



GYERTYÁNFY ANDRÁS

Folytonos kanonizáció – A tartalom kiválasztásának szempontjai és szakaszai a német történelemdidaktikában

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

A történelemtanítás tartalmi szabályozóinak változásait, a tartalom mennyiségét, minőségét, valós vagy vélt politikai-ideológiai üzeneteit Magyarországon rendszerint élesen bírálja a szakmai és laikus közvélemény. Tudományos diskurzusról eközben a szerzők és a művek kis száma miatt alig beszélhetünk a témában. E tanulmány célja, hogy a hazai tudományos gondolkodást a német elméleti eredmények rendszerezett formában történő bemutatásával gazdagítsa. Az írás számba veszi a tartalom kiválasztásakor mérlegelendő kritériumokat. A velük kapcsolatos viták áttekintése alkalmat kínál a történelemtanítás sokrétű beágyazottságának, kapcsolatainak tudatosítására a társadalom kollektív emlékezetével, a pedagógiával, a politikával és a történettudománnyal. Ezt követően a tartalomkiválasztás tantervi és tanári szakaszaira vonatkozó elképzelések kerülnek terítékre. Míg a tantervkészítési gyakorlat inkább párhuzamokat kínál a hazai gyakorlattal, a tanári tartalomkiválasztás terén drámai különbség mutatkozik a német és a hazai valóság között.

Kulcsszavak: *történelemdidaktika, tantervkészítés, tanári tartalomkiválasztás, kánon, jelenlev, Németország*

BEVEZETÉS

Írásom célja, hogy áttekintést nyújtsak arról, hogyan gondolkodik a német történelemdidaktika a tanítás tartalmának kiválasztásáról. Munkám az elmúlt két évtized releváns publikációin alapul, elsősorban

a tudományág ismereteit összefoglaló kézikönyvek fejezetein, másodsorban a témába vágó tanulmányokon.¹ Előljáróban pontosítani kell, hogy a címben szereplő *tartalom* kifejezés a német és a magyar történelemdidaktikai szaknyelvben is ismeretanyagot jelent, tehát az általános didaktikai nyelvhasználattól eltérően nem foglalja magába a képességeket (kompetenciákat, gondolko-

¹ Az egyes szerzői koncepciók elemzése készülő doktori disszertációmban lesz olvasható, ebben a tanulmányban a diskurzus szintézisét kívánom nyújtani.

dást) és a tanítás-tanulás társas tényezőit.² Az ismeretanyagként értelmezett tartalom a tantervekben általában tömör címszavakban, a tanítás során (és a tankönyvekben) pedig részletesen kifejtve jelenik meg.³ A cím másik kulcsszava a *kiválasztás*, mely elhatárolandó az őt szorosan követő művelettől, az *elrendezéstől*; az egyik az ismeretanyag kijelölését, a másik a kiválasztott tartalmi elemek sorrendjének meghatározását jelenti a tantervben vagy a tanítási folyamatban. *Történelemtanításon* pedig e helyütt a vele itthon és a német nyelvterületen is gyakran integrált társadalmi vagy állampolgári ismeretek nélküli tantárgy értendő.

A történelemtanítás – miként *Ecker* (2017) összehasonlító kutatásai alapján megállapítja – még a kulturálisan sok közös jegyet felmutató Európán belül is nagyon országfüggő, mind tartalmi, mind formai, mind szervezeti kérdésekben. A történelemdidaktikák döntően nemzeti, önreferenciális tudományok. A történelemtanításról való hazai gondolkodás azonban, személyi és intézményi forrásainak szűkössége miatt, nem képzelhető el a külföldi eredmények bevonása nélkül.⁴ A német történelemdidaktika tanulmányozását egyrészt annak magas színvonala indokolja,⁵ másrészt

az, hogy a magyar történelemtanításhoz, annak narratív irányultsága miatt, közelebb állnak a német, mint az angolszász minták, melyek az utóbbi évtizedekben szintén hatottak rá.⁶ Bár a német nyelvű országok, sőt az egyes német tartományok tantervei, tankönyvei eltérnek egymástól, a történelemdidaktikai diskurzus összeköti őket.

Mi a tartalom helye, súlya a német történelemdidaktikában? Bár *Thünemann* (2016) értékelése szerint a 20. század utolsó évtizedeiben háttérbe szorult a képességekkel szemben, ma már a szakemberek mindkettőnek fontos szerepet tulajdonítanak. *Borries* (2008) találó megfogalmazásában az egyik a történelemtanulás „lexikája”, a másik annak „grammatikája”. S mint ugyanő megállapítja: bár a németországi történelemtantervek szövege jellemzően képességfejlesztő célkitűzésekkel kezdődik,

néhány kivételtől eltekintve azok döntő hányadát a tartalom felsorolása teszi ki (*Borries*, 2004; vö. *Christophe*, 2012). A tartalom kiválasztását *Mayer*, *Gautschi* és *Bernhardt*

(2012), a tudományág aktuális alapművének számító *Handbuch Praxis* vonatkozó fejezetének szerzői a történelemdidaktika egyik fő feladatának nevezik, és hasonlóan

Mi a tartalom helye, súlya a német történelemdidaktikában?

² A *képességek*, *kompetenciák*, *történelmi gondolkodás* kifejezések álláspontom szerint egymással felcserélhetőek a magyar történelemdidaktikai szaknyelvben. Tanulmányomban az első helyen említett, a magyar szaknyelvben leginkább meggyökeresedett kifejezést használom. A kérdésről bővebben lásd hamarosan megjelenő tanulmányomat a *Történelemtanítás* című folyóiratban.

³ Az előbbi a német szaknyelvben legtöbb esetben a *téma* (*Thema*), a tanítás konkrét anyagát pedig a *tananyag* (*Lerngegenstand*, *Unterrichtsstoff*) szó jelöli, míg a *tartalom* (*Inhalt*) kifejezés mindkettőt magába foglalja.

⁴ A rendszerváltás óta eltelt időszak legjelentősebb történelemdidaktikai újítása, a 2005-ben bevezetett érettségi követelményrendszer is jelentős mértékben épített külföldi mintákra, lásd *Kaposi* (2010).

⁵ Elméleti eredményeit az angolszász szakemberek is példaadónak tartják (*Seixas*, 2016). A tudományág nemzetközi szervezetét, a *Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaságot* (International Society for History Didactics) 1980-ban Nyugat-Németországban alapították, székhelye azóta is Németországban van, elnökei hagyományosan németek.

⁶ A magyar történelemdidaktika hagyományosan német irányba tájékozódik, a német eredmények közvetítése az 1990-es évtized második felétől kezdve elsősorban *Fischer*né *Dárdai Ágnes* nevéhez fűződik. A német, az angol és a magyar történelemtanítást meghatározó elméleteket bemutattam 2018-ban megjelent írásomban (*Gyertyánfi*, 2018).

foglalmaz *Pandel* (2013) is az általa írt kézikönyvben. A német szakemberek nem tagadják, hogy a probléma jelentőségét nem utolsósorban az a – *Pandel* szerint a 19. század óta tematizált – gyakorlati nehézség adja, hogy a lehetséges tartalom mennyisége meghaladja azt, ami iskolai keretek között elsajátítható. *Gies* (2004) ehhez hozzáfűzi, hogy a helyzetet nehezíti a modern történelemtanítás egyik alapvető jellemzője, a multiperspektivitás, mivel ennek révén a tartalmi elemeket többféle módon kell bemutatni. A tartalomkiválasztás súlyát mutatja a német tudományos gondolkodásban, hogy a történelemdidaktika ismeretanyagát összefoglaló művek kevés kivétellel önálló fejezetet vagy fejezeteket szentelnek neki.

