

TÖRTÉNELEM-METODIKAI KUTATÁSOK A KELET-EURÓPAI ORSZÁGOKBAN (1945–1989)

Szebenyi Péter

Országos Közoktatási Intézet

Az alábbi tanulmány az Egyesült Államokban megjelenő *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* című kézikönyv (Shaver, 1991) *Research on social Studies in Eastern Europe* fejezetének rövidített változata. A kéziratot 1989 elején, tehát a politikai rendszerváltás előtt zártam le. Közreadása talán ennek ellenére sem érdektelen, hiszen eleve arra törekedtem, hogy egy lezáruló korszak összefoglaló elemzését adjam.

Mivel terjedelmi okok miatt az eredeti tanulmányt mintegy felére kellett csökkenteni, a magyar változatban nem az összes társadalomtudományi tantárgyra, csupán a történelemtanításra vonatkozó részek szerepelnek rövidítve. Ez a szelekciós szempont azzal is indokolható, hogy a kelet-európai országok legfontosabb társadalomtudományi tantárgya a történelem. A különböző elnevezéseket viselő „jelenismeretre” (állampolgári ismeretek, közgazdaságtan, társadalmi ismeretek, szociológia, erkölcs és jog, jogi ismeretek, „a családi élet erkölce és pszichológiája” stb.) viszonylag kisebb óraszám esik. Ugyanez mondható el a döntően elméleti megközelítésű tantárgyakra is (pl. filozófia, esztétika, etika).

Közös és eltérő vonások a kelet-európai országok történelemtanításában

A (volt) európai szocialista országok történelemtanításának voltak egyrészt közös, másrészt egymástól eltérő vonásai.

Néhány közös vonás

a) Valamennyi európai szocialista országban központilag készített és bevezetett egységes tantervek és tankönyvek alapján folyik az összes tantárgy és így a társadalomtudományos tantárgyak tanítása is. Igaz, hogy az utóbbi években néhány országban (pl. Jugoszláviában, Magyarországon, Bulgáriában) a tantervek megkülönböztetik a kötelező törzsanyagot és a választható kiegészítő anyagot, s van, ahol a fakultatív tantár-

gyak tantervét az iskolák helyileg dolgozhatják ki (pl. Észtsországban és Magyarországon), a minden tanuló számára egységes és kötelező törzsanyagot azonban továbbra is mindenhol a központi tantervek írják elő, és az egységes tankönyvek tartalmazzák.

b) A központi tantervek által meghatározott társadalomtudományos tantervek elméleti alapja mindenhol a marxizmus. A marxizmus értelmezésében persze jelentős eltérések vannak a különböző tantervkészítők között. Abban azonban lényegében egységesek, hogy a társadalom mozgását ellentmondásos, de végső soron előrevivő folyamatként mutatják be, amelyben törvényszerű tendenciák (is) érvényesülnek.

c) E felfogás kedvez a történelem tantárgynak, hiszen a hosszú fejlődési folyamatok bemutatására leginkább a történelemtanítás alkalmas. Ez az egyik oka, hogy az európai szocialista országokban a legerősebb társadalomtudományos tantárgy a történelem.

d) A nem történelmi jellegű társadalomtudományi tantárgyak zöme a jelen valóságának reális vizsgálata, illetve a különböző tudományos iskolák felfogásának objektív bemutatása helyett általában a marxizmusnak az adott országban uralkodó interpretációját és az ezzel alátámasztott gyakorlati politikát igyekszik bizonyítani, indokolni. Az utóbbi években némi változás persze ezen a téren is tapasztalható. A sztálini időkben betiltott szociológia a kelet-európai államokban újraéledt, erősek a közgazdaságtani kutatások, teret nyert a politológia. Azokban az országokban, ahol ezek a jelenségek legerőteljesebben mentek végbe (főleg Lengyelországban, Magyarországon és Jugoszláviában), hatásuk az iskolai gyakorlatban is kezd megmutatkozni. Ez azonban még valóban csak a kezdet.

e) Ami a módszereket illeti, a kelet-európai országok tanítási gyakorlatában általánosnak tűnik a hagyományos eljárásokhoz való ragaszkodás. Ennek forrása nem csupán a megszokotthoz való természetes kötődés és a herbartizmus mély történelmi gyökerei, hanem az is, hogy a szovjet pedagógia hosszú időn át szintén a pedagógiai konzervativizmust erősítette. A Szovjetunióban (amely a 20-as években a reformpedagógia legfőbb kísérleti terepe volt, ahol Dewey-t a pedagógia Darwinjaként tisztelték), a 30-as évek közepétől a sztálini vezetés betiltott minden reformpedagógiai kezdeményezést. A második világháború után pedig az így kialakult dogmatikus, egységesen formalizált, „állami” oktatás erős hatást gyakorolt a többi kelet-európai országra is.

Az eltérő vonások

A kelet-európai országok társadalomtudományi tantárgyainak tanításában megmutatkozó eltérő vonások több vetületben is megragadhatók. Így: (a) időben, (b) országokként és (c) politikai-pedagógiai áramlatonként.

a) *Az időben való eltérés* azt jelenti, hogy a fentebb vázolt közös jellemzők más-más módon és intenzitással nyilvánultak meg az elmúlt negyven évben.

A 40-es éveket és az 50-es évek elejét a szinte korlátlan dogmatizmus és vulgarizmus, a szembetűnő egyoldalúság jellemezte. A központi tantervekben szigorúan meghatározott (és az egységes tankönyvekben testet öltött) tananyag tendenciózusan szelektált és „pártosan” értékelő volt. Hiányoztak a tankönyvekből és a – szintén merev utasításokkal szabályozott – tanítási gyakorlatból az alternatívák, az egymásnak ellent-

mondó vélemények, a történelemoktatásból az eredeti források. A tanításban a leegyszerűsített („vulgarizált”) marxista szemlélet uralkodott. Csaknem kizárólagos módszer a tanári előszó, az előadás, a magyarázat volt. A tanulók feladatának a befogadást, a megjegyzést, a reprodukciót és főként az egyetértést tartották. Elterjedt tanítási mód volt az „aktualizálás”, amikor a történelmi jelenségeket lépten-nyomon és teljesen történelmietlenül a jelennel hasonlították össze, az „átpolitizálás”, amikor a hidegháború szellemében minden alkalmat megragadtak a kapitalista államok „bírálatára” és a szocialista országok dicsőítésére, a „személyi kultusz”, amely nemcsak Sztálin és az egyes országok pártvezetőinek magasztalásában, hanem állandó idézgetésükben (a „citológiában”) is megnyilvánult.

Sztálin halála (1953) és főként a Szovjetunió Kommunista Pártjának XX. kongresszusa (1956) után a pedagógiában is kezdtek érezhetővé válni a politikában bekövetkezett változások. A Kelet-Európán akkoriban végigvonuló népmozgalmak természetesen a társadalomtudományi tantárgyak tanáira is megrendítő hatást gyakoroltak. Ilyen körülmények között magától értetődővé vált a „vulgarizálás” és az „aktualizálás” hivatalos bírálat. A tananyag és a tanítási stílus átalakulása azonban egyelőre felemás módon ment végbe. A korábbi időszak „leegyszerűsítéseinek” ellenhatása és a pedagógiának a jelentős változásokban való óvatos hitetlensége egyaránt a „fakticizmus” pozíciót erősítette meg. A társadalomtudományi tantárgyak tankönyvírói és tanárai egyelőre mindenféle értékeléstől visszariadva a tények tömege mögé bújtak: a részadatok sokaságával próbálták a történelmi jelenségekről valóságos, „pártatlan” képet adni. A véleménynyilvánítást persze a tanulónak sem engedték meg. A fiatalok dolga az adatok észbevétele és felmondása volt. A tanár pedig az anyag „leadása”. A „facticizmus” legfőbb hátulütőjeként a tanítás elvesztette mindenfajta társadalmi hasznosságát, fejlesztő hatását, és a tanulók többsége számára is megterhelővé és unalmassá vált.

Újabb változások kb. a *60-as évek közepétől* kezdődtek. Először a szűkebben vett módszertan területén. Az oktatáseméleti szakemberek, köztük a társadalomtudományi tantárgyak metodikájával foglalkozók, elégedetlenségüknek adtak hangot a túlszűfolt tananyag és a tanulók passzivitásra ítéltése miatt. A tananyagot és a tanítási eljárásokat a tanulók fejlettségi szintjéhez (a korszak kifejezéssel: „életkori sajátosságaihoz”) kívánták igazítani, felhasználva az akkoriban elterjedő modern technikai eszközöket (pl. a televíziót) is, majd ezen túlmenően az önálló tanulói munka, a problémamegoldó módszerek, a tanulók „aktivizálása” mellett foglaltak állást. Ennek érdekében kezdtek kutatásokat, jelentettek meg tanulmányokat, könyveket. A helyzetet úgy is jellemezhetjük, hogy a hatvanas évek közepén egyelőre nem volt politikai akadály annak, hogy a világszerte érzékelhető „pedagógiai forradalom” Kelet-Európában is éreztessen pezsdítő hatását. A pedagógiai kutatások inerciájával (késve reagálnak a politikai változásokra) magyarázható, hogy a metodikai fordulat éppen a „hruscsovi korszak” végén, a „brezsnyevi korszak” kezdetén ment végbe.

A történelmi-politikai szituáció ettől kezdve úgy alakult, hogy a társadalomtudományi tantárgyaknak, illetve azok módszertanának útjai országok és pedagógiai áramlatok szerint határozottan szétágaztak.

b) *Az országok közötti különbségeket* néhány példával lehet érzékeltetni.

A Szovjetunióban már a 70-es évek legelején (1972–1973-ban) támadás indult a szakajtóban az „érzelmi nevelés” primátusának hangoztatásával a problémamegoldató tanítás ellen. Bár a nyílt vitában a progresszív szárny képviselői kerekedtek felül, a mindennapi valóságban egyre inkább háttérbe szorultak. A Szovjetunió Pedagógiai Akadémiájának keretében megalakult az úgynevezett „Lenini örökség” tanszék, amelyik fő feladatának azt tartotta, hogy a társadalomtudományi tantárgyak keretében központi helyet kapjon a marxizmus klasszikusainak, valamint az aktuális párt dokumentumoknak a tanulmányozása. A *Történelemtanítás* című folyóiratot (Prepodavarnye isztorii v skole) elárasztották az ilyen jellegű írások, ez lett a fő témája a különböző konferenciáknak is. A megjelenő tanulmányokban, könyvekben megint elszaporodtak az idézetek és a politikai szövegek, ismét előtérbe került „a burzsoá ideológia elleni küzdelem”.

