

A helytörténeti oktatás tapasztalatai Tatán

Jelige: DOT872

TARTALOMJEGYZÉK

Bevezetés.....	3
I. Az alsó fokú helytörténeti oktatás múltja és jelene.....	4
I. 1. A helytörténet fogalma.....	5
I. 2. A kezdetektől a dualizmus végéig (1771–1918).....	5
I. 3. A két világháború közötti időszak (1920–1944).....	10
I. 4. A demokratikus átmenettől a rendszerváltásig (1945–1989).....	14
I. 3. A rendszerváltástól napjainkig (1990–2007).....	25
II. A helytörténeti oktatás helyzete Tatán.....	32
II. 1. A kötelező helytörténeti oktatás bevezetése Tatán.....	32
II. 2. A helytörténeti tankönyv és munkafüzet.....	36
II. 2. 1. A tankönyv alaki jellemzői és szövegezése.....	36
II. 2. 2. A tankönyv illusztrációi és a munkafüzet feladatai, kérdései.....	45
II. 3. A tantárgyi attitűdvizsgálat tapasztalatai.....	53
II. 3. 1. A kutatás megszervezése és lebonyolítása.....	53
II. 3. 2. Eredmények.....	57
III. Összegzés.....	62
Felhasznált irodalom.....	63
Mellékletek.....	68

Bevezetés

Napjainkban, a globalizálódás minden bizonnyal feltartóztathatatlan, ám az egyes ember számára annál nehezebben meg- és átélhető folyamában a nemzeti és helyi értékek jelenthetik a biztos fogódzót, ezért különösen nagy értékkel bírnak azok a kezdeményezések, amelyek ennek a felbecsülhetetlen értéknek az ápolására, illetve továbbadására vállalkoznak.

Szülővárosomban, Tatán 2011 őszétől heti egy órában kötelező helytörténeti oktatást vezetett be a települési önkormányzat az általa fenntartott általános iskolák felső tagozatán. A város vezetői azonban nemcsak elrendelték a tantárgy oktatását, hanem igyekeztek megteremteni a hatékony tudásátadás feltételeit is. E törekvés jegyében az önkormányzat 2010-ben *Tata lépten-nyomon* címmel helytörténeti tankönyvet is megjelentetett, amit egy évvel később a kötethez tartozó feladatgyűjtemények kiadása követett. Dolgozatom elsődleges célja az, hogy megvizsgálva az első év tapasztalatait, levonjam a szükséges következtetéseket, és javaslatokat fogalmazzak meg a tantárgy oktatásának hatékonyabbá tételére nézve.

Az írásmű első nagyobb egységében a helytörténet fogalmának tisztázását követően a szakirodalom és a források alapján áttekintem az alsó fokú helytörténeti oktatás történetét a 17–18. századi kezdetektől napjainkig, és kitérek az egyes korszakokban a témában íródott szakmódszertani munkákra is.

A dolgozat második nagyobb egységében bemutatom a kötelező helytörténeti oktatás Tatán történő bevezetésének körülményeit, majd elemzem a tantárgyhoz kiadott tankönyvet és a feladatgyűjteményeket. Ezt követően térek rá az általam elvégzett tantárgyi attitűdvizsgálat eredményeinek és tapasztalatainak bemutatására, az utolsó fejezetben pedig megkísérlem összefoglalni az addigiakat, majd ezek alapján javaslatokat megfogalmazni a tantárgy jövőbeni sorsára nézve.

Reményeim szerint dolgozatom nem csupán a helytörténetet Tatán oktató pedagógusoknak szolgálhat útmutatóul, hanem hozzájárulhat a helytörténeti oktatás történetének, és ezzel együtt jelentőségének még részletesebb feltárásához, a felvetett módszertani problémák, a tantárgyhoz kapcsolódó oktatási eszközök bemutatása, elemzése révén pedig elősegítheti a tantárggyal kapcsolatos más tanulás- és tanításmethodikai kutatások sikerességét, így például egy módszertani összefoglalóval, vagy éppen a helytörténet oktatásában használatos tankönyvekkel, olvasókönyvekkel szembeni elvárások pontosabb meghatározásához.

I. A alsó fokú helytörténeti oktatás múltja és jelene

I. 1. A helytörténet fogalma

Az alábbiakban tehát – mint ahogy azt már a bevezetőben is említettük – a helytörténet tanításának a különböző történelmi időszakok alapfokú oktatásában betöltött szerepét tekintjük át a 17–18. századi kezdetektől napjainkig, ám mielőtt ezt megtennénk, mindenekelőtt szükségesnek tartjuk a helytörténet definíciójának tisztázását, mivel a közbeszédben gyakran előfordul például a honismeret és a helytörténet fogalmának megkülönböztetés nélküli egymásra vetítése, amiből számos további félreértés adódik. A fogalmi keretek körülhatárolásához Bényei Miklós, témánk szempontjából alapvető jelentőségű *Helytörténet, iskola, könyvtár* című munkáját hívjuk segítségül.

A fogalom értelmezésekor Bényei a történelmi mozgás hármass (egyetemes, országos, helyi) térbeli¹ tagolódásából és a történettudományban ennek nyomán kialakult vizsgálódási irányokból kiindulva a helytörténet kifejezés kettősségére hívja fel a figyelmet. Meghatározása szerint a helytörténet „*egyrészt jelöli az adott hely (egy település, egy megye, egy kisebb táj, egy városrész stb.) múltját, pontosabban a múltra vonatkozó feltárt vagy a forrásokban rejtőző információkat, tehát egy ismerethalmazt; másrészt a történettudomány azon irányának megnevezésére szolgál, amely az adott hely (vagy valamely intézménye, üzeme stb.) múltját, a helyhez kötődő valamely személy életét, történeti szerepét tanulmányozza a források segítségével, illetve a történeti események, jelenségsorozatok helyi tényezőit, sajátosságait mutatja be*”.² Ez a megközelítés egyrészt elkerülhetővé teszi azt az értelmezést, amely a helytörténetet az országos történet pusztá lenyomatának tekinti, másrészt a helytörténetírás eredményei révén elősegíti annak a vélekedésnek a háttérbe szorítását, amely az országos és a helytörténeti kutatást a történettudomány két különböző szintjeként képzelel el. Az említett szerző szerint tehát e fogalmi dichotómia elfogadásával egyúttal azt is be kell ismernünk, hogy a helytörténeti, a hazai történelem és a világtörténelem elengedhetetlen kiegészítői egymásnak, vagyis a helytörténet egy lehetséges nézőpont a felsoroltak közül, és az általunk választott látószögtől függ, hogy egyik vagy másik eseményt

¹ Mindez természetesen átmenetekkel értelmezendő, mint például kontinentális, regionális. L. erre: BÉNYEI Miklós: *Helytörténei, iskola, könyvtár*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. Budapest, 1997. (A továbbiakban: BÉNYEI, 1997.) 7.

² BÉNYEI, 1997. 7.

miként értelmezzük. A fentieket Bényei Miklós egy másik írásában szemléletes módon a koncentrikus körök vagy egy fordított kúp példájához hasonlítja, ahol előbbi esetében a legnagyobb kör az egyetemes, a legkisebb a lokális történet területe, de a belső kör a legtömörebb, a kúpot alkotó szeletek pedig információtartalmuknak megfelelően, ugyancsak felülről – az egyetemestől – lefelé, a kúp csúcsa felé haladva sűrűsödnek.³

Mindezek alapján Bényei a helytörténetet olyan tartalmi, kronológiai és metodikai szempontból komplex, átfogó diszciplínaként határozza meg, ami ugyan számos ponton kapcsolódik a hon- és helyismeret fogalmához, a társadalmi gyakorlatban jelentkező tárgy- és funkcióbeli eltérések alapján azonban jól külön is választható azoktól,⁴ s amelynek ismeretanyagát a különböző közgyűjtemények (múzeumok, levéltárak és könyvtárak) mellett elsősorban az iskolai oktatásnak kell átörökítenie.⁵

I. 2. A kezdetektől a dualizmus végéig (1771–1918)

Bár az első modern pedagógusként számon tartott Johannes Amos Comenius, *Orbis pictus*, azaz *A látható világ* című tankönyve alapján már a 17. század közepén a gyakorlatban is megvalósította a helytörténet tanítását,⁶ a közvetlen környezet, a lakóhely iránti érdeklődés és annak erősítése, illetve az iskolai tananyagban való tényleges megjelenése a felvilágosodás idejére tehető hazánkban. Ez elsősorban azzal magyarázható, hogy Bél Mátyás és követői éppen ekkoriban – a 18. század közepén és második felében – vetették meg a hazai honismereti, ország- és tájismertető irodalom alapjait.⁷ Ugyanebben az időszakban, 1771-ben jelent meg első ízben Losontzi Hányoki István, később számos kiadást megért és az oktatásban hosszú évtizedekig alkalmazott, *Hármas Kis Tükör* című elemi iskolai tankönyve

3 BÉNYEI Miklós: A helytörténeti kutatás és a helyismereti dokumentumok digitalizálása. In: *Könyv, könyvtár, könyvtáros*. 2009/9. sz. Internetes forrás: <http://ki.oszk.hu/3k/2010/12/a-helytorteneti-kutatas-es-a-helyismereti-dokumentumok-digitalizalasa/> (A letöltés ideje: 2012. 11. 01.)

4 Bényei megállapítása szerint a helytörténet kifejezetten tudományos, alkotó jellegű, a honismeret közművelődési-mozgalmi, a helyismeret pedig gyűjtő-tájékoztató, szolgáltató tevékenység. L. erre részletesen: BÉNYEI, 1997. 12.

5 BÉNYEI, 1997. 9–10.

6 Comenius sárospataki tartózkodása idején (1650–54) írott tankönyvében bemutatta az embert körülvevő természeti környezetet, az emberi települések fajtáit, a mezőgazdaságot és ipart, és bár minden témakörhöz szemléletes illusztrációkat is csatolt, a mű előszavában javasolta a tanítóknak, hogy lehetőség szerint „*azon megnevezett dolgokat (...) nemcsak képekben, hanem magokban is meg köll nékik* (ti. a gyermekeknek) *mutatni* (...)” Idézi: CSORBA Csaba: A hon és népismeret előzményei és pedagógiai tanulságai. In: *Honismeret*. 2002/2. sz. 54.

7 Bél Mátyás *Notitia Hungariae novae historico-geographia* (Az új Magyarország történeti-földrajzi leírása) című, 11 kötetesre tervezett országleíró művének első öt kötete az 1730/40-es években jelent meg. BÉNYEI, 1997. 13.

is.⁸ Ez a kiadvány már a szülőföld iránti szeretet felkeltésének és erősítésének szándékával tárta a tanulók elé, életkori sajátosságainak megfelelően rímes, könnyen elsajátítható formában, a vármegyék és városok legfontosabb jellemzőit.⁹ Megjelent a helytörténeti ismeretek tanításának igénye a honi oktatás első országos érvényű tantervében, az 1777-ben közzétett *Ratio Educationis*-ban is. Már a Mária Terézia által kiadott uralkodói rendelet is kitért a helyi illetőségű ismeretek elsajátíttatásának jelentőségére a népiskolai tananyag tartalmának kijelölésekor, a tanulók számára praktikus tudástartalomként feltüntetve azokat: „(...) *gondos figyelem fordítandó minden ilyen iskolában (ti. népiskolában) (...) annak a helynek sajátos körülményeire, ahol az efajta tanintézet elhelyezést nyer, hogy t. i. főképp azokat a tantárgyakat válasszák ki és sajátíttassák el a gyermekekkel, melyek jövőbeli élethez szükségeseknek és körülményeiknek leginkább megfelelnek.*”¹⁰ A tantervi szabályozás egy másik passzusa ugyanakkor arról is tájékoztat, hogy kidolgozója azzal az egyetemesebb érvényű célzattal tette az alap- és középfokú oktatás szerves részévé a helytörténeti tudásanyagot, hogy a diákokban kialakítsa az őket hazájukhoz fűző szeretet „*legmélyebb belátás alapján*” nyugvó kötelékeit.¹¹

Az Eötvös József nevéhez fűződő, az ismeretanyagot tantárgycsoportokra tagoló, 1868. évi első népiskolai tanterv német hatást tükröző geográfiai megközelítésmód alapján állt.¹² Ennek megfelelően az anyanyelvi tantárgycsoportba tartozó beszéd- és értelemgyakorlatok mellett ebben is a történeti tárgyak közé sorolt földrajz, valamint a természettudományi tárgyak közé tartozó természetrajz foglalt magában helyismereti elemeket. A kisiskolás korú gyermekek későbbi tanulmányait előkészítő, szemléltetésen

8 A tankönyv fent említett 1771-es, *Kis Tükör* címmel megjelent formája valójában még két nagyobb részből állt, és csak 1773-ban vált „Hármas”-sá, amikor Losontzi az addig megjelent részeket (*Szent Históriainak Summája, Magyarországnak Kis Tüköre*) kiegészítette *Erdélyország Kis Tükörével*. A *Hármas Kis Tükör* a magyar könyvkiadásban egyedülálló módon mintegy nyolc évtized alatt (1771–1854-ig) bizonyítható módon 73, de a valóságban feltehetően ennél jóval több kiadásban látott napvilágot. A fentiekre és erre l.: KATONA András: Történelemtanításunk hőskora, a rendszeres történelemtanítás kezdetei (1650–1806). Képek és arcképek a magyarországi történelemtanítás múltjából I. *Történelemtanítás. Történelem-szaktudományi portál*. Internetes forrás: http://tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2010/02/Kepek_es_arckepekI.1.pdf (A letöltés ideje: 2012. 03. 24.) 4.

9 „Gyermekeknek írtam, azért-is gyermeki elméhez alkalmaztatott módot szükséges követnem. Tudjuk, hogy a' gyermekek a' ritmizálásban igen gyönyörködnek, és a' Verseket örömmel tanulják: az októl indítván, a Vármegyékben lévő nevezetesebb Helységeket Versetskében foglaltam, hogy azokat minden únalom nélkül megtanulván állhatatosan elméjekben meg-tartsák (...).” L. LOSONTZI HÁNYOKI István: *Hármas kis tükör*. Egyetemi Nyomda. Budapest, 1942. (A továbbiakban: LOSONTZI, 1942.) 19.

10 Az 1777-iki *Ratio Educationis*. Ford., bev. és jegy. ell. FIRML Aladár. Katolikus Középiskolai Tanáregyesület. Budapest, 1913. (A továbbiakban: *Ratio Educationis*) 96.

11 *Ratio Educationis* 192.

12 Tanterv az elemi népiskolák számára az 1868. évi XXXVIII. t. cz. értelmében. In: *Népiskolai törvények és rendeletek tára*. Szerk.: TÓTH József. Athenaeum Nyomda. Budapest, 1884. (A továbbiakban: TÓTH, 1884.) 385–422.

alapuló beszéd- és értelemgyakorlatok második osztályos tananyagában a helység (falu, város) határa, környéke és lakossága szerepelt, s ezt bontotta ki a harmadik osztályos földrajz, amikor a lakóhely és legközelebbi környéke földrajzát ajánlotta tárgyalásra, egyúttal önálló vázlatrajz készítésére ösztönözve a tanulókat.¹³ Az anyanyelvi ismeretekhez tartozó írás tantárgy tanterve elsődlegesen a második és harmadik osztályban javasolta ezeket a lokális ismereteket mint fogalmazási témákat, a nyelvtanban pedig a gyakorlatok, példamondatok lehettek ugyanezek.¹⁴ Ezekre az előzményekre is támaszkodott a hatodikos természetrajz, melynek egyik tárgykörét a lakóhely és környékének talaja, illetve ásványai alkották.¹⁵ Ugyancsak a lokalitásra, a helyi ismeretek alkalmazására épült a gazdasági és kertészeti gyakorlatok során az iskolai gyakorlókertben végzett munka, mint ahogy a település gazdaságainak megismerése is.¹⁶ Ekkor a történelem tantárgy tanterve még semmilyen helytörténeti elemet nem tartalmazott.

A tanítók számára íródott metodikai segédkönyvek tovább erősítették a lokalitásnak a tanításban betöltött szerepét. Egy 1869-ben megjelent népiskolai kézikönyv¹⁷ például módszertani alapelvként tekintett a konkrét, a közvetlen, a közeli, mint kiindulási alap figyelembe vételére az egyes tantárgyak tanításában, s ezzel szoros összefüggésben emelte ki a helyi ismeretek jelentőségét, különösen a földrajzban és a természetrajzban. A szerző javaslatai között szerepelt, hogy a földrajz órák alkalmával a tanulók a tanító vezetésével tegyenek rövid sétákat lakóhelyükön, illetve annak környékén, de már felvetette az ekkoriban még módszertani újdonságoknak számító egy-két napos tanulmányi kirándulás lebonyolításának lehetőségét is.¹⁸ Arról a népiskolai tantervhez hasonlóan ezúttal sem esett szó, hogy a történelem tantárgyon belül megjelenhet-e a helytörténet körébe sorolható események részletes ismertetése. Az első önálló magyar elemi iskolai történelem szakmódszertani szintézis, *A történettudományi tárgyak módszertana* című kiadvány szerzője, Erdődy János művében kifejtette, hogy „minden történeti esemény nemcsak bizonyos helyhez kötött, hanem lefolyása gyakran a helyi viszonyok által befolyásolt, azért az események helyes

13 TÓTH, 1884. 387-388. és

14 TÓTH, 1884.

15 TÓTH, 1884.

16 TÓTH, 1884.

17 KÖRNYEI JÁNOS: *A tanító az iskolában: rövid útmutató arra, miként lehet a népiskolában jó fegyelmet tartani s helyesen oktatni*. 3. kiad. Lampel. Budapest, 1875. (A továbbiakban: KÖRNYEI, 1875.)

