

Hogyan másszuk meg a hegyet?

A történelemtanítás időszerű problémái

Az oktatást a hetvenes évek végéig a direkt szabályozás és ellenőrzés rendszere határozta meg, hiszen elsősorban a hivatalos ideológiát kellett közvetítenie. Erre a történelem, és a vele együtt a gimnáziumok negyedik osztályában tanított Világnézetünk alapjai nevű tantárgy különösen alkalmas volt. Az akkori oktatási minisztérium által kiadott és Falus Andrásné által 1978-ban a gimnáziumok számára szerkesztett történelem tanterv ezt a következőképpen határozta meg:

A gimnáziumi történelemtanítás célja, hogy (...) megértesse azt a folyamatot, amely az emberek gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális tevékenysége által – a fejlődés különböző lépcsőfokain és ellentmondásain keresztül – szükségszerűen vezet el a szocializmus és a kommunizmus győzelméhez. (...) Az alternatívákat a társadalmi küzdelmek alakulása határozza meg, ezért különösen fontos a társadalmi mozgástörvények megismerésének tudományos útja: a marxista-leninista szemlélet.”

Átalakulás

A történelemtanításnak tehát nem is titkoltan a rendszert kellett szolgálnia, és emiatt a történelmi múlt egyes korszakairól hamis vagy torz képet közvetített. A tananyag mellett így pontosan meghatározták a célokat és feladatokat, a követelményeket, valamint a pedagógiai és oktatási módszereket. Az oktatási infrastruktúra pedig, például a pedagógiai intézetek vagy a szakfelügyelet, rendszeresen ellenőrizte ezeknek a betartását. Mindezek következtében persze a tanítás nemcsak egysíkú volt, hanem unalmas is, és egyre jobban elrugaszkodott a valóságtól. Ez különösen a 20. század történelmének oktatásában volt megfigyelhető. Az oktatás ilyen mértékű ellaposodása pedig kikényszerítette a változtatás igényét.

A változtatás az oktatási tárcának a művelődési minisztériumba való beolvasztásával kezdődött. Az irányítási struktúra megváltoztatása után pedig oktatási reformok sora indult meg. Egyes gimnáziumok a tagozatos rendszer kialakításával kísérleteztek az 1970-es évek végétől. Egyes humán vagy reáltantárgyakból jelentősen megnövelték az óraszámot, és ezzel együtt persze a tananyagot is. Ez a történelem esetében az egyes korszakok elmélyültebb tárgyalását tette lehetővé, valamint azt, hogy sokrétűbben és érdekesebben lehessen megtanítani az egyébként továbbra is szigorúan meghatározott tananyagot. A tagozatos rendszer előnye ezekben az iskolákban a sikeres egyetemi felvételi vizsgát tett tanulók számának jelentős növekedésében nyilvánult meg. A tagozatos tantárgyak óraszámának növelése viszont részben a többi tantárgy óraszámának rovására ment, részben pedig növelte a diákok iskolai leterheltségét. Más gimnáziumok ugyanakkor a fakultatív oktatás bevezetésével kísérleteztek. A gimnázium harmadik és negyedik osztályában megadott órakeretben olyan tantárgyakat választhattak a diákok, amelyek érdekelték, vagy felvételizni szeretett volna belőlük valamelyik egyetemre. Ez a fakultatív rendszer a kötelező jellege miatt egyáltalán nem volt hatékony, hiszen sok diák csak kényszerből választott, legtöbbször természetesen a könnyebbeknek vélt tantárgyak valamelyikét, így

például a történelmet. Mégis ezt fogadta el a minisztérium kötelező érvényűnek, mert az általános műveltség megteremtése volt a kitűzött cél, és ezért a tagozatos rendszerben a szakbarbarizmus térnyerését látták. A fakultációs rendszer általánossá tétele mellett, ugyancsak az általános műveltség megteremtésének jelszavával, átalakították az érettségi rendszert, amelynek elvben ezt az általános műveltséget kellett volna tükröznie. Az addigi négyről ötre növelték a kötelező érettségi tantárgyak számát, a 20 pontos egyetemi felvételi rendszert pedig 120 pontosra változtatták. A történelemnek továbbra is jelentős maradt a szerepe, hiszen kötelező érettségi tantárgy maradt, és a diák érdemjegyét hozott pontként minden felsőoktatási intézményben a felvételi vizsgaeredménybe beszámították.

A fakultációs rendszer beindulását új tankönyvek kiadása követte, amelyek azonban továbbra is elsősorban a hivatalos ideológiát közvetítették, bár már nem olyan direkt módon, mint a korábbiak. További változást jelentett, hogy a pedagógiai intézetek és a szakfelügyelői rendszer ellenőrző funkciója némileg háttérbe szorult, ugyanakkor szakmai tanácsadó szerepüket igyekeztek megerősíteni. Ennek megfelelően átalakult a továbbképzési rendszer és új szakmai fórumok jelenhettek meg. A történelem iránt érdeklődők számára olyan folyóiratok indultak – például a *História* vagy később a *Rubicon* –, amelyek közérthető formában tárták fel a történelem vitás kérdéseit. Mindez a nyolcvanas években felpeszdtítette a tudományos közéletet, a tanárok számára pedig az egyre sokrétűbb ismeretek szerzését tette lehetővé.

A nyolcvanas évek második felében a Kádár-rendszer válsága a történettudományban kiélezte a szakmai vitákat, és egyre inkább az ideológiai ellentétek síkjára terelte azokat. Az ideológiai ellentétek mind nagyobb hatást gyakoroltak a közoktatásra is, és az addigi struktúra bomlani kezdett. A szakfelügyeleti rendszer szép csendben kimúlt, a pedagógiai intézetek egy részét megszüntették, más részüket pedig jelenősen átszervezték. Ez a történelemtanításra nézve azzal járt, hogy a tanárok többsége ideológiamentesen, a tényekre támaszkodva igyekezett tanítani, a legvitatottabb eseményeket – így az 1945 utáni magyar történelmet – pedig egyszerűen meg sem tanították.

1989 után kissé kaotikussá vált a helyzet, hiszen az új kormányzat rövid idő alatt gyökeres változtatásokat igyekezett az oktatási hálózatban is véghezvinni. Miközben megindult az új oktatási törvény kidolgozása, és megkezdődött a Nemzeti Alaptanterv kimunkálása körüli vita, ezalatt a közoktatás szerkezete is átalakult. Részben jóval korábbi formák éledtek újjá, mint például a 8 osztályos gimnáziumok vagy a népfőiskolák, részben pedig új formák jöttek létre, mint az 5 évfolyamos két tannyelvű, illetve a 6 osztályos gimnáziumok. Ehhez új helyi tantervek egész sorára volt szükség, amelyekhez pedig új tankönyvekre. Így az addig többé-kevésbé egységes szemléletű történelemtanítás alapvetően különböző színvonalú és mélységű, főképpen pedig a helyi adottságokat tükröző tantárggyá vált. Ez több más tantárgyra is jellemzővé vált, nagymértékben megnehezítve az általános iskolásoknak a középiskola kiválasztását, valamint gyakorlatilag lehetetlenné tette az egyes középiskolák közötti átjárhatóságot. Megfigyelhető volt az is, hogy az új iskolatípusok jelentősen növelték a történelem óraszámát, időnként túlterhelve a diákokat. Ráadásul a felsőoktatási vizsga-követelmények is jórészt megváltoztak, oly módon, hogy az intézmények maguk dönthettek a vizsgatárgyakról és a vizsgaanyag mennyiségéről. Ebből pedig az következett, hogy egyes iskolatípusok történelemből túl keveset tanítottak az egyes egyetemek vizsgakövetelményeihez képest, egyesek pedig túl sokat.