A nyitottabb gondolkodás, az alternativitás – és ezzel együtt a progresszív tanítási módszerek – hívei háttérbe szorultak ugyan, de nem semmisültek meg. Folytatták kutatásaikat, bár korlátozottan, de publikálhattak is, hatást gyakoroltak a pedagógusok legfelvilágosultabb köreire. S a gorbacsovi *peresztrojka* és *glasznoszty* természetesen megerősítette pozícióikat.

Máshogyan zajlottak le a 70-es, 80-as évek *Lengyelországban* és *Magyarországon*. Itt a különböző belső politikai változások ellenére a dogmatikus-vulgarista szárny a társadalomtudományi tantárgyak metodikájában nem tudott újból erőre kapni, restaurációt végbevinni. A belső szakmai ellentétek ezért más törésvonal mentén jelentek meg. A kritika fő iránya az ellen irányult, hogy a társadalomtudományi tantárgyak tanítása megragadja a részleteknél, nem mutatja be a nagy társadalmi trendeket, a múlt és a jelen mindennapi valóságát, nem ad eligazítást az egyénnek a társadalom életében való részvételre. Ezért a tovább folyó eszköz- és eljárás-módszertani kísérletek mellett mind nagyobb hangsúlyt kaptak a tananyag tartalmának, jellegének megújítását célzó kutatások és a tanulók ismereteit és attitűdjeit feltáró vizsgálatok.

Megint más volt a helyzet *Jugoszláviában*, amelyik 1948-ban szakítva a sztálini vezetéssel, a nyugati pedagógiai mozgásokkal zavartalanabban tudott lépést tartani. Főként *Horvátországban* és *Szlovákiában* már az 50-es évek végén megjelennek a tesztek, az önálló tanulói munkát szolgáló feladatlapok, a modern audiovizuális eszközök, nagy hangsúlyt kap a tanulók önálló munkája. A módszerek, a tankönyvek kiállítása, metodikai apparátusa tekintetében ebben az időszakban Jugoszlávia a kelet-európai államok élén haladt. A kutatások lendületét egyrészt a belső széttagozottság, másrészt a megerősödő nyugati pedagógiai neokonzervativizmus közvetlen hatása fékezte le.

S hogy még egy példával éljünk: más modellt jelent *Románia*, ahol időközben tovább erősödött a személyi kultusz, és a történelem legfőbb feladata a román nemzeti identitás-tudat fejlesztése lett. (Nyilván azért tér vissza a történelemtanítás négyszer is az antik és a román történelemhez.)

c) Már az országok közötti eltérések érzékeltetése során is látszott, hogy az egyes országokon belül *eltérő pedagógiai áramlatokkal* találkozhatunk, s hogy ez bizonyos fokú politikai eltérést is jelent. Ehhez hozzá kell tenni, hogy a karakterisztikus áramlatok nemcsak az egyes országokon belül léptek fel, hanem fokozatosan nemzetközileg is cso-

portosultak. Ennek egyik fontos színtere a szocialista országok történelemmethodikusainak két-, majd háromévenként megrendezett szimpóziumsorozat volt. 1965 és 1988 között tizenegy szimpóziumra került sor. Az elsőt az NDK-ban (Berlinben) tartották Bulgária, Csehszlovákia, Jugoszlávia, az NDK, Lengyelország és Magyarország részvételével. A tanácskozás lényegében „szakszerű” hangnemben folyt le. Ennek ellenére már itt felmerültek bizonyos ellentétek. A csehszlovák küldöttség vezetője például szóvá tette egyes referátumok primitív vulgarizmusát.

A második – csehszlovákiai – szimpóziumon a különböző áramlatok kezdtek határozottan elkülönülni. Jellemző momentum, hogy a szovjet küldöttség egyik tagjának (aki a 20-as évek reformpedagógiájának ismert képviselője volt) referátumát a küldöttség vezetője nem engedte elmondani. (Az illető „megbetegedett”.)

Az is szimpotomatikus értékű, hogy a harmadik – magyarországi – tanácskozáson élesen különvált a szimpózium két témája. Egyrészt – az előadások többségében üres szólamokkal fűszerezett – „A hazafias és internacionalista nevelés a történelemtanításban” című téma. Másrészt: a szemléltetés jelentőségét és a szemléltetőeszközök szerepét elemző – konkrét kutatásokra is támaszkodó – beszámoló.

Az 1971-es negyedik – bulgáriai – szimpóziumot olyan mértékben árasztotta el a munkásmozgalom tanításáról és a munkásság világtörténelmi szerepéről szóló ünnepléses semmitmondás, hogy a „methodikus szárny” kikényszerítette: a következő (ötödik) – a Szovjetunióban rendezett – tanácskozáson három szekcióban folyjon a munka. Ettől kezdve a plenáris üléseken és egy szekcióban többé-kevésbé az „ideológiai áramlat” uralkodott; egy másik szekcióban a felsőoktatási szakemberek tömörültek, akiket főként a történettudomány és a történelemtanítás kapcsolata, valamint a tanárképzés és továbbképzés problémái izgattak; végül a harmadik szekcióban a tanítási eszközök és eljárások fejlesztésével foglalkozó „methodikus szárny” gyülekezett. Így volt ez a hatodik (lengyelországi), a hetedik (csehszlovákiai) és a nyolcadik (kelet-németországi) szimpóziumokon is.

Az áramlatoknak ilyenén – relatív – elkülönülése azután a nemzetközi kapcsolatok más területein is végbement, s a nemzeti rendezvényekre való kölcsönös meghívásokban, közös kutatásokban, valamint publikációkban is realizálódott. Ilyen módon a brezsnyevi korszak „pangásának” visszahúzó hatása ellenére a kelet-európai országokban kialakulhatott egy olyan nemzetközi kutató csoport, amelyik a történelemtanítás szakmai kérdéseit adekvát módszerekkel, tudományosan vizsgálta, és egymással is szoros és rendszeres kapcsolatokat épített ki.

A különböző áramlatok egymáshoz való viszonyában új szakaszt jelentett az 1981-es kilencedik (bulgáriai), az 1984-es tizedik (magyarországi), valamint az 1987-es tizenegyedik (észtszlovákiai) szimpózium. Ekkor már nemcsak methodikai, hanem tartalmi-ideológiai kérdésekről is robbantak ki viták, sőt a módszertani nézeteltérések is ideológiai töltést kaptak (pl. a helyi tantervek lehetősége, a tananyag differenciálásának igénye, a pluralizmus szempontja a történelmi jelenségek értékelésében stb.).

Az eddig vázoltakból az a *következtetés* mindenképpen levonható, hogy a kelet-európai országokban a társadalomtudományi tantárgyak tanításában kétségtelenül voltak

bizonyos közös vonások, de igen jelentős különbségek is. Ezért indokolt mind a tanítást, mind a tanítással foglalkozó kutatásokat differenciáltan kezelni.

A legfontosabb kutatási területek és eredmények

Tantárgyi célrendszer

A nevelési és oktatási célok vizsgálatának a kelet-európai pedagógiai szakirodalomban – már a herbarti örökségből következően is – mindig nagy szerepe volt. A német klasszikus filozófiát követő marxista szemlélet ezt tovább erősítette. Persze a társadalomtudományi nevelés céljairól a különböző időszakokban és országokban, a különböző pedagógiai-politikai áramlatok képviselői más-más módon és szinten szóltak.

A 40-es évek végétől az 50-es évek végéig a domináns célkitűzés az aktuális pártpolitika szolgálata volt. Ez kezdetben nem is lehetett másként, hiszen a 30-as évektől a történelemtanítás kérdéseibe Sztálin és szűk köre közvetlenül és határozottan beleszólt. Az aktuálpolitikát szolgáló irányvonalat igyekeztek alátámasztani az elméleti (vagy inkább kvázielméleti) pedagógiai munkák.

Csak a 60-as évek első felétől tűntek fel a kelet-európai országok szakirodalmában azok a kismonográfiák és hosszabb tanulmányok, melyek a történelemtanítás célrendszerét és tartalmát tudományos mélységben kezdték elemezni. Közülük az egyik első *A. Bornholtzowa* és *W. Moszczenska* 1960-ban írt és 1964-ben kiadott „Az iskolai történelemoktatás és a történelemtudomány” című munkája. Már itt jelentkezik az a megközelítési mód, amely a legjobb történelemmethodikai iskolák tevékenységét később is jellemezte: az episztemológiai, histográfiai és pedagógiai-pszichológiai szempontok komplex érvényesítésére való törekvés. E felfogás lényege az adott kontextusban – erősen leegyszerűsítve – az volt, hogy az emberi megismerés a konkrétól az absztrakt, majd az absztrakttól a konkrét felé halad, és ennek megfelelően a történelemtanításban is a konkrétól (a tényektől) kell a tanulóknak – a tények elemzésének és általánosításának útján – az absztrakthoz (a fogalmakhoz, összefüggésekhez, törvényszerűségekhez) eljutniuk, majd azokat önállóan alkalmazniuk a további tények elemzése során. Minthogy azonban a történelmi konkrétumok (a múlt eseményei) közvetlenül nem figyelhetők meg, mert elmúltak, s ezért a történelem tanulmányozásában a közvetlen megfigyelés lehetetlen, a történelem nehéz tantárgy, amely fejlett absztrakt gondolkodást kíván. Eredményt elérni csak „az inkább kevesebbet, de alaposan” (non multa multum) elv érvényesítésével lehet. Így, hogy a pedagógiai szempontból alaposan megszárt témákon belül a tanulóknak a „tények teljességét” nyújtják, és ezzel kellő alapot biztosítanak a történelmi gondolkodást a történelemtudományos megismerési módszerek útjain fejlesztő történelemoktatáshoz. A tematikai válogatás igényéből természetesen született meg a „Mit válasszunk ki?” kérdés. S a 60-as évektől a kutatók válasza már általában úgy hangzott: ne csupán, sőt elsősorban ne az aktuálpolitikai célok által meghatározott politikatörténeti anyagot (a forradalmak, a háborúk, a függetlenségi mozgalmak, a munkásmozgalmak

történetét) tanítsuk, hanem kapjon megfelelő súlyt a művelődés, a szellemi kultúra, az életmód bemutatása is. *C. Petrykowska* (1963) ekkor már például a kultúrtörténeti anyag felhasználásának lehetőségeit körvonalazta.