18 „Helyén látom itt megemlíteni azt, amit némely újabb paedagógok nagy sürgetnek, hogy tudniillik a népiskola tanulói egyszer-másszor utazásokat is tegyenek egyes városokba, falvakba vagy más nevezetesebb helyekre, melyek alkalmas szemléleti tárgyakat nyújtanak nekik.” L. KÖRNYEI, 1875. 65. Idézi: BALOGH Mihály: Honismeret az alsó fokú tantervekben az Eötvös-féle népiskolai törvénytől az 1948-as államosításig. In: *Honismeret*. 2001/4. sz. (A továbbiakban: BALOGH, 2001.)

megértetése céljából, múlhatatlanul szükséges ezen helyek ismertetése és a helyi viszonyok rövid lefestése.”¹⁹ Mindezek mellett a történelem tananyag szemléltetésének egyik legfontosabb eszközeként említette a „*történelmi nevezetességgel bíró helyek látogatását*”. Ugyanakkor felhívta a tanítók figyelmét arra, hogy bár ily módon könnyebbé tehetik az általuk elmondottak megértését, a szemléltetés csak akkor érheti el maradéktalanul célját, ha „*azon eseményeket, melyek bizonyos helyen történtek, oly részletesen mondjuk el, hogy ezekről maradandó emlék maradjon a gyermekek lelkében.*”²⁰

Az 1905-ös elemi népiskolai tanterv számos új, előremutató elemet vett át a katolikus és protestáns népiskolai tantervekből. Ezek közül az egyik legjelentősebb változást a szorosan vett, felsorolás jellegű tanterv, illetve az elveket és módszertani ajánlásokat tartalmazó utasítás szétválasztása jelentette.²¹ A beszéd- és értelemgyakorlatok tantárgy lakóhely-ismereti tárgyú második osztályos meghatározásakor az utasítás szövege elsősorban a gyermekek figyelmi, percepció és elemző készségének fejlesztését emelte ki,²² míg az erre épülő harmadik évfolyamos földrajzoktatás céljának megjelölésekor a honi tájakon való tájékozódás gyakorlati jellegű képességének elsajátítása mellett szóba került a földrajztanítás „eszményi” feladata is: „*a lakóhelynek, a hazai földnek (...) alapos ismerete a hazaszeretet érzelmét ápolja és erősíti.*”²³ Mindkét tárgy tananyaga kapcsán felhívta a figyelmet az utasítás arra, hogy annak kiválasztásakor a tanítónak ügyelnie kell a lakóhelyi sajátosságokra, továbbá arra, hogy tanításuk során mindig a szemléltetés kerüljön előtérbe. Utóbbival kapcsolatban először esett szó a tanulmányi kirándulások pedagógiai jelentőségéről és módszertani elemeiről, melyek szerint a sétákat a tanítónak mindig tervszerűen elő kell készíteni, majd a látottakat, tapasztaltakat a tanulókkal megbeszélni, és írásos jegyzetek, rajzok, térképvázlatok

19 SZABOLCS–KATONA, 2006. 166.

20 SZABOLCS–KATONA, 2006. 166–167.

21 Ekkor vált a tanterv részévé a fent említettek mellett a cél- és feladatrendszerek meghatározása, az osztatlan népiskolák tanítóinak nyújtott segítség, továbbá a kézimunka-, mértan- és rajzoktatás is. L. KELEMEN Elemér: Oktatáspolitikai és tantervpolitikai hangsúlyváltozások a magyarországi közoktatásban (1869–1945). In: *Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a hazai iskolatípusok tanterveiben (1868–1945)*. Szerk. BALLÉR Endre–HORÁNYSZKY Nándor. Országos Közoktatási Intézet. Budapest, 1999. (A továbbiakban: KELEMEN, 1999.) 201.

22 „*Nem lévén különleges tárgya, nevét két kiváló alaki céljától: a beszéd és értelem gyakorlásától vette (...). De ha nincs is jellemző neve a tanításnak, annál fontosabb a feladata. E tanítás körében tanulja meg először a gyermek, hogy kell a dolgokat nézni, itt kezdi meg a dolgokkal való bánást, hozzászokik, hogy figyelmét a dolgok egyes tulajdonságaira, részeire, viszonyaira irányozza, rá kezd eszmélni arra, amit tesz, érez, szóval ez a tanítás vezeti be a dolgok elemzésébe és készíti elő arra a későbbi munkájára, midőn majd külön tanulja az egyes tárgyakat.*” L. Tanterv és Utasítás az elemi népsíkola számára. Budapest, 1907. (A továbbiakban: Tanterv, 1905.) 115.

23 Tanterv, 1905. 127.

formájában rögzíteni.²⁴ A közvetlen szemléltetésben rejlő lehetőségeket emelte ki az utasítás az ötödik-hatodik osztályos történelem, valamint az újonnan bevezetett polgári jogok és kötelességek tantárgy vonatkozásában is. A természetrajz anyagát szintén a lakóhely és környékének megfigyeléséhez kötötte az új szabályozás: „*A tanító tehát arra törekedjék, hogy a tananyag egy-egy részletének vagy legalább egy-egy csoportjának tárgyalását a szabad természet s az emberi foglalkozások közvetlen megfigyelése előzze meg (...). Elkerülhetetlenül szükségesek továbbá a már több ízben említett iskolai séták és kirándulások, melyek a természetrajzi oktatás céljaira is szolgáljanak.*”²⁵ Az 1905-ös tanterv megjelenését követően elkészültek a helyi tantervek, így Budapesté is. Ehhez kapcsolódóan 1909-ben megjelent egy, a tanítók és tanárok munkáját segítő, praktikus „kirándulás-módszertani” kiadvány *Séták és kirándulások Budapest székesfőváros elemi iskolái részére* címmel.²⁶ A műből kiderül, hogy a főváros tanácsa utasítást adott ki a fővárosi elemi iskolák sétáira és kirándulásaira vonatkozólag, kiemelve, hogy azok a testi és erkölcsi nevelés mellett földrajzi, természetrajzi és néprajzi ismeretek elsajátítására is lehetőséget kínálnak.²⁷ Az első magyar rendszeres történelemdidaktikai szintézis, Márki Sándor *Történettanítás a középiskolai új tanterv szellemében* című, 1902-ben megjelent munkájában ugyancsak nagy jelentőséget tulajdonított a szemléletes történelemtanításban a képtárak és múzeumok rendszeres látogatásának, valamint a hazai és külföldi (!) tanulmányutak szervezésének és lebonyolításának.²⁸ Az ilyen alkalmak nevelő hatását a szerző, dr. Gerevich Emil, a kassai állami főreáliskola igazgatójának szavaival illusztrálta: „*Ha én a tanulócsapatot (...) Munkács várához vezetem, s elmondom neki, hogy íme, itt pihentek meg honfoglaló őseink először; ha elvezetem Déva (még inkább Hunyad) várába, s ott elevenítem föl emlékében Hunyadi János dicsőségére; ha elviszem az ifjakat Pusztaszerre (...): maradandóbban vésem be az ifjú lelkébe a haza szent szeretetét, lelkesedését nyelvünk, intézményeink iránt hatásosabban fogom felébreszteni, szóval*

24 Az Utasítás a lakóhely kataszteri vázlatán alapuló nagyméretű tantermi falitérképének elkészítését is a tanító feladatkörébe utalta. A fentiekre és erre l. Tanterv, 1905. 130–131.

25 Tanterv, 1905. 167.

26 BARDÓCZ Pál: *Séták és kirándulások Budapest székesfőváros elemi iskolái részére*. Székesfőváros Házi Nyomda. Budapest, 1909. (A továbbiakban: BARDÓCZ, 1909.) A mű szerzője, Bardócz Pál (1864–1931) elemi iskolai igazgatóként dolgozott, egyúttal a Magyar Tanítók Turista Egyesületének (MTTE) választmányi- (1895–1897) és kirándulási bizottsági tagja (1897-től) volt. L. Magyar Hegy- és Sportmászó Szövetség honlapja. *A magyar hegymászás és turizmus arcképcsarnoka*. Internetes forrás: <http://www.fsz.bme.hu/mtsz/mhk/csarnok/b/bardoczp.htm> (A letöltés ideje: 2012. 04. 08.)

27 Utasítás a fővárosi elemi iskolák sétáira és kirándulásaira vonatkozólag. (Megállapította a szföv. Tanácsa a 97.716–1908–VII. számú határozattal.) In: BARDÓCZ, 1909. 13–16.

28 KATONA András: A századelő történelemtanítása (1902–1920). Képek és arcképek a magyarországi történelemtanítás múltjából IV. *Történelemtanítás*. Történelem-szaktanársági portál. Internetes forrás: http://tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2010/02/Kepek_es_arckepokIV.1.pdf (A letöltés ideje: 2012. 04. 08.) 6.

*sikeresebben fogom azt igaz magyarrá nevelni, mint bárminő más eszközzel.*²⁹

I. 3. A két világháború közötti időszak (1920–1944)

A nemzeti nevelés a valláserkölcsi neveléssel párosuló jellemneveléssel, és a nemzeti érdekeknek, elsősorban az integer Magyarország helyreállításának alárendelt közösségi neveléssel kiegészülve a Klebelsberg Kunó nevével fémjelzett 1925-ös népiskolai tantervben is hangsúlyos szerepet kapott.³⁰

Ez a célkitűzés tükröződött abban is, hogy a magyar nyelven belül korábbi heti kettő helyett három órában tanított beszéd- és értelemgyakorlatok második osztályos tananyagában a lakóhely belső és külső területének, főbb utcáinak, nevezetesebb épületeinek bemutatása mellett immár megjelent a község múltjával, a település és lakosai eredetével való megismerkedés igénye is. Kiemelten kezelte a tantervi előírás a templom építési ideje és körülményei, a fellelhető emléktáblák, a legrégibb házak és családok, továbbá egyéb történelmi emlékek, régi sírkövek, a múltban pusztító árvizek, tűzvészek, járványok és háborúk, illetve az iskola történetének ismertetését *„a történelmi érzék felkeltése, a községhez való ragaszkodás, a kegyelet érzésének fejlesztése”* érdekében.³¹ Szintén második osztályban találkozhattak a tanulók az iskolában a község életrendjével, a helyi közigazgatás képviselőivel, de megismerkedhettek településük zászlójával, pecsétjével és címerével is. Az összetartozás, a szolidaritás érzésének fejlesztését célozták a közmunkáról, a szövetkezet, a tűzoltóság és a piac működéséről szóló beszélgetések, míg a mesteremberek műhelye, a határ, a temető és a helyi történelmi emlékek felkeresésére szervezett séták és kirándulások ezúttal is a szemléltetés eszközéül szolgáltak.³² A már harmadik osztályban is tanított tárgy tananyaga is bővült: megismerték a tanulók a környék domborzati és vízrajzi viszonyait, talaját, növény- és állatvilágát, de az alapvetően leíró jellegű környezetismereti tudástartalmak mellett a tanítónak már szólni kellett a környéken lakó nép eredetéről, letelepedéséről, a legrégibb községek történelmi emlékeiről, azaz helytörténeti ismeretekről is. Ez utóbbiak között szerepeltek továbbá a nemzet történetének az adott település közelében lejátszódott fontosabb

29 SZABOLCS–KATONA, 2006. 202.

30 L. még erre: A m. kir. vallás- és közoktatástügyi miniszternek 1920. évi 154 490. VIII/a. számú rendelete a hazafias szellemnek az iskolák útján való ápolása és erősítése tárgyában c. dokumentumot. In: *Neveléspolitikai dokumentumok az ellenforradalmi rendszer időszakából (1919–1931)*. Összeállította, a bevezetést és a jegyzeteket írta: SIMON Gyula. Tankönyvkiadó. Budapest, 1959. 130–132.

31 *Tanterv az elemi népiskola számára*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest, 1925. (A továbbiakban: Tanterv, 1925.) 16.

32 Tanterv, 1925. 16.

eseményei és azon jelentős személyiségeinek élete, akik ott éltek vagy tevékenykedtek. Mindezek mellett itt már ismerkedtek a tanulók a környék háztípusaival, népművészetével, s a helyi talányokon, időjárási szabályokon, szólásmódokon, tréfákon, gyermekdalokon, neveken, népies színjátékokon keresztül pedig a nép körében élő monda-, mese-, dal- és szokásvilággal is.³³ Ugyanitt téma volt még a falu vagy város környezetében élők foglalkozása, nyelve és vallása, illetve a szomszédos községek kapcsolattartása, a közlekedés és hírközlés lehetőségei, a helyi kereskedelem vizsgálata. Végül a környék közigazgatási beosztása, a nép életmódja és erkölce zárta ezt a rendkívül széles körű helyismereti anyagot, ami a fentiekhez hasonlóan kiegészült a környék térképének elkészítésével, valamint a községbe, annak határába és tágabb környezetébe irányuló séták és kirándulások szervezésével.³⁴ A szemléltetés, és ezen belül a kirándulások népiskolai tanításban betöltött szerepének növelését irányozta elő a tanterv utasításának általános része is, külön kiemelve, hogy a beszéd- és értelemgyakorlatok, valamint a földrajz mellett „a történeti oktatást is megelevenítheti egy-egy közeli történeti emlékek, maradványok meglátogatása”³⁵. Ennek jegyében évi tíz kirándulás megszervezését javasolta a dokumentum a tanítóknak. A beszéd- és értelemgyakorlatok első három éves helyismereti tematikájából az olvasás, a fogalmazás, a számolás és a mérés feladatai is sokat merítettek, de az 1905-ös tantervhez hasonlóan az ötödik osztályos polgári jogok és kötelességek című tantárgy is lehetőséget kínált a helyismereti tartalmak közvetítésére a lakóhely önkormányzatának, közigazgatási szervezetének és az állam helyi intézményeinek bemutatásán keresztül.³⁶

Az 1925-ben kiadott népiskolai tanterv nyomán született módszertani kiadványok elsődlegesen a történelem nemzeti igényekhez való alkalmazásának aktuális politikai módozatait közvetítették. E művek egyike, Szalatsy Richárd és Ferenczi István 1926-ban napvilágot látott munkája,³⁷ az általános nevelési célok - a kegyelet, a nemzeti önértzet, a hazaszeretetre nevelés - meghatározását követően a tananyag elrendezése kapcsán azt javasolta, hogy a rendszeres történelemtanítás előkészítése érdekében a tanítók már az első négy osztályban keltsék fel a tanulók érdeklődését a történelmi hagyományok és azok megőrzése iránt, s ennek egyik eszközül a lakóhely és környéke történelmileg értékes

33 Tanterv, 1925. 17–18.

34 Tanterv, 1925. 18.

35 Tanterv, 1925. 112–113.

36 BALOGH, 2001.

37 SZALATSY Richárd és FERENCZI István: *Történelem, polgári jogok és kötelességek*. Népiskolai egységes vezérkönyvek 14. Szerk. DRÓZDY Gyula és LÖRINCZ Szabolcs. Magyar Királyi Egyetmi Nyomda. Budapest, 1926.

anyagának gyűjtését ajánlotta. A szemléltetés lehetőségei között pedig ezúttal is az első helyen szerepelt a lakóhelyre, vagy akár más történelmi jelentőséggel bíró helyszínre irányuló kirándulások szervezése.³⁸ Ezekhez kívánt segítséget nyújtani a főváros menetrendszerű iskolai kirándulónvatok elindításával, és a Reáltanoda utcai Eötvös József Reáliskola magyar-francia szakos tanára, dr. Bodnár Gyula által összeállított útikalauz-sorozat formájában gondoskodott módszertani útmutatásról is.³⁹ A tanerők hon- és helyismereti témájú metodikai kiadványokkal való ellátottsága általánosságban is jónak mondható a Horthy-korszakra vonatkozóan, hiszen ekkoriban számos további tanítói és tanári kézikönyv, útmutató jelent meg,⁴⁰ melyek közül az alábbiakban Karl János *A honismertetésről* című írását⁴¹ vizsgáljuk meg részletesebben. Az általa a kor „*egyik legfigyelemreméltóbb pedagógiai, társadalmi és tudományos*” mozgalmának tartott honismertetés nevelő erejét Karl János abban látta, hogy „*olyan tudomány, amely megismertet bennünket a számunkra legkedveltebb hellyel a maga totalitásában. A csupán nézőkből látókká nevel*”.⁴² Karl szerint tehát a honismertetés, bár nem számolja fel az egyes embert a lakóhelyéhez fűző érzelmi kötelékeket, hozzásegíti, hogy tudatos képet alakítson ki róla, s így a társadalmi és állampolgári kötelességek felismeréséhez vezet.⁴³ A nevelő és a honismertetés kapcsolatát elemezve Karl arra bízta pályatársait, hogy a hatékony ismeretközlés érdekében saját kutatásaik révén maguk is váljanak a tudományág művelőivé, ugyanakkor kitért arra is, hogy a jövőben az ehhez szükséges felkészítés biztosításában a tanító- és tanárképző intézeteknek nagyobb szerepet kell vállalnia.⁴⁴ Addig azonban maga is igyekezett ellátni jótanácsokkal a honismertetés feladatát magukra vállaló pedagógusokat, ezért művében közzétett egy nyolc fő- és számos alpontból álló vázlatot, mely arra a kérdésre igyekezett választ adni, mi mindenre terjedjen ki a honismertetést végző oktató figyelme.⁴⁵

38 SZABOLCS–KATONA, 2006. 298–300.

39 Budapest székesfőváros iskolai kirándulónvatai. Szerk. BODNÁR Gyula. Székesfőváros Házi Nyomda.

40 Ebben az időszakban jelentek meg többek között a következő művek: Fodor Ferenc: *A szülőföld és honismeret könyve* (1926), Karl János: *Az iskola és a szülőföld tájrajza* (1923), Mónus Gyula és Szerényi Ferdinánd: *A honismeret és polgári nevelés útmutatója* (1933), Bálint Sándor: *Néprajz és nevelés* (1934), Barabás Endre: *A falukutatás és a tanítók* (1935), Bodor Antal: *A honismeret könyve* (1935), Blénessy József: *Szülőföldismeret, táj- és népszerűt az iskolában* (1941). L. erre és további korabeli honismereti munkákra: CSORBA, 2002. 56.

