemcsak bevezetést kaptak a neveléstudományba és a társadalomtudományokba, hanem választott szaktárgyukban e szaktudományokra vagy szakmódszertanra specializálódtak.



A tudomány megismerésébe való bevezetés és a nagykorú állampolgár nevelésének az igénye a (nép) iskolai tanártól jártasságot követelt a tanítási tevékenység módszereinek és tartalmának ismeretében, a kezdő (gimnáziumi) tanártól ellenben nem lehetett többé elvárni, hogy tanítási tevékenységének módszereit és eszköztárat ismerje és tudatosan alkalmazza a tanítási folyamatban. A pedagógia neveléstudománnyá fejlődése világossá tette, hogy a pedagógiai kompetencia nem a született tehetségen vagy a tanulás során megismert trükkök gyűjteményén múlik, hanem tudományos felkészülés kérdése. Az általános didaktika és a szaktárgyi didaktikák elsősorban a pedagógiai főiskolákon önállóították magukat. *Wilhelm Richter*, a berlini pedagógiai főiskola rektora egy szakvéleményében, amelyet a Német Oktatási Tanács számára készített, azt a követelményt fogalmazta meg, hogy a didaktikát fel kel venni a tudományos diszciplínák közé. Egy évvel korábban a Pedagógiai Főiskolák 7. brémai tanácskozásán kategórikusan követelték az „összes tanár képzésének összpontosítását az egyetemen”.

Egyre világosabbá vált, hogy a demokratizálódás és a társadalmi élet tudományos jellegének növekedése miatt a két képzési forma a 20. század folyamán nagymértékben közeledett egymáshoz; az elemi iskolai tanárok képzésének szaktudományos alapja erősödött, a gimnáziumi tanárok számára pedig egyetemi tanulmányaik részeként biztosították a neveléstudományi szakmódszertani képzést anélkül, hogy az eddigi rendszer képzési viszonyain jelentősen változtattak volna. Ugyanakkor közeledett egymáshoz a különböző iskolatípusok tanárainak fizetési besorolása. (A gimnáziumi tanárokat „magasabb” szolgálati csoportba, a népiskola és a Hauptschule tanárait az „emelt” szolgálati csoportba sorolták be az 1960-as évek végén.) Ezzel az oktatási reform egyúttal újszerű politikai töltetet is kapott. Az „Oktatásügy szervezeti tervében”, melyet 1970-ben a Német Nevelési Tanács Oktatási Bizottsága nyújtott be *Karl Dietrich Erdmann* vezetésével, a tanárképzés reformjának szükségességét az egész oktatásügy strukturális változtatásainak logikus következményeként indokolták.

Az a szándék, hogy az eddigi tagolt iskolarendszert az egységes (*Gesamtschule*) váltsa fel, elvezetett az egységes főiskola (*Gesamthochschule*) és az összes tanárképzésre szolgáló egységes egyetemi képzés elgondolásához. Eszerint a tanárképzést integrálni kell, és nem az iskolatípusok, hanem a gyerekek életkora szerint kell szétválasztani. Miért kellene – tették fel a kérdést – egy tanítónő teljesítményét kevesebbre értékelni, mint egy gimnáziumi tanárnőét? Abból a feltevésből indultak ki tehát, hogy az összes tanár hasonló és egyforma értékű tevékenységet folytat, akár a gimnáziumban, akár a népiskolában tanít, akár az egységes iskolában az alsó, illetve a felső tagozaton. Ez ugyanis szerintük hasonló és egyenértékű tudományos képzést feltételez. A tudományos képzéshez kellene kapcsolódnuk a hivatásra fölkészítő stúdiumoknak, amelyeket a pedagógiai főiskolák sikerrel műveltek. A tanulmányi idő az egyik felsőoktatási intézményben se legyen 8 szemeszternél kevesebb, és ne legyen rangsor az iskolai tagozatok és tárgyak között. Legmesszebbre azok a modellképzések mentek, amelyek szerint egyszakaszos tanárképzést kell bevezetni az egységes főiskolákon, a tudományos és a gyakorlati képzés szoros összekapcsolásával. Ezek a tervek az egyetemi tanulmányokat és a gyakorlati időt, tehát az 1. és 2. képzési fázist össze akarták vonni.

Vajon meg lehetett-e valósítani ezeket az elképzeléseket, melyeket főként a szociálliberális oktatáspolitikai szakemberek dolgoztak ki, a kultúrföderalizmusáról ismert NSZK-ban? A reformtörekvéseknek az szabott határt, hogy szükség volt a tartományok záróvizsgáinak kölcsönös elismerésére. Az 1972. december 23-i hamburgi egyezményben állapodtak meg Berlin, Bréma, Hamburg, Hessen, Alsó-Szászország és Észak-Rajna-Wesztfália szociáldemokrata kultuszminiszterei a tanárképzés újraszabályozásának sarkalatos kérdéseiben. Nyomatékosan hangsúlyozták, hogy a megállapodás „nyitott” a CDU által kormányzott tartományok, Baden-Württemberg, Bajorország, Rajna-Pfalz, Saar-vidék és Schleswig-Holstein előtt is. A megállapodás lényege:

1. a tagozatos tanárképzés megtartása,
2. a kétfázisú képzés minden tanár számára.

Az egyfázisú tanárképzési elképzelésekből csak egy alsó-szászországi kísérlet valósult meg (Oldenburg és Osnabrück), de az SDP kormányzású tartományokban megállapodtak minden tanár számára egyforma tudományos képzésben az alap-, a közép- és a felsőfok követelményeinek megfelelően.

Ez azt jelentette, hogy az alap- és a középfok tanárai a jövőben erősebb szaktudományi képzésben részesülnek az 1. fázisban, ezenkívül teljesíteniük kellett egy 18 hónapos előkészületi szolgálatot (2. fázis), a gimnáziumi tanárok gyakorlatához hasonlóan. A közép- és felsőfok tanárai számára a gimnáziumi tanárképzéshez képest jobb neveléstudományi és a hivatásra jobban előkészítő képzést terveztek az 1. fázisban. Az a nézet győzött tehát, hogy a tanárokkal szemben támasztott szakmai követelményekben nincs elvi, csak fokozati különbség. Nem követelték az összes tanár képzésének tartalmi azonosságát, hanem a tagozatokat figyelembe vevő, mind a tudományos gondolkodást fejlesztő, mind a szakmai cselekvőképességet kialakító képzést. A hamburgi egyezmény tagozatlanár-elve az egységes iskolát látta maga előtt. Kétszintű tanárképzést tervezett, egy hatszemeszterest és egy nyolcszemeszteres „bővített” mindhárom iskolai tagozaton...

A modell lényege abban állt, hogy a képzési szinteket átjárhatóvá tegye, és lehetőséget nyújtson a tanárnak a tagozatváltásra, tevékenységi köre bővítésére. Ez megkövetelte az eddigi iskolatípusok szerinti képzés intézményi szétválasztásának megszüntetését (egyrészt a pedagógiai főiskolán a népiskolára, a Haupt- és Realschulére, illetve az egységes iskolára, másrészt az egyetemen a gimnáziumi oktatásra való fölkészítést), azaz minden tanár számára egységes képzést irányzott elő egyetlen főiskolatípusban, az egységes főiskolán (Gesamthochschule). Sem a tagolt iskolarendszer megvalósítására, sem az egyetemek, főiskolák és szakfőiskolák egységes főiskolává való átalakítására (Gesamthochschule) nem volt mód az NSZK-ban. Sőt, mindez az SDP kormányozta tartományokban sem sikerült mindennél, bár mégiscsak számítani lehetett volna egy általános konszenzusra, hiszen *Ralf Dahrendorf* vezetésével egy munkacsoport jelentős támogatást nyújtott a Gesamthochschule tervének abban a vitában, amelyet *Hahn*, a CDU baden-württembergi kultuszminisztere kezdeményezett. Az 1976-os főiskolai kerettörvény 5. paragrafusában is ezt a főiskolai típust nyilvánította az egész NSZK területére kötelező fejlesztési modellnek.

Ez a publikáció a történelemtanár-képzés konkrét példája alapján próbál választ adni arra a kérdésre, mi lett a már húsz éve elkezdett tanárképzési reformból az NSZK-ban.

Az ország föderatív struktúrája, a tartományok kulturális fennhatósága ebben a kérdésben a lehető legkedvezőtlenebb előfeltételeket nyújtja, úgyhogy a helyzet felmérését csak a 11 tartomány beszámolóí és elemzéseí alapján lehet elvégezni. A különböző oktatáspolitikai és tudományelméleti implikációk miatt, melyek a tanárképzést jellemzik, egy ilyen mérleg jó néhány meglepetést okozhat. Ha figyelembe vesszük, hogy a tanárok nálunk:

- különböző tanári állásokra (iskolai tagozatok és típusok szerint)
- különböző képzőintézményekben (pl. főiskolák, egyetemek, egységes főiskolák – Gesamthochschulen)
- különbözően hatékony párt- és politikai befolyás mellett készülnek fel, akkor eleve számíthatnánk a képzési formák sokféleségére.

Itt fel kell tenni a kérdést, mennyire lehetett elkerülni a tanárképzés reformja során az egyes tartományok kulturális és oktatáspolitikai széthúzását. A szociálliberális koalíció 1969-es hatalomra kerülésekor kiemelt programpontként hirdették meg a szövetségi állam kompetenciájának erősítését az oktatásügy harmonikus fejlődése érdekében, talán visszatérésképpen a weimari birodalom alkotmányának 143. cikkelye 2. bekezdéséhez. (A tanárképzést a Birodalomban egységesen kell szabályozni azok szerint az alapelvek szerint, melyek általában a felsőoktatásra vonatkoznak.) A túl sokféle képzési lehetőség esetén végül is nemcsak a „kanton”-szellem veszélye fenyeget („tartományi gyerekek képzése”), hanem az életpályák gyakorlati mobilitása is megnehezül. Ennek a helyzetjelentésnek ez volt az egyik fontos eleme.

A tanárképzés reformja soha nem fejeződik be, még akkor sem, ha az NSZK-ban több mint 150 000 olyan fiatal képeznek tanárrá, akiknek a következő években a csökkenő tanulói létszám következtében alig lesz lehetőségük, hogy hivatásukat gyakorolják. Az 1984/85-ös téli szemeszteren a következő sorrend alakult ki az egyes tartományok között a képzett tanárhallgatók számára tekintve:

1. Észak-Rajna-Wesztfália
2. Bajorország
3. Alsó-Szászország
4. Nyugat-Berlin
5. Bréma

Bár a főiskolai tanárképzés aránya az 1973. évi kb. 20%-ról 1984-re kb. 10%-ra csökkent, ma az iskola azok számára jöhet szóba elhelyezkedési alternatívaként, akik mint tanárok már a korábbi években végeztek, de eddig nem tudtak munkahelyhez jutni.

Az évek óta terjesztett pesszimista jóslatok a tanárképzést illetően nem téveszthettek hatást a történelem esetében sem. Az 1974/75-ös téli szemesztertől az 1980/81-es téli szemeszterig azoknak a száma, akik az NSZK főiskoláin történelemből záróvizsgát tettek (kiegészítő vizsga nélkül) 2443-ról 1223-ra, majdhogynem a felére csökkent. Ezzel szemben nem állapítható meg a hallgatók számának általa-

nos csökkenése, csupán a főiskolai hallgatók létszámának drasztikus csökkenése az egyetemiekhez képest.

Bár az egyetemek hagyományos képzési stílusa (tudomány az elefántcsonttoronyban) változott a fejlődés során, a hivatásra fölkészítő ismeretek elhagyása a tanulmányokból egyáltalán nem mondható korszerűnek, hiszen az oktatásnak és a képzésnek ez a 19. századra jellemző szembeállítás ma sem nyújt sem reális, sem egyenlő esélyeket a végző hallgatók számára. Végül is a hallgatók joggal várják el, hogy későbbi pályájukra a lehető legjobb felkészítést kapják.

De mi a lehető legjobb szakmai képzés? Mintha sohasem létezett volna a végzősök „gyakorlati sokkjának” fájdalmas tapasztalata, amikor hirtelen olyan szakmai elvárásokba ütköznek, amilyenekre nincsenek felkészülve. Még ma is több helyről hallható az az érvelés, hogy a szaktudományi tanulmányokat és a gyakorlatra való pedagógiai-módszertani speciális előkészítést helyes szigorúan elválasztani egymástól. Mint komolytalant utasítják el azt az ellenérvet, hogy „nem a szakmának, hanem az életnek tanulunk”. A fenyegető tanártúlképzés jegyében szállnak szembe az általános képzéssel, mert szerintük ez csak olyan tanárokat produkál, akik mindenképp egy keveset tudnak.

Vajon nincs szükségünk a tömegkommunikáció korszakában olyan történészekre, akik „magiszterként” végeznek, s az iskolán kívüli területeken rendelkeznek módszertani képességekkel? És nincs-e rengeteg irodalom az elmélet és a gyakorlat viszonyáról, amely éppen a tanárképzésben nem lehet hierarchikus, csak kölcsönös? Különösen itt érvényes a mondás, hogy az elmélet a gyakorlat nélkül vak, a gyakorlat elmélet nélkül ostoba. Vajon *Heinrich Roth* 1966-os megállapítása helytelen volt, miszerint a tanárképzés nemcsak egyértelműen gyakorlati célú szaktudomány, mintha más képzési cél nem is létezne, hanem szakmai előképzés egy olyan pályára, amely 50%-ban nem a szaktudományokból áll, hanem tanításból és nevelésből, didaktikai, módszertani, tanuláslélektani, politikai, társadalom- és oktatáseméleti alapismeretekből?

Ma feltétlenül fennáll annak a veszélye, hogy az a sok tapasztalat, amely a tanárképzés reformjához is elvezetett, a „roll-back” magatartás miatt háttérbe szorulhat. Emellett még a reformált tanárképzés során megszerzett tapasztalatok is elveszhetnek, hiszen az ebben a rendszerben végzettek nem kapnak munkát. Ezért igen fontos, hogy az egyes tartományok reformmodelljeit főbb vonásaikban összehasonlítsunk és elemezzünk le. Ennek során a 2. képzési fázist is be kell vonni az elemzésekbe, hiszen nem a konfrontáció, hanem csakis a kooperáció teremti meg a kétfázisos tanárképzés hatékony alapjait. A két képzési szakasz koordinált együttműködéséhez azonban egymás kölcsönös tájékoztatására is szükség van.

Mit tartsunk az 1. képzési szakaszban az „iskolai gyakorlati tanulmányokról”? Vajon tud-e ez a tárgy olyan impulzusokat adni a didaktikai kutatásnak és elméletnek, hogy eredményeik a tanítás mindennapjaiban használhatók legyenek? Mennyiben tudja tehermentesíteni a mintatanítás vizsgastresszével és a szakmai túlélési félelmekkel megterhelt gyakorlati időt az elméletileg megalapozott, a tanulmányok során elsajátított általános és szaktárgyi didaktikai alapismeret? Nyilvánvaló, hogy ezek a kérdések a szaktárgyi didaktikát közvetlenül érintik. Éppen a történelemdidaktika helyéről és feladatairól alakult ki az 1970-es években széles körű vita. Így ez a kis tanulmány arra a kérdésre is feleletet adhat, mi lett a Német

Történészegyesület 1978-as követeléséből, hogy a történelemdidaktika legyen „a történelemtudományi tanulmányok része”.

A reformfolyamat során nemcsak az egyesületek, hanem a történelemdidaktikusok is többször elmondták már véleményüket a történelemtanár-képzésről.

Ha a történelemdidaktika a történelmi tudat tudománya (*Jeismann*), vagy a történelmi kultúra részeként fogható fel (*Quandt*), akkor a történelemtudomány integráns része. Akkor a történelemtanítás didaktikájának egyik feladata a neveléstudomány kiegészítése, mint ahogy a pszichológiáé vagy a szociológiáé is. Ha azonban mint *Heimann* és *Klafki* a szaktárgyi didaktika feladatát, tehát a történelemdidaktikát is az iskolai oktatásban látjuk, akkor az része a neveléstudománynak, és így a történelemtudomány legfontosabb társtudománya. Ez a kis munka arra a kérdésre is igyekszik választ adni, mi lett ezekből az elképzelésekből és koncepcionális javaslatokból a különböző képzőintézményekben a történelemdidaktika intézményesítése során.

A tartományok beszámolóí a történelemtanár-képzés következő aspektusait vizsgálják.

Tartományi törvényes keretfeltételek (tanárképzési törvény):

1. A történelemtanár-képzésben fontos-e az iskola típusa vagy tagozata?
2. Léteznek-e különbségek a tanítói és tanári pálya között?
3. Hol, milyen képzés folyik? (helyszín és számok)

I. Képzési fázis (tanulmányi- és vizsgarend):

4. Hogyan oszlanak meg mennyiségileg és minőségileg a szakmai, szaktárgyi, didaktikai és neveléstudományi tárgyak?
5. Hogyan kapcsolódik a szaktárgyi stúdium tartalmilag a történelemtudományi tárgyakhoz?
6. Milyen az elmélet és gyakorlat aránya a szaktárgyi didaktikában?
7. Milyen, az iskola szempontjából fontos tudományokat vonnak be a neveléstudományi stúdiumokba?
8. Miben különböznek a képzési formák követelményei a záróvizsgát tekintve?
9. A különböző tárgyak hogyan kapcsolódnak egymáshoz?
10. Milyen a szakmai, szaktárgyi didaktikai és neveléstudományi vizsgák aránya?

II. Képzési fázis (vizsgarend a 2. államvizsgán):

11. A képzés tartama az eddigi tanulmányokra épül?
12. A tanítók és tanárok számára különböző képzési követelmények vannak?
13. Hogyan szervezték meg a képzést, hogy ellenőrzik a tudást?
14. Az I. és II. fázis oktatói között van-e intézményes kapcsolat?

A történelemtanár-képzés normatív alapjának bemutatását és elemzését nem szabad összetéveszteni a jelen helyzet bemutatásával. A jelenlegi állapot gyakran sokrétűbb és eltér az ideálistól.

## Tapasztalatra épülő történelemtanítás

– Beszámoló a berlini Műszaki Egyetem Történelmi és Társadalomtudományi Szakmódszertani Intézetének továbbképzési programjáról –

A berlini Műszaki Egyetemen négy szemeszter óta működik olyan pedagógiai és neveléstudományi továbbképzés, amelyet tanárok és tanárjelöltek látogathatnak. Minden szemeszter egy tanév történelemanyagát tárgyalja, nem rendszerezetten, előadás formájában, hanem a résztvevők érdeklődési köréhez igazodva. A munka a szeminárium vezetője által készített segédanyag alapján folyik, célja elsősorban a tapasztalatra és tevékenységre épülő tanulás. Az anyagok egy része már könyv alakban is megjelent (*P. Schulz-Hageleit: Történelem: tapasztalás, játék, értés. Westermann, 1982*), a többi segédanyag folyamatosan a tanulási szituációkra alapozott ötletként születik.

A szemináriumra általában kb. 20 résztvevő iratkozik be, ennek fele, illetve kétharmada jár az egyes foglalkozásokra. Ez a relatíve alacsony szám egyrészt előnyös, másrészt hátrányos. Előnyös azért, mert így a vita kis körben, igen intenzív módon és személyesen folyhat, a szimulációs kísérletekben azonban – pl. szerepjátékoknál, az iskolai szituáció eljátszásakor – több résztvevőre lenne szükség. A hallgatók résztvétele önkéntes, a szeminárium nem tartozik a kötelező órendbe. Miután az ilyen foglalkozás este 6–8-ig tart, ez az időpont csak keveseknek felel meg, s így az érdeklődés is csekély.