A magyar történelemdidaktikában nincsenek a történelemtanítás tartalmának kiválasztásáról szóló

versengő elméletek. Bár a hazai szerzők többször érintették a téma egyes aspektusait, átfogó igénynyel csak *Knausz Imre*

(2001, 2015) tematizálta azt.⁷ E hiány talán a rendszerváltás előtti szemléletmód öröksége is, amikor erről a témáról nem lehetett szabadon gondolkodni. A 2005-ös érettségi követelményrendszer elméleti háttére és kialakulásának története aránylag részletesen megismerhető *F. Dárdai Ágnes* és *Kaposi József* (2004, 2005) írásaiból, de az 1990-es évtized máig ható alap- és kerettanterv-készítő tevékenységének, illetve az ott alkalmazott „látens” tartalomkiválasztási elveknek az elméleti reflexiója nem lelhető fel a szakirodalomban. Mindezek tükrében érdemes megismernünk a témára vonatkozó német diskurzust, mely egy tartalmi és egy alanyi-procedurális területre osztható

kiknek a feladata
a tartalom kiválasztása

fel. Az előbbi a kiválasztás kritériumainak megfontolását jelenti, tehát azt a kérdést, hogy milyen alapon döntünk valamely tartalmi elem kiválasztása vagy ki nem választása mellett. Az utóbbi pedig annak boncolgatását, hogy kiknek a feladata a tartalom kiválasztása, és mi jellemzi e tevékenységüket. Írásom további részében erről a két témáról lesz szó.

A TARTALOMKIVÁLASZTÁS KRITÉRIUMAI

Mely ismérveket tart a mai német szaktudomány megfontolandónak a történelemtanítás tartalmának kiválasztásakor? Az egyes szerzők válaszai eltérően strukturáltak: van példa a kritériumok átfogó igénytel törté-

nő, historiográfiai jellegű bemutatására, a szerzői preferenciák szerinti válogatásra, több kritériumot magába foglaló modell megfogalmazására.

A vizsgált szakirodalmi corpus alapján az alábbi öt tartalomkiválasztási kritérium különíthető el, melyek közül az első három tekinthető általánosan elfogadottnak.

Alapvető elbeszélések

Az első helyen említendő szempont sajátos abban az értelemben, hogy tulajdonképpen nem alapja, hanem előfeltétele a tartalomkiválasztásnak. Az uralkodó vélemény szerint ugyanis a történelemtanítás tartalma nagyrészt eleve adott, nem pedig előállítható. *Rohlfes* (2005) úgy látja, hogy a klasszikus „repertoárt” a tanítási gyakor-

⁷ Kiemelhető még *Kojanitz László* (2003) tanulmánya a tartalmi kulcsfogalmak, sémák és a kiválasztás összefüggéseiről.

latban és a tantervekben átörökölt hagyomány határozza meg, tekintélye a régiségen, a megszokás normatív erején alapul. Mayer, Gautschi és Bernhardt (2012) mélyebbre tekintve rámutatnak: a kánon hátterében az áll, hogy annak tartalmi elemei „annyira jelen vannak a kollektív emlékezetben, hogy tudományos, tantárgydidaktikai, társadalmi és pszichológiai-pedagógiai szempontból is felelőtlenség volna, ha a történelemtanítás lemondana róluk” (385. o.).⁸ Az említett szerzők ezért *alapvető elbeszéléseknek* (Basisnarrative) nevezik e tartalmi elemeket. Arról természetesen nincs szó, hogy a kollektív emlékezet és a tanítási kánon tartalma megegyezne, annál is inkább, mivel a kettő között a történettudomány eredményei közvetítenek, s ez a három dinamikus kapcsolatban áll egymással (Pandel, 2013).

Az alapvető elbeszélések legfontosabb funkciója az egyének, a társadalmi csoportok és a politikai rendszerek kulturális öntertelmezésének megalapozása.⁹ Az „elejétől” a „végéig”, az ókori Keletről vagy az antikvitástól napjainkig „lefedik” a történelmet, ezáltal felelve meg annak a társadalmi igénynek, hogy áttekinthető tudást nyújtssanak és jelentést, értelmet kölcsönözzenek a történelem egészének (Mayer, Gautschi és Bernhardt, 2012). Az „egészre” irányuló társadalmi igényt illusztrálja a Sauer (2008) által vezetett kérdőíves felmérés, melyben 93 alsó-szászországi gimnáziumi történelemtanár vett részt. A megkérdezettek átlagosan 104 évszámnak a tanulók általi ismeretét tartották szükségesnek, melyek

nagyjából egyenlően oszlottak meg a nagy történelmi korszakok között. A kollektív emlékezet tartalmi részben a nemzeti, részben az európai kultúra alapvető elbeszélései, de abban, hogy ezek közül milyen arányban válogatnak a tantervek, nagy különbségek vannak az egyes szövetségi tartományok között (Brauch, 2015). Mindkét említett hagyományt egyre élesebben kérdőjelezi meg a kultúra globalizálódása és individualizálódása, valamint az a tény, hogy a 6–18 éves németországi tanulók 27%-a

bevándorló, aki maga, vagy akinek a szülei külföldön születtek (2009-es adat, Mayer, Gautschi és Bernhardt, 2012, 403. o.). Vajon számukra, kérdezi Pandel (2013), mit jelent a „mi őseinkről” és a „mi történelmünkéről” szóló hagyományos beszédmód? A kulturális diverzitás kihívása szerteágazó, az inklúzió kérdéskörét továbbgondoló diskurzust indított meg a német nyelvű országokban.¹⁰ Ami a problémának a tartalomkiválasztással való kapcsolatát illeti, itt a kérdés az, vajon lehetséges és szükséges-e ebben a helyzetben ragaszkodni a hagyományos, nemzeti-európai tartalomhoz?

A történelemdidaktikusok válaszai eltérőek. Rohlfes (2005) például úgy fogalmaz, hogy „vannak letagadhatatlan fenntartások, gondolkodásbeli akadályok, félelmek, amelyek az interkulturalitás elfogadásának határt szabnak. Mindenekelőtt a gyerekeknek és a fiataloknak szilárd identitásra és szilárd, kétségbe nem vont hovatartozásra van szükségük, mely nem áldozható fel ez előbbiek érdekében” (402. o.). Úgy véli,

lehetséges és szükséges-e
ebben a helyzetben
ragaszkodni a
hagyományos, nemzeti-
európai tartalomhoz

⁸ Az oldalszámmal megjelölt idézetek e tanulmány szerzőjének fordításai.

⁹ A hagyományos kánon funkcióit az általam elemzett német műveknél is gazdagabban fejti ki a hazai szakirodalomban Knausz (2015, 2017, 2018).

¹⁰ Ennek legfrissebb összefoglalása a Barsch, Degner, Kühberger és Lücke által szerkesztett kézikönyv (2020).

nemcsak a gyerekektől, hanem a legtöbb felnőttől sem várható el, hogy képes legyen egyszerre több kultúrához tartozni, ezért a társadalomnak szüksége van a biztos önmeghatározás minimálisára, valamiféle „irányadó német kultúrára (Leitkultur)”. Hasonlóan vélekedik Gies (2004), Gautschi, Bernhardt és Mayer (2012) szerint viszont a mai német fiatalok identitása eleve transzkulturális jellegű, és globális szempontok szerint meghatározott, bár vannak helyi, regionális és nemzeti elemei is. Nem utasítják el kifejezetten, de tartózkodóak azzal a társadalmi igényrel szemben, mely szerint a történelemtanítás feladata a nemzeti identitás közvetítése, vagy pedig, a bevándorlók gyermekeinek vonatkozásában, a befogadó ország történelmének megismertetése. Úgy tűnik, a tanárok többsége a hagyományos kánon megőrzését preferálja, vagy legalábbis az évtized elején ezt volt a véleménye. Erre abból a vitából lehet következtetni, mely 2012-ben zajlott a *Németországi Történelemtanárok Egyesülete* folyóiratában. Az egyesület akkori elnöke a tartalmi kánon feladása mellett foglalt állást, érvelése szerint az individualizált, mobil, változékony, globalizált, nyitott társadalomban, és főleg az akkor 17 millió, különböző kulturális háttérrel rendelkező bevándorló miatt ilyen kánon már nem határozható meg Németországban (Lautzas, 2012). Felvetésére az egyesület nem kevesebb, mint hat tartományi vezetője és magas rangú tisztségviselője válaszolt a folyóiratban, akik kivétel nélkül az ellenkező álláspontra helyezkedtek, és úgy vélték: minél vegyesebb a lakosság, annál inkább szükség van a hagyományos kánonra, mivel ez közös nevező, amely lehetővé teszi a társadalmi kommunikációt (például:

