

A történetmesélésétől a reflektív történelemszemléletig



AZ ÚJRATERVEZÉS KÉNYSZERE ÉS LEHETŐSÉGE

A kiindulópontom az probléma, hogy a diákokban nagyon kevés marad meg mindabból, amit nyolc éven át tanítunk nekik. Ezért a mostani „újratervezés” során a tudást egyben tartó belső tartóoszlopokra kellene összpontosítani. Elsősorban arról szeretnék beszélni, mit tehetünk azért, hogy a történelemtanulásra fordított nagyon sok idő és munka ne vesszen kárba, hogy mindaz, amit tanítunk, a diákok által is értékesnek tartott történelmi műveltségé válhasson. Ezek közül a tantárgyspecifikus képességfejlesztéssel, az adaptív értelmezési keretek alkalmazásával, a múlt és a jelen közötti kapcsolatok tudatosításával és a reflektív történelemszemlélet kialakításával foglalkozom. Ezen kívül érintem még a nemzeti történelmi hagyomány és a történettudomány eredményei közötti konfliktusok problémáját is.

A történelemtanítás újragondolásához ösztönzést ad, hogy az új kerettanterv olyan időhatárokat változtatott meg, amelyeket régóta szinte magától értetődőnek tekintettünk. Az első év a honfoglalással ért véget, a második Rákócziával, a harmadik pedig az első világháború előtti és alatti évekkel. Már mi is így tanultuk a történelmet, és aztán eszerint is tanítottuk évtizedeken át. Ez az állandóság némileg a tanítási gyakorlatot is konzerválta. A változatlan korszakhatárokkal együtt kanonizálódott a tematika, és a témákra fordított idő is. Így most még nagyon szokatlan, amikor az új, 9. évfolyamos tankönyvekben Dugovics Titusz képével és a török ellen háborúkról szóló leckékkel találkozunk. Mindnyájan érzékeljük, hogy a kerettanterv által teremtett helyzet „újratervezést” igényel.

Érdemes tudatosítani magunkban, hogy amit most az elején elvesztünk, azt a végén visszakapjuk. Amennyivel kevesebb idő jut az ókor és a középkor tanítására, éppen annyi-val több fog jutni az újkor és a modern kor feldolgozására. Több időt kapunk végre azon témák tanítására, amelyekkel kapcsolatban évek óta panasz volt, hogy nem jut elég idő rájuk, pedig nagyon is fontosak lennének a jelenkori viszonyok megértése szempontjából. Különösen igaz volt ez a XX. századi történelem eseményeire. A középiskolákban gyakran előfordult, hogy 1956-ra csak az érettségire történő felkészítés keretében került sor. Kérdés persze, hogy tudunk-e majd élni a többlet idővel. Képesek leszünk-e a közelmúlt esemé-

nyeit tényleg eredményesebben tanítani, ha a jelenleginél több tanórán foglalkozhatunk ezekkel a 8. és a 12. osztályban? Ez elsősorban azon fog múlni, hogy mennyire alapozzuk ezt meg az ezt megelőző évfolyamokon.

A TÖRTÉNELMI TUDÁS TARTÓOSZLOPAI

Óráról-órára, évről-évre folyamatosan versenyt futunk az idővel, hogy minden előírt téma, esemény és tényanyag tanítására sor kerüljön. A végén pedig azzal szembesülünk, hogy mindebből a diákok jó része csak kiragadott részletekre, és azokra is sokszor rosszul emlékszik. Az egyik óráról a másikra megtanultakból már néhány hónap múlva is csak néhány név vagy évszám, egy-két önmagában álló esemény és magyarázattöredék köszön vissza. Ez a veszély most még inkább fenyeget, hiszen ugyanannyi idő alatt még hosszabb időszakot kell majd megtanítani 5–6. és 9–10. osztályban.

A tanulók többsége nem képes értelmes narratívák és magyarázatok formájában felidézni és hasznosítani mindazt, amit éveken át a történelemórákon hallott és időlegesen megtanult. Különösen hiányzik az, hogy a történelmi tanulmányaik végére érve legalább néhány kérdés mentén egyben is át tudják látni, amit a múltból tanult. Ezért azt javaslom, hogy az „újratervezés” során gondoljuk végig, mik azok a tartóoszlopok, amiket fel kell építenünk ahhoz, hogy a sok információ alatt ne rogyjon össze a tanulók történelemtudása. A lehetséges tartóoszlopok közül ma négyről szeretnék beszélni, érintve a történelmi hagyomány tanításának problémáját is.

Az első fontos tartóoszlop a képességfejlesztés. Tanításunk eredményességének feltétele és mércéje is egyben, mennyire sikerül a történelemtanuláshoz, a történelemről való gondolkodáshoz, a megismert dolgok értelmes bemutatásához, magyarázatához és megvitatásához szükséges képességeket kialakítani a tanulóinkban.

A másik tartóoszlop az lehet, ha jól adaptálható értelmezési kereteket is adunk a diákjainknak mindahhoz, amit tanítunk neki. Mintákat arra, miként lehet a múltból összegyűlt információkat és következtetéseket az események összehasonlítására, magyarázatára és értékelésére alkalmas struktúrákba rendezni. Ez nemcsak a már megtanultak rendszerezéséhez szükséges, hanem ahhoz is, hogy az új dolgokat könnyebben megértsék és összekapcsolják azzal, amit már tudnak. A különböző értelmezési keretek önálló használata teszi a történelemtudást könnyen felidézhetővé és új helyzetekben is jól alkalmazhatóvá.

A harmadik fontos fejlesztési cél a történelmi tudatosság kialakítása diákjainkban. A történelmi tudatosságon azt a képességet értem, ha valaki a jelen viszonyaival is kapcsolatba tudja hozni a történelemórákon tanultakat. A tanulóknak legyen felidézhető tudása, gondolata arról, hogy az, ami most történik, hogyan függ össze azzal, ami a közelmúltban, vagy még régebben történt. Ez a tudás és szemléletmód folyamatosan arra ösztönöz, és arra tesz képessé, hogy a jelen eseményeit és viszonyait a maguk történelmi kontextusában is megvizsgáljuk. Mielőtt következtetéseket vonnánk le, vagy döntéseket hoznánk, vegyük figyelembe azokat az összefüggéseket, tapasztalatokat és releváns történelmi analógiákat is, amelyek a múlt ismerete révén állnak rendelkezésünkre.

