

A történelemtanári kulcskompetenciák kialakításáról – avagy a fa metaforája

Az alább bemutatandó eljárás, amely a fa metaforájából indul ki, egy kísérlet arra, hogyan lehet konkretizálni, vizualizálni, leegyszerűsíteni, egyben mélyebb és strukturálisabb megközelítést adni a történelemdidaktika és a történelemmetodika egyetemi szintű oktatásának.¹ Egy kísérlet annak kijelölésére, milyen irányban volna szükséges fejleszteni a jövőbeni történelemtanárok kulcskompetenciáit.

„A (fa) metafora egy olyan konkrét modell, amelynek segítségével könnyebben és mélyebben megértjük az elvont dolgokat. Mihelyt megvan a modell, figyelmünket a probléma különböző aspektusaira tudjuk összpontosítani.” Ha Edward de Bono idézetéből indulunk ki,² akkor esetünkben a probléma különböző aspektusait a törtélemdidaktika és a történelemmetodika tanításának lehetséges modelljei jelentik, illetve ezen belül a történelemtanárok kulcskompetenciáiról való gondolkodás. E modell alapjai a pszichológia, a pedagógia és az általános didaktika hagyományából következnek, közös kiindulópontjuk pedig a *fa metaforája*, amelyet először az amerikai pedagógus-pszichológus Jerome Bruner alkalmazott, aki ezzel próbálta elmagyarázni egyetemi hallgatóinak a tananyag belső szerkezetének a problémáját.³ Valószínűleg Bruner metaforikus „fa” fogalma ösztönözte a svájci történelem- és didaktikust, Peter Gautschit is, aki ezáltal konkretizálta, illusztrálta a történelemtanítási képességek illetve a tanári kulcskompetenciák fejlesztésének a lehetséges modelljeit, amelyek elengedhetetlen feltételei a történelemről való tanulásnak.⁴

Úgy véljük, hogy a fa metaforáját alkalmazó eljárások nem a triviális gondolkodás és nem is a véletlen eredményei. „Úgy tűnik ugyanis, hogy az emberi fogalomrendszer nagyrészt metaforikus jellegű, ami azt jelenti, hogy a metafora nem hagyományosan értendő mint költői képek vagy retorikai fordulatok eszköze. A metafora inkább egy szokatlan nyelvi jelenség (...), amely nemcsak a nyelv hatáskörébe tartozik, hanem elsődlegesen a gondolkodással és a tettekkel függ össze.”⁵ A metafora lényege, hogy egy bizonyos tapasztalatot meg lehet vele értetni egy bizonyos másik tapasztalat alapján.⁶

¹ Írásunk a törtélemdidaktikának és -metodikának ahhoz az elméleti koncepciójához kapcsolódik, amelyet a cseh Zdeněk Beněš jegyez.

² BONO 2009. 100.

³ PASCH 1998. 55.

⁴ GAUTSCHI 1999

⁵ LAKOFF-JOHNSON 2002. 15.

⁶ KACETI 2009. 261.

„A fa metafora nem leegyszerűsíti a dolgokat, hanem lehetővé teszi, hogy a dolgok mélyére hatoljunk. Nem része a módszereknek, hiszen bármelyiknek a része lehet. Tulajdonképpen a háttérben segít a munkamenetek tisztázásában – és nemcsak azokban.”⁷

Nézzük meg tehát, milyen tapasztalatokat kínál nekünk a *fa metafora*, hogy ennek alapján megértsünk egy másféle tapasztalatot, amely a történelemdidaktika és -metodika tanításával, még pontosabban a történelemtanárok legfontosabb készségeinek a fejlesztésével függ össze.

A gyökerek és a fatörzs ábrázolják az alapcél, a támogató és az életadó erőt. Miről van szó? Miért csinálunk valamit? Mit akarunk elérni? Mi a célunk? Mely tevékenységek a kulcsfontosságúak? Sokféle fa létezik. Néhány esetben a fatörzs egészen a fa tetejéig ér, és az ágak merőlegesen nőnek a törzsre; azután szétválasztódnak vékonyabb ágakra, majd azok még kisebb ágakra. Az ágaknak több szintjük van. Ezek a különböző fatípusok ábrázolják a fontosságot, a folyamat fő célját. Megtalálni a fa törzsét olyan, mint megtalálni valamely tevékenység fontos célját. Mi a fő cél? Néhány fánál úgy néz ki, mintha több törzse lenne – ugyanúgy, ahogy néhány iskolai tevékenység esetében is úgy tűnik, hogy annak több célja van. Azonban mindegyik cél fontos, vagy csak egy legfőbb cél kisebb részeiről van szó?

A gyökereket és a fa törzsét (a fő célt), valamint a fa termését (mint értékeket) egy hatékony szállítási rendszer köti össze. Ezt a fa ágai ábrázolják. Az ágak jelentik a mechanizmust, amelynek segítségével a termés keletkezik. A termések az ágak végén az értékeket képviselik. Az emberek, az állatok, a madarak számára az élelmet jelentik. A fa termései értéket jelentenek a fennmaradásban és a folytatásban.