A célelméleti és ebből következő tananyagválogatási vizsgálódások ebben az időszakban nemcsak Lengyelországban, hanem más kelet-európai országokban is jelentkeztek. Magyarországon például *Veress Judit*, „A történelemtanítás módszertanának pedagógiai alapjai” című könyvében (1968) a történelemtanítás feladatait összevetve a történelmi ismeretek sajátosságaival, vázolta fel elgondolásait a tantárgy struktúrájáról. *Balázs Györgyné* pedig a „korkép” fogalmát helyezte vizsgálódásainak előterébe, s javasolta, hogy ez álljon a történelemtanítás középpontjában is (*Balázs*, 1970). A *Szabolcs Ottó* szerkesztette „Korszerű történelmi műveltség és az ifjúság” című tanulmánygyűjteményben komplex módon nyilvánult meg a történelemtanítás tartalmának megújítását követelő igény: a dogmatizmussal való szakításra törekvés (*Szabolcs*, 1972). A jugoszláv történelemtanárok első hazai szimpóziuma nyíltan fellépett az ellen a „sztálini mítosz” ellen, hogy a társadalomtudományok oktatását aktuálpolitikai célok szolgálatába kell állítani. Az élet teljességének feltárását tűzte feladatul a tanárok elé, mondván: a tényekben szegény, üres fogalmakkal operáló sematikus sztálinista történelem és társadalmi ismeretek tanítása nem nyújt alapot és lehetőséget az önálló gondolkodásra, ezért ehelyett tudományosan megalapozott és ténygazdag történelemtanításra van szükség (*Cerovic*, 1972).

Ami a Szovjetuniót illeti: a megkövesedett célrendszer revíziója nem a célelméleti vizsgálatokkal indult el. Először néhány oktatáslélektannal foglalkozó szakember mutatta ki a tanulók történelmi fogalmainak fogyatékoságait feltáró egzakt, empirikus kutatásokkal a sematikus történelemtanítás tarthatatlanságát (*Regyko*, 1961). A súlyos helyzetképből logikusan következett, hogy másfajta tanításra van szükség.

A Szovjetunióban a 60-as évek végétől a taxonómiai kutatásoknak egy sajátos válfaja alakult ki: az úgynevezett „megismerési feladatok” tervezése és kísérleti kipróbálása. A munkálatok *I. J. Lerner* irányításával a humán tárgyak – a történelem, gazdasági földrajz, irodalom és anyanyelv – területén folytak. A feladatokat két dimenzióban tipologizálták: egyrészt a bennük rejlő probléma jellege, másrészt a probléma megoldásához szükséges módszerek szerint (*Lerner*, 1972).

A taxonómiai kutatások egy másik irányát jelentette a tanulók által elsajátítandó fogalmak átfogó rendszerének vizsgálata. Ezen a téren román metodikusok – *C. Dinu* és *R. S. Barbuleanu* – játszottak úttörő szerepet. Kutatásuknak két szakasza volt: a helyzetfeltáró és a kísérleti szakasz. Az elsőben igyekeztek összegyűjteni az 5–7. osztályok történelemtanítási gyakorlatában használatos fogalmakat, a másodikban tisztázni ezek taníthatóságát. Munkájuk eredményeként egy rendkívül részletes, ugyanakkor koherens fogalmi hálót dolgoztak ki, egy olyan fogalmi követelményrendszert, amely kiterjedt az összes elsajátítandó fogalomra. A struktúra kereteit: (1) a történelmi periodizációra, (2) a gazdasági életre, (3) a társadalmi viszonyokra, (4) a politikai folyamatokra, (5) a kulturális és vallási életre vonatkozó alapfogalmak alkották. Ezen belül került sor a különböző témákra (az ókori Kelet, az ókori Görögország stb.) vonatkozó fogalmak mikrorendszerének kimunkálására (*Dinu és Barbuleanu*, 1979).

A cseh és a magyar szakemberek a más szocialista országokban folyó célelméleti kutatásokon kívül támaszkodtak a nyugati (elsősorban a *Bloom*-féle) taxonómiák egyes eredményeire is. Ez egészen közvetlenül megnyilvánult például Magyarországon az állampolgári ismeretek tantárgy létrehozását megelőző kísérleti követelményrendszer kialakításában, s éreztette hatását az akkoriban zajló cseh taxonómiai kutatásokban is. (*Capek*, 1974; *Szebenyi*, 1978)

A 70-es évek közepét azonban nemcsak a taxonómiai kutatások felfutása, hanem – ahogyan korábban már jeleztük – a „módszertani szárnyal” szemben az „ideológikus áramlat” erősödő ellentámadása is jellemezte.

A Szovjetunióban a 70-es évek közepétől a metodikai témák általában – és ezen belül a szűkebb értelemben vett módszertani témák különösen – háttérbe szorultak, az ideológiai témák viszont megerősödtek.

A célelmélet visszakanyarodása az „ideologizmus” felé azonban nem minden kelet-európai országot jellemző tendencia volt. Máshol az események más fordulatot vettek, és (például Magyarországon és Lengyelországban) a taxonómiai kutatásokon túlmutatóan már a 80-as évek elejétől a célrendszer fundamentális újragondolása kezdődött el a „szocialista pluralizmus” szellemében (*Mátrai*, 1982).

Hogy merre tartanak a jövőben a célelméleti vizsgálatok, nehéz megjósolni, hiszen szoros összefüggésük a politikai viszonyokkal nyilvánvaló.

Tantárgytörténeti és összehasonlító pedagógiai kutatások

Még a hrucsovi „olvadás” időszakában kezdődtek meg a Szovjetunióban a tantárgytörténeti kutatások. *L. P. Buscsik* (1961) terjedelmes könyvében a történelemtanítás történetét 1917-től tekintette át, s ugyanezt tette (szélesebb levéltári forrásanyagra támaszkodva) több mint két évtizeddel később írt disszertációjában *A. L. Koloszkov* (1984) is. A lengyel szakemberek viszont egészen a rendszeres hazai történelemtanítás kezdetéig nyúltak vissza gondos forráskritikára alapozott műveikben. *L. Mokrzecki* (1973) a gdanski gimnázium példáján keresztül a tantárgy XVII. századi helyzetéről festett jellemző képet, *T. Slowikowski* (1960) és *K. Augustynek* (1962) a XVIII. és XIX. század tantárgytörténetét kutatta. *J. Maternicki* (1974, 1978) munkái átfogták az egész 1773 és 1939 közötti időszakot. *Majorek* (1989) könyve a Galiciában folyó történelmi képzést követi nyomon 1772-től 1918-ig. Magyarországon eddig a tantárgy történetének inkább csak egy-egy korszakát, illetve aspektusát dolgozták fel a kutatók. Egyrészt a XIX. század első és a XX. század második felét (1945-ig) a korabeli tankönyvek tükrében (*Bíró*, 1960; *Unger*, 1976), másrészt a XVII. századtól a 60-as évekig a feladatok, módszerek és eszközök akkumulációjának történelmi folyamatát (*Szebenyi*, 1970). Csehszlovákiában tanulmányok jelentek meg a szlovák történelemtanítás történetéről (*Britková*, 1971, 1973) és a cseh történelemtanítási metodika kezdetéről (*Slik*, 1973). Különös figyelmet érdemel *V. Capek* tevékenysége, aki munkáiban az európai történelemtanítás egészének fejlődését vázolta fel (*Capek*, 1973, 1976). Mindehhez hozzá kell tenni, hogy kisebb-nagyobb tantárgytörténeti kutatásokkal más országok szakemberei is foglalkoztak.

Ami az „összehasonlító pedagógiai kutatásokat” illeti, azoknak tárgya általában nem a szó szoros értelmében vett összehasonlítás, hanem inkább egymás eredményeinek, vizsgálatainak megismertetése volt. Ez kezdetben egyszerűen a szovjet metodikai munkák lefordítását jelentette (*Karcov*, 1951; *Karzew*, 1954). Ehhez képest előrelépést jelentettek a tematikus nemzetközi tanulmánykötetek, s még inkább a közös kutatásokról beszámoló kiadványok (*Wermes*, *Gora*, 1977). Egybevetésre adtak lehetőséget azok a kötetek is, amelyek egy-egy nemzetközi tanácskozás anyagát tették közzé (*Sykora*, 1986).

A tantárgytörténet művelése éppúgy, mint a nemzetközi kapcsolatok kiépítése, a nyitottabb és árnyaltabb történelemmetodika kibontakozását szolgálta: a múlt pozitív örökségének folytatására és a használható külföldi tapasztalatok átvételére ösztönzött. Ez utóbbi pedig már jó ideje egyáltalán nem csak a kelet-európai tapasztalatokat jelenti.

A tanulók történelmi ismereteinek és politikai szocializációjának vizsgálata

A kelet-európai szocialista országokban a történelmi ismeretek összetevői közül először a tanulói fogalmak vizsgálatára összpontosult a figyelem. Ennek egyrészt az az oka, hogy a marxista szellemű oktatás nagy jelentőséget tulajdonít a fogalmak kialakításának. Másrészt az, hogy a pedagógiai gyakorlatban a dogmatikus, sematikus és ezért túl elvont tananyag következtében súlyos nehézségek mutatkoztak a világos, tartalmas fogalmak kialakításában. A kutatók szemléletmódjára nagy hatást gyakoroltak *Piaget* és *Vigotszkij* akkortájt lefordított alpművei, vizsgálati módszereikre pedig a szociálpszichológiában akkoriban alkalmazott eszközök és matematikai statisztikai eljárások. Néhány jellegzetes példa a 60-as évek végéről, a 70-es évek elejéről. *Hunyady György* (1968) három 5., három 6., két 7., hat 8. általános iskolai és három II., három III. és öt IV. gimnáziumi osztályban (összesen 800 gyerek körében) végzett írásos felmérést. Alkalmazott: (a) meghatározást kívánó kérdéseket (például: Mi a nemzet?); (b) *Osgood*-féle jelentésmérés-skálás technikát; (c) zárt kérdéseket, melyekre a megadott feladatok közül kellett választani; (d) definíció rangsoroltatást. A kutatás három fogalom (a „társadalmi fejlődés”, a „társadalmi osztály” és a „nemzet”) kialakulásának menetét igyekezett feltárni a tanulók gondolkodásában 10 és 18 éves koruk között. Ennek során hasznos megállapításokat tett arra vonatkozóan, hogyan differenciálódnak, illetve válnak egyre tartalmasabbá és mélyebbé a tanulók fogalmai.