nélkülözhetetlen az egyének és közösségek identitásképződési folyamatában

Walter, 2012). A vita mai állását szemlélteti a történelemdidaktika legújabb kézikönyve szerkesztőinek vitája Jörn Rüsen neves történelemdidaktikussal. Rüsen 2017-ben

megjelent véleménycikkében úgy vélte, hogy – a német szövetségi kormány integrációs főmegbízottjának tagadó álláspontjával szemben – a nyelven túl is léteznek közös német kulturális

sajátosságok. Ezeknek része a humanizmus és az emberi méltóság tisztelete, s mivel ez utóbbiak a békés együttélés biztosítékai a plurális társadalomban, szükséges, hogy a bevándorlók is magukénak ismerjék el őket. Barsch, Degner, Kühberger és Lücke (2020), a *Diverzitás a történelemtanításban – Inkluzív történelemdidaktika* című kötet szerkesztői szerint viszont leszögeznek, hogy az inkluzív történelemdidaktika hívei, mely politikai állásfoglalás is az egyetlen identitást előírni akaró nézetekkel szemben és a társadalom sokszínűsége mellett. Rüsen véleménye szerintük ezzel ellentétes, és a jobboldali populista pártokéhoz áll közel.

Az elvi vitákon túl a történelemdidaktika keresi, hogyan válaszolhatna a gyakorlatban a hagyományos tartalmat érő kihívásokra. Pandel (2013) szerint a „nosztrocentrikus”, azaz a saját közösséget a középpontba helyező történelemtanítás nélkülözhetetlen az egyének és közösségek identitásképződési folyamatában, de a nemzetet nem etnikai, hanem állampolgári alapon kell értelmezni, és a történelemtanításban nem csak a többségi nemzet, hanem más kultúrájú csoportok történelmét és kultúráját is meg kell jeleníteni. Meyer-Hamme (2012) megkülönbözteti az emlékezet két fajtáját: az eltérő és a közös emlékeket (divided memories, shared memories). Úgy véli, az integrációt szolgálhatja a közös emlé-

kekből táplálkozó, közös mi-tudat mellett az is, ha a tanulók a történelem többféle értelmezéséhez kapcsolódóan megtanulják elviselni az eltérő emlékekből fakadó ellentmondásokat és feszültségeket. A migráció témájának újszerű megközelítéseit *Pandel* (2013) nem tartja sikeresnek. Az *idegenek megértése* kultúrantropológiai koncepcióját például parttalannak tartja, mivel szerinte a tanulók számára a történelemtanításban bárki és bármi idegen lehet. Szkeptikus az *interkulturális tartalmi elemek* tanításának koncepciójával szemben is, mely az általános pedagógiából származik. Vajon – kérdezi – a görögök és perzsák találkozásának története, vagy a multikulturális birodalmak (például az Oszmán vagy a Habsburg) tanulmányozása valóban növeli a megértés lehetőségét a német és a bevándorló tanulók között? A *holokauszt* tanításának instrumentalizálása a migráns tanulók nevelésében pedig – tehát hogy azonosítsák saját sorsukat az egykori üldözöttekével – szerinte nem integráló, hanem akár kiközösítő hatású lehet. A kultúrák keveredésére adott válaszként értelmezhető az is, ha a történelemtanítás igyekszik segíteni a tanulókat abban, hogy identitásuk globális vetülete is fejlődjön. Erre azonban más okból is szükség van, mutat rá *Gies* (2004). A 20. század óta egyértelműen vannak államok fölötti, az egész Föld lakosságát érintő közügyek, tehát az értük viselt felelősség is globális kell, hogy legyen. A globális látószög tudatosítását kultúrafüggetlen történelmi források és történelmi feldolgozások szolgálnák, csak hogy ilyenből kevés van. Sőt, mint *Rohlfes* (2005) kifejti, a történelem perspektivikus jellege miatt elvileg sem létezhet olyan „hely”, ahonnan a történelem egyforma távolsággal szemlélhető. Úgy véli, inkább a saját örökségből kiindulva

inkább a saját örökségből kiindulva lehet hidat verni más kultúrák felé

lehet hidat verni más kultúrák felé, például a középkori német város kapcsán elemezni az antik római, a muzulmán vagy a kínai város sajátosságait; mivel azonban a tanároktól nem várható el, hogy ezeket részletesen ismerjék, a történelemtanításnak meg kell elégednie távoli párhuzamok és különbségek felvillantásával. Ezek révén a tanulóknak legalább az tudatosodhat, hogy saját, nemzet- és Európa-centrikus látószögük relatív.

Az uralkodó vélemény tehát az, hogy a történelemtanítás tartalma jelentős részben eleve adott. Ez azonban nem jelenti azt, hogy változatlan is, vagy annak kellene

lennie. Minden generációnak újra kell gondolnia, és meg kell indokolnia, hogy melyek az „elhagyhatatlan” tartalmi elemek. *Pandel* (2013) úgy látja: helyesebb, ha nem ká-

nonról, hanem állandó kanonizációs folyamatról beszélünk. Az *alapvető elbeszélések* elnevezés azt is jelenti, hogy nem minden elbeszélés egyformán fontos, és nem kell minden, a kollektív emlékezetben jelen lévő tartalomnak megjelennie a történelemtanításban. A 2010-ben elfogadott hesseni tanterv például ilyen, mennyiségileg restriktív értelemben használja a kifejezést (*Adamski*, 2012). *Mayer, Gautschi és Bernhardt* (2012) listája, mely a német történelem alapvető elbeszéléseit sorolja fel, meglepő módon mindössze háromelemű (nemzetiszocializmus, holokauszt, a kettészakított Németország), az egyetemes történelemből pedig másfél tucatnyi témát tartalmaz az ókortól napjainkig. A tartalomkiválasztás mindenesetre a kánon redukciójaként is értelmezhető (*Gies*, 2004), ebben pedig fontos szerepet játszanak az írásom további részében bemutatott tartalomkiválasztási kritériumok.

A jelenrel való kapcsolat

A történelemtanítás tartalmának a jelenből kiinduló kiválasztása legalább a 19. századra nyúlik vissza. II. Vilmos német császár például igyekezett elérni, hogy birodalmában a történelmet regresszív módon, mint saját uralmának előzményét tanítsák. E törekvést azonban még saját tartományában, Poroszországban sem sikerült keresztülvinnie (Fürnrohr, 2007). A kiválasztási elv az 1970-es évtizedben került újra előtérbe. Propagálói ekkor olyan történelemdidaktikusok voltak, akik a neomarxista társadalom átalakítási programjuk szempontjából jelentőséggel bíró tartalmi elemeket kívánták volna a történelemtanítás tartalmává tenni. Ez a törekvés persze heves vitát váltott ki, melyben a polgári-konzervatív történészek és történelemdidaktikusok a hagyományos tartalmi kánon megtartása mellett érveltek (Demantowsky, 2016). Az új megközelítés hívei közé tartozott Bergmann (2000), aki szeméretetette bírálóinak, hogy míg ő és a hozzá hasonló gondolkodók nyíltan megfogalmazták, milyen szempontok szerint választanák ki a történelemtanítás tartalmát, ellenfeleik a történettudomány eddigi eredményeit és a tanítás kánonját tüntetik fel egyetlen és objektív történelemnek, ezzel pedig burkolta a fennálló társadalmi-politikai berendezkedést és az abba való indoktrinálást védelmezik.¹¹ A jelenből való kiindulás mint lehetséges tartalomkiválasztási kritérium mégis polgárjogot nyert a német történelemdidaktikában. A történelemdidaktikusok lényegében elfogadták Bergmann és kollégái

a megismerés nem
független
a megismerő alanytól

érvelését, vagyis azt az ismertelméleti igazságot, hogy a megismerés nem független a megismerő alanytól, aki mindig a saját jelenéből kiindulva teszi fel kérdéseit. Következésképpen a tartalomkiválasztás – ahogyan a történettudományi kutatás is – szükségszerűen jelenelvű (Gautschi, Mayer és Bernhardt, 2012). Tény persze, hogy szubjektív is, emiatt azonban, mutat rá másokkal együtt Borries (2008), elvárható a kiválasztást végzővel szemben, hogy nyílt kártyákkal játsszon: fogalmazza meg transzparens módon, mely elemeket tart fontosnak a múltból, és meggyőző módon indokolja meg, hogy miért. Ez teszi a kiválasztást alkotó, konstruktív tevékenységgé.¹²

A jelenelvnek idővel többféle értelmezése alakult ki a német történelemdidaktikában, melyek két fő csoportba sorolhatóak.