Végül a negyedik tartóoszlop, amelyről ma beszélni fogok, a reflektív történelemszemlélet. Ez a fogalom a történelmi ismeretek megértésének azt a magasabb szintjét jelenti, amely a történelmi tudásról és a történettudományról való helyes gondolkodással áll összefüggésben.

A KÉPESSÉGFEJLESZTÉS

A képességfejlesztéssel kapcsolatban egyre inkább az a véleményem, hogy sokkal tudatosabban meg kellene terveznünk, hogy mi az, amit a történelemtanulás kezdetén, mi az, amit a középső szakaszban és mi az, amit csak a legvégén, megfelelő alapozás után kellene előtérbe helyeznünk.

Az alábbi ábra példákat mutat be a legfontosabb tantárgyspecifikus tevékenységekből, s ezeket nehézségi szintjük szerint három csoportba sorolja.

1. táblázat A történetmeséléstől a forráselemzésig

| | | |
|--------------------------------|--|----------------------|
| <i>Általános iskola</i> | • történetek előadása, eljátszása | TÖRTÉNELMI HAGYOMÁNY |
| | • sokféle szöveges és vizuális ismeretforrás használata | |
| | • ismertető, magyarázó és érvelő típusú szövegek megértése és reprodukálása | |
| | • elsődleges források használata ismeretforrásként | |
| | • történelmi korszakok összehasonlítása | |
| <i>Középsikola középszint</i> | • történelmi párhuzamok megértése és keresése | TÖRTÉNET-TUDOMÁNY |
| | • egymástól eltérő interpretációk összehasonlítása | |
| | • a forrásokban található információk összevetése | |
| | • a korabeli emberek gondolkodására vonatkozó következtetések megfogalmazása | |
| | • a történelmi kontextus megértése | |
| <i>Középsikola emelt szint</i> | • problémafelvetés, kérdésorientált információgyűjtés | TÖRTÉNET-TUDOMÁNY |
| | • a kérdésekre adott válaszok bizonyítékainak ellenőrzése és értékelése | |
| | • forráselemzés, forrásvizsgálat | |
| | • az információk összevetésén, elemzésén alapuló következtetések, magyarázatok készítése | |

Az első csoportba kerültek azok a tevékenységek, amelyek a 10–14 éves diákok többsége által is elvégezhetőek. Ezek azok a fontos dolgok, amelyeket minden diáknak már az általános iskolában el kellene sajátítani és be kellene gyakorolnia ahhoz, hogy a történelemtanulásban élvezetet találjon, és később képes legyen összetettebb feladatok elvégzésére is. Szükség van arra, hogy a tanulók megismerjék és megkedveljék az elbeszélő jellegű történelmi olvasmányokat, hogy aztán élvezetesen elő is tudják adni őket. Az első években

a jelenleginél több időt és nagyobb figyelmet kellene ezért fordítanunk az ehhez szükséges képességek fejlesztésére. El kellene érünk, hogy diákjaink magabiztosnak érezhessék magukat akkor, amikor a múlt eseményeiről és szereplőiről kell beszélniük.

Az elmúlt tíz-húsz évben jelentős előrelépés történt a tekintetben, hogy sokféle ismeretforrással találkozhatnak a diákok a történelemórákon. Szöveges és vizuális jellegű források sokasága áll a tanárok és a diákok rendelkezésére a tankönyvekben, és az ezekkel végzett munka a történelemtanítási gyakorlatunkba is beépült. Érdekes azonban az ezekkel végzett feladatok esetében is reális célokat kitűznünk. Az általános iskolában arra kellene főleg időt fordítani, hogy a tanulók kérdések segítségével információkat tudjanak gyűjteni a nekik kiválasztott és előkészített ismeretforrásokból, és azt is megtanulják, miként lehet különféle műfajban és formában bemutatni az így megszerzett információkat és ismereteket. Az lenne jó, ha a történelemórákon sokféle kódváltásra sor kerülne: a diákok a vizuális forrásokból szövegeset készítenének, a szövegesekből vizuális jellegűt, illetve akár ugyanarról a témáról is különböző célú és műfajú szövegeket alkotnának. A rekonstrukciós rajzok, a történelmi térképek és a grafikonok alapján szöveges ismertetőt írnának, a különböző korszakokról szóló leírások tartalmát összehasonlító táblázatba rendeznék, a magyarázó szövegek lényegét összefüggésvázlatként jegyeznék le, az eseménytörténeti leírásokban olvasottakat pedig térképen ábrázolnák, vagy szerepjáték típusú elbeszélésekben mutatnák be. Az általános iskolában az a fontos, hogy a különböző jellegű ismeretforrások használatát begyakorolják, és az ezekből származó információkat képesek legyenek értelmesen összerakni is. Vagyis mindazt, amiről tanultak, történetek, ismertetések és magyarázatok formájában képesek legyenek meggyőzően bemutatni is.

Valószínűleg a középiskolai tanárok is sokkal hálásabbak, ha olyan tanítványokat kapnak, akik, amit már tudnak, begyakoroltan és magabiztosan tudják előadni és elvégezni. Ehhez képest sokkal nehezebb folytatni a munkát azokkal, akik az általános iskolában sok mindenbe belekaptak, de önállóan nagyon kevés dolgot tudnak elvégezni, és – akik maguk is érezve a tudásuk bizonytalanságát – bátortalanul vesznek csak részt a történelemtanulásban.

Azokat a feladatokat, amelyek különböző interpretációk és források összehasonlítását igénylik, vagy amelyek történelmi kontextus értelmezését és történelmi párhuzamok keresését jelentik, a középiskolákban érdemes igazán végezni. Vannak azonban olyan feladattípusok, amelyeket még a középiskolában is csak a legtehetségesebb tanítványainkkal érdemes kipróbáltatni. Az általam ilyen nehézségű fokozatúnak értékelt tevékenységeket raktam a harmadik csoportba.