„Egyesületek alakításának korát éljük. Az utóbbi évtizedekben gomba módra teremnek társadalmi szervezetek különféle olyan célok megvalósítására, melyek időnként éppen népszerűek voltak... Az állam és az önkormányzati testek mellett az egyesületekre kétségtelenül nagy szerep vár olyan feladatok megvalósításában, melyek az egyén erejét felülmúlják.” – E szavakat bárki leírhatta volna az utóbbi időben, pedig az idézet *gróf Klebelsberg Kuno* egyik 1918-ban elhangzott beszédéből való. Minthogy az átalakulóban levő szakmai fórumok még egyelőre saját szerepük megfogalmazásával voltak elfoglal-

va, valóban megnőtt az olyan egyesületek iránti igény, főként a gyakorló pedagógusok körében, amelyek átláthatóvá igyekeztek tenni a megújulási folyamatot, és képesek voltak egyfajta érdekvédelmet is magukra vállalni. Így jött létre a Történelemtanárok Egyesülete, továbbá alapítványok sora, amelyek szakmai programjukba igyekeztek bevonni a pedagógusokat, és érdekeltté tenni őket az átalakulási folyamatban. Mindez ugyan egy újfajta szemléletmód kialakításának kedvezett az oktatásban, csak közben a történelemtanításban, és persze a többi tantárgy esetében is, a nevelési célok egyre inkább háttérbe szorultak. Az egyesületek, valamint az újraformálódó szakmai fórumok szerepe a jövőben már csak azért is növekedni fog, mert az időközben megszületett új oktatási törvény a pedagógusok számára kötelezően írja elő hétévenként a szakmai továbbképzést. Ennek megfelelően megkezdődött a továbbképzési rendszer ismételt átalakulási folyamata is.

A Nemzeti Alaptanterv továbbra is azt az alapvető célt tűzte ki, hogy a közoktatás általános és alapvető műveltséget nyújtson, ami objektíven mérhető is. Az életkori sajátosságoknak megfelelő egységes tudásszint kialakításával az iskolák közötti átjárhatóságot kívánta elérni oly módon, hogy eközben csökkentse a diákok eddigi túlterheltségét is. Ehhez pedig új vizsgarendszert is kialakítottak. A tankötelezettség végén, tehát a 16. életév betöltése után minden tanuló alapvizsgát tehet, ugyanakkor továbbra is 18 évesen lehet érettségi vizsgát tenni. Az érettségi vizsgarend újdonsága, hogy a vizsga kétszintűvé válik, az emelt szintű váltaná fel a mai felsőoktatási felvételi rendszert. Ezért az érettségit majd a diák iskolájától független bizottság előtt kell letenni, és már csak ezért is szükséges a kötelező érettségi tantárgyak, így a történelem esetében is, a NAT követelményeinek betartása. Ebből következően viszont feleslegessé vagy értelmetlenné váltak azok a helyi programok, tantervek és könyvek, amelyeket a szerkezetváltást követően az egyes iskolák kidolgoztak. Rengeteg munka ment veszendőbe még akkor is, ha az ezek kidolgozása során szerzett tapasztalatokat a helyi tantervek elkészítésekor fel lehetett használni. Mivel a NAT bevezetése csak most kezdődik el, a gyakorlati problémák vele kapcsolatban csak néhány év múlva jelentkeznek, ezért még újabb és újabb változásokra kell felkészülni.

Mint azt már korábban említettem, a szakfelügyeleti rendszer megszűnt, és ezt nem is bánta igazán senki. A folyamatos változás viszont eléggé megnehezítette a pedagógusok számára az eligazodást a szakmai anyagok tengerében. Ezért a legújabb változás az lesz, amint a közeljövőben az önkormányzatok megbízásából létrejönnek a szaktanácsadói és tantárgygondozói kollégiumok, amelyek legfontosabb feladata a helyi iskolai munka segítése és ezzel elvileg megkönnyítése lesz.

Az eddig leírtak alapján elmondható, hogy a magyar közoktatás és benne a történelemtanítás immáron több mint húsz éve a folyamatos átalakulás állapotában van. Nem csoda tehát, ha a pedagógusok egyre fásultabban veszik tudomásul az egymást követő kormányok oktatásra vonatkozó újabb elképzeléseit. Mindez pedig úgy ment végbe, hogy a közoktatásra sohasem jutott elég pénz a költségvetések maradékelvű szemlélete miatt. Az utóbbi időben persze az új programok kidolgozói elég sok pénzhez juthattak, ám ezek megvalósításához maguk az iskolák nem kaptak elegendő pénzt, főként pedig a gyakorló pedagógusok nem. Mivel pedig éppen az ő munkájuk növekedett meg az új rendszerre történő átállás során, az átalakulásnak inkább szenvedő alanyaivá, mint részesévé váltak.

Tanári szabadság

Hiába minden átalakulás és újítás, ha ehhez nem sikerül megnyerni a tanárokat. Az oktatásnak tehát a pedagógus minden körülmények között kulcsfigurája marad. A nyolcvanas években lebomló struktúra egyre inkább magára hagyta a tanárokat, amit közhelyeszerűen tanári szabadságnak neveztek el. Az ellenőrzés megszűnését ugyan felváltotta a pedagógiai intézetek részéről egyfajta szakmai tanácsadás és segítségnyújtás, amennyiben a tanárok vagy iskolavezetők valamelyike hozzájuk fordult ilyen irányú kéréssel. Persze

nem sok tanár fordult, mert a korábban szerzett tapasztalataik alapján már annak is örültek, hogy legalább békén hagyják őket. Így aztán a kevésbé rutinos vagy kezdő tanárok egyre inkább kénytelenek voltak szembesülni azzal a kérdéssel, hogy mit, és legfőképpen hogyan tanítsanak. Léteztek ugyan továbbképzések és szakmai konferenciák, ezeknek azonban vajmi kevés közük volt az iskolákban kialakult gyakorlathoz, ezért aztán ezeken az előadásokon vagy megbeszéléseken mindig ugyanazok az emberek ültek. Ezért sok tanár az állandóan módosított kerettantervekből és tankönyvekből, a gimnáziumi érettségi vizsgaszabályzatból és felvételi tájékoztatókból próbált meg – egyre kevesebb sikerrel – tájékozódni. E tekintetben 1989 után csak tovább romlott a helyzet, mert az iskolaügy túlideologizált és erősen átpolitizált küzdőtérre kezdett válni. Ezért teljes mértékben egyet lehet érteni *Beke Kata A kulcsemberek* című cikkében közölt megállapításokkal: „1988–89-ben az akkori ellenzéki pártok az elsők között oktatási programjait dolgozták ki, hiszen a politizáló értelmiség számára – tagjaik pedig innen verbuválódtak – nyilvánvaló volt az oktatásügy fontossága. A rendszerváltással ez az értelmiség került politikai pozícióba, igen sok változtatást indítva el az oktatásügyben. Nem feladatunk, hogy elemezzük és értékeljük az immár két parlamenti cikluson átívelő folyamatot... Azt azonban folyóiratunk profilja is megengedi, hogy megállapítsuk: mindez – talán az elkerülhetetlenül szükséges mértéknél jobban – megrendítette az iskolák oly létfontosságú stabilitását. És elbizonytalanította a pedagógusok sokaságát. ...mindenekelőtt arról [van szó], hogy a tantervek, utasítások, irányelvek engedelmes végrehajtásához szokott pedagógustársadalomnak szinte az egyik tanévről a másikra önállóvá és kreatívvá kellett válnia... s egy tekintélyelvű iskolában töltött évek, talán évtizedek után elsajátítani a demokratikus iskola szokásrendszerét.”