Egy másik – *Eperjessy Géza* és általam végzett – vizsgálat szélesebb körre terjedt ki (*Eperjessy* és *Szebenyi*, 1976). Az országos reprezentatív minta összesen 7710 ötödik, nyolcadik és gimnáziumi negyedik osztályos tanulót ölelt fel, és kiegészült egy – tíz osztályban lefolytatott – kísérletsorozattal. Az írásbeli felmérésben egy esszé-tesztet alkalmaztunk, a tanulói válaszokat elemekre bontva nyugdíjas tanárok kódolták. Az ezt követő számítógépes feldolgozás nagyon sok összefüggés feltárására adott lehetőséget. S emellett arra is, hogy a felmerült problémák tisztázásához szükséges tesztek ki tudtuk a teszttömegeből emelni, és írókkal szóbeli interjút készíteni.

E munkálatok legfontosabb praktikus eredményeként tisztázódott: miféle történelmi-társadalomtudományi fogalmakat és milyen szinten képesek elsajátítani általában a 10–

11, a 13–14 és a 17–18 éves tanulók, és melyek az egyes csoportokban az átlagtól való tipikus eltérések.

E nagy volumenű vizsgálattal ellentétben például a jugoszláv *Milanovic-Nahod* fogalmi felmérését ugyan csupán 6 iskola 185 8. osztályos tanulójának körében végezte, mégis néhány vonatkozásban igen figyelemre méltó eredményekre jutott (*Milanovic-Nahod*, 1973). A 70-es évek elején a kelet-európai országokban a társadalomtudományi tantárgyak kutatásában legkorszerűbbnek tartott matematikai statisztikai módszerekkel (szórás- és különböző korrelációs számítások) kimutatta, milyen jelentős különbség van a tanulók aktív és passzív földrajzi, történelmi, valamint nyelvtani fogalmai között, hogy azok párhuzamosan funkcionálnak, és a verbalizáció nem mindig jár együtt a fogalom sikeres felhasználásával. Érdekes megállapítás volt az is, hogy a tanulók nyelvtani fogalmai pontosabbaknak és tartalmasabbaknak bizonyultak történelmi és földrajzi fogalmaiknál.

Különösnek tűnhet, mégis tény, hogy az európai szocialista országokban előbb kezdődtek el a fogalmi, mint a széles körű (de kutatásmetodikailag egyszerűbb) tanulói ismeretvizsgálatok. Ez nemcsak azzal magyarázható, hogy a dogmatikus tanítás „népbe-tegsége” éppen a verbalizmus (az üres fogalmak felületes alkalmazása) volt, hanem azzal az „egyszerű” körülménnyel is, hogy a 30-as évek szovjet párthatározatai elítélték az írásos tesztek alkalmazását. Márpedig tömeges ismeretfelméréseket végezni tesztek nélkül lehetetlen. A politikai „olvadás” azonban ezen a területen is hatott: Jugoszlávia után más szocialista országokban is elterjedtek a tesztek. Sőt egyes országokban annyira elterjedtek, hogy szinte elárasztották az iskolát. Ráadásul egy részük alkalmatlan volt annak a mérésére, amit mérni akart, más részük pedig károsan orientálta az oktatást. (Mivel nem a megértést és az alkalmazást, hanem csupán a tényismereteket ellenőrizve értelmetlen magoltatásra készítetett.) Ilyen körülmények között fontos kutatási feladat volt egyrészt a megfelelő színvonalú standardizált tesztek és variálható feladatsorok, tesztbateriák kialakítása, másrészt a tesztkészítés alapelveinek tudatosítása. Ez utóbbi hozta különben először gyakorlatközelbe a taxonómiai rendszereket. A cseh kutatók egy csoportja (*Michovsky, Faktorová, Capek és Pátek*, 1977) például a tesztekét úgy kategorizálta, hogy azok a tényismeretet, az időben és térben való tájékozódást, az információszerezési képességeket, illetve a történelmi gondolkodást mérik-e. Magyar szakemberek (*Báthori, Helméczy és Somogyvári*, 1972) viszont arra hívták fel a tanárok figyelmét, hogy az általuk javasolt feladatok közül melyik vizsgál (a) gazdasági, technikai, (b) társadalmi, politikai, (c) kulturális, (d) kronológiai és (e) topográfiai ismereteket, s melyik kíván a tanulóktól (a) emlékezetbe idézést, (b) csoportosítást, rendszerezést, (c) összehasonlítást, (d) kiemelést, általánosítást; (e) ítéletalkotást, következtetést, (f) bizonyítást, cáfolást.

A történelmi-társadalmi ismeretek mérésének áradatába – új szint vittek a politikai szocializációs vizsgálatok. Nem kevesebbről volt szó, mint annak kitapintásáról: végül is milyen gyakorlati eredményekkel járnak a tanulókat érő társadalmi hatások és köztük – a nem kis szerepet játszó – iskolai történelemtanítás.

A fiatalok körében végzett magyarországi politikai szocializációs kutatások például a társadalomtudományi nevelés legmélyebb (és eddig leginkább rejtett) problémájára derített fényt (*Szabó és Csepeli*, 1984). A vizsgálatok kimutatták, hogy az iskola – dekla-

rált célkitűzéseivel szöges ellentétben – aktív politikai részvétel helyett inkább politikai passzivitásra vagy konformizmusra nevel. E magatartás hátterében a fiatalok „kettős tudata”, „kettős értékrendje” áll. E jelenség lényegét a következő példa illusztrálja: 1982-ben a kutatók megkérdezték a 10–14 éves gyerekeket, melyik szerintük a „boldog ország”, a válaszolók 67 %-a „boldog ország”-nak az egyik szocialista államot jelölte meg. Amikor viszont az volt a kérdés, hogy „Hol lagnál szívesen egy évig?” – a választás 78 %-ban kapitalista országokra esett. Látszik tehát, hogy az iskolában elsajátított „hivatalos” és a civil életből nyert „saját” értékek párhuzamosan együtt élnek a tanulók tudatában, s ez rendszerint akkor sem okoz konfliktust bennük, ha ezek az értékek ellentétesek. Konfliktust nem okoz, ellenben konformizmust vagy politikai passzivitást szül. A pedagógiai következtetés egyértelmű: sem az iskolában általában, sem a társadalomtudományi tantárgyak óráin nem nyernek a tanulók kellően sokoldalú és valós ismereteket a társadalom múltjáról és jelenéről, nincs elég lehetőségük a különböző értékek konfrontálására és a mély, sajátjuknak elfogadott értékek kiérlelésére.

Kísérletek a tanítási eszközök, módszerek és szervezeti formák terén

A szűkebb értelemben vett módszertani kérdések elől a szocialista pedagógia a 30-as és 40-es években sem zárkózott el, sőt ellenkezőleg a 20-as évek reformpedagógiáját éppen azért bírálta, mert nem volt elég „módszeres”. (Jellemző, hogy a különböző tantárgyak módszertani lapjait a Szovjetunióban 1934-től adták ki.)

A „hivatalos” szovjet oktatásméletnek első számú alapelve a „szemléletesség” volt (*Kairov*, 1948). S a szakemberek abban valamennyi szocialista országban egyetértettek, hogy világos képzetek kialakítása nélkül a társadalomtudományi tárgyakat sem lehet eredményesen tanítani. (Erre engedtek következtetni a korábban bemutatott fogalmi vizsgálatok is.) A szemléletesség azonban – különösen a történelemoktatásban – csak szemléletteléssel biztosítható, hiszen a történelmi jelenségeket általában nem lehet közvetlenül megfigyelni. Ezért nélkülözhetetlen az „életli történelmi megjelenítés”.

A hagyományos szemléltetőeszközök alkalmazásának optimális lehetőségeit részletesen vizsgálta az NDK néhány történelemtanítási szakembere. A táblai vázlatokkal és rajzokkal *F. Osburg* (1962, 1975), a térképekkel *H. J. Fiala* (1967), a karikatúrákkal *A. Krause* (1975) foglalkozott behatóan.

A társadalomtudományi tantárgyak oktatására természetesen az újabb technikai eszközök szintén nagy hatást gyakoroltak. A 60-as években mindenhol megkezdte a működését az iskolatelevízió. Az adások hatásával, feldolgozási lehetőségeik tisztázásával külön kutatócsoportok foglalkoztak. Talán ennél is nagyobb jelentősége volt *J. Rulka* (1974-ben publikált) kutatásának, amelyben reprezentatív mintán, a matematikai statisztikai módszerek korrekt alkalmazásával bebizonyította, hogy a jelenre vonatkozó társadalmi-politikai információk többségét a televízióból merítik a 10–18 éves fiatalok. Ezért a televízióból nyert ismeretekkel a tanítási folyamatban feltétlenül számolni kell.

A 70-es évek közepén a társadalomtudományi tantárgyak oktatásában felhasználható technikai eszközök metodikájáról *D. I. Poltorak* (1976) összefoglaló könyvet publikált.

A 80-as években a társadalomtudományi tantárgyak területén is előtört a video és a számítógép. 1987-ben Esztergomban a video felhasználásáról rendezett nemzetközi tanácskozáson, amelyen a kelet-európai kutatók mellett több nyugat-európai szakember is részt vett, többé-kevésbé ugyanazok az aggodalmak kaptak hangot, amelyek korábban a mozgófilm és a televízió alkalmazásával kapcsolatban merültek fel. A különböző jellegű videofilmek megtekintése után a legélesebb vita akörül zajlott: Mire lehet leginkább felhasználni a videót az oktatásban? Arra, hogy egy-egy témát a tanár helyett megmagyarázzon? Vagy arra, hogy a társadalmi-történelmi jelenségeket „életre keltse”? Vagy inkább arra, hogy a filmekben megjelenő ellentmondásokra irányítsa a tanulók figyelmét, problémaszituációt teremtsen, s ezzel a képi történelmi források kritikai elemzésére neveljen?