41 KARL János: *A honismertetésről*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest, 1929. (A továbbiakban: KARL, 1929.)

42 KARL, 1929. 7–8.

43 KARL, 2010. 8.

44 KARL, 2010. 19–20.

45 A Karl János által a pedagógusok figyelmébe ajánlott nyolc nagyobb témakör: I. A környezet természeti állapota; II. A település; III. Gazdasági állapot; IV. A lakosság; V. Néprajz; VI. Közigazgatási, vallási és társadalmi állapotok; VII. Történelem; VIII. Tanulmányozott helyünk irodalma. L. erre bővebben: KARL, 1929. 23–34.

A nyolcosztályos népiskola létrehozására irányuló lépéseket ugyan az 1920-as évek végétől már Klebelsberg Kunó is tett, az új intézménytípus felállítását végül csak, a már Hóman Bálint kultuszminisztersége idején kibocsátott 1940. évi XX. törvénycikk rendelte el.⁴⁶ A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium a következő évben adta ki az új iskolatípusnak megfelelő tantervi dokumentumot,⁴⁷ amely önmagában kevés újdonságot hozott tárgyunk szempontjából.⁴⁸ Jóval előremutatóbbak voltak a tantervhez kapcsolódó általános útmutatások, melyek az iskola nemzetnevelő munkájának egyik megvalósítandó elemeként részletesen ismertették a hazafias nevelés elveit, köztük a helyismeret, és azon belül is elsősorban a helytörténet jelentőségét. Az említett szöveg előbb megállapította, hogy jobban fel lehet kelteni a tanulók érdeklődését hazánk történelme iránt, ha felhívjuk figyelmüket a helyi vonatkozásokra.⁴⁹ A helytörténet és a nevelés szoros kapcsolatát minden korábbinál pontosabban megfogalmazó gondolatmenet később így folytatódik: *„Ha a tanulóban kifejlesztjük lakóhelyének szeretetét, falujának vagy városának megbecsülését, az ott található irodalmi, művészeti emlékek, valamint népi szokások értékelését, akkor közelebb hoztuk lelkéhez a magyar földet is (...). A táj viszonyainak kihasználása nevelési szempontból nagyon üdvös, mert az érdeklődésünkbe vágó helyzetek és események jobban lekötnek és elevenebben hatnak, mint a távolabb esők.”*⁵⁰ Kimerítően foglalkoztak a helyismereti, helytörténeti jellegű tudástartalmak oktatásával és azok módszertani szerepével az egyes tantárgyakra vonatkozó részletes útmutatások is. A beszéd- és értelemgyakorlatok lakóhelyhez kapcsolódó ismeretanyagát illetően felhívták a tanítók figyelmet arra, hogy mivel a tárgy az értelem mellett *„a kedély, a képzelet és az akarat nevelését is szolgálja”*, a tananyag sikeres feldolgozása érdekében igyekezzenek megfelelő érzelmi hatást gyakorolni a diákságra,⁵¹ maguk is kutassák településük történetét, és munkájukba lehetőleg vonják be a tanulókat is.⁵²

46 1940. évi XX. törvénycikk az iskolai kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról. Internetes forrás: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8134> (A letöltés ideje: 2012. 04. 10.)

47 Tanterv és útmutatások a nyolcosztályos népiskola számára. I. kötet. A tanterv. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest, 1941.

48 A lokális ismeretek továbbra is elsődlegesen a második-harmadik osztályos beszéd- és értelemgyakorlatok, illetve a földrajz tantárgyhoz kapcsolódtak, változást legfeljebb az jelentett, hogy az itt Természeti, gazdasági és egészségi ismeretek néven szereplő gyakorlati jellegű tárgy esetében elkülönült a falu és a város tanterve. L. erre: Tanterv és útmutatások a nyolcosztályos népiskola számára. II. kötet. A tanterv anyagának részletezése. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest, 1941. 9–11.; 40.; 55–59.

49 Tanterv és útmutatások a nyolcosztályos népiskola számára. III. kötet. Általános útmutatások. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest, 1941. (A továbbiakban: Általános útmutatások, 1941.) 26.

50 Általános útmutatások, 1941. 27.

51 Tanterv és útmutatások a nyolcosztályos népiskola számára. IV. kötet. Részletes útmutatások. Első rész. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest, 1941. (A továbbiakban: Részletes útmutatások I., 1941.) 16–17.

52 Részletes útmutatások I., 1941. 22.

Az eddig említettek mellett arra is kitértek, hogy mind a fogalomalkotás, mind a tananyag tekintetében tartsák szem előtt a gyermekek életkori sajátosságait,⁵³ és – mint ahogy a tanítás egésze során – ezúttal is törekedjenek a tantervi anyag lehető legnagyobb fokú koncentrációjára.⁵⁴ Ebből a gondolatból is következik, hogy a fentieket az útmutatás az ötödik osztályban kezdődő rendszeres történelemtanítás szerves előzményének, előkészítésének tekintette, s erről, a megelőző tantervekhez képest ugyancsak egyedülálló módon, a tantárgy tananyagának ismertetésekor részletes leírást adott. Ebben rávilágított arra, hogy bár a beszéd- és értelemgyakorlatok tanítása során elsődlegesen az adott kor viszonyairól esik szó, számos alkalom adódik, például a családi név- és emléanyag révén, a múlttal való összevetésre, és ezen keresztül a hagyománytisztelet, valamint az időfogalom kialakítására, fejlesztésére.⁵⁵ Utóbbi célkitűzés a következő évfolyamokban is megjelent, egyre táguló körben: második osztályban már az emberi élet korszakaira vonatkoztatva, de csak az események egymáshoz viszonyított időrendje megállapításának igényével, harmadik osztályban viszont már évtizedekre és századokra vonatkozóan, de még mindig a családi életből eredő időegységekkel összefüggésben.⁵⁶ Az Útmutató a történelemtanítás során szinte minden korszak tárgyalásakor megkívánta a helyi adatokból, tényekből, emlékekből való, érdeklődést felkeltő kiindulást,⁵⁷ amihez szükségesnek tartotta a helyi történelmi emlékekhez szervezett kirándulások mellett a helyi vonatkozású tárgyakból és dokumentumokból álló iskolai történelmi gyűjtemény tanulókkal közös kialakítását.⁵⁸

I. 4. A demokratikus átmenettől a rendszerváltásig (1945–1989)

Az előzetes feltételek hiánya és a második világháború kitörése miatt így az 1940-ben bevezetett kötelező nyolcosztályos népiskola a gyakorlatban megvalósíthatatlan maradt.⁵⁹ Ennek tudható be, hogy a háború után a koalíciós pártok által meghirdetett demokratikus szellemű nevelési programnak részét képezte „*a népiskola I–VIII. és a gimnázium, illetőleg a*

53 Részletes útmutatások I., 1941. 23.

54 Részletes útmutatások I., 1941. 24.

55 *Tanterv és útmutatások a nyolcosztályos népiskola számára*. IV. kötet. Részletes útmutatások. Második rész. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest, 1941. (A továbbiakban: Részletes útmutatások II., 1941.) 6.

56 Részletes útmutatások II., 1941. 6–7.

57 Részletes útmutatások II., 1941. 14.

58 Részletes útmutatások II., 1941. 19–20.

59 KATONA András–SALLAI József: *A történelem tanítása*. Tantárgy-pedagógiai összefoglaló. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 2002. (A továbbiakban: KATONA–SALLAI, 2002.) 63.

polgári iskola I–IV. osztályai helyett”⁶⁰ a nyolcosztályos általános iskola bevezetése is. Az új iskolatípus létrehozásának következő lépéseként 1946-ban a VKM 75.000/1946. számú rendelete alapján megjelent az 1948-as államosítást megelőző utolsó alsó fokú tanterv, amely élesen szembe helyezkedett nemcsak a Horthy-korszak szellemiségével, de az egyre erőszakosabban nyomuló marxizmussal is, és jelentős mértékben magán viselte a reformpedagógia hatásait.⁶¹ Mindezek ellenére témánk szempontjából sokkal inkább az 1945 előtti előzményekhez való hasonlóságok dominálnak. Változást tulajdonképpen csak az hozott, hogy a korábban beszéd- és értelemgyakorlatoknak nevezett alsó tagozatos Beszélgetés tantárgy ötödik osztályban a magyar nyelv és irodalom, a történelem, a földrajz és a természetrajz mellett egy újabb elágazással gazdagodott a Szabad beszélgetés elnevezésű tárgy formájában. Az ötödik és hatodik évfolyam tanulói számára az együttélés törvényeinek, a közösségi élet aktuális eseményeinek „*kölcsönös bizalmon alapuló megbeszélése*” céljából heti egy órában előirányzott tantárgy keretében a tanulók megismerhették lakóhelyük foglalkozási szerkezetét, igazgatását, közintézményeit és közösségi megnyilvánulásait.⁶² A tantervhez hasonlóan a történelemtanítás 1946/47-ben még igen sokszínű módszertani irodalmában is megjelent helyenként a lokális ismeretek jelentőségének kérdése. Az *Embernevelés* folyóirat történelemtanítási vitája keretében *A történelem tanításának problémája* címmel megjelent írásában Kertész Ödön a tantárgy oktatásának jelenkori problematikáját vizsgálva, a földrajzzal vont párhuzam alapján rámutatott, hogy „*a tanításban a tapasztalat a legfontosabb tényező, és hogy csak ismeretről haladhatunk az ismeretlenre, a közéliről a távolabbira*”.⁶³ E gondolatmenetet folytatta Waczulik Margit, a reformpedagógia egyik jeles képviselője a *Jegyzetek a történelemtanításról* című értekezésében, melyben saját tanítói gyakorlata alapján igyekezett bizonyítani a történelem közelitől a távoli felé haladó tárgyalásának hatékonyságát. Az általa felhozott példák nemcsak arról tudósítanak, hogy diákjai a történelem tanulása során a jelenből kiindulva „utaztak” vissza a múltba, hanem arról is, hogy elsőként saját szűkebb pátriájukat ismerték meg, és csak ezután tértek rá a nemzeti történelemre.⁶⁴ Kitért a helytörténet történelemtanításban betöltött lehetséges funkciójára *Hogyan tanítsunk történelmet az általános iskolában?* című, 1947-ben megjelent módszertani kiadványában Somfai László is. A történelem tanóra felépítésének ismertetésekor

60 Az ideiglenes nemzeti kormány 6650/1945. M. E. sz. rendelete általános iskola szervezése tárgyában. 1. § (1) In: *Köznevelés*. 1945/4. sz. 17.

61 KATONA–SALLAI, 2002. 64.

62 Tanterv, 1946. 60–61.

63 SZABOLCS–KATONA, 2006. 356.

64 SZABOLCS–KATONA, 2006. 361.

a szerző egyrészt az általa előkészítésnek nevezett szakaszban, tehát az óra elején, az „élmény- és problémanyújtás” keretében szánt szerepet – a témától függően – a helytörténetből való kiindulásnak, másrészt a szemléltetésben javasolta, e véleménye szerint „végtelenül elhanyagolt terület” bekapcsolását a történelem tanításába.⁶⁵

Az 1945 és 1948 között keletkezett tantervi és pedagógiai dokumentumok a gyakorlatban már nem éreztethették hatásukat, hamarosan ugyanis, az élet többi területéhez hasonlóan, az oktatásban is lezajlott a „szocialista fordulat” hazánkban. Az 1950-ben megjelent első marxista – de inkább leninsta-sztálinista – általános iskolai tantervben⁶⁶ a tananyag elrendezését illetően nem történt nagyarányú változás a megelőző tantervekhez képest, az ideológiai meghatározottság azonban a helyi vonatkozású ismeretek esetében is tetten érhető. A lakóhelyhez kapcsolódó ismeretek ugyanis itt is a beszélgetés és a földrajz tantárgyak tantervi anyagát gyarapították, míg az immár csak hatodik osztálytól megjelenő történelem esetében mindössze a módszertani utasítás tett említést a helyi emlékek ismertetéséről, felkutatásáról és gyűjtéséről, mint a szemléltetés, illetve a történelemmel kapcsolatos órán kívüli munka egyik lehetséges eszközéről. A tulajdonképpeni változások elsősorban a tananyag tartalmát érintették. A második osztályos Beszélgetés tantárgy ismeretanyagába bekerült a dolgozók szocializmust építő hősi munkájának bemutatása, a sztahanovisták és élmunkások személyének, tevékenységének, továbbá az ötéves terv lakóhelyre gyakorolt hatásának, valamint a munkaerő-gazdálkodás mibenlétének ismertetése.⁶⁷ Az új tantervi szabályozás természetesen tükrözte a politikai életben és a közigazgatásban lezajlott változásokat is, így – szintén a második évfolyamban – a párt helyi szerveivel és a helyi tanácsokkal való megismerkedést, míg a negyedik osztályban az adott település „felszabadulás” előtti és utáni viszonyainak összevetését írta elő, kiemelt jelentőséget tulajdonítva az újonnan kialakult helyzetnek.⁶⁸ Ebbe a sorba illeszkedik a módszertani utasítás azon eleme is, amely az osztályharcok helyi hőseinek emlékét őrző utcanevek névadói életének és harcainak ismertetésében, valamint a dolgozó nép nagyjai születési vagy tartózkodási helyének felkeresésében rejlő nevelőerő feltétlen felhasználására

65 SZABOLCS–KATONA, 2006. 366.; 368.

66 KATONA András: A rövid demokratikus átmenet és az „ötvenes évek” történelemtanítása (1945–1956). Képek és arcképek a történelemtanítás múltjából VI. *Történelemtanítás*. Történelem-szaktanársági portál. Internetes forrás: http://tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2010/02/Kepek_es_arckepekVI.1.pdf (A letöltés ideje: 2012. 04. 12.) 7–9.

67 *Tanterv az általános iskolák számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 1950. (A továbbiakban: Tanterv, 1950.) 11.

68 Tanterv, 1950. 11. és 18.

hívta fel a tanítók figyelmét.⁶⁹ Tette mindezt abban a reményben, hogy „*a jó történettanítás eredményeként tanulóink nemcsak megbecsülik, hanem meg is védelmezik múltunk, népünk életének és küzdelmeinek ezeket a némaságukban is beszédes emlékeit*”.⁷⁰ Az 1951–52-es tanévtől kezdődően, a módszertani utasítás azon kitételével összhangban, amely „különösen nagy” szerepet tulajdonított a tanórán kívüli helytörténeti tevékenységnek a szülőföld mélyebb megismerésében és megszerettetésében,⁷¹ a Népművelési Intézet által irányított szocialista honismereti mozgalom részeként, előbb a középiskolákban, majd az általános iskolákban is kibontakozott a helytörténeti szakköri munka. A tanulók eszmei-politikai és hazafias nevelését, a diákok történettudomány iránti érdeklődésének felkeltése, az önálló gondolkodás, az alkotó és előadó készség fejlesztése⁷² érdekében jelent meg 1956-ban Szántó Imre szerkesztésében *A helytörténeti kutatások módszere és feladatai az oktató-nevelő munkában* című módszertani segédlet.⁷³ A korszak szellemiségének megfelelően ugyan erre a műre is jellemző a szovjet minták követése, a könyv több, véleményünk szerint ma is érvényes megállapítást is tartalmaz. Ezek közül a legfontosabbnak azokat tartjuk, melyek a helyi és az országos történet szerves összefüggéséből kiindulva közelítették meg a helytörténeti anyag tanórai és azon kívüli felhasználását, kiemelve annak a történelem élményszerűbbé, életközeli tételében betöltött szerepét, ugyanakkor meghagyták a döntés szabadságát a tanítók és tanárok számára, mind magát a helytörténeti kutatást, mind az eredmények oktató-nevelő munkában való alkalmazását illetően.⁷⁴ Lényegesnek tartjuk a kötet azon intelmét is, amely a helytörténeti anyag rendszeres és tudatos felhasználására ösztönözte a pedagógusokat, azáltal, hogy annak a tanmenetükbe való beépítését, a vonatkozó források megjelölését, illetve írásos feljegyzések készítését javasolta számukra.⁷⁵

A fentiekben ismertetett kiadvány tulajdonképpen már a következő, 1956-os alsó tagozatos tanterv előkészítését szolgálta. Az új szabályozás értelmében a lokális ismeretek a

69 *Módszertani útmutatás az általános iskola tantervéhez. Történelem V–VIII.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 1950. (A továbbiakban: Utasítás, 1950.) 25.