Az egyik abból indul ki, hogyan jelenik meg a múlt a tanulók konkrét „életvilágában”, például az adott település történelmi vonatkozású utca- neveiben, az épületekben,

eseményekben, vagy akár a tanulók által ismert fogalmakban, szófordulatokban, szólásokban (Buck, 2012). A második értelmezés a tanuló szubjektuma helyett a jelen objektív társadalmi problémáiból indul ki. A kérdés itt fordított irányú: milyen, a jelen és a belátható jövő kihívásaival összefüggő elemek mutatkoznak a történelemben? E kihívások közül egyesek régóta aktuálisak, ilyen például a társadalmi egyenlőség-egyenlőtlenség, mások csak újabban váltak azzá, mint például a környezeti válság (Henke-Bockschatz, Mayer és Oswalt, 2005). A szakemberek többsége

¹¹ Az ideológiai ellentét Bernhardt (2018) véleménye szerint a mai, kompetencia versus tartalom vitában folytatódik.

¹² A tartalomkiválasztás redukciós, strukturáló és konstrukciós megközelítéseit a magyar szakirodalomban F. Dárdai (2007) ismertette.

úgy véli: bár a jelenbéli sorskérdésekre adható válaszok gyakran ideológiafüggőek, maguk a kérdések objektíven kijelölhetőek a társadalomtudományi és a közéleti viták elemzése alapján. Emellett érvelnek Mayer, Gautschi és Bernhardt (2012) is, bár közben az így kiválasztott tartalmat a helyi és globális identitást erősítő, „felvilágosító” és „racionális” ellensúlynak tekintik a (nemzeti-európai) alapvető elbeszélésekkel szemben. A jelenlnek létezik egy harmadik, a másodikhoz közel álló értelmezése is, mely azt vizsgálja, hogyan jelennek meg a történelemben az emberi élet örök, egzisztenciális kérdései, mint például az emberi kapcsolatok vagy az egyén és a közösség viszonya.¹³ A jelenl valamennyi itt felso-rolt értelmezése jelentheti pusztán a jelen előzményeinek, a vele ok-okozati kapcsolatban álló tényezőknek a kiválasztását. Ez azonban önkényességre vezet, figyelmeztet Gies (2004); ebben a megközelítésben a történelem mintegy „kőbányaként” szolgál, melyből mindenki azt az követ emeli ki, amelyik neki tetszik. Másrészt, folytatja, a történelmet a jelen viszonyok igazolására redukálja, egyfajta „történelmi jelenismeretre”, ami „a történelemtanítás antropológiai öncsonkítása” (136–137.o.). Pedig a múlt, idézi Bernhardt (2018) a neves történész Nipperdey, „nem nyárfák övezte sétány, mely hozzánk vezet, hanem tönkrement és megszakadt dolgainak tömegével együtt önálló valami. Ez szabja meg karakterét, és ez kelti fel az elfogulatlan érdeklődést abban, aki szemügyre veszi” (133.o.). A történelemdidaktikusok szerint ezért helyesebb a jelenl másik felfogása, mely szerint a válogatás nemcsak a jelen

a történelmet a jelen viszonyok igazolására redukálja

okaira terjed ki, hanem annak múltbéli alternatíváira, a múlt „másságának” bemutatóására is.¹⁴ Vagy éppenséggel – Bernhardt (2018) legújabb értelmezésében – a kontingencia érzékeltetésére, tehát annak megmutatására, hogy a jövő a múltban élő ember számára is bizonytalan volt, és a bizonytalanságon neki is úrrá kellett lennie. Annak megvizsgálására, hogy egyes alternatívák miért nem valósultak meg, és hogy a remények és a félelmek hogyan tűntek el később a jövő horizontjáról.

Ha csak a múlt előzményeire koncentrálnunk, az jellemzően az utóbbi évszázadokra korlátozza a kiválasztást. Bizonyára ezzel is összefügg, hogy a mai német tantervekben – bár nagy eltérésekkel – folyamatosan zsugorodik a modernitás előtti korokra szánt tanítási idő (Brauch, 2015). E tendenciát bírálta nemrég a Németországi Történészek Egyesülete és a Németországi Történelemtanárok Egyesülete, elsősorban arra hivatkozva, hogy a képességek (kompetenciák) jobban fejleszthetőek, ha az iskolákban többféle történelmi korszakot tanítanak (Gemeinsame Erklärung, 2016). Valóban problematikusnak tűnik, ha a történelemtanítás tartalma eltávolodik a történettudománytól, vagy annak egyes részterületeitől. Erre vonatkozik a következő kiválasztási kritérium.

A történettudomány megközelítésmódjai

E kritérium talán a legősibb valamennyi közül, és azt az evidenciát fogalmazza meg, hogy a tanítás tartalma az adott tantárgy

¹³ A jelenlnek ezt az értelmezését a hazai szakirodalomban F. Dárdai (2007) ismertette.

¹⁴ Hasonló gondolatokat fejt ki a hazai szakirodalomban Knausz (2015).

referenciatudományából származik. E régi elvnek van azonban egy egészen új, sajátosan történelemdidaktikai jelentése is. Kezdve az előbbivel: a történettudomány nem csak konkrét kutatási eredményei, de általános jellemzői révén is – mint például Európa-központú térszemlélete vagy korszakolása – meghatározza

a tartalomkiválasztást. Ezért véli úgy *Gies* (2004), hogy tulajdonképpen nem is a tanterv, hanem a történettudomány a történelemtanítás tartalmát kiválasztó első instancia. A tanítás tartalma érthető módon kisebb-nagyobb késéssel követi az új tudományos eredményeket. A legutóbbi, nagyobb léptékű „utolérési” folyamat a 20. század végén játszódott le a német nyelvű országokban (is), amikor a történelemtanítás, átvéve a század során kialakult új történettudományi megközelítések egy részét, feladta egyoldalú politikatörténet-központúságát.¹⁵ E folyamatot azonban meglepő módon eltérően ítélik meg a történelemdidaktikusok. A skála egyik végén *Bergmann* (2000)

áll, aki a politikai nevelést tartja a történelemtanítás céljának, ezért úgy gondolja, a többi terület tanítása csak akkor hasznos, ha politikai tartalom társul hozzá. Ami csak „máságánál”, egzotikumánál fogva érdekes, csak akkor kiválasztandó, ha előbbieket tanulására motiválja a tanulókat. *Gies* (2004) szintén úgy véli: a megelőző fél évszázad békés fejlődése, a kulturális és gazdasági virágzás túlságosan is elaltatta a politika iránti érdeklődést és méltatlanul háttérbe szorította a politikatörténetet. Velük ellentétben *Pandel* (2013), aki a tág értelemben vett kultúra értelmezésében látja a történelemtanítás hivatását, azon a véleményen

a tanítás még
mindig túlságosan
a politikatörténetre
koncentrál

van, hogy a tanítás még mindig túlságosan a politikatörténetre koncentrál. A legújabb történettudományi tendenciák kapcsán tanulságos *Rohlfes* (2005) megjegyzése, aki szerint nem szabad a tanításon olyan újdonságokat számon kérni, amelyek még a történettudományban sem gyökeresedtek meg eléggé. Ezzel a történelemtanítás, melyet eleve sokféle szubjektív tényező befolyásol, elveszítené legobjektívabb vonatkozását: szaktudományos megalapozottságát. Példaként a genderszempontot és a környezettörténetet említi.