A történelem tanítása, elsősorban is a közelmúlt története különösen alkalmas terepnek bizonyult az ideológiai vitákra, így a történelemtanárok azt kezdték el tapasztalni, hogy most már a fejük fölött is azon elmélkednek, hogy nekik mit is kellene tanítaniuk. Persze, az oktatás irányítói fennhangon együttműködésre biztatták a pedagógusokat, csak éppen a megfelelő fórumokat nem teremtették meg hozzá. A néhány magát valóban aktivizáló tanár mellett a többség továbbra is hallgatott, felve az ideológiai vitáktól és az egyre bizonytalanabb egzisztenciájuk elvesztésétől, vagyis a tanárok a sok jobbító szándék ellenére alapvető problémáikkal továbbra is magukra maradtak.

A történelemtanítás szemszögéből közelebről is szemügyre véve ezt az ideológiai vitát, megállapítható, hogy alapvetően helyes volt az a szándék, hogy a tananyagot megszabadítsák a hazugságoktól és torzításoktól, amely, különösen a 20. századi magyar történelem egyes fejezeteinek korábbi megítélésében nyilvánultak meg, például a tanácskormány, a *Horthy*-rendszer vagy az 1956-os forradalom esetében. Ezek újraértékelése aktuálpolitikai kérdéseket is felvetett, miközben a történettudomány még csak ezzel egy időben juthatott hozzá bizonyos alapvető forrásokhoz, illetve kezdhetett hozzá az érdemi vitákhoz, az ellentmondások tisztázásához. Ebben a helyzetben egyetlen tanárnak sem volt könnyű az órán ezekben a témákban állást foglalni, esetleg véleményt nyilvánítani diákjai előtt. A tanári szabadság ekkor azt eredményezte, hogy egyesek kizárólag a tények ismertetésére szorítkoztak, a tájékozottabbak pedig igyekeztek az eltérő, vagy az egymásnak gyakran ellentmondó álláspontokat is a tanulók elé tárni. Ezen a megszülető új tankönyvek sem segítettek, mert ezek szemlélete is sokban különbözött egymástól, a tanárok pedig azt választották és vetették meg a diákjaikkal, amely az ő világnézetükhöz a legközelebb állt. Ezt felismerve írhatta *Salamon Konrád* a gimnáziumok negyedik osztályosai számára írt könyvének bevezetőjében: „A XX. század különböző „izmusoktól” felbolygatott és zsácutcákba vitt történelme után remélhetőleg tanult annyit az emberiség, hogy képes lesz az egyetemes együttműködésre, azaz a »globalizmus« eszményének és szükségszerűségének felismerésére... A kölcsönös megismerés kölcsönös bizalmat, a kölcsönös bizalom pedig közös cselekvést eredményezhet.”

Mivel egy ideig az álláspontok nem közeledtek egymáshoz, végül még az is felmerült, hogy a történelem ne legyen kötelező érettségi tantárgy. Ez szakmai körökben nagy felzúdulást váltott ki, amely már csak azért is érthető, hiszen finoman szólva elég furcsa lett volna, hogy egy magyar diák a magyar történelmi múltra vonatkozó ismereteiről ne adjon számot, mert ha ez nem része az általános műveltségnek Magyarországon, akkor semmi sem az. Végül a kérdés lekerült a napirendről és a történelem kötelező érettségi tantárgy maradt. Ezt követően az is felmerült, hogy a történelmet és oktatását teljesen ideológiamentessé kellene tenni. Ez is elég nagy képtelenség, hiszen az emberi gondolkodás története is szerves része a történelemnek, és a művelődéstörténetet sem lehet megértetni eszmetörténeti fejtegetések nélkül, egyes politikátörténeti eseményeket pedig egyáltalán nem. A tanári szabadságnak tehát éppen abban kellene megnyilvánulnia, hogy minden történelemtanár a saját meggyőződése alapján, természetesen a szakmai korrektség keretein belül, ismertethesse a tananyagot és mondhassa el a véleményét.

A történelmi tananyag szerkezete és mennyisége körül is akad elég sok vita és ellentmondás. Ha a diákok véleményét is kikérjük e tekintetben, ők egyértelműen túl soknak találják a tanulnivalót, főként a dátumok, események és személynevek mennyiségét. Csakhogy éppen ezek azok a konkrétumok, amelyek nélkül összefüggéseket tárgyalni vagy elemzést adni nem lehet. Éppen ezért ha nem akarjuk, hogy a történelem adathalmaz legyen, akkor nagy körültekintéssel kell azokat az eseményeket kiválasztani, amelyekkel egy korszak lényegét fel lehet tárni. Ebben a tekintetben eddig a tankönyvek voltak a mérvadók, ezután pedig minden bizonnyal a NAT lesz az. Itt a tanári személyiség és felelősség abban nyilvánul meg, hogy az órai munka során átélhetővé, és ezáltal megérthetővé tegye a tananyagot, oly módon, hogy mindeközben nem terheli túl diákjait, vagyis közlési vágyában nem akar minden olyasmit rázúdítani hallgatóira, amit egy adott témáról csak tud.

A korai történelem tárgyalása során az utóbbi időben az őskor története egyre inkább háttérbe szorul. Ez részben annak is köszönhető, hogy már a tényanyagában is elég sok a vitás kérdés. Ennek köszönhetően a történelemnek egyfajta bevezetőjeként fogják fel sokan, bár éppen ez az a téma, ahol a diákok történelem iránti érdeklődését meg lehetne alapozni. A tanárok többsége azonban nem is szereti a témát, ezáltal a közösségi életforma és ezzel a társadalom kibontakozásának feltárása gyakran elmarad, a szellemi kultúra kialakulásáról már nem is beszélve.