A résztvevők érdeklődési köre igen különböző. A hallgatóknak általában csak bevezetésre és tanácsra van szükségük, húzódnak a tanár által vezetett vitától. A gyakorló tanárok ezzel szemben éppenhogy szakmai továbbképzésre tartanak igényt, és gyakran csalódtak, ha nem kész programot adnak a kezükbe, hanem arra szólítják fel őket, hogy önállóan lépjk át eddigi tapasztalataik határát. Néhány résztvevő célzott információt vár. Mások az éves tervezésükhöz elméletileg megalapozott „vörös fonalat” szeretnének kapni. Ez érthető, hiszen a kerettanterv egy sor összefüggés nélküli eseményt sorol fel, és nem szerepel benne semmilyen átfogó útbaigazítás. Vannak, akik azt remélik, hogy itt kapnak tanácsot hétköznapi gyakorlati problémáik megoldásához. Magukkal hozzák tehát gondjaikat és kudarcaikat.

A kísérleti elem – a tanárképzés 1., 2., 3. fázisának összekapcsolása, előbb a személyes tapasztalás, azután a tanórai tervezés – itt modellek formájában jelentkezik. A hallgatók és a gyakorló tanárok közötti kapcsolat néha nagyon jól alakul. Ha a tanárjelöltek ezen a réven elkerülnek iskolákba hospitálni, és személyes kapcsolataik segítik őket a gyakorlati tanítás előkészítésében, akkor véleményem szerint elértük a szeminárium egyik fő célkitűzését. De, ahogy már említettem, nem mindig sikerül a tanárjelöltek és a gyakorló tanárok közötti szakadékot áthidalni.

A szemináriummal szemben támasztott igény annak megválasztása, hogyan kell a személyes tapasztalatokat a történelemanyaggal összekötni és módszertani-

lag a tanítási problémákhoz visszacsatolni. Ismert és jól bevált megoldás a történelmi események színpadi megjelenítése. Aki játékosként (szereplőként) részt vesz a folyamatban, az olyan élményeket szerez, amelyeket később hasznosíthat. Aki részt vett ilyen játékban, az a diákokat is könnyebben megérti. A közös cselekvés örömet is okoz, és éppen ez az, amit igen gyakran elhanyagolnak a tanítás során. Az egyik új, még ki nem próbált megoldás, hogy a résztvevők olyan gondolkodási és fantáziafeladatot is kapnak, amely szoros összefüggésben áll a tárgyalt történelmi eseménnyel. Például: próbáljátok meg beleképzelni magatokat életeteknek egy olyan szituációjába, amikor személyes, illetve anyagi okok miatt depressziósak voltatok! Mi nyomasztott benneteket? Mitől féltetek? Ki vagy mi segített rajtatok? Ezt az egyetlen pontra irányulást egy olyan történelmi esemény leírása követi, amely fölépítésében hasonlít a személyesen felidézett szituációra. Például: a 16. és 17. században az elbocsátott zsoldosok nem tudják, mit tegyenek. Nincs munkájuk, foglalkozásuk, ennivalójuk, nem becsülik meg őket. Mit tegyenek?

Így tölti meg a résztvevő a történelmi szituációt személyes tapasztalattal. Aki egykori zsoldost játszik, az egyidejűleg saját magát is adja. Az a kérdés, hogy ebből mennyit mond ki, és mennyit jelenít meg.

Ez az út mind tudományos, mind didaktikai szempontból még feltáratlan és csoportdinamikailag nem veszélytelen; emellett természetesen vannak még egyszerűbb módszerek is a történelemnek és az egyéni élettapasztalatoknak az összekapcsolására. A tanítás ún. általános problémái újra és újra szóba kerülnek. Kuriózumként hadd említsem meg, hogy a berlini oktatásirányítás nem mutatott különösebb érdeklődést ez iránt a továbbképzési rendezvény iránt. Ezért az Oktatási és Tudományos Szakszervezet és a Diesterweg Főiskola együtt hirdette meg a tanfolyamot.

E folyamatos szemináriumi sorozaton kívül az intézet olyan rendezvényeket is szervezett tanárok számára, amelyeknek célja többek között a főiskola és az iskolák kapcsolatának erősítése volt. Az első tanácskozást „Múzeumpedagógia és iskolai oktatás” címmel rendezték. A második tanácskozás célja egy, a külföldi diákok számára készült tanterv megtárgyalása volt. Ez a kérdéskör évek óta közismert, de a szakdidaktika területén nincs olyan szervezet, amely vállalta volna. Az 1984 szeptemberében megtartott tanácskozás témája „A történelemtanítás nyitása” volt. Végül néhány információval kell szolgálnunk erről a tanácskozásról, amelyen éppen 40 nyugatnémet és berlini kolléga vett részt. A megbeszélés ötlete azon alapszik, hogy sok helyen kísérleteznek a „nyitott” történelemtanítással, de a kezdeményezők nem tudnak egymásról, és nem volt alkalmuk tapasztalatot cserélni. Ezért a tanácskozásnak műhely jellege volt, azaz nem elméleteket és modelleket ismertettek, hanem beszámolók hangzottak el a gyakorlati munkáról, s ennek alapján a résztvevők saját tapasztalataikra építve reflektálhattak a hallottakra, és új ötleteket szerezhettek.

A tanácskozás fő témája így volt tudatosan megközelíthető, körüljárható. Nyitott történelemtanítás elvben nem lehetséges, állandóan rá vagyunk utalva a tervszerű, irányított tanulásra. De ki lehet dolgozni a „nyitás” különböző válfajait, bővíthetjük és intenzívebben felhasználhatjuk a tapasztalatokat. A jelenlegi történelemtanítás veszélye ugyanis az elhatárolódás és a túlszabályozottság.

A történelemtanítás előtt új távlatok nyílhatnak meg, ha eszköztárába felvesz eddig elutasított tudományokat is, mint például a pszichoanalízist és a Gestalt-pedagógiát. Nem szükséges hosszan ecsetelni, milyen nagy szerepük van az ilyen kezdeményezéseknek, ha a személyes tapasztalást bevonjuk a történelemtanításba. A történelemtanítás nyitottabbá válik, ha konzekvensebben használja fel a csoportmunkát és a szerepjátékot. A fő referátumban különböző olyan tapasztalatokról számoltak be, melyeket a tanulók öntevékenységgel kapcsolatban szereztek.

A történelemtanítás akkor is nyitottabb lesz, ha elhagyja az iskola négy falát, és kihasználja az iskolán kívüli lehetőségeket. A tanácskozáson beszámoltak többek között a „müncheni pedagógiai akció” sikeréről. Végül a tartalomról sem szabad megfélekedni a „nyitott” és „megnyíló” történelemtanításban. Egy sor olyan esemény zajlik körülöttünk (békemozgalom, harc a női egyenjogúságért, a környezetvédelemért stb.), melyek a jövő szempontjából fontosak, ugyanakkor történelmi szempontból is vizsgálni lehet őket. A történelemtanításnak kell annyi teret biztosítani, hogy ezeket a kérdéseket a rendszeres tanfolyamokon kívül is meg lehessen vitatni.

A történelem mint valami befejezett és végleges dolog szerepel a legtöbb ember tudatában, akár rendelkezik tudományos előképzettséggel, akár nem. De alapjában véve a történelem a beteljesületlen lehetőségek tára, és mint ilyen, „nyitott”. Alkotmányunk sok olyan dolgot megígér, amit valójában nem vált valóra. A történelemben minden másképp is történhetett volna. Mindezt tudatosá lehet tenni. A vezérgondolatot így fogalmazták meg: „Tartalmilag tekintve ma úgy oktatják a történelmet, hogy a múlt emancipációs mozgalmaival való foglalkozás a jelen beváltatlan lehetőségeit és ezzel a jövőbe vezető utat mutatja fel. Ami a tanítás formai oldalát illeti, ez kényszerítő ok nélkül nem mondhat ellent az oktatás intencióinak és tartalmának. Ha a béke és a humanitás, az élet értelme és az életöröm az oktatás tárgya, akkor a tanítás sem lehet humanistaellenes beállítottságú és örömtelen.” (Schulz-Hageleit: *Hogyan tanítsunk ma történelmet?* Quelle és Meyer, Heidelberg, 2. kiadás, 1977.)

## A történelemtanárok továbbképzéséről

### Néhány gondolat a mainzi ILF-en folyó tanártovábbképzésről

A történelemtanárok továbbképzésében nem mellékes, hogy az intézet rendezvényeit az illetékes tanszékvezetők vezetik, és Rajna-Pfalz tartományban az intézet együttműködik az állami evangélikus és katolikus tanártovábbképző intézettel (ILF Mainz). Az ILF Mainz által szervezett történelemtanári továbbképzés esetében ez azt jelenti, hogy a kínálat egyrészt korlátozott kell hogy legyen (az illetékes tanszékvezető egyben az intézet vezetője is), másrészt a témákat bizonyos területekre kell koncentrálni. Az ILF Mainz kínálata alapvetően gimnáziumi tanároknak szól, elsősorban a felső tagozaton tanítóknak és a Hauptschule tanárainak.

1. A kínálat a gimnáziumi tanárok számára az új tantervhez igazodik anélkül, hogy kizárólag a tanterv kérdéseire korlátozódnék. A tantervi fejezetekből közpon-



ti témákat választanak ki. A háromnapos rendezvény mindig hasonlóképpen zajlik, a tanácskozás témájáról szaktudományi információk hangzanak el, a didaktikai kérdéseket pedig csoportmunkában dolgozzák fel.

Ezt a programot egészítik ki azok a rendezvények, amelyek a tanárképzés során elhanyagolt, de a tanítás szempontjából fontos területeket érintik: pl. a gazdaságtörténet, a „technika és a történelem” kapcsolata, az utóbbi a „Deutsches Museum”-mal (a Német Múzeummal) kapcsolatosan.

Az intézet történelemtanári továbbképzésének gyenge pontja a Hauptschule. Ebben az iskolatípusban a történelmet oktató tanárok nagy része szakképzetlen, a résztvevőket inkább a módszertani kérdések érdeklik. A tanárok értékelése szerint nem túl fontos a történelmi tárgyú kétórás szakmai előadás megtartása. Néhány próbálkozás után a kétéves időszakokra meghirdetett regionális továbbképzési rendszer bizonyult sikeresnek. Egy óralátogatást alapul véve az egynapos program során módszertani kérdéseket vitatnak meg, pl. megvitázzák, hogyan lehetne a hiányzó szakismeretet pótlólagosan megszerezni. Mivel rövid idő áll rendelkezésre, a kínálatnak a tantervi igényekhez kell igazodnia.

2. 1984 őszétől kezdődik az a kísérlet, hogy regionális továbbképzés keretében jobban megismertessék a tanárokkal a helyi történelmet. Míg az egyik esetben bő, iskolailag előkészített anyag áll rendelkezésre (Zweibrücken-Pfalz-i hercegség; a merkantilizmus), a másik esetben a meglévő anyagot előbb didaktikai és metodikai szempontból egy önkéntes munkacsoporttal kell kidolgoztatni.

3. Az ILF Mainz tanszékeinek együttműködésével többnyire évente 3-4 alkalommal folytatnak tanári továbbképzést a történelemmel összefüggő tantárgyakból, pl.: történelem és hittan vagy a társadalmi ismeretek és a német. Az itt megvitatott kérdések pl.: Luther, a politikai és szociális katolicizmus a 19. és a 20. században, Vilmos császár kora, a német ellenállás. E rendezvények fő problémája egyrészt, hogy ahol a rokon tárgyakat összevonó tanítás indokolt és megvalósítható lenne, ott az adott iskolai struktúra (a gimnázium felső tagozata) miatt ez nem jöhet létre, másrészt aligha keresztülvihető az iskola szaktanárainak együttműködése az iskolai gyakorlatban.

4. Az ILF Mainz évente egy tanácskozást szervez a Rajna-Pfalz-i Neveléstudományi Főiskola tanárai és az általános, illetve a Hauptschule tanárait képző szeminárium vezetői számára azzal a céllal, hogy az első és a második fázist a tanárképzésben közelebb hozzák egymáshoz. Más tantárgyak gondjai mellett sort kerítenek a történelemtanár-képzés és oktatás problémáira is. Az ILF Mainz által elindított vállalkozást folytatja az EWH landaui részlegének állami tanártovábbképző intézete is.

Toni Thurnreiter

#### Az alsó-szászországi történelemtanár-továbbképzés helyzete

1979-től Alsó-Szászországban a tanárképzés feladatát a hildesheimi alsó-szász Tartományi Tanártovábbképző és Oktatáskutató Intézet (NLI) látja el, részben együttműködve az Alsó-szász Tartományi Politikai Oktatási Központtal. Az NLI 1980-ban megindult tevékenysége során 1984-ig összesen 62 történelmi témájú tan-

folyamot szervezett. Ebből 28 tanfolyam témája a történelem és hatása, 19 tanfolyamnak módszertani, 3-nak tartományi történelmi, 12-nek pedig regionális kultúr-történelmi programja volt. Néhány történelmi példa:

1. Poroszország a történelemtudományban és a politikai oktatásban
2. Nemzetiszocializmus – állam és társadalom
3. A két német állam keletkezése és konszolidációja.

Módszertani témák voltak pl.: archeológia a történelemben és a latintanításban. A munka bekapcsolása a történelemtanításba és a politikai oktatásba, teljesítményértékelés a történelem tantárgyban. A tartományi, illetve regionális történelemből: a regionális ipari archeológia (pl. a harzi bányászat és a kohóipar fejlődése), az iskolatörténet (pl. helyi iskolatörténelmi kutatások, iskolai krónikák készítése és a múzeumi módszertan). Az NLI épülete maga is egy darabka történelem. A hildesheimi püspökök régi gazdasági épületéről (várispáni épületéről), egy 1662-ből származó Fachwerk épületről van szó a történelmi Kesslerstrassén, mely a város bombázásakor kevés más házzal együtt sértetlen maradt, és most korhűen restaurálva szolgál tovább.

Friedrich Winterhagen

#### Történelemtanárok továbbképzési elképzelései (SIL Speyer)

A történelemtanárok továbbképzése a többi tárgyhoz hasonlóan a gyakorlat sokrétű követelményeihez igazodik.

Ezek a követelmények érintik mind a szaktudományi, mind a szakmódszertani, mind a neveléstudományi, illetve oktatáspolitikai területeket. Minden tanár célja, hogy a továbbképzés során szakmai tudását fölfrissítse, elmélyítse, kiegészítse, megerősítse, korigálja és további ösztönzést kapjon munkájához.

Ezekből a célokból kiindulva az összes iskolatípus tanárai a következőkben részletezendő tartalmi célokat tűzik maguk elé. (A tanárok továbbképzése egyrészt közvetlenül a SIL Speyeren, másrészt a programtanácsokban megjelent tanárképviselők részvételével, harmadrészt a szakmai és tanári egyesületekben, valamint az iskolai igazgatási hatóságok és a kultuszminisztérium segítségével folyik.)

Szaktudományi továbbképzés (pl. ókori földközi-tengeri kultúrák, a középkori feudalizmus, az újkori gazdasági és társadalmi rend Európában, korunk konfliktusainak feloldása és a béke megőrzése stb.) – didaktikai feldolgozással és a gyakorlati munkában hasznosítható javaslatokkal.

Neveléstudományi továbbképzés (pl.: ifjúság és történelem, a középiskolák történelmi tanulmányai, tanuláspszichológiai feltételek a különböző életkorokban) – mindez kapcsolódik a különböző iskolatípusok és iskolai fokozatok egyes témáihoz.

Továbbképzés a politikai nevelés tekintetében (pl.: a történelem mint tantárgy helyi értéke, a téma kiemelése a tantervben, a tartományok történelemoktatásának összehasonlítása, a történelemnek mint tantárgynak a szerepe a modern demokráciák nevelési rendszerében) – mindez összekapcsolva a közvéleményt éppen foglalkoztató kérdésekkel.

Gyakorlati továbbképzés (pl. a tanterv alkalmazása, teljesítménymérés, a médiák fölhasználása a tanításban, a tanóra felépítése) – a gyakorlatból merített konkrét modellek és példák alapján.

A tartalomra vonatkozó elképzelések mellett a forma is meghatározó. Az ezzel foglalkozó továbbképzések:

Tanfolyam: többnapos, az egyik továbbképző intézetben, pl. főiskolán, regionális vagy országos részvétellel.

Tanácskozás: egynapos rendezvény regionális vagy országos részvétellel.

Regionális munkacsoport: rendszeres ülésekkel egy régióból érkező résztvevők számára, legfőljebb 8 délután egy iskolaévből.

Iskolán belüli továbbképzés: „kutatónap” – vagy egyéb formában az egész tanári kar vagy egyes csoportok számára (pl. a szakkonferencia résztvevőinek).

Levelező forma: irányított önálló tanulás, adott segédanyagok alapján.

Kongresszus: szakmai egyesületek és főiskolák szervezésében, ahol az érdeklődő történelemtanárok egyéni jelentkezés alapján vesznek részt.

A tartalmi és a formai igényeket a továbbképzést folytató intézeteknek fel kell térképezniük és programjaik megtervezésekor figyelembe kell venniük. Az intézetek számára a sokoldalú kínálat összeállítása érdekében fontos a különböző szempontok együttes figyelembevétele, hogy a lehető legjobban határozhassák meg a tartalmat és a legkülönbözőbb formákat. Ezzel a tanárok öntevékenységét is elősegítik, de nem tévesztik szem elől a szakmai szempontokat sem.

Hans Simonis – Wolf Böhm

#### Történelemtanárok továbbképzési tapasztalatai

Üdvözlöm azon szándékukat, hogy a továbbképzést alaposan megvizsgálják, és a régiókon túlmutató általános tapasztalatokat gyűjtsenek, és e tapasztalatokat értékeljék. Úgy érzem, kínos ez a téma, de már hivatásomnál fogva is köteles vagyok foglalkozni vele. Annyi csalódást keltő tapasztalatot és tanácsalanságot megélve, mindegyre újból mérlegelnem kell, vajon van-e értelme az egésznek. Ezért szívesen válaszolok az adott kérdésekre.

Előljáróban néhány megjegyzés, hogy a brémai továbbképzési feltételeket jobban beilleszthessük a képbe. Továbbképzésünk a teljes önkéntességen alapul, a rendezvényekre ezért általában délután kerül sor. Különleges alkalmakkor, pl. a brémai iskolarendszer átfogó változtatásának ismertetésekor vagy különleges szakmai továbbképzéskor délelőtt is elengedik a tanárokat az iskolából.

Mivel személyes tapasztalataimról akarok beszámolni, meg kell jegyeznem, hogy történelem-szakfelügyelőként ma már csak a középiskolában tevékenykedem, évekig azonban a gimnáziumi felsőbb osztályok tanárjelöltjeinek szakmai képzésében is részt vettem. Így szerepem volt a brémai Primastufe tantervének kidolgozásában is. Kötelességemnek éreztem tehát, hogy fő feladatomon kívül továbbképzéseket is szervezzek a tanárok számára az új tanterv célkitűzéseinek értelmezésére és megvalósítására. A kínálatot akkor kedvezően fogadták, ez persze nekem személy szerint jelentős mennyiségű munkát jelentett, mert igen sok anyagot kellett sokszorosítanom.

A rendezvény helyszíne is hozzájárul a jó munkakörülmények megteremtéséhez, mert a brémai tartományi múzeum termeiben közvetlenül bemutathattuk a szemléltetésre alkalmas tárgyakat. A legfontosabb azonban az volt, hogy a továbbképzés közvetlenül az új tanterv célkitűzéseivel foglalkozott. Ellenpéldaként álljon itt az 1983 ősztől 1984 januárjáig szervezett továbbképzés, melynek általánosabb, de alapvető fontosságú témája a történelem tanulása volt. Ezt a tanfolyamot a Primastufe és a Sekundärstufe I. történelemtanárai számára szerveztük a tartományi múzeum 7 múzeumi pedagógusnőjével együtt. Egy-két tanár be-benézett ugyan, de a legtöbben nem jöttek el. Ezért ezt a tanfolyamot úgy alakítottam át, hogy az a tartományi múzeum hét múzeumi tanárnőjéhez alkalmazkodjék. Ők ezt nagy örömmel fogadták. Ne is firtassák a lagymatag érdeklődés okait, hiszen gyakran kapunk 20 vagy annál is több írásbeli jelentkezést a tanfolyamokra, valójában azonban csupán 2, 4, esetleg 8 személy jelenik meg. A kötelességtudat ösztönzi a jelentkezéseket, s nem tudni, hogy a jó szándék aztán idő és erő hiányában vagy a korántsem aktuális téma miatt fut zátonyra.