A történettudomány megközelítésmódjaiból kiinduló tartalomkiválasztás új, sajátos jelentésben jelenik meg *Mayer, Gautschi és Bernhardt* (2012) modelljében. Itt arról a kíváncsiságról van szó, hogy a történelemtanítás tartalma szándékosan jelenítse meg a történettudomány megközelítésmódjainak lehető legnagyobb sokszínűségét. Ennek célja az volna, hogy a tanulóknak tudatosuljon, hogy a történelem, illetve annak korszakai összetetten, mindezekből

a megközelítésmódokból szemlélhetőek. Tehát nem pusztán az új történettudományi megközelítéseknek a tanításba való „befogadásáról” van szó, hanem sokféleségük kifejezett didaktikai

értékként való tételezéséről. E sokféleség – a multiperspektivitás sajátos eseteként – a történelem összetettebb, ezért élethűbb szemlélését eredményezi a diákok történeti tudatában, és ezáltal hozzájárul a múlt, illetve egyes történelmi korszakok kiegyensúlyozottabb megítéléséhez. Az alább következő negyedik és ötödik kiválasztási kritérium az eddigieknél kisebb jelentőségű, ám nem kevésbé tanulságos náluk.

¹⁵ Magyarországon a 2005-ös új érettségi követelményrendszer jelentett e tekintetben áttörést.

A képességfejlesztés

A magyarországi történelemdidaktikában képességeknek nevezett fogalomkört a német szaktudomány a 20. század utolsó évtizedeiben a kvalifikációk, ma pedig a kompetenciák fogalmával jelölte, illetve jelöli.¹⁶ A képességfejlesztés a második világháború után, a kognitív pszichológia fejlődésével került a pedagógia homlokterébe, háttérbe szorítva a tartalom jelentőségét. Ekkor merült fel a gondolat, hogy a tanítás tartalmát (ha egyáltalán lényegesnek tekintjük) úgy kell kiválasztani, hogy az a képességek fejlesztését szolgálja. Ez a megközelítés határozta meg az 1960-as és '70-es évtizedben elterjedt, általános didaktikai curriculumelméletet, mely azt várta volna el a tartalomtól, hogy az legyen jelentős egyrészt a tantárgy referenciatudománya, másrészt pedig az életben való használhatóság szempontjából. Ez utóbbiak esetében először azt kívánta volna meghatározni, hogy mely élethelyzetekre kell felkészíteni a diákokat, ebből vezette volna le az elsajátítandó képességeket, végül ez utóbbiakból a tanítás tartalmát (Gies, 2004). Általános megítélés szerint azonban egyik tantárgy esetében sem sikerült meggyőző módon levezetni a célokból a képességeket, majd a képességekből a tartalmat. A történelemtanítás esetében, véli Rohlfes, ez azért sem sikerülhetett, mert annak „haszna” nem valamely mérhető (politikai cselekvő-) képesség kialakulásában mutatkozik meg, hanem „közvetett, alig észrevehető hatásokban az emberi tudatra” (2005, 109. o.). Abban sem volt egyetértés, hogy melyek a jelentős témák

egyik tantárgy esetében sem sikerült meggyőző módon levezetni a célokból a képességeket, majd a képességekből a tartalmat

a történettudományon belül (sem a tudományban magában, még kevésbé politikai-ideológiai tekintetben). Rohlfes summázata szerint „a '70-es években a 'legfőbb tanulási célokkal’ kapcsolatban szerzett, nem mindig pozitív tapasztalatoknak óvnia kellene bennünket attól, hogy túl sokat várjuk a kulcs-képességek előtérbe helyezésétől. [...] Valójában elég szerény, amit nyújthatnak: perspektívákat, amelyekkel összeegyeztethetőnek kell lennie annak, ami a tanításban történik – nem többet és nem kevesebbet” (Uo., 395. o.). E sorai

a kompetenciaalapúság kritikájaként is olvashatóak.

A negatív tapasztalatok hatására a mai német történelemdidaktika – tantervi szinten – nem tartja lehetségesnek a tartalom kiválasztását a fejlesztendő kompetenciákra tekintettel. Úgy vélik, a célokat, a képességeket és a tartalmat egymástól függetlenül kell megfogalmazni a tantervekben, és e kategóriákat a tanárnak kell később, a tanítás tervezése során összekapcsolnia Mayer, Gautschi és Bernhardt (2012). tartalomkiválasztási modelljének hangsúlyos eleme, hogy amikor a tanár a tanítás részletes tartalmát meghatározza, figyelembe kell vennie a diákjai meglévő tudását, képességeit, szükségleteit. A képességfejlesztés tehát a tartalomkiválasztás tanári szakaszának kritériuma.

Példaszerű témák

Az utolsó bemutatandó kritérium az előbbivel nagyjából egyidős, és azzal tartalmi összefüggéseket mutat. Az 1950-es években

¹⁶ A kompetenciamodellek igen sokfélék és sokszínűek. Lásd erről Pandel írását (2016), valamint 2017-ben megjelent saját írásomat (Gyertyánfy, 2017).

jelentkezett a gondolat, hogy sok téma felületes elsajátítása helyett a diákok szaktudományi szempontból tipikus (modellértékű, paradigmatis, klasszikus, elemi, alapvető, kategoriális) témákat dolgozzanak fel mélyebben, ami majd képessé teszi őket további témák önálló feldolgozására. A törekvés viszonylag sikeres volt néhány természettudományos tárgy esetében, a történelem kapcsán azonban elvi kifogások merültek fel. Rá ugyanis, írja *Gies* (2004), nem törvényszerűségek, hanem az egyediség jellemző, egyedi témák pedig nem helyettesítenek más egyedi témákat, például Caligula Napóleont, Sztálin Hitlert stb. Ez leegyszerűsítésekhez vezetne, téves analógiákat sugallana. Egy adott téma azonban, teszi hozzá, bemutatható valamely konkrét példa segítségével (A polisz világa – Athén), vagy exponálható valamely konkrét, szemléletes képből kiindulva (Caesar a Rubiconnál).

Abból a tényből, hogy a történelem tanulása minél nagyobb számú egyedi jelenség megismerését teszi szükségessé, a tanulásra fordítható idő viszont korlátozott, a történelemtanítás jól ismert és nehezen feloldható dilemmája fakad. *Gies* (2004) két szemléletes képet idéz fel erre a vonatkozóan. Az egyik a sivatag metaforája, amely úgy szól, hogy a történelemtanítás, ha csak epizodikus részletekből áll, olyan, mint egy oázisokkal teli táj útjelzők nélkül, ha viszont teljességre és folyamatosságra törekszik, akkor egy útjelzőkkel teli, ám oázisok nélküli tájra hasonlít. A másik, a folyó metaforája szerint a tanítás során szigeteket kell kiemelni a történelmi emlékezés áramából, hogy diákjainkkal alaposan bejárassuk és megismerjünk őket, a szigeteket ugyanakkor össze is kell kötnünk lépőkövek, cölöpök segítségével. A tartalom példaszzerű témákra való

egy oázisokkal teli táj
útjelzők nélkül

redukcióját e nehézségek miatt a mai történelemdidaktika ritkán sorolja a kiválasztás szempontjai közé, bár így tesz például *Conrad* (2014) a történelemdidaktika ismeretanyagát összefoglaló kiadványában.

A gyakorlat viszont azt mutatja, hogy a németországi tantervek, főként a 10–14 éves korosztály esetében, egyre „lyukasabbak”, egyre

inkább csak példaszzerű témák maradnak bennük (*Sauer*, 2008).

A történelemdidaktikusok általában tisztában vannak a felsorolt kritériumok gyakorlati alkalmazásának korlátaival. Mérlegelni javasolják őket minden egyes tartalmi elemmel kapcsolatban, hogy a kiválasztásról szóló döntés megalapozottabb legyen, de nem gondolják, hogy mindegyik tartalmi elem mindegyik kiválasztási kritérium szempontjából egyformán releváns lehet. Attól pedig óvnak, hogy valamely tartalmi elemet automatikusan kizárjunk a tantervből azért, mert egyik vagy másik kritériumnak nem felel meg: „nem szabad alábecsülni az irreleváns relevanciáját”, amely kiszámíthatatlan, az előbbiekkal ellentétes megfontolás. Új kérdésfeltevések vagy az aktuális politikai helyzet hirtelen olyan történelmi tárgyakra irányíthatják a figyelmet, amelyek eddig egyáltalán nem, vagy csak antikvárius szemmel tűntek érdekesnek” (*Petersent* idézi *Gies*, 2004, 123.o.). A kritériumok áttekintése után most térjünk rá arra, kik és hogyan alkalmazzák őket a gyakorlatban.

