

3. CaCO_3 , NH_3 , CO_2 , Na_2CO_3 , SO_2 , Al_2S_3 , CH_4 , CO , O_3

Vizes oldata lúgos kémhatású: NH_3 , Na_2CO_3

Éghető gáz: CH_4 , CO

Vízben oldódik: NH_3 , CO_2 , Na_2CO_3 , SO_2 , O_3

Sósavval reakcióba lép: CaCO_3 , NH_3 , Na_2CO_3 , Al_2S_3

Az átlagteljesítmény: 67,85%.

4. a/ A lakmusz savas kémhatást jelez, vagyis megpirosodik, mert a klór reakcióba lép a vízzel: $\text{Cl}_2 + \text{H}_2\text{O} = \text{HCl} + \text{HOCl}$.

b/ A klór színtelenítő hatása, mert az előbbi reakcióban képződő HOCl (a hipoklórosav) elbomlik: $\text{HOCl} = \text{HCl} + \text{O}$. A felszabaduló atomos oxigén színtelenít, fertőtlenít, roncsol. Az indikátor festékanyagát is oxidálja, ezért az elszíntelenedik.

Egyetlen versenyző sem érte el a maximális pontszámot, az átlageredmény is csak 18,15%.

V. 1. Zárt tartályban 4,8 g kénport feleslegben lévő, tiszta oxigénben elégetünk. A reakció után a tartályban lévő gázelegy 21 tömeg% kén-dioxidot és 79 tömeg% oxigént tartalmaz. Hány mol oxigén volt a reakció előtt a tartályban?

(S = 32)

(14 pont)

A helyes eredmény: 1,28 mol oxigén.

A versenyzőknek 60,7%-a kapott jó végeredményt.

2. Egy kétvegyértékű fém oxidját feloldottuk az oldáshoz szükséges minimális mennyiségű 20 tömeg%-os kénsavoldatban, így a fém sójának 22,6 tömeg%-os oldatát kapjuk. Mennyi a fém relatív atomtömege?

A helyes eredmény: 24, tehát az oldott vegyület a MgO.

A 28 versenyző közül mindössze 1 oldotta meg helyesen a feladatot, így igen alacsony, mindössze 7,14% az átlagos eredmény. Ez a példa kiválóan alkalmas arra, hogy a versenyzők gondolkodási készségét vizsgáljuk, mert a tanult ismereteket kell új összefüggésben felhasználni.

A 100 pontból az első helyezett 68-at ért el, a leggyengébb eredmény 28 pont volt, az átlagpontszám: 47. Megállapíthatjuk tehát, hogy bár az a feladatsor nehezebbnek bizonyult, mint a 7. osztályos, de alkalmas volt a szelektálásra.

A verseny megszervezése és lebonyolítása igen hasznos és tanulságos volt a IV. éves hallgatók számára, ezért bátorítunk mindent főiskolai és egyetemi szakmódszertanos kollégát arra, hogy ilyen jellegű feladatokkal is bővítsék és színesítsék a szakdidaktikai oktatást.

RÓZSAHEGYI MÁRTA – FARKASNÉ ORSOLYÁK IRÉN

Töprengés a történelemtanításról

1993 szokatlanul forró májusának végén írom ezeket a sorokat. Vészesen közelít az érettségi időpontja. Három osztályt fogok vizsgáztatni, és máris a megszokott szorongást érzem a gyomrom tájékán. Pedig a gyerekek miatt igazán nem kell izgulni. Többségük okos és szorgalmas diák volt, de érettségire a gyengébbek is megemberelik magukat, a vizsgák tehát különösebb probléma nélkül, rendben fognak lezajlani. De nem is erről van szó, hanem arról, hogy volt-e értelme a munkámnak. Tudtam-e adni valamit a tanítványaimnak, ami több mint az érettségi és felvételi vizsgák tananyaga?

Azt mondhatnánk, ezek egy történelemtanár magánvívódásai, aligha tartanak számot közérdeklődésre. Mindig voltak jó tanárok, akik egy életre szóló útravalóval látták el tanítványaikat, és voltak rossz tanárok, akiket könnyű volt elfelejteni. Ez emberi és peda-

gógiai minőség kérdése. Másrészt – hogy mindjárt egy politikai vonatkozást is bekapcsoljak – a rendszerváltás számos akadályt elhárított a minőség kibontakozásának útjából. Megszűntek a kötelező értékelések, megszűnt számos tematikai egyoldalúság (az osztályharc túlhangsúlyozása ott is, ahol nem volt), sőt e pillanatban kötelező tanterv sincs, ami megkötne a kezünket. Most aztán igazán a tanár képességein múlik munkájának eredményessége. Mindez igaz. Ez az írás mégis arról szól, hogy ennek a kérdésnek – hogy mit tartunk eredménynek a történelemtanításban – van egy olyan társadalmi összefüggésrendszere, amelyről érdemes nyilvánosan is beszélni. Egyáltalán mivégre tanítunk történelmet? Melyek a történelemtanítás alapvető funkciói? Lássunk néhány lehetséges választ!