A lanyha érdeklődés oka a tanfolyamvezető személyében is rejlik. Néhány tanfolyamvezető kollégám úgy véli, a tanárok többsége nem szeretné, ha az előadók a már részben jól ismert főiskolai oktatók közül kerülnének ki, hanem szívesebben látnának országosan ismert szakembereket, tankönyvszerzőket. Vizsgáljuk meg közelebbről ezt a kérdést is! Én magam is megpróbálkoztam ismert didaktikusok, neves tudósok meghívásával. De *Wolfgang Hug, Heinz Dieter Schmied, Eberhard Jäckel* esetében is a meghívott tanárjelölteken kívül csak kevés tanár jött el, és ezek olyan kollégák voltak, akiket már ismertünk, akik nyíltak, motiváltak, továbbá személyes ismerőseink voltak.

Térjünk még egyszer vissza a tartalom kérdésére! Mivel úgy láttuk, hogy az előzőekben említett program nem volt vonzó, a módszertani témák mellett döntöttem. Ilyen volt pl. „A taneszközökkel folytatott munka – Egyiptom tárgyalásában”. A felkért előadónő, noha kiváló anyagot gyűjtött össze, nem tudta megtartani az előadást, mert ketten jelentek meg a 20 előzetes jelentkezőből. Ez hiábavalóvá teszi az idő- és költségigényes előkészületeket, és kedvetlenné teszi a továbbképzés vezetőjét és szervezőjét. Így lényegesen kisebb lelkesedéssel fogtam hozzá a márciustól kiírt továbbképzés előkészítéséhez az antiszemizmus történetéről (a brémai zsidókkal kapcsolatos források alapján). És tessék, egyetlen egy érdeklődő jelent meg. Milyen jó, hogy nem sokszorosítottam az anyagot sok munkával, nem számoztam be, nem lyukasztottam át, és nem fűztem össze.

A kérdés azonban hogy hogyan lehet eredményes a továbbképzés, továbbra is időszerű. A kötelezően kiírt tanfolyamok pozitív eredménnyel zárultak, ezeken a tanárok egy kellemes hetet töltöttek el kollégáikkal, és eközben nem kellett megtartaniuk óráikat.

A kezdeti nehézségek után (Mit akartok ti, elméleti emberek, nekünk, gyakorlatiaknak elmondani?) a beszélgetések jó irányt vettek. A kölcsönös adok-kapok, a gyakorló tanárok készsége módszertani kérdések megvitatására, az elmélet szárazságára való hivatkozás nélkül, az iskolai mindennapok problémáinak bevonása a vitába (az anyagok beszerzése, az idő rövidsége, a diákok viselkedése) – mindez hozzájárult a sikeres munkához. Talán ez lesz az új forma, amely sikereket ígér – rövid tanfolyamok, hétvégi tanácskozások az iskolai környezeten kívül?

Ha a történelemtanárok továbbképzési igényeiről kérdeznek, minden tapasztalatom ellenére is csak azt mondhatom, hogy nem ismerem őket. Megkérdezésünkre teljesen különböző válaszokat adtak. Az egyik valami alapvetőt kíván, ami meghaladja az iskolai követelményeket, a másik a munkája megkönnyítése érdekében speciális, konkrét, a tananyagot kis részekre felbontó tanácsokat vár. Ismét mások személyes érdeklődésük kielégítését várják szélesebb területen, s vannak, akik a tantervhez ragaszkodó tanár szakmai igényeit hangoztatják. Hol lehet elkezdeni?

Még valami: az utóbbi években nem készítettem statisztikát a résztvevők életkoráról, de benyomásom szerint túlnyomórészt fiatalabb kollégák voltak azok, akik nem sajnálták a fáradságot ettől a munkától. Idősebbek ritkábban érkeztek, sőt feltűnő, ha részt vesznek. Akik eljöttek, azok általában nyíltabbak, rugalmas, humorérzékkel rendelkező és vitát kedvelő emberek voltak. Az idősebb kollégákról azt tartják, hogy tapasztalataik alapján elzárkóznak az új könyvek, tantervek, kutatási eredmények elől. Vajon a csüggesztő iskolai események veszik el az idősebb tanárok kedvét végérvényesen a továbbképzéstől? Vajon mindannyian az iskolai kapcsolatzavarok orvoslásának receptjétől várják a sikert, és a szakmai finomságok már nem számítanak?

Regina Bruss

#### A kölni múzeumpedagógiai történelemtanári továbbképzés tapasztalatai

Az utóbbi 5 évben 8-10 szemináriumot tartottunk a Római–Germán Múzeumban (Römisch–Germanisches Museum) és a Schnütgen-múzeumban. Ezeket a továbbképzéseket a kölni városi múzeumok rendezték gimnáziumi, népiskolai és Hauptschule-tanárok számára. 3-4 rendezvényt a kölni tanártovábbképző szeminárium (GSK) kezdeményezésére szerveztek, 2-3-at a tanfolyamvezetők, a többit a múzeumok, illetve az itt dolgozó előadók hirdették meg személyesen. A résztvevők száma 10 és 25 között ingadozott. A Römisch–Germanisches Museumban tartott rendezvények 3-4 órásak voltak, a többi 5-10 órás, a Schnütgen-múzeum rövidebb előadásokat szervezett.

Ezekből a számokból látható, hogy a tanárok nem használják föl azokat a lehetőségeket, amelyeket a múzeumok kínálnak a továbbképzésben. Az összlétszámhoz viszonyítva a szakvezetők, illetve a történelemtanárok közül csak igen kevesen mennek el a múzeumba. Ennek bizonyára nem az oka, hogy nem akartak volna többen elmenni, hanem az, hogy nem eléggé ismerik a képzésnek és továbbképzésnek ezt a módját.

Sürgősen gondoskodni kellene arról, hogy a múzeumoknak több lehetőségük legyen a továbbképzést meghirdető tájékoztatásra. A résztvevőkről csak nagyon szubjektív benyomásokat tudunk közölni. Reméljük, ezek a benyomások nem jellemzik teljes mértékben a helyzetet, főleg ami annak megállapítását illeti, hogy csak kevesen rendelkeznek ismeretekkel azokról a múzeumi tárgyakkal, amelyeket a látogatás során megtekintenek. Persze nem egyetlen tárgyról van szó, hanem egy korszak történelmének, irodalmának, művészetének és kultúrtörténetének általános ismeretéről. A legtöbb tanártól idegen az eredeti tárgyakkal végzett munka, pedig ezek fő forrásai a történelmi ismereteknek.

A Römisch–Germanisches Museumban a foglalkozásokon részt vevő tanárok többsége fő szakon középkori és újkori történelmet tanult, ezekből vizsgázott, és az ókori történelmet, illetve segédtudományait tanulmányaik során alig érintették. Ha ennek okáról kérdeztük őket, válaszukban az ókori történelem iránti kisebb érdeklődésüket, latin ismereteik hiányát, saját diákkorukból származó negatív tapasztalataikat nevezték meg (ami az ókort és a népvándorlás korát illeti).

A középkort illetően sok tanárnak gondot jelent a megfelelő múzeumi anyagok módszeres bevonása az oktatómunkába, bár felismerték, mennyire gazdagítaná óráikat a művészeti és kultúrtörténeti múzeumok kiállítási tárgyainak fölhasználása. Nem érzik azonban magukat elég felkészültnek a művészettörténeti szempontok értékelésére, a múzeumokban található anyagok feldolgozására. Pedig épp ez az a terület, ahol a múzeum és a múzeumi pedagógia segédanyagokkal szolgálhatna.

Olyan rövid idő alatt, amilyen a múzeumban rendelkezésre áll, nem lehet a motivációt kialakítani. De föl lehet kelteni az érdeklődést az antik tárgyak iránt, az eredeti tárgyak megbeszélése kapcsán annyi haladást elérhetünk, hogy később hajlandók legyenek az ókorral és annak tárgyi emlékeivel foglalkozni, és ezt az ismeretet új módszerekkel átadni a tanulóknak.

A középkori kultúrtörténet területén kis munkaközösségi csoportokban lehet az érdeklődő tanároknak motivációt ébreszteni és nekik információkat nyújtani, hiszen a közös szakmai alap már megvan.

Beate Schneider – Uwe Westfehling

## Történelmi térképek a tanításban

A történelem mindenképpen történés, legyen bár egyszerű esemény, mindennapi élet vagy fejlődés, struktúra vagy sajátosság, emberek szenvedése vagy pusztulása, haladás vagy állandóság, kibontakozás vagy beteljesülés, térben és időben. Ennek a történelmi fejlődésnek a hordozója, ereje vagy tehetetlensége, továbbá az idő vagy a korszak mindenképpen nagy figyelmet érdemel. Ezzel szemben a tér mint a történelmi folyamatok kategóriája a kutatásban és a tanításban, a szaktudományban és a szakdidaktikában egyaránt a háttérbe szorul. A térről túl gyakran és túl egyszerűen feltételezzük, hogy közismert, mivel általában fizikailag, illetőleg földrajzilag ismert területekről van szó. De vajon ismeri-e valójában pl. az angol történelem valamely témakörét tárgyaló értekezés olvasója vagy az osztályban ülő tanuló?

Azonos-e a történelmi tér a fizikai vagy földrajzi térrel? Akár két-három évszázaddal ezelőtt is sok tengerpartnak más volt a formája, mint most. A nagy folyók sok mellékágának más volt a folyása, sok tájat a mezőgazdaság másra használt, sok település másképpen terült el, és sok út más minőségű volt, mint ma. Egy vidéknek a közlekedése nagyon is más volt a vasúthálózat kiépülése előtt és után, illetőleg egy csatornaépítés vagy autópálya-építés előtt és után. Minden egyes korszakban változtak az egyes területek funkciói, és ezért mást jelentettek az emberek számára. A korai középkorban az ember jelesen meredező halálzónát látott az Alpokban, Petrarca „a teremtés dícséretének” színhelyéül, a 20. század elejének alpinistái a testi virtus lehetőségeiként értelmezték, a 21. század légi utasai pedig majd a kilátás lenyűgöző gazdagságát látják benne... A tér dimenziói egy időn át abban a mértékben zsugorodtak, amilyen mértékben azokat a közlekedéstechnika fejlődésével le lehetett győzni; ma a televízió és más médiák kiszélesítik a térérzékelést, mindenhol egyszerre és éppen ezért sehol sem érzi magát otthon az ember. Ceasar számára a Párizs és Róma közötti távolságnak más történelmi-politikai jelentősége volt, mint a mai telefonelőfizetőnek.

A tér ábrázolásának valóban legsokoldalúbb eszköze a térkép. Bármennyire fontos lenne, még sincs a történelmi térképnek átfogó didaktikája. Ezért az egyes szétszórtan megjelent publikációkból kell a kérdéssel kapcsolatban információkat merítenünk.

A következőkben kísérletet teszünk arra, hogy bemutassuk a történelmi térképek felhasználásának néhány módját, inkább ösztönzésül és indítatásul, semmint a véglegesség igényével, annak tudatában, hogy sok és átfogó kívánnivaló maradt még a történetdidaktikai kutatásban és oktatásban, a térképek fejlődésében és a térképhasználat iskolai gyakorlatában. A történelmi térképidaktika a következő fejtegetésekkel nem pótolható, ezekből inkább csak az derül ki, hogy sürgős szükség volna rá.

Egy, a gimnáziumi oktatásban használatos földrajzi térképekre vetett pillanattal kezdjük (I.), hogy aztán rátérjünk a történelmi térképekre vonatkozó alapvető tudnivalókra (II.). Ezt követi a térképek összehasonlítása mint metodikailag gyü-

mölcöző kiindulás (III.). Utána példák következnek a történelmi térképeknek más eszközökkel való összekapcsolására (IV.). Ezt követi többféle munkaforma bemutatása a történelmi térképekkel (V.), hogy azután áttérjünk a saját térképvázlatok kreatív vagy csak informatív formáira (VI.). Végül egy kiegészítés két példát világít majd meg.

I. A térképészet története mindenekelőtt a földfelszín természettani térképei elkészítésének története. Ebbe később egyre fokozódó mértékben kerültek be aktuális politikai-földrajzi elemek, a városok, az utak, a határok. Csak a különböző keletkezési évekből származó térképek összehasonlításával válik világossá a fejlődés – és ezzel együtt a strukturális történet. Viszonylag nemrégén támadt csak fel az érdeklődés az iránt, hogy a mából kiindulva térképeket rajzoljunk egy másik kor elképzelt vagy valóságos állapotáról, és ezeket felhasználjuk az oktatásban.

Aki meg akarja érteni a történelmi térképeket és fel akarja őket használni a tanításban, annak a következő összefüggésekre kell figyelnie: egyre fejlődik az értelmezés a műholdfényképtől egy földfelszíni térképig és aztán a történelmi térképig.

A műholdfényképhez általában nincs szükség semmilyen külön, illetve különös jelmagyarázatra. A földfelszíni térkép az előbbi fénykép alapján viszonylag könnyen magyarázható. Ehhez csak néhány eligazító információra van szükség. E lépés kapcsán az egész térképészet alapproblémáit – ábrázolás, színválasztás, metset, lépték – fel lehet dolgozni.

Sok politikai térkép azonban az áttekinthetőség kedvéért csökkenti a közvetlen földterületre vonatkozó információkészletet. Gyakran éppen eléggé ahhoz, hogy ártson a tárgyismeretnek. A felületi színekkel, a határok és hovatarozások jelölésével, az adalékinformációkkal és szimbólumokkal nemritkán olyan új nehézségeket okoznak a tanulóknak, amelyek később visszatérnek a történelmi térképek használatakor. A tanár megkönnyíti magának az utolsó lépést, ha tanulói már eleve ismerik a politikai térkép használatát és jelzésrendszerét. A javasolt út: műholdfénykép – földfelszíni térkép – politikai térkép – történelmi térkép (mindig ugyanannak az összehasonlítható részletnek az alapján). Ez a térképolvasásba való lépésről lépésre történő bevezetés genetikus útja. Sajnos a ma használatban lévő történelmi térképeink általában lemondanak ezekről a megismerést elősegítő példákról. Ezért elsősorban magának a tanárnak kell a különböző térképfajtákat kombinálnia.

Ha a történelemtanítás politikai jellegű térképeket is alkalmaz, akkor a térfaktor tárgyalásakor a két tantárgy belső együvértartozása is világossá válik az állandó eszközhasználat közben. Másrészt jelentősebb hangsúlyt kap a jelen, a kortörténet. Sok tanítási egység tárgyalásakor célszerűnek bizonyul a történelmi térképekkel folytatott munka után még egy politikai térképet is megvizsgálni. Ezzel egyrészt híd épül a dolgok mai állásához, másrészt tudatosul vagy nyilvánvalóvá válik, hogy a történelmi témának politikai összetevője is van.

Egy példa: kétségtelenül fontos téma a közép-európai államok 19. századi határainak bemutatása. De hogy a további fejlődést is megértsék a tanulók, egy pillantást kell vetni a dolgok további alakulására, pl. a 20. században létrejött határokra. A történelmi határok vizsgálata a jelenkor nélkül éppoly kevésbé gyümölcsöző, mint a mostani állapot vizsgálata azok létrejöttének ismerete nélkül.



II. A térképeket a földrajzi és a történelmi valóság másának kell tekintenünk. Amit fentebb a műholdfelvételtől a földfelszíni térképig vezető útról általában mondtunk, az a 6. és 7. osztály tanulói számára még jobban érthetővé válik, ha a térképen ábrázolt táj és a valóság közvetlenül a szemük előtt van, saját lábukkal bejárhatják. Az ifjúsági turizmus nem az osztálytermekben tanulmányozza a térképeket, hanem a mezőn, az erdőn és a nagyvárosban. Egy területet az embernek magának kell bejárnia, a hegy magasságát annak megmászakor kell éreznie, így szerez világos elképzelést arról, amit a térképen lát. Csak ha maga tapasztalta meg a fontos térképrészleteken a különbségeket valóság és ábrázolás között, akkor tud fordított úton egy másik ábrázolásmódról újra a valóságra következtetni. És éppen itt rejlik a történelmi térképekkel végzett munka lényege: egy térkép adataiból a tanuló képes legyen megérteni, hogy a terület milyen feltételeket nyújtott a fejlődés számára, hogyan sikerült azokat kihasználni, hogy sikerült a nehézségeket elviselni vagy legyőzni, és hogy a területen egy fejlődési szakasz lezárulása után milyen eredmények vagy megoldások váltak tartóssá, maradnak érvényben.

A történelmi térképek a segítség sokféle lehetőségét kínálják, noha a tanulók számára nem könnyen „olvashatók”. Ezt a jártasságot számos történelemtanárban sem alakították ki kellő mértékben a képzés során.

A tanítás előkészítésekor és a térképpel végzett szélesebb körű iskolai munkában magától értetődőnek kell lennie annak, hogy a térképről a tárggyal kapcsolatban valamennyi információt le kell olvasni. Hogy a téves értelmezést és ezzel a félreértéseket elkerüljük, jól meg kell figyelni a térkép címét, továbbá azt, hogy milyen időszakra és milyen társadalmi állapotokra vonatkozik. Eligazítást szolgáltatnak a magyarázó szövegek, az utalások térkép mellett felhasználható egyéb eszközökre, sok esetben a térkép keletkezési éve és keletkezése helye (mindez fontos feltétele a megértésnek).

Az úgynevezett „jelmagyarázat” a színek magyarázata, a rajzok és a formák jegyzéke tulajdonképpen mind kulcsot ad a térkép értelmezéséhez. Hogy egy részinformációt helyesen be lehessen illeszteni a képbe, ahhoz az egész jelmagyarázatot meg kell érteni. Egy-egy részlet megértése azonban nemigen vezet egy uralkodó vagy egy nép politikai szándékainak megértéséhez. Meg kell keresni az összefüggést ugyanannak az időszaknak más faktoraival, hogy megfelelő képet alkotassunk.

A térképek előállítására gazdasági kényszereknek is ki van téve, és ez gyakran oda vezet, hogy túlságosan sok információt helyeznek el túlságosan kevés térképen. Ha egy kiadó – tekintettel az előállítási költségekre – kevés térképet akar vagy kénytelen kiadni a különböző tartományok eltérő tantervei miatt, a jelmagyarázat a tanulók számára félrevezető lehet. Ilyen esetben jobb, ha a tanár a tanításban szükséges részinformációt a túlterhelt térképről fóliára vagy a táblára másolja át, hogy a tanulókat célirányosabban lehessen tájékoztatni. Ahhoz, hogy a tanulókat a történelmi térképekkel folytatott munkába bevezessük, célszerű kevésbé zsúfolt térképeket használni, olyanokat, amelyeken jól eligazodhatnak a szín- és formanyelvben.