70 Utasítás, 1950. 25.

71 Utasítás, 1950. 33.

72 KISS Géza: Honismereti-helytörténeti munka az iskolában. In: *Honismereti szakkörök az iskolában.* Szerk. GÁLOS Tibor. Tankönyvkiadó. Budapest, 1970. 5. és 19.

73 A kötet kiadása illeszkedett abba a folyamatba, melynek részeként az MDP Központi Vezetőségének 1954-es határozata, a nagyhatalmi politikában és a szovjet tömbben lezajlott változásokhoz is alkalmazkodva, kimondta, hogy új tantervre van szükség, amely „*adjon segítséget a vulgáris, sematikus tárgyalási mód, az erőszakos aktualizálás és az üres átpolitizálás leküzdésére*”. L. erre: Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetősége határozata a közoktatás helyzetéről és feladatairól. In: *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből II.* 1950–1972. Szerk. KARDOS József–KORNIDESZ Mihály. Tankönyvkiadó, Budapest, 1990. 21.

74 *A helytörténeti kutatások módszere és feladatai az oktató-nevelő munkában.* Szerk. SZÁNTÓ Imre. Tankönyvkiadó Vállalat. Budapest, 1956. (A továbbiakban: SZÁNTÓ, 1956.) 9–10.

75 SZÁNTÓ, 1956. 152.

Beszélgetésből átkerültek az olvasás körébe sorolt harmadik osztályos Társadalmi alapismeretek, illetve a szintén harmadik évfolyamban új tantárgyként jelentkező Lakóhelyismeret tananyagába. Ez utóbbi keretében a tanítók által készített (!) helyi tanmenetben foglaltak alapján a tanulók heti egy órában megismerhették településük alapvető földrajzi adottságait, jelenét és múltját, a közvetlen környékhez fűződő kapcsolatait, valamint járásuk jelentősebb községeit, illetve annak székhelyét.⁷⁶ Az 1956-os tanterv kidolgozása során ugyan sok kritika érte elődjét, ennek ellenére az ideológia túlzott érvényesítése terén az új rendelkezés sem hozott érdemi változást. Erre utal a Lakóhelyismeret tantárgy általános utasításának azon megállapítása, mely a lakóhely fogalmát megtöltő új tartalmi elemek közé a következőket sorolta: munkások és parasztok hatalma, az állami üzemek, a termelészövetkezetek, a gépállomások.⁷⁷ Kisebb előrelépésként értékelhető ugyanakkor módszertani szempontból a gyakorlati elemek (pl. közvetlen megfigyelések, alaprajzok készítése) megjelenése, a szemléltetés szerepének (helytörténeti séták, kirándulások, üzemlátogatások) és a tantárgyak közötti koncentráció mértékének növekedése, a tanári előadás mellett a megbeszélés módszerének alkalmazása, illetve az, hogy a tárgy tanítása során több lehetőség adódott a gazdaság-, művelődés- és kultúrtörténeti ismeretek kiemeltebb tárgyalására.⁷⁸

Az 1956-os forradalom és szabadságharc a történelemtanítás eredménytelenségére is rámutatott. Az 1958-ban megjelent felső tagozatos általános iskolai tanterv ennek ellenére csekély változást hozott a korábbiakhoz képest, és csak a Magyar Történelmi Társulat 1959-es Szombathelyi Vándorgyűlésén kristályosodott ki igazán a történelemtanítás új koncepciója és feladatai.⁷⁹ Ugyanebben az évben zajlott le a kutatók és a tanárok egri helytörténeti konferenciája is, amely tisztázta a tárgykörünkkel kapcsolatos legfontosabb elvi és metodikai kérdéseket, és az ötvenes évtized végén indult el a lokális pályatételeket egyaránt meghirdető országos középiskolai tanulmányi versenyek máig tartó sorozata.⁸⁰ Mindez hozzájárult ahhoz, hogy az 1960-ban megkezdett reformmunkálatok, illetve az 1961. évi oktatási törvény⁸¹ alapján kidolgozott 1962-es általános iskolai tanterv több ponton is kötelezővé tette a helyi információk oktatását. Így sajátíthattak el az 1963/64-es tanévtől a harmadik és negyedik

⁷⁶ Tanterv, 1956. 85.

⁷⁷ Tanterv, 1956. 234.

⁷⁸ Tanterv, 1956. 235–236.

⁷⁹ KATONA–SALLAI, 2002. 65.

⁸⁰ BÉNYEI, 1997. 14.

⁸¹ 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről. Internetes forrás: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8436> (A letöltés ideje: 2012. 04. 12.)

osztályos tanulók évi huszonegy, illetve negyven órában a Környezetismeret tantárgy keretében az előző tantervben a Lakóhelyismeretnél szereplő tudástartalmakat. Ennek köszönhetően bonyolíthattak le a történelemtanárok ötödik és hatodik osztályban tanévenként három-három, hetedik és nyolcadik évfolyamban pedig két-két órában helytörténeti sétákat, múzeumlátogatásokat és kirándulásokat.⁸² Az említett tantárgyakhoz tartozó tantervi utasítások ugyan csak részben valósították meg a kidolgozásuk során felmerült reformigényeket, hiszen – ahogy Glatz Ferenc fogalmazott – megtartották a korábbi évtizedek „*ún. történetes és diallogikus célkitűzéseit*”,⁸³ de már figyelembe vették a tanulók életkori sajátosságait, igényelték az elmélet és a gyakorlat összeegyeztetését, az életközelséget és az élményszerűséget, a tanulói aktivitást, és mindezen keresztül a diákok személyiségének, készségeinek fejlesztését, ugyanakkor kerülendőnek tartották a tanulók túlterhelését.⁸⁴ Ez utóbbi szempont határozta meg az MSZMP KB 1972-es határozata⁸⁵ alapján a következő évben megszületett tantervmódosítást is. A pedagóguskörökben csak „nagy magyar tananyagcsökkentés”-ként ismert rendelkezés tárgyunkat előnyösen érintette, mivel „Az iskola” és „Az otthon” tárgykörének kiiktatásával a Környezetismeret mindkét évfolyamában megemelte a lakóhely és környékének megismerésére fordítható óraszámot. Ennek köszönhetően harmadik osztályban a korábbi húsz helyett harminc, negyedik osztályban pedig a negyven helyett közel ötven órában tanulhattak a gyermekek lakóhelyismeretét.⁸⁶ A világnézeti nevelés szempontjából lényeges fejlődés folyamatának érzékeltetése érdekében a megnövelt óraszámot a lakóhely múltjának és jelenének a valóság megfigyelésén alapuló

82 Ezt már csak amiatt is érdemes kiemelni, mert a tantervi szöveggel ellentétben Szebenyi Péter az 1978-as általános iskolai tanterv előkészítését bemutató írásában az 1963-as szabályozás érdemei közé sorolja, hogy „minden évben 2-3 különórát biztosított a helytörténet tanítására.” A fentiekre és erre l. *Tanterv és utasítás az általános iskolák számára*. Második kiadás. Tankönyvkiadó. Budapest, 1970. (A továbbiakban: Tanterv, 1962.) 101–109. és 337., illetve SZEKENYI Péter: Történelemtanításunk a korszerűsítés útján. Tankönyvkiadó. Budapest, 1978. Idézi: SZABOLCS–KATONA, 2006. 474.

83 Ennek megfelelően a lakóhellyel és környezetével kapcsolatos ismeretek tanításának elsődleges céljaként ezúttal is a szocialista haza megszerettetését és önzetlen szolgálatának kialakítását jelölte meg az utasítás, hozzátéve, hogy a tanulóknak ennek érdekében elsősorban azokat a tulajdonságokat kell fejleszteni, amelyek magukban hordozzák kommunista jellemvonások elemeit. A fentiekre és erre l. GLATZ Ferenc: Történelemtanítás és az új történelemszemlélet. Idézi: KATONA András: Kitekintés a Kádár -korszak történelemtanítására (1956–1989). Képek és arcképek a magyarországi történelemtanítás múltjából VII. *Történelemtanítás. Történelem-szaktudományi portál. Internetes forrás: http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2009/12/Kepek_es_arckepekVII.pdf* (A letöltés ideje: 2012. 04. 12.) (A továbbiakban: KATONA VII.) 9. és Tanterv, 1962. 117.

84 Tanterv, 1962. 109–128. és 315–337.

85 *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai* (Az MSZMP Központi Bizottsága 1972. június 4–15-i ülése). Kossuth Könyvkiadó. Budapest, 1972.

86 *Az általános iskolai tantervek módosítása 1–4. osztály.* – 1. sz. melléklet a művelődésügyi miniszter 114/1973. (M.K.9.) MM számú utasításához. (A továbbiakban: Tantervmódosítás, 1973.) 26–27.

mélyebb megismertetésére kellett felhasználniuk a pedagógusoknak a tantárgy tanítása során.

⁸⁷ A felső tagozatos történelemtanításban változatlan maradt a helytörténet szerepe.

Annak ellenére, hogy az 1962-es tantervet erényei mellett számos hiányosság is jellemezte,⁸⁸ az 1960-as évektől mégis komoly módszertani fellendülésről beszélhetünk Magyarországon.⁸⁹ Ez elsősorban azzal magyarázható, hogy a gyakorlati didaktikai munka a Művelődésügyi Minisztérium által az évtized elején létrehozott Országos Pedagógiai Intézet (OPI) kezébe került. A módszertani kérdésekben a korábbiaknál nagyobb mozgástérhez jutó OPI Történelem Tanszéke által a történészek, kutatók, metodikusok és történelemtanárok számára biztosított fórumok egyik legjelentősebbikén, az 1967 nyarán megrendezett II. Országos Történelemtanítási Konferencián is szóba került a helytörténet oktatása. Juhász Imre hozzászólásában az általa irányított történelmi szakkör tevékenységét ismertetve beszámolt a szakköri tagok által végzett helytörténeti kutatómunka eredményeiről, majd ennek kapcsán az önálló munkavégzésnek a képességfejlesztésben, illetve a tanult ismeretek szisztematikus alkalmazásában betöltött szerepét és nagyfokú hatékonyságát emelte ki.⁹⁰ A történelemtanítás más tudományterületekkel, közművelődési intézményekkel és más tantárgyakkal való kapcsolatait vizsgáló tematikus konferenciák sorában 1975-ben rendezték meg Debrecenben a Magyar Történelmi Társulat és a Magyar Pedagógiai Társaság *Történelemtanítás és múzeum* című tanácskozását. A találkozó harmadik szekciójában kapott helyet az iskolákban végzett helytörténeti és honismereti munka. A felszólalásokból kiderült, hogy az iskolákban a megelőző időszakban széles körben elterjedtek a honismereti, helytörténeti témájú szakkörök, kirándulások, és vetélkedők. Az előadók ugyanakkor felhívták a figyelmet arra, hogy ezeknek a tevékenységeknek nincs egységes metodikájuk, ezért szükséges lenne kereteik korszerű, megalapozott, az iskolai oktató-nevelő munka közvetlen szolgálatában álló tartalommal való megtöltése. Felvetődött, hogy eltűnőben vannak azok a tanítók, tanárok, akik igazán jól ismerik településüket, ezért növelni kell a különböző tantárgyak közötti koncentrációt, minden lehetséges ponton meg kell találni a kapcsolódást a helytörténethez, illetve meg kell oldani, hogy a pedagógusok felsőfokú képzésének és a továbbképzéseknek is részévé váljon a helytörténet. További problémaként merült fel, hogy nehéz hozzáférni a helytörténeti

⁸⁷ Tantervmódosítás, 1973. 29–30.

⁸⁸ L. ezekre: SZEBENYI Péter: *Történelemtanításunk a korszerűsítés útján*. Tankönyvkiadó. Budapest, 1978. Idézi: SZABOLCS–KATONA, 2006. 474.

⁸⁹ Glatz Ferenc a 60-astól a 80-as évekig terjedő évtizedeket a „*metodika uralma*”-ként, Katona András pedig egyenesen a „*tantárgy-pedagógiai aranykora*”-ként jellemzi. L. KATONA VII. 9.

⁹⁰ *A történelemtanítás időszzerű kérdései*. Az 1967. augusztus 29–31. között tartott Országos Történelemtanítási Konferencia anyaga. Szerk. SZABOLCS Ottó és UNGER Mátyás. Tankönyvkiadó Vállalat. Budapest, 1968. 119–122.

munkákhoz, szemléltető eszközökhöz, ezért a szekcióülés szorgalmazta a megyei helytörténeti olvasókönyvek megjelentetését,⁹¹ és javasolta, hogy a TANÉRT, vagy más szakvállalat a szaktanárok ajánlásai alapján készítsen szemléltető eszközöket, és azokat – az e téren mutatkozó különbségek felszámolása érdekében – juttassa el minden iskolába.⁹²

A szakmódszertani munkára jellemző nagyobb szabadságnak köszönhetően számos, marxista szellemisége ellenére magas színvonalú történelemdidaktikai szintézis született a hatvanas-hetvenes években. 1965-ben látott napvilágot Eperjessy Géza szerkesztésében egy – inkább a középiskolai történelemtanítással foglalkozó – többszerzős összefoglalás.⁹³ A kiadvány ugyan elismerte, hogy a helytörténet tanulmányozása a tanítási órákon is komoly haszonnal járhat, mégis inkább a szakköri tevékenység keretei közé utalta azt, és kiemelten foglalkozott a helytörténeti kutatószakkör vezetésének módszertanával.⁹⁴ Három évvel később, 1968-ban jelent meg Vas Károly *A történelemtanítás módszertana* című, később több kiadásban még több mint két évtizeden át használt metodika-kézikönyve. A mű, minden előremutató sajátossága ellenére, a polgáriként aposztrofált „szűkebb haza”, illetve „szülőföld” megjelöléssel szemben materialista-marxista megközelítéssel magyarázta a lakóhely fogalmát. E szemlélet alapján arra a következtetésre jutott, hogy szűkebb pátriánk nem feltétlenül azt a helyet vagy tájat jelenti, ahol születünk és gyermekéveinket töltöttük, hanem azt, „*ahol alkotó módon részesei vagyunk a szocialista közösségnek, ahol dolgozunk (...)*”.⁹⁵ Így a marxista helytörténet is a szocialista haza kialakulásával és fejlődésével, valamint a szűkebb hazában az anyagi és szellemi javakat termelő dolgozók történetével kell foglalkoznia. Elsősorban a helytörténeti ismeretek, illetve művek hiányosságaira vezette vissza Vas Károly azt a jelenséget, hogy Magyarországon a helytörténeti anyag, a hazafias nevelés terén neki tulajdonított nagy érzelmi hatása ellenére, főként a szakköri munkában

91 Ekkorra egyébként a Levéltárak Igazgatóságainak Központja ösztönzése nyomán már több ilyen kiadvány is megjelent, többnyire kifejezetten pedagógiai célzattal. Ilyenek voltak például a következők: *Olvasókönyv Zala megye történetéhez*. Zalaegerszeg, 1961.; *Olvasókönyv Békés megye történetéhez. II. Békéscsaba*, 1967. *Olvasókönyv Szolnok megye történetéhez*. Szolnok, 1969.; *Helytörténeti szemelvények a XX. századi történelem tanításához*. Győr, 1970.; *Szabolcs-Szatmár megyei történelmi olvasókönyv*. Nyíregyháza, 1970.; *Somogy megye múltjából*. Kaposvár, 1967.

92 *Történelemtanítás és múzeum*. A Magyar Történelmi Társulat és a Magyar Pedagógiai Társaság 1975. évi debreceni konferenciájának rövidített anyaga. Országos Pedagógiai Intézet. Budapest, 1976. 81–90. és 98–99.

93 EPERJESSY Géza–FILLA István – HANZÓ Lajos – KÖVES Károly – VAS Károly: *A történelemtanítás módszertana*. Szerk. EPERJESSY Géza. Negyedik, változatlan utánnyomás. Tankönyvkiadó. Budapest, 1969. 140. (A továbbiakban: EPERJESSY, 1969.)