A TARTALOMKIVÁLASZTÁS SZAKASZAI: A TANTERVKÉSZÍTÉS ÉS A TANÍTÁS TERVEZÉSE

A német történelemdidaktika álláspontja szerint a tartalomkiválasztás első szakasza

tantervi (illetve tankönyvi) szinten, második szakasza pedig a tanár tervezőmunkája során valósul meg.

A tantervi kiválasztás és a tankönyvek szerepe

A szakemberek a tanterveket alapvetően a hagyományon alapuló és nehezen változtatható adottságnak tekintik. Szorgalmaznak, hogy készítésük során kerüljön sor a tudományban elfogadott kiválasztási kritériumok gondos megfontolására, de úgy látják: a tantervkészítő bizottságokban ez nem feltétlenül történik meg. E bizottságok működését *Hug* (2001) és *Pandel* (2013) – nem kevés iróniával – a következőképpen jellemzik:

- Minisztériumi tisztviselők vezetésével, személyes ismeretség vagy politikai lojalitás révén kiválasztott tanárok, igazgatók és tisztviselők részvételével működnek, bár előfordul, hogy bevonnak történelemdidaktikust, történészt, a gazdaság, a politika, média képviselőit, sőt akár diákokat is.
- A témák többnyire a bizottsági tagok javaslatára, „bemondás alapján” kerülnek a tantervbe, az ötletek forrása elsősorban a történettudomány változásait követő tanári közvélemény.
- Az elkészült tervezet véleményezői hosszú listákat készítenek arról, hogy mi hiányzik a tantervből. A szélesebb közvéleményt nem maga a tartalmi változás, hanem annak politikai olvasatai érdeklik: „iránytűje az egyéni világnézet, amelyet mindenáron érvényesíteni kíván, és amellyel szemben tartalmi kérdések alig nyomnak valamit a latban” (*Rohlfes*, 2005, 122. o.)

kerüljön sor a tudományban elfogadott kiválasztási kritériumok gondos megfontolására

- Apró változtatásokat követően az eredeti javaslat hatályba lép.

Pandel (2013) értékelése szerint a tantervek gyakorlatot szabályozó szerepe éppen Németországban, a tanárok – a tanárjelöltek kivételével – nem tulajdonítanak nekik fontos szerepet. Úgy véli, az oktatási hatóságok emiatt is igyekeznek kimeneti standardok kidolgozásával és ezek bizonyos évfolyamokon történő tesztelésével erősíteni befolyásukat. A szabályozókhöz való viszony tekintetében kivételt képez a gimnázium, ahol a központi érettségi követelményeket komolyan veszik, és kivételek voltak a volt NDK-ban szocializódott tanárok, akik az ezredfordulón is szolgai módon igyekeztek követni a tantervek tartalmi előírásait annak ellenére is, hogy azok viszonylag gyorsan változtak (*Demantowsky*, 2004). A tantervek hatása közvetetten a tankönyvek révén érvényesül, mivel ezek a tantervek alapján készülnek, és állami jóváhagyást igényelnek. *Pandel* (2013) szerint azonban ez a hatás is gyengének mondható. Az empirikus kutatási eredmények e téren kisszámúak és ellentmondásosak. Egy, az évezred elején készült, nem reprezentatív németországi kutatás szerint a tanárok a tanítás tervezésekor elsősorban a történettudományi szakirodalomból és forrásgyűjteményekből indultak

ki, a „receptszerű” tananyagok használatát pedig elutasították (*Borries és Meyer-Hamme*, 2004). Egy későbbi, reprezentatív kutatás azt vizsgálta, hogy Ausztriában milyen érettségi témákat tűztek

ki a tanárok a központi érettségi 2015-ben történt bevezetését megelőzően. Az eredmény azt mutatta, hogy a témaválasztás döntően a tankönyvek tartalmához igazodott (*Mittnik*, 2014). Ezzel együtt kije-

lenthető, hogy a tanári tartalomkiválasztás jóval nagyobb szerepet játszik a német nyelvű országok történelemtanításában, mint a magyarországiában.

A tanári kiválasztás

Német felfogás szerint a tantervkészítők a tartalomkiválasztás első lépését valósítják meg a tartalom tömör,

címszószerű megfogalmazásával, a befejező lépést,

a tartalom részletes meghatározását, a tanár végzi el a tanítás tervezésekor.

Ez a lépés szükséges, ha a tanár „a történelemtanítás minőségéért való felelősséget nem akarja a tantervre vagy / és

a tankönyvekre hárítani” (Adamski, 2012, 224. o.). Tananyagnak csak az nevezhető, jelenti ki kategorikusan Pandel (2013), ami tanári tervezés eredménye. E felfogásból következően a német

történelemdidaktikusok egybehangzóan elutasítják a tartalmat részletesen meghatározó „zárt” tanterveket. Úgy vélik, részletes tartalmi döntéseket helytelen kívülről erőltetni tanulási helyzetekre, célszerűbb azt a konkrét pedagógiai helyzetben definiálni.

Rohlfes (2005) értékelése szerint a németországi tantervek erre lehetőséget adnak, elsősorban a 14–18 éves tanulók tantervei „nyitottak”, azaz kevés bennük a kötelező tartalmi előírás. Mayer, Gautschi és Bernhardt (2012) felfogásában a tartalom kiválasztása kapcsolatteremtés a tanulók és a tárgy között, ezért a kiválasztási folyamat csak a konkrét tanulók – koruk, életkörülményeik, élettapasztalatuk, érettségük, előzetes ismereteik, világnézeti-ideológiai jellemzőik – ismeretében vihető véghez.

A „történelem univerzuma” és „a tanuló egyén” egyforma súlyt kell, hogy képvisel-

jenek a kiválasztás során. A tantervvel való „kritikus és felelős” bánásmód elsajátítása mindezek folytán a történelemdidaktikai képzés fontos feladata Németországban (Brauch, 2015).

A tanári tartalommeghatározás szükségességét Wolfgang Klafki (1927–2016) marburgi professzor, a háború utáni német pedagógia nagy hatású személyisége fogalmazta meg 1958-tól kezdődően. Klafki

a bölcseztudomány (vagy más néven szellemtudomány) pedagógia képviselője volt, és a tanítás tartalmát is fontosnak tartotta, ellentétben az akkor egyre népszerűbb kognitív pszichológiai megközelítéssel. Elmélete *didaktikai*

elemzés (előkészítés, feldolgozás) néven vált ismertté, és máig meghatározza a témára vonatkozó általános és tantárgydidaktikai gondolkodást. Felfogásában a tartalom didaktikai elemzése a tanítás tervezésének első lépése, és annak megvizsgálását jelenti, hogy az adott tantervi tartalom milyen jelentőséggel bír a műveltség egésze szempontjából, illetve mit jelent vagy mit jelenthet potenciálisan az adott tanuló-csoport tapasztalatai, ismeretei, képességei szempontjából (Conrad és Ott, 2004).

A tartalom történelemdidaktikai elemzése, tehát a Klafki-féle didaktikai elemzés tantárgyspecifikus változata Rohlfes (2005), Conrad és Ott (2012), illetve Pandel (2013) alapján az alábbi lépésekben foglalható össze:

1. Kiindulópont a tantervi téma, melyre vonatkozóan
 - » meg kell ismerni a történettudományi eredményeket,
 - » mérlegelni kell a tudományosan elfogadott tartalomkiválasztási kritériumokat,

- » tudatosítani kell a multiperspektív és kontroverz szempontokat, azaz voltak-e egymástól jellegzetesen különböző (társadalmi, vallási, etnikai, politikai, ideológiai, a szituációból fakadó stb.) nézőpontú részesei az eseménynek, jelenségnek, illetve vannak-e jellegzetesen különböző értelmezései a történettudományban,
- » ismerni kell a vele kapcsolatba hozható tantervi célokat.