A történelmi térképeken legelőször is a színezés módja tűnik fel. Mivel a színeknek pszichológiai hatásuk van, a színezés módja sok esetben megkérdőjelezhető. Mivel pl. a kommunizmus a vörös színt választotta zászlaja színéül és önnön is-

mertetőjeléül, érthetőnek s mintegy szabálynak tűnik, hogy méltányosságból pirossal jelöljék a szocialista államokat. Mégis eleve benne van már ebben a manipuláció veszélye is, ha összekapcsoljuk ezt a gondolatot azzal a helyzettel, amellyel a tanulók naponta az utcai forgalomban találkoznak, ahol a piros a tilosnak a színe, a zöld pedig az akadálytalan közlekedésé, a piros tehát ellenérzéseket, a zöld pedig szimpátiát vált ki. Másrészt a zöldre festett államok közül rendszerint egy sem követi fenntartás nélkül a mai zöldek céljait.

A barna a nacionalizmus színe volt. Ezért gyakran tapasztalja az ember, hogy az úgynevezett Harmadik Birodalmat barnára színezik. Itt két veszélyt látok: a kimondottan szimpatikus és szimpátiát keltő barna tónusok megkönnyíthetik a náciizmushoz való önkéntelen vonzódást, másrészt: megfelel-e a felszín borító barna tónus 1936 vagy 1944 valóságának? Vajon a népesség egyöntetűen szimpatizáns volt-e ezeken a területeken? Ez a barna szín nem takarja-e el egyszerűen azokat, akiket koncentrációs táborra ítélték, valamint a „belső emigránsokat”? Melyik barna színárnyalattal kellene a meghódított területeket jelölni? A színárnyalatok megfelelően tisztázni tudják-e a mellé- vagy alárendeltségi viszonyt?

A történelmi térkép fehéren hagyja a tengereket, s ez azt a hatást kelti, mint a történelmileg üres területek volnának. Ez a nagyobb mérvű part menti hajózás kezdete óta biztosan félrevezető. Ha halványkék színnel jelölik a tengereket, az a nyugalom képzetét kelti, és semmiképp sem felel meg a viharok, a jéghegyek vagy éppen a tengeri csaták valóságának. Ennek a merőben pszichikai hatásrendszernek a felvetésével nem a térképtervezők döntéseit akarjuk bírálni. Annak, aki térképekkel foglalkozik, mégis látnia kell a megfelelő döntések pszichológiai következményeit.

A színválasztásnak meghatározó keretei vannak, amelyeket minden didaktikus munkában is tekintetbe kell venni. Hogy legalább valamennyire felhívjuk a figyelmet a folyamatos átfedésekre, gyakran használjuk a csíkozást vagy a színes árnyékolást. Ez a tanár számára fontos jel, a tanulók számára azonban gyakran nem világos vagy nem egyszerűen érthető.

A térképek – hagyományos módon – általában lineáris határokat ábrázolnak. Ez is két irányban eredményezhet félreértéseket. Néhány korszakban, mint például a középkorban, a határok csak ritkán voltak lineárisak – a valóságban többnyire gyepük, senkiföldje, pusztaság és őserdő, szétszórt birtokok sávjai képezték, amelyek nem azonosak a 20. századi merev államhatárokkal. A 20. században az az elképzelés vált uralkodóvá, hogy lineáris határok egymással szembeállított színtartományok közt futnak. Hogyan érthetik meg a tanulók az emberi jogok egyetemes tradícióit, ha minden nyugat-európai állam más-más színű? Hogyan jöhetnek rá a nyelveknek, a gazdaságnak és a kultúrának – politikai határok fölötti – közösségére, ha csak olyan térképekkel dolgoznak, amelyeknek színei mindenekelőtt a lineáris államhatárok szerint váltakoznak?

Egyes történelemtanárok erős feszültséget érzelnek a térkép szükségképpen statikus szerkezete s az alapvetően dinamikusnak tekintett történelem között. Aki az eseménytörténetet helyezi előtérbe, csak ritkán és kevésbé intenzíven fogja a térképet használni. Az újabb irányzat azonban jobban figyelembe veszi a struktúra-történetet, a tartós jelenségeket, márpedig ezek megértéséhez a térkép mint eszköz messzemenően a legalkalmasabb. A térképkészítők, hogy némi dinamikát vihesse-

nek a történelmi térképekbe, szívesen használnak bizonyos jeleket, például nyilat – a lakosság elköltözésére, a hadjáratokra vagy az exportra vonatkozólag. Már ez a rövid felsorolás is fölveti azonban a következő problémát: aki teljesen különböző mozgásokat ugyanazzal a jellel ábrázol, az közel áll az azonos értékeléshez is. A menekülés az érintettek számára azonban valami egészen más dolog, mint a penicillin exportálása. Itt a felhasznált jelek közötti nagyobb differenciálásra volna szükségünk. A térképtervezők formai fantáziájának nincsenek határai. Mégis sokrétűbben és sokoldalúbban kell élni vele a térképkészítés gyakorlatában. Arra is gondolni kell, hogy a gyerekek számára sokat jelent, ha bizonyos jelek több térképen állandóak maradnak, ugyanazt jelölik. A következő szimbólumokkal kapcsolatban mégis föl hívjuk a figyelmet a veszélyekre. Aki mindig csak azt látja, hogy a csatákat keresztbe tett kardok jelével ábrázolják, inkább lovagi párbajra fog gondolni, mint modern pusztító háborúra. Aki azt látja, hogy a felkeléseket láng formájában jelölik, arra gondol, hogy mindig, mindenütt ég valami. Aki azt látja, hogy a koncentrációs táborokat halálfejjel jelölik, az nem különbözteti meg egymástól a haláltáborokat és a munkatáborokat.

A didaktikai problémák jelzésével nem azt akarom mondani, hogy mellőzzük az ilyen jelrendszert. A jelzeshatárok között azonban jobban kell differenciálni, hogy a jelek közelebb kerüljenek a valósághoz. Sok esetben legalább a tanárnak szüksége van didaktikus magyarázatra, a továbbképzés segítségére és/vagy írásbeli információkra.

III. A legtöbb esetben a fejlődés dinamikáját, egy komplex helyzet sokrétűségét vagy a közvetítés kívánatos több irányú perspektíváját nem lehet ábrázolni egyetlen térkép – bármilyen finoman kimunkált – jelrendszerével. A tudatosan alkalmazott térképösszehasonlítás vagy térképkombináció eszközéhez kell folyamodnunk.

Viszonylag egyszerű a régmúlt és a közelebbi múlt összehasonlítása. A tanár kiválaszt két ugyanarra a területre vonatkozó, hasonló színezésű és rokon tárgykörű térképet, s azokon tanulmányozza a tanulókkal a két időpont között lejátszott változásokat. Az első térképet mindenekelőtt önmagában kell feldolgozni, aztán ha az így nyert információkat rávetítjük a második térképre, észrevehetjük a változásokat. A tanulságok felhasználásával azután megvizsgálhatjuk a folyamatokat és az okokat.

Nehezebb a helyzet, ha egyes térképek kivágatai, témái nem pontosan egyeznek, ha a térképek színezése, egész szimbolikája más és más. A térképeket és atlaszokat megjelentető cégeknek ügyelniük kellene arra, hogy formailag hasonló térképekkel megkönnyítsék vagy legalább lehetővé tegyék ezeket az összehasonlító munkákat. Didaktikailag igényes dolog a térképek közötti tematikai váltásokat át-hidalni, így például egy háború előttről származó gazdasági térképet szembeállítani egy a háború utáni időkből származó politikai térképpel. Ezzel az összevetéssel a gazdasági alapokat és azok korlátait a későbbi politikai megoldásokkal összefüggésben lehet vizsgálni.

Egy korszakot sokoldalúbban lehet megragadni, ha ugyanahhoz a korhoz különféle tematikájú térképeket használunk. Nagyon tanulságos lehet egy 16. századi politikai térkép összevetése ugyanazon korszak gazdasági térképével.

Rendkívül érdekes feladat a különböző beállítottságú, felfogású térképek összehasonlítása. Pl. egy az NDK-ból és egy az NSZK-ból származó térkép összehasonlítása a parasztháborúval kapcsolatban. Már csak politikai, ideológiai szempontból is rendkívül tanulságos lenne ez. A nyelvhatárokat ábrázoló térképek nyugaton és keleten beszédesen különbözhetnek.

Az efféle különböző politikai céllal készült térképek gyakran eltérő korszakokról is tanúskodnak. Pl. a versailles-i szerződés következményeinek bemutatása a nemzetiszocialista időszakban egészen más nyelven szól, mint egy mai ábrázolás. Poroszország 1840-es vagy 1910-es térképének összevetése ugyanezt a kapcsolódást mutatja a korhoz és a politikához. Azt, hogy hogyan látta önmagát egy társadalom, hogyan akarta láttatni önmagát és hogyan akarta az ifjú generációt befolyásolni saját céljainak érdekében. Tanulságos összevetni mindezt azzal, hogy milyennek látszanak ezek a dolgok a mából nézve.

Az iskolában folyó pedagógiai munkának sajnos még nem része a különböző korszakokból származó térképek összehasonlító, elemző vizsgálata. A felfedezések vagy a barokk kor történetét azoknak a térképeknek a szemüvegén át kellene vizsgálni, amelyek az akkori történelmi szereplők rendelkezésére álltak.

Két vagy több térkép összehasonlítása egymással kitűnő módja annak, hogy jobban és sokoldalúbban megérthessük a tényeket, a valósághoz hívebbek legyünk, és nagyobb szabadságuk legyen a tanároknak és a tanulóknak a tények megítélésében.

IV. Talán még nagyobb mértékben érvényesek az elmondottak, ha nemcsak a különböző térképeket, hanem a térképeket és a történelemtanításban alkalmazott egyéb eszközöket vetjük össze. Elsősorban a térképeknek szövegekkel, képekkel, fóliánsokkal vagy transzparenszekkel, hang- és képanyagokkal való kombinálására gondolunk, de vonatkozik ez a szóbeli előadásra és a táblánál végzett munka lehetőségeire is.

A forrásokkal való kombinációra általában sem az atlaszok, sem a falitérképek nem tesznek kísérletet. Ha az ember szemügyre veszi azt a kínálatot, amelyet ezek a térképek az iskolának nyújtanak, az az érzése, hogy a térképalkotók valamilyen kontaminációtól félnek; minden, ami nem ábrázolható színben és formában, tehát nem kartográfikus, az megterhelné és „beszennyezné” ezt az eszközt. Nekünk viszont nem „tisztá eszközre” van szükségünk, hanem történelmi tényekre, amelyeknek megismeréséhez minden eszköz hozzájárulhat. Már az a józan felismerés is, hogy a térképek területekhez kötődnek, a történelmi témák viszont személyekre, struktúrákra és korszakokra vonatkoznak, arra világít rá, hogy a térképek csak ritkán alkalmasak komplex kérdésfeltevésre. Azonban ez fordítva is érvényes: egy összetett történelmi kérdéskörrel való foglalkozáshoz majdnem mindig térképészeti alapokra van szükség.

Ha a kérdéseket – ahogy az gyakran megesik – egyetlen elkülöníthető általános kartográfiai eszközre, az atlaszbeli térképre összpontosítják, az az embert egy időközben eldöntött televíziós vitára emlékezteti: a krónika elkészítésében gyakran alkalmazták ezt a módszert a filmhíradó munkatársai, akiknek egy hír csak akkor számított adásra méltónak, ha azt aktuális kép- vagy filmszalaggal, és lehetőség szerint eredeti hanggal lehetett leadni. Emellett elismerték, hogy a kép és a szöveg

– szükség esetén – önállóan is fontos eszköz a tárgyszerű hírközlésben. Nem minden képet lehet fogalmakkal körülírni. A kép önmaga is közvetíthet jó információkat, és egyedül is megállhatja a helyét; de a fogalmak közül sem lehet mindet képekre lefordítani. Ebben az esetben a fogalmaknak kell önmagukban is helytállniuk. A kommentárok is fontosak, hogy a néző a képek sorát rendezni tudja. Ugyanígy van ez a történelmi térképekkel és a képanyagokkal kapcsolatban: a tanár egyikről sem, így a „fogalmakkal végzett kemény munkáról” sem mondhat le, ha feladatát sikeresen akarja ellátni.

Azokat a szövegeket vagy képeket, amelyeket egy térképpel akarunk kombinálni, kreatív módon, illetve némi didaktikai fantáziával kell kiválasztanunk. A megszokott iskolai források közül sokat egész biztosan nem a térképekkel összehangoltan válogattak össze. A szövegeknek a mi esetünkben világosan kell vonatkozniuk a térkép színhelyére.

A görög történelembé bevezető óra például rendszerint a görög föld történelmi térképének áttekintésével indul. Miért kell ezt a tanárnak kommentálnia, és miért ne bízhatná a kommentálást egy antik geográfusra? Jól használhatók a tanításban Strabon régi Görögország-leírásaiból merített szövegek. Ugyanez vonatkozik Polybios Itáliáról szóló leírására is. Ez az utalás másra is érvényes. A felfedezések történetének térképeihez nagyszerűen illenek a felfedezők szövegei, egy ország történetének bevezetőjéhez a részletek annak a területnek az útleírásából. A második világháborús oroszországi hadjáratot ábrázoló térkép közelebb kerül hozzánk, ha hozzáveszünk egy megfelelő Wehrmacht-jelentést, egy sztálingrádi sebesült lehelét vagy más, korabeli szöveg- vagy hangdokumentációt.

Hasonlóképpen kell elképzelnünk a térkép-kép kombinációt. További példa gyanánt említem, hogy a régi Egyiptom térképéhez kiegészítésül szükség van fényképfelvételekre és képekre a piramisokról, illetve az ott folyó ásatásokról, a mai Indiáról szóló térképet kiegészíthetik a növényvilágról és a nyomornegyedekről készült képek. Ez a felismerés természetesen nem új. Szerintem két dolog fontos: a térképkészítőknek az ilyen kombinációkat úgy kellene szemlélíteniük, mint az oktatásban megszokott alkalmazási helyzeteket, és ehhez segítséget kellene nyújtani az atlaszokban, a tanári füzetekben és a továbbképzési javaslatokban. A tanároknak és a didaktikusoknak pedig valamivel szisztematikusabban kellene foglalkozniuk a térképmunkának ilyen kevésbé kihasznált lehetőségeivel, és olyan kreatív javaslatokat kellene tenniük, amelyek aztán fölváltva más-más eszközöket is bevonhatnak a térképpel kombinált oktatási folyamatba.

V. A történelemtanításban a mindennapos munka a térképpel általában a jelenleginél nagyobb didaktikai kreativitást igényelne. Még egy készséges és jó teljesítményre törekvő tanuló sem lát meg kellő biztonsággal a térképen mindent, amit a tanár képzettsége és felkészültsége folytán észrevesz. A tanulónak tehát időre és metodikai segítségre van szüksége.

A következő kérdés a léptékek megértetése, a térérzék fejlesztése. Nem lehet csodálkozni azon, hogy a legtöbb gyerek nem érzékeli, mit jelentenek a csupán számokban közölt léptékek. Korábban a Köln-Königsberg táv volt a tájékozódási mérce, ma talán szívesebben választjuk a dán határtól a Bodeni-tóig terjedő távolságot.

A térkép nagyon sokszor csak ilyen kiindulási értékektől kap értelmet, és csak így lehet dolgozni a térrel mint történelmi faktorral.

Nagyon fontosnak tartjuk, hogy a tanítás folyamatában állandóan változassuk a munkaformákat. A térképpel végzett frontális munka csak kevés kérdésre ad lehetőséget. Ilyenek: Hol van? Körülbelül milyen messze van? A történelmi térképnek szinte mindig ott kell lennie az osztályban, az efféle tájékozódást nem szabad lebecsülni, sőt a térképet a térben való állandó tájékozódás mindennapi követelményének kell tekinteni. Nagyon szegényes dolog lenne azonban itt megállni.

A komplexebb kérdések feltevéséhez és megoldásához a különféle szövegekkel végzett kombinációs munkára, egyéni vagy csoportfoglalkozásra van szükség. A képzett történelemtanároknak mindig maguknak kell eldönteniük, hogy hogyan készítik elő a térképekkel folyó munkát. De a térképnek a tanórai jegyzetekben, a házi feladatokban és a feladatlapokon is gyakori, sőt állandóan alkalmazott médiumnak kell lennie. A tanulók általában maguk is képesek leolvasni egy vagy két térképről a weszfáliai béke következményeit a birodalomra nézve. Aki egy (pecsételt) körvonalkeretbe durván föl tudja vázolni az események kibontakozását, az tanúságot tesz a térviszonyok átlátásáról.

A tanulmányi kirándulásokat és az osztálykirándulásokat például község-, falu- és várostérképek segítségével kellene előkészíteni, olyanokkal is, amelyek részben korábbi állapotokat tüntetnek föl. A kirándulásokhoz, a helytörténet tanításához a tanár és a tanulók önmaguk is készíthetnek térképeket. Ezzel nemcsak a gyakori helyi térképhiányt pótolják, hanem maguk is gyakorolják a megértést elősegítő kartográfiát. Az ilyen önálló munka azzal a haszonnal is jár, hogy újra elő lehet venni a következő években.

VI. Általában hiányoznak a falunkra vagy városunkra vonatkozó történelmi térképek. Itt egy új várostérképből, egy új járási térképből vagy a falu mai utcahálózatából lehet kiindulni, és aztán visszapörgetni a változásokat. Ha az ember az egykori épületek, utcák és utak kora felől érdeklődik, akkor visszafelé haladva sok mindent megtudhat, és berajzolhat a térképre, könnyen rekonstruálhatja az 1900-as vagy az 1950-es helyzetet.

Nagyon sokat beszélnek ma a helyi történelemről, a vidék történelméről. Általában hiányoznak azonban a megfelelő eszközök, forrásgyűjtemények és térképek. Itt is rá vagyunk utalva az egyéni teljesítményekre. Az ilyen térképek és gyűjtemények iránt nem szabad a teljesség igényét támasztani. Az általunk szerzett információk általában laikusok számára adalékok, és az ezek alapján készülő térképeket nem szabad a profi kiadói produkciókkal összemérni, hanem azok lokális és regionális kiegészítésének kell tekinteni.

Általánosan elterjedt az a panasz, hogy a történelmi térképek iránti érdeklődés visszaszorult, hogy a tanulók, de a fiatal tanárok térérzéke is romlott. Bár ebben nem vagyok olyan biztos, abban azonban igen, hogy a történelmi térképekkel végzett munkában sok kihasználatlan lehetőség rejlik.

## VII. A tanítási gyakorlattal kapcsolatos két javaslat

### A) Térképkombináció

A Putzger-féle sorozatból három 1981-es kiadású térképet hasonlítottunk össze.

A Weimari Köztársaság 1918–1933, 112. old.

A nemzetiszocializmus és a „Harmadik Birodalom” 1933–1945. 113. old. és Nyugat-Németország és Kelet-Németország 122. oldal

Az első két térképet könnyű összehasonlítani, mert a lépték és a szelvény ugyanaz: még egy oldalpáron szándékosan egymás mellé is vannak helyezve, tehát lapozás nélkül össze lehet őket hasonlítani. Tartalmi okokból azonban nagyon fontos az 1949 utáni helyzetet is idevonni.

Az első durva áttekintés alapvető változást mutat a szelvényben: a 112. és a 113. oldal térképeinek keleti fele a 122. oldal térképén hiányzik: míg az első két térképen keleten Lembergig tart, a harmadik térkép alig terjed Prágán túl. A nehézségek ellenére, amelyekkel a tanulók e térséggel kapcsolatban a tapasztalat szerint találkozhatnak, megnevezzük világosan azokat a tartományokat, amelyekre a német politikai határok 1945 után már nem terjedtek ki: Kelet-Poroszország, Szilézia, Pomeránia nagy része. Ezenkívül a 122. oldal térképén ott van a két német állam között húzódó demarkációs vonal, amelynek a 112. és 113. oldal térképein semmilyen történelmi-politikai hagyománya nincs, és a határvonal kialakulásához sincsenek támpontok.