A számítógép alkalmazását illetően is sok még a bizonytalanság. Ez derült ki az e tárgykörben 1988-ban megtartott csehszlovákiai (brnói) szakértői konferencián. Tény, hogy az iskolákban robbanásszerűen terjedtek el a számítógépek. (1981-ben pl. Magyarországon a különböző szintű oktatási intézmények összesen 165 számítógéppel rendelkeztek, 1986-ban viszont 13 160 géppel). Az sem kétséges, hogy a számítógépeket fel lehetne és fel is kellene a történelemtanításban használni. Az első kísérleti programok azonban zömmel a lexikális adatok eredményesebb észbevételére összpontosítanak, és nem aknázzák ki azt a körülményt, hogy a számítógép a társadalmi-történelmi tények és adatok rendkívül kiterjedt bázisán teszi lehetővé a társadalmi alternatívák modellezését (*Dedinszky és Horányi, 1987*).

A szemléletességet persze nem csupán a szemléltető- és a technikai eszközökkel lehet megteremteni. A „jelenismereti tantárgyak” esetében a társadalmi folyamatok közvetlenül is megfigyelhetők. A történelemtanításban pedig rendkívül nagy szerepet játszanak a történelmi források. Mindezekben a területeken számottevő kutatások folytak.

A jelenismeret – a társadalmi ismeretek – vonatkozásában pl. *L. N. Bogoljubov* (1977) végzett kutatásokat annak feltárására, hogyan lehet a napisajtót, valamint a rádió- és a televízióadásokat a tanítási folyamatban eredményesen felhasználni.

A történelmi forrásokkal végzendő munkának is széles az irodalma. Magyarországon *Unger Máttyás* (már 1958-ban) körvonalazta a gimnáziumi forrásfeldolgozó órákban rejlő lehetőségeket. 1970-ben *F. P. Korovkin* pedig azt igazolta, hogy a különböző jellegű történelmi források az 5. és 6. osztályokban is sikerrel alkalmazhatók.

A szemléltetéssel és a szemléltetőeszközökkel foglalkozó kutatások az európai országokban már az 50-es évek végétől olyan széles körben zajlottak, hogy az időről időre lehetőséget adott az elméleti szintézisre: összefoglaló eszközmethodikák kiadására. Tanulságos a különböző korszakok néhány jelentős eszközmethodikájának tartalmát egymással egybevetni. 1959-ben *V. Mejstrik, H. Bartasova* és *V. Habetín* a történelemoktatás szemléletességéről írt terjedelmes könyvüket még teljes egészében arra szentelték, hogy bemutassák a táblai vázlatok, a tanári rajzok, valamint a statisztikai táblázatok, grafikonok és diagramok készítésének és felhasználásának eljárásait. (Hasonló jellegű munkák ebben az időben máshol is megjelentek.) Ezzel szemben *P. V. Gora* 1971-ben a szemléltető történelemoktatás teljes eszköz- és eljárásrendszerét dolgozta ki, megkülönböztetve a történelmi jelenségek, illetve az összefüggések szemléltetésére alkalmas esz-

közöket. A lengyel *Suhonski* 1987-ben kiadott eszkozmotodikájában viszont a modern technikai eszkozők teljes körének felhasználási módszereit elemzi széles kísérleti bázison. Hasonlóan sokrétű az 1987-ben napvilágot látott szovjet eszkozmotodika is (*Poltorak, Apparovics és Dumin* 1987).

Tanulói önállóság: problémamegoldás – gondolkodásfejlesztés

Ha a „hivatalos” szovjet didaktika első számú alapelve a „szemléletesség”, a második számú a tanulók „aktivizálása” volt. A sztálini időszakban ezt úgy értelmezték, hogy „a tananyag mély megértését és szilárd elsajátítását csak a *nevelő által irányított* aktív és sokoldalú önálló tanulói munka teszi lehetővé” (*Kairov*, 1948, 92. o.).

Mivel a 30-as évek párthatározatai határozottan kijelentették, hogy a „helyes” tanítási módszer a tanári magyarázat, és a fiataloknak tanulni szabályos, hagyományos tankönyvekből kell, az önállóság elve a gyakorlatban lényegében arra redukálódott, hogy a tanulóktól megkövetelték: ne csupán reprodukálják, hanem értsék is, tudják önállóan megtanulni, és saját szavaikkal elmondani a tankönyv szövegét. Ebben a felfogásban az „önállóság” látszólagos volt: csupán *mások* (a tankönyv, a tanár, a kötelező kiegészítő olvasmányok) gondolatmenetének „önálló elsajátítását”, befogadását, észbevéését jelentette.

Az 50-es évek közepétől (tehát a hruscsovi időszakban) fellépő metodikai áramlat a tanulói önállóság fogalmát újszerűen interpretálta. Eszerint az önállóság az *önálló gondolkodást* jelenti. Nem tekinthető önállóan a tanuló, amikor otthon „önállóan” bema-golja, elsajátítja a tankönyv szövegét, viszont önálló, amikor az órán akár meg sem szó-lalva, hallgatja a tanár szavait, és önmagában önállóan gondolkodva gondolatban vala-milyen problémát old meg. Az önálló gondolkodásra nevelés jegyében számos kísérlet indult el. A legnevesebb *N. G. Dajri* nevében fűződik, aki széles körű és jól dokumentált kísérleti tevékenységet folytatott az úgynevezett problémafelvető tanári magyarázat eredményességének bizonyítása céljából. Az eljárás lényege, hogy a tanár magyarázatának kezdetén problémaszituációt teremt (valamilyen a tanulók számára érdekes problé-mát vet fel), azután magyarázatában megfelelő tényanyagot nyújt a probléma megoldá-sához, de a problémára nem ad közvetlen választ, a problémamegoldás a tanulók felada-ta, amelyet a tanári magyarázatot követően írásban vagy szóban kell elvégezniük.

Dajri két-három téma kísérleti óráinak és a hozzájuk kapcsolódó méréseknek elem-zésével mutatta be módszerének lényegét és hasznát (*Dajri*, 1966). Más kutatók – példá-ul *Sz. E. Levin* (1957) – a megfelelő kérdésekkel irányított tanulói vitát helyezték kísérle-teik központjába. A sokoldalú szemléltetés alapján végzett önálló problémamegoldás le-hetőségeit *P. V. Gora* (1971) vizsgálta. A legtovább *A. I. Nazarec* (1974) jutott, aki há-rom moszkvai iskolában azt kutatta, hogyan lehet az eredeti történelmi források önálló elemzésére támaszkodó problémamegoldás útján a tanulók alkotó önállóságát fejleszteni. A 13–14 éves gyerekek először a tanárral közösen elemezték a forrásokat, a következő szakaszban az elemzést továbbra is együtt végezték, de a problémát önállóan kellett a ta-nulóknak megoldaniuk, a harmadik szakaszban pedig már az elemzés is egyénileg vagy csoportmunkában folyt. A kísérletet végigkövető mérések nemcsak a tanulók ismeretei-

nek gazdagodását, hanem „kutatási” és problémamegoldó képességeik fejlődését is regisztrálták.

Mint látható: azok a kutatók, akik a tanulói önállóság legfontosabb attribútumának az önálló gondolkodást tartották, valamennyien a problémamegoldató oktatás ilyen vagy olyan módszerével kísérleteztek. Közös alapjuk tehát: a probléma, azaz bizonyos feladattípusok megoldatása volt. Így azután érthető, hogy *I. J. Lerner* a tanulók megismerési önállóságát kutató kísérleteiben és átfogó elméleti munkáiban a különböző feladattípusok pedagógiai hatékonyságát igyekezett feltárni (*Lerner, 1976*). Ezzel kapcsolatban az oktatási módszerek következő szintjeit különböztette meg: (a) reprodukív, (b) illusztratív-magyarító, (c) problémafelvető, (d) részlegesen kutató, (e) kutató módszerek. Természetesen a tanulóknak adott feladatok is csoportosíthatók ilyen módon. (Közülük problémának csak a *c–e* szintűek nevezhetők.) *Lerner* a 60-as évek elejétől kezdve a konkrét megismerési feladatok gazdag rendszerét dolgozta ki és adta közzé (*Lerner, 1972*). *Dajri* viszont újabb és újabb könyveiben újabb és újabb óraleírásokkal igyekezett segíteni a problémamegoldató tanítási gyakorlat terjedését (1969, 1987).

Többé-kevésbé hasonló folyamatok mentek végbe más kelet-európai országokban is: a problémamegoldató módszerekkel folytatott kísérletektől indulva a komplex feladatrendszerek kidolgozásáig. Lengyelországban például *C. Szybka* Az önálló tanulói munka a történelemórán című (1957-ben megjelent) könyvében ugyan elsősorban még azt mutatja be, hogyan dolgozzák fel a tanulók önállóan a tankönyvi szöveget, valamint a kiegészítő irodalmat, és milyen önálló munkát végeznek a térképekkel, az illusztrációkkal és a helytörténeti anyaggal, de már határozottan különválasztja a munkát vezérlő kérdések két típusát: (a) azokat, amelyek arra valók, hogy az önálló tanulás technikájába vezessék be a tanulókat, és (b) azokat, amelyek a tanulók önálló gondolkodását fejlesztik. E megkülönböztetésben benne rejlik az önállóság kétféle értelmezése. 1969-ben *A. Bornhotzowa* és *J. Centkowski* viszont már egyértelműen a problémamegoldató történelemtanításról szólnak nagy érdeklődést kiváltó munkájukban. Elemzik a „probléma” szó jelentését, a történettudományi és a pedagógiai jellegű probléma és problémaszituáció közötti különbséget, vázolják a problémamegoldás elméleti útját és gyakorlati alkalmazási lehetőségeit.

Néhány évvel később hasonló kísérletek eredményeiről számolt be például a cseh-szlovák *J. Rozicková* (1974), és írt a témáról tanulmányt a bolgár *M. Radeva* is (1975).