Minden tevékenység értelme, hogy értéket közvetítsen a használóinak. A legjobb tevékenységek értéket közvetítenek minden résztvevő számára még akkor is, ha az értékek nem mindig egyértelműek vagy nem mindig jól láthatók. Hiszen léteznek kevésbé észrevehető vagy kevésbé látható értékek is. Ezek sokszor ugyanolyan fontosak, mint az egyértelmű, jól látható értékek. A tevékenység alapcélja lehet általános. Ugyanúgy az értékek is lehetnek általánosak, de a hatékony szállítási rendszernek szükséges, hogy az praktikus, konkrét és részletes legyen. A *szállítórendszer* a legkomplikáltabb elem, akárcsak a fán, ahol a legkomplikáltabb elemek az ágak.”⁸

Összpontosítsunk hát a fa szállítórendszerére, és próbáljunk válaszolni arra a kérdésre, hogyan alkalmazható ez a rendszer a történelemdidaktika és -metodika tanításában, amelyeknek részei azok a már említett történelemtanári alapképességek, amelyek egyáltalán lehetővé teszik a történelem tanítását és tanulását. Első kérdésként az áll előttünk, hogy a kiindulási képességek vagy tevé-

⁷ BONO 2009. 103.

⁸ BONO 2009. 100–109.

kenységek modellezése tekintetében mit üzennek nekünk a metaforikus fa „gyökerei”.

1. A fa gyökerei, amelyek életerőt nyújtanak a fa számára, a pedagógus első/induló kompetenciáját ábrázolják metaforikusan. Ez nem más, mint hogy a pedagógus diagnosztizálni tudja a tanulók történelmi tudatát. Csakis ez lehet a kiindulási pont, ugyanis a történelmi tudat fejlesztésére, átadására, korrigálására, megőrzésére az iskola szolgál mint intézményesített eszköz. Ebben az értelemben *„a történelemtanítás tárgya nem a múlt, nem is a történelem, hanem egyszerűen fogalmazva a tanulók történelmi tudata, amely formálja a tanulók gondolkodását”*⁹. Egyúttal meg kell említenünk, hogy a történelemdidaktika és -metodika szempontjából ez a kategória nehéz és belső felépítésében bonyolult kategória, ezért módszertanilag alaposan ki kell dolgozni, és bizonyos szintig konkretizálni kell avégett, hogy a jövőbeli történelemtanárok tudatosítsák. Konkrétabban a történelmi tudat alatt érthetjük a múlttal való kapcsolódás folyamatos elsajátítását és fejlesztését, hiszen a múltat a jelen szükségleteiből közelítjük meg. *„A szemiozsis alapjegye a történelmi tudat keretében az, hogy a tényeket – főleg a jelenkor kulturális kontextusain keresztül – egy egységes egészben foglalja össze. Ebben különbözik a történelmi ismerettől, amely elsősorban és direkt módon a múlttal és annak rekonstrukciójához kötődik. A történelmi tudat és a történelmi ismeretek közös nevezője az, hogy a múlt így vagy úgy, de ellentétben áll a jelennel – a történelmi tudatban így alakul ki a távolság a két időszak között. Emiatt lehet a múltat mint önálló jelenséget kezelni. Amiből pedig az következik, hogy a történelmi dinamikus és nem statikus entitás.”*¹⁰

A belső struktúra szempontjából a történelmi tudat három szintjét különböztethetjük meg. Az első szintet a gyerekek mentális reprezentációi – prekonceptiói alkotják, amelyek spontán elképzelésekből, a régi történetek iránti vágyból stb. állnak. Ezek a múlt tudatának kezdetben kevésbé állandó elemei, amelyek logikusan következnek a gyerekek pszichomotorikus tulajdonságaikból. (Úgy vélem, épp ezeknek a prekonceptióknak az értő elemzése a történelemtanárok és a történelemtankönyv-szerzők egyik legfőbb gyengéje.) A történelmi tudat második és végül a harmadik szintjét a „történelmi kép” megalkotása jelenti, mely a történelmi megismeréssel és megértéssel függ össze.

Annak érdekében, hogy még jobban konkretizálni tudjuk a történelmi tudat struktúráit, s hogy még precízebben azonosítani tudjuk a történelemtanulás jellemző, tipikus dimenzióit és kategóriáit, ezért most egy kissé távolodjunk el a fa metaforájától. Az alábbiakban *nyolc kategóriát* különböztetünk meg, amelyek a *történelemről való tanulás specifikus dimenzióit* jelentik. Azt tehát, mi a tipikus abban a folyamatban, melyben a tanulók a figyelmüket egyes múltban lejátszódó

⁹ BENEŠ 2004. 6–7. Kérdés viszont az empirikus kutatások számára, hogy mennyire bizonyul meghatározónak más tényezők szempontjából, amelyek szintén hatással vannak a tanulók történelmi tudatára, mint pl. a társadalmi csoport, a családi környezet, a politikai elit viselkedése, a nyomtatott és elsősorban az elektronikus médiák, az iskola, a történelemtanár stb.

¹⁰ BENEŠ 2004. 7.

eseményekre összpontosítják, és ahogy mások beszámolóí alapján rekonstruálni és megérteni próbálják a múltat.