Ezt az áttekintést azoknak a tanulóknak szánták ösztönzésül – és ebben rejlik ennek az összehasonlításnak a célja –, akik érdeklődhetnek a Weimari Köztársaság és az 1949 utáni idők között végbement változások okai és területi kiterjedése, külső hatásai és az érintettekre háruló következményei iránt.

Három munkacsoportot hozunk létre, mindegyik egy térképpel foglalkozik (a munkaidő 10 vagy 15 perc). Minden munkacsoportnak meg kell próbálnia pontosan megérteni és utána az osztálytársaknak elmagyarázni:

1. Németország mindenkori belső tagolódását,
2. a mindenkori kapcsolatot a szomszédokkal,
3. a térkép különleges információit.

Néhány lehetséges eredmény:

A 112. oldal térképének belső tagolódása Poroszország vezető szerepét mutatja, ez majd történelmi magyarázatot kap. Láthatjuk a különböző tartományokat; a 113. oldali térkép kiegyenlített központosítást mutat, amelyen aztán felülkerekedik a náci párt. A 122. oldali térkép Németország szétszakítását ábrázolja, a megváltozott tartományi tagolódást az NSZK-ban, és bizonyos központosítást az NDK-ban. A szomszédokhoz fűződő kapcsolatot számba véve az 1918 és 1933 közötti Németországot kis államok koszorúja veszi körül. Ez azonban önmagában nem elegendő információ, mert a többi hasonló nagyságú állam, Franciaország, Anglia, az USA a térképen nem látható. A 112. oldal térképén az 1939-ig bekebelezett területek vannak feltüntetve, és az 1943-as „Nagynémet Birodalom”. Mind a kettőt igen elnézően és kritikátlanul ábrázolják, pedig itt annexióról és hódításról van szó! A háború alatt elfoglalt területek nincsenek feltüntetve. Az úgynevezett Harmadik Birodalom

lom agresszív imperializmusát sokkal világosabban kellene ábrázolni és a tanulókkal feldolgoztatni. Az 1949 utáni szomszédok a térképen túlságosan el vannak különítve; a szerződésrendszerek külső hatása és az európai egységtörekvések figyelmen kívül maradnak.

A 112. oldal térképén tüzetes információk vonatkoznak az elfoglalt területekre (pl. a Rajna-vidékre), a népszavazás alá eső területre (pl. Felső-Sziléziára) és a tartományi tagolódásra. A 113. oldal térképén a figyelmet a koncentrációs táborokra és a gettókra, illetve a zsidóüldözésre kell fordítani.

A 122. oldali térkép kiegészítő információkat nyújt az infrastruktúrára vonatkozólag, pl. a főiskolákról és az iparról. Ez a Németországon belüli összehasonlításra ad alkalmat. Az emberek sorsára vonatkozó információk hiányoznak, pl. a halálozás, a legkülönbözőbb átrendeződések, az elvándorlás.

Végül fölteszi a tanár a kérdést, hogy a bemutatott szelvényeket összeköti-e valami. Óvatosan meg lehet rajzolni azt a fejlődésvonalat, amely a belső uniformizálást a háború előfeltételeként mutatja be. Érzékelhetővé és érthetőbbé lehet tenni a szomszédok elleni támadást, amely hatalmas jogsértés volt, és ezerféle szenvedést, hallatlan veszteséget vont maga után. A nemzetiszocializmus kiválása az európai népek jogállamiságából – egészen a pusztító zsidóüldözésig – egyik oka volt a korábbi status quo elvesztésének. Helyes lenne a veszteségeket négyzetkilométerben dokumentálni és a halottak számával kifejezni. A szuperhatalmak magatartását és a különböző nemzetek sérelmeit is érzékeltetni kell.

### B) Térkép-szöveg kombináció

Azt a térképet választjuk (szükség esetén dián), amelyről *Theodor Heuss* az alábbi fejtegetéseiben beszél. Ha nem volna kéznél egy régi Putzger, megteszi egy „Felső-Sváborgszág a barokk korban” című térkép is – vagy adott esetben a 74-es térkép az új Putzgerből. Ehhez az osztály – ha lehet, magnófelvételtől – meghallgatja a korábbi szövetségi elnök következő beszámolóját:

„... a törzshercegségnek vége lett; területén, amely dombvidékkel és völgyeivel, fennsíkaival és a beékelődött rejtkehelyekkel nagyon változatos felszínt mutat, nyüzsgött a számtalan kis fejedelemség. Mulatságos és tanulságos újra elővenni az öreg *F. W. Putzger* iskolai történelematlaszát, egyáltalán ez az egyik legbeszédesebb könyv. Ebben csodálatosan színes ennek a tájnak a térképe. Seholy nem volt annyi birodalmi fennhatóság, mint a sváb és a szomszédos frank földön: birodalmi grófok, birodalmi lovagok, birodalmi apátok, birodalmi városok meg birodalmi falvak. Abban az időben, amikor máshol megerősödtek az önálló és nagy területű államok, úgy hívták ezt a vidéket, hogy a 'tulajdonképpeni birodalom'. És amikor aztán 1803 után, a napóleoni beavatkozás után megváltoztak a politikai határok, az eljövendő német szövetség sváb-alemann lakossága ott találta magát különböző államocskába elosztva, Württembergben, Bajorországban, Badenben, de jutottak közülük Vorallbergbe, Svájcba és Elzászba is... Putzger régi, derék történelmi atlasza, amely végigkísérte iskolaéveinket, nagyon hasznos könyv, és néha ma is előveszem, amikor a német szülőföld történelmi állapotát kell bemutatni a Napóleon előtti időszakban. Baden, Bajorország és Württemberg térképei módfelett tisztességesek, és csak ajánlhatjuk őket mindazoknak, akik a közepes nagyságú államok di-



nasztiáinak tiszteletreméltó örökségéből akarják lojalitásszükségletüket kielégíteni..., de mi nem akarunk politizálni. Az említett Putzger 35. lapján (Württemberg 1789) újra végigjárjuk a nyári kirándulást, amely Ulm, Augsburg és a Bódeni tó között számtalan templomhoz, elpusztult városkákhoz és terjedelmes kolostorokhoz vezetett. A térképnek ez a sarka csupa szín. Rengeteg a lila; az egyházi területek, mindenféle birodalmi grófság és lovagi birtok, néhány alsó-ausztriai helytartóság, köztük a birodalmi városok, erős vörösbarna színű pettyek. Nem ismerek olyan területet, ahol a kisebb és az egészen kis fejedelmek egészen a 19. századig ilyen sűrűn egymás hegyén-hátán éltek volna; még a frankok is nagystílűbbek voltak ebből a szempontból. Ennek a történelemnek a tanúi között bolyongunk ma ámulva és hálásan. Azért ámulva, mert népművészetben és gazdagságban ez a terület a Dunától délre egyetlen nagy egységet alkot, termékeny paraszti vidéket, ahol vallásos katolikus lakosság él, a kemény, friss fajtából való, s a néhány városi szigetet elnyeli a tisztán mezőgazdasági, nagyparaszti terület. Nem megy az ember fejébe, miként állhatott a népnek és a tájnak ez a nagyon tömör masszája tartományok és grófságok tucatjaiból.

Az egész terület 1803 és 1806 között apránként Württemberghez került. Ez alapvetően sváb táj, de a tulajdonképpeni sváb szellemtörténethez kevéssel járult hozzá. Wieland, aki Biberach birodalmi városból származik, különleges eset; élénk szellemessége és képzett racionalizmusa idegen a tágabb környezetében. Inkább Wieland kortársa, *Sebastian Sailer* reprezentálja a felsősváb stílust az irodalomban, a kemény és világias klerikus, aki a paraszt-rokoko költője lett. De erről Svábföldön sem sokat tudtak. A hullámos fennsíkok a Dunától délre megmaradtak sváb világnak; amíg a többi ország kulturális élete szorosabban kötődött a protestantizmus-hoz, itt a katolikus egyház maradt a középpontban, és büszke, gazdag, építő kedvű terjeszkedése a 18. században rányomta bélyegét a tájra.

A gótika néhány régi birodalmi városban húzódik meg; templomépítkezésükben van valami esetlenség, világi házaik és utcaképük azonban pl. Isnyben, Wangenban, Ravensburgban megkapó. De ezek a helyek valamikor elmerültek az idillben, korábbi gazdagságukat kezdték felemészteni, részben a reformáció oldalára álltak, védekezésre kényszerítve a gazdag kolostorok és óhitű grófi kastélyok erős környezetében. De ezek a helyek ritkaságszámba mennek, a táj jellegét gazdag apátságok és a nagy udvarházak adták meg.

A protestáns községekben a régi templomok prédikáció céljára megfeleltek, ezért nem is építkeztek, az apátok viszont mindenhol kezdték átalakítani a templomokat és a kolostorokat, igyekeztek hitvallásukat mindenféle pompával és költekezéssel minél látványosabbá tenni. Ha az ember emlékezni akar a régi kolostori kultúrára, gondoljon Blaubeuernre, finom gótikus elrendezésére és díszítésére, favázasszerkezetével és építkezésének kedélyes esetlegességével – itt a protestantizmus, a korai szekularizáció, mint például Maulbronban, valahogy védelmezője lett a reformáció előtti egyházaságnak, miközben gondolkodás nélkül betelepítette a régi jelképek közé, a régi épületekbe azokat a dolgokat, amelyekre szüksége volt. Ahol hajdan szerzetesek jöttek-mentek, dolgoztak és dicsérték az Istent ennek a szép Alb-medencének az idilljében, ott ma evangélikus fiúk ugrálnak, akiknek az állam ingyenesen segít lelkésszé válni. Mennyivel rosszabb sorsra jutottak a későbbi kolostorok, amelyek birodalmi pompájukból az új württembergi államalakulat

célszerűségébe kényszerültek. Nem kevesebb, mint három elmeogyintézet van itt, és van valami nyomasztó abban, amikor az ember, mondjuk, az életörömöt sugárzó rokokó elbűvölő vidámsága felé halad a folyosókon, de az ajtók mögött a lelki nyomorúság lakik. Más kolostorokból laktanya, árvaház, mezőgazdasági szakiskola, múzeum lett, akad még olyan is, amelyből kétszer is uralkodói kastélyt csináltak azzal a rendeltetéssel, hogy évente egyszer szállás legyen.”

(Az idézet *Theodor Heuss* „Elmélkedések a svábokról” című munkájából való.)

A szöveg maga egyáltalán nem a mai helyzetet ábrázolja. Keletkezésének időpontját 1935 körülre tehetjük.

A következők lehetnek az ehhez kapcsolódó kérdések az órán:

Mi a benyomásunk a térképről?

Heussnak milyen megfigyeléseit tartod fontosnak?

Mit világítanak meg, miben mondanak egymásnak ellent, mit egészítenek ki vagy tesznek pontosabbá a szöveg és a térkép?

Mi változott meg Heuss kirándulásai óta?

(Itt a menekültekre és az iparosításra, a „délnyugati tartomány” egyesítésére és belső kiépítésére – pl. az iskolaügyre – kellene gondolni.)

## Az építészettörténeti anyagok felhasználása a tanórai munka és a versenyek előkészítéséhez

Mivel a tanárok nagy része nem ott tanít, ahol felnőtt, az iskola környékének történelmi múltjáról saját magának kell ismereteket szereznie. Ehhez Erhard Lehmann megadta a szükséges módszertani támpontokat. A következőkben ezeket szeretném gazdasági, jogi és társadalmi szempontokkal kiegészíteni. A helytörténet műveléséhez a korai újkortól kezdve az építészeti emlékek nyújtanak fő támpontokat. Ezt elsősorban dél-németországi példákon szeretném érzékeltetni. Az összehasonlítás érdekében azonban más tartományokból is hozok példákat.

A különböző építkezési formák célszerű voltát csak úgy ismerhetjük fel, és jelentőségük is csak úgy méltányolható, ha az egykori jogi, gazdasági és társadalmi összefüggések között vizsgáljuk őket. Ezért áll az első két fejezet középpontjában az ipari és az agrár társadalmi formák egy-egy alappéldája és azok rövid megvilágítása. Ezután azokról az építészeti emlékekről adok áttekintést, amelyek a közbiztonságra, a politikai rendre, a gazdasági életre, a vallási és a társadalmi változásokra engednek következtetni. Ezen az áttekintésen belül különbséget tesz falu és város között, mivel ebben a két települési formában a vizsgált időszakban alapvető különbségeket figyelhetünk meg. A rendszeres felsorolás mellett példákat is hozok, ezeket esetleg magyarázatokkal is ellátom, hogy az olvasó számára egyértelműbbek legyenek.

A modern alkotmányos államról alkotott képünkbe már eleve beletartozik néhány épület és berendezés. A kép azonban így is kiegészítésre szorul.

### A modern alkotmányos állam modelljéről

A bemutatásra kerülő séma szemlélteti a hatalommegosztás aligha túlbecsülhető jelentőségét és az egyes polgároknak az alkotmányban garantált egyéni és társadalmi szabadságát. Mindenütt, ahol a hatalommegosztás, kiváltképpen az ítélkezés függetlensége (szabadsága) megszűnik, az alkotmány csak írott malaszt marad, mert a polgárok alkotmányban rögzített jogainak érvényesítésére nincsenek meg a jogi, bírói garanciák. Ilyen esetben az egyes polgár ki van szolgáltatva a politikai erők önkényének. Ráadásul előbb-utóbb az állam szervezetének rendeződik alá, s kiszolgáltatott helyzetbe kerül az általános adó, a katonai kötelezettség és az iskolakötelezettség révén. Egy ilyen államban a polgárok általában beleesnek abba a hatalmi csapdába, amely a következő mondatban fejezhető ki: „Minden hatalom korrump, az abszolút hatalom abszolút módon korrump.” A választott témát tekintve az első konzekvencia: nem az a lényeg, hogy az emberek házban laknak, hanem az, hogy ezt a házat együtt és egymáshoz fűződő viszonyaikban hogyan rendezik be. A következő lépésben fel kell tenni a kérdést: mit tudnak mondani az építészeti emlékek az emberek együttéléséről?

Egy modern állam általában garantálja a jogok gyakorlását, a rendőrség és a katonaság segítségével biztosítja a belső és a külső biztonságot. Ezzel és egyfajta munkamegosztással jellemezhetjük a szervezett ipari társadalom rendszerét. Ez a formáció egy központosított gazdaságra éppúgy érvényes, mint a vállalatok decentralizált tervezésére és vezetésére épülő privát gazdaságokra. Ez a helyzet az épületek sokaságában is kifejeződik. Bizonyos funkciójú épületek, berendezések jelen-, illetve távolléte utal az állam és a gazdaság formájára, működési mechanizmusára. Még világosabbá válnak ezek a különbségek a gazdasági szférában. Nem az a döntő, hogy a templomok megmaradnak-e, restaurálják-e őket vagy építenek-e újakat, hogy a nagy szervezetek, egyesületek be tudják-e rendezni épületeiket és helyiségeiket, hanem az, hogy egymáshoz viszonyítva milyen relációban vannak, és milyen anyagi eszközökkel rendelkeznek. Így azután már pusztán számuk és méretük is mond valamit társadalmi rangjukról, az egyes épületekkel kapcsolatban azonban nem nyerünk bepillantást ebbe a viszonyrendszerbe. Ezért sok nehézség, sőt veszély leselkedik ránk, ha a modern épületeket is bevonjuk a történelemtanításba. Egy épület maga – ahogy ezt már láttuk – félrevezethet bennünket, ha nem rendszerben, nem más épületekkel való viszonyításban foglalkozunk vele.

### Jelenünk építészeti emlékeiről

#### a) A közbiztonság és a politikai rendszer épületei

A külső katonai védelem, valamint a belső védelem és a joggyakorlás intézményei, a rendőrség, a bíróság és más hasonló funkciót betöltő épületek szempontjából nem kell különbséget tenni falu és város között. A mai modern város azonban egyrészt az ország és az emberek fölötti korlátlan életforma-hatalmat jelenti, másrészt az is tény, hogy egy modern háborúban nincs döntő különbség katona és polgár között: a háború ebből a szempontból is totálissá vált. A laktanyák, a csapatok gyakorlóléhelyei a katonai repülőterek és a rakéta-kilövőhelyek katonailag titkosak, nem megközelíthetők.

A közigazgatási, bírósági vagy államigazgatási épületek (Kasselben, illetve Karlsruheban) építészeti módjuk tekintetében azonosak a megfigyelő számára, csak a nevük különbözteti meg őket. Itt nem az építészeti stílusból, hanem a joggyakorlat szakosodásából kell kiindulnunk, amikor az adott épülettel foglalkozunk. A tárgyalóteremről azonban már van mondanivalónk. Egy tárgyalóterem is csak akkor kezd berendezésével „beszédessé” válni, ha legalább egy tárgyaláson részt veszünk. Ez a helyzet más hivatali épületekkel, pl. a rendőrség, a városi tanácsok és a parlamentek épületeivel is.

#### b) A gazdasági élet épületei

Ma már a mezőgazdaságban egyre kevesebb dolgozó képes a lakosság nagy tömegeit élelemmel ellátni. Ezért a modern ipari társadalomban a falu jelentősége csökken, az innen kiinduló gazdasági és szociális kötelékek csekély szerepet játsza-

nak. Épp itt lehet azonban érzékletesen szemléltetni a városi lakónegyedek és a parasztudvarokkal teli régi falu különbségét, továbbá az utóbbi évtizedek urbanizációs tendenciáit. Ezzel együtt azonban a dolog másik oldalába is jó betekintést nyerhetünk, pl. egy parasztporta meglátogatásával.

E kettősség együttes szemléletével az is nyilvánvalóvá válik, hogy sem a modern ipari, sem a modern mezőgazdasági üzemek nem tudnak megenni a modern infrastruktúra építményei nélkül. E tekintetben egyaránt fontosak a víz-, a szén- vagy éppen az atomenergiával üzemeltetett erőművek, saját energiátovábbító rendszerükkel együtt. Emellett és ezzel összefüggésben azonban nélkülözhetetlen a teljes infrastruktúra, mint pl. tűzoltóság, a csatornarendszer, a tisztítóberendezések, a helyi és a távolsági közlekedés, útjaival és vasútjaival, közlekedési eszközeivel, berendezéseivel, pályaudvaraival. Ugyanígy elképzelhetetlen a modern élet posta, folyami és tengeri hajózás, repülőgépek és repülőterek nélkül.

Az ipari, kisipari létesítmények kis és nagy épületeinek szakspecifikus sokszínűségét fel sem tudjuk sorolni. Számba kell vennünk, mi jellemzi az egyes üzemek helyi adottságait, ügyelve arra, hogy egyenlő mértékben vegyük figyelembe a gyárakat, a kézműves üzemeket, áruházakat, bankokat, tőzsdéket és biztosító társaságokat, valamint a vállalkozói egyesülések és a szakszervezetek épületeit, berendezéseit.

#### c) A társadalmi élet épületei

Színházak, könyvtárak, mozik és múzeumok, állami vagy kommunális intézmények, templomok vagy más kulturális építmények: a társadalmi élet színterei. De a társadalmi kommunikáció szempontjából a vendéglőket, az éttermeket és a szállodákat sem szabad alábecsülni, kihagyni. Ugyanúgy számba kell venni a sportegyesületek épületeit, a klubházakat és a turistaházakat is. Mindezek közül a templomok reprezentálják a legjobban a múlt és a jelen összefüggéseit, éppen ezért ez az épülettípus használható fel a legkönnyebben a tanításban.