Az ókori történelem tanítása során viszont már a bőség zavarával kell megküzdenünk. Ha csak a tankönyvi anyagot nézzük, akkor abban a következő témák lelhetőek fel: sumér és akkád államok, Asszíria, Perzsia, Egyiptom, ókori Palesztina, Fönícia, India, Kína; a legújabb tankönyvben pedig még: hettiták, médek, szkíták és hunok. Mindez pedig csak felvezetés az ókori görög és római történelem bemutatásához. Ha egy kicsit is nagyobb mértékben mélyedünk el valamelyik ókori kultúra tárgyalásában, akkor már biztosan nem fogjuk tudni a megadott órakeretben bemutatni a tananyagot. Pedig a különböző íráskorok, a

A történelmi tananyag szerkezete és mennyisége körül is akad elég sok vita és ellentmondás. Ha a diákok véleményét is kikérjük e tekintetben, ők egyértelműen túl soknak találják a tanulnivalót, főként a dátumok, események és személynevek mennyiségét. Csakhogy éppen ezek azok a konkrétumok, amelyek nélkül összefüggéseket tárgyalni vagy elemzést adni nem lehet. Éppen ezért ha nem akarjuk, hogy a történelem adathalmaz legyen, akkor nagy körültekintéssel kell azokat az eseményeket kiválasztani, amelyekkel egy korszak lényegét fel lehet tárni.

nagy vallások, a tudományok és a művészeti ágak kialakulása megannyi lehetőséget kínál arra, hogy érdekessé és szemléletessé tegyük az órát. Ugyankor azt is be kell látni, hogy az ókori eseménytörténetnek bár lehet szemléletformáló hatása, a gyakorlati haszna igen-csak csekély. Ezért az ókori Kelet államainak részletes bemutatása kissé felesleges, és már az is kérdéses, hogy kell-e ennyivel egyáltalán foglalkoznia annak, akinek csak általános műveltséget kell szereznie. Az ókori görög és római történelem viszont természetesen nem kerülhető ki, minthogy az egész európai kultúra alapját képezik, és nélkülük a későbbi fejlődési tendenciák sem érthetők meg. Itt válik különösen fontos kérdéssé, hogy mi az, ami feltétlenül szükséges a folyamatok megértéséhez, és mi az, ami elhanyagolható.

A középkor történetében már az is bizonytalan, hogy mikor kezdődött és meddig tart, mint korszak pedig kifejezetten Európa-centrikus. A történetírás kétségei a korszakkal kapcsolatban valamennyi tankönyvben tükröződnek, és azzal a problémával küzdenek, hogy csak a nagy általános összefüggéseket mutassák-e be, avagy az egymástól eltérő régiók sajátosságait is részletesebben tárgyalják. Ezt a problémát *Johan Huizinga A középkor alkonya* című művében a következőképpen fogalmazta meg: „A történetírást mindig sokkal jobban foglalkoztatja a kezdeteknek a kérdése, mint a hanyatlásé és a bukásé. Bármilyen korszakról van is szó, azt szoktuk vizsgálni, hogy mit ígér a következő korszaknak... A középkori történelemben például oly szorgosan kerestük a modern kultúra gyökereit, hogy már-már úgy látszik: a középkor alig több, mint a reneszánsz előjátéka.”

Az általánosítás gyakran leegyszerűsítő, és éppen ezért a tudomány érthetően nem szereti, az iskolai oktatásban azonban nem kerülhető el, mert ha nem tesszük, ismét csak túlterheljük diákjainkat a részletek körüli, és éppen ezért elsősorban a tudományra tartozó kérdésekkel. Így a középkor esetében a tanár különösképpen szembesül a helyes arányok megtalálásának kérdésével. Itt is a legfőbb mérce a leadható órák mennyisége, hiszen ha elcsúszunk az idővel, azt a későbbiekben már csak más anyagrészek rovására pótolhatjuk be. Gyakran éppen azzal egyszerűsítünk, hogy mindent el akarunk mondani, ezáltal az elmélyülés helyett tények folyamatosan bővíthető halmazát adjuk közre.

A középkor kapcsán kerül terítékre először az a probléma, hogy a magyar történelmet önálló fejezetekben, vagy az egyetemes történelem összefüggéseiben és abba integrálva tanítsuk-e. Mindkét módszernek megvannak a maga előnyei és hátrányai. Ha fejezetekben tárgyaljuk, akkor a diák könnyebben tudja egységes egészként a maga számára felfűzni a magyar történelem főbb eseményeit. A tanár is csak az adott témára összpontosítva és elmélyültebben foglalkozhat a tananyaggal, vagyis ez az egyszerűbb megoldás. Ugyanakkor az önálló fejezetekben való tárgyalás felbontja az idősíkot, gyakorivá válnak a visszautalások, a diákok pedig nehezen kötik a magyar eseményeket ahhoz az európai környezethez, amelyben az események lejátszódnak. Ez utóbbi leginkább akkor válik szembetűnővé, amikor a felvételi vizsgák tesztjeiben olyan feladatokat kell a felvételizőknek megoldaniuk, amelyben párhuzamot kellene vonniuk bizonyos magyar és európai események között, és láthatóan ezeket a feladatokat rontják el a legtöbben, vagy hozzá sem fognak. Az integrált tárgyalásnak megvan az az előnye, hogy Magyarországot képes az európai régió szerves részeként megmutatni, a történelmi folyamatok kölcsönhatásait kiemelni. Csakhogy a magyar történelem Nyugat-Európához viszonyított fejlődésbeli megkésettisége okán a középkor és a kora újkor esetében ez az integráció csak kisebb korszakokban lehetséges. Vagyis az integrációs módszer leginkább csak a 20. század tárgyalása során igazán célravezető. „Bár a történelem szövedékét nem lehet egyes szálakra felfejteni anélkül, hogy az egész szét ne hullana, gyakorlati szempontból mégis szükséges a tárgykör bizonyos tagolása” – írta *A forradalmak kora* című történelmi munkájában *Eric J. Hobsbawm*.

Időben minél közelebb van hozzánk egy-egy történelmi esemény, annál több adat áll róla rendelkezésünkre, és persze annál több következtetés is vonható le róla a mi korszakunkra vonatkozóan. Az újkor és benne a polgári társadalmak kialakulásának körültekintő tárgyalása már csak azért is fontos, mert itt alapozhatjuk meg, például az emberi és polgári jogok

kérdésének vagy a felvilágosodás problematikájának tárgyalásával, azokat az állampolgári és társadalmi ismereteket, amelyeknek az ismerete mindenkitől elvárható lenne. Itt különösen a források helyes megválasztása és kellő mélységű elemzése lehet csak igazán célravezető. Ráadásul itt szembesítjük diákjainkat olyan kérdésekkel, amelyek a mai politikai kultúrában is igen érzékenyen hatnak, ilyenek például a forradalom, a nemzet és haza, nemzetiség és nacionalizmus, radikalizmus és liberalizmus problematikája, és a sor még hosszasan folytatható. E kérdéskörön belül pedig a magyarság nemzetté válásának és a Kárpát-medence nemzetiségi viszonyainak elemzése megkerülhetetlen ahhoz, hogy a mai szomszédsági politikánkat, illetve a Trianontól máig ívelő utat diákjaink megérthessék. Így ír erről *Mikó Imre* a *Nemzetiségi jog és nemzetiségi politika* című művében: „Az önrendelkezés nemzetközi jogilag is tisztázatlan fogalmának a magyarországi nemzetiségi viszonyok rendezésébe való belekeverése csak zavarokhoz vezethet. Különösen akkor, ha az önrendelkezés nem a kérdések megoldását, hanem bizonyos előre kitervezett hatalmi status quo erkölcsi és politikai igazolását célozza, amint a párizsi békekonferencián beigazolódott.”