A) A szelekció eszköze

Ez így elég cinikusan hangzik. Ha azonban egy jól tanuló középiskolást megkérdezzünk, hogy miért hajlandó energiát fordítani a történelem tanulására, könnyen a következő válaszokat kaphatjuk: (1) eredményesen akar leérettségizni, (2) jó jegyet akar, mert ez beleszámít a felvételi pontszámába, (3) fel szeretne készülni a felvételire. Meglehetősen sok felsőoktatási intézménybe kell történelemből felvételizni. A bölcsészettudományi karokon ma már általában csak történelem szakon felvételi tárgy, a tanárképző főiskolákon azonban művelődésszervező és könyvtár szakon is, de történelemből kell (vagy lehet) felvételizni a tanítóképző főiskolák egy részébe, a jogtudományi karokra, valamint a gazdasági jellegű felsőoktatásba. Továbbá – természetesen – a Testnevelési Egyetemre. A felvételi tesztek szinte kizárólag a lexikális tudást, a szeriális memória kapacitását mérik. Mindez azt a benyomást kelti, hogy a jelöltek történelmi tudását nem azért vizsgálják, mert az a magasabb tanulmányok elvégzésének előfeltétele, hanem hogy kiválogassák a legnagyobb memóriájú és a legmunkabíróbb fiatalokat. Kis túlzással azt is mondhatnánk, hogy ugyanilyen alapon a telefonkönyv vagy a Magyar Törvénytár ismeretét is felvételi követelménnyé tehetnék. Ezt az érzésünket erősíti az is, hogy sok helyen a történelem valamely más tantárggyal kiváltható, bizonyítva, hogy valójában nem kell tudni a történelmet a felsőbb tanulmányokhoz. Mindez azonban paradox módon némi optimizmussal is eltölthet bennünket. Mert az a tény, hogy az iskolában mégis éppen történelmet, és nem – mondjuk – Horváth Ilona Szakácskönyvét tanítjuk, azt mutatja, hogy a történelemtanításnak egyéb funkciói is vannak.

B) A műveltség forrása

Ez talán a legtöbbet emlegetett funkció. A történelem nemcsak holt ismeretek halmaza, hanem olyan belsőleg átélt összefüggő tudás, amely nélkül nem lehetnének azok, amik vagyunk: A történelmi ismeretek egy adott közösség (a nemzet, Európa, sőt az emberiség) kommunikációs bázisát, közös nyelvét alkotják, a művelt nyelvhasználat során lép-tényomon hivatkozunk rájuk, és ha nem birtokolnánk ezeket az ismereteket, a közösséghez való tartozásunk nem lenne valóságos. Másrészt ez a biztosítéka annak, hogy ne legyen idegen számunkra a bennünket körülvevő tárgyi világ. *Gellért* püspök szobrának látványa az Erzsébet hídról csak annak jelent valamit, aki tudja, hogy kit ábrázol, miért éppen ott áll a szobor stb. De a történelmi műveltség nemcsak tények, hanem fogalmak és struktúrák ismeretét is jelenti. Nem tudja helyesen használni a liberalizmus fogalmát az, aki semmit nem tud történelmi kialakulásáról és fejlődéséről, a gótika fogalmának ismerete pedig alighanem nélkülözhetetlen ahhoz, hogy élvezni tudjuk a német vagy francia székesegyházak, vagy éppen a budai Mária Magdolna torony szépségét.

C) Az élet tanító mestere

A történelemnek kétségkívül vannak tanulságai, bár *Hegel* – és talán az őt idéző *Be rend T. Iván* – szerint a legfőbb tanulsága éppen az, hogy a politikusok soha semmit nem tanultak belőle. Persze azt elég kockázatos lenne összefoglalni, hogy mire tanít a történelem. Egyrészt mert minden ilyen tanulság csak részigazság, amely azonnal gyanús lesz, ha megfogalmazzuk, másrészt mert a tanulságok levonása bizonyos mértékben szubjektív és tükrozi a tanár világnézetét is. Egyes történelemtanárok azt fogják kiemelni, hogy az események menetét végső fokon mindig az anyagi érdekek határozták meg, mások hogy az erőszak mindig erőszakot szült, vagy hogy a történelem vérfolyam, megint mások, hogy a forradalmak haszontelvezői soha nem azok voltak, akik csinálták őket, vagy hogy az emberi tudás mindig diadalmaskodott a sötétség erői fölött – de olyan tanár nehezen képzelhető el, aki szerint a történelem semmire sem tanít, meg kell tanulni a tényeket, és kész.

D) A kételkedés iskolája

Ha azonban a történelem tanulságai ennyire szubjektívek és ennyire a tanár világnézetétől függenek, akkor talán éppen ez az, amire elsősorban tanít a történelem. Arra tudniillik, hogy nincsenek abszolút igazságok, hogy a dolgok másnak mutatkoznak, ha más szempönből nézzük öket. A történelem tanítása elképzelhetetlen értékítéletek alkotása nélkül. A jó és rossz, igazságos és igazságtalan, haladó és retrográd jelenségekröl beszélnünk úgy, hogy a tanár értékítéletét kell a gyerekeknek megtanulniuk, akárcsak egy évszámot, de úgy is, hogy lehetőséget adunk neki saját értékrendjének kialakítására, megtanítjuk arra, hogy érvekkel (és ne sértegetéssel!) támassza alá a saját álláspontját, de ugyanakkor tolerálja a mások ellentétes véleményét is. És legföképpen: megtanítjuk kételkedni. Hiszen a történelem éppen arról szól, hogy a valóság mindig bonyolultabb, mint a róla szóló kijelentések, és csak a konkrét helyzet elemzése visz közelebb az igazság megértéséhez.