94 EPERJESSY, 1969. 140–141.

95 VAS Károly: *A történelemtanítás módszertana*. Tankönyvkiadó. Budapest, 1968. (A továbbiakban: VAS, 1968.) 37–38.

gyökerezett meg,⁹⁶ s – a többi szocialista országgal ellentétben – csak alkalmoszerűen és a tantervi anyaggal laza kapcsolatban kapott szerepet a rendszeres iskolai történelemtanításban. Az említett szerző oly módon kívánta előmozdítani a helytörténeti ismeretek beépítését a tanórai munkába, hogy rávilágított: csak a helytörténeti anyag felhasználásával érhető el, hogy a történelem tanulása során szerzett elvont ismeretek személyes jelleggel felruházva a tanulók tudatába beépülve motivációs rendszerré válhassanak.⁹⁷ E gondolatokat vallotta a *Budapest helytörténete az iskolai oktatásban* című, 1971-ben Budapest Főváros Tanácsa Oktatási Főosztályának Szakfelügyeleti és Továbbképzési Intézete kiadásában napvilágot látott kötet szerzőpárosa, Filla István és Kubinyi Margit is.⁹⁸ Ők azonban már tovább is léptek Vas Károlyhoz idézett soraihoz képest, ugyanis az általános elveken túl konkrét gyakorlati tanácsokkal igyekeztek ellátni a pedagógusokat a helytörténetnek a történelemórák menetébe való beépítését illetően. A helytörténeti anyag tartalmától, jellegétől függően négy alapvető esetet ismertettek a helytörténet tanítási órán való szerepeltetésére.⁹⁹ Az ajánlott óratípusok tervezésére és lebonyolítására nézve a kiadvány alkotói az addigi metodikai szemlélet jelentős módosítását tartották szükségesnek, kiemelve a korszerű óravezetés lehetséges formái közül a helyszínen, a múzeumokban, kiállításokon tartott órát, amely véleményük szerint „*minden eddiginél hatékonyabban segíti a tárgyyszerű tájékozódást és a szuggesztív élményszerűséget.*”¹⁰⁰ A fentiek megvalósításához kívántak segítséget nyújtani a kötet összeállítói a főváros történelemtanításban felhasználható helytörténeti vonatkozásainak ismertetésével, Budapest történetének forrásszemelvényekkel és módszertani javaslatokkal tűzdelt rövid összefoglalásával, a múzeumlátogatások és helytörténeti séták metodikai kérdéseinek tisztázásával, valamint a kiadvány végén szereplő részletes bibliográfiával.

A tantárgy-pedagógiai szintézisek és önálló metodikai kiadványok mellett megjelenő könyvsorozatok közül *A történelemtanítás időszerű kérdései* is kifejezetten szakmódszertani témákat dolgozott fel. E széria hetedik részeként jelent meg 1974-ben *Történelmi szakkörök az általános iskolában* címmel Szamosújvári Sándor két évtizedes szakkörvezetői

96 Jellemző, hogy az egri Tanárképző Főiskola kezdeményezésére a – főként általános iskolai – tanárjelöltek gyakorlati felkészítése céljából megjelentetett főiskolai jegyzet is kizárólag a történelem és a honismereti szakköri tevékenység tárgyalásakor tett említést a helytörténeti anyag felhasználásáról. L. Dr. ANNÁSI Ferenc–BERNÁTH János–HOMORÓDI Pál–Dr. KISS Géza–SALLAI József: *A történelem tanítása – Gyakorlatok a történelemtanítás módszertanából*. 11., változatlan kiadás. Szerk. BERNÁTH János. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 1997. 457. és 472.

97 VAS, 1968. 41.

98 Vö. FILLA István–KUBINYI Margit: *Budapest helytörténete az iskolai oktatásban*. Tankönyvkiadó. Budapest, 1971. (A továbbiakban: FILLA–KUBINYI, 1971.) 8–11. és 18.

99 FILLA–KUBINYI, 1971. 12.

100 FILLA–KUBINYI, 1971. 13.

tevékenységének tapasztalatait közre adó kötete, amely a történelmet tanító pedagógusoknak kívánt kiindulópontul szolgálni a történelmi szakkörök tervezésének és megvalósításának folyamatában. E célkitűzést volt hivatott valóra váltani a helytörténeti szakkörök esetében a helytörténeti anyag gyűjtésére alkalmas források típusonként csoportosított listájának, a helytörténeti események osztályozási szempontjainak, az író saját praxisából származó tapasztalatainak, valamint a lehetséges helytörténeti témákat főváros-vidék megosztásban tartalmazó jegyzéknek a közlése.¹⁰¹ Mindezek mellett nagy haszonnal bír a kötetben hivatkozott munkákat pontos könyvészeti adatokkal közlő jegyzetapparátus is.¹⁰² A szerző tehát igen bőséges eszköztárat bocsátott olvasói rendelkezésére, ám már a segédkönyvhöz írt előszavában leszögezte, hogy a tanítóknak szelektálniuk kell a kiadvány anyagából a szakkör jellegének, a szakköri tagok érdeklődésének, életkori sajátosságainak és a fokozatosság elvének megfelelően.¹⁰³ Később, a foglalkozásokon alkalmazható módszerek ismertetésekor is megismételte ezeket a szempontokat, hozzátéve, hogy bár fontos a kapcsolatteremtés az tanórai és a szakköri feladatok között, az élethosszig tartó tanulás jegyében a szakköri tevékenységnek túl kell mutatnia az iskolai tanuláson a folyamatos művelődés megalapozása, az érdeklődésre való hajlam felkeltése és erősítése felé.¹⁰⁴ Az említettek mellett kiemelte, hogy a történelmi szakkörök esetében az átlagosnál is nagyobb szerephez kell jutnia a személyiségformálásnak, majd mindezek alapján – véleményünk szerint máig ható érvénnyel – összefoglalta a történelmi, és ezen belül a helytörténeti szakköri munka célját: „*Nem történészeket, néprajzosokat akarunk nevelni, hanem olyan tájékozott és a kornak megfelelő műveltséggel rendelkező érdeklődőket, akik sokoldalúan ismerik környezetük és hazájuk múltját, gazdasági, társadalmi, kulturális fejlődését, sajátos hagyományait, jelenét és jövőjét, s ezek birtokában képes cselekvő hazafivá válni.*”¹⁰⁵

Az eddig említettek mellett röviden érdemes még utalnunk a korszak helytörténeti vonatkozású módszertani „terméséből” a *Honismereti szakkörök az iskolában* című tanulmánykötetre,¹⁰⁶ illetve az ennek egyik szerzője, Kiss Géza által a *Történelemszakköri*

101 SZAMOSÚJVÁRI Sándor: *Történelmi szakkörök az általános iskolában*. Tankönyvkiadó. Budapest, 1974. (A történelemtanítás időszzerű kérdései 7.) (A továbbiakban: SZAMOSÚJVÁRI, 1974.) 56–67.

102 SZAMOSÚJVÁRI, 1974. 111–114.

103 SZAMOSÚJVÁRI, 1974. 5–6.

104 SZAMOSÚJVÁRI, 1974. 8. és 12.

105 SZAMOSÚJVÁRI, 1974. 8. és 13.

106 Ebből a kötetből külön ki kell emelnünk az általunk korábban már hivatkozott, témánk szempontjából leginkább releváns tanulmányt. KISS Géza: Honismereti-helytörténeti munka az iskolában. In: *Honismereti szakkörök az iskolában*. Szerk. GÁLOS Tibor. Tankönyvkiadó. Budapest, 1970. 5–22.

füzetek sorozatban megjelentetett könyvére,¹⁰⁷ a Népművelési Propaganda Iroda *Honismereti Útmutató* című sorozatának egyes füzetére¹⁰⁸, valamint a *Történelemtanítás* folyóirat tanulmányaira,¹⁰⁹ és természetesen nem maradhat említés nélkül az sem, hogy 1972-ben *Honismeret, helytörténet* címmel előbb időszaki kiadványként, 1975-ben pedig *Honismeret* címmel kéthavonta megjelenő formában elindult a Honismereti Szövetség folyóirata.¹¹⁰

Hosszas előkészítő munkálatok után 1978-ban elkészült az új általános iskolai tanterv, amely a tanári módszertani szabadság jegyében már nem tartalmazott kötelező módszertani előírásokat.¹¹¹ A legnagyobb előrelépés azonban abban mutatkozott meg, hogy a tantervek lehetőséget adtak a differenciálásra azért, hogy külön meghatározták a kötelező törzsanyag, és külön a választható, kiegészítő anyag tartalmát.¹¹² A helytörténeti ismeretek oktatása az Osztályfőnöki órák választható témái között és a Környezetismeret, valamint az új néven szereplő Történelem és állampolgári ismeretek tananyagának részeként jelentek meg az új szabályozásban. A „múlt haladó hagyományainak ápolását” ugyan fontos kötelességként jelölte meg a tantervi szöveg, továbbra is az 1945 után bekövetkezett változások ismertetése, illetve megfigyelése képezte a lakóhely történetével kapcsolatos ismeretek gyarapításának elsődleges módját. Fontos azonban megemlítenünk, hogy a fentiekben szereplő Vas Károly-féle definícióhoz képest a lakóhely itt már minden marxista-leninista felhangtól mentesen mint szülőföld, „a gyermeki játékok, az iskolai évek, a világgal való ismerkedés színhelye” jelent meg, ahol az együtt élőket a közös élmények, törekvések és munka mellett „a szokások és hagyományok rendszere” fűzi össze.¹¹³ Módszertani szempontból is komoly előrelépés, hogy elsősorban a tanulók öntevékenységre épített a tanterv, hiszen a már korábban is

107KISS Géza: *A történelemszakkörök vezetésének módszertana*. (Történelemszakköri füzetek 7.) Budapest, 1971. (A továbbiakban: KISS, 1971.)

108SZÁNTÓ Imre: *Honismeret és helytörténet*. (Honismereti útmutató szakkörvezetők számára 2.) Népművelési Propaganda Iroda. Budapest, 1966.

109BÓDI István: A helytörténet felhasználása az általános iskolában. Tt. 1962/2. sz. 16–17.; EPERJESSY Géza: Tanterveink és a helytörténet tanítása. Tt. 1966/3. sz. 9–11.; VAS Károly: Helytörténeti anyag az általános iskolai történelemtanításban. Tt. 1966/3. sz. 13–15.; KISS Géza: A helytörténet szerepe és helye a középiskolai történelemtanításban. Tt. 1966/3. sz. 15–18.; JUHÁSZ Imre: A helytörténet szerepe a tanítási órán és a szakköri munkában. Tt. 1968/6. sz. 6–9.; KUCZY Károly: Helyi krónikák és felhasználásuk a történelemtanításban. Tt. 1968/6. sz. 9–12.

110CSORBA Csaba: Gondolatok a helytörténet – honismeret tanításáról. In: *Módszertani Lapok*. Történelem. 2000/1. sz. 4.

111KATONA–SALLAI, 2002. 66–67.

112GÖZSY Zoltán – DÉVÉNYI Anna: *A történelem tanításának tartalmi és módszertani változásai*. Egyetemi jegyzet. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Történettudományi Intézet. Pécs, 2011. Internetes forrás: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/tort_tan_valt/tantervi_reformok_a_70es_vektl_a_rendszervltsig.html (A letöltés ideje: 2012. 04. 12.) (A továbbiakban: GÖZSY–DÉVÉNYI, 2011.)

113Tanterv, 1978. 59.

megjelenő kirándulások, helytörténeti séták mellett egyéni és csoportos gyűjtőmunkán alapuló, a lakóhelyet bemutató osztálykiállítás, képhíradó, rajzok, faliújságra kitehető tabló készíttetése, lakóhely-ismereti vetélkedő szervezése szerepel a téma feldolgozására javasolt metodikai eljárások között.¹¹⁴ Ugyanez jellemző a Környezetismeret harmadik évfolyamos tananyagának helytörténetet érintő tantervi szabályozására is, melyben a fenti feldolgozási módok mellett a lakóhelyhez köthető népmesék, népi játékok és népszokások előadása is szerepel. A tanterv előkészítése során felmerült igényeknek megfelelően a korábbiaknál nagyobb teret szentelt a helytörténetnek a Történelem és állampolgári ismeretek tantárgy szabályozása is.¹¹⁵ Ennek egyik számszerű jele, hogy az 5–8. osztályokban tízről tizennégyre emelkedett a helytörténeti kirándulásokra fordítható tanórák száma. Kiemelendő, hogy az óraszám növelése mellett a törzsanyag részeként már néhány kötelező helytörténeti témát is előírt a tantervi szöveg.¹¹⁶ A fentiekhez hasonló, lényeges változás következett be a témák feldolgozására vonatkozó módszerek terén is.¹¹⁷ A tantárgyhoz kapcsolódó tantervi útmutató a tanítási órán kívüli munkában is fontos szerepet szánt a helytörténetnek, mint a helyi kirándulások, múzeumlátogatások, illetve a szakköri tevékenység állandó és lényeges elemének.¹¹⁸

I. 5. A rendszerváltástól napjainkig (1990–2007)

Az 1980-as évek végén kibontakozó magyarországi politikai-gazdasági fordulat magával hozta az oktatásügy újabb törvényi szabályozását is. Ennek egyik állomásaként az

114Tanterv, 1978. 41., 49–50., 59., 68., 90.

115 A történelem 1975 őszétől 1976 áprilisáig tartó tantervi vitája során a tantervi vázlat belső struktúrája kapcsán felmerült, hogy a tervezet nem fektet kellő hangsúlyt a helytörténetre és a múzeumi órákra, ezért a fővárosi szaktárgyi vita javasolta a helytörténetre fordítandó óraszámok emelését. A vitában részt vevő intézmények javasolták azt is, hogy a tantervi követelményrendszerben valamennyi osztályban fogalmazódjanak meg az alábbiak: „Gyűjtsön a tanuló adatokat a lakóhelye múltjáról, jelenéről; tudja a tanulók, hogy a múlt emlékét a dokumentumok őrzik. Legyenek maguk is gyűjtői az elődeik életmódját tükröző emlékeknek, tudják, hogy a földben talált kincsekről kötelesek a legközelebbi tanácsi vagy múzeumi szervet értesíteni.” L. SZEBENYI Péter: *Történelemtanításunk a korszerűsítés útján*. Tankönyvkiadó. Budapest, 1978. 117., 124.

116Tanterv, 1978. 547–548., 550.

117A 8. osztályos tananyag kapcsán például a következőképpen fogalmazta meg mindezt a tanterv: „*Legyenek képesek a tanulók: áttekinthetően feljegyezni a lakóhely jelenéről, a környező üzemek, szervezetek életéről nyújtott információkat; kérdéseket intézni az informátorhoz, önálló helytörténeti gyűjtést végezni (...); a tankönyvön kívüli forrásokból (pl a helytörténeti gyűjtőmunkából) merített ismeretekről önállóan beszámolni (...); tárlaton, múzeumban látottakról megfigyelési szempontok alapján beszámolni.*” A fentiekre és erre l. Tanterv, 1978. 522., 531., 542., 557–558.

118SZEBENYI Péter: *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve*. Tantervi útmutató. Történelem – Állampolgári ismeretek 5–8. osztály. Tankönyvkiadó. Budapest, 1979. 100–102.

1985-ös közoktatási törvény fakultatívvá tette az 1978-ban bevezetett tantervek alkalmazását, azáltal, hogy kimondta az iskolák és a pedagógusok szakmai autonómiájának elvét és megszüntette a szakfelügyeleti rendszert,¹¹⁹ az 1993. évi közoktatási törvény pedig végleg hatályon kívül helyezte az 1978-as előírásokat.¹²⁰ Az említett törvény értelmében még ugyanebben az évben megkezdődtek az újonnan bevezetendő tantervi szabályozás előmunkálatai,¹²¹ melyek eredményeként 1995-ben a 130/1995. számú kormányrendelet mellékleteként megjelent a Nemzeti alaptanterv (NAT),¹²² amely 1998. szeptember 1-jével lépett életbe. A NAT bevezetésével a magyar közoktatás történetében először az addig használt kötelező központi tantervi szabályozást egy „keretjellegű” dokumentum váltotta fel.¹²³ Tárgyunk szempontjából lényeges, hogy mivel a NAT fontos szerepet szánt a nemzeti hagyományoknak, a nemzeti azonosságtudat fejlesztésének és a nemzeti önismeret, a hazaszeretet elmélyítésének, az általa meghatározott tíz műveltségi terület¹²⁴ között első helyen szerepelt a Hon- és népismeret.¹²⁵ Bár ennek keretében elsődlegesen ország- és népismeretről esett szó, az alaptanterv megkívánta a tanulóktól azt is, hogy „*sajátítsák el azokat az ismereteket, gyakorolják azokat az egyéni és közösségi tevékenységeket, amelyek az otthon, a lakóhely, a szülőföld, a haza és népei megismeréséhez, megbecsüléséhez, az ezekkel való azonosuláshoz vezetnek*”.¹²⁶ Elvárja továbbá, hogy az iskola „*ösztönözzön a szűkebb és tágabb környezet történelmi, kulturális és vallási emlékeinek, hagyományainak feltárására, ápolására. Készítsen az ezekért végzett egyéni és közösségi tevékenységre*”.¹²⁷ Az előírás

119Érdemes itt Báthory Zoltán gondolatait idéznünk a törvény bevezetése kapcsán: „1985 nevezetes dátum a magyar oktatásügy és pedagógia történetében. Ekkor véget ért egy korszak, melyben a marxista-leninista ideológia és a szocialista állam nevében parthatározatokkal irányították az oktatási rendszert. Sőt, megkockáztatom annak kijelentését – még ha kicsit patetikus hangzik is –, hogy eme törvénynek köszönhetően az oktatási rendszerben a demokratikus fordulat négy évvel korábban következett be, mint a nagypolitikában.” A fentiekre és erre l. GÖZSY-DÉVÉNYI, 2011.

1201993. évi LXXXIX. törvény a közoktatásról. Internetes forrás: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=9021> (A letöltés ideje: 2012. 04. 18.)

121A magyar NAT gondolata már 1988-ban megszületett, a munkálatokat pedig a következő évben el is kezdték, ám az 1990-es első változat elkészülte után végül csak a 11. variációt fogadta el a Művelődési és Közoktatási Minisztérium (MKM) előterjesztésére a kormány, 1995-ben. L. CSEPELA Jánosné–HORVÁTH Péter–KATONA András–NAGYAJTAI Anna: *A történelemtanítás gyakorlata*. Tantárgy-pedagógiai tankönyv. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 2000. (A továbbiakban: A történelemtanítás gyakorlata, 2000.) 34.