Mivel a történelmi jelenségek időbe és térbe rendeződnek, ezért ennek kihatása van az idő tudatos kezelésére és az *időtudatra*, valamint arra, miként alakulnak ki a tanulóknál az időben közelebbi és távolabbi struktúrák. Az időtudat fejlesztése szempontjából nagyon fontos figyelembe venni a tanulók fejlődési stádiumait. Ez azt jelenti, hogy a gyerekek időfelfogása az ő korai, ciklikus, tagolt időérzékelésükkel kezdődik, és nagyjából 11–12 éves korukra (vagyis az alsó és a felső tagozat határán) jutnak el odáig, hogy operatív módon dolgozni képesek az idővel. Ezért a pedagógusok eljárásaiban fontos figyelni ezeknek a történelmi időstruktúráknak a korarányos fejlesztésére. Pl.: „Gyerekek, mit jelen az, ha azt mondom: tegnap–ma–holnap? Mondd el nekem, mi történt ma, mi történt tegnap. Vajon mi történik holnap, mi történik a közeljövőben? Mi történt nemrég, régebben, nagyon régen? Gyerekek, mit jelent, ha azt mondom, hogy az idő lassan vagy gyorsan telik? Mikor érzitek, hogy az idő lassabban vagy gyorsabban telik? A ti csoportotoknak az a feladata, hogy a különféle múltbéli korszakokat illusztráló képeket sorba rendezétek. Rajzoljátok be az időgyenesre, mikor születtek a születek, a nagyszületek, a testvéreitek. Mikor házasodtak a születek és a nagyszületek? Mikor kezdtetek óvodába vagy az általános iskola első osztályába járni? Soroljátok fel a fontos eseményeket az életekből, valamint a születek és a nagyszületek életéből” stb.¹¹ Nem véletlen, hogy P. Gautschi az absztrakt időstruktúrák (pl. évezred, évszázad, korszak, időszámításunk előtt, időszámításunk után, Krisztus előtt, Krisztus után stb.) átgondolt és arányos kezelésére ösztönöz; Gautschi ugyanis azt állítja, hogy a 10–12 éves gyerekek számára ezen időstruktúrák nagy része teljesen üres, jelentés nélküli fogalom.¹²

A történelemről való tanulás második dimenzióját a *történelmi tér (ország)* fogalmának tudatos kezelése-fejlesztése alkotja. Ezt is ki tudjuk fejteni bizonyos ismerős kategóriákkal, mint pl. hol, miért ott, hová, meddig stb. A gyerekek a fizikai teret először egocentrikusan érzékelik, helytudatuk kezdetben korlátozott, azaz csak egyes helyekre koncentrálnak. Ezzel kapcsolatban egyfajta naiv térképtudatról¹³ beszélhetünk. Csak a 10–11 éveseknél kezd a tér független struktúrákat alkotni, amikor már kivetített (projektív) térbeli gondolkodásról beszélhetünk. Ezek a felismerések ismét segíthetnek nekünk arányosan és differenciáltan fejleszteni a tanulók térbeli gondolkodását, azoknak a térképeknek, kontúrtérképeknek, illetve analóg kartografikus történelmi segédeszközöknek¹⁴ a segítségével (ilyenek az iskolai történelmi atlaszok), amelyek az egyetemes és a nemzeti történelemről találhatók főleg a tankönyvekben és a munkafüzetekben.

¹¹ Erről a témáról lásd BLOCH 2011. 236.

¹² GAUTSCHI 1999. 13.

¹³ A szlovák eredetiben: naivná kartografia.

¹⁴ A szlovák eredetiben: analógové dejepisné kartografické prostriedky.

Az elektronikus média gyors fejlődése következtében mindinkább statikus vagy dinamikus alapú digitális történelmi térképekkel és atlaszokkal is tudunk dolgozni, amelyek növelik a tanulók motivációját, esetleg olyan légi felvételekkel, amelyeknek élethű és azonosítható tartalmuk van. Mivel a tanulók az 5. osztályban megismerkednek különféle földrajzi térképekkel is, ez alkalom arra, hogy ezeket összevessék a történelmi térképekkel, hasonlóságokat és eltéréseket keressenek rajtuk, vagy pl. felkutassák a térképes jelek és színek jelentését, kihasználva a nyomozás izgalmát.

A történelemtanulástól való tanulás harmadik dimenzióját a *társadalom kategóriájának* tudatos kezelése, valamint az *(egyéni és kollektív) identitástudat* fejlesztése alkotja. A latin *identitas* szó két egymástól el nem választható jelentést rejt magában: „Az első az abszolút egyenlőségre (azonosságra) utal, míg a másik feltételez egyfajta tipikus-ságot (sajátosságot), amely állandó és időben tartós. Az identitás fogalma ily módon egyszerre két meghatározó szempontot foglal magában az emberek vagy dolgok összehasonlításában: a hasonlóságot és a különbséget.”¹⁵

Az identitást konkrétan névmásokkal tudjuk kifejezni: én, te, ő, mi, ti, ők, vagy pedig olyan kijelentésekkel, amelyek nagyon gyakoriak a történelmi narrációban: ezek vagyunk mi – azok a mások; ezek a barátaink – azok az ellenségeink; ez a többség – az a kisebbség; ezek a civilizáltak – ők a barbárok stb. Vagyis egy állandó kölcsönhatáson alapuló folyamatról van szó, melynek során – állandó legitimitás és kritika között egyensúlyozva – a tanulók elhatárolják magukat másoktól. Ezt a folyamatot nagyban befolyásolják a személyes identitás konkrét fejlődési szakaszai, azaz a tanulók pszichoszomatikus tulajdonságai. Még konkrétabban ez egy hosszabb folyamat, amely a szülőktől, rokonoktól, családi körből stb. átvett, diffúz, kereső identitással kezdődik (amit kiegészít még a szintén bizonytalan és szintén kereső saját szociális csoport), majd a kiforrott identitással folytatódik, amikor a tanulók biztossá válnak a saját pozíciójukat és identitásukat illetően.