A fenti ábrán szereplő lista még nagyon sok tevékenységgel kiegészíthető lenne, és a szintezés bizonyos elemei akár vitathatók is. E példával inkább csak hangsúlyozni akarom, hogy a képességefejlesztés terén miként kellene határozottan kijelölni a magunk számára, hogy mikor mire fordítjuk a legtöbb figyelmet. Amíg az egyik szintet a tanítványaink magabiztosan nem érik el, addig nem érdemes a következőbe belevágni.

A TÖRTÉNETI HAGYOMÁNY ÉS A TÖRTÉNETTUDOMÁNY

A képességfejlesztés egymásra épülő szintjeiről elmondottakhoz kapcsolódhat a történeti hagyomány és a történettudomány iskolai megjelenésének kérdése is. Egy történelemtanárnak meg kell ismertetnie a diákjait a történelmi hagyományainkat jelentő mondákkal, legendákkal, emlékhelyekkel, szimbólumokkal, a történelmi emlékezet által megőrzött hősökkel és hőstettekkel. Ugyanakkor meg kell tanítania a tanulókat ezekkel kapcsolatban reflektíven, és ha indokolt, akár kritikusan is gondolkodni. Tanítsuk meg Dugovics Titusz történetét, épüljön be a vizuális emlékezetükbe az erről készült festmény is, mert ez a közös nemzeti kultúránk része. Később aztán érdemes ugyanerre a példára visszatérni akkor, amikor a történelmi valóság és a történelmi emlékezet közötti ellentmondások problémájára akarjuk a fiatalok figyelmét felhívni. Megtörtént-e vagy sem, és ha nem történt meg, akkor a történelmi hagyományunknak ezt a részét miként is értékeljük? Érdekes, de időnként zavarba ejtő szakmai feladat a történelemtanítás e kétfajta céljának együttes megvalósítása.

A történeti hagyomány ereje abban rejlik, hogy kész válaszokat ad, és könnyen lehet azonosulni azzal, ahogy az eseményeket és a szereplőket bemutatja. Ezzel szemben a történettudományi szemléletre a bizonytalanság, a kételkedés és a kritikusság a jellemző. Hiszen a történész alapvető jellemzője, hogy nem fogadja el kritika nélkül a kész válaszokat. Folyamatosan új kérdéseket tesz fel, új források után kutat, vagy újraértelmezi azokat, és az így feltárt eredményeket használja fel a korábbi állítások és következtetések megerősítésére vagy megcáfolására. Így aztán a történeti hagyományokban élő képhez képest sokkal ellentmondásosabb az, amit a történettudomány mond akár általában a nemzeti történelemtudományról, akár az egyes eseményekről és szereplőkről. A történelemtanárnak érzékelnie kell az ebből fakadó problémákat, és megfelelő megoldásokat kellene találnia ezekre.

A történeti hagyományok a nemzeti kultúra szerves részét jelentik, részei a közös kulturális nyelvnek, amelyet kötelességünknek érzünk átadni. Példái, történetei lelki biztonságot adnak, megerősítik a saját közösség kiválóságába és erejébe vetett hitet. Elfogadásuk és kultuszuk a közösséghez tartozás érzését adja. A veszélyt az jelenti, hogy nem az értelemre, hanem az érzelemre hatnak, ezért ellenállnak az észérveknek. A nemzeti történeti mítoszok emiatt sajnos nagyon alkalmasak a sovíniszta indulatok felkeltésére és életben tartására is.

A délszláv háború a legközelebbi tapasztalunk arról, hogy a történelmi szimbólumok, történelmi sérelmek fölötti viták hogyan válhatnak egyik pillanatról a másikra véres etnikai háborúvá. Utólag nemzetközi kutatócsoportok vizsgálták e véres összetűzések és különösen a kisebbségek elleni atrocitások megindulásának közvetlen kirobbantó okait. Arra a kérdésre keresték leginkább a választ, hogy mi készítetett arra embereket, hogy olyan dolgokat tegyenek, amiket normális körülmények között nem tettek volna meg. A kutatások eredménye szerint abban, hogy az emberek egyszer csak gyilkos indulattal fordultak korábbi ismerőseik és szomszédaik ellen, hogy képesek voltak akár nőket és gyereket is legyilkolni, a racionális okok sokkal kevesebb szerepet játszottak, mint az irracionális tényezők. A közvetlen gyúanyagot ezekhez a tettekhez a történelmi hagyományokban továbbörökített ellenséges érzelmek, félelmek és sérelmek jelentették, amelyeket az olyan

politikai figuráknak, mint például a történészből politikussá lett Seselj vajda volt, sikertelen szándékosan felkorbácsolniuk.

Mit tehet a történelemtanítás a történelmi mítoszok elferdítéséből fakadó veszélyek ellen? Nagyon sokat. Ehhez az kell, hogy a történelemtanár tudatában legyen a felelősségének, és kialakítsa a maga belső szabályait a történelmi mítoszok tanításával kapcsolatban.

Külön kell választani a történelmi mítoszok és a történelmi események tanítását. A történelmi események bemutatása és magyarázata nem tehet engedményeket a népszerű, de a tényeknek ellentmondó történelmi mítoszoknak, kerülni kell a kétértelmű megfogalmazásokat is ezekkel kapcsolatban.

A tanár semmilyen körülmények között nem lehet elnéző azokkal a történelmi mítoszokkal szemben, amelyek az etnikai felsőbbrendűség és alsóbbrendűség, az örök történelmi ellenség és fenyegetettség képzetét sugallják, vagy azokkal szemben, akik az ellenünk elkövetett bűntetteket és igazságtalanságokat a saját bűneink történelmi igazolására használják fel.

A történelmi szimbólumokat körültekintően és tapintatosan kell kezelni. A középiskolákban konkrét példákon keresztül kell bemutatni a történelmi mítoszokkal történő politikai manipulációkat, mert önmagukban a történettudományi tények és érvek az egyes eseményekkel kapcsolatban nem tudják megszüntetni a történelmi mítoszok negatív hatásait.

