

A történelemoktatás elméleti dilemmái

Viliam Kratochvíl a pozsonyi Komenský Egyetem oktatójaként a szlovákiai történelemtanítás megújulásának/megújításának ismert személyisége. Legutóbbi, 2004-ben szlovákul megjelent módszertani könyvében újfent megerősíti, milyen izgalmas új utakat járhatna be a szlovákiai történelemoktatás, ha – ezt a szerző persze nem mondja ki, csak sugallja – az oktatás két tényezője, az állam és a tanárok átgondoltabban, s az élenjáró európai trendekkel összhangban gondolkodnának a történelemről mint iskolai tantárgyról.

A könyv hat fejezetből áll: Az oktatási célok és feladatok osztályozása mint a pedagógus átgondolt döntéseinek eredménye; A történelemkönyv mint sokirányú metodikai ötlettár diák és pedagógus számára; Az írott iskolai történelmi források; A vizuális iskolai történelmi források: a nonverbális források verbalizációja; A tárgyi történelmi források mint értelemhordozók; Az írott iskolai források mint a tény és a fikció megkülönböztetésének eszközei a diákok ösztönzött tevékenysége során. Noha e témák közül egyik-másik időnként a didaktikai szakirodalom fókuszába kerül, ilyen koncentráltan és célirányosan, mint V. Kratochvíl mostani könyvében, a téma még nem jelent meg Szlovákiában. Ugyanakkor nagyon fontos a könyv alcíme is: A diákok kompetenciáinak fejlesztésére szolgáló modellek – A történettudomány és az iskolai történelemtanítás kapcsolatának átalakításához. Összességében tehát egy olyan kézikönyvvel állunk szemben, amely egyfelől a történelemtanítás nem hagyományos formáit gondolja végig elméleti és gyakorlati megvalósítottsággal, másfelől kísérletet tesz egy nagyobb problémakör, a történelem mint tudomány ill. mint iskolai tantárgy korszerű kapcsolatának tisztázására.

V. Kratochvíl könyvében cutting edge fogalmakkal operál. Az egyik ilyen a tanulási/tanítási folyamat operacionalizációja. Határozottan lándzsát tör amellett, hogy az oktatás előkészítési folyamatában sort kell keríteni a konkrét tevékenység meghatáro-

zására, főleg annak tisztázására, mit és miért akarunk történelemből tanítani. Az operacionalizáció természetesen nem pusztán az oktatás gyakorlati előkészítése, egyfajta órávázlat készítése – noha kétségtelenül akként is szolgálhat. Szerzőnk felfogásában olyan feltételrendszer megteremtését jelenti, amelyben a történelem mint szabad kognitív értelmezői mező tárul ki. Amíg a homályos, bizonytalan, avagy értelmetlen (tehát céltalan) oktatási folyamatban a pedagógus kétségbeesetten küszködik egy előre megadott folyamat mechanikus végigvitelével, amelynek útját szinte teljes egészében csak maga, jobb esetben néhány tanulóval együtt járja végig – az operacionalizáció folyamánként, a cél előzetes és pontos ismeretében minden diák számára „individuais kognitív stílusra” nyílik lehetőség. Ha ugyanis pontosan definiált a cél, lehetővé válik az oda való szabad eljutás. Olyan ez, mint amikor egy idegen városban kószáló osztály és osztályfőnöke közösen beszél meg a találkozás pontos feltételeit, de mindenkori saját lehetőségei és vágyai szerint jut el a megbeszélte helyszínre.

Egy másik roppant érdekes fogalom a könyvben a taxonomizáció. Egy tudomány ismereteinek saját elvei szerint való rendszerbe foglalása a célból, hogy az tanítható és valóban megérthető legyen, továbbá: a kognitív, szocioeffektív, pszichomotorikus stb. szempontok összehangolása valóban bonyolult, és sok tapasztalatot igénylő művelet. Az oktatási célok efféle

hierarchikus klasszifikációja során a szerző B.S. Bloom koncepciójából indul ki, és a kognitív folyamatok három egymásra épülő szintjét különbözteti meg: tudás és megértés; applikáció és analízis; szintézis és értékelő megítélés. Miközben maximálisan egyetérthetünk azzal, amit az elsőről mond: „A tudást nem azonosíthatjuk az információkkal, és az ismeret nem csak az információk gyűjtése. A tudás akciót/folyamatot jelent a felhasználhatóság és a használat értelmében”, a szintézis és értékelés ügyében egy sor komoly problémába ütközünk.