122*Magyar Közlöny*. 1995/91. sz. október 26. 5306–5548.

123Saját megfogalmazásában a NAT „*szakít a központi tantervi szabályozás azon formájával, amely részletesen meghatározta az iskolai pedagógiai tevékenység ideológiai, nevelési céljait, feladatát, tanyagát, tantárgyait, óraszámait, szoros kapcsolódását az iskolaszervezethez, a különböző iskolatípusokhoz, -fokozatokhoz*”. Idézi: KATONA–SALLAI, 2002. 132.

124A tíz műveltségi terület a következő: Anyanyelv- és irodalom, Élő idegen nyelv, Matematika, Ember és társadalom, Ember és természet, Földünk és környezetünk, Művészetek, Informatika, Életvitel és gyakorlati ismeretek, Testnevelés és sport.

125*Nemzeti alaptanterv*. MKM – Korona Kiadó. Budapest, 1995. (A továbbiakban: NAT, 1995.) 11.

126NAT, 1995. 11.

127NAT, 1995. 11.

ezen része tehát a különböző műveltségterületek, pontosabban a helyileg kialakítandó tantárgyak oktatóit kötelezte arra, hogy építsék be munkájukba a helytörténeti-helyismereti vonatkozásokat.¹²⁸ A NAT később részletesen is kifejti, mit jelent ezen általános követelmény a gyakorlatban. Az Ember és társadalom műveltségterületet tárgyaló szakaszban az általános fejlesztési követelmények között a szóbeli kifejezőképesség és az időbeli tájékozódóképességek évszámokkal való fejlesztésének leírásánál találkozhatunk a helytörténettel.¹²⁹ A Társadalmi ismeretek témakör részletes követelményei ennél jóval bővebb helytörténeti tartalmat határoznak meg. Az első négy évfolyamra vonatkozó tananyagban a lakóhely történetének jelentősebb, érdekesebb momentumai, illetve a hagyományaival való megismerkedés és azok ápolása, továbbá a táj természeti szépségei, kulturális értékei, népművészete, szolgáltatásai, közlekedése és gazdasági élete jelent meg. Az elvárható legalacsonyabb követelmény, hogy a tanuló „tudjon tanítói segítséggel beszámolni a táj és a lakóhely jellemzőiről, nevezetességeiről”, a jobb képességű, érdeklődő diákok számára azonban ennél összetettebb feladatot ír elő a tanterv: „Feljegyzések készítése helyszíni megfigyelésekről, néprajzi gyűjtőmunkáról, a gyűjtött anyag feldolgozása, rendszerezése, elemzése”.¹³⁰ A hatodik évfolyam végén a lakóhely gazdasági jellemzői és a megyeszékhely, illetve a főváros ismerete a minimum.¹³¹ A nyolcadik osztályt végzett diákok esetében a minimális elvárások közé sorolható a helyi közösség megnevezése, legfontosabb célkitűzéseinek és vezetőjének, a helyi önkormányzati joggyakorlás formáinak, a polgármesteri hivatalban előforduló legfontosabb ügyeknek az ismerete. A tananyag, illetve a fejlesztési követelmények további elemei a következők: társadalmi csoportok a lakóhelyen, a helyi önkormányzatok, közigazgatás és a kisebbségi önkormányzatok működése, egy helyi közösség múltjáról és jelenéről szóló beszámoló készítése, a községháza meglátogatása és népszavazásra bocsátható kezdeményezések megvitatása.¹³²

Bár a Történelem tantárgy témakörében az alaptanterv csupán egyetlen, családban vagy a lakóhelyen fellelhető első világháborús emlék gyűjtésére ösztönző feladatot tartalmaz, a fentebb említett közös követelmény értelmében természetesen a tárgy tananyagának és fejlesztési követelményeinek számos más pontjához kapcsolhatók helyi vonatkozások.¹³³

A NAT más műveltségi területeken is előírja a helytörténeti-helyismereti információk

¹²⁸BÉNYEI, 1997. 17–18.

¹²⁹NAT, 1995. 88–89.

¹³⁰NAT, 1995. 91.

¹³¹NAT, 1995. 93.

¹³²NAT, 1995. 96.

¹³³NAT, 1995. 97.

beépítését a tananyagba vagy lehetőséget kínál erre. Ebből a szempontból Az Ember és természet műveltségterület biztosítja a legtöbb alkalmat, Természetismeret témakörében ugyanis a negyedik osztály végére a Tájékozódási alapismeretekkel és a Az élő természet alapismereteivel kapcsolatos minimális követelmény a lakóhely és környéke alapvető természetföldrajzi jellemzőinek, növény- és állatvilágának ismerete, a településhez közeli kirándulóhely megnevezése, illetve az, hogy a tanuló képes legyen útbaigazítani a lakóhelyére érkező idegent. A fejlesztési célok között a lakóhely közvetlen környezetének megadott szempontok alapján történő megfigyelési és leírási képességének kialakítása szerepel.¹³⁴

A fentiek alapján megállapítható, hogy az 1995-ös Nemzeti alaptanterv készítői egyszerre igyekeztek összegezni a korábbi tantervi dokumentumokban megjelenő helyismereti-helytörténeti tartalmakat, és megerősíteni a helytörténeti ismeretek alsó fokú oktatásban betöltött szerepét, továbbá, kitérve a lehetőségeket, új távlatokat nyitni a lokális információk tanítása előtt. E törekvések tartalmi szempontból különösen a hon- és népismeret, illetve ezen belül a szülő- és lakóhelyismeret követelményének minden műveltségterületre való kiterjesztésében, azaz a lehető legszéleskörűbb tantárgyi koncentráció megvalósításának lehetővé tételében, módszertani szempontból pedig a tanulói öntevékenység szerepének előtérbe állításában mutatkoztak meg.¹³⁵

Ez az irányvonal határozta meg a 2001. szeptember 1-jétől életbe léptetett, a helyi tantervek kidolgozásához alapul szolgáló, iskolatípusonkénti kerettanterveket is. A dolgozat tárgyát tekintve különösen fontos, hogy a kerettantervi előírások által újonnan bevezetett, úgynevezett tantervi modulok sorában az ötödik-hatodik évfolyamban helyet kapott a Hon- és népismeret. A tantárgy struktúrája lehetővé tette, hogy önállóan két félévben (18-18 óra) és integráltan, más tantervi elemekhez kapcsolva is tanítható legyen.¹³⁶ Bár a modul két változata közül a „B” jelűben kaptak hangsúlyosabb szerepet a helyismereti-helytörténeti tudástartalmak, az alapvetően a hagyományismeretre épülő „A” változat is tartalmaz lokális vonatkozásokat.

A modul „A” variációjának cél- és feladatrendszere és a hozzá tartozó segédlet is felhívja a pedagógusok figyelmét, hogy bár a tantárgy a teljes magyar paraszti kultúra hagyományrendszerét hivatott bemutatni, az oktató-nevelő munka során a könnyebb megértés, a szemléletesség érdekében mindig a helyi szokásokból és tárgyi kultúrából

¹³⁴NAT, 1995. 102.

¹³⁵BÉNYEI, 1997. 21.

¹³⁶Kerettantervi segédlet az alapfokú nevelés-oktatás tantárgyaihoz és tantervi moduljaihoz. Oktatási Minisztérium. Budapest, 2001. (A továbbiakban: Kerettantervi segédlet, 2001.) 237.

induljanak ki.¹³⁷ A lokális jellegzetességekből való kiindulás hosszabb távú céljait a következőkben jelölte meg a tantervi szöveg: „*A szűkebb szülőföld hagyományainak alaposabb ismeretén keresztül a hazaszeretet megerősítése, olyan egészséges identitástudat kialakítása, amely pátosz és túlzó romantika nélkül tanítja meg nemzeti örökségünket megbecsülni, szeretni és tisztelni*”.¹³⁸ A modul tanításával kapcsolatban belépő új tevékenységformák között is találhatunk helyi ismeretekre vonatkozó előírásokat. Ezek értelmében a tantárgy tanulása során a tanulóknak le kell rajzolni vagy festeni néhány helyi népművészeti motívumot, kívülről meg kell tanulniuk helyi folklóralkotásokat és a tanár irányításával el kell látogatniuk a legközelebbi helytörténeti kiállításra, ahol az addig tanultak alapján azonosítaniuk kell a látottakat.¹³⁹

„*A hon- és népismeret tantervi modul B változatának célja, hogy a tanulók ismerjék meg lakóhelyük, régiójuk, a magyar nyelvterület földrajzi, néprajzi, nyelvjárási tájegységeinek legjellegzetesebb néphagyományait*” – így kezdődik a modul céljait és feladatait ismertető kerettantervi szöveg, ami a továbbiakban még kiegészül azzal, hogy a tantárgy „*ösztönözzön a szűkebb és tágabb szülőföld szellemi és tárgyi hagyományainak, történelmi, vallási emlékeinek felfedezésére, a nyelvjárás megbecsülésére*”.¹⁴⁰ Az előbb ismertetetthez hasonlóan ennél a változatnál is a belépő tevékenységformák között fordulnak elő további lokális elemek. A fentebb már ismertetettek mellett szerepel még feladatként a lakóhelyről készült régi fényképek gyűjtése és azok összevetése, a helyi szokásokat, közösségi, ünnepi alkalmakat bemutató élménybeszámoló, valamint egy régió, illetve tájegység helytörténeti sajátosságainak gyűjtése és leírása.¹⁴¹

A Történelem és állampolgári ismeretek kerettantervében a hetedik évfolyam tananyagában fordul elő először a helytörténet. Itt a Mindennapi élet, életmódtörténet témakörén belül szerepel a 19. századi helyi, illetve lakóhely környéki emlékeinek ismerete, mint a tanév során feldolgozandó egyik lehetséges tartalom, a továbbhaladás feltételei között azonban nem jelennek meg a helytörténeti ismeretek.¹⁴² A nyolcadik osztályban ugyancsak az előbb említett tárgykörben találkozhatunk lokális tartalommal, ezúttal a lakóhely és környékének történetéről szóló visszaemlékezések formájában, bár pontos meghatározást

¹³⁷Kerettanterv tantárgyi füzetek. 14. Modulok. Oktatási Minisztérium. Budapest, 2000. (A továbbiakban: Modulok, 2000.) 15. és Kerettantervi segédlet, 2001. 234.

¹³⁸Modulok, 2000. 15.

¹³⁹Modulok, 2000. 17.

¹⁴⁰Modulok, 2000. 22.

¹⁴¹Modulok, 2000. 22–23.

¹⁴²Kerettanterv Tantárgyi Füzetek 8. Történelem és állampolgári ismeretek. Oktatási Minisztérium. Budapest, 2000. (A továbbiakban: Történelem, 2000.) 21.

ezekre vonatkozóan nem közöl a dokumentum. Ezúttal azonban már a továbbhaladás feltételei között is helyet kap a következő megfogalmazásban: „*Környezetének, lakóhelyének fontos történelmi eseményeit el tudja helyezni a köztörténet folyamában*”.¹⁴³ A kerettantervi segédlet mindezt még kiegészíti azzal, hogy felhívja a tanárok figyelmét arra, amennyiben a kötelező óraszámokon kívül fennmaradó időkeretet, vagy annak egy részét helyi tartalommal töltik meg, akkor feltétlenül gondoljanak a helytörténet, helyismeret témaköreire.¹⁴⁴ A Környezetismeret tantárgy első négy évfolyamban zajló oktatásának céljai között több ponton is feltűnnek a lakóhellyel, illetve a tanulók településükhöz fűződő viszonyának alakításával kapcsolatos gondolatok.¹⁴⁵

A 2003-ban napvilágot látott új NAT felvállalta az 1995-ös szabályozás szellemi örökségét és a tíz műveltségi területet, ám azok belső logikája, céljai, alapelvei, hazánk európai uniós csatlakozásának is köszönhetően, jelentős mértékben átalakultak.¹⁴⁶ Az alaptantervben a hangsúly az „egész életen át tartó tanulás”-ra való felkészítés és az esélyegyenlőség politikájának jegyében egyértelműen a fejlesztésre helyeződött, így a korábbinál jóval nagyobb szerephez jutottak a kulcskompetenciák és az ezekre épülő kiemelt fejlesztési feladatok.¹⁴⁷ Előbbiek közül a természettudományos, valamint a szociális és állampolgári kompetencia tárgyalása során esik szó a lokalitásról a fenntartható fejlődés feltételeinek helyi szintű biztosítására való képesség, illetve a helyi közösséget érintő problémák megoldása iránti érdeklődés, a helyi szinten hozott döntések kritikus és kreatív elemzése, a helyi döntéshozatalban való részvétel és az adott településhez való tartozás fejlesztése kapcsán. A kiemelt fejlesztési feladatok sorában szereplő Hon- és népismeret tárgykörének ismertetésekor a NAT 2003. évi változata elengedhetetlennek nevezi, hogy „*a tanulók ismerjék népünk kulturális örökségének jellemző sajátosságait, nemzeti kultúránk nagy múltú értékeit*”.¹⁴⁸ Ennek érdekében előírja azon ismeretek elsajátítását, illetve azon

143Történelem, 2000. 25.

144Kerettantervi segédlet, 2001. 110.

145Kerettanterv *Tantárgyi Füzetek* 6. Környezetismeret. Oktatási Minisztérium. Budapest, 2000. (A továbbiakban: Környezetismeret, 2000.) 35.

146Az 1995-ös NAT korrekciójára éppen abban az időszakban került sor, amikor az unióban a korábban a tagállamok saját hatáskörébe utalt oktatási kérdések közösségi szinten is felértékelődtek. A lisszaboni folyamatnak nevezett oktatáspolitikai az emberi cselekvőképesség kérdését állította a középpontba, alapvetően módosítva ezzel a nemzeti oktatáspolitikák dimenzióit. A paradigmaváltás a globális folyamatokra irányította a figyelmet, erőteljesen fókuszálva a versenyképesség munkaerőpiacot befolyásoló szempontjára. L. erre: ESZTERÁG Ildikó: Tantervi változások 1989 és 2010 között. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2010/5. sz. (A továbbiakban: ESZTERÁG, 2010.) 88–89.

147ESZTERÁG, 2010. 89.

148243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. (A továbbiakban: NAT, 2003) Internetes forrás: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0300243.kor (A letöltés ideje: 2012. 10. 22.)

egyéni és közösségi tevékenységek gyakorlását, „*amelyek az otthon, a lakóhely, a szülőföld, a haza és népei megismeréséhez, megbecsüléséhez, az ezekkel való azonosuláshoz vezetnek.*”¹⁴⁹

Az Ember és társadalom műveltségi terület a történelem tanításának célját olyan történelmi műveltség elsajátításában jelöli meg, amely közös kommunikációs alapot biztosít az emberi közösségek számára a lakóhelytől kiindulva, s amely nélkülözhetetlen a közösséghez tartozás tudatának elmélyítéséhez. A társadalomismeret oktatásának látókörét ugyancsak a lakóhely felől kiindulva határozza meg a tantervi szöveg, hozzátéve, hogy a tantárgy ezáltal a demokratikus közéletben való tudatos részvételre készíti fel a tanulókat. A tananyag ismertetésekor a 2003-as NAT az első négy évfolyamon a helyi hagyományok, a lakóhely múltjából származó történetek, továbbá a lakóhely és környéke természeti értékeinek tanítását írja elő, amit a felsőbb osztályokban kiegészít az azokat fenyegető veszélyekkel és a megóvásukra tett erőfeszítésekkel kapcsolatos ismeretek átadásával. Az 5–8. évfolyamokon a lakóhelyhez kötődő, elsajátítandó tudástartalmak közé sorolja a tanterv az adott településen élő nemzeti és etnikai kisebbségek életével, kultúrájával és az ott lakók közös múltjával való megismerkedést is.¹⁵⁰ Az Ember és természet műveltségi terület fejlesztési feladatai között kiemelten jelenik meg az első négy évfolyamon a helyi környezetvédelmi problémákkal való megismerkedés, illetve az egyéni és közösségi környezetvédelmi cselekvési formák kialakítása. A Földünk-környezetünk műveltségi területen belül alapvető célkitűzésként a tanulók helyi és regionális szemléletének, felelősségtudatának fejlesztése. A műveltségi terület általános fejlesztési feladatainak sorában az 5–6. évfolyamon kapott helyet a lakóhely tájához, a régióhoz való kötődés kialakítása erdei iskolák, terepfoglalkozások és kirándulások révén, míg az információszerzés és -feldolgozás szerkezeti egységen belül a projektmódszer alkalmazásánál javasolja a vizsgált dokumentum a lakóhelyi környezet természetföldrajzi jellegzetességeinek feldolgozását. A földrajzi térben, a hazai földrajzi, környezeti kérdésekben való tájékozódás első elemekén¹ szintén a lakóhelyet, illetve annak szűkebb környezetét jelöli meg kiindulópontként a tanterv. Ehhez hasonló megfontolások irányadóak a Vizuális kultúra, valamint az Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségi területek esetében is, melyek közül előbbi a megismerő- és befogadóképesség fejlesztése, utóbbi pedig a munka és a technika emberi életben betöltött jelentőségének, szerepének tudatosítása érdekében javasolja az első négy, illetve hat évfolyamon a lakóhelyen és annak környékén való tájékozódás, a közvetlen mesterséges környezet iránti érdeklődés, az arról szóló tapasztalatszerzés elősegítését az

¹⁴⁹NAT, 2003

¹⁵⁰NAT, 2003

iskolai oktató-nevelő munka során.¹⁵¹

Az európai referenciakerethez való igazodás jegyében 2007-ben ugyan sor került a NAT-2003 módosítására, ez azonban nem jelentett koncepcionális változást. Az új szabályozás értelmében még markánsabbá vált a kompetencia alapú oktatás hangsúlyozása, bővült az általános fejlesztési elveket és értékeket tartalmazó rész, átalakultak a műveltségi területek fejlesztési feladatai, kiegészültek a képzési szakok leírásai és erőteljesebben jelentek meg a differenciális tanulásszervezés aspektusai,¹⁵² témánk szempontjából azonban mindez nem jelentett semmilyen módosulást.