A TÖRTÉNELMI IDŐSZEMLELET KIALAKÍTÁSA

A történelmi ismereteket strukturáló értelmezési keretek közül az első, amiről beszélni kell, az időszemlélet kialakítása. Kezdjük az évszámok megtanításával. Nagyon szellemes, amit Ian Dawson mondott ezzel kapcsolatban egy 2011-es tanári fórumon mondott. Szerinte az évszámok a történelemtanulásban olyanok, mint az ábécé betűi. Magukban semmire se jók, de ha ismerünk annyit, amennyi már mintákba rendezhető, nagyon fontosak és hasznosak. Kérdés, mennyi azoknak a történelmi eseményeknek a száma, amiknek az időpontját érdemes pontosan megjegyeznünk ahhoz, hogy gyorsan eligazodjunk a történelemben? Ennek eldöntéséhez a kínai vagy a magyar ábécét tekintsük-e példának? Valószínűleg ebben az esetben is „a kevesebb, több elvét” érdemes követnünk. Gondosan ki kell választanunk, melyik az a harminc-negyven évszám az egyetemes és a nemzeti történelemből, amit valóban bele kell sulykolni minden tanuló fejébe. Legyen legalább ennyi történelmi dátum, ami bármikor pontosan az eszükbe jut. Ez már elég lehet ahhoz, hogy a többi eseményt is ezekhez képest biztosabban el tudják helyezni az időben.

A múltról szóló ismeretekről való értelmes gondolkodásnak alapvető feltétele a kronologikus időszemlélet kialakítása. A hazai történelemtanításban ennek feltételei adottak, hiszen hagyományosan ez a meghatározó rendezőelv érvényesül nálunk. Tudjuk, hogy vannak ennek hátrányai is, de ez optimális ahhoz, hogy a kronologikus szemlélet szinte észrevétlenül beépüljön a tanulók gondolkodásába. Emellett is szükség van azonban arra, hogy a tanár időnként megálljon és a tanulókkal együtt rendszeresen visszatekintszen a korábban tanultakra, hogy a frissen elsajátított dolgokat a maguk történetiségében is látni tudják. Akár az életmód változásairól, akár a nemzeti történelem sorsfordulóiról van szó,

a hosszabb távú folyamatok végiggondolása új szempontokat ad a tanultakhoz, és azok mélyebb megértését teszik lehetővé. A kerettanterv ehhez ad támpontokat a több kort át-fogó témák meghatározásával. A tanárnak kell eldöntenie, mikor jön el a legmegfelelőbb pillanat egy-egy ilyen megállóhoz. Összegyűlt-e már annyi tapasztalat és ismeret ahhoz, hogy érdemes legyen például az iskoláztatással, az oktatástörténettel külön is foglalkozni.

Az ilyen tematikus ismétlés és összefoglalás felhívja a gyerekek figyelmét arra is, hogy a történelemtudás nem csak úgy gyarapítható, hogy újabb és újabb eseményeket és korokat dolgoznak fel. A történelemtudás sokszor úgy bővíthető a legeredményesebben és a legérdekesebb módon, ha a diákok azt, amit már tudnak, új szempontok szerint újra összerakják. A személyes tapasztalatom, hogy a tizenkét évesnél idősebb korosztály már rendkívül fogékony a történelmi események hosszabb távú folyamatokká történő össze-rendezésére, és nagyon hálásak, amikor ezek segítségével új összefüggéseket látnak meg. Sokszor az újrafelfedezés erejével hatnak rájuk a hosszabb távú összehasonlítás révén kibontakozó új értelmezési lehetőségek. Például, amikor felfigyelnek arra, hogy a magyar történelemben újra és újra megtörtént, hogy egy függetlenségi harcot egy kompromiszsumokra alapuló békésebb időszak követett. A tanárok néha nem is veszik észre, hogy mennyire szükség lenne ezek felfedeztetésére és megtanítására is ahhoz, hogy a diákok a lényegét is megértsék arról, aminek a részleteiről sok mindent megtanultak már.

A történelmi időszemlélet kialakításában nagyon fontos szerepet játszik a korszakolás. Lényeges, hogy a nagy korszakokról a tanulók érzékletes képeket tudjanak maguknak előhívni. Felidéződjenek bennük a legfontosabb események, szereplők és történetek. Meg-jelenjen előttük a korszakot jellemző környezet, a technikai és tárgyi kultúra, a korszak mindennapi életének jellemző helyszínei és eseményei. Sok ilyen képzet elraktározásához van szükség ahhoz, hogy amikor felnőtt korában azt olvassa vagy hallja valaki, hogy kora középkor, képes legyen a szöveg megértéhez szükséges történelmi kontextust felidézni.

Érdemes arra is felhívni a diákok figyelmét, hogy a korszakok elnevezése, a korszak-határok meghúzása önmagában is nagyon sok mindent kifejez abból, ahogy az adott in-terpretáció készítője a múlt eseményeit látja és értékeli. Hasonlítsassuk a tanulókkal ösz-sze a történelem-, az irodalom- és az énektankönyvek tartalomjegyzékét. Ennek alapján könnyen megérthető a számukra, hogy más-más események jelentették a fordulópontokat a politikában és a művészetben, és azt is, hogy a múlt korszakolása mindig utólagos érté-keléseken alapuló, mesterséges konstrukció. Érdemes tehát a könyvekben található korszak-olást mindig külön is megvizsgálni úgy, hogy annak készítője milyen szempontokat vett figyelembe, milyen logika szerint tagolta különálló részekre a múlt egybefüggő folyamatát, és milyen értékítéletet fejeznek ki a korszakoknak adott elnevezései. Vegyük példának ezt a korszakolást:

Európa emelkedése és első háborúja (1867–1918)

Európa második háborúja és hanyatlásának kezdete (1918–1945)

Új erők, új rendezőelvek (1945–1990)

? (?–?)