E) A problémamegoldás iskolája

Ha el is tekintünk ettöl a szubjektív mozzanattól (az értékeléstöl) és a történelmet mint objektív folyamatot vesszük szemögyre, még mindig egy sor bizonytalanság nehezíti a tanítást elsösorban az úgynevezett összefüggések, vagyis az ok-okozati kapcsolatok terén. Aligha vonja kétségbe bárki, hogy a történelmet összefüggéseiben kell tanítani. Ezt megint tehetjük úgy, hogy az okokat, összefüggéseket a tényekhez hasonlóan kezeljük: megtanítjuk, aztán visszakerdezzük öket. A valóság azonban ellenáll az ilyen törekvéseknek. Vannak viszonylag egyértelmű esetek. Azt, hogy Szent István törvényei miért éppen arról szólnak, amiröl, még nagy biztonsággal megmondhatjuk. Nagyobb szabású történelmi jelenségeket vizsgálva azonban az okok korántsem ilyen egyértelműek. Milyen okok vezettek a felvilágosodáshoz, a francia forradalomhoz, a gazdasági világválsághoz? Ezek akkor is nehéz kérdések, ha a tények egyébként a rendelkezésünkre állnak. A történelemben azonban éppen ez a jó: lehetőséget biztosít arra, hogy használjuk az eszünket, hogy gondolkodjunk az összefüggéseken. A gondolkodó ember hipotéziseket állít föl, és elveti vagy finomítja öket, ha ellentmondásba kerülnek a tényekkel. A történelem tantárgy anyagot kínál és kereteket ad az ilyen gondolkodás gyakorlására.

F) A megismerés iskolája

És a tények? Azok legalább biztosak? Aki történelemmel foglalkozik, tudja, hogy nem. A gyakorlatban azonban taníthatjuk úgy a történelmet, hogy a tényeket adottaknak vesszük, nem tördöünk ismereteink eredetével. Néha azonban ez nem sikerül. Vannak pl. vitatott tények. Ki bombázta Kassát? Találtak-e magyarokat a Kárpát-medencében a honfoglalók? Nem tudjuk. Kénytelenek vagyunk utalni a forrásokra, azok ellentmondásos jellegére. Egy másik példa, amikor nem tudunk válaszolni egy tanuló kérdésére. Majd utánanézzünk, vagy megbízunk valakit, hogy nézzen utána. Kénytelenek vagyunk arról beszélni, hogy honnan szerezzük ismereteinket. De nem erre való-e igazából a történelemóra? Információözönbön élünk. Nem kell-e megtanítani a fiatalokat arra, hogy bänni tudjanak ezekkel az információkkal, hogy megértsék és kritikával kezeljék forrásaikat, hogy megkülönböztessék az igazat a félrevezetötöl? Nem úgy van-e, hogy a történelmi megismerés legalább olyan fontos a történelemtanításban, mint maga az ismeret?

Kitéró: a társadalomismeretröl

A fentiekben szándékosan nem foglalkoztam a történelemtanítás egy gyakran emlgetett funkciójával: segítsen jobban megérteni a jelent, igazítson el saját korunk társadalmi viszonyai között. E közkeletű felfogás szerint a jelen mintegy a történelem utolsó szakasza, amelynek tanulmányozása utölag értelmet ad a korábbi erőfeszítéseknek. Ez a megközelítés azonban véleményem szerint tévedésen alapul. A jelenhez ugyanis egészen más a viszonyunk, mint a múlthoz. Más módszerekkel tanulmányozzuk és másfajta kérdéseket teszünk föl neki. A jelenismeretet – szokásos elnevezéssel: a társadalomismeretet – öhatatlanul lefokozzuk azzal, ha a történelem függelékévé tesszük. Külön tantárgyra van szükség, amelynek keretei között nem a történelem kerülötúján, hanem közvetlenül esik szó korunk problémáiröl. A társadalomismeret tanításának kérdései nem tartoznak ennek a dolgozatnak a tárgykörébe. Hogy néhány mondat erejéig mégis szóba hozom, annak oka a tárgy rendkívüli jelentősége és aktualitása. Ez a tantárgy ugyanis mindenütt a világon – pontosabban: a demokratikus országokban – a demokrácia isko-

lája. Ennek keretében ismerkedhetnének meg a fiatalok a demokrácia intézmény- és jogrendszerével, napjaink társadalmi és politikai feszültségeivel, azok kezelésének lehetőségeivel, valamint az érdekvérvényesítés gyakorlati technikáival. Könnyen belátható, hogy a társadalomismeret hatékony tanítása olyan feladat, amelynek jelentősége túlmutat a közoktatáson: igazi nagypolitikai, sőt történelmi jelentőségű kérdés, hiszen nincs működő demokrácia demokratikus politikai kultúra nélkül.

Ehhez képest jelenleg az általános iskolában fél évig tanulnak a nyolcadikosok társadalomismeretet. Jó esetben, mert a tárgy a történelem mellé van beszorítva, annak folytatásaként, ezért ha a történelemtanár le van maradva – márpedig melyik történelemtanár nincs lemaradva? –, a társadalomismeret időkerete minimálisra szűkül. De legalább van tankönyvük. Ugyanez nem mondható el a középiskolákról, ahol ugyan egyéves a tárgy (heti két órában), de választható a filozófia mellett. A kettőnek természetesen semmi köze egymáshoz, mintha a biológia és a kémia tanítása között kellene választani. A társadalomismeretnek nincs kidolgozott programja, a tanárnak jórészt magának kell kitalálnia, hogy mit csinál az órán. Ez azonban elég nehéz, mivel társadalomismeret szakos tanárok nincsenek, és nincs központilag szervezett, át gondolt, szemléletformáló továbbképzés sem, amely bevezetné a tanárokat ebbe a számukra teljesen ismeretlen világba. Igazából nem is az a megdöbbentő, hogy a rendszerváltás negyedik évében mindez még nem született meg, hanem az, hogy – úgy látszik – nem is hiányzik senkinek. Nem ettől hangos a sajtó, és nem érzékelhető a kormány, de a parlamenti pártok lázas igyekezete sem ennek az abszurd helyzetnek a felszámolására. És ez valami fontosat árul el – nem a pedagógiáról, hanem a fiatal magyar demokrácia helyzetéről és perspektíváiról. De térjünk vissza igazi tárgyunkhoz, a történelemtanításhoz!