A tanulói önállóság és a problémamegoldató oktatás kérdései szorosan kapcsolódnak a gondolkodásfejlesztés problémaköréhez. Ahogyan az önállóság értelmezésében, itt is több megközelítési mód és egyben kutatási irányzat figyelhető meg.

Az első irányzat döntően a gondolkodás tartalmára, azaz a tananyagra helyezi a hangsúlyt. Azt vizsgálja, hogyan lehet a tananyagot úgy megszervezni, hogy az megfelelően fejlessze a tanulók gondolkodását. Ezt az álláspontot a történelemmetodikában tudományos mélységben először az úgynevezett „potsdami iskola” képviselői (*B. Gentner, D. Behrendt* és *V. Waade*) fejtették ki (*Gentner, 1967*). Szerintük a történelem tudományos anyagát az iskolai „megismerési céloknak” megfelelően úgy szükséges tananyaggá transzformálni, hogy annak logikai struktúrája optimálisan fejlessze a tanulók történelmi gondolkodását. A fokozatosan bonyolultabbá váló tananyag egyre fejlettebb,

mélyebb és differenciáltabb gondolkodást feltételez, és egyben formál. *B. Gentner* szerint külön kell kezelni a „tényismereteket” és az „értelmező ismereteket”. Az utóbbihoz azok a „kulcsfogalmak” tartoznak, amelyeknek ismerete lehetővé teszi a tényanyag elemzését, értelmezését, a következtetések levonását.

Egy másik irányzat – ezzel szemben – inkább a gondolkodás formális oldalának (a gondolkodási műveleteknek) vizsgálatával foglalkozott. (Tantárgypedagógiai és nem pszichológiai kutatásokról lévén szó, a belső műveletek szorosan kötődnek ugyan a tartalmakhoz, a hangsúly azonban ebben az esetben a műveleteken van.) Ennek az irányzatnak legismertebb kelet-európai képviselője az úgynevezett „lipcsei iskola” (*H. Wermes, H. Meltzer, S. Müller* és munkatársaik). Koncepciójuk abból indul ki, hogy a tárgyi ismeretek és a gondolkodási képességek nem azonos fogalmak. A gondolkodás fejlesztéséhez éppen ezért nem csupán a tárgyi ismeretek elsajátítására van szükség. Ahhoz, hogy a tanulók gondolkodása kialakuljon, a következő „alapelveket” kell megismerniük, és gondolkodásukban alkalmazniuk: (a) a történelmi jelenségek időbeli és térbeli meghatározottsága; (b) a történelmi folyamatok keletkezése, jelen állapota, fejlődése; (c) a fejlődés alapvető tényezői; (d) a történelmi jelenségek értékelése; (e) a történelemből levonható tanulságok (*Wermes, 1976*).

Ezzel az „alapelvekkel” szoros összefüggésben kell fejleszteni a tanulók belső „szellemi tevékenységét”, amely két főcsoportra osztható: (a) a történelem anyagával való foglalkozás; (b) történelmi megismerés eszközeivel való bábni tudás. Az első csoporthoz tartozó szellemi tevékenységek: a tényanyag analízise; a különböző tények összehasonlítása; objektív összefüggések és törvényszerűségek feltárása; a történelmi jelenségek értékelése; a történelmi tanulságok levonása. A második csoporthoz tartozó szellemi tevékenységek: ismeretek szerzése és alkalmazása történelmi képek, térképek, vázlatok, diagramok, kronológiák, történelmi szövegek, források, szépirodalom, rádió- és tv-adások, filmek, lexikonok és más kézikönyvek stb. segítségével. A lipcsei kutatók elméleti koncepciójukat 16 lipcsei iskolában próbálták ki az 5-10. osztályokban végzett vizsgálatokkal.

A történelmi gondolkodás fejlesztésével kapcsolatos kutatásokat mintegy szintetizálta *I. J. Lerner* 1982-ben kiadott monográfiája. Ebben nem csupán a gondolkodás tartalmi komponenseit (tények, fogalmak, törvényszerűségek stb.) és műveleti elemeit (analízis, szintézis, általánosítás, absztrahálás, konkretizálás, klasszifikáció, szisztematizálás stb.) veszi vizsgálat alá, hanem megkülönbözteti a gondolkodás különböző típusait is. Így – egyrészt – a reprodukív és az alkotó, másrészt a racionális és a képi gondolkodást. Nagy figyelmet fordít a speciális történelmi gondolkodás jellemzésére. A munka nagyobbik része arról szól, milyen feltételek között és hogyan fejleszthető a tanulók gondolkodása a történelemórákon. S itt nem kizárólag a korrekt, „helyes gondolkodás” szabályainak elsajátításáról van szó, hanem főként az alkotó gondolkodás fejlesztéséről – a problémamegoldató feladatrendszerek alkalmazásának útján. Ezen a ponton kapcsolódik össze a gondolkodási önállósággént értelmezett tanulói önállóság erősítésének igénye a gondolkodásfejlesztési kutatásokkal.

Differenciált munkaszervezési formák

Az önálló tanulói munka kívánalma a *munkaszervezési formák* átalakítását is megkövetelte. Egyrészt az önállóság, másrészt a tanulók egyéni és kisebb csoportokban végzett munkája szoros összefüggésben áll egymással. Különösen a nagy – az 50-es, 60-as években gyakran 40 körüli létszámú – tanulócsoportokban az egész osztállyal együttesen végzett, úgynevezett „frontális munka” nem sok lehetőséget hagyott a tanulói önállóságra. Ebben a situációban: a tanár magyarázott, a tanuló figyelt (vagy legalábbis úgy tett, mintha figyelne), azután a tankönyvből megtanulta, és a következő órán, ha feleltették, felmondta a leckét. Ezt a hagyományos tanítási stílust elmozdítani a tanulói önállóság irányába a kelet-európai országokban – többek között – azért volt nehéz, mert az 1930-as évek szovjet párthatározatai élesen elítélték a korábbi iskolai reform-időszak „brigádtanítási” törekvéseit, és a frontális osztálymunka szükségességét hangoztatták. Ezért érthető, hogy először Jugoszláviában indultak el az oktatás individualizálását, különösen a csoportmunkát terjeszteni szándékozó kísérletek. Lefordították az e tárgykörben az 50-es években kiadott legfontosabb nyugati könyveket (pl. *F. Mory* 1950 és *W. Lustenberger*, 1959 műveit), és saját kutatásokat is folytattak (*Svajcer*, 1964).

Az 50-es évek második felében már Lengyelországban is meglehetősen széles körben folytak csoportmunkás kísérletek. *Czeslaw Szybka* korábban idézett könyvében (1957) külön fejezetet szentelt a kiscsoportokban végzett önálló munkának.

Magyarországon egy 1964 és 1968 között zajló longitudinális kísérlet tisztázta – egyebek mellett magnetofonfelvételek elemzésével és szociometriai mérésekkel – milyen feltételek között alkalmazható az 5–8. osztályban eredményesen a csoportmunka (*Szebenyi*, 1969). A 70-es évektől a tárgyalat munkaszervezési forma megjelent a többi kelet-európai ország társadalomtudományi tanítási gyakorlatában és elméletében is. Csehszlovákiában például *V. Franko* (1973) egész monográfiát írt a történelemoktatás szervezeti formáiról. A kutatások állásáról átfogó képet nyújtott *E. Meyer* 1972-ben kiadott gyűjteményes kötete.

A tanítási-tanulási folyamat differenciálásának, individualizálásának újabb lökést adtak a 70-es évek második felének „társadalmi kihívásai”. Kelet-Európában éppúgy, mint Nyugat-Európában, egyre élesedett az iskolakritika. Mind gyakrabban tették felelőssé az oktatást a gazdasági és társadalmi nehézségekért, változásokat követeltek a közoktatásban. Az oktatástan egyik lényeges – máig uralkodó válasza a kihívásokra: a differenciálás, az individualizálás jelszavának meghirdetése volt.

A differenciált munkaformák elterjedését segítette, hogy a 60-as évek közepétől fokozatosan valamennyi európai szocialista országban bevezetésre került a fakultatív foglalkozások rendszere. A Szovjetunióban 1966-ban kezdték el az erre vonatkozó kísérleteket. A történelemből például tízféle központi fakultatív programot alakítottak ki, és ezeket számos iskolában kipróbálták. A leginkább hasznosítható tapasztalatokat publikálták, és eredményeiket általánosították. *G. V. Klokova* (1973) ennek kapcsán a munkaszervezési formákról azt a következtetést vonta le, hogy a fakultatív foglalkozások első szakaszában helyes, ha a tanár irányításával frontális munka keretében ismerkednek meg a tanulók egy-egy témával, ezt követően – a második szakaszban – huzamos ideig

egyéniileg dolgoznak (az iskolai könyvtárban, múzeumban, levéltárban), ennek alapján beszámolókat készítenek, majd a harmadik szakaszban (közös konferenciákon, szemináriumokon) adnak számot egyéni tevékenységük eredményeiről. (Mint látható: a fakultatív foglalkozásokon lényegében a 20-as években a Szovjetunióban is széles körben elterjedt *projekt-munka* újraélesztésének lehettünk tanúi.)

Összefoglaló tantárgymetodikák

1960 és 1986 között Kelet-Európában több mint harminc jelentősebb történelemmetodika jelent meg. Mi az oka ennek a metodikai dömpingnek? Az *első* az, hogy a gyorsan változó politikai követelmények újabb és újabb szintézisek összeállítását kívánták meg. A 60-as évek elején talán a legerősebb nemzetközi hatást gyakorló metodikát (Stohr, 1962) például már 1968-ban nagyon alaposan átdolgozott kiadásban adták ki, mert – mint a szerző az Előszóban írta – a „sematikus történelemtanítás elleni harc” ezt nélkülözhetetlenné tette.

A *második* ok a különböző áramlatok és metodikai iskolák közötti véleménykülönbségekben rejlik. Lengyelországban például a 60-as években két történelemmetodikai iskola működött: a varsói és a krakkói. C. *Szybka* 1966-ban megjelent metodikája az előbbi, T. *Slowikowski* 1967-ben kiadott munkája az utóbbi irányzat felfogását képviselte. A problémamegoldató oktatás kérdésében például számottevő volt az eltérés a két szerző nézetei között. *Szybka* az egész metodikát a tanulói önállóság gondolata köré csoportosította, *Slowikowski* viszont határozott fenntartásai voltak a problémamegoldató történelemtanítással szemben.