E korszakolás elemzése hasznos és izgalmas feladat lehet a XX. század második felé-nek tanulását lezáró órán. Alternatív elnevezések és korszakhatárok kerestetésével is alkal-

mat adhatunk a tanultak nagyon sokféle felidézésére és összerendezésére. Nyilván érdekes lehet egy kicsit arról is együtt gondolkodni a diákokkal, hogy mi lesz majd a következő korszak neve és az vajon meddig fog tartani.

A példaként vett korszakolás egyébként abból a segédanyagból való, amit a rendszer-váltás idején készítettek a történészek a magyar történelemtanárok számára. Biztos sokan emlékeznek még erre, Vezérfonal az egyetemes és a magyar történelem tanításához volt a címe. A kommunista világrendszer összeomlásakor szembesülnünk kellett hirtelen azzal, hogy 1990 egy jelentős korszakhatár lett a történelmünkben. Ezért nekünk is újra kellett gondolni, hogy mindez hogyan változtatja meg a korábban lezajlott események közötti fontossági sorrendeket és az ezekhez használt értelmezési kereteket. Ez a bizonyos vezérfonál szolgált volna akkor arra, hogy a magyar és az európai események közötti összefüggéseket az új helyzetnek megfelelő szemlélettel tudjuk tanítani.

A JELENKORI VISZONYOK TÖRTÉNETISÉGE

Erőteljes adaptív értelmezési keretet adhat a múlthoz az is, ha a jelenünket meghatározó jellegzetességek történelmi előzményeit állítjuk a történelmi megismerés középpontjába. Ilyen jellegzetesség manapság a globalizáció. A mi korunk közös élménye, hogy bármi is történik a világ bármely szegletében, arról szinte rögtön tudomást szerzünk, és sok esetben még a távol zajló események is közvetlenül hatással vannak az életünkre. Az idő- és térszemléletünk ezért jelentősen eltér a korábbi korok embereiétől. A világ különböző régiói közötti kapcsolatok kiterjedtsége és intenzitása soha nem látott mértéket ért el, és úgy tűnik, e folyamatnak még messze nincs vége. Ebből következően készülnek már olyan történelmi curriculumok is, amelyek középpontjában a globalizáció történelmének a megismerése és megértése áll. Ezt a problematikát veszik figyelembe az ismeretanyag kiválasztásában és a világtörténelem korszakolásában is. A múlt ilyen jellegű megközelítése újrendezi azt is, hogy hol húzzák meg a korszakhatárokat, illetve hogy az egyes korszakok eseményei és jellemzői közül mi az, ami a jelen viszonyainak megértése szempontjából fontos.

2. táblázat A világtörténelem korszakolása a globalizáció szempontjából

| | |
|--|----------------------|
| Technikai változások és környezeti átalakítások | i. e. 600-ig |
| Az emberi társadalmak megszerveződése és átalakulása | i. e. 600-tól 600-ig |
| Regionális és transzregionális kölcsönhatások | 600-tól 1450-ig |
| Globális kölcsönhatások | 1450-től 1750-ig |
| Indusztrializáció és globális integráció | 1750-től 1900 |
| A globális változások és átalakulások felgyorsulása | 1900-től napjainkig |

Nem olyan régen egy olyan nemzetközi érettségi követelményeit dolgozták ki, amelyet azok a diákoknak ajánlanak, akik a világon bárhol a történelemmel foglalkozva szeretnének utána továbbtanulni. Értelemszerűen ez az érettségi a világtörténelemről szól. Az ismeretanyag pedig úgy épül fel, hogy tanulónak minden korszakkal kapcsolatban választ kell keresnie a következő kérdésekre is:

- A világ mely területei és kulturái kerültek kapcsolatba egymással?
- Mi jellemezte ezeket a kapcsolatokat?
- Milyen hatásai voltak e kapcsolatoknak a társadalomra, gazdaságra és kultúrára?
- Hogyan értelmezhető a centrum-periféria fogalma az adott korban?

Különösen nagy teret szentelnek a XVIII. század második felében lezajlott eseményeknek és változásoknak. Kihangsúlyozva, hogy az ezt megelőző évszázadok és évezredek embereinek élete alapvetően eltért az ezután született generációk életétől. Ebben az esetben a történelmi ismereteket összetartó értelmezési keretet elsősorban a jelen és a múlt viszonyainak összehasonlítása jelenti, és ezáltal a jelenismeret szempontjából teszik adaptívvá a tanulók történelmi tudását.

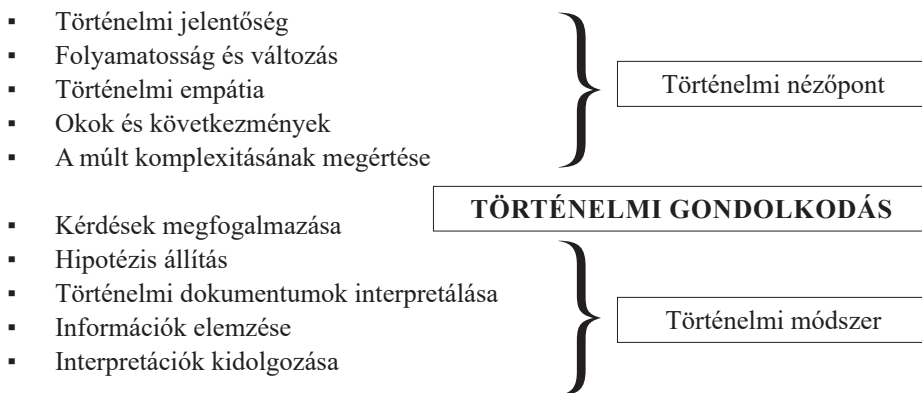
ÉRTELMEZŐ ÉS TARTALMI KULCSFOGALMAK

Az adaptív erejű értelmezési keretek kialakításának nagyon fontos része és feltétele a történelem fogalmi rendszerének elsajátítása. Ez a fogalmi rendszer rendkívül sokrétű és szerteágazó, ezért az eredményesség érdekében fontos ezen a területen is pontosan meghatározni a hosszabb távú céljainkat. Ehhez segítséget adhat az is, ha a történelmi műveltség érzésének szempontjából értelmezzük a fogalmi gondolkodás feladatát és jelentőségét is.