A történelemtanítás két paradigmája

A történelemtanítás imént felvázolt funkciói – mint az talán a megfogalmazásból is látható volt – nem teljesen egyenrangúak és nem egyformán elfogadottak. Az A) pontban egy valóságos funkciót foglaltunk meg, amelyet azonban a tanárok nem szívesen tartanak szem előtt. A B) és C) funkciók általánosan elfogadottak, a D), E) és F) funkciók a szakirodalomban ugyan közhelynek számítanak, sok tanár azonban nem fordít rájuk figyelmet, és vannak, akik elvileg is elvetik őket, különösen az F) pontban foglaltakat. Azt mondhatjuk, ez értékválasztás kérdése.

Milyen esélyei vannak a felsorolt funkcióknak a megvalósulásra? Mielőtt erre válaszolnánk, vessünk egy pillantást a tipikus történelemóra.

Tudomásom szerint nem készült Magyarországon tudományos felmérés arról, hogy melyek a történelemtanárok által a leggyakrabban alkalmazott módszerek, így kénytelen vagyok a saját – nyilván szubjektív, de azért távolról sem csak magamból kiinduló – tapasztalataimra hagyatkozni. A történelmet narratív tárgynak szokták nevezni. Joggal. Az órákon igen nagy szerepet játszik a tanári előadás, illetve magyarázat. A tanárok különböznek abban, hogy elvárják-e a tanulói jegyzetelést vagy megelőgszenek egy többékevésbé diktált óravázlattal. Az általános iskolában érthető módon az utóbbi, a középiskolában inkább az előbbi a jellemző. Az óra feleltetéssel kezdődik, jellemzően az előző óra anyagából. Az előbb említett különbséggel összefüggésben ez vagy a tankönyv, vagy a jegyzetek (plusz a tankönyv) anyagát jelenti. Időnként röpdolgozatot, a témakörök végén leg többször témaazó dolgozatot írnak a tanulók.

A magyarázat kiemelkedő szerepe persze ritkán fajul az előadás abszolút uralmáig. A jó tanár tudja, mivel lehet egy órát feldobni, színesíteni, a gyerekeket aktivizálni. Ilyen eszköz a megbeszélés: „Itt álljunk meg egy pillanatra, ti hogy látjátok a kérdést?” Vagy: „Szerintetek mi volt ennek az oka, mi volt ezzel a király célja?” Ide tartozik a tanulói kérdés is, amely az óra eredeti témájától való termékeny elkalandozáshoz vezethet. Egy másik színesítő eszköz a szemléltetés: a forrásfelolvasástól a diavetítésig, sőt az egyre általánosabbá váló videóig. A harmadik eszköz a tanulói kiselőadás vagy a diákokat másképpen aktivizáló házi feladat, szorgalmi vagy kötelező házi dolgozat. Nem akarok didaktikai dolgozatot írni. A kérdés most az, hogy a történelemtanításnak ez a megbeszéléssel,

szemléltetéssel, tanulói produkciókkal kiegészített, de alapjában a tanári közlésen alapuló paradigmája mire képes. Milyen esélyeket biztosít a hat funkció megvalósítása számára? A választ tematikus táblázatba foglaltam, amelyben a + jel viszonylag jó esélyt, a – jel viszonylag rossz esélyt jelent, a kettő együtt pedig egyfajta bizonytalanságot.

- A) A szelekció eszköze +
- B) A műveltség forrása + -
- C) Az élet tanítómestere + -
- D) A kételkedés iskolája -
- E) A problémamegoldás iskolája -
- F) A megismerés iskolája -

A közlésen alapuló tanítás tehát kedvező lehetőségeket biztosít a szelekciós funkció ellátásához. Ezen a módon hatékonyan lehet ismeretekkel megtölteni a memória háttérét. Már nem ilyen egyértelmű a helyzet, ha az ismeretek tartalma is számít, tehát ha műveltséget akarunk közvetíteni, illetve ha mondanivalónk van a történelemmel. A jó tanár természetesen ezen a téren is szép eredményeket tud elérni. Azt mondhatjuk, a B) és C) dimenziók határozzák meg azt a szférát, amelyben a tehetséges tanár igazán kibontakoztathatja képességeit. Az átlagos tanárnak azonban szembe kell néznie azzal a ténnyel, hogy igyekezete csak a diákok kisebb részénél jár sikerrel. Azoknál, akik valami miatt képesek fogni azt a hullámhosszt, amelyen a tanár üzenetei érkeznek, vagy fordítva, akiknek vételi hullámhosszát sikerült eltalálnunk. A többiek számára, ha memóriájuk jól működik is, a tudás nem válik műveltséggé, és személyes mondanivalónk hidegen hagyja őket.

És mi a helyzet a három utolsó dimenzióval? Mondjuk ki a lényegét: itt képességfejlesztésről van szó. Márpedig képességeket fejleszteni csak tevékenységek révén lehet. Ha a tanulók az óra legnagyobb részében passzivitásra kényszerülnek, nem számíthatunk arra, hogy képességeik – akár az értékválasztás, akár a problémamegoldás, akár a megismerés képességeiről van szó – fejlődni fognak. Elgondolható-e a történelemtanításnak egy olyan paradigmája, amely lehetővé teszi az eredményes munkát a D), E) és F) dimenziókban is? Szerencsére a tantárgypedagógia már régen kidolgozta egy ilyen metódus alapelveit, ezért itt elég, ha csak röviden összefoglaljuk őket.

(1) A tanulók egyéni és csoportos munkáján alapul. Nem arról van szó, hogy teljesen mellőzni kellene vagy akár lehetne a tanári magyarázatot, csak arról, hogy ami a hagyományos tanításban főszerepet játszik, az itt epizóddá válik, és viszont, ami ott csak elvéte jelenik meg, az itt a tanítás főszólamát alkotja.