A fentiek oka az, hogy a tanulók többféle módon identifikálják magukat és azonosulnak másokkal, illetve több módon határolódnak el másoktól. Fontos része ennek a folyamatnak a társadalmi nézőpontok (perspektívák) változása, amely abban segít, hogy a tanulók képesek legyenek megérteni másféle kulturális identitással rendelkező embereket. „Ezek a különböző kulturális identitások – és ez lényeges – nem alkotnak világosan meghatározott területeket, ahol a különböző összetevők maradéktalanul fednék egymást. Minden egyén többkultúrájú (plurikulturális), azonban a kultúrák nem különálló szigetek, hanem egymást átfedő területek. Az individuális identitás abból ered, hogy ugyanaz az egyén sok, több kollektív identitással találkozhat, és ezek a különböző hovatartozások hozzájárulnak annak az egyedi lénynek a ki-formálásához, akik mi vagyunk. (...) Nem léteznek tiszta és kevert kultúrák. Minden

¹⁵ FINDOR 2005. 43.

*kultúra kevert (hibrid).*¹⁶ Pl. ha vissza akarnánk menni akármilyen messzire egy olyan ország történelmében, mint Szlovákia, mindig különböző kultúrák találkozására és keveredésére fogunk bukkanni. Erre vonatkozik az alábbi feladat: „*Ausztria-Magyarország területe több évszázadon keresztül találkozási helye volt különféle nemzeteknek és kultúrájuknak. Kutassátok fel, hogy ez a sokféleség megjelent-e a ti családokatok történelmi sorsában.*”¹⁷

A történelemtanulásnak további elengedhetetlen részei a különböző történelmi korszakok *gazdasági és a szociális problémái*, amelyekre természetesen mi a mából nézünk. Ennek megfelelően tudatosan kell kezelni a gazdasági dimenziókat, s ez tükröződik a tanulók gazdasági-szociális tudatának a fejlesztésében és befolyásolásában, valamint abban, ahogy a tanulóknak előbb konkrét, később absztrakt elképzeléseik alakulnak ki gazdagságról, szegénységről, a múltbéli gazdasági rendszerek típusairól stb. Ezt fejezik ki az efféle kérdések: „*Gyerekek, kit tartotok gazdagnak és kit szegény embernek? Miért beszélünk a múltban és a jelenben is gazdag és szegény emberekről? Miért gazdagabbak egyes emberek?*” Ezeknek a módszertani eljárásoknak a része annak a megállapítása is, hogy a tanulók hogyan bánnak a pénz kategóriájával, pl. hogyan állapítják meg az értéküket a különböző történelmi korokban.

Az ötödik dimenziót *a kormány és a hatalom kategóriáinak* a tudatos kezelése, valamint a tanulók politikai tudatának a fejlesztése jelenti. Ezt a következőképpen fejlethetjük ki: Valakik fent vannak, valakik lent, valakik uralkodnak, valakik pedig irányítva vannak. A kormány és a hatalom kategóriái nagyon is jelen vannak a történelemtanításban még mindig uralkodó politikatörténelmi értelmezésekben. A tanulók többnyire kronologikus-leíró tankönyvi szövegekben szembesülnek a múlt politikai rendszereinek széles skálájával, melyeket főleg azok működése szempontjából kellene megérteniük. Az ilyen irányú elemzések körébe tartoznak az efféle kérdések: „*Miért uralkodik néhány ember, és miért vannak mások irányítva? Mit jelent az, ha azt mondjuk, hogy néhány embernek hatalma van? Kinek van hatalma a mostani Szlovák Köztársaságban? Gondolkodjatok el azon, kinek van lehetősége és hatalma ahhoz, hogy társadalmi változásokat hajtson végre, vagy éppen ellenálljon a változásoknak?*” Ezekben az iskolai diskurzusokban fokozatosan további politikai fogalmak jelennek meg, mint pl. parlament, törvények, politikai pártok, kormány, katonaság, egyház, szavazat, média stb.

A hatodik dimenziót *a kultúra kategóriája*, valamint *a historicitás*, azaz a történelmi tulajdonságok tudatának a fejlesztése jelenti. Az efféle tudatot bizonyos ellentétes fogalmakkal tudjuk konkretizálni, pl. valami statikus vagy dinamikus, valami változik, más meg állandó (változás – változatlanság, hagyomány). Ugyanígy ki tudjuk fejteni adekvát kérdések sorával, előbb olyan közeli kategó-

¹⁶ TODOROV 2011. 65.

¹⁷ KOVAČ-KAMENEC-KRATOCHVIL 1997. 27. Ennek a feladatnak a margójára meg kell jegyezni, hogy ilyen típusú feladatok, amelyeknél az információk előre nincsenek megadva, minimális mértékben fordulnak elő történelemtankönyveinkben.

riák történelmére vonatkozólag, mint pl. a család vagy a közeli régió, amelyben a tanulók élnek.¹⁸ „Hogyan változott meg rokonaitok élete azóta, hogy ez a fénykép készült? Milyen gazdasági változások voltak hatással a születek és a nagyszületek életére? Mely technikai vívmányok változtatták meg a születek, nagyszületek életét? Mi módon változtatta meg rokonaitok életét a háború vagy valamilyen más konfliktus? Milyen történelmi személyiségekre emlékeznek a nagyszületek? A fényképeken látjátok a régi lóvasút épületét Pozsonyban a múltban és most. Nyomozzátok ki, mi változott ezen a képeken, vagy mi maradt ugyanolyan, mi változhat a közeljövőben? Derítsétek ki, mi változott és mi nem változott azon a helyen, ahol laktok. Hogyan változott meg az utcátok?”