A 2012-es Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek egyik újdonsága, hogy a történelmi követelmények között kiemelt módon külön is megjelennek az értelmező kulcsfogalmak. Használatuk minősége kölcsönös összefüggésben áll a történelmi gondolkodás érettségével. A történelemtanítás eredményessége a gondolkodásfejlesztés és a történelmi szemlélet kialakítása terén lemérhető azon, ahogy a tanuló a történelmi változás vagy a történelmi ok fogalmát képes értelmezni, és ahogy az ilyen típusú kérdésekre képes válaszolni. Egy tízéves és egy tizenhat éves tanuló válaszai között e tekintetben valóban minőségi különbségek figyelhetők meg.

Az értelmező kulcsfogalmak tudatos fejlesztése lehet az egyik nagyon eredményes eszköze a tartós és adaptálható történelmi tudás kialakításának. Az, hogy a tanuló tudása mennyire árnyalt és mennyire sokféle tapasztalaton alapszik például a történelmi ok fogalmával kapcsolatban, jelentős mértékben determinálja azt, hogy mit és mennyire tud megérteni a konkrét történelmi eseményekről szóló beszámolókból és magyarázatokból, és még inkább meghatározó abban, hogy milyen színvonalon képes megfogalmazni a maga következtetéseit és gondolatait.

A történelmi gondolkodás összetevőinek ábrázolásakor az itt bemutatott modell külön veszi a történelmi megismerés módszereinek alkalmazásával a történelmi nézőponthoz szükséges fogalmak megértését és használatát. Ez ismét felhívja a figyelmünket arra, hogy a gondolkodási képességek kifejlesztéséhez nemcsak tevékenykedtetni kell a gyerekeket, nemcsak az kell, hogy forrásokkal dolgozzanak, hanem ezzel összekapcsolva arra is szükség van, hogy a történettudomány által használt értelmező kulcsfogalmakat is minél jobban megértsék, és így az ezek által közvetített történelmi szemléletet is magukévá tegyék.



1. ábra A történelmi gondolkodás összetevői

Fokról fokra egyre többet kellene például megérteniük abból, hogy milyen szerepet tölt be az okok feltárása és értelmezése a múltban történtek rekonstruálásában.

Több évre szóló fejlesztési tervben érdemes gondolkodni. Nem lehet repetitív jellegű feladat a történelmi okok keresésének gyakoroltatása abban az értelemben, hogy a középiskola kezdetén ugyanolyan szintű válaszokat várunk és fogadunk el a diákoktól, mint négy év múlva a középiskola befejezésekor. A diákoknak feltett kérdéseknek, az eseményekhez kapcsolódó tanári magyarázatoknak az egyszerűen belátható összefüggésektől folyamatosan az összetettebb és mélyebb szintű megértést igénylő kérdések és magyarázatok felé kell haladnia. Más szinten kell feldolgozni a történelmi okokra vonatkozó kérdéseket a tizenégy, a tizenhat és a tizennyolc éves diákokkal.

- A miért kérdésre adott válaszok az okok.
- Az okok és a következmények fontossági szempont szerint sorrendbe állíthatók.
- Az okok és a következmények különféle szempontok szerint csoportosíthatók.
- A különféle okok együtt fejtik ki a hatásukat.
- Az események bekövetkeztét előidéző okok általában kölcsönösen összefüggnek egymással.
- Minden történet más történetekkel kölcsönhatásban zajlott le. E kapcsolatrendszer feltárása nélkül semmilyen történet nem érthető meg.
- Az okozati összefüggések feltárása közötti különbségek miatt lényeges eltérések lehetnek ugyanazon történelmi esemény bemutatása, értelmezése és értékelése között.

A tanulási folyamat és a tanulási szituációk előzetes megtervezése azért nagyon fontos, mert az ilyen jellegű fogalmak elsajátíttatása nem tanítást, hanem fejlesztést jelent. A történelmi okokkal kapcsolatban fent jelzett ismeretek átadása nem azt jelenti, hogy ezeket szó szerint meg kell tanítani, hanem olyan stimuláló feladatokat kell folyamatosan adni, amelyek eredményeként a tanulók gondolkodása megváltozik. Olyan történelmi szituációkkal és problémákkal kell szembesíteni őket, amelyek helyes értelmezéséhez a korábbi tudásukhoz képest egy újabb vizsgálati vagy értelmezési szempont felismerésére és alkal-

mazására van szükségük. Így a konkrét ismeretek megszerzésén kívül, az új tapasztalatok révén a történelmi okokról általában is egy fokkal árnyaltabban és megfontoltabban tudnak következtetéseket megfogalmazni.

Ugyanez igaz a történelmi változás vagy a történelmi interpretáció fogalmának kialakításának folyamatára is. A fejlesztés megtervezése több részből áll. Az első lépés, hogy állítsunk össze magunknak egy listát az egyes kulcsfogalmakhoz kapcsolódó tudáselemekről, a második, hogy válasszuk ki a legmegfelelőbb témákat hozzájuk, a harmadik pedig, hogy érdekes és a tanulókat fejlesztő feladatokat készítsünk.

A tartalmi kulcsfogalmak fejlesztése nem jelent akkora újdonságot, mint az értelmező kulcsfogalmaké. Az ilyen jellegű fogalmak fontosságát a történelmi ismeretek rendszerezése, felidézése és alkalmazása szempontjából mindig is elismertük. A gazdaság, társadalom, politika a történelemtanítás meghatározó jelentőségű területei. Általában ezek mentén tanítjuk és hasonlítjuk össze egymással a különböző korszakokat. Mégis sokszor előfordul, hogy nagyon sok egyedi, egy-egy korszakhoz kapcsolódó fogalmat megtanulnak a diákok, miközben a fontos politikai, gazdasági és társadalmi alapfogalmak megtanítása és alkalmazásuk begyakorlása elsikkad. Ezért az újratervezéskor érdemes végiggondolnunk azt is, milyen fogalmakból is álljon az a fogalmi készlet, amelyet a politika, gazdasági, társadalmi jelenségek vizsgálatához és összehasonlításához a diákjainknak átadunk. Melyek azok a fogalmak, amelyeket nagyon pontosan és biztosan meg kell tanítanunk ahhoz, hogy a tanulók helyesen tudjanak gondolkodni és megfelelő módon ki is tudják fejezni magukat? Az ilyen célra kiválasztott alapfogalmakat minél előbb meg kell tanítani, és aztán folyamatosan újra és újra gyakoroltatni a különböző történelmi kontextusokban. A tartalmi kulcsfogalmak tekintetében is inkább kevesebbet, de azt alaposan és biztosan sajátíttassuk el a diákjainkkal. Az általam itt bemutatott fogalomlista annak a tankönyvnek a példáján alapul, amelyet tavaly adott ki a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó a középiskolák nyelvi előkészítő évfolyama számára.