(2) Ennek a tanulói tevékenységnek a tartalma a tág értelemben vett forráskezelés. Azért beszélek tág értelemben vett forrásokról, mert itt nemcsak a történettudomány primer forrásaira kell gondolni, hanem minden ismeretforrásra. A tanuló számára a kép, az ismeretterjesztő szöveg vagy a videofelvétel éppúgy forrás, mint a tankönyv vagy a tanári közlés. Csak tudni kell minden forrásról, hogy mi az, mi a forrásértéke, és miben állnak a korlátai. Éppen ennek megállapítását, vagyis a tudatos ismeretszerzést kell gyakorolni. Valójában arról van szó, hogy míg a hagyományos paradigmában lényegében két információhordozó uralja a terepet, a tankönyv és a tanár, itt tudatosan kell törekedni az ismeretforrások gazdag skálájának felvonultatására. Ezek között természetesen kiemelt, és az életkor előrehaladtával növekvő szerepet játszanak az elsődleges források, amelyek egyszerű ismereteink valódi eredetéhez vezetnek el bennünket, másrészt mással nem pótolható erővel képesek felidézni az adott kor valódi levegőjét. Ne gondoljuk, hogy a forráskezelés csak az F) funkció (a megismerés iskolája) szempontjából fontos. Ellenkezőleg! A forrás nélkülözhetetlen eszköze különböző értékszpontok szembesítésének, és a legszemélyesebb problémamegoldó feladatok is óhatatlanul forrásokhoz kötődnek.

(3) Újra kell gondolni a tanár szerepét és a tanári tekintélyt, többféle értelemben is. A tanár nem az ismeretek monopolistája, hanem a tanulás, a közös munka szervezője. Közlése: forrás, amelyhez éppúgy kritikusan kell viszonyulni, mint bármi máséhoz. Értékítélete: egy lehetséges értékítélet, amely ki van téve az érvek és ellenérvek harcának. Ebben a tanulásszervezési modellben irrelevánssá válik az a kérdés, amelyhez hasonlóly annyiszor tesznek fel kajánul a történelemtanároknak: „Na, és most hogyan értékelték – mond-

juk – Horthy Miklóst”? A kérdés inkább az, hogyan kell megszervezni a Horthy történelmi szerepéről szóló megbeszélést vagy vitát.

(4) A tanulók egyéni munkája lehetőséget ad a differenciálásra. Az ismeretek frontális közlése esetén mindenkit ugyanazokkal az információkkal bombázunk. Ez egyeseknek túl sok vagy nehéz, másoknak túl kevés vagy könnyű. A gyerekek egy részét szerencsés esetben borzasztóan érdekelni fogja, mások számára azonban biztos, hogy unalmas lesz. Önálló tevékenység esetén ezzel szemben lehetővé válik, hogy a feladatok némileg alkalmazkodjanak a tanulók képességeihez és érdeklődéséhez, különösen, ha nekik is van beleszólásuk a feladatok kiválasztásába. Ennek két fontos következményére szeretnék itt utalni. Ha a gyerekek azt kapják, amire nekik szükségük van a továbbhaladáshoz, ez azt is jelenti, hogy az iskola nem növeli, hanem csökkenti a gyengébb tanulók indulási hátrányait. Másrészt ilyen körülmények között az ismeretelsajátítás is személyesebb jellegű, átlétebb lehet, így ez a megközelítés elvileg növeli a B) és C) funkciók hatékony megvalósulásának esélyeit is.

Mindez a történelemtanárok többsége számára közhely. De valljuk be, eléggé életidegen közhely. Tudjuk, hogy mit kellene tennünk. Tudjuk, de nem tesszük. Szakadék húzódik az elvek és a gyakorlat, a tantárgypedagógia tanításai és az iskolai hétköznapok között. Van, aki siet levonni a következtetést, hogy a forráselemzés, vagy legalábbis annak középpontba állítása múlt divat, butaság, amit jobb volna minél hamarabb elfelejteni. De ne hamarkodjunk el az állásfoglalást! Ez a „divat” tőlünk nyugatra elég széles körben elterjedt, és már évtizedek óta uralkodik. Lehet, hogy csak arról van szó, hogy nálunk hiányoznak bizonyos feltételek, amelyek nélkül eleve kudarcra van ítélve egy radikális paradigmaváltás. Az alábbiakban ezeket a feltételeket veszem számba.

A paradigmaváltás szűk keresztmetszetei

A) Az első: az idő

Minden történelemtanár tudja, hogy legnagyobb ellenségünk az idő. A kérdésre, hogy miért nincs több forráselemzés, megbeszélés, vita vagy egyéni feladat a történelemórán, a legkézenfekvőbb válasz: nincs rá idő. Ez a kijelentés azonban több értelmű, érdemes a tartalmát közelebbről is megvizsgálni.

Lássuk először az óraszámokat! Ez elég ingoványos terep, hiszen a tanulók heti óraszámja nem emelhető, inkább csökkenteni kellene, más tárgytól óraszámokat elvenni pedig meglehetősen visszatetsző vállalkozás. Ennek ellenére úgy érzem, hogy a jövőben a helyi tantervek kialakításának folyamatában elkerülhetetlen lesz a tantárgyak időkeretének újragondolása. Legyünk realisták. Kevés az esély arra, hogy sok iskolában számottevően megnövekedjék a történelem óraszámja. Azt azonban legalább el kellene kerülni, hogy ez a szám tovább csökkenjen. Eddig ugyanis ez történt. A kérdés történelmi elemzése külön tanulmányt igényelne, ennek híján könnyen érhet a felületesség vádjá. Mégis megkísérlem néhány adattal alátámasztani az állításomat.