A történelemtanulás hetedik dimenzióját a *realitás és fikció* kategóriáinak tudatos kezelése alkotja, a történelmi valóságtudat fejlesztése, vagyis az, hogy képesek legyünk eldönteni, mi történt a történelemben reálisan, és mi számít fikciónak, mi valódi és mi nem az. Az előzetes diagnózis körébe tartozik az, hogyan érzékelik és értékelik a tanulók a felső tagozat elején a múltbeli meséket, mondákat, mítoszokat, hogyan hatnak rájuk a történelmi tematikájú játék- és dokumentumfilmek, képregények, később a történelmi regények vagy színházi előadások. Hogyan befolyásolják a tények és/vagy a fikciók érzékelését a médiumok? Milyen ezeknek a megbízhatósági foka? A történelmi tény és fikció megkülönböztetésének igen lényeges módszertani eszköze az írott és a képi iskolai történelmi forrásokkal való munka, ezek közül is a játékos-utánzó tevékenységek, főleg a szociális jellegű szerepjátékok, amelyekben a tanulóknak aktívan kell dolgozniuk tényekkel és fikcióval, ezáltal jobban megtanulják őket elválasztani-megkülönböztetni egymástól.

Legvégül következnek a történelemtanulás nyolcadik dimenziója, az *erkölcsi tudat fejlesztése*, azaz a helyes és a nem helyes, a jó és rossz kategóriáinak a tudatos kezelése. Ez a kategória a múltban történt események megértésére való koncentrációból adódik, mivel a múltban bekövetkezett történelmi kapcsolatokat és összefüggéseket a ma szempontjai szerint folyamatosan jónak vagy rossznak, helyesnek vagy helytelennek értékeljük. Ez az értékelési aspektus mindig jelen van a pedagógus és a tanulók közti interakcióban. A tanulóknak azon képességeit, hogy bizonyos erkölcsi és etikai álláspontokat kifejezzenek, Kolberg szerint a tanulók pszichoszomatikus szempontú fejlődésének három stádiuma befolyásolja. A különféle erkölcsi ítéletek három: ún. prekonvencionális, konvencionális és posztkonvencionális fejlődési fázisáról van szó,¹⁹ amelyek azokat a módokat jelentik, ahogy a tanulók az erkölcsi dilemmákról és azok megoldásairól gon-

¹⁸ Erre vonatkozóan Zdenek Beneš ezt írja: „A történelmi tudat mint didaktikai kategória tekintetében figyelembe kell vennünk, hogy teljesülni kell a történelmi valóság „közelsége” feltételének [...] Ez nemcsak térbeli közelséget jelent, hanem társadalmi-szociális közelséget is – vagyis ilyen értelemben közeli lehetnek térben távoli események is.” BENEŠ 2004. 7.

¹⁹ A szlovák eredetiben: predkonvenčná, konvenčná a postkonvenčná fáza rozvoja rôznych foriem morálneho usudovania.

dolgoznak. Főleg a serdülő (adoleszcens) kor fontos és gazdag az erkölcsi érzék fejlesztése szempontjából.²⁰ Ebben a korban alakul ki a tanulóknál pl. az autoritással szembeni kritikus kapcsolat, és ilyenkor a tanulók máshogy reagálnak az olyan alapelvekre, mint igazság, felelősség, emberi jogok, kapcsolat a kisebbségekhez, peremkultúrákhoz stb. A tanulók erkölcsi érzékelésszintje ilyenkor nagyon intenzív, és gyakran ellentétben áll a pedagógus értékelveivel és véleményével.

2. A történelmi tanulás nyolc dimenziója után térjünk vissza a fa metaforájához, azaz a pedagógusi kompetenciákhoz. Amint már említettük, a fa gyökerei, amelyekből a törzs kinő, képezik az alapvető célt, támogatást és életerőt. A fa törzse metaforikus kérdéseket tesz fel nekünk. Mit akarunk? Miért csináljuk, amit csinálunk? Mi a célunk? Mit akarunk elérni? Mi a szándékunk? Ebben az értelemben a fa törzse alkotja a történelemtanár második alapkompétenciáját, amely a tervezésen és a didaktikai elemzésen (didaktikai analízisen) alapul. Egyértelmű, hogy mindkét fogalom az oktatási célokkal van összefüggésben, azaz a pedagógusnak azzal a képességével, hogy érti a tanulás tárgyát képező tematikus egység belső struktúráit, valamint hogy az idő és a tér dimenzióján kívül képes tematizálni (főleg a történelemtankönyvek segítségével) a fentebb megnevezett területeket, úgymint a társadalom, a gazdaság, a hatalom, a történelmi kultúra és valóság, valamint az erkölcs dimenzióit.