3. táblázat Gazdaság

| <i>Gazdasági tevékenység</i> | <i>Gazdasági szereplők</i> | <i>Gazdasági kapcsolatok</i> | <i>Gazdasági rendszerek</i> |
|------------------------------|----------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| előállítás | háztartások | újraelosztás | újraelosztások alapuló |
| elosztás | vállalkozások | kölcsönösség | piacgazdaság |
| fogyasztás | állam | piaci csere | vegyes gazdaság |
| | bankrendszer | önellátás | |

4. táblázat Politika

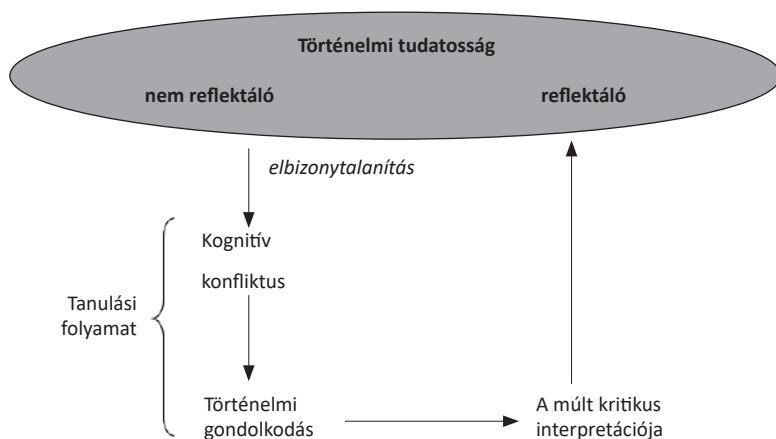
| <i>Hatalmi ágak</i> | <i>Politikai rendszer</i> | <i>Politikai rendszerek</i> |
|---------------------|---------------------------|-----------------------------|
| törvényhozás | jogrendszer | despotizmus |
| végrehajtás | gazdasági rendszer | monarchia |
| igazságszolgáltatás | politikai kultúra | abszolutizmus |
| | | diktatúra |
| | | demokrácia |

TÁRSADALOM

- család
- népesedés
- társadalom
 - rendi
 - osztály
 - nyitott
- társadalmi réteg
 - elit
 - közép
 - alsó
- társadalmi mobilitás
- nemzet
- vallás
- többség
- kisebbség

A TÖRTÉNELMI TUDAT KIALAKÍTÁSA

A harmadik tartóoszlop, amit szeretnék a magunk figyelmébe ajánlani, a történelmi tudat kialakítása és folyamatos erősítése. Ez azt jelenti, hogy a jelen megértéséhez mennyire tudom felhasználni, amit a történelemről tudok. Mennyire természetes a számomra, hogy amikor a jelenben lejátszódó eseményekről vagy felvetődő problémákról van szó, a történelmi előzményeket és a történelmi hátteret is felidézsem? A történelmi tudat kialakulásáról, kialakításáról egy kanadai kutató ezt a modellt készítette (Duquette, 2012).



2. ábra A reflektív történelmi tudat kialakításának modellje

Szerinte a történelmi tudat (historical consciousness) megvan mindenkiben. A kérdés az, hogy ez tudatos vagy nem tudatos. A kutatási hipotézise az, hogy ez utóbbi szint, amit ő reflektáló történelmi tudatnak nevez, csak tanulás útján érhető el, magától nem alakul ki. A tanulásban fontos szerepet kell, hogy kapjon a reflektálatlan, vagy ha úgy tetszik, a naiv történelmi tudat elbizonytalanítása. Ez az élmény adja meg a belső indítást ahhoz, hogy fogékonyakká váljunk a történettudományi gondolkodás megismerésére és kialakuljon bennünk a múltról szóló interpretációkkal szembeni kritikus szemlélet. Az elbizonytalanítás pedagógiai eszköze az ún. kognitív konfliktusok tudatos megteremtése a történelemórán. Ezekkel ébresztjük rá a tanulóinkat arra, hogy a történelemben sem minden az, aminek elsőre látszik, és arra is, hogy egy új tény vagy egy új kérdésfelvetés rákényszeríthet minket arra, hogy másként lássuk azt, amit a múltból korábban tudtunk vagy gondolunk.

A személyes emlékeinkből mi is biztosan fel tudunk idézni egy-két ilyen bennünk lejátszódott kognitív konfliktust. Nekem ilyen volt, amikor a *História* egyik 1987-es számában először olvastam arról, hogy Wilson, amerikai elnök az *Osztrák-Magyar Monarchiára* és benne *Magyarországra* jövőjére nézve milyen béketervvel készült a párizsi békekonferenciára. Az amerikai külpolitika szerette volna megőrizni egy föderális államként átszervezett formában a Monarchiát, és ebben az új föderális államban Magyarországnak szánta a főszerepet, mivel csak a magyar államiság erejét értékelték elégnek ahhoz, hogy stabilizálni tudja a helyzetet. Ez az információ a maga érdekességén kívül azért volt nagyon emlékezetes élmény a számomra, mert rádöbbentett arra is, hogy mennyire óvatosan kell kezelni a történelmi döntések hosszú távú következményeire vonatkozó értékeléseket. Ebben az esetben Kossuth és Deák vitájára gondolok. Addig magam is evidenciaként fogadtam el ezzel kapcsolatban, hogy rövidtávon Deák kompromisszumos megoldása tűnt megfelelőnek, de hosszú távon beigazolódott Kossuth pesszimista jóslata arról, hogy a történelmi Magyarország egy nemzetközi konfliktus esetén a Habsburg Birodalommal együtt fog részekre hullani, és ennek bekövetkezése szinte sorsszerű volt a kiegyezés nyomán kialakult viszonyok miatt. Az amerikai béketervekről szól cikk viszont arra figyelmeztetett, hogy a történelem akár Deák Ferencet is igazolhatta volna, aki a kiegyezés célját Magyarország államiságának helyreállításában látta, mert ez fontos értékévé válhat a nagyhatalmak szemében akkor, amikor egy nemzetközi konfliktus miatt a térség stabilitása veszélybe kerül. Ettől kezdve ez a példa mindig eszembe jutott, amikor elkerülhetetlen vagy törvényszerű történelmi következményekről olvastam.