Az épületek feudális modellje először is a fejedelmek kiemelkedő helyzetét tükrözi, más oldalról azonban megvilágítja a feudális alárendeltséget. A falut mint gazdasági egységet az egész társadalom fő tényezőjeként látatja. Mint a katonai, az adó- és a jogfennhatóság birtokosa maga a fejedelem jelentette, illetve jelképezte a hatalma alá tartozó földterület biztonságának a garanciáját. Mivel a fejedelem katonai hatalommal rendelkezik s állandó hadsereget tart, a nemesek számára katonai, valamint udvari és igazgatási karriert biztosít, és ezáltal megerősíti saját hatalmát. Mindez azonban előbb-utóbb versenyt teremt az egyes fejedelmek között. Így azután a nemzetközi kapcsolatokban a 17–18. század fordulóján a dinasztikus elv véglegesen a „hatalmi egyensúly” alapelvevé változott. Mint kormányzó és bíraskodási méltóság, a fejedelem a maga rezidenciájában gyűjti össze a megfelelő hivatalokat. Így válik véglegesen fővárossá a fejedelmi rezidenciaváros. Ettől kezdve folytatódik az ország hivatalnokainak a középkorban megkezdődött hierarchikus tagolódása; ez a folyamat azután összefonódik a nemesség és az egyház közbülső hatalmi apparátusával, illetve a városi vezetéssel. A fejedelemnek csak ott van közvetlen kapcsolata a néppel, ahol ő maga a birtok tulajdonosa is. Ez a kapcsolat álta-

lában csak hivatalnokok közvetítésével áll fenn. Egyébként a fejedelem csak három kellemetlen alkalommal jelenik meg hivatalnokai kíséretében a lakosság színe előtt: a katonai sorozáskor, adófizetéskor és bíráskodás alkalmával. Egyébként ha a fejedelem rezidenciáján, kastélyában, udvarában tartózkodik, az állampolgárok szemében csupán távoli uralkodót jelent.

A bíráskodási joggal felruházott földesuraktól mindenféle rangú világi és egyházi uraságok is átveszik a nép nevében az uralmat gyakorló szerepet. Ezen jogok tulajdonosai azonban a középkortól kezdve lehetnek kolostorok, kórházak, egyetemek, városok vagy városi korporációk képviselői, illetve egyszerű polgárok is. Ők mindannyian háztartásuk fejei.

Falun az iparosodás előtti korszakban a termékek döntő hányadát igen fáradtságos munkával hozzák létre. A falu és a faluközösség képezik azt az alapvető jogi, gazdasági és társadalmi szervezetet, amelyben csak a tulajdonosok lehetnek teljes jogú tagok. A tulajdonosok ezen körében születnek a falu lakosainak hétköznapi életét érintő lényeges döntések – ha nem háborúról és járványról van szó.

A korabeli városi közösségben sincsen ez másképp: A polgárjogot öröklők vagy az azt vagyonuk alapján megszerzők választójoggal rendelkeztek a különféle közügyek gyakorlásához. Ők választották meg a nagy és a kis tanács tagjait. Belőlük lettek aztán a magas városi hivatalok képviselői. Egy hivatal elnyeréséhez a szükséges szavazatokat nemigen lehetett megszerezni kellő birtok és vagyon nélkül. A kereskedő a saját házában vagy műhelyében felelős volt az ott élők nyugalmaért, ezért a döntőbíráskodás, illetve büntetőbíráskodás jogával is élhetett. Mint háziurak, a polgárok otthon parancsolók, házukon kívül a polgártársaikkal egyenrangú felek voltak. Társadalmi rangjukat és politikai befolyásukat nem kis mértékben gazdasági teljesítőképességüknek és/vagy örökölt vagyonuknak köszönhették. Ez az alapvető tényállás falun és városban egyaránt megfigyelhető.

A vallási közösségeknek mint társadalmi egységeknek a különös megerősödését az segítette elő, hogy a faluközösség majdnem mindig azonos volt az egyházközösséggel. Ha a városban több templom vagy egyházközösség létezett is, azok mindenféle szempontból azonos irányba hatottak. Különösen akkor, ha egy város püspöki székhely volt, sőt még a politikai és a gazdasági ellentétek is gyakorta erősítették a városi közösség összetartását.

### Építészeti bizonyítékok a késő középkortól a 18. századig

Mivel az építményekben a döntő és lényeges változások – rendszerint rombolások – a 19–20. században történtek, és mivel az épületek többsége jóval a 17–18. század előtt épült, és attól kezdve évszázadokon keresztül betöltötte hivatását, értelemszerűnek tűnik, ha az épületek bemutatásában nemcsak a 17–18. századra szorítkozunk, hanem az ezt megelőző idő eseményeit is figyelembe vesszük. Elsősorban a falura és annak környékére fordítjuk a figyelmünket.

A bástyákkal, árkokkal, várfallal körülvett falvaknak – mint pl. Dalsheim, Epelsheim – a 16. századig az volt a feladatuk, hogy lakóiknak és a környék lakóinak katonai védelmet biztosítsanak. A pfalzi örökösödési háború 1689-ben megkezdte majdnem minden ilyen jellegű létesítmény elpusztítását, majd végül a Rajnától nyugatra lévő várak kerültek sorra. Építészeti szempontból a leggazdagabb a frankok lakta országrész és Thüringia. Általánosan ismert a magasban épített vár védő és menekítő szerepe. Ilyen pl. Trefels, Berwartstein (a Pfalzi erdőben), vagy az alföldön lévő vízivárak. Hasonló célt szolgáltak a várfallal körülvett kolostorok is (Maulbronn) vagy magától értetődően akár egy város is. Hogy a középkortól kezdve leggyakrabban a templomok szolgáltak védőhelyként, azt világossá teszi az a tény, hogy a legtöbb esetben ezek voltak az egyedüli kőből épült építmények akkor, mikor a fa volt a legelterjedtebb építészeti nyersanyag. A városháza és az iskola épülete leginkább csak a 17–18. században épült kőből vagy legalább kőpincével.

A gazdasági épületek közül elsősorban a parasztportát kell megemlítenünk sajátos létesítményeivel. Hogy az udvari kerítés jogi hatású biztosítékként tekinthető-e, az nagyon is kérdéses. Néhány faluban még megmaradt egy-egy dézsmapajta vagy közös pékség (Michelbach Gaggenau mellett). Néhány házon még ma is látszik a kőből készült pinceablak (Michelbach, Oberotterbach Bad Bergzaberntól délre). Ahogy a pékség, akként a falusi kút és a malom is a falusi közélet fontos találkozóhelyei voltak. A malommal tulajdonképpen már sok esetben kilépünk a faluból, ha nincs a közelben olyan vízmennyiséggel rendelkező patak, amelynek vize egész évenben rendelkezésre áll. A középkortól kezdve nagy jelentőségre tett szert az „alulcsapot” vízimalom és a szélmalom; a késő középkorban pedig elterjedt az előkelőbb „felülcsapot” vízimalom, és a 16. század végétől a holland vagy „csúcsos” szélmalom. A vízimalmok szolgáltatták a legnagyobb mennyiségű energiát a lakatosműhelyek számára a Fekete-erdőben, továbbá a rézműhelyeknek, a bányászatban pedig a vízi emelőgépeknek. Az ilyenfajta specializálódásra fel kell figyelni a bányavidékek környékén. A Fekete-erdőben nem szabad megfeledkeznünk a fűrészmalomokról. Az ilyenfajta építészeti létesítményeket azonban csak messze a falun kívül találjuk meg. Hiszen ezek víz-, fa- és faszénigénye ott volt kielégíthető, sőt a tűzveszély miatt (mint pl. az erdei kovácsműhelyek vagy az üveghuták esetében is) veszélyt jelentett a falura.

### Városi épületek

A város és a városi életmód ma mindannyiunk számára jól ismert, egy város helyszínrajza áttekinthető, és az egyes épületek könnyen megtalálhatók. Ma már szinte lehetetlen a világot autók nélkül elképzelni, és talán csak az éjszakai Velence tudja sejtetni a turistaszezon elmúltával a feudális Európa egyik városának az atmoszféráját.

A bástyák, az árkok és a kőtornyok (mint Bruggenben nagy Lübeckben), öreg városkapuk (mint a Martin- vagy a Sváb-kapu Freiburgban), valamint a városfalak romjai vallanak a régi városok harci készségére. A város vezető személyiségei kö-

zötti ellentéteket jelzik a nemzetségtornyok, mint Regensburgban vagy az olasz városokban. A 17–18. század nagy erődítményei többnyire áldozatul estek a városfejlesztésnek, -bővítésnek a 19. századtól kezdve.

A város szíve a piactér és a városháza volt. A piac középpontjában állhatott a piackereszt és piaci kút, mint Trierben. Árkádok és boltívek jelzik a piaci bódék régi helyét, mint Innsbruckban vagy Prágában. A kereskedelem fontos tartozéka-ként ott találjuk a mérleget (Nürnbergben), a gémet (Gdanskban, Bambergben), a borházat és sóházat (Lüneburgban).

A kommunális gabonatartalékoló politikára utalnak a 15. századtól kezdve a magtárak, gyümölcstároló színek. 1493-ban például Groningenben jellemző módon a nagyon rossz termés és drágulás miatt építették őket. Sok háznak csúcsos a teteje, a tetőlyukak, valamint a magas oromzat a gabonaszákok ottani elhelyezkedésének emlékét őrzi, a tartalékolás tényét bizonyítja. Néhány városban ma még malmot is találunk (Bamberg, Kaysersberg); Bruggenben áll egy régi szélmalom. Ott, ahol nagyobb patak vagy folyó található, általában megmaradt egy régi duzzasztógát (Ettlingen, Bamberg), Kaisersbergben pedig még egy régi nyilvános mosóhely is fellelhető.

Néhány ház, porta régi jeleket, szobrokat és képeket őriz. Utcácskák, utak, terrek nevei: mind jelentős nyomok a múlt keresésében. Nagyon hasznosak olykor a régebbi térképek. Mindez természetesen az egyházi életre is érvényes. Az egyes templomok fekvése, oltárai, ablakaik – gyakran az akotók képével és nevével ellátva – sokat elárulnak a társadalmi viszonyokról, és ezzel együtt a politikai hatalom megoszlásáról is.

Épületeket csak gazdag emberek tudtak emelni. Ha a nyilvános épületektől és a templomoktól most eltekintünk, látjuk, hogy csak tehetős személyek tudtak olyan erős épületeket építtetni, amelyek még ma is fennállnak. Ezért nagyon egyszerű a múlt társadalmának rekonstruálása csupán az épületek alapján. Szükség lenne rá, hogy legalább néhány tanórát a szegényeknek és a szegénységnek szenteljünk. Így ugyanis egy másik kérdéskör is beláthatóvá válna, pl. az, hogy az épületek leégése, árvizek és háborúk általi leromboltatása miatt csupán bizonyos társadalmi osztályok építményei maradtak fenn.

Sikeres eredményt a történelemtanulásban két feltétel teljesülésével érhetünk el:

1. Az építészeti emlékeket fel kell venni a tanulmányok témái közé. Meg kell látogatni a témának megfelelő múzeumot, fel kell használni annak tárgyi anyagát.

2. Ilyenfajta hely- és eseménytörténeti munka közben gyakorolni és finomítani lehet azt a forráskritikát, amely nélkül a múlt épületei nem adhatnak hiteles és megközelíthető képet a múlttól.



## A hangdokumentum szerepe a kortörténet tanításában\*

Azokkal a lehetőségekkel és problémákkal, amelyeket az auditív taneszköz általában és a hangdokumentum különösen kínál a történelemtanításban, a módszertani irodalom meglepően keveset foglalkozott. Alig találunk valamit a módszertani irodalomban az „audovizuális eszközök” címszó alatt, míg a „vizuális” egyértelműen dominál. Ahol egyáltalán figyelembe veszik a tisztán auditív eszközt, ott is csupán az információközvetítés hatása fokozásának szemszögéből vizsgálják, mint eredeti dokumentumot, vagy csupán mint technikai különlegességet tartják számon. A hangos történelmi forrásanyagot rendszerint átültetik írásos formába és szövegforrásként alkalmazzák.

Emellett másik fontos forrásfajtaként a kép jelenik meg. A módszertani irodalomban a vizualitás különböző formái nagy teret foglalnak el a reprodukált történelemkönyvi illusztrációtól a filmig. Nem ritkán úgy jelennek meg, mint az egyetlen forrásanyag. A vizuális források aztán kiegészülnek az auditívással, olyan médiumok esetében, amelyek hangot is közvetítenek. Az olyan hangdokumentum azonban, amely egyedül akusztikus formában mutatható be, szinte teljesen hiányzik az iskolából. Csupán a három megnevezett forrásfajta (írás, kép és film) kiegészítőjeként, „hangosításaként” szerepel. A hangforrás tehát a történelemtanításban való hasznosítását tekintve az írott és más vizuális forrásfajta mögé szorul. A mindennapos iskolai gyakorlatban ez rendszerint oda vezet, hogy egyáltalán tudomást sem vesznek róla. Vagy egyáltalán nem, vagy csupán a másik két forrásfajta által megjelenített történelem vonzóbbá tételül, színesítésül alkalmazzák, „ráadásként”, csupán „hitelesítési rendeltetéssel”. A történelmi eseményeket megőrző, azokat teljes értékükben felidéző taneszköznek nyilvánvalóan nem a hanghordozókat, hanem a filmet tekintik.

Ha arra gondolunk, hogy a gyerekek az új ismereteket mindenekelőtt vizuálisan fogadják be, akkor meg kell értenünk, hogy a történelemtanítás során természetesnek tűnhet elsősorban a vizualításra támaszkodni, a vizuális csatornán közvetíteni az ismereteket. Másrészt azonban arra is érdemes gondolni, hogy az eltonulásnak az a folyamata, amelyet a fül a hanglemez és a rádió feltalálása óta elszenvedett, időközben a szemet is régen elérte már. Mégpedig annak következményeként, hogy a film, a televízió, a képűjság, a képregény mind erőteljesebben igyekszik érdeklődést, vonzalmat ébreszteni önmaga iránt, és eközben a beszélt szó teljesen háttérbe szorul.

Hogy a beszélt szó és ezzel gyakran a tényleges információ milyen erősen a háttérbe szorulhat, talán a legjobban azok a televízióadások mutatják be, amelyek informálni akarnak: a riportok, a tudósítások, elég gyakran a kulturális vagy tudományos dokumentációk is. Tudósítanak például egy, a Szövetségi Gyűlésen folytatott vitáról; és mialatt ez szóban folyik, a kamera a szónokról a közbekialtóra vált, az ülésteremre, a homlokfalon elhelyezett birodalmi sasra, a kormányzati padra

\* Részlet a szerző nagyobb terjedelmű tanulmányából.

(mert a szónok éppen a szövetségi kancellárt támadta meg, akit ott most iratokat rendezgetni vagy beszélgetni látunk stb.). A valóságban a néző csak akkor tudott meg végül valamit műsornézés közben a fölmerült problémáról, az érvekről és ellenérvekről, a parlamenti többségről és annak kialakulásáról, az éppen szóban forogó ügy következményeiről, ha csukva tartotta a szemét.

A fejlődő országok segélyproblémáinak vizuális bemutatása városi és falusi színhelyekre, egzotikus egyenruhákra, sovány gyerekekre összpontosítja a figyelmet, miközben az elhangzott nevek, számok, okok, prognózisok és egyéb információk menthetetlenül kárba vesznek. Éppen a tényleges, de sajnós (csak) szóbeli információkat kiszorítja a kép, eltereli róluk a figyelmet. Valósággal mesteri fokra fejlesztették a szónak és képnek ilyesfajta szétválasztását, az információáramlás macacs egyoldalúvá tételét.

Gyakran erőszakos elem a kép. „A képek nincsenek kíméléssel” – ez annak a cikknek a címe, amelyet *Reinhart Lemmp*, a gyermek- és ifjúkori pszichiátria tübingeni professzora több évvel ezelőtt a „Die Zeit”-ben közzétett. „Amikor Grimm meséjében – írja Lemmp – a gonosz királynét iszonyatos módon egy szögekkel kiveret hordóban halálra görgetik, ezt minden gyerek úgy képzelte el, ahogy éppen meg tudott vele bírkózni. A filmben azonban a gyerekeket sokkal ártalmatlanabb dolog is megijeszti, félelemmel tölti el és pánikba ejti.” A veszély nem a megütközést keltőben vagy az érthetetlenben rejlik, hanem abban, hogy a képek „kioltják a fantáziát és félrevezetnek”, „nem képesek tekintettel lenni az egyén emocionális befogadóképességére”.

A képnek ez az erős eluralkodása, valamint a képnek és a szónak a példákban röviden felvázolt egyenlőtlen vetélkedése rajzolja meg azt a hátteret, amelyben szemügyre kell vennünk a hangdokumentum módszertani sajátosságát, a tanításban történő alkalmazásának jelentőségét. E kérdés taglalásának csak akkor lehet értelme, ha igyekszünk világossá tenni, milyen sajátos minőségek, értékek és lehetőségek rejlenek a hanghordozókban egyrészt az írott szóval, másrészt a képpel és a filmmel szemben. Nincs értelme annak, hogy a hangdokumentumot – ahogy ez a gyakorlatban ma igen gyakran történik – ugyanolyan elvárásokkal közelítsük meg, mint a filmet. Azután meg csalódtunk vagyunk, hogy nem elégíti ki ezeket az igényeket, mert a hangdokumentum egyszerűen nem rendelkezik a film képességeivel. A hanghordozó nem használható a film pótlásaként vagy egyszerű kiegészítőjeként. Inkább arról van szó, hogy a hangdokumentum sajátosságát kell érvényre juttatni. Ekként kell azután fölhasználni a tanítás folyamatában. Figyelembe kell venni azt is, hogy az auditív taneszköz nagyobb teret enged az alkotó fantáziának, mint az írás vagy a kép. Működésbe hoz egyfajta – talán koncentráltabb és aktívabb, önálló, részben induitív – megismerő tevékenységet.

Hogy milyen mértékben jelent a hangforrás az írott forrással szemben egy másik, jóval intenzívebb fölidézési módot, sok példával könnyen bizonyítható. Most példaként Hitlernek 1939. szeptember elsején a Reichstag előtt elhangzott beszédéből választok egy részletet. Ez a beszéd adja tudtul a háború kitörését. A szöveget a „DTV dokumente” című sorozatban szereplő, „A Führer beszédei” című forráspublikációból merítem.

„Lengyelország ma éjszaka először lőtt már a mi területünkön is reguláris katonákkal. Ót óra 45 perc óta visszalövéünk! És mostantól kezdve a bombát bombá-

val viszonozzuk! Aki gázzal harcol, az ellen mérgeggázzal küzdünk. Aki eltávolodik a humánus hadviselés szabályaitól, az semmi mást nem várhat tőlünk, mint hogy ugyanazt a lépést mi is megtegyük. Én ezt a harcot, teljesen mindegy ki ellen, addig folytatom, amíg a birodalom biztonsága és jogai nem lesznek garantálva... Egyetlen szót nem ismertem soha, mégpedig azt, hogy: kapituláció... És ezért most mindjárt szeretném az egész környező világot biztosítani: az 1918-as november soha többé nem fog megismétlődni a német történelemben! Ahogy én magam mindenkor kész vagyok kockáztatni az életemet – bárki elveheti tőlem – népemért és Németországért, így ugyanezt én is megkövetelem mindenki másától. De aki azt hiszi, hogy ellenszegülhet ennek a nemzeti parancsnak, legyen az bár közvetlen vagy közvetett, az meghal! Az árulók nem várhatnak semmi mást, mint halált! Ha akarunk olyan erős, hogy semmilyen nehézség nem képes többé térdre kényszeríteni, akkor a mi akarunk és a mi német acélunk is le fogja győzni a veszélyt! Németország Sieg Heil! (Győzelem, légy üdvözölve!)”

Ezt a forrásanyagot egy olyan kiadványból idéztem, amelyet a tudományos publikálás valamennyi szabályának megfelelően állítottak össze és tettek közzé. Senki sem vonja kétségbe, hogy ezt a dokumentumot akár el is lehet olvasatni a tanulóval. De másképpen hat, ha hanglemezről hallgatjuk. Persze ezt a hatást nem lehet átírni szövegre. Most mégis megpróbálom a szöveg tagolásával érzékeltetni a hatástényezőket.