Tervezés alatt többnyire a pedagógusnak azt a képességét értjük, hogy átgondolt döntései eredményeként osztályozni tudja az oktatás célokat. Találón fejezi ki ezt A. Giammati: „*A (történelem)tanítás egy szünetekkel tarkított színházi folyamat. A pedagógus nézőként ül abban a darabban, amelyet maga rendez, és maga testesíti meg a szerepeket avégett, hogy a tanulók előtt feltárja a döntés és a fejlődés lehetőségét, ti. hogy a tanuló beléphessen a játékba, és elkezdhesse csinálni azt, amit addig a pedagógus csinált – azaz döntéseket hozni.*”

A Giammati-féle pedagógiából az következik, hogy a pedagógus munkáját úgy értelmezhetjük, mint „*professzionális döntések sorozatát, amelyeket a pedagógus hoz a felkészülés alatt, a tanítás közben és utána is. Az átgondolt döntések, amelyeket a pedagógus megvalósít, növelik a megtanulhatóság valószínűségét*”²¹. A történelemtanár bármely átgondolt döntése három dologra vonatkozik. Vonatkozik a tartalomra, hogy mit tanítson, hogyan elemezze, strukturálja az adott tanegységet. Másodsor a döntések a tanulók tevékenységére vonatkoznak, lehetővé téve a tanulásukat, ti. hogy hogyan, mi módon tanuljon a tanuló. Végül utolsóként a pedagógus döntései összefüggnek azzal, hogyan segíti elő, hogy a tanulók magukévá tegyék az adott tanegységhez kapcsolódó funkcionális képességeket.²²

²⁰ GAUTSCHI 1999. 26. A kérdéskörhöz lásd még KASSIN 2007. 343.

²¹ HUNTER 1999. 15.

²² Fontos előfeltétel ehhez, hogy a pedagógus, majd később a tanulók is megkülönböztessék és használják a tananyag belső struktúráinak alapegységeit, fogalmait, a fogalmak közti kapcsolatokat stb.

Mind a tanulás tartalmára, mind a tanulói tevékenységekre vonatkozó döntések esetében az oktatási célok a meghatározóak. Az oktatási célok segítenek abban, hogy a pedagógus a bizonytalan szándékok és kívánságok síkjáról a tudatos és átgondolt döntések síkjára tudjon lépni. Elsősorban a pedagógusnak arról a képességéről van szó, amelyekkel meghatározza, majd konkrétan kategorizálja az oktatási célokat, majd fontossági sorrendbe (hierarchiába) sorolva őket lehetővé teszi, hogy az oktatási célokat immár azok nehézségi foka alapján is behatárolja.²³ Az így strukturált oktatási célok által sokkal valószínűbb, hogy a pedagógus képes lesz olyan saját célok kialakítására, amelyek az ő személyes történelemtanári stratégiáit fejezik ki. A tanulmányi célok azonban, „csak akkor segítenek a pedagógus eligazodásában, ha a lehető legpontosabban leírják az elvárt/elérendő képességeket. Az oktatási célok irányadó értéke vagy normatív tartalma e célok információs vagy empirikus tartalmától függ, amelyek annál magasabbak, minél pontosabban van megfogalmazva, hogy mit várunk el a tanulótól, illetve mi az, ami összeegyeztethetetlen a tanulással.”²⁴ Nagyon fontos továbbá, hogy az oktatási célok nyelvileg érthetőek legyenek. Véleményünk szerint a céloknak a beszélt nyelven kell megfogalmazódnuk, s nem tudományos szaknyelven, hiszen, aki az embereket akarja befolyásolni, annak az ő nyelvükön kell beszélnie.”²⁵

A tanítással kapcsolatos tudatos döntések során a történelemtanár számára fontos, hogy meghatározza azokat a konkrét tevékenységeket, amelyeket a tanulóknak meg kell tudniuk oldani az oktatási programokban megfogalmazott általános célok eléréséhez. Ez az eljárás az oktatási célok strukturális operacionálizációja, ami nem más, mint azoknak a konkrét tevékenységeknek (operációknak) a meghatározása, amelyeket a tanulóknak végre kell tudniuk hajtani, ha a célokat el akarják érni. Az operacionálizáció eredményei a konkrétan és részletesebben meghatározott célok, azaz a specifikus operatív célok. Ezek a specifikus oktatási követelmények olyan formulációk, amelyek leírják azokat a képességeket, amelyeket a tanulóknak el kell sajátítaniuk, és amelyeknek az elsajátítását ellenőrizni lehet. A követelményeknek – amelyek pontosan kijelölik, mit kell a tanulóknak megtanulnia – a megvalósítás szempontjából rövid távúnak kell lenniük, és úgy kell őket megfogalmazni, hogy el lehessen dönteni, elértük-e vagy sem a célt. Ez az elméletben felvázolt gondolatmenet, amely az általános

Amint elkezdjük a tananyag belső struktúráit így szétválasztani, elkezdhetjük a struktúrát vizualizálni, konkretizálni a tanulók számára, pl. mentális vagy memóriatérképeken keresztül.

²³ Jelentős kiindulási pont Bloom taxonómiaja (1956, 2001), amelyet a szerző a tanulók gondolkodási képességei fejlesztésének panorámájának nevezett. Amennyiben a pedagógus a tanórák tervezése folyamán úgy határozza meg az oktatási célokat és feladatokat, hogy azok a kognitív folyamatok minden szintjét tartalmazzák, akkor az óráját úgy tudja megvalósítani, hogy azok során változatosabb és bonyolultabb szellemi műveleteket tud közvetíteni, és lehetővé teszi azok igényesség szerinti megkülönböztetését. M. Pasch szerint „a sikeres pedagógus profiljának a legfontosabb jellemzője az, hogy kognitív szempontból gazdagon tudja képviselni tantárgyának központi gondolatait.”