A metodikai irányok közötti eltérések egészen nyíltan jelentkeztek a Szovjetunióban. A. A. *Vagin*, aki két nagyon népszerűvé váló metodikát jelentetett meg gyors egymásutánban (1968-ban, illetve 1972-ben), a második munka előszavában ki is fejtette az irányzatok közötti eltérések lényegét. Szerinte a szovjet történelemmetodikában három irányzat különböztethető meg: (a) az általa „didaktikai”-nak, (b) a „dualisztikus”-nak és (c) a szó szűkebb értelmében „metodikai”-nak nevezett irányzat. Az elsőhöz sorolja *Lejbengrubot*, *Dajrit*, *Korovkint* (a Pedagógiai Tudományok Akadémiája kutatóit), a másodikhoz *Sztrazsevet* és önmagát (ez a moszkvai tanárképző főiskola „metodikai műhelye”); a harmadikhoz *Andreevszkaját* (a „leningrádi iskolát”). A lényeges nézeteltérés – megítélése szerint – a három irányzat között az, hogy az első a metodikát csupán tantárgyra alkalmazott didaktikának tartja, és ezért főként azt vizsgálja, hogyan nyilvánul meg az oktatás általános (cél- és ismeretelméleti, pszichológiai stb.) törvényszerűségei az adott tantárgy (esetünkben a történelem) tanításában. A második irányzat – ezzel szemben – a tanítás tárgyából (esetünkben a történelemtudományból) indul ki, annak anyagát elemzi, majd azt vizsgálja, mit és hogyan lehet abból transzformálni „iskolai használatra”. Ezért a nevelés- és a történelemtudományhoz egyaránt kapcsolódik („dualisztikus” jellegű). A harmadik irány abban kíván a pedagógusnak praktikus segítséget adni, hogyan lehet legeredményesebben egy-egy órát levezetni, arra felkészülni, a tanulók órán és iskolán kívüli tevékenységét irányítani.

Bár a különböző irányzatok által publikált metodikákban sok a közös téma és mondanivaló, ha alaposabban szemügyre vesszük őket, valóban megfigyelhetőek a felfogásbeli eltérések. Például *Vagin* 1972-es Metodikájában zömmel arról ír, hogyan lehet a történelmi fejlődés törvényszerűségeit feltárni a tanulók számára, melyek a gazdaságtörténet, a társadalomtörténet, a művelődéstörténet, a hadtörténet tanításának módszerei stb. Ezzel szemben *Dajri* „A történelemoktatás a felsőbb osztályokban” című neves metodikájában (1966) a módszertan minden kérdését a tanulók megismerési aktivitásának, önállóságának szembeszögéből vizsgálja. Ha úgy tetszik: egy általános didaktikai elv realizálásának lehetőségeit keresi a történelem tantárgy vonatkozásában. Végül *Andreevszkaja* és munkacsoportja LA történelemtanítás metodikája a nyolcosztályos iskolában” című könyvükben (1970) végighaladnak a tantervi anyagon az ókortól kezdve a 19. század végéig, és gyakorlati tanácsokat adnak a gazdaság-, a társadalom- és a kultúrtörténet feldolgozásához.

A metodikák sokféleségének, a különböző áramlatok kutatási eredményeinek publikálásán kívül, az is az egyik oka, hogy az összefoglaló metodikák egy része speciális metodika. *M. M. Liszenko* módszertanai (1970, 1971) pl. az ukrán történelem tanításához nyújtanak segítséget, *Korovkin* és *Zaporozsec* 1970-es munkája „Az ókor és a középkor történelemoktatásának módszertana az 5. és 6. osztályban”, *Vinokurova* és *Dobrinjina* (1986) viszont a gazdaságtörténet tanításának módszertanát dolgozták ki.

Az elmúlt években több országban megpróbálták kollektív munkával átfogó, minden lényeges kutatási eredményt magába foglaló „Nagy metodikákat” készíteni. Az első ilyen jellegű munka az NDK-ban jelent meg 1975-ben (*Gentner, Kruppa*), ezt követte a szovjet „Nagy metodika” 1978-ban (*Korovkin, Dajri*). Ebbe a sorba tartozik a csehszlovák „A történelemtanítás didaktikája” című kétkötetes könyv (*Capek*, 1985, 1988), valamint a lengyel „A történelemtanítás metodikája az alapiskolában” (*Majorek*, 1988) című munka.

Ezeknek az átfogó vállalkozásoknak kétségtelen előnyük, hogy minden lényeges vonatkozásra kitérnek, és a kutatási eredményekről általában a legjobb szakemberek írnak; hátrányuk viszont, hogy lassan „állnak össze”, és így mire kiadásra kerülnek, bizonyos vonatkozásban már el is avulnak.

Befejezésül

Az amerikai olvasóknak szánt szöveg itt zárul, az itthoni publikációhoz szeretnék azonban még néhány megjegyzést hozzáfűzni.

1. Először is azt, hogy kétségtelen: a történelemtanítás tartalmával nálunk és most senki sem elégedett. S ez egészen természetes. Egy alakuló pluralista társadalomban a történelemszemléleti pluralizmus a normális állapot. A különböző történelemfelfogások nemcsak eltérő interpretációkat, hanem más-más anyagválogatást és tematikát is feltételeznek. A sokszor homlokegyenest ellenkező igényeknek a sajnos még mindig „egyetlen

kötelező” történelemtankönyv nem tudhat eleget tenni. A tankönyvmonizmus eleve elégedetlenséget szül.

2. A történelemdidaktika korábbi kutatási eredményeiből – a tantervi-tankönyvi el-
évüléstől függetlenül – továbbra is sok minden használható. A módszerek és eszközök
túlnyomó hányada világnézetsemleges.

3. Bár Magyarországon is folytak az utóbbi évtizedekben történelemdidaktikai kuta-
tások, azok általában mennyiségileg és minőségük tekintetében is elmaradtak néhány
más országotól. Csak egyetlen kelet-európai példa: a lengyel történelemtanítás 1984–
1986 (és részben 1987) közötti szakirodalmának 1987 őszén összeállított bibliográfiájá-
ban 469 tétel szerepel. S ezek csupán a lengyel szerzők Lengyelországban publikált mű-
vei. Nagyon jellemző szimptóma, hogy szinte csak nálunk nem jelent meg az utóbbi
években összefoglaló hazai történelemdidaktika (vagy történelemmetodika). E sajátos
helyzetből következik, hogy a jövőben nemcsak a hazai kutatások használható elemeit
kellene megőrizni és az új körülményeknek megfelelően továbbfejleszteni, de nagyobb
figyelmet kellene fordítani a nemzetközi eredmények figyelemmel kísérésére is.

Irodalom

- Andreevszkaja, N. V., Popova, A. I., Szperanszkaja, N. V. és Sabalina, T. S. (1970): *Metodika prepodavanyia isztorii v voszemletnyej skole*. Proszvescsenyie, Moszkva.
- Augustynek, K. (1962): *Wladislawa Smolenskigo poglady na nauczanie historii*. Kwartalnik Historyczno-Oswiatowy, 2.
- Balázs Györgyné (1970): *Korkép kialakítása a történelemtanításban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Báthori Ferenc, Helméczy Mátvás és Somogyvári Sebestyén (1972): *Történelmi témazáró feladatlapok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bíró Sándor (1960): *Történelemtanításunk a XIX. század első felében a tankönyvirodalom tükrében*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bogolubov, L. N. (1977): *Izucsenie tekuscsih szobityij v kursze novejszej isztorii*. Proszvescsenyie, Moszkva.
- Bornholtzowa, A. és Moszczenska, W. (1964): *Nauczanie historii w szkole a nauka historyczna*. Panstwowe Zaklady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Bornholtzowa, A. és Cenkowski, J. (1969): *O problemowym nauczaniu historii*. Panstwowe Zaklady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Brtková, M. (1971): Príspevek k dejinám vyucovania dejepisu na Slovensku v rokoch 1848-1875. In: *Zbornik Pedagogickej fakulty UK v Trnave. Historia 3*. Sloveanské Pedagogické Nakladatelstvo, Bratislava.
- Brtková, M. (1973): Vyucovanie dejepisu na Slovenkych skolách v rokoch 1975–1918. In: *Universitas Comeniana Facultas Paedagogica Tyrnaviensis. Spolocenske vedy. Historia 4*. Slovenské Pedagogické Nakladatelstvo, Bratislava.
- Busesik, L. P. (1961): *Ocserk razvityija skolnovo isztoricseszko obrazovanyia v SzSzSZR*. Akademia Pedagogicseszkih Nauk RSZFSZR, Moszkva.
- Capek, V. (1973): *Pohledy do pocatku dejepisneho vyucovani v Evrope*. Universita Karlova, Praha.
- Capek, V., Pátek, J., Faktorová, L., Michovsky, V. és Vlcková, V. (1974): *Cilové struktury v dejepise a jejich proverovani ve vyucovani*. Universita Karlova, Praha.