2. Mindezekre tekintettel kell megfogalmazni az adott tartalom tanításának célját (vagy másképpen a tartalomra vonatkozó didaktikai szándékokat). A célban tükröződnie kell a konkrét tartalomnak, de túl kell mutatnia azon. Például:
- » téma: az augsburgi vallásbéke (1555),
 - » tantervi célok, fejlesztendő képességek: az emberi jogok tiszteletére nevelés; az állandóság és változás fogalmának megismerése;
 - » a tanítási óra célja: „A tanulók ismerjék meg az augsburgi vallásbéke felekezeti-politikai rendelkezéseit mint a vallási tolerancia megvalósításának első lépését.” (Rohlfes, 2005, 259. o.)

Ebben a példában tehát a konkrét tartalom egy történelmi esemény. Ebből kiindulva a tanítás egy, a jelenben elfogadott, de konfliktusoktól terhelt értékre, illetve a folyamatosság és a változás fogalmára irányul. Rohlfes szerint azonban a tanulási cél helyes megfogalmazását a német tanárjelöltek is nagyon nehezen sajátítják el: „az óravázlatokban [...] vagy olyan magasröptű általánosságokra ragadtatják magukat, hogy az általuk megadott tanulási célokkal

a világon minden kapcsolatba hozható, csak éppen a konkrét dolgok nem, vagy pedig pusztá tartalmi elemeket adnak meg tanulási célként, lemondva ezzel minden, a transzfer lehetővé tételére irányuló szándékról” (Uo., 259. o.). A transzfer azt jelenti, hogy a diákok

olyan tudásra tegyenek szert, amelyet más témáknál, illetve tanulási helyzetekben alkalmazni tudnak. A konkrét esemény, jelenség önmagában nem ilyen, szemben a belőle leszűrt tanulságokkal. A didaktikai szándékok gyakran hosszú távúak, és több téma tanítása által valósíthatóak meg.

3. A tanulási cél tükrében válik lehetővé a tartalom pontosítása, narratív nyelven megfogalmazva annak a konkrét elbeszélésnek a megfogalmazása, amelyet el kívánunk mondani. A tantervi téma „fogalmilag sűrített elbeszélés” (Pandel, 2013, 112. o.), például a „reformáció” vagy a „holokauszt” címszavak a reformáció, illetve a holokauszt történetét jelölik. Azonban minden téma többféleképpen beszélhető el. A téma ugyanaz, a cél, és ennek következtében a részletes tartalom azonban különböző, mivel a téma más és más részleteit emeljük ki. A tartalom pontosítása egyrészt egyszerűsítés, a téma lehetséges aspektusainak csökkentése, ezáltal a tartalom átláthatóvá tétele a tanulók számára. Másrészt sűrítés, a didaktikai szándékok szempontjából lényeges elemek hangsúlyosabbá tétele, bővebb kifejtése, a téma „fókuszálása”.¹⁷

A didaktikai elemzés eredménye a *tananyag*, mely különböző terjedelmű lehet, a rövid órarészlettől a több órás leckéig vagy projektig. A tanári tervezés további

¹⁷ A „fókusz” fogalmát hasonló értelemben használja a magyar szakirodalomban Knausz (2015).

lépései (például a médiumok és a tanítási módszerek kiválasztása) tovább formálják a tananyagot, ám e lépések nem lehetnek ellentétesek a tanítás megfogalmazott céljával, hanem alapvetően azt kell szolgálniuk. Miként *Pandel* (2013) megfogalmazza: „a cél- és tartalmi döntések az elsődlegesek, és nem a módszer. Csak a tartalom felől lehet a módszerre rákérdezni, és nem fordítva” (251. o.).

ÖSSZEGZÉS

A tartalomkiválasztásról szóló német diskurzus számunkra legfontosabb tanulságai alighanem a tanár általi kiválasztásra vonatoznak. Ez a – német felfogás szerint alapvető fontosságú – folyamat a hazai pedagógiai gyakorlatból csaknem teljesen hiányzik. A tanulóközpontú pedagógiai szemléletmód általános normává válása közepette meglepő, hogy Magyarországon nem alakult ki annak módszere, hogyan lehet a történelemtanítás tartalmát a tanulók adottságaihoz, szükségleteihez, motiválásához igazítani. Az okok elemzésére itt nincs mód,¹⁸ de az leszögezhető, hogy sürgető feladatnak tűnik a tanári kiválasztás kultúrájának meghonosítása, ami elsősorban a történelemtanítók képzése révén valósulhat meg, és olyan tantervek elfogadása révén, amelyek lehetővé teszik, sőt bátorítják a tanári tartalomkiválasztást. Észszerűnek tűnik a feltételezés, hogy a tanári tartalomkiválasztás gyakorlatának elterjedése pozitív hatással lenne a tartalom túlsúlyosságára is. Itthon és a német nyelvterületen is állandó törekvés, hogy a tantervi reformok csökkentsék a tanítás

A tantervekben a tartalmat és a nevelési, illetve képességfejlesztési célokat egymástól függetlenül kell megfogalmazni

tartalmát, ám a német történelemdidaktika arra figyelmeztet, hogy ezt az igyekezetet korlátok közé szorítja a társadalom elvárása, mely a kollektív emlékezetben élő témák megőrzésére, így a tartal-

lom nagyfokú változatlanságára irányul. A tanári tartalomkiválasztásban viszont a hagyomány megszűrése alighanem könnyebben megvalósítható, mivel az nem országosan, hanem a tanulócsoporthoz szintjén történik, indokolható a konkrét helyzetből fakadó pedagógiai hatékonysággal, és nem is feltétlenül témák elhagyását, hanem csupán azok eltérő részletességű tárgyalását jelenti.

Egy további fontos tanulság a tartalom súlyára vonatkozik a történelemtanításban. A hazai történelemdidaktikában komoly hagyománya van a képességfejlesztésnek, illetve a forrásközpontúságnak, amely következményként megengedi, hogy a tartalmat tetszőlegesnek tekintsük, vagy kiválasztását a képességfejlesztésnek próbáljuk meg alárendelni. A német történelemdidaktika arra hív minket, hogy a tartalmat és a képességeket egyenrangúnak tekintsük. Ha ezt elfogadjuk, akkor tudatosítanunk kell, hogy a jó történelemtanítás nem merülhet ki tartalomfüggetlen tevékenységekben. A német gyakorlatot követve a tanítási órák céltevékenységeinek (az óravázlatok megfelelő rovatainak) a tartalomból kell kiindulnia, és nem pusztán valamely képesség fejlesztéséből. A tantervekben a tartalmat és a nevelési, illetve képességfejlesztési célokat egymástól függetlenül kell megfogalmazni, összekapcsolásukra a tartalom didaktikai elemzése folyamán kerülhet sor. Végül tanulságosak a hagyományos nemzeti-európai kánonnal kapcsolatos német vitában elhangzó pro és kontra érvek. Bár

¹⁸ A kérdéssel lásd *Knausz* írását (2015).

Magyarországon a bevándorló családból származó diákok aránya nem jelentős, az individualizálódás és a globalizáció itt is egyre inkább megkérdőjelezi a kollektív emlékezetből táplálkozó, a történeti kultúrában tetten érhető és a tantervi hagyományban kanonizált elbeszélések relevanciáját a fiatalok nevelésében. Erre a hazai történelemtanításnak is válaszokat kell találnia.¹⁹ Figyelemre méltó az a német javaslat is, hogy az eltérő kultúrájú diákok elbeszélései is jelenjenek meg a történelemtanítás tartalmában, a hagyományos nemzeti-európai elbeszélések mellett. Noha

e gondolat régóta megfogalmazódott a hazai történelemdidaktikában is, úgy tűnik, hogy a tanítási gyakorlatban sem a cigányság, sem a szomszéd népek történelme nem vált hangsúlyosabbá. Befejezésül, visszatérve *Ecker* (2017) tanulmányom elején hivatkozott megállapításához, érdemes emlékeznünk arra, hogy a német diskurzus tanulságai a történelemtanítás eltérő hagyományai és társadalmi környezete miatt nem feltétlenül érvényesek Magyarországon. Tanulmányomban nem recepteket kívántam tehát adni, hanem továbbfűzésre érdemes, olykor vitára ingerlő gondolatokat.