Kellő tanári empátia hiányában az ilyen kérdések könnyen érzelmi síkra terelődhetnek, ami a diákok egy részénél torz világkép kialakulását eredményezheti. Ezért ilyenkor a tanári szabadsággal nagyon óvatosan kell bánni, és célszerű rávezető módszerekkel a diákok elképzeléseit a helyes irányba terelni. Ez persze nem könnyű dolog, főként ha a ki-sebbségben élő magyarság helyzetét kívánjuk megértetni.

Mindent egybevetve a tanári szabadságnak sokféle korlátja van és valójában legfőképpen a tanár személyiségében nyilvánul meg. Ebből fakadóan a tanárnak nem csak kellőképpen felkészültnek – ahogyan mondani szokták: naprakésznek – hanem pedagógiailag és erkölcsileg is felvértezettnek kell lennie. Mindehhez pedig nyugodt munkakörülményekre és biztos iskolai háttérre lenne szüksége, valamint arra, hogy az utóbbi időszak megannyi bizonytalansága közepette elvesztett önbizalmát visszaszerezhesse.

A történelem és a NAT

A Nemzeti Alaptanterv, szakítva a magyar közoktatás hagyományaival, nem tantárgyakban, hanem műveltségi területekben, ismeretkörökben gondolkodik, és fogalmazta meg az új követelményrendszert. A történelem az Ember és társadalom műveltségi terület része lett, amelyhez még a társadalmi ismeretek, az emberismeret, valamint az állampolgári és gazdasági ismeretek is hozzátartoznak. Ugyanakkor a gimnáziumok negyedik osztályában jelenleg tanított filozófia mint részterület sem került bele a Nemzeti Alaptantervbe. Ennek oka egyáltalán nem világos, talán a szerkesztők a történelem szerves részének tekintik, pedig nem az, vagy eleve fakultatív tantárgynak gondolják, annak ellenére, hogy a legtöbb tudomány innen veszi fogalomkészletét, tehát ismerete része kellene legyen az általános műveltségnek. A tantervpítő kézikönyv is a 11. és a 12. osztályban ajánlja tanítani, tehát már csak a tankötelezettség utáni időszakban. Az is kérdés persze, hogy a választható tanórai foglalkozásokra fordítható időkeretbe befér-e majd, mert a kötelező tantárgyakra fordítható időkeretbe biztosan nem: „A tanulók társadalmi környezetben való eligazodásához, szocializációjához ad gazdag lehetőséget az *Ember és társadalom* műveltségi terület. E műveltségi terület az emberrel nemcsak mint társadalmi lényvel, hanem mint egyénnel, mint önálló személyiséggel is foglalkozik... A fejlesztés kiemelt területei: a személyiség tiszteletére nevelés, a nemzeti és állampolgári tudat erősítése, a szociális érzékenység, az életkornak megfelelő társadalmi problémák iránti nyitottság, a környezetért érzett felelősség, a más kultúrákkal szembeni tolerancia, a humánus, értékeket védő magatartás fejlesztése, a demokratikus intézményrendszer használatához szükséges ismereteket valamint készségeket megalapozó készségek és képességek kialakítása” (NAT).

Az ember és társadalom műveltségi terület általános fejlesztési követelményei közé tartoznak az emberismeret és az önismeret képességei, az ismeretszerzési és -feldolgozá-

si képességek, a kifejezőképességek, és a tájékozódás térben és időben. A NAT a társadalmi ismereteket kezdetben a magyar nyelv és irodalommal, a felsőbb évfolyamokban pedig a történelemmel kívánja integrálni. A történelemmel integrált témakörei a következők: a mindennapi élet színterei (család, népesedés, iskola, a munka világa); a társadalmi egyenlőtlenségek (az egyenlőség értelmezése, az egyenlőtlenségek forrásai, az ország egészségügyi helyzete, az öregek helyzete, az iskola és a társadalmi egyenlőtlenségek, jövedelem és művelődés, szegénység); többség és kisebbség (nemzeti kisebbségek Európában és Magyarországon, kisebbségi jogok, nemzeti öntudat és nacionalizmus, a fajelmélet és a megkülönböztetés tilalma, vallási kisebbségek); diktatúra és demokrácia (a többségi elv korlátai, emberi jogok, alkotmányosság, törvényhozás, pártok, önkormányzatok, sajtószabadság, diktatórikus rendszerek); az igazságszolgáltatás (a polgári peres eljárás, a büntetőeljárás, a vádlottak jogai, a bűncselekmények típusai); a külpolitika (diplomáciai kapcsolatok, Magyarország és a szomszéd országok kapcsolatai, az állampolgárság fogalma, útlevél és vízum, a határőrség szerepe). Amint a felsorolásból is kitűnik, a társadalmi ismeretek a felsőbb évfolyamokon már az állampolgári ismereteket is tartalmazzák. A gazdasági ismereteket is a történelem keretei közé kívánják integrálni, amelynek témakörei a következők: a háztartás a történelemben; a mai háztartás közgazdaságtana; vállalkozás a történelemben; a mai vállalkozások közgazdaságtana; a munka világa; a nemzetgazdaság és a külgazdaság. Az emberismeretet, ha az órakeret megengedi, önálló tantárgyként is lehet tanítani, amennyiben nincs erre lehetőség, akkor ez is a történelem keretei közé kerülhet. Témakörei: az ember biológiai jellemzői; az életér; az élet célja; az ember tudati és pszichikai jellemzői; ember és társadalom; az egyén céljai, feladatai.

A NAT egyik nemes szándéka, hogy a múlt megismerése mellett modern társadalomismeretek szerzését tegye lehetővé a diákok számára. Ilyen ismeretekre azonban még a felsőoktatási intézmények nem képeztek ki tanárokat, ezért egyszerűen az iskolák döntő többsége nincs abban a helyzetben, hogy az új ismeretköröket és tantárgyakat tanítsa, ezért az iskolák legtöbbje továbbra is hagyományos tantárgyakban gondolkodik majd. Ebből következően ezekben az iskolákban a történelemtanárokra hárul az új ismeretek elsajátíttatása. Erre persze ők sincsenek sem felkészülve, sem pedig felkészítve, a felsorolt ismereteknek a történelemben történő integrációjából következően mégis rá lesznek kényszerítve. Ebből fakadóan a legtöbb történelmet tanító tanár kénytelen lesz egyszerre többféle továbbképzési programban részt venni. Mivel pedig a továbbképzési rendszer is most van kialakulóban, bár a választék óriási, hatékonysága és eredményessége egyelőre még eléggé kétséges. A tanárok tehát úgy kezdik el majd tanítani, például az emberismeretet vagy a társadalmi ismereteket, hogy közben még maguk is csak tanulják.