Ha a tantárgyak összóraszámát vizsgáljuk (az alábbiakban az egyszerűség kedvéért az egyes évfolyamok heti óraszámának összegét fogom használni), a helyzet nem tűnik rossznak. A húszas években a polgári iskolákban a történelem óraszámja összesen 8 volt, a gimnáziumok felső tagozatában 12, ez összesen 20. Jelenleg az általános iskolában (amelynek felső tagozata a polgári iskolából alakult ki) ez a szám 10, a gimnáziumban (amely viszont a régi gimnázium felső tagozatából alakult) pedig 9, ez összesen 19. Ez az összehasonlítás azonban eltekint attól, hogy a polgári iskola és a gimnázium felső tagozata nem épült egymásra, illetve hogy akkoriban más tantervi szerkezetben tanították a történelmet. A mai – magyar és egyetemes történelmet átfogó – kronologikus történelemtanítás az 1924. évi tanterv szerint a gimnázium 4-7. évfolyamán folyt, ennek összóraszámja 11, szemben a mai gimnáziumi 8-cal. Ez lényeges különbség (27%-os csökkenés), de hozzá kell számítani, hogy ugyanabban az iskolatípusban ugyanazok a tanárok még kétszer (a 3. és 8. évfolyamon) átvették Magyarország történetét, és ez valószínűleg terhelte a 4-7. évfolyamot, míg a mai gimnáziumot gyakorlatilag nem terhelte az általános iskolai történelemtanítás. Ilyen módon már 17 óra áll szem-

ben a mai 8-cal, másként fogalmazva: a magyar és egyetemes történelmet ma 53%-kal kevesebb idő alatt kell átvenni, mint a húszas években.

Ez az összehasonlítás viszont azért igazságtalan, mert nem ugyanarra az életkori szakzra vonatkozik a két szám (az első a 13-18 évesekre, a második a 15-18 évesekre, akik korábban is jártak történelemórára). Maradjunk tehát az utóbbi korosztálynál, és hasonlítsuk össze a történelem és a természettudományos tárgyak (fizika, kémia, biológia, de a földrajz és a matematika nem) óraszámát, illetve ennek történeti alakulását. A két szám hányadosa egy némileg nyilván leegyszerűsítő, de úgy vélem, nem megtévesztő mutatója lesz annak, hogyan alakult a történelem relatív (a természettudományokhoz viszonyított) súlya az elmúlt hetven évben:

Gimnázium, 1924	12/13 = 0,92
Reálgimnázium, 1924	12/14 = 0,86
Reálskola, 1924	12/21 = 0,57
Gimnázium, 1945	11/16 = 0,69
Gimnázium, humán tagozat, 1950	14/25 = 0,56
Gimnázium, reál tagozat, 1950	14/31 = 0,45
Gimnázium, 1965	11/23 = 0,48
Gimnázium, 1979	11/22 = 0,50
Gimnázium, az ötnapos munkahét szerint	10/21 = 0,48

Mi történt? A természettudományok súlyának megnövekedése elkerülhetetlen volt, az oktatás modernizációjának részét képezte. Ezt azonban 1949/1950-ben a „klerikális reakció”, a vallásos világnézet elleni harc motiválta elsősorban, és aránya kétségkívül el-túlzott volt. Feltűnő azonban, hogy 1950-ben a történelem óraszámja nem csökkent, hanem növekedett (nyilvánvalóan az ideológiai nevelésben játszott szerepe következtében), a természettudományok térfoglalása elsősorban a klasszikus nyelvek (és a hittan) rovására ment végbe. A következő óraterv-módosítás azonban az óraszámot is csökkentette, majd az ötnapos munkahét bevezetésével újabb csökkentésre került sor, éspe-dig úgy, hogy a vizsgált arányszám az 1979-es átmeneti növekedés után ismét a 0,48-os szintre állt vissza. E pillanatban a történelem óraszámja kisebb, mint valaha, a természettudományokhoz viszonyított aránya pedig csak 1950-ben volt alacsonyabb, de akkor is csak a reális tagozaton.

Ennek ellenére nem gondolom azt, hogy a történelemtanítás problémáit egyszerűen az óraszámok növelésével kellene vagy lehetne megoldani. A rendelkezésre álló kevesebb órát ugyanis gazdaságtalanabban használjuk ki, mint a korábbi iskolatípusok. Elsősorban az úgynevezett koncentrikus tantervi építkezésre gondolok. A tudálékos kifejezés mögött az a tény rejlik, hogy az általános és a középiskolában lényegében ugyanazt (a magyar és egyetemes történelmet a kezdetektől napjainkig) tanítjuk meg kétszer. Ez éppen az időkihhasználás szempontjából a lehető legkedvezőtlenebb megoldás, és különösen felelős azért, hogy nem jut idő a képességfejlesztésre. Hogyan lehet ezen változtatni? A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok a maguk módján felszámolták a koncentrikus építkezést, ez azonban nyilvánvalóan a jövőben is a népességnek csak kis részét fogja érinteni. A másik lehetőség a tízosztályos általános iskola lenne, ez azonban csak akkor jelenthetne valóban új, a tíz osztályt újraintegráló (nem 8+2) tantervi struktúrát, ha a folytatása megoldott lenne. Ennek hiányában – pusztán a történelemtanítás szempontjából vizsgálva is – kedvezőbb lehetőségnek látszik egy tizenkét osztályos komprehenzív iskolatípus kialakítása. A 8+4-es rendszer fennmaradása esetén sem az általános, sem a középiskola nem fog tudni lemondani a kronologikus történelemtanításról, így ebben az esetben a koncentrikus építkezés felszámolásának egyetlen lehetősége, ha a két iskolatípus mintegy megosztózik a történelmen. Ehhez azonban az iskolák fölött álló tantervi szabályozásra van szükség.