II. A helytörténeti oktatás helyzete Tatán

II. 1. A kötelező helytörténeti oktatás bevezetése Tatán

Tatán a helytörténet, a helyi értékek, tradíciók ápolása kiemelt figyelmet kap a mindenkori városvezetés és az itt élők részéről is. Ezt bizonyítja az a megállapítás, amelyet A. Gergely András a városi identitás alakulására vonatkozó kutatásai alapján fogalmazott meg a Tatán lakók erős, mélyen gyökerező helyi kötődésével kapcsolatban: *„A tatai városlakók – mint lokális közösség – számára a város nem pusztán utak és utcák, terek és tavak, lakóhelyek és közintézmények vagy egymás mellett élő (ám igencsak eltérő) létformák színtere, hanem kulturális hagyományból és topológiai metaforákból álló szimbolikus struktúra is. Ebben az egyének és csoportok, korosztályok és szakmák, érdekek és szubkultúrák, vallások és etnikai csoportok olyan reprezentációkat építettek ki és formálnak ma is, melyek hordozzák vagy megtestesítik a város történeti-kulturális életrajzát, rendjét és identitását. Számukra az épületek térbeli-topológiai egysége és maga a város »labirintusa« épp annyira az anyagi kövületekben (a Várban, a malmokban, az Angolparkban) rögzül, mint amennyire elképzelésekben, imaginációs formákban, bejárható és beélhető tartalmakban is.»¹⁵³*

A fentieket támasztja alá az elmúlt években önkormányzati támogatással megjelent

¹⁵¹NAT, 2003

¹⁵²VASS Vilmos – PERJÉS István: A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparatistikája. In: Iskolakultúra. 2009/12. sz. 82. Internetes forrás: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00143/pdf/2009-12.pdf> (A letöltés ideje: 2012. 10. 23.)

¹⁵³A. GERGELY András: Tata – a városantropológia szemszögéből (Terek és olvasatok egy kisvárosi kutatásban). In: *Városnarratívák* (Városantropológiai mintázatok Terézváros példáján II.). MTA Politikai Tudományok Intézete Etnoregionális és Antropológiai Kutatóközpont. Budapest, 2007– 2010. 270–271.

helytörténeti kiadványok¹⁵⁴ és a város múltját felidéző rendezvények, vetélkedők sora,¹⁵⁵ továbbá az is, hogy a Kuny Domokos Megyei Múzeum és a Móricz Zsigmond Városi Könyvtár mellett a Tata Barátainak Köre, a Tatai Helytörténeti és a Fellner Jakab Kulturális Egyesület alakjában több olyan szervezet is működik a településen, amely felvállalja a helytörténeti hagyományok ápolását, a múltról szóló adatok, emlékek feldolgozását és terjesztését. Ebbe a sorba illeszkedik az az önkormányzati kezdeményezés is, mely arra irányul, hogy a Tatán tanuló felső tagozatos diákok iskolai tanulmányaik során heti rendszerességgel, órarendi keretek között ismerkedhessenek meg lakóhelyük történetével, természetes és épített környezetével, annak érdekében, hogy az számukra is legalább olyan fontos identitásképző elemmé válhasson, mint amilyen volt a korábbi generációk számára.

Tata 2005-ben megfogalmazott közoktatási intézkedési terve alapján az 5–8. osztályos, érdeklődő tanulók szakkör formájában már a 2007-2008-as tanévben is ismerkedhettek a város történetével.¹⁵⁶ A helytörténet tanításának a Tatán működő alapfokú oktatási intézmények felső tagozatán órarendi keretben történő bevezetésére vonatkozó elképzelés ugyancsak 2007-ben merült fel, a város 21. századi fejlődésének irányát meghatározni hivatott, akkor még csak vitairat formájában kibocsátott *Magyary Zoltán társadalom- és településfejlesztési, igazgatásszervezési és helyi gazdaságfejlesztési terv* (A továbbiakban: Magyary-terv) keretei között.¹⁵⁷ A vitaanyagban mindössze egy mondatban érintett elgondolás az egy évvel később kiadott végleges Magyary-terv szövegébe is bekerült, kiegészülve a helyi

154Megemlíthetők itt többek között az 1510. évi tatai országgyűlés emlékére kiadott művek, így például a Rohrbacher Miklós által írt, 1888-ban napvilágot látott, első, Tata történetéről szóló átfogó kiadvány 2010-es reprint kiadása és az *Annales Tataienses* című sorozat hatodik tagjaként megjelent, a város 16. század eleji diplomácia- és politikatörténetét feldolgozó tanulmánykötet, valamint a Körömdi Géza helytörténész által vagy közreműködésével írt munkák.

155Említésre méltónak ítéljük az 1510. évi tatai országgyűlés fél évszázados jubileumának emlékére 2010-ben megrendezett eseménysorozatot, melynek részét képezte többek között egy várostörténeti konferencia, makettépítő, társasjáték-készítő vetélkedő, szónokverseny, esszé- és novellairó, illetve képzőművészeti pályázat, valamint a II. Gyula pápa által II. Ulászló királynak adományozott díszkard másolatának a tatai Kapucinus templom előtti téren felállított márvány ereklyetartóban való elhelyezése. Témánk szempontjából figyelemre méltó az évente megrendezett Tatai Patara elnevezésű történelmi fesztivál is, amely a török időket idézi fel színes programok keretében. A 2010-es programsorozat eseményeire l. részletesen: *Tata Város Hivatalos Honlapja*. Internetes forrás: <http://www.tata.hu/kalendarium/kiemeltrendezveny/1510orszaggyules/5878> (A letöltés ideje: 2012. 10. 24.)

156Tatai Kistérségi Többcélú Társulás Közoktatási Feladatellátási, Intézményműködtetési és Fejlesztési Terve. Internetes forrás: <http://www.tata.hu/kisterseg/tktt/kistdoc/4343> (A letöltés ideje: 2012. 10. 23.) és A helytörténet tantárgy elindítása az általános iskolák felső tagozatán. *Tata Város Hivatalos Honlapja*. Internetes forrás: <http://www.tata.hu/varosunk/gyermekbarat/gyermek3oktatas/gyermek31/2755> (A letöltés ideje: 2012. 10. 23.)

157A dokumentumnak az Öveges Józsefről elnevezett oktatási, kulturális, sport, család- és ifjúsági kérdésekkel foglalkozó szakasza említi a helytörténeti-helyismereti tantárgy bevezetésének szándékát. *Magyary Zoltán társadalom- és településfejlesztési, igazgatásszervezési és helyi gazdaságfejlesztési terv* – Vitaanyag. Tata Polgármesteri Hivatal. Tata, 2007. 25–26.

identitás erősítésére irányuló törekvés megjelölésével, egy Tata Olvasókönyv, illetve az ahhoz kapcsolódó munkafüzet mielőbbi megjelentetésének tervével, valamint a tantárgy középiskolában való bevezetésének szándékával.¹⁵⁸ Az elképzelés az említett dokumentum mellett szerves részévé vált a UNICEF „Gyermekbarát város” elnevezésű kezdeményezése¹⁵⁹ helyi megvalósításának is, aminek kezdőpontja szintén 2008-ra tehető. Az utóbb említett program képviselő-testületi határozattal elfogadott intézkedési tervének „Jó szóval oktass!” című szakasza elsőként egy helytörténeti kerettanterv elkészítését és annak szakértői felülvizsgálatát, majd akkreditációját irányozta elő, a későbbiekre nézve pedig ismételten felvetette egy tankönyv vagy munkafüzet kiadásának lehetőségét.¹⁶⁰

A 2008. április 30-i határidővel, Payer Gábor, a Kuny Domokos Megyei Múzeum munkatársa által kidolgozott helytörténeti kerettanterv a fenti célkitűzéseknek megfelelően az 5-8. osztályos diákok számára az alábbiakban határozta meg az elsajátítandó ismereteket.¹⁶¹ A dokumentum a tantárgy célját egyrészt abban jelölte meg, hogy a tanulók a tudományos kutatás különböző területei, a régészet, a néprajz, a nyelvészet, a történelem és a művelődéstörténet komplex eredményeire alapozva megismerjék lakóhelyük múltját, hagyományait, másrészt abban, hogy ennek köszönhetően olyan lokálpatrióta mentalitás alakuljon ki bennük, *„amely – a hagyományok tiszteletére épülő nemzettudat lényeges elemként – utat nyithat nemzeti múltunk jobb megértéséhez, nemzeti értékeink megbecsüléséhez”*.¹⁶² További céltételezésként fogalmazódik meg a tantervben, hogy a diákok felfedezzék településük jelenkorig tartó történelmi arculatváltozásait, illetve az ezeket előidéző civilizációs hatásokat, s hogy tudatosuljon bennük, miként járulhatnak hozzá ezen ismeretek a jelenben való eligazodásukhoz.

A kerettanterv által meghatározott fejlesztési követelmények értelmében a

¹⁵⁸Magyary Zoltán *társadalom- és településfejlesztési, igazgatásszervezési és helyi gazdaságfejlesztési terv*. Tata Város Önkormányzata. Tata, 2008. 107.

¹⁵⁹„A gyermekbarát város olyan település, illetve olyan helyi kormányzati rendszer, amely elkötelezett a gyermekjogok helyi érvényesítése iránt. Olyan város, ahol a gyermekek véleménye, szükségletei és jogai integráns részei a közpolitikának, a helyi programoknak és döntéseknek.” A kezdeményezésnek jelenleg nincs általánosan elfogadott, nemzetközi vagy hazai kritériumrendszere. Minden település, a helyi viszonyok messzemenő figyelembevételével, maga dolgoz ki és határoz meg olyan intézkedési rendszert, amely átszövi a gyermekek mindennapi életét. Jelenleg a világon több mint 800 város csatlakozott a kezdeményezéshez. Európában 23 ország települései vesznek részt a mozgalomban. L. erre részletesen: *Szociális és Munkaügyi Minisztérium*. Internetes forrás: <http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=16455&articleID=41565&ctag=articlelist&iid=1> és <http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=16455&articleID=41566&ctag=articlelist&iid=1> (A letöltés ideje: 2012. 10. 24.)

¹⁶⁰*I-1-5/2008. sz. előterjesztés Tata Város Önkormányzati Képviselő-testületének 2008. január 30-i ülésére*. 14.

¹⁶¹*Tata története* (Helytörténet – kerettanterv). 5-8. osztály. Tata, 2008. Kézirat. (A továbbiakban: Helytörténeti kerettanterv.)

¹⁶²Helytörténeti kerettanterv. 1.

helytörténeti tanulmányokat folytató tanulóknak az 5-6. osztály végére képessé kell válniuk Tata egy jellegzetes műemlékének, egy helyi iparosmesterségnek, illetve valamely természeti értékének bemutatására, a 7-8. évfolyam befejezésével pedig el kell tudniuk különíteni az egyes történelmi korszakok városképi formajegyeit, kulturális örökségét, és egyúttal ismerniük kell a különböző városrészek építészeti sajátosságait.¹⁶³ Összességében tehát a felső tagozat végére világossá kell váljanak a diákok számára „*a természeti környezet, az ember által – évszázadok folyamán – alakított helyi táj, a tatai régió civilizációs örökségének, a helyi tárgyi és szellemi kultúra kölcsönhatásai és összefüggései.*”¹⁶⁴

A tantervben tehát túlsúlyban vannak a kultúr-, művelődés- és művészettörténeti elemek, s ezek a helyi történeti sajátosságok alapján kialakított, egymást kronologikusan követő témakörökbe szerveződnek.¹⁶⁵ Az 5. évfolyam tananyaga ennek megfelelően a római kortól a kora újkorig tekinti át a település történetét, kiemelve a brigi (szőnyi) római légióstábor fejlődésére gyakorolt hatásának jelentőségét, Luxemburgi Zsigmond és Hunyadi Mátyás uralkodásának időszakát, mint a város középkori történetének fénykorát, külön témakörben foglalkozik a vár 14. századtól a török korig tartó építéstörténeti változásaival és a hódoltság időszakában a végvárrendszerben betöltött szerepével. Az erre az évfolyamra előírt ismeretanyagot a vízimalmok várostörténeti jelentőségének, funkcióinak tárgyalása zárja. A tanterv készítője által a 6. évfolyamra rendelt tudástartalom a város képét máig alapvetően meghatározó 18. századi fejlődést helyezi előtérbe, különös figyelmet fordítva az Esterházy-család grófi ága, valamint az általuk alkalmazott Fellner Jakab építész szerepére, és az ekkoriban kibontakozó céhes és manufaktúraiparra. A kerettantervi fejezet végén ezúttal Tata természeti értékeinek bemutatása szerepel. A 7. évfolyamra vonatkozó kerettantervi előírás a város 19. századi történetét tartalmazza, ezen belül kiemelt jelentőséget tulajdonítva az 1848/49-es forradalom és szabadságharc időszakának, a tatai oktatás újkori fejlődésének, illetve az Esterházyak Tatán működtetett mecénatúrájának. A 8. évfolyamos tananyag két nagyobb kronológiai egységre bomlik, melyek közül az első a város két világháború közötti, míg a második az 1945, illetve a rendszerváltás utáni közigazgatásának, városfejlesztési politikájának, gazdaságának és kulturális életének alakulására vonatkozik, utóbbi időszak kapcsán kitérve az európai uniós fejlesztési források által biztosított beruházási lehetőségekre,

163Ennek érdekében a hatodik és hetedik évfolyamon műemléki topográfiai gyakorlat is beépül a kerettantervi követelményrendszerbe. L. Helytörténeti kerettanterv. 5. és 8.

164Helytörténeti kerettanterv. 1.

165Az ötödik kivételével – ahol öt szerepel – minden évfolyamon négy témakörbe osztotta be a kerettantervi ismeretanyagot a dokumentumot készítő Payer Gábor.

a kistérségi integráció új formáira és Tata dinamikusan fejlődő testvérvárosi kapcsolatrendszerére.¹⁶⁶

A fent leírtak megvalósítására a kerettanterv tanulmányi séták, múzeumi és könyvtári órák lebonyolítását, továbbá képi, tárgyi, írott és audiovizuális források tanulmányozását, illetve a népi kultúra helyi hagyományait ápoló személyek, szakemberek felkeresését javasolja a tantárgyat oktató pedagógusok számára.¹⁶⁷ A fakultatív tantárgyi sajátosságokból fakadóan a tanulói teljesítmény értékelésére háromfokú, szöveges értékelési skálát (megfelelt, jól megfelelt, kiválóan megfelelt) határoz meg a kerettantervi szabályozás, az egyes minősítési kategóriákra vonatkozó tartalmi elemeket a továbbhaladás feltételeinek megjelölése mellett külön is részletezve.

II. 2. A helytörténeti tankönyv és munkafüzet

II. 2. 1. A tankönyv alaki jellemzői és szövegezése

A tatai általános iskolák felső tagozatán a kötelező helytörténeti oktatás bevezetésének következő lépéseként *Tata lépten-nyomon* címmel 2010 májusában megjelent a tantárgyhoz kapcsolódó tankönyv is.¹⁶⁸ A kiadványt a képviselő-testület 2008 novemberi felkérése alapján Varga Istvánné, az Eötvös József Gimnázium tanára, idegenforgalmi szakoktató írta, aki amellet, hogy születése óta a városban él, magyar, angol és német nyelvű városismertető, illetve nemzetközi jelentőségű műemlékeket bemutató művek szerzője.¹⁶⁹ A kötet szerkesztési munkálatai, a grafikai és tipográfiai megoldások, valamint a borítóterv Szigetvári Krisztina grafikus iparművész nevéhez fűződnek.¹⁷⁰ Az alábbi tankönyvelemzés alapjául az Országos Köznevelési Tanács Tankönyv és Taneszköz Bizottsága által összeállított, a tankönyvminősítésnél használt hivatalos szempontsor szolgált alapul, különös tekintettel a

¹⁶⁶Helytörténeti kerettanterv. 3–10.

¹⁶⁷Helytörténeti kerettanterv. 1–2.