A NAT másik fontos szempontja az volt, hogy csökkentse a tanulók iskolai túlterheltségét, ezért az iskolai idő hosszát és a heti órakeretet is szigorúan szabályozták. A közoktatási törvény 1996. júliusi törvénymódosításának megfelelően a 1–11. évfolyamokon 37, a 12. évfolyamon évi 33 ötnapos munkahéttel számolhatunk, mert a törvény száz-

Évfolyam	A kötelező tantárgyakra fordítható heti óraszám	A választható tanórai foglalkozásokra fordítható heti óraszám
1–3.	20	2,0
4–6.	22,5	6,0
7–8.	25	7,5
9–10.	27,5	10,0
11–12.	30	18,0

1. táblázat

Hagyományos ismeretkörök a NAT-ban	Új ismeretkörök a NAT-ban
Magyar nyelv és irodalom	Társadalmi ismeretek
Élő idegen nyelv	Gazdasági ismeretek
Matematika	Emberismeret
Történelem és állampolgári ismeretek	Természetismeret
Fizika	Egészségtan
Kémia	Környezetismeret
Biológia	Tánc és dráma
Földrajz	Mozgókép-kultúra és médiaismeret
Technika	Számítástechnika
Rajz	Könyvtárhasználat
Ének-zene	Háztartástan
Testnevelés	Pályaorientáció

2. táblázat

nyolcvanöt tanítási naphól álló tanévet határoz meg. Ezek ismeretében a következő táblázatok összevetése további problémákat és ellentmondásokat vet fel:

Ha napi hat órával számolunk, ez az ötnapos munkahéten összességében 30 órát jelent. Az első táblázatban látható, hogy 9-10. évfolyamon a kötelező és a választható órák 37,5-öt tesznek ki, vagyis elsöre többnek látszik, mint a korábban ezekre az évfolyamokra meghatározott 33 óra. Csakhogy például a nyelvi csoportbontásokat is a választható órakeretből kell megoldani, ez két élő idegen nyelv esetén mindjárt elvisz 6 órát, és az egyes iskolák a tagozataik órakeretét is ebből kell, hogy megoldják. A kötelező tantárgyakra előírt 27,5 óra nem elég a hagyományos tantárgyakra sem, vagyis ezek egy részének eddigi óraszámát csökkenteni kell, ami önmagában komoly feszültségforrás lesz az egyes tantárgyi munkaközösségek között, főként azért, mert ez már bizonyos egzisztenciális problémákat is felvet. Tovább vizsgálva a kérdést, a választható órakeretből tehát legfeljebb 4 óra marad – ha nincs tagozat! – a hagyományos tantárgyakba nem integrálható új ismeretkörökre. A második táblázatból viszont kiténik, hogy az új ismeretkörök száma 12, ezekből pedig legalább öt nem is integrálható más témakörökbe. Ugyanakkor a diák csak a 27,5 óra látogatására kötelezhető, vagyis ha nem akar ennél több órára járni, akkor még a nyelvi csoportbontások megoldása is kérdésessé válhat. Ha tehát a diák választ, akkor ugyanolyan túlterhelt lesz mint korábban, ha pedig nem, akkor az általános műveltségi szintet a kötelező óraszámában nem fogja tudni teljesíteni. Így a két táblázat összevetése nyomán szembevető az ellentmondás a heti óraszám és a megadott 24 ismeretkör között.

A 11–12. évfolyamok esetében csak annyiban változik a helyzet, hogy az érettségi vizsgára való felkészülés jegyében a felhasználható heti órakeret eléri a 48 órát. Ez abszolút értelemben elképesztően magas szám, mert majdnem napi 10 órát tesz ki. A heti kötelező tantárgyakra fordítható 30 órát az érettségi tantárgyak és a testnevelés gyakorlatilag kitöltik, a többi tantárgynak pedig meg kell küzdenie azért, hogy a diákok önszorgalomból vagy érdeklődésből válasszák. A választható órakeret nagy részét persze itt is a csoportbontások fogják elvinni. Ha ráadásul az érettségi tárgyakból, így például a történelemből szeretnének a diákok magasabb óraszámban tanulni a sikeres érettségi reményében, akkor az új műveltségi területek választására megint nem marad elég idő. Ezeken az évfolyamokon a történelem oktatása bizonyosan kedvezőbb helyzetbe kerül, mint a természettudományos tárgyak, amelyek egészen háttérbe is szorulhatnak a diákok pályaorientációja révén.

Leszűkítve most már a történelemre ezt az ellentmondást, megállapítható, hogyha a történelemtanárok elég keményen voltak képesek álláspontjukat képviselni a helyi tantervek összeállításakor, akkor jó esetben nem csökkent a történelem heti óraszámja. Az óraszám növekedéséről az előbb említettek okán nyilvánvalóan szó sem lehetett. A történelem tananyagát a NAT nem csökkentette, csak oktatását tette lineárisrá. Azzal pedig,

hogy a gazdasági, a társadalmi és állampolgári ismereteket is a történelembe integrálta, egyáltalán nem világos, hogy mindegyikre hogyan lesz idő. Sem a célok, sem pedig a fejlesztési követelmények nem állnak arányban a felhasználható időkerettel. Az is kérdéses, hogy ezeket az új ismeretköröket hogyan integráljuk a történelembe, önálló fejezetek keretében és meghatározott óraszámokban, avagy a történelem egyes szakaszaihoz kapcsolódóan, bár ez utóbbi az emberismeret kapcsán egyáltalán nem is lehetséges. Ha a tanár minden követelménynek meg akar felelni, akkor nyilvánvalóan egészen felületessé válik az oktatás, mert az elmélyülésre, polémiára és elemzésekre egyszerűen nem lesz idő.

A történelem és a helyi tanterv

„Az iskolák 1998. szeptember 1. napjától – a helyi tanterv kivételével valamennyi évfolyamon – alkalmazzák a Nemzeti Alaptantervre épített pedagógiai programjukat; a helyi tantervet az iskola első és hetedik évfolyamán, s ezt követően felmenő rendszerben vezetik be, a helyi tanterv bevezetésével egyidejűleg kell bevezetni az e törvény 52.§-ának (3) és (5)-(6) bekezdésében meghatározott tanítási időt is” (A közoktatási törvény 123.§-a).

A törvény előírásai alapján az iskoláknak legkésőbb a 1997–1998-as tanévben el kellett készíteniük pedagógiai programjukat, és az ennek megfelelő helyi tanterveiket. Pontosán meg kellett tehát határozniuk iskolájuk szerkezeti felépítését, esetleges speciális képzési formáikat, valamint a heti órakeretekből fakadóan el kellett dönteniük, hogy humán, avagy reál irányultságúak lesznek-e. A NAT-hoz igazított helyi tantervet egy 8 évfolyamos középiskolában 6+2 év, egy 6 évfolyamosban 4+2 év, egy 4 évfolyamosban pedig 2+2 év arányban kellett felbontani és elkészíteni, mert a tankötelezettség 16 éves kortart, érettségi vizsgát viszont továbbra is csak 18 éves korban lehet tenni. Ezt a közoktatási törvény a következőképpen határozza meg:

„A tankötelezettség annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a tanuló a tizenhatodik életévét betölti” [6.§ (3) bekezdés].

„Az iskolában a nevelő és oktató munka – az iskolai pedagógiai program részét alkotó helyi tanterv alapján folyik. A helyi tanterv

a) az első évfolyamon kezdődő és a tizedik évfolyam végéig tartó szakaszban a Nemzeti alaptanterv és az alapműveltségi vizsga,

b) a tizenegyedik évfolyamon kezdődő és az érettségi vizsga időszakáig tartó szakaszban pedig az érettségi vizsga követelményeire épül” [8.§ (9) bekezdés].