Mielőtt azonban erre rátérnék, szólni kell arról, milyen alternatívája van a koncentrikus építkezésnek. A legtipikusabb megoldás a meghosszabbított kronologikus ciklus, tehát a lineáris tanterv. Ez azonban egy bizonyos határon túl biztos, hogy ésszerűtlen. Egy ősz szefüggő „történet” eleje és vége nem kerülhet túlságosan messze egymástól, és különösen nem célszerű, ha a személyiség fejlődésének minőségileg különböző szakaszaira esik. A kronologikus ciklus hatékonysága azonban növelhető, ha más jellegű, elsősorban

képességfejlesztő studiumok vezetik be, illetve ha választható, a pályaorientációval összefüggő összefoglaló jellegű tanulmányok követik.

A tanterv leggazdaságosabb felépítése esetén is, ha időt fordítunk a képességfejlesztésre, időt veszünk el az ismeretátadástól. Más oldalról közelítve: az ismeretekkel túlszűfolt, részletező tananyag nem kedvez a képességfejlesztésnek. De ki dönti el, hogy mi a tananyag? E pillanatban sem az általános, sem a középiskolai történelemtanítást nem szabályozza központi tanterv. A tananyagot egy kötelező témajegyzék határolja körül, amely nagy mozgásteret biztosít a tanárnak abban, hogy milyen mélyen, illetve részletesen tárgyalja az egyes témákat. Teljes tanári autonómia? Azért nem egészen. A középiskolában mindennél erősebben szabályoznak az egyetemi és főiskolai felvételi követelmények. Ezek legnagyobb részét a tankönyvekre támaszkodnak, de oly módon, hogy a tankönyvben előforduló, valamennyi információ elvileg kérdezhető. Felelőtlen tehát az a tanár, aki túlságosan elrugaszkodik a hivatalosan előírt tankönyvektől. Az ismeretanyag megrostálása és a képességfejlesztés megerősítése innen nézve megbocsájtathatlan luxus, és hátrányos helyzetbe hozza a kísérletező kedvű tanár tanítványait. Az általános iskolában szintén jórészt a tankönyv szabályoz, részben nehezkedési erejénél fogva, részben azért, mert a középiskolák egy része történelemből is felvételiztet.

Mi segíthetne ezen a helyzeten? Az egyik kézenfekvő megoldás a felvételi vizsgák reformja lenne. Végül is nincs akadálya annak, hogy ezek a tesztek a forráselemző, problémamegoldó képességet is mérjék, és kisebb súlyt helyezzenek a lexikális tudásra. Amint azonban erről korábban már szóltam, úgy látszik, az intézmények többsége nem érdekelt az ilyen reformban, hiszen valójában nem a jelölt történelmi tudására kíváncsiak, hanem egy szelektációs eszközre van szükségük, amely a memóriakapacitást jutalmazza. Ez azonban nem jelenti azt, hogy kifejezetten ellenérdekeltek lennének. A megoldás hosszú távon nyilván a sokat emlegetett központi vizsgarendszer kiépítése lenne, amely azonban csak akkor jelentene előrelépést, ha valóban a képességek vizsgálatát tartaná fontosnak. Lehetséges ez? Úgy tetszik, az egyik fő akadály politikai és ideológiai természetű. A hazai politikai életben különösen nagy szerepet játszik a történelem, minden politikai erő a történelemben keresi előzményeit és legitimitációját, az ideológiai viták történelmi jelleget öltenek, a történelmi viták átpolitikálódnak. Ebben a légkörben minden kísérlet egy műveltségi vizsgaszatenderd összeállítására azzal a veszéllyel jár, hogy mindenki igyekszik a maga történelmi vesszőparipáit megjeleníteni, az egyensúly nagyon magas szinten alakul ki, és végül visszaáll a jelenlegi túlszűfolt tananyag.

Ugyanehhez a kérdéskörhöz tartozik a nemzeti alaptanterv ügye. A NAT alaprendelése eredetileg, 1989-ben az volt, hogy el kell törölni a központi tanterveket, az iskolák legyenek autonóm pedagógiai intézmények, amelyek a helyi viszonyokhoz alkalmazkodó saját tanterv alapján tanítanak. Mondani sem kell, hogy ez a szabadság a képességfejlesztő oktatás elengedhetetlen feltétele. Ez a szabad levegő teszi csak lehetővé, hogy a tanárok gyerekeket és ne tantárgyakat tanítsanak. Ugyanakkor az iskolarendszer egységének és átjárhatóságának biztosítása szükségessé tesz egy keretjellegű központi tananyag-szabályozást, a NAT-ot. Hogy ezzel kapcsolatban most mi a helyzet, az meglehetősen homályos. Az a tény azonban, hogy a minisztérium a fenti koncepció jegyében készült úgynevezett NAT3-at kidobta az ablakon, és megígérte, hogy minden iskolatípus külön kerettantervet fog kapni, valamint hogy új, részletes követelményrendszer készül, indokoltan kell félelmet a pedagógusokban: nem akar-e a minisztérium visszatérni a hagyományos központi tananyag-szabályozáshoz? Különös tekintettel az előző bekezdésben említett politikai mechanizmusokra, amelyek egyszerre vezetnek a tananyag részletes körülírásához és megnöveléséhez.