A legelső az a közismert alapvető módszertani probléma, amely a történész és a történelemtanár eltérő szakmai feladatai között feszül. Mert amíg a kutatótól a szakma konklúziókat vár, a modern tanárnak ettől óvakodnia illik, sőt ezen túlmenően – ha az EU-ajánlások korszakában akar eljárni – éppenséggel konfrontatív, és nem feltétlenül egyértelmű válaszokra törekvő módszerekkel kell dolgoztatnia. És innentől vége-hossza nincs az iskolánkban elvi és gyakorlati alapon felmerülő további problémáknak. A könyvben fölvetett divergens gondolkodás is problematikus, mivel a mai történelemben, konkrétan a kilencvenes évekkor kezdve, amikor az addig monopolizált történettudomány átváltozott több egymással párhuzamosan, és sokszor kapcsolatban egyáltalán nem lévő paralel narratívává, megszűnt az értékelések stabil talaja nemcsak tudományos szinten, hanem főleg az iskolai szinten. Ráadásul az olyan iskolai munkamódszerek, mint a projektmunka, az elmentés vélemények prezentációja, a karikatúra-elemzés stb. a rendelkezésre álló idő oly rugalmas és hatékony kihasználását feltételezik, amire a mai szlovákiai iskolák – ahol gyakorlatilag nem léteznek minőségellenőrzési rendszerek – egyáltalán nincsenek felkészülve. Azt már szinte csak mellékesen kérdezem – miután a szlovákiai történelemtanítás berkeiben egy ideje vita folyik arról, szükséges- és célszerű-e a konfrontatív történelmi források

használata –, hogy vajon milyen háttérintézmény segíti a pedagógusokat annak megállapításában, mely tanulói csoportok és milyen témák a legalkalmasabbak az ilyen konfrontatív forrásokat alkalmazó munkára. Véleményem szerint mindegyik akkor lesz majd mód, ha és amikor: (I) tudásterületek kerülnek bevezetésre a rigid tantárgyrendszer helyett, és (II) a szerzőnk által is szorgalmazott effektív kognitív célok és metódusok előbb szélesebb teret nyernek a tanárképzésben.

V. Kratochvíl sokat tett azért, hogy a történelem hagyományos formái mellett céltudatos és stratégiaileg megalapozott történelemoktatás honosodjon meg tájainkon. Ahogy írja: „A hagyományos történelemben ugyanis a kognitív funkciókat aránytalanul fejlesztjük, inkább véletlenszerűen, megterheljük az emlékezetet, a megértést és a használatot. Holott például a történelem vagy bármely tantárgy tanításakor az oktatónak kérdeznie és gondolkodnia kellene arról, hogyan tegyen fel kérdéseket, feladatokat, hogyan rendezze úgy az anyagot, hogy ne csak az emlékezet fejlődjön”. (17.) S hogy nemzetközi viszonylatban mások is hasonló megoldásokon törik a fejüket, mi sem bizonyítja jobban, mi pl. F. Dárdai Ágnes nem régi tanulmánya, amelyben a szerző a klasszikus tanári munka helyett „a kritikus gondolkodást elváró tanórai munkát” szorgalmazza (*Iskolakultúra*, 2006, 2. 29.) Egyértelmű megoldást a könyvben fölvetett súlyos, de izgalmas módszertani kérdésekre sokszor nem találunk, de ez is csak azt bizonyítja, milyen izgalmas szellemi munka egy ilyen kérdéseket inspiráló szakmunkát olvasni.

Kratochvíl, Viliam (2004): *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vz'ahu histórie a školského dejepisu.* (A diákok kompetenciáinak fejlesztésére szolgáló modellek. A történettudomány és az iskolai történelemtanítás kapcsolatának átalakításához.) Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Katedra všeobecných dejín. Stimul, Bratislava.

Vajda Barnabás
Selye János Egyetem