Az idézett törvényszövegből kiténik, hogy a tankötelezettség végén, tehát a 16. életév betöltésekor a 10. évfolyam végével zárul a NAT, és ezután az iskoláknak egy alapműveltségi vizsga letételét kell lehetővé tenniük a tanulók számára. Ez, valamint a NAT-nak az az elérendő célja, hogy az egyes iskolatípusok átjárhatók legyenek, az oka annak, hogy a korábbiakkal ellentétben a történelem oktatása lineárisan épül fel. Ebből fakadóan a NAT a rendszeres történelemtanítást a 7. évfolyamtól írja elő, és ezért az általános iskolai történelemtanárok csak a 18. század végéig foglalkozhatnak a történelemmel. Ugyanakkor a NAT a 10. évfolyam végére lezárja a történelmi tananyagot, és így, leginkább a négy évfolyamos középiskolákban, a történelemtanár nem képes ésszerűen gazdálkodni a rendelkezésére álló idővel. A sokkal kisebb számú nyolc- és hat évfolyamos gimnáziumok jóval kedvezőbb helyzetbe kerültek azáltal, hogy a NAT által négy évben meghatározott történelmi tananyag az ő képzési idejükbe lineárisan simán belefér. Ráadásul az órakereteket is jobban ki tudják használni oly módon, hogy az integrálni kívánt műveltségi területeket is arányosabban el tudják osztani az egyes évfolyamok között.

Visszatérve a négy évfolyamos gimnáziumok helyzetére, azt látjuk, hogy a történelemtanárok ezekben az iskolákban az 1640-től napjainkig terjedő időszakot fogják tanítani az első két évben, anélkül, hogy érdemben meg tudnának bizonyosodni az általános iskolákban tanultak eredményességéről. Az első és második osztályban a heti óraszám ket-

tő, a harmadik és negyedik osztályban pedig három volt történelemből, és a kötelező tantárgyakra fordítható óraszámok alapján ez ezután is így lesz. Ez azért probléma, mert a fentiekben elmondottak alapján az eddig harmadik és negyedik osztályban tanított tananyag az első és második osztályba került át, vagyis az új műveltségi körökkel is bővített tananyag megtanítására heti egy órával kevesebb idő áll rendelkezésre. További probléma, hogy a fennmaradó két évben az érettségire való felkészítésre szánt idő felhasználását illetően ugyan két lehetőség is van, csak egyik sem igazán jó. Az egyik lehetőség az, hogy az alapórában visszatérnek a tanárok az általános iskolában tanítottakra, a választható órakeretben pedig némileg bővítik az általuk az előző két évben tanított tananyag mennyiségét. Ez a megoldás azzal jár, hogy a négyosztályos gimnáziumokban az újkor után fogják tanítani az őskort, az ókort és a középkort, valamint az alapórában és a választható órakeretben párhuzamosan több korszakot is egyszerre. A másik lehetőség az, hogy az alapórát és a választható órakeretet összevonva, és így jóval magasabb óraszámot elérve, két esztendő alatt időrendben haladva ismét megtanítják valamennyi történelmi korszakot. Ezzel a módszerrel ugyanúgy kétszer tanulják végig a diákok a történelmi korszakokat, mint amikor az általános iskola és a gimnázium is végigtanította a történelem valamennyi szakaszát, csak sokkal rosszabb időbeosztásban. Mivel egyik megoldás sem szolgálja sem a NAT, sem pedig az iskolák céljait és eredményességét, ezért itt mindenképpen szükség lesz változtatásokra.

Egyeztetések nélkül reális helyi tanterveket nem lehetett készíteni, mivel mind a közoktatási törvényben foglaltaknak, mind pedig a NAT-nak és az iskolai pedagógiai programoknak meg kellett felelniük, mert ha nem, akkor vagy az iskolák közötti átjárhatóság, vagy pedig a NAT által előírt általános műveltségi szint megszerzése szenved csorbát. A történelem esetében pedig, mint láttuk, a helyi tanterv elkészítése azért is különösen nehéz feladat elé állította a történelemtanárokat, mert nemcsak új tananyagszerkezettel és megváltozott óraszámokkal, hanem új műveltségi körökkel kellett számolniuk még azelőtt, hogy mindezt kipróbálhatták volna.

Tankönyvek és taneszközök

1989 után a tankönyvkiadás jelentősen fellendült, és a tankönyvkiadók között piaci verseny alakult ki. Ennek köszönhetően mára már a történelemtanárok nagyon sokféle tankönyv és segédkönyv közül választhatnak. A könyvek kiválasztását nagyban befolyásolja, hogy az egyes iskolákban jelenleg mekkora a történelem óraszám, a későbbiekben pedig az lesz a meghatározó, hogy milyen mértékben használható egy adott könyv a NAT követelményeinek elsajátíttatására. Befolyásoló tényező az is, hogy az egyes tankönyvek világszemléletében is elég nagy különbségek vannak, így egy adott könyv kiválasztása a tanár irányultságán is múlik. A két legnagyobb, tankönyvkiadással foglalkozó cég – a Nemzeti Tankönyvkiadó és a Korona Kiadó – egymással versenyezve és párhuzamosan jelenteti meg újabb és újabb könyveit, időt sem hagyva a már meglévők kipróbálására. Így most a korábbi ínséges viszonyokhoz képest már valóban a bőség zavarával állunk szemben.

A Nemzeti Tankönyvkiadó a négyosztályos gimnáziumok számára korábban készített könyveit teljesen átdolgoztatta, majd *Závodszy Géza* 3. osztályosoknak írt tankönyvéhez igazodva egy új sorozattal is jelentkezett. A gimnáziumok első osztályai jelenleg tehát választhatják a *Gyapay Gábor–Ritoók Zsigmond*-féle régebbi, és a *Száray Miklós*-féle új tankönyvet. A korábbival szemben az új tankönyv nagyobb mérete lehetővé tette oldalainak kéthasábos tördelését. Az egyes oldalak lapszéli hasábjában helyezkednek el a források, képek, szemelvények és kérdések, a belső hasábjakon elhelyezett tananyag szövegéhez illeszkedően. Így az új könyv nem csak szemléletesebb, hanem könnyebben áttekinthető, és éppen ezért kezelhetőbb is, mint a korábbi. A Gyapay–Ritoók-féle könyv

minden szempontból korrektnek mondható, terjedelmi korlátai miatt egyes részei ugyanakkor eléggé elnagyoltak, különösen a NAT követelményeihez képest. Száray Miklós könyvéről elmondható, hogy nívós, érdekes, mi több, olvasmányos és szórakoztató munka, mivel azonban az új helyi tantervek szerint a 13 éves korosztálynak kell majd elsajátítania az anyagát, számukra nemcsak bonyolult, hanem túl sok is ez a tankönyv. A második osztályosok is választhatnak a korábbi *Walter Mária*-féle, és az új, *Szabó Péter* által írt tankönyvek közül. Szabó Péter több általános iskolásoknak íródott könyv szerzője, így több korosztály követelményrendszerével is tisztában van. Gimnáziumi tanköny-

Sokszor vitatkozunk azon is, hogy mekkora szerepe legyen a videónak a történelemtanításban. Gyakran értelmetlenül órákat vesz el a tananyagtól, és egyszerűen csak bámulják a diákok, mindenfajta koncepció és tényleges cél nélkül.