Hasznos és termékeny kognitív konfliktust okozhat egy történelemszemléletbeli újdonság, egy olyan új értelmezési keret is, mint amilyen a centrum-periféria problematika. Míután elolvastam az első ilyen tartalmú történelmi elemzéseket, sok mindent másként kezdtem látni és értékelni abból, amit korábban megtanultam.

A történelemtanulás nagyon értékes pillanatait tehát a kognitív konfliktusok. Ezért érdemes a tanároknak ezek egy részét is előre megtervezni és előkészíteni.

A múlt kritikus interpretációját megtanulva juthatunk el oda, hogy a jelenről és a jelen történelmi előzményeiről is értelmesen tudjunk gondolkodni. A jelen kérdéseire adott válaszaink minőségét meghatározza, hogy megfelelően átlátjuk-e az adott helyzet kialakulásához vezető összefüggéseket és az abban szerepet játszó tényezőket, valamint azt, hogy a problémamegoldás módjának kiválasztásakor megfelelő történelmi példákat választunk-e

ki analógiaként. Ez utóbbi jelentőségét abból is láthatjuk, hogy a történelemben sokszor előfordult már, hogy egy irreleváns történelmi példa vitte tévútra a döntéshozókat.

A REFLEKTÍV TÖRTÉNELEMSZEMLÉLET KIALAKÍTÁSA

A végére maradt a negyedik tartóoszlop. Annak felismertetése a tanítványaikkal, hogy minden kor a saját kérdéseire keresi a múltban is a választ. A történelemtudomány egyik legfőbb célja, hogy történelmi dimenziót adjon mindahhoz, amit a jelenben teszünk és tapasztalunk. Ha pedig ez így van, akkor a történelemtanítás és a történelemtanulás is egy folyamatos párbeszéd azzal, ami a múltból feltárul előttünk. Ezért a történelmi ismeretek értelmes befogadása folyamatos értelmezést és újragondolást jelent.

Ahhoz, hogy ezt a diákjaink valóban megtegyék, magabiztossá kell válniuk abban, amit megtanultak. A sokoldalú képességfejlesztés, a történelmi korok közötti biztos tájékozódási képességek kialakítása, a részleteket struktúrákba rendező különféle értelmezési keretek alkalmazásának gyakoroltatása, a diszciplináris és a tartalmi kulcsfogalmak használatának szisztematikus fejlesztése, valamint a jelen és a múlt közötti kapcsolatok felfedeztetése együttesen biztosítják e magabiztos történelemtudásnak megszerzését.

IRODALOM

- A summary of points made at the London History Forum and at the Northern History Forum, 2011/12. <http://www.thinkinghistory.co.uk/Issues/SeeingTheBiggerPictureChronology.html> (Letöltés: 2017. aug. 8.)
- Ádám Magda (1987): Egy amerikai terv Közép-Európáról, 1918. *História*. 9. évf. 4. sz. 16-20. <http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/historia/87-04/ch06.html#id487090> (Letöltés: 2017. aug. 8.)
- AP Course and Exam Description by The College Board: <http://apcentral.collegeboard.com/apc/public/repository/WorldHistoryHistoricalThinkingSkills.pdf> (Letöltés: 2017. aug. 8.)
- Boronkai Szabolcs – Ispánovity Márta (2012): Társadalomismeret a középiskolák nyelvi előkészítő évfolyama számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Donovan, M. Suzanne – Bransford, John D. (Eds.) (2005): *How students learn: History in the classroom*. Washington, DC: National Academy Press. http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=11100 (Letöltés: 2017. aug. 8.)
- Drie, Jannet van – Boxtel, Carla van (2008): Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, Vol. 20, Issue 2, June 2008, 87-110. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10648-007-9056-1> (Letöltés: 2017. aug. 8.)
- Duquette, Catherine (2012): The Connection Between Historical Thinking and Historical Consciousness: Proposition of a New Taxonomy: <http://historicalthinking.ca/sites/default/files/CDuquette%20EN%20Jan.2012.pdf> (Letöltés: 2017. aug. 8.)

- Glatz Ferenc (szerk.) (1993): Vezérfonal az egyetemes és a magyar történelem tanításához. MTA Történettudományi Intézet, Budapest.
- Halldén, Ola (1997): Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, Vol. 27, 3. sz. 201-210.
- Kammiga, Abele (2010): Historical Hate Narratives. The Symbolic Politics of Vojislav Šešelj's Hate Mongering. University of Groningen. <https://pdfs.semanticscholar.org/77a5/c947a85efba272a5f587f32d2e117f38e4cd.pdf> (Letöltés, 2020. júl. 27)
- Kojanitz László (2013): A történelmi kulcsfogalmak. *Tani-tani Online*, 7. évf. május 12. http://www.tani-tani.info/a_tortenelmi_kulcsfogalmak (Letöltés: 2017. aug. 8.)
- Limón, Margarita (2002): Conceptual change in history. In: Limon, Margarita – MasON, Lucia (Eds.): *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 259-289.

Eredeti forrás: Kojanitz László: A kerettanterv változásai – a történetmesélésétől a reflektív történelemszemléletig *Történelemtanítás (XLIX.) Új folyam V. 1. szám* 2014. április (hivatkozási azonosító: 05-01-02)