- Capek, V. (1976): *Rozvoj dejepisného vyučovani v burzoasni spoločnosti*. Universita Karlova, Praha.
- Capek, V. (1985, 1988): *Didaktika dejepisu I., II.* Státni pedagogické nakladatelství, Praha.
- Cerovic, L. (1972, szerk.): *Prvi jugoslovenski simpozijum o nastavi istorije*. Društvo istoricara Vojvodine, Novi Sad.
- Dajri, N. G. (1966): *Obucsenie isztorii v sztarsih klasszah srednej skoli*. Proszvescsenyie, Moszkva.
- Dajri, N. G. (1969): *Kak podgotovity urok isztorii*. Proszvescsenyie, Moszkva.
- Dajri, N. G. (1987): *Osznovnoe uszvoity na uroke*. Proszvescsenyie, Moszkva.
- Dedinszky Ferenc és Horányi István (1987): *Számítástechnika a történelemtanításban*. Novotrade, Budapest.
- Dinu, C. és Barbuleanu, R. S. (1979): *Formarea sistemului de notiuni la istorie*. Editura didactica si pedagogica, Bucuresti.
- Eperjessy Géza és Szebenyi Péter (1976): *A tanulók történelmi fogalmainak fejlődése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fiala, H. J. (1967): *Die Karte im Geschichtsunterricht*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- Franko, V. (1973): *Organizacne formy dejepisného vyučovania*. Slovenské Pedagogické Nakladateľstvo, Bratislava.
- Gentner, B. (1967, szerk.): *Aktuelle Probleme der Denk und Erkenntnisarbeit im Geschichtsunterricht*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- Gentner, B. és Kruppa, R. (1975, szerk.): *Methodik Geschichtsunterricht*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- Gora, P. V. (1971): *Metodicseszkie prijomi i szredstvta nagladnovo obucsenija isztorii v szerednej skole*. Proszvescsenyie, Moszkva.
- Hunyady György (1968): *A tanulók történelmi alapfogalmainak vizsgálata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kairov, I. A. (1948, szerk.): *Pedagogika*. Ucspedgiz, Leningrád.
- Karcov, V. G. (1951): *A történelemtanítás módszertana*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Karzew, V. G. (1954): *Beiträge zur Methodik des Geschichtsunterrichts*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- Klokova, G. V. (1973, szerk.): *Fakultativnie zanyatya po isztorii i obszcsesztvovedeniu*. Proszvescsenyie, Moszkva.
- Koloszkov, G. G. (1984): *Sztanovlenyie i szoversensztvonanyie skolnovo isztoricsesztkovó obrazovanyia v SzSzsZR. Disszertacija na szoizskanyie ucsonoj sztyepenyi doktora pedagogicseszkih nauk, APN SzSzsZR, Moszkva.*
- Korovkin, F. P. and Zaporozsec, N. I. (1970, szerk.): *Metodika obucsenyia isztorii dnevnyevo mira i szrednyih vekov v V-VI klasszah*. Proszvescsenyie, Moszkva.
- Korovkin, F. P. és Dajri, N. G. (1978, szerk.): *Metodika obucsenyia isztorii v szrednej skole*. Proszvescsenyie.
- Krause, A. (1975): *Die politische Karikatur im Geschichtsunterricht*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- Lerner, I. J. (1972, szerk.): *Poznavatyelnie zadacsi v obucsenyii humanitarnim naukam*. Pedagogika, Moszkva.
- Lerner, I. J. (1976): *Didaktyicseszskaja szisztjema metodov obucsenyia*. Znanyie, Moszkva.
- Lerner, I. J. (1982): *Razvityie mislenyia ucsaszhszja v processze obucsenyia isztorii*. Proszvescsenyie, Moszkva.
- Levin, S. E. (1957): *Rabota ucsityela i ucsaszhszja na urokah isztorii v VIII-X. klasszah*. Ucspedgiz, Moszkva.
- Liszenko, M. M. (1970): *Metodika vkladannya isztorij Ukrajnszkoj RSZR (78-8 klaszi)*. Radjanszka Skola, Kiev.

Történelemmetodikai kutatások

- Liszenko, M. M. (1971): *Metodika vkladannya isztorij Ukrainskoj RSzR (9–10 klaszi)*. Radjanszka Skola, Kiev.
- Lustenberger, W. (1959): *Skolski rad po grupama*. P. D. Srbije, Beograd.
- Majorek, C. (1988): *Metodyka nauczania historii w szkole podstawowej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Majorek, C. (1989): *Szkolna edukacja historyczna w Galicji 1772–1918*. Panstwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa.
- Maternicki, J. (1974): *Dydaktyka historii w Polsce 1773–1918*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Maternicki, J. (1978): *Polska dydaktyka historii 1918–1939*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Mátrai Zsuzsa (1982, szerk.): *Vélemények, elképzelések a társadalmi képzés megújításáról*. OPI, Budapest.
- Mejstrik, V., Bartosová, H. és Habetin (1959): *Názornost pri vyučování dejepisu*. Státní Pedagogické Nakladatelství, Praha.
- Meyer, E. (1972): *Gruppenpädagogik zwischen Moskau und New York*. E. Meyer Verlag, Heidelberg.
- Michovsky, F., Faktorová, L., Capek, V. és Pátek, J. (1977): *Didaktiká analýza obsahu vyučování dejepisu a didaktické testy a úkoly na základní a střední škole*. In: Sborník Pedagogické fakulty University Karlovy, Historie VI. Universita Karlova, Praha.
- Milanovic-Nahod, S. (1973): *Ispitivanje poznavanja osnovnih pojmova iz društvenih nauka kod učenika završnog razreda osnovne škole*. Naucna Knjiga, Beograd.
- Mokrzecki, L. (1973): *Studium z dziejów nauczania historii*. Rozwój dydaktyki przedmiotu w Gdanskim Gimnazjum Akademickim do schyłku XVII w. Gdanskie Towarzystwo Naukowe, Gdansk.
- Mory, F. (1950): *Individualizovana nactava is grupni rad*. P. D. Srbije, Beograd.
- Nazarec, A. I. (1974): *Formirovanie ucsascsisza VII. klasza navikov isszledovatyelszkovo podhoda k izucseniju isztoricseszkih dokumentov*. In: Gora, P. V. (szerk.) *Razvityie Poznavatylnih vozmozsostyjej ucsascsisza pri obucsenii isztorii*. Godnszudarsztvennij Pedagogicseszkijsz Insztyit ut iminyi V. I. Lenina, Moszkva.
- Osburg, F. (1962, 1975): *Tafelbilder im Geschichtsunterricht*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- Petrykowska, C. (1963): *Elementy kultury materialnej w nauczaniu historii*. Panstwowe Zaklady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Poltorak, D. I. (1976): *Tehnicoszskie szredsztva v prepodavanyii isztorii i obszcsesztvovanyia*. Proszvescsenyie, Moszkva.
- Radeva, M. (1975): *Problemt za metodite na obucsenie po isztorია i povisavane efektivnoszta na ucsheszkie trud*. In: Georgiev, G. (szerk.) *Problemi na obucsenieto po isztorია*. Narodna Proszveta, Sofia.
- Regyko, A. Z. (1961, szerk.): *Pszichologia uszvoenyia isztorii ucsascsimiszja*. RSZFSZR, APN Moszkva.
- Rulka, J. (1974): *Recepcja informacji polityczno-szpolecznych przez mlodziesz szkolna*. Panstwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Poznan.
- Ruzicková, J. (1974): *Problémové vyučování v dejepise*. Státní Pedagogické Nakladatelství, Praha.
- Shaver, J. P. (1991, szerk.): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* Macmillan Publishing Company, New York
- Slik, V. (1973): *Z dejin teorie vyučování dejepisu v ceskych zemich v 19. století*. In: Sborník Pedagogické Fakulty University Karlovy. Historie III. Universita Karlova, Praha.
- Słowkowski, T. (1960): *Poglady na nauczanie historii w Polsce w wieku XVIII oraz koncepcja dydaktyczna Joachima Lelewela*. Polska Akademia Nauk, Krakow.

Szebenyi Péter

- Slowikowski, T. (1967): *Metodika nauczania historii*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Stohr, B. (1962): *Methodik des Geschichtsunterrichts*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- Suhonski, A. (1987): *Srodki adiowizualne w nauczaniu i uczenie sie historii*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Svajcer, V. (1964): *Grupa kao subject obrazovanja*. Matica Horvatska, Zagreb.
- Sykora, J. (1986): *Vyucovaci pomucky jako prostredek modernizace vyuky dejepisu*. Sbornik prispevku z konference – rijen 1986. Pedagogická Fakulta, Universita Jana Evangelisty Purkyne, Brno.
- Szabó Ildikó és Csepeli György (1984): *Nemzet és politika a 10–14 éves gyerekek gondolkodásában*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.
- Szabolcs Ottó (1972, szerk.): *Korszerű történelmi műveltség és az ifjúság*. OPI, Budapest.
- Szebenyi Péter (1969): *Csoportmunka az általános iskolai történelemtanításban*. OPI, Budapest.
- Szebenyi Péter (1970): *Feladatok – módszerek – eszközök. Visszapillantás a hazai történelemtanítás múltjára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szebenyi Péter (1978): *Történelemtanításunk a korszerűsítés útján*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szybka, C. (1957): *Samodzielna praca uczniów na lekcjach historii*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Szybka, C. (1966): *Metodyka nauczania historii w szkole sredniej*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Unger Mátyás (1958): *Történelmi forrásfeldolgozó órák a gimnázium III. osztályában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Unger Mátyás (1976): *A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemtankönyveinkben*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Veress Judit (1968): *A történelemtanítás módszertanának pedagógiai alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vinokurova, M. M. és Dobrinyina, Z. I. (1986): *Izucsenyie ekonomicszeszkih voproszov v skolnih kurszah isztorii*. Proszvescsenyie, Moszkva.
- Wermes, H. (1976): *Zur Entwicklung des dialektisch materialistischen Denkens der Schüler*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- Wermes, H. és Gora, P. V. (1977): *Putyi formirovaniya naucsnovo mirovoztreniya na urokah isztorii*. Goszudarsztvennij Pedagogicszeszkij Insztitut imenyi V.I. Lenina, Moszkva.

ABSTRACT

PÉTER SZEZENYI: RESEARCH ON HISTORY TEACHING IN EASTERN EUROPE (1945–1989)

This article is an abridgement of a chapter of the Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning edited by James P. Shaver. Firstly, the author gave a summary about some common and different features of history teaching of former socialist countries. The most important research fields were listed according to history teaching in the last decades such as: issues of teleology and epistemology; history of the history teaching and comparative studies; the study of students' knowledge; experiments in the field of teaching aids and methods; organizational forms (visualization and visual aids, students activities, problem solving and development of thinking, frontal instruction and group work). Finally, as a result of analysis of several handbooks, the reader can find different approaches to history teaching in Eastern Europe. Essentially, a finished historical period was evaluated in this article that involved a conclusion that there were some valuable research findings in the field of history teaching. Of course, the recent fundamental political changes are influencing deeply the features of history teaching and research.

MAGYAR PEDAGÓGIA 91. Number 1. 7–29. (1991)

English version of the paper can be obtained from the author.

Levelezési cím / Address for correspondence: Szebenyi Péter, Országos Közoktatási Intézet, H–1051 Budapest, Dorottya u. 8.