(Staccato – szaggatottan) „Lengyelország ma éjszaka, először lőtt már a mi területünkön is reguláris katonákkal. (Még szaggatottabban beszélve:) 5 óra 45 perc óta visszalövéünk. (A hallgatók együttes „Heil” kiáltása. A szónok tovább folytatja emeltebb hangon:) És mostantól kezdve a bombát bombával viszonozzuk! (Erősebb „Heil” kiáltások.) ... (A „Heil” kiáltásokkal és tetszénnyilvánításokkal ezentúl is félbeszakítva, Hitler szónoklata szenvedélyessé fokozódott:) De aki azt hiszi, hogy ellenszegülhet ennek a nemzeti parancsnak, legyen az bár közvetlen vagy közvetett, az meghal! Az árulók nem várhatnak semmi mást, mint Halált!” (Az utolsó szavak viharos tapsban halnak el.) A zárómondatok különösen szenvedélyesek, a „Németország – Sieg Heil” szavakat a hallgatók folytatják együttes kiáltásokkal: „Heil-Heil-Heil!”

Attól a fatalitástól eltekintve, hogy egy hangdokumentumnak ilyen leírása is az ismert zárójeles megjegyzésekkel együtt ugyanolyan marad, mint a beszéd változatlanul kinyomtatott formája, most azt lehet kérdezni: mi az új vagy a mindenképpen többletet nyújtó, mint az írott dokumentum?

Mihez juunk hozzá a hangforrás által, amit az írott szövegforrástól nem kapunk meg? A kézenfekvő válasz így hangzik: a hangforrás közelebb hozza az eseményeket. És a nagyobb közvetlenség kétségtelenül fontos szempont. A tanulók, akiknek lejátszák a beszédet, Hitler hangját „eredetiben” hallják. A hangfelvétel olyan érzést kelt bennük, mintha ők is ott lennének a közelben. Ennyiben biztos többlet tud nyújtani a hangforrás, mint a szövegforrás. De ha ez lenne minden, akkor erre következetesen azt válaszolhatnánk: ezt a lehetőséget kínálja a film is. Ilyenkor a jelenlét illúziója még erősebb.

Így hát mintegy mellékesen érintettük a történelemtudomány központi problémáját, amely módszertanilag ebben az összefüggésben igen jelentős. Olvasott szöveg – hallott beszéd – hallott és látott esemény: általuk valóban jóval közelebb

kerülünk a korábban történetekhez. A tanulók reakciója ezt alkalmasint nagyon kérdésessé teheti. Sőt, a reakció azt a mutathatja, hogy minél konkrétabb formában, minél szemléletesebben elevenítjük fel a múltat, az esetleg annál hihetlenebbnek, groteszkebbnek, kevésbé átélhetőnek és ezzel távolibbnak és érthetlenebbnek tűnik. Éppen a szemléletesen (hangban és képből) bemutatott múlt tudja néha azt a fontos felismerést bizonyítani, hogy a forrás – legyen az bármennyire jól megválasztva – nem maga a történelem. Soha, a hang és a kép tökéletes illúziója esetén sem kerülhetünk egy időbe a múlttal.

A történetekhez való „nagyobb közelség” előnyét tehát az illúziókkal szemben tanúsítandó indokolt óvatossággal kell szemlélnünk, és említett feltételezésünket annyiban mindenesetre szűkítenünk kell, hogy a hangforrás hatásosabb, mint az írott szövegforrás (ami minden bizonnyal sokszor a filmre mint forrásra még inkább érvényes), amennyiben konkrét esetekben jobban hozzásegít a megértéshez. Máskülönben az is előfordulhat, hogy – amint az előbb említettem – éppen az ellenkező hatás következik be. És ha a dokumentum túlságosan is szemléletessé válna azáltal, hogy kiegészítené a kép, a koncentráció akkor is automatikusan a szóbeli tartalomra térne vissza. Ezzel azonban önként adódik a kérdés, hogy a hangforrásnak milyen előnye van az írott formával szemben, illetve miben lépi azt túl, továbbá milyen sajátossággal rendelkezik a hangforrás a filmforrással szemben.

A hangforrás a filmforrással szemben a szóra és a szó által közölt tartalomra közvetlenebb és korlátlan módon vonatkozik. A múlt bizonyítékával való találkozás eme intenzívebb és közvetlenebb formájában a figyelem a szóra, a tartalomra összpontosul. Nem emészti fel a szóhoz kapcsolódó kép. A közlési folyamatnak ez a módja megköveteli és lehetővé teszi, hogy meginduljon a tanuló aktív és kreatív megismerő és beleélő tevékenysége. Ezek tehát azok a sajátos lehetőségek, amelyeket a hangdokumentum a tanítás számára kínál.

Mit érzékel a tanuló, ha a szöveget nemcsak írottan látja maga előtt, de vizuálisan sem terelik el figyelmét a szövegről? A tanuló azt érzékeli, hogy a szónok milyen módon használja fel a hangját, hogyan hangsúlyoz, miként modulál, hogyan beszél egyre nagyobb hévvel. Ezáltal a tanuló abba a helyzetbe kerül, hogy az írott szövegből levonható kritériumokat kiegészítve további ismérveket állapít meg a szónok szándékairól és céljairól. A tanuló észleli a hallgatóság reakcióját, a rezonálást, a szónok és a hallgatóság közötti kapcsolatot, azt, amit a jegyzőkönyvben zárójelbe téve mint „taps” vagy mint „közbekiáltás” jegyeznek fel. Ezzel nemcsak a szónok szándékainak megítéléséhez kap kiegészítő ismérveket, hanem sikerének értékeléséhez is. Ezáltal például az is figyelemmel kísérhető, hogy a szónok és a hallgatók kölcsönösen egyre izgatottabbá válnak, föltámad az esemény hangulata saját közvetlen és érzékelhető valóságában.

A hanghordozó és a film összehasonlításakor sem lehet szó a filmdokumentum lebecsüléséről. De ha a középpontban az eredetileg szóban közölt információ áll, akkor különösen érdekes számomra előadásának módja és annak a tartalomhoz való viszonya. Ézért alkalmasint tartózkodni fogok a filmtől, és a hanghordozót fogom választani.

## Egyensúlyra való törekvés

A művelődésügy szövetségi rendszere az NSZK-ban oda vezetett, hogy a tanárképzés, amely 1960 körül még országosan azonos jellegű volt, később elkezdett gyors ütemben egymástól eltérő módon fejlődni, és csak a kölcsönös el nem ismerés veszélye által tudott bizonyos mértékig összhangban maradni.

Ez a szóródás pozitívan is, negatívan is értékelhető: aki konzervatív álláspontot képvisel, üdvözölni fogja a hagyományos gimnáziumi tanárképzés kulcspozícióinak megerősítését, szemben a hetvenes évek reformeuforiájával; míg az inkább progresszív beállítottságúak számára az elért eredmény sovány vigaszt nyújt a megelőző széles körű fáradozásért.

Egyensúlyozási törekvéseim során az ügy nyereséges vagy veszteséges oldaláról nem tudnék teljes áttekintést adni; ehhez a dolgok állása túlságosan szerteágazó, és egyes ágazatokban áttekinthetetlen. Éppen ezért meg sem próbálkozhatom azzal, hogy képet adjak a tanárképzés teljes szaktartalmú (vagy ahogy, sajnos, mondani szoktuk: szaktudományi) komplexumáról. Érdeklődésem azért a fiatal résztudomány, a történelemdidaktika a sorsára korlátozódik: Mi lett belőle azóta, hogy körülbelül húsz éve megkezdődött a művelése?

Nem kívánok semmilyen vitaálláspontra helyezkedni, ez a következőkből majd magától érthetővé válik. Itt inkább olyan egyszerű dolgokról van szó, mint a szakmódszertan részesevése az egyes évfolyamokon, az egyenjogúság, a kiváltságok nélkülsége vagy egyszerűen az ignorálás ténye.

A szakdidaktikához a tanárképzési reform összefüggésében nyilvánvalóan egy különösen ingerlő tényező társul: éppen az jelentette a tüskét a szaktudományok testében, hogy a szakdidaktika makacsul közénk tartozónak hirdette önmagát, anélkül, hogy viszonzásul bármiféle elfogadásra talált volna. A pedagógia, vagy másként: a neveléstudomány – az őt inkább csak díszítő járulékokkal együtt (filozófia, pszichológia, szociológia, politológia) még csak-csak befogadható volt a tanári fölkészülés elkülöníthető résztárgyaként, bár korábban az ellenállás dacára is sok helyütt elterjedt.

Idősebb kollégák némi melankóliával fognak visszaemlékezni azokra a kettős értelemben is szűkös előírásokra – vizsgarendekre, tantervekre és hasonlókra –, amelyek az ötvenes, hatvanas években a tanulmányokat és a tanári eljárásokat meghatározták: rövid volt a terjedelmük és a szabályok hálózatába se nagyon kellett belebonyolódni. Széles skálán lehetne azokat az okokat felsorolni, amelyek az ide vágó írásbeli megkötések mai inflációjához vezettek; néhány dolog azonban bizonyosan visszavezethető a parkinsoni törvényekre. De nem mindegyik. Úgy tűnik, hogy az én történésszé képeztetésem szabályszerű, történelemtanárrá való képeztetésem pedig mértéktartó volt, de azt a praxis-sokkot, amelyet bizonyára rajtam kívül is számos kolléga átélt, soha nem fogom elfelejteni. Éppen ez az ezerszeres tapasztalat, hogy a hagyományos egyetemi tanárképzés nem volt ráhangolva a

didaktikára, nagyon is befolyásolta azokat a reformtörekvéseket, melyeknek sorsáról most beszélék.

Aki valaha egy bizottságban, egy szakterületi tanácsban vagy más egyéb vezető testületben tanulmányi programokat vagy vizsgarendeket barkácsolt, több versszakos nótát fújhat az effajta próbálkozások sikeréről és kudarcáról. A szomorú strófák rendszerint túlsúlyban vannak, de majd minden egyes szenvedő alany valami másról panaszkodik. Egy ilyen koncerten elkerülhetetlen a hangzavar: és ha végül mégis felcsendül egy alapul szolgáló dallam, akkor az egész egy tiszteletre méltó kórusdallammá válik, amely képes elnyomni az újabb hangzatokat.

Ez a *cantus firmus* a történelem tantárgy esetében: a hagyományos, a 19. századból származó képzési eljárás, amelynek során a történészek megkísérik növényeiket történésszé nevelni. Ez az egész művelet el kellett és el kell hogy szenvedjen bizonyos belső forrongásokat, amelyek a szaktárgy növekvő belső tagolódása miatt léptek fel, és amelyek az egyetemi járandóságokért, vizsgarészesedésekért, jogosítványokért, nyelvi követelményekért vívott küzdelmekben csapódtak le. Hogy a régi korok történelmének, a kortársi történelemnek – vagy akár a fiatal hajtások egyikének, mondjuk: a társadalomtörténetnek – kell-e, szabad-e kisebb vagy nagyobb részt bekebeleznie a közös nagy kalácsból, az gyakran elkeseredett csatározásokban dől el, hiszen anyagi és személyi létkérdésekről van szó. Ennek ellenére az ilyenfajta összetűzések – mondjuk úgy – a csalódón belül oldódtak meg; nem érintették a lényegét, a célt: profi történészek képzését.

#### Professzionizálódás

A tárgyalt kérdést most a professzionálissá válás egy másik értelmezése révén érintjük újra. Ez az értelmezés a század folyamán egyre erősebben jutott érvényre, visszanyúl az egyetem igazi funkciójához. Ez a funkció *Humboldt* előtt teljesen magától értetődő volt, azóta azonban a szellemtudományi tárgyakban tabutémává vált. A bizonyos szakmákra, foglalkozásokra való előkészítésről van szó ezúttal, a gimnáziumban oktató történelemtanárok képzéséről.

Hogy a történelemtanár ugyanolyan tanár, mint a többi, triviális megállapításnak tűnik, de egyáltalán nem az. Hiszen még ma is úgy nevezik a tanári hivatás egyik befolyásos egyesületét, hogy „filológusszövetség”, s ebben matematikusok, természettudósok, művészek és köztük történészek is mint „filológusok” szerepelnek. Ilyen képtelen következményekkel járt az a törekvés, hogy a középiskolai tanárok elhatárolják magukat a népiskolai tanároktól.

Hogyan lesz a történészből gimnáziumi történelemtanár? A probléma első megoldása a húszas években született a gyakorlonki képzésrendszer bevezetésével. Így azután létrejött a képzés első és második szakasza. A két fázis között azonban nem volt és ma sincs szinte semmilyen kapcsolat, vagy csak alkalmi kapcsolat van. Ily módon tudtak a hivatásbeli fölkeszítés egymással versengő elképzelései megélni egymás mellett, míg az egyikkel szemben magas, a másikkal szemben szerény igényeket támasztottak.

Ez a kettős rendszer aztán a hivatásra való egyetemi felkészítésnek egy sokkal radikálisabb igényével vált kérdésessé, amely igény főként a hatvanas évektől je-

lentkezett, de még egyáltalán nem igazolódott, sőt éppen ez teremtette azt rendkívüli zűrzavart, amely a szövetségi tartományok eltérő gyakorlatából adódott.

Ez az új koncepció – amely nagy kavardást okozott – a tanárképzés akadémiázásával behatolt az egyetemi körökbe, és éppolyan következményekkel járt, mint alig száz évvel ezelőtt a mérnöki tudományok bejutása a főiskolai rendszerbe.

*Horst Gies* könyvének előszavában felvázolta azt a másfajta utat, amelyet a népiskolai tanítóság végigjárt a képzési folyamatban, mígnem e század második felében a tanítóképzés főiskolai szintűvé vált, és ezzel egy olyan követelményt váltott valóra, amelyért az 1848-as forradalomban a polgárság képviselői emelték fel szavukat, és amelyet 1918 után csak néhány kis német városban valósítottak meg.

Előrelátható volt, hogy az egyetem és a tanárképzés e megújult konfrontációja az elméletben ugyan egymáshoz közelítő megoldásokhoz fog vezetni, a gyakorlatban azonban mély és elkeseredett konfliktusokat vált ki.

Az az áttekintés, amelyet itt elvégzünk, igen világosan megmutatja, milyen különböző kifejelete volt a konfrontációnak az egyes szövetségi államokban. Ha a német művelődésügyi tanács 1970-es művelődésügyi szervezeti tervét vesszük kiindulópontul, egy olyan katonai alakulat képe sejlik föl előttünk, amelynek menetlánca nagy hirtelen megszakad. Néhányan megtették az első habozó lépéseket, de csakhamar megtorpantak; mások bátran nyomultak előre, de eltévedtek a vadonban; megint mások visszatértek egy darabon, miután rámenősen előrenyomultak; de a célhoz még idáig senki sem ért el.

A célt magát – az integrált és a hivatásra előkészítő tanárképzést – teljesen más okból fenyegeti a jelentéktelenné válás veszélye: ha ugyanis a tanári tanulmányok végeztével a munkanélküliség réme áll előttünk, mindegy, hogy ilyen vagy olyan módon folyt-e a képzés. *Bodo von Borries* nagyon alaposan vázolta mindezt a hamburgi helyzet alapján.

#### A kettős rendszer

A sokszínűségben, amely a szövetségi államok között, de az egyes tartományok területén belül is kialakult, bizonyos szerkezetek fennmaradtak vagy újra életre keltek. Minimális egységesség figyelhető csak meg az egész Szövetségi Köztársaság területén, beleértve Nyugat-Berlint is. Ez a minimális egység a tanárképzés kétfázisúságában mutatkozik meg a legjobban: a főiskolai tanulmányokat követi egy gyakorlati szakasz, amely másfél, illetve két évig tart. Ez a gimnáziumi tanárképzésből származó modell feloldotta a népiskolai oktatók egyfázisú képzését. Az egyfázisúság új formáját, amelyet Alsó-Szászországban és Brémában pár évig kísérletképpen bevezettek, hamarosan újra megszüntetik.

Ez a kettős rendszer bizonyosan számos előnyös tényezőnek köszönheti életerejét. Megszabadítja a főiskolákat attól a nyomástól, amelyet a szakmai gyakorlat kényszerű figyelembevételé vált ki, és szabad teret biztosít a kutatás és oktatás számára. Meghagyja az államnak mint a tanárok munkaerőpiacán jelentkező egyedüli érdeklődőnek a befolyását, amelynek az állam a behatárolt főiskolai autonómia alapján az egyfázisú képzésben nem volt képes érvényt szerezni.

A szakdidaktika oktatása számára ez a helyzet előnyöket, de egyben hátrányokat is jelent. A régi népiskolai tanítóképzés néha azt az érzést keltette az emberben, mintha „fonál nélkül kötne”. A tanítók elegendő szakképzettség híján közvetítették az anyagot. Az alaposabb szakmai felkészülés ennek a tanárcsoportnak is (az általános iskola alsó és felső tagozatos tanárainak) teret nyit egy átfogóbb, elmélyültebb szaktartalmú felkészülésre. Emellett a pedagógiai főiskolákon – és csaknem kizárólag ott – kifejlődött szak módszertan nem került át a második fázisba. Általában megmaradt a főiskolán, és ott jutott el egy kezdődő akadémiai rész tudományág rangjára.

A ma működő pedagógiai főiskolákon: Baden-Württembergben és Schleswig-Holsteinben, illetve a neveléstudományi főiskolán Rajna-Pfalzban jól megfigyelhető az a helyzet, hogyan képes a tanításmódszertan a saját helyzetét újra definiálni. Ott volt a legnehezebb, ahol a pedagógiai főiskolák egyetemekké fejlődtek vagy beleolvadtak az egyetemekbe. A történelemtanítás didaktikája azonban itt is többnyire meg tudta állni a helyét. Ezzel szemben azokban a tartományokban, ahol megmaradtak a pedagógiai főiskolák, és ezek egyáltalán nem vagy szinte alig tudtak betörni az egyetemi évfolyamokra: ott – mint ahogy a fennmaradó többi szövetségi állam néhány egyetemén – csak „gyapjút termelnek”, anélkül, hogy a „kötést” is megtanítanák. A módszertani képzést itt általában kitolják a második képzési szakaszba.

Ebben a helyzetben nemcsak az establishment tehetetlenségi ereje tükröződik, amely elzárkózik az új jövevények elől. A régebbi – például Kielben még ma is dívó – kiegészítő jelleggel szemben, amikor is a filozófiai és a pedagógiai tárgyaktól csak egy kevéske ismeretet követeltek, a neveléstudományi rész tanulmányok felértékelődése kétségkívül megnyirbálja a szaktudományok arányát a képzésben. A tanítóképzés esetében ez különösen világossá válik pl. a matematikában és a természettudományokban. Itt a két-, illetve háromszakosság kényszere miatt fennáll az a veszély, hogy szűkebb anyagon alapuló szakosodásra kényszerülnek.

Ebből a szempontból Hamburg különleges esetnek számít: az ottani egyetem az egyetlen olyan felsőoktatási intézmény, amelyben az egyes szakdidaktikák nem a megfelelő tantárgyak, hanem a neveléstudomány mellé vannak rendelve. Ez a megoldás tudományelméletileg akkor igazolható, sőt normális körülmények között előnyös is lehet, ha az általános didaktikát a neveléstudomány részének tekintjük, a szakdidaktikát pedig ennek speciális formájaként kezeljük. A hamburgi példa izoláltsága mutatja, hogy a „magától értetődőség” a legtöbb szakdidaktikus számára mást-mást jelent: a legtöbben kizárólagosan történésznek vallják magukat, hivatásukat a történelemtudomány egy speciális esetének tartják, és szaktárgyuk helyét valahol a történelmen belül képzelik el.