IRODALOM

- Adamski, P. (2012): Die didaktische Analyse. In: Barricelli, M. és Lücke, M. (szerk.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 2. kötet, 224–237.
- Barsch, S., Degner, B., Kühberger, Ch. és Lücke, M. (2020): Einleitung. Diversität im Geschichtsunterricht – Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik. In: Uök. (szerk.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*. Wochenschau, Frankfurt/M. 9–24.
- Bergmann, K. (2000): *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*. 2. kiadás. Wochenschau, Schwalbach/Ts.
- Bernhardt, M. (2018): Historia magistra vitae? Zum Gegenwarts- und Zukunftsbezug des Geschichtsunterrichts. In: Sandkühler, Th., Bühl-Gramer, Ch., John, A., Schwabe, A. és Bernhardt, M. (szerk.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. Böhlau, Wien. 67–73. (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 17.)
- Borries, B. von (2004): Wissenschaftsorientierung. Geschichtslernen in der „Wissensgesellschaft“. In: Mayer, U., Pandel, H.-J. és Schneider, G. (szerk.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Wochenschau, Schwalbach/Ts. 30–48.
- Borries, B. von (2008): *Historisch denken lernen - Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe*. Budrich, Opladen.
- Borries, B. von és Meyer-Hamme, J. (2004): Lehrervorstellungen und Lehrerüberzeugungen zu Richtlinien und Lehrplänen des Faches Geschichte. In: Handro, S. és Schönmann, B. (szerk.): *Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven*. LIT, Münster. 235–249.
- Brauch, N. (2015): *Geschichtsdidaktik*. De Gruyter, Berlin–Boston.
- Buck, Th. M. (2012): Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: Barricelli, M. és Lücke, M. (szerk.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 1. kötet, 289–301.
- Christophe, B. (2012): Geschichtsunterricht zwischen Kanonisierung und Kompetenzorientierung: einige Überlegungen zu Deutschland und Litauen. In: Erdsiek-Rave, U. (szerk.): *Bildungskanon heute*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin. 143–148.
- Conrad, F. (2014): Didaktische Analyse. In: Mayer, U. (szerk.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. 3. kiadás. Wochenschau, Schwalbach/Ts. 46–47.

¹⁹ Lásd erről is *Knausz* írását (2018).

- Conrad, F. – Ott, E. (2004): Didaktische Analyse. In: Mayer, U., Pandel, H.-J. és Schneider, G. (szerk.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Wochenschau, Schwalbach/Ts. 561–576.
- Demantowsky, M. (2016): Jenseits des Kompetenzkonsenses. In: Handro, S. és Schönemann, B. (szerk.): *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*. LIT Verlag, Berlin. 21–35.
- Demantowsky, M. (2004): Lehrpläne und ihre Zielgruppe – eine Skizze am Beispiel der ostdeutschen Länder. In: Handro, S. és Schönemann, B. (szerk.): *Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven*. LIT, Münster. 217–234.
- Ecker, A. (2017): Geschichtsunterricht als Geschichtskultur. *Historische Sozialkunde*. **47**. 1. sz., 61–68.
- F. Dárdai Ágnes (2007): A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle*. **57**. 11. sz., 49–59.
- F. Dárdai Ágnes és Kaposi József (2004): Az új történelemérettségiről, avagy a megőrzés és megújítás egyensúlyának kísérlete. *Új Pedagógiai Szemle*. **54**. 11. sz., 3–12.
- F. Dárdai Ágnes és Kaposi József (2005): A történelem-érettségi vizsgafejlesztésének áttekintése (1995–2003). *Mester és Tanítvány*. **2**. 8. sz., 82–95.
- Fürnrohr, W. (2007): Von der engen Schulmethodik zur globalen wissenschaftlichen Geschichtsdidaktik. In: Hasberg, W. (szerk.): *Geschichte entdecken. Karl Filser zum 70. Geburtstag*. Lit, Berlin. 167–192.
- Gautschi, P., Bernhardt, M. és Mayer, U. (2012): Guter Geschichtsunterricht – Prinzipien. In: Barricelli, M. és Lücke, M. (szerk.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts. 1. kötet, 326–348.
- Gemeinsame Erklärung des VHD und des VGD zum Schulfach Geschichte (2016). Letöltés: <https://www.historikerverband.de/verband/stellungnahmen/gemeinsame-erklarung-des-vhd-und-des-vgd-zum-schulfach-geschichte.html> (2020. 08. 19.)
- Gies, H. (2004): *Geschichtsunterricht: ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*. UTB – Böhlau, Stuttgart–Köln.
- Gyertyánfy András (2017): Kompetenciák a történelemtanításban – kritikai megközelítésben. *Történelemtanítás*. **8**. 1. sz.
- Gyertyánfy András (2018): Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig. A történelemtanítás súlypontjainak változásai. *Történelemtanítás*. **9**. 1–2. sz.
- Henke-Bockschatz, G., Mayer, U. és Oswalt, V. (2005): Historische Bildung als Dimension eines Kerncurriculums moderner Allgemeinbildung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*. **56**. 12. sz., 703–710.
- Hug, W. (2001): Geschichte für die Zukunft. In: Pandel, H.-J. és Schneider, G. (szerk.): *Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts. 156–164.
- Kaposi József (2010): Az új történelemvizsga fejlesztésének hazai és nemzetközi kutatási kontextusa. *Történelemtanítás*. **1**. 1. sz.
- Knausz Imre (2001): A tananyag újragondolása. In: Uő. (szerk.): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 43–50.
- Knausz Imre (2015): *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Knausz Imre (2017): Műveltségkép az ezredforduló után. *Magyar Tudomány*. **178**. 11. sz., 1376–1386.
- Knausz Imre (2018): *Műveltség és demokrácia*. Kísérletek a pedagógia bírálatára 2010–2018. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest.
- Kojanitz László (2003): Új történelmi programok fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 6. sz., 66–71.
- Lautzas, P. (2012): Wider einen Kanon in Geschichte. *Geschichte für heute*. **5**. 3. sz., 59–60.
- Mayer, U., Gautschi, P., és Bernhardt, M. (2012): Themenbestimmung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufen. In: Barricelli, M. és Lücke, M. (szerk.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 1. kötet, 378–404.
- Meyer-Hamme, J. (2012): Historische Identitäten in einer kulturell heterogenen Gesellschaft. In: Barricelli, M. és Lücke, M. (szerk.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach, 1. kötet, 89–97.
- Mittnik, P. (2014): Zentrale Themen des Geschichtsunterrichts in Österreich. *Historische Sozialkunde*. **44**. 4. sz., 26–36.
- Pandel, H.-J. (2013): *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Wochenschau, Schwalbach/Ts.

- Pandel, H.-J. (2016): Kompetenzen – ein Rückblick nach zwölf Jahren. *Geschichte für heute*. 9. 3. sz., 20–34.
- Rohlfes, J. (2005): *Geschichte und ihre Didaktik*. 3. überarbeitete Auflage. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Rüsen, J. (2017. 09. 21.): Deutsche Kultur – gähnende Leere oder wirksame Orientierung? Ein Meinungsbeitrag. *L.I.S.A. Wissenschaftsportal Gerda Henkel Stiftung*. Letöltés: https://lisa.gerda-henkel-stiftung.de/joernruesen_deutschekultur (2020. 08. 19.)
- Sauer, M. (2008): Geschichtszahlen – was sollen Schülerinnen und Schüler verbindlich lernen? Ergebnisse einer Lehrerbefragung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*. 59. 11. sz., 612–630.
- Seixas, P. (2016): Translation and Its Discontents: Key Concepts in English and German History Education. *Journal of Curriculum Studies*. 48. 4. sz., 427–439.
- Thünemann, H. (2016): Probleme und Perspektiven der Geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte. In: Handro, S. és Schönemann, B. (szerk.): *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*. LIT Verlag, Berlin. 37–51.
- Walter, U. (2012): Für einen Kanon als Rückgrat von Geschichtsunterricht – eine Antwort auf Peter Lautzas. *Geschichte für heute*. 5. 3. sz., 60–62.