²⁴ BREZINKA 2006. 16.

²⁵ BREZINKA 2006. 18.

céloktól tart a speciális operatív célok (oktatási elvárások) irányába, a történelemtanárok nagyon fontos kompetenciája. Abban segít ugyanis, hogy milyen történelemtanítási stratégiákat és taktikákat alkalmazunk az általános és a középiskolákban, mennyire tudjuk átültetni az állami és az iskolai oktatási programokat, egyben milyen mértékig tudjuk kialakítani a saját egyedi pedagógiai céljainkat.

3. A harmadik kompetenciát úgy jellemezhetjük, mint a pedagógus képességét arra, hogy megszervezze a tanulás, a megismerés útjait – a történelemtanítás módszereit mint tapasztalati szerkezetet. Mindezt a fa erős ágaihoz hasonlíthatjuk. Metaforikusan azt mondhatjuk, az ágak azt a folyamatot mutatják, amelynek eredményeként termések, azaz bizonyos értékek jönnek létre. A tanulás útjainak a megszervezése a pedagógus és a tanulók tevékenységének a tudatos megszervezését jelenti, amely a meghatározott oktatási célokból ered. Amikor ezeket az oktatási módszereket alkalmazzuk, akkor az informatív–befogadó (receptív) és utánzó (reproduktív) módszereken túl fokozott figyelmet kell fordítanunk az alkotó (produktív) és heurisztikus tanulói módszerre, amelyeknek az íve az egyedi jelenségektől és a különálló problémák megoldásától indul, és a felfedező (exploratív) és értelmező (interpretatív) módszereken keresztül a szélesebb kontextuális megértésig ível – bejárva tehát azt az utat, amely oly jellemző a történelemtudományra mint szakterületre. *„A kutató és értelmező módszerek kijelölése (mint a módszertan integrált része) alapvető lépés. Ismételten meg kell emléntünk, hogy sem módszertani, sem szaktörténeti elvek alapján nem szabad elszakítani a tanítás módszertani jellegét a szakma rendszerszerű alapjaitól.”*²⁶

Jerome Bruner szavaival élve a modern (történelem)tanítás célja, hogy segítsen a tanulóknak jelentéseket alkotni, azaz hogy a tanítás ne csak arra irányuljon, hogy a tanulók a kész jelentéseket megjegyezzék. A mai történelemoktatás (és általában az oktatás) kulcsproblémája a transzmisszív és a konstruktivista tanulási stratégiák, módszerek és modellek közti kiegyensúlyozott arány megtalálása.

4. A történelemtanárok negyedik kulcskompetenciája a tanítási szituációk forgatókönyvének (kész formáknak, modelleknek) a kialakításán alapul, ami lényegében a tanulási utak és módszerek megszervezését jelenti. Ezt ismét csak metaforikusan tudjuk kifejezni: ez a fázis az ágak végén lévő termésekhez hasonlít, ill. a levelekhez, virágokhoz és gyümölcsökhöz, amelyek a történelemtanításnak színt, illatot és ízt adnak. A tanulási helyzetek (a kész oktatási formák) kisebb-nagyobb egységek sorozatából állnak, amelyek segítségével a tanulók számára lehetővé tesszük, hogy ők maguk közvetlenül tudják rekonstruálni, megismerni és megérteni a múltat. Az efféle modellek gyakorlati hasznának az a feltétele, hogy a pedagógus mennyire képes felismerni a kellő nehézségi fokukat, a tanulók érdeklődéséhez való közelállásukat, felhasználhatóságukat, motivációs fokukat, vagy éppen konkretizáló és/vagy heurisztikus erejüket.

²⁶ BENEŠ 2006. 32.

Például az általános iskola 5. osztályában a tanulóknak egy előkészített tanulási modell, egy időegyesen alapján kell elmagyarázniuk, mit tudnak a 2000. év, vagyis születésüktől napjainkig a saját vagy családjuk múltjából. Hasonló előkészített forma lehet a tanulók családfája, amelyet bemutatnak az osztálytársaiknak. A 6. osztályban az ókori Róma tanulásakor elképzelhetünk egy „Asterix–Obelix” modellt, amikor egy ismert képregény néhány jelenetén keresztül egyedi módon tudjuk megközelíteni a Római Birodalom korát. Főleg azokra a jelenetekre gondolunk, amikor Asterix Cézárral beszélget, ezek ugyanis kiváló eszközök lehetnek a valóság és a fikció megkülönböztetésére. Előre elkészített tanítási minták lehetnek a karikatúrák, történelmi képek, plakátok, szórólapok, fényképek, képregények, térképek, diagramok, grafikonok, statisztikák, táblázatok mint iskolai történelmi források. Ugyanúgy, ahogy a tapintható anyagi-tárgyi történelmi források is, amelyek szintén fontos jelentéshordozók. Hasonlóan a társadalmi szerepeket megformáló szerepjátékokhoz, amelyek lehetővé teszik, hogy jobban beleélhessük magunkat a múlt szereplőinek a sorsába. Úgy gondoljuk, minél gazdagabb és sokszínűbb tanulási helyzetek kapnak szerepet a történelemoktatásban, annál inkább növekszik annak „színe, illata, íze”, ezáltal nő a tanulók motivációja és érdeklődése, ami pedig a kompetenciáik fejlesztésének az alapfeltétele.