E félreértés elméleti alapjai messzemenően elterjedtek az utóbbi 15 évben. Értethetően és világosan kifejezésre jut ez az egyes tartományok szakdidaktikusainak cikkeiben. Az újabb történelemdidaktika már nem csupán a történelem iskolai közvetítő szerepében keresi tárgyát, hanem az iskolát a történelemtanulás intézményesített különös eseteként fogja fel, s a számos iskolán kívüli formában még erősebb történelmi tudatot kíván kialakítani, mint amilyent az iskola valaha is elvárt, és amilyenre képes lehetett.



Az elmúlt évek számos vizsgálódása éppen ezért ahhoz a következtetéshez vezetett, hogy a történelemdidaktika nem valami függeléke a neveléstudománynak. Úgy tűnik, mintha a hamburgi megoldást kizárólag a történészek részesítenék előnyben. V. Borries pedig éppen arra mutatott rá, hogy az egész felnőttoktatás és általában a felnőtt generációk történelmi tájékoztatása, tudatformálása nem lehet sikeres a pedagógiai aspektusok érvényesítése nélkül. Ezért sajnálatosnak tartjuk, hogy a tanítóképzők és a tanárképzők egy részében a történelemdidaktika háttérbe szorul, sőt onnan esetenként teljesen kiszorul. Pedig minden jövőendő szerkesztőnek, népfőiskolai tanárnak, „filmkészítőnek” nagy szükséges lenne rá, és igen hátrányos, hogy számukra a második képzési fázis már kiesik.

Ez a tapasztalat vezet minket vissza a képzés első és második szakaszának, a két szakasz egymáshoz fűződő viszonyának kérdéséhez. Az biztosnak látszik, hogy az elmélet és a gyakorlat szembeállítása nem oldja meg a dolgot, és érvényes az a régi mondás, mely szerint az elmélet száraz gyakorlat nélkül, a gyakorlat viszont vak elmélet nélkül. Egy csupán elméleti didaktika támaszkodhat csak az egyetemisták egykori diáktapasztalataira, ezért szükségszerű az elméleti tanulmányokat követő gyakorlat, nemcsak önmagában, hanem a vizsgákon megkövetelt készségek és ismeretek részeként is. Ez nemcsak a hallgatók számára hasznos, mert így időben ellenőrizni tudják pályaválasztásuk helyességét, hanem az oktatók számára is, akik elméletüket a gyakorlatban így láthatják igazolva. Természetesen mindenki elvárja azt, hogy egy egyetemi oktató alkalomadtán maga is tudjon tanítani.

Ezzel szemben még közel sem jártuk körül az első és a második szakasz kapcsolatának a kérdését. Egészen természetes, hogy a főiskolák szakmai oktatásából számos impulzus jut el a gyakorlati képzés intézményeibe. Ez megkíméli a tanító- és a tanárképzőket attól, hogy pusztán a mesterség átadóivá fejlődjenek vissza.

Sajnálatosan kevéssé tudják ezt elősegíteni maguk a főiskolai oktatók tudományos publikációkkal, igényes kontaktusok teremtésével és fenntartásával. Ezzel kapcsolatban épp elég panaszt hallhattunk vizsgálataink során. Erről kellett meggyőződnünk a történészdidaktikusok 1985 októberében rendezett soesti konferenciáján is. Éppen ezért sürgősnek érezzük, hogy tisztázzuk feladatainkat ezen a téren, és e feladatok ismeretében keressük meg az első és a második szakasz elkülönülő és összetartó tényezőit.

#### Iskolaformák vagy iskolafokokozatok alakulása

A tanárképzési reform magját képezte és képezi az előbbieken kívül az a próbálkozás, amely a hagyományos képzést iskolaformák – népiskola, reáliskola, gimnázium, szakközépiskola és gyógypedagógiai iskola – szerint differenciálja és rendszerezi. Ez a reformtervezet szorosan összefügg azzal a törekvéssel, hogy az általános iskola előnyben részesüljön. Világosnak tűnik azonban az, hogy egy alapiskolai tanárnak másmilyen képességekre és felkészültségre van szükséges, mint egy szakiskolában vagy egy gimnázium felső tagozatán tanító tanárnak.

A fenti modell szerint a középiskola alsóbb osztályaiban szükség van egy speciálisan képzett tanárra, de majd mindenütt, ahol ezt a fajta tanárképzést egyálta-

lán bevezették, a speciális szakdidaktikai képzés tekintetében engedni kellett a negyvennyolcból. A legvilágosabb volt a helyzet Észak-Rajna-Wesztfáliában, ahol 1979-ben az FDP – amely akkor az SDP koalíciós partnere volt – elvetette az 1974-es fokozati rendszert. Itt a jövődő tanár megszerezheti tanári képesítését a didaktikából és a neveléstudományból letett viszonylag szerény kiegészítő vizsgával. Ezt a vizsgát a második fázisban könnyedén letudhatja, és már meg is van a tanári képesítése.

Berlinben, Hamburgban és Kasselben analóg módon korlátozzák a fokozatoság elvét, csak Brémában vezették be azt teljességében.

### Tantárgykapcsolódások

Közismert, hogy a történelem olyan tantárgy, amelyet megpróbáltak sok más tárggyal integrálni. A tantárgy hagyományos önállóságát sokhelyütt megőrizték, de vannak a szabálytól eltérő, lényeges különbségek. Bajorország mutatkozik ebből a szempontból a legmerevebbnek: a jövődő gimnáziumi tanárok részére a történelem csak némettel vagy angollal párosítható, a leendő reáliskolai tanároknak pedig csak némettel. Berlinben az alapiskolai tanároknak megengedték, hogy a történelmet némettel, matematikával vagy természettudományi tárgyakkal kapcsolják össze (az 1–6. osztályok számára). A tanügyi tanácsos esetében nem párosulhat a történelemhez földrajz vagy szociológia, pedig ezt a szakpárosítást a kétszakos tanárnak meg szokták engedni. Hamburg eleve kizárja a társadalomtudományokkal való kapcsolódást, habár éppen ott létezik a történelem és a politika integrált tantárgyként. Alsó-Szászországban kínálgatik a történelem párosítása földrajzzal, szociológiával vagy filozófiával. Rajna-Pfalzban az általános és a középiskolai tanárok részére egyaránt előírás a történelem–német kettőssége. A Saar-vidéken ugyanennek a tanári kategóriának csak a történelemnek a némettel, a franciával vagy matematikával való párosítása megengedett. Schleswig-Holstein tartományban sem az alapiskolai, sem a középiskolai tanárnak nincs megengedve a történelem–földrajz, a történelem–gazdaságtan és a történelem–politika párosítása. A történelmet vagy némettel, vagy matematikával kell kombinálniuk.

A választási lehetőségek és tiltások elsősorban iskolagyakorlati okokból történtek; a történelem mint tantárgy, hagyományos mellékszerepe miatt, mindig egy kifejezett főtantárggyal párosult. Kétségtelenül negatív hatást gyakorol ez a rendszer azáltal, hogy a történelemnek más szociál-társadalomtudományokhoz (szociológia, politológia, munkaszervezés, földrajz) fűződő szoros rokonságát a legmesszebbmenőkig figyelmen kívül hagyták, vagy legalábbis ismét háttérbe szorították. A legvilágosabban ez Brémában tűnik ki, ahol megbukott a történelem és a politológia egy évfolyamon való integrációjának kísérlete is. Kasselben egy hasonló társadalomtudományi tervből kiderült, hogy a történelemnek mint szaktudománynak egyharmadát a földrajz és a társadalomtudományok töltik ki.

Hogy a történelem tanárképzése szaktantárgyként a felsőoktatási intézményekben mégis vitathatatlanul és az egész államszövetségben fennmaradt, az arra vezethető vissza, hogy a hetvenes évektől önálló iskolai tárgyként szerepel. Azok a nehéz politikai harcok, amelyeket a hesseni „kerettantervek” körül és ezeknek

Észak-Rajna-Wesztfália általános iskoláiban való adaptációja körül vívtak, végül is a szaktárgy figyelemre méltó konszolidációjához és részleges felértékelődéséhez vezetett.

Más területen a történelem integrációját egy társadalomtudományi összefüggés-rendszerbe nem vitatja senki, és ez elég egységesen szabályozott az egész országban. A jövődöbéli alapiskolai tanár tanulmányaiban szereplő „társadalomtudományok” tantárgy elnevezése tartományonként különböző. Ez azonban a lényegen nem változtat.

#### Iskolázás (átalakítás) és tanulmányi kötelezettségek

Általában megfigyelhető az egyetemi évfolyamok átcsoportosításának tendenciája. Világossá válik ez, ha összehasonlítjuk a jelenlegi helyzetet az ötvenes évek gimnáziumi tanárképzésével. A különböző rész tudományok közbülső vizsgái és a foglalkozásokon való minimális részvétel előírásai egyre inkább leszűkítik egy individuálisan szabad tanulmányalakítás lehetőségeit, habár összehasonlítva a természettudományok és a mérnöktudományok szigorú tanulmánytervével, még mindig marad egy kicsi szabad tér. Az egykori nép- és reális iskolai képzés esetében beszélhetünk a szabad tér növekedéséről, a pedagógiai főiskolák régi merev tanterveit a mai szabályzat biztosan nem éri el.

Kivételt képez ebből a szempontból Bajorország. Itt az írásbeli záróvizsgák központi szerepe különleges tanulási szituációt teremtett. Ez megköveteli a hatékony tanulást és alrendszerek kialakítását (zárthelyi dolgozatok tanfolyama, ismétlődő előadások). Ahogy Filser hangsúlyozza, ez a rendszer „hagyja a vizsgát szerencsejátékká válni”.

Ezzel szemben még elviselhetőnek tűnik azoknak a jogtalanságoknak az összessége, amelyeket a nem központosított vizsgarendszerek idéznek elő a fennmaradó tartományokban. Ennek ellenére kínálkozik itt egy kiindulópont, amely csökkentené az igazságtalanságokat. A nyugatnémet történelemtanárokat abban kellene egyezsége juttani, hogy mi az, amit alaptudásként értékelnek.

A szabályos tanulmányi idő hat szemeszter (ez 120 órát tesz ki egy szemeszterben), a tanárképzés I. fázisának első és második fokozatában, és nyolc szemeszter (160 óra a szemeszteren belül) a II. fázis második fokozatában, illetve a megfelelő iskolaformákban. Csak Brémában és Hamburgban vezették be az egységes tanulmányi időt minden tanári hivatás számára...

#### Kitekintés

A tanárképzés szétválását, különbözőségét az egyes tartományokban kedvezőtlen tünetnek ítéljük. Ez a szétválási folyamat a főiskolai autonómia növekedésének eredményeként felerősödött, és kétségtelenül korlátozza a „szabad költözködési jogot” a Szövetségi Köztársaságon belül, beleértve Nyugat-Berlint is... Nem szabad átsiklanunk azonban a fejlődés pozitív oldalain sem. Az a kérdés még közel sincs eldöntve, hogy a legjobb megoldás lenne-e a pedagógiai főiskoláknak neveléstudományi egyetemekké való átalakítása, mint ahogy erről már a hetvenes évek-

ben vita folyt. A kérdést különbözőképpen lehet megválaszolni. Az azonban biztos, hogy a Szövetségi Köztársaságban a tanári tanulmányok professzionalizálása elért valamelyes növekedést. Így tudott a szakdidaktika az elmúlt években a legtöbb egyetemen többé vagy kevésbé szerény helyet elfoglalni. Minden valószínűség szerint a jövőben is létezni fog a szakdidaktika mint akadémiai tudományág. További fejlődése azonban éppen az álláshelyek csökkentése miatt lehetetlen. Ennek ellenére, vagy éppen ezért, egy hosszú távú stratégia kidolgozására van szükség. Ehhez tartozik a kutatás intenzívebbé tétele. Ez a kutatás – épp a hatvanas, hetvenes években végzett hallgatók nagy számának következtében – a jövőben szélesebb személyes bázisra támaszkodhat.

Nyilvánvaló szakadék tátong ma a képzési és a foglalkoztatási rendszerek között. Ennek tartósan nem szabadna így maradnia. A „generációs szerződésnek”, amely eddig csak az idősebbeknek nyújtott biztonságot, a fiatalok számára is érvényesülnie kellene.

Néhány éven belül a főiskolák versengeni fognak a hallgatókért, mint ahogy ezt ma már néhány helyen a gimnáziumok is teszik. Itt van a történelemdidaktikának nagy esélye: a maga módján hozzájárulhat ahhoz, hogy a hallgatókat egy jövődéli hivatás felé indítsa. Gyümölcsöző lenne, ha versengés indulna a szakdidaktikával nem foglalkozó főiskolák és az erre beállított főiskolák között. Az a történész, aki nem érzi azt, hogy szüksége van a didaktikára, a hagyományos egyetemi képzés tipikus produktuma, és talán hosszú időre a múltba tűnik.

## A kötet szerzői

- Fürnrohr, Walter:** 1925-ben született, Regensburgban. A történelemtanítás módszertanának professzora az erlangen-nürnbergi egyetemen. A Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság elnöke. Fő működési területe: A legújabb kori történelem és a történelemtanítás módszertana. Az Iszlámról, Afrikáról, az európai országokról szóló jelentős kötetek szerkesztője.
- Gies, Horst:** A történelemtanítás módszertanának professzora a berlini Freie Egyetemen és az Oktatástudományi és Tantervi Intézetben.
- Jeismann, Karl-Ernst:** 1925-ben született, az újkori történelem professzora a wesztfáliai egyetemen, Münsterben, a braunschweigi Georg Eckertől elnevezett nemzetközi tankönyvkutató intézet igazgatója. Fő működési területe: oktatástörténet, nemzetközi tankönyvelemzések.
- Kirchhoff, Hans-Georg:** 1930-ban született Hammerskirchenben. A helytörténet és a történelemtanítás módszertanának professzora a dortmundi egyetemen. Fő működési területe: a Rajna-vidék helytörténete a tudományban és az oktatásban. A "Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik" című sorozat kiadója.
- Kroll, Ulrich:** a történelemtanítás módszertanát tanítja a münsteri egyetemen. A "Forum Geschichtsdidaktik" című sorozat, továbbá a tömegkommunikáció és a történelemoktatás kapcsolatáról, a továbbképzésről, a történelmi tudat alakításáról és más témákról szóló jelentős művek szerkesztője.
- Lautzas, Peter:** egyetemi tanár
- Mütter, Bernd:** 1938-ban született Klevében. A történelemtudomány és a tanítás-módszertan professzora az oldenburgi egyetemen. Fő működési területe: a 19–20. század története, a történelemtanítás története és a tanítás módjai, modelljei.
- Pellens, Karl:** 1934-ben született Essenben. A középkori és kora újkori történelem és a tanításmódszertan professzora a pedagógiai főiskolán Weingartenben. Fő működési területe: a középkor mindennapjainak története és a történelemtanítás története és módszertana. Az "Informations Mitteilungen, Communications" című nemzetközi folyóirat szerkesztője, a "Nemzetközi bibliográfia" társszerkesztője.
- Quandt, Siegfried:** 1936-ban született Königsbergben. A társadalomtörténet és a történelemtanítás professzora a giesseni egyetemen. Fő működési területe: a történelem módszertanának elvei, a történelem és a politikai kultúra kapcsolata, valamint az élő beszéd szerepe a történelemoktatásban. A "Nemzetközi bibliográfia" társszerkesztője.

**Rohlfes, Joachim:** 1929-ben született Stendelben, a történelemtudomány és -oktatás professzora a bielefeldi egyetemen. Fő működési területe: az oktatás tartalma és céljai. A "Geschichte in Wissenschaft und Unterricht" című folyóirat szerkesztője.

**Schneider, Gerhard:** 1943-ban született Buchenben. A történelemtudomány- és módszertan professzora a hannoveri egyetemen. Fő működési területe: a történelemtanítás módszereinek és médiáinak kutatása. Korábban szerkesztette a "Geschichtsdidaktik" című folyóiratot is, több jelentős kézikönyvet szerkesztett.

**Schulz Hageleit, Peter:** 1939-ben született Berlinben. A pedagógia professzora a berlini Műszaki Egyetemen. Fő működési területe: a történelem tanításának módszerei, a történelem szerepe a gondolkodás-fejlesztésben.

**Süssmuth, Hans:** 1935-ben született Essenben. A Irgőjabb kori történelem és a történelemtanítás módszertanának professzora a düsseldorfi egyetemen. Fő működési területe: a történelemoktatás céljai, struktúrája, kapcsolatrendszere. A történelemtanítás módszertanával foglalkozó jelentős munkák szerzője, szerkesztője.

**Vorländer, Herwarth:** 1931-ben született Hagenben. A történelem profesztor a ludwigsburgi pedagógiai főiskolán. Fő működési területe: a jelenkor története és az egyháztörténet.

**Westermann, Ekkehard:** 1940-ben született Trachenbergben. A gazdaság- és társadalomtörténet professzora a karlsruhei pedagógiai főiskolán. Fő működési területe: a piacutatás történelmi kérdései a tudományban és az oktatásban.



A sorozat eddig megjelent kötetei

- Nagy József: A rendszerezési képesség kialakulása – A gondolkodási műveletek elsajátítása – I. kiadás 1987., II. javított kiadása: 1990. (186 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)
- Szebenyi Péter: Történelemtanítás Angliában (183 oldal)
- Mátrai Zsuzsa: Az amerikai társadalomtudományi nevelés története – Értékek, eszmék, reformok, tantervek – (199 oldal)
- Halász Gábor: Iskola, helyi társadalom, iskolatanács (114 oldal)
- Forray R. Katalin – Hegedüs T. András: A cigány etnikum újjászületőben – Tanulmány a családról és az iskoláról – (135 oldal)
- Dobsi Attila: Egy intézmény kálváriája – A pedagógiai intézetek és a 80-as évek oktatáspolitikája – (100 oldal)
- Kádárné Fülöp Judit: Hogyan írnak a tizenévesek? – Az IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon – (190 oldal)
- Vidákovich Tibor: Diagnosztikus pedagógiai értékelés (231 oldal)
- Kárpáti Andrea: Látni tanulunk – A műelemzés tanítása az általános iskolában (214 oldal)
- Andor Mihály – Liskó Ilona: Igazgatócserék (159 oldal)
- Szociális segítő (164 oldal)
- Arató Ferenc: Az olvasás pedagógiája (182 oldal)
- Tanterv és vizsga külföldön Szerk.: Mátrai Zsuzsa (143 oldal)
- Forray R. Katalin – Hegedüs T. András: Két tanulmány a cigány gyerekekről (160 oldal)
- Jelzések az elsajátított műveltségről Szerk.: Horánszky Nándor (161 oldal)

A történelemtanítás módszertanának németországi helyzetébe és fejlődésébe ad betekintést ez a kötet. Akkor teszi ezt, amikor a történelemtanítás hazánkban átalakulóban van, s az Európához való igazodás érdekében keresi a mintákat, a kontinens nyugati részén bevált módszereket.

E téren minden valószínűség szerint legtöbbet a történelem hagyományaiban is hozánk legközelebb álló nyugatnémet elméletből és gyakorlatból meríthetjük. Abból a nyugatnémet metodikából, amely kialakította és elterjesztette a multiperspektívikus pluralista történelemtanítás elméletét.

A kötet tehát tudományos tájékoztató és művelődést szolgáló törekvésein túl a gyakorlatot is kívánja szolgálni!

This book wants to give an insight into the situation and development of history education didactics in Germany. It has been done in a time when history education is being reformed in our country and it is looking for models and methods proven adequate in the Western hemisphere to be genuinely European.

The West-German theory and practice may be that area that is approximately related to Hungarian traditions. We mean the West-German didactics that created and popularized the theory of multi-perspectival and pluralistic history education.

This volume has a practical goal besides being a scientific information and having civilizing aspirations!