Az idő egy más értelemben is szűk keresztmetszetnek mutatkozik. A 45 perces tanóra valószínűleg optimális időkeret a tanári közlésen alapuló oktatás számára, de rendkívül szerencsétlen egységnek bizonyul, ha tanulói tevékenységeket akarunk szervezni. 45 perc egyszerűen kevés ehhez. Mire a gyerekek megértik a feladatot, esetleg érdeklődésük is felbred, már vége az órának. A csoportmunkának általában akkor van értelme, ha utána közösen is meg lehet beszélni az eredményeket, és legtöbbször ez sem fér bele egy órába. Elengedhetetlen feltétele tehát az új paradigmának egy új órarend-készítési rutin kialakulása, amelybe belefér az, hogy egy osztálynak az egyik héten tíz tör-

ténelemórája legyen, a másik héten esetleg egy sem. Ennek az elvnek különböző megvalósulási formái vannak a rugalmas óratervtől az epochális rendszerig, az iskolák azonban nagyon kevésbé felkészültek a gyakorlati megvalósításra.

B) A második: a képzés

Ezzel a kérdéssel rövidebben végezhetünk. Mondjuk ki világosan: jelentős részben azért nem tanítunk tevékenykedtető módon, mert nem tudjuk, hogy kell. Elvileg persze tudjuk, de tanítani gyakorlatilag kell. Bennünket sem így tanítottak annak idején, és az egyetemen, főiskolán sem tanított meg senki a tanulás-szervezésnek erre a formájára. Ráadásul ez sokkal nehezebb, mint előadni: valóságos művészet. Tudni kell jó szövegeket kiválasztani, szellemes feladatokat fogalmazni, elviselni, hogy nem csinálja minden gyerek ugyanazt, hogy egymáshoz is szólnak, nemcsak hozzánk, tudni kell az egyéni munkát bekapcsolni a közös munka áramába, és főleg tudni kell mérni a képességeket is, hogy lássuk a munkánk eredményét. Ilyen módon tanítani csak az tud, akit erre egy átgondolt tréning keretében kiképeztek. Ehhez képest az egyetemi módszertani képzés elképesztően alacsony színvonalú, a jelöltek meghallgatnak néhány elméleti előadást, majd megnéznék néhány órát, végül odaállítják őket a gyerekek elé, hogy órát tartsanak. Mindez tanulmányaik legvégén, amikor már el is felejtették, hogy eredetileg tanárnak készültek. Vannak, akik enélkül is tudnak tanítani. Rájuk mondjuk, hogy igazi tanáregyenlőségek, akik már eleve tanárnak születtek. Szerencsés az a diák, aki egy ilyen ember tanítványa lesz. De a száz zseni mellett a pályán dolgozik még mondjuk nyolcezer átlagos képességű történelemtanár. Ha a tanárképzés és -továbbképzés nem adja meg nekik az európai színvonalú módszertani képzést, akkor nem lesz európai színvonalú történelemtanításunk.

C) A harmadik: az eszközök

A hagyományos történelemtanításhoz elég, ha van egy tankönyv, legföljebb még egy történelmi atlasz. A forráselemző történelemtanítás eszköz- (és így pénz-) igényesebb. Ha a gyerekeknek forrásokkal kell dolgozniuk, elénk kell rakni ezeket a forrásokat. Nem túlzás, ha ezen a téren katasztrofálisnak nevezem a helyzetet. A középiskolások számára egyáltalán (!) nincs hozzáférhető történelmi szemelvénygyűjtemény. Az ideális az volna, ha az irodalomhoz hasonlóan itt is a kötelező taneszközök közé tartozna egy szövegválogatás. Ez azonban a jelenlegi tankönyvárak mellett a vágyálmok birodalmába tartozik. De nemcsak a tankönyvárak miatt. Az oktatásügyi kormányzatnak azt sem sikerült megszerveznie a rendszerváltás három éve alatt, hogy a negyedikes gimnazisták olyan tankönyvet kapjanak, amely megérdemli a tankönyv nevet. A jelenlegi kínálatból még mindig az 1989-es régi a legjobb, amely persze nem kapható. A nyolcadikosok olyan tankönyvből tanulnak, amely a tanárok egyöntetű véleménye szerint tanulhatatlan. És akkor még nem is esett szó a többi évfolyam tankönyveiről. Várható-e ezek után, hogy valóban átgondoltan, pedagógiai tudatossággal megszerkesztett szöveggyűjtemények fogják segíteni a munkánkat?

Pedig ennél többre volna szükség. Sokkal többre. Arra, amit programkínálatnak szoktunk nevezni: feladatgyűjteményekre, tanári és tanulói tevékenységleírásokra, tananyag-felépítési javaslatokra, óravázlatokra, az értékelést elősegítő feladatlapokra stb. Ehhez persze pénzre van szükség. Először is ahhoz, hogy valaki elkészítse, megírja, összeállítsa őket. A közhiedelemmel ellentétben ezt valószerűleg nem pályázati úton kell megoldani. A pályázat nagyon jó eszköz a helyi innováció támogatására és nagyon rossz eszköz az országos terjesztésre szánt fejlesztés finanszírozására. Ebben az esetben – véleményem szerint – meg kell keresni azokat a szakembereket, akik erre alkalmasnak látszanak és meg kell bízni őket főállásban a megfelelő tananyagok elkészítésével. A világon minden így készül, a pedagógiában azonban mintha nem látnánk azt a stábot, amelynek az új tantárgyi programok kidolgozása lenne a feladata. Másodszor pedig ahhoz kell pénz, hogy az elkészült anyagok eljussanak a tanárokhoz és a diákokhoz. A tapasztalat persze arra tanít, hogy enélkül is lehet történelmet tanítani. Az olcsó húsnak azonban ezúttal is híg a leve. És itt már nemcsak a történelemtanításról, nemcsak az iskoláról van szó. Az a kulturális deficit, amit a feltételek hiánya miatt most összehozunk, később az ország gazdasági teljesítményében fog megmutatkozni. És a tömegek politikai magatartásában.