Eszközként úgy érdemes igazán felhasználni, ha nem vesz el öt-tíz percnél többet az órából, tehát előre beállítva, a kellő fel-dolgozási szempontok vagy feladatok megadásával építjük be az óra anyagába.

ve – miközben csökkentette az egyetemes történelmi ismeretanyagot – nagyon helyesen bővítette a magyar történelemre vonatkozó részeket, a 14 évesek számára a NAT-ban elő-írtakhoz képest túlságosan is, ezért a megadott órakeretben megtaníthatatlanul. Szabó könyvében kísérletet tesz a magyar és az egyetemes történelem integrálására is, de ez csak jelzésszerűen sikerült, miközben – valószínűleg a történettudományban zajló viták hatására – kerüli a feudalizmus fogalmát. Závodszy Géza etalonná vált, harmadikos gimnazistáknak írt tankönyve abban a szerencsés helyzetben van, hogy a négyosztályos gimnáziumok a továbbiakban is használni tudják, bár anyagát a 17 évesek helyett a 15 éveseknek kell megtanulniuk. Ha pedig maradnak az óraszámok, akkor a heti három-órásra méretezett anyaga heti két órában nem lesz teljesíthető. Az érettségire való felkészülésben egész biztosan továbbra is remekül használható lesz. A negyedikes gimnazisták három tankönyv, és vagy egy tucat segédkönyv közül is választhatnak. Most csak *Salamon Konrád*nak az utóbbi időben megjelent könyvére térnék ki, amelynek anyagát a NAT szerint a 10. évfolyam során, tehát 16 éves korban kell majd megtanulni. Ez a könyv a többivel ellentétben egymásba integrálja az egyetemes és a magyar történelem anyagát. A NAT azonban fejezetekre bontva tárgyalja az egyetemes és a magyar történelemnek ezt a korszakát, ráadásul a megszokotthoz képest egészen más szemléletűvé vált így a tananyag. Ez persze egyáltalán nem baj, csak a diákok többsége számára nehezen befogadható. Összességében az új könyvek forrásanyaga jóval gazdagabb, ábrák és térképvázlataik szemléletesebbek, mint a korábbiaké. Az előbb felvázoltak alapján azonban kérdéses, hogy változatlan formában továbbra is használni lehet-e őket. Az sem világos, hogy mi lesz az újabban elkészült általános iskolai tankönyvekkel, amelyek közül a jelenlegi hetedik és nyolcadikos tankönyvre biztosan nem lesz szükség. Vagy egy még újabb tankönyvsorozatnak nézünk elébe, vagy pedig a meglévők erőteljes átdolgozása várható már a közeljövőben.

Az utóbbi időben megjelent tankönyvsorozatok közül a legszínvonalasabbnak és legérdekesebbnek a hatosztályos gimnáziumok számára a *Herber Attila–Martos Ida–Moss László–Tisza László* szerzők által írt tartalom, bár inkább kézikönyvként használható a hat könyvből álló sorozat, mivel anyaga jóval bőségesebb, mint a NAT követelményszintje. A könyv nyomdai kivitelezése követendő példa lehetne a többi tankönyv számára is.

Minél több történelemtanárral beszélek, annál inkább tapasztalom, hogy a történelmi olvasókönyvek használata az órai munka során szinte teljesen kiment a divatból. Egy-

részt, mert az új történelemkönyvek forrásanyaga bőséges, másrészt pedig sok időt vesz el az órából. Ennek ellenére a Nemzeti Tankönyvkiadó új történelmi olvasókönyv-sorozattal is jelentkezett. Ezek a szemelvénygyűjtemények elég érdekesek, bár túl sokat nem tesznek hozzá az anyag megértéséhez és elmélyítéséhez, ezért legfeljebb változatosabbá lehet velük tenni a tanórát. Ugyanakkor a NAT követelményszintjének is megfelelnek, tehát akár hosszú ideig is forgalomban maradhatnak még.

Az új iskolai történelmi atlaszok a Cartographia Kft. munkáját dicsérik. Ezeknek az új atlaszoknak az a nagy előnyük, hogy könnyű bennük kiigazodni, jól kezelhetőek, és minthogy végre keményfedelűek, nem rongyolódnak lapozgatás közben úgy, mint a korábbiak. Ez utóbbi azért is fontos, mert az atlasz azon kevés taneszközök közé tartozik, amelyeket a diákok nem egy évig, hanem több éven át használhatnak, sőt az iskolaévek után is haszonnal forgathatnak. Sok történelemtanár sajnós, csak mint egyfajta vizuális eszközt használja, pedig fontos információhordozó eszköz, és sok önálló diákmunka elvégzésére is alkalmas lehet.

Ennek ellenére az audiovizuális eszközök használatának terjedése mellett egyre jobban kiszorul az oktatásból.

Sokszor vitatkozunk azon is, hogy mekkora szerepe legyen a videónak a történelemtanításban. Gyakran értelmetlenül órákat vesz el a tananyagtól, és egyszerűen csak bámulják a diákok, mindenfajta koncepció és tényleges cél nélkül. Eszközként úgy érdemes igazán felhasználni, ha nem vesz el öt-tíz percnél többet az órából, tehát előre beállítva, a kellő feldolgozási szempontok vagy feladatok megadásával építjük be az óra anyagába. A sokféle taneszköz használata élénkebbé és változatosabbá teheti az órát, de gyakran kaotikussá is. Ezért a tanárnak célszerű előre eldöntenie, hogy az adott téma feldolgozásában számára melyik a leghatékonyabb eszköz. Ma már sokféle demonstrációs eszköz is forgalomban van, ezeket azonban főleg azokban az iskolákban szokták csak használni, ahol létezik történelmi szaktanterem, ilyen pedig nem sok helyen van, mert kényelmetlen a folytonos hurcolásuk az egyik teremből a másikba.

A CD-ROM-ok megjelenése az iskolai számítástechnika egyre szélesebb körű elterjedésével együtt pedig a legújabb szemléltetési lehetőségeket rejti magában. A CD-ROM, mint eszköz lehetővé tehetné azt, hogy a diákok az órán a tanár ellenőrzése és kérdései mellett önállóan dolgozzanak fel akár egész anyagrészeket is. Ehhez azonban még kellő számban még nem állnak az iskolák rendelkezésére.

Irodalom

- Történelem tanterv a gimnáziumok I-IV. osztályai számára.* Szerkesztette: FALUS ANDRÁS NÉ. Művelődési Minisztérium, Bp. 1978.
- Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai 1917–1932.* Szerkesztette: GLATZ FERENC. Európa Könyvkiadó, Bp. 1990.
- BEKE KATA: *A kulcsemberek.* Tandem, 1998. 1. sz.
- SALAMON KONRÁD: *Történelem IV. a középiskolák számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1993.
- HUIZINGA, JOHAN: *A középkor alkonya.* Európa Könyvkiadó, Bp. 1978.
- HOBSBAWM, ERIC J.: *A forradalmak kora.* Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1988.
- Nemzeti Alaptanterv – Ember és társadalom.* Korona Kiadó, Bp. 1995.
- A közoktatási törvény.* Okker Oktatási Iroda, Bp. 1996.
- Helyi tanterv-építő kézikönyv.* A szerkesztőbizottság vezetője: SZEBENYI PÉTER. Raabe Könyvkiadó Kft., Bp. 1996.