5. Az ötödik kompetencia az a képesség, hogy a pedagógus legyen képes reflektálni a saját történelemtanítására. Ez a kompetencia összeköti az összes többi kulcskompetenciát, ezért is található a metaforikus fa gyökerénél. A reflexió-önreflexió mint kompetencia egy olyan állandó energiaforrás, amely lehetővé teszi a tanár további szakmai fejlődését. Ennek része, hogy a pedagógus képes a tanulókkal közösen elmélyülten gondolkodni a történelemtanulásról, és segítséget tud adni nekik a tanulással kapcsolatos nehézségek leküzdéséhez. Képes a tanulókkal együtt értékelni a történelemtanítást, vitát folytatni róla másokkal, és hajlandó lehetővé tenni mások számára, hogy megfigyeljék azt. A reflexió-önreflexió jegyében a pedagógus képes értékelni a tanítás/tanulás stílusát, akár a saját, akár a tanulók stílusáról van szó. Nem utolsósorban az ilyen kompetenciával felvértezett pedagógus képes saját empirikus szondákat²⁷ alkalmazni, és rendszeresen részt vesz empirikus vizsgálatokban, hogy visszajelzést–visszacsatolást szerezzen.

Összegzés: Úgy gondoljuk, a minőségi történelemoktatás egyik jele az, hogy a pedagógusok képesek kijelölni azokat a fő irányvonalakat, struktúrákat, amelyek összekötik a tantárgy egyes résztémáit. Ugyanis mind az iskolai tanulóknak, mind az egyetemi hallgatóknak tudniuk kell, hogy az egyes résztémák miként illeszkednek a történelemdidaktika és -metodika teljesebb struktúrájába és koncepciójába.

²⁷ A szlovák eredetiben: *vlastné empirické sondy* (a ford.)

A kezdő történelemtanárok ezután a pályájuk kezdetén valószínűleg jobban értik majd, hogy a teljes struktúra mely pontján helyezkednek el a tanulás/tanítás adott pillanatában, illetve az előző és a következő téma összefüggésében. Az efféle történelemtanítás hosszabb távú következménye a történelemdidaktika és -metodika belső logikájának és belső kötődéseinek a fokozott érzékelésében és alkalmazásában, valamint a történelemtudomány rendszertanának a jobb megértésében mutatkozhat meg – a fa metaforájának tanúsága szerint is, amelyet ebben az írásban mutattunk be.

Fordította: Bényi Klaudia és Vajda Barnabás

IRODALOM

- BENEŠ 2004 BENEŠ, Zdeněk: Společnost, vedomí, dejiny. Teze k diskusi. In: Historie a škola II. Človek, společnost, dejiny. Praha, 2004.
- BENEŠ 2006 BENEŠ, Zdeněk: Současný školní dejepis – koncepty, možnosti, nebezpečí. In: Historie a škola III. Škola, společnost, dejiny II. – jak učít dejiny 20. století. Praha, 2006.
- BLOCH 2011 BLOCH, Marc: Feudální společnost. Praha, 2011.
- BONO 2009 BONO, Edward de: Simplicity. Síla jednoduchosti. Praha-Kroměříž, 2009.
- BREZINKA 2006 BREZINKA, Wolfgang: Filozofické základy výchovy. Praha, 2006,
- F. DÁRDAI 2006 F. DÁRDAI Ágnes: Történeti megismerés – történelmi gondolkodás. I-II. kötet. Budapest, 2006. (A történelemtanári továbbképzés kis-könyvtára 41.)
- FINDOR 2005 FINDOR, Andrej: Čo je identita? In: Teoretické prístupy k identitám a ich praktické aplikácie. Zborník zo seminára. Bratislava, 2005.
- GAUTSCHI 1999 GAUTSCHI Peter: Geschichte lernen. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. Aargau, 1999.
- HUNTER 1999 HUNTER, Mary: Účinné vyučování v kostce. Praha, 1999.
- KACETLI 2009 KACETL, Jaroslav: Kognitivní lingvistika. In: Kognitivní věda dnes a zítra. Ed. David KRÁMSKÝ. Liberec, 2009.
- KAPOSI-SZÁRAY 2009 KAPOSI József – SZÁRAY Miklós: Történelem IV. Képességfejlesztő munkafüzet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2009.
- KASSIN 2007 KASSIN, Saul: Psychologie. Brno, 2007.
- KOVAČ-KAMENEC-KRATOCHVIL 1997 KOVAČ, Dušan – KAMENEC, Ivan – KRATOCHVIL, Viliam: Slovensko v dvadsiatom storočí. Bratislava, 1997.
- LAKOFF-JOHNSON 2002 LAKOFF, Georg – JOHNSON, Mark: Metafory, ktorými žijeme. Brno, Host, 2002.
- PASCH 1998 PASCH, Marwin et al.: Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Praha, 1998.
- TODOROV 2011 TODOROV, Tzvetan: Strach z barbarů. Kulturní rozmanitost, identita a střet kultur. Praha, 2011.
- VAJDA 2009 VAJDA Barnabás: Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába. Úvod do didaktiky a metodiky vyučovania dejepisu. Komárom, 2009.