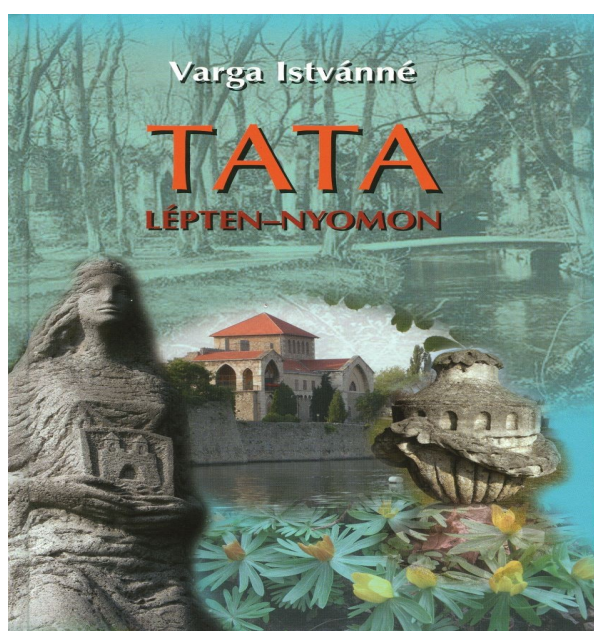
¹⁶⁸Az ünnepélyes könyvbemutatóra 2010. május 21-én került sor a Tata Város Polgármesteri Hivatalának dísztermében nagy érdeklődés mellett, amit az is bizonyít, hogy a hivatalos városi honlap beszámolója szerint a megjelentek több mint száz példányt vásároltak meg a frissen megjelent kötetből. L. erre: *Tata Város Hivatalos Honlapja*. Internetes forrás: <http://www.tata.hu/varosunk/varosrol/6549> (A letöltés ideje: 2012. 10. 28.)

¹⁶⁹L. erre: VARGA Istvánné: *Tata más szemmel*. West End Kft. Budapest, 1998.; VARGA Istvánné: *Magyarok Nagyasszonya Sziklatemplom, Budapest*. A szerző saját kiadása. Tata, 2000.;

¹⁷⁰VARGA Istvánné: *Tata lépten-nyomon*. Tata Város Önkormányzata. Tata, 2010. (A továbbiakban: VARGA, 2010.)

taníthatóságra, a tanulhatóságra és a tantervi megfelelőségre vonatkozó aspektusokra.¹⁷¹

A *Tata lépten-nyomon* című tankönyv külső formátuma a magyarországi tankönyvkiadásban viszonylag ritka B/5-ös. A kiadvány megjelenése látványos; színes, keményfedeles borítóján központi helyet kapott a Tata jelképének számító vár és az Öreg-tó, a hátoldalon pedig az Angolpark egy részlete. A cím és a szerző nevének megjelenítése a könyv fedelének alapmotívumaitól eltérő betűszín használatának és a szerkesztő által választott tipográfiai megoldásoknak – betűméret, árnyékolás – köszönhetően azonnal felhívja magára a figyelmet. A vizuális eszközök alkalmazásán túl a hatásra való törekvés jellemzi magát a címadást is, hiszen a névtani szakirodalom által a reklám szerepű címek közé sorolt megnevezés önmagában nem utal a tantárgyra, és ezzel enyhíti a tankönyvekre általában jellemző hivatalosságot, továbbá arra törekszik, hogy felkeltse az olvasó vagy a lehetséges vásárló érdeklődését.¹⁷² Mindez a kor követelményeihez való alkalmazkodás mellett összefüggésben áll a kiadó városi önkormányzat azon célkitűzésével is, melynek értelmében a szóban forgó művet nem kizárólag tankönyvnek szánták, hanem olyan kötetnek, amely színes olvasmányul szolgál minden tatainak, az ide látogató vendégeknek és mindenkinek, aki érdeklődik a település múltja és jelene iránt.¹⁷³



1. ábra *A Tata lépten-nyomon* című tankönyv borítója

A kiadvány alapanyagául szolgáló kiváló minőségű, tartós lapokat cérnafűzéses kötés

171A fent említett szempontsört közli: KATONA–SALLAI, 2002. 210–212.

172L. erre: FERCSIK Erzsébet: A tankönyvek borítójáról. In: *Elektronikus könyv és nevelés*. 2000/4.sz. Internetes forrás: <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00008/cikk9.html> (A letöltés ideje: 2012. 10. 28.)

173L. erre a kötet elején olvasható polgármesteri köszöntőt. VARGA, 2010. 5.

fogja egybe, súlya – előbb említett sajátosságaiból fakadóan – tankönyvhöz mérten viszonylag nagy. Itt merül fel az a kérdés, hogy vajon a valóban rendkívül igényes alkotást a magas színvonallal szükségszerűen együtt járó előállítási költségek ebben a formában hosszú távon alkalmassá teszik-e a közoktatásban való alkalmazásra, különösen akkor, ha a középiskolákban történő bevezetésére gondolunk. Úgy véljük, ennek kapcsán a politikai döntéshozóknak és a helyi oktatási intézmények vezetőinek érdemes lenne átgondolniuk azt a lehetőséget, hogy a jövőben az iskolai könyvtárak biztosítsanak módot a tanulóknak a helytörténeti tankönyv használatára, így azok az amortizáció, illetve az újabb kiadások megjelenésének függvényében csak hosszabb idő után szorulnának cserére. Ez a megoldás természetesen minden diák számára továbbra is fenntartaná a kiadvány megvásárlásának lehetőségét, ugyanakkor mind a kiadó, mind a kevésbé tehető családok számára komoly pénzügyi könnyebbséget jelentene.

A 430 oldalas tankönyv huszonhat fejezetre tagolódik, melyek kronologikusan követik egymást, a helytörténeti kerettanterv előírásainak megfelelően azonban egyúttal tematikai alapú szerveződést is mutatnak.

A könyv passzusai minden esetben további alegységekre tagolódnak, melyeken belül a különböző funkciójú szövegrészek a tipográfiai és grafikai megoldásoknak köszönhetően jól elkülönülnek. Minden esetben félkövér betűtípussal jelennek meg a szövegben a kötet végén található kislexikonban szereplő fogalmak, idegen kifejezések, a személyek, helyek és épületek nevei, valamint az egyes bekezdések végén az adott szakaszban tárgyaltaakhoz köthető további tankönyvi kapcsolódási pontok, amiket az alkotók egy erre utaló szimbólummal is megjelöltek. A főszövegtől a betűméret alapján különülnek el a szerző által érdekességnek, kiegészítésnek szánt információk és a képleírások, az idézetek, forrásrészletek és a művészeti, illetve tudományos alkotások, sajtótermékek címei pedig dőlt betűvel szedve szerepelnek. A rokon műveltségterületekhez kapcsolódó tudástartalmakat a halványzöld kitöltésű szövegdobozok és a sötétzöld betűszín alkalmazása mellett az adott társtudományt jelképező piktogramok feltüntetése választja el a szűkebb értelemben vett helytörténeti ismeretanyagtól. A tankönyvben használt betűk mérete és típusa megfelel az általános olvasáshigiéniai és egyéb egészségügyi követelményeknek.

A fenti – alapvetően pozitív – képet árnyalja, hogy az olvasók, és különösen a tanulók számára mindezen törekvések ellenére is tagolatlannak, gyakran túlzásfolttnak tűnhet a szöveg, aminek oka meglátásunk szerint elsősorban a valóban lényeges, feltétlenül

elsajátítandó ismeretek és a jelentősebb évszámok egyéb szövegelemektől való megkülönböztetésének, valamint az eddig felsoroltakhoz hasonlóan az egyéni tanulást szintén nagymértékben elősegítő fejezetvégi összefoglaló egységeknek és a tankönyv végi kronológia, valamint a tárgy- és névmutató a hiánya. További negatívumként említendő egy rendszeresen ismétlődő helyesírási hiba, a valamilyen időtartamot kifejező évszámok összekapcsolása esetén. Ezeket ugyanis a szabályostól eltérően szinte minden esetben kiskötőjellel fűzte össze a szerző.¹⁷⁴ Utalnunk kell e helyütt a tankönyv forrásközlésének hiányosságára, a források lelőhelyének mellőzésére is. Ez még olyan esetekben is megnehezíti a tudományosság alapkövetelményének tekinthető ellenőrizhetőséget, amikor a forrás helyesen van megnevezve, mert az idézet pontos helyét mellőzi.

A tankönyvek taníthatóságának és tanulhatóságának alapvető feltétele, hogy a szövegezés ne okozzon nehézséget a tanulók számára. Különösen fontos ez az általános iskolások esetében. A kutatási tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanulói teljesítmények előrejelzése szempontjából az egyik legmegbízhatóbb mutató a mondatok hosszúságának mérésén alapul. Ennek oka, egyrészt az, hogy minél hosszabb egy mondat, annál nagyobb valószínűséggel és számban fordulnak elő benne bonyolult szerkezetek, és kerülhetnek egymástól távol az összetartozó jelentésegységek. Másrészt a rövid távú memória korlátozottsága miatt az olvasó nem tud pontosan felidézni minden részletet, ha egy mondat túl hosszú. Ez pedig a megértést is akadályozza.¹⁷⁵ A hosszú mondatok aránya tehát fontos mutatója a tankönyvi szövegek érthetőségének.

Az általunk elvégzett vizsgálatok során a betűhelyek szerint mértük meg a mondatok hosszúságát, beleértve a szóközöket és az írásjeleket is. Ez a módszer azért előnyös, mert érzékelteti a különbséget a rövid és a hosszú szavakat tartalmazó mondatok között. Az, hogy hány betűhelynyi mondat tekinthető nehéznek az olvasó számára, függhet a nyelvtől és az olvasó olvasási készségének színvonalától. A magyar tankönyvek esetében a 100 betűhelynél hosszabb mondatokat már nehéznek tekinthetjük, a 150 vagy 200 betűhelynél hosszabbak pedig már a megértést veszélyeztető nehézségű mondatokként értékelhetők.¹⁷⁶

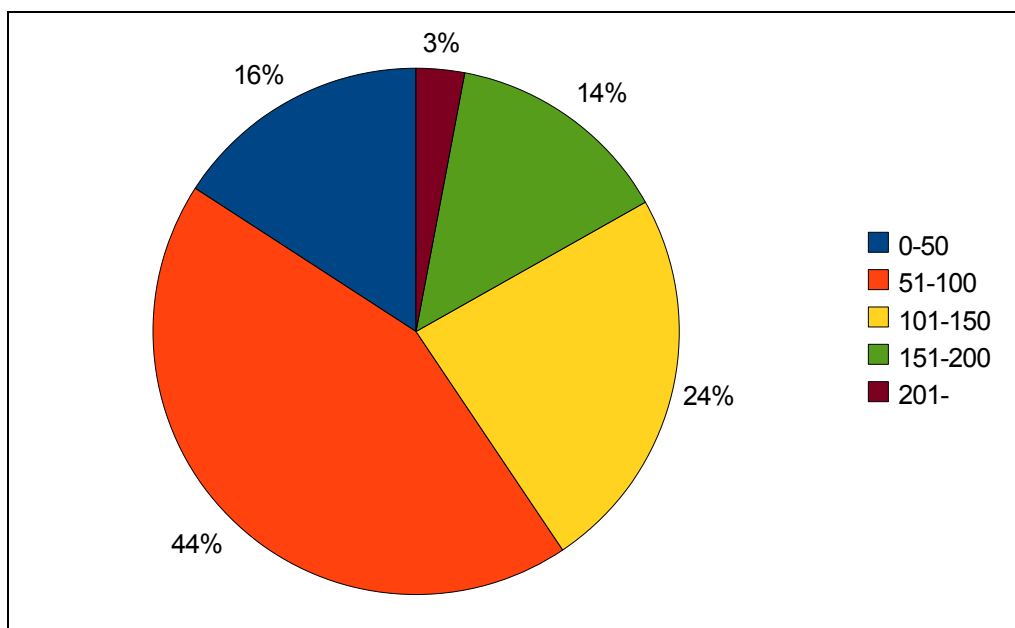
Az adatok felvételekor kizárólag a tankönyv alapszövegét vettük figyelembe. A kiegészítő információkat, érdekességeket tartalmazó szakaszok mondat hosszúságát nem mértük és nem számítottuk be az eredményekbe. Az adatsor felvétele után kiszámoltuk az

¹⁷⁴L. erre *A magyar helyesírás szabályai*. Akadémiai Kiadó. Budapest, 2007. 107.

¹⁷⁵KOJANITZ László: Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata II. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2003/10. sz. (A továbbiakban: KOJANITZ, 2003.)

¹⁷⁶KOJANITZ, 2003.

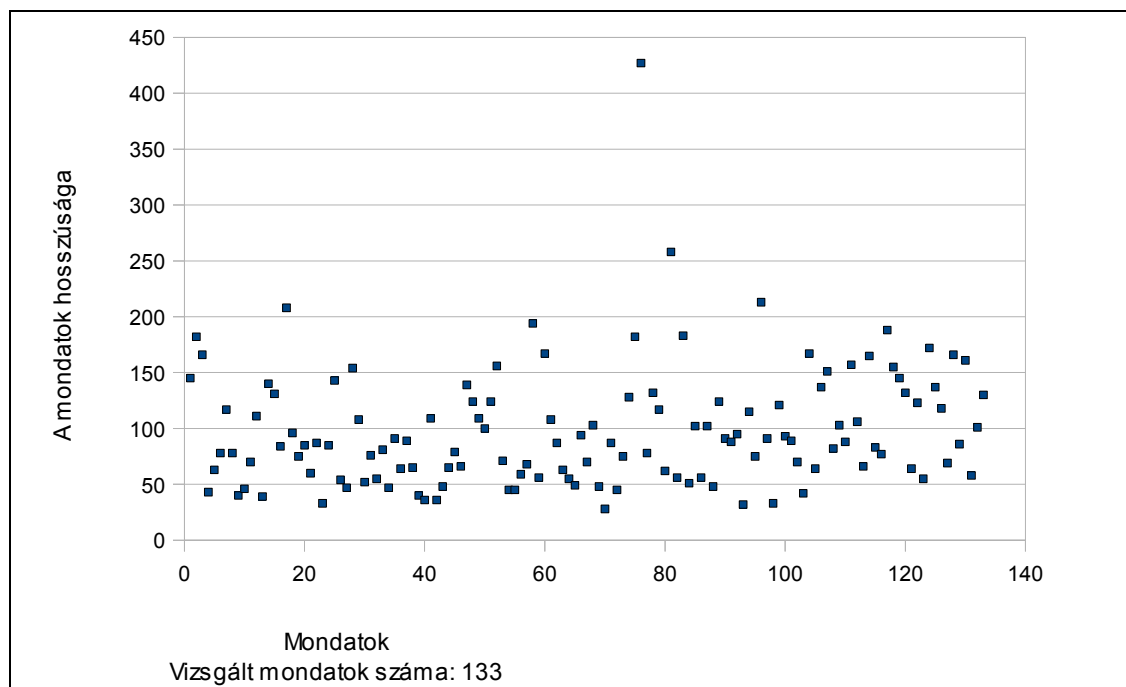
átlagos mondathosszúságot betűhelyben megadva. Az adatokat a 2. számú ábrán grafikusán is ábrázoltuk. Ennek segítségével jobban érzékelhetővé váltak a mondatok hosszúságának eloszlásával és a különböző hosszúságú mondatok közötti belső arányokkal kapcsolatos sajátosságok. A vizsgálathoz véletlenszerűen választottuk ki *A tatai céhek* című tankönyvi fejezetet, amely 133 mondat hosszúságú folyamatos szöveget tartalmaz.



2. ábra *A különböző hosszúságú mondatok százalékos aránya*

A górcső alá vont fejezetben az átlagos mondathosszúság 98,46 betűhely, ami alapján megállapítható, hogy a tankönyv szerzője tudatában van az általunk vizsgált szempont jelentőségnek. Az átlagértéknél azonban jobban tükrözi a valóságot a különböző hosszúságú mondatok között belső arányok megfigyelése, így ugyanis jobban érzékelhető, hogy az adott szöveg olvasásakor hány rövid, közepes és hosszú mondattal találkoznak a diákok. Az adatokból jól látható, hogy az átlagérték mögött valóban jelentős belső arányeltolódások húzódnak meg. Azt mindenképpen a pozitívumok között kell meg említenünk, hogy a 100 betűhelynél rövidebb mondatok aránya együttesen 60%, ugyanakkor fel kell hívnunk a figyelmet a 150 betűhelynél hosszabb mondatok közel 20%-os mutatójára is. Ez ugyanis azt jelenti, hogy olvasásértés szempontjából megközelítőleg minden ötödik mondat kimondottan nehéznek, sőt a megértést veszélyeztető hosszúságúnak tekinthető a könyvet használó tanulók számára. Tovább árnyalja a képet, ha megfigyeljük a mondatok hosszúság szerinti szórását is.

Ez alapján az is megállapítható, hogy bár viszonylag magas a rövidnek nevezhető mondatok aránya, meglehetősen nagymértékű az egyes mondatok közötti hullámzás, egy esetben például 427 (!) betűhely terjedelmű mondatot is regisztrálhattunk.



3. ábra A mondatok hosszúság szerinti szóródása

A mondatok hosszúsága mellett a tankönyvi szövegekben előforduló szakszavak száma is meghatározó a tanulók általi megértés és a tanulási nehézségek szempontjából. Ez egyrészt azzal magyarázható, hogy eleve nem ismerik a szakszó pontos jelentését, másrészt azzal, hogy túl gyakori megjelenésük a szövegben meghosszabbítja és bizonytalanná teszi az új ismeretek megértését és beépülését számukra.¹⁷⁷

A szavakat a megértés nehézsége szempontjából három kategóriába sorolhatjuk: a mindennapi szókincs részét képezők (pl. háború, erdő, tó), a művelt köznyelvben is ugyanolyan értelemben (pl. karhatalom, modernizáció, mezőgazdaság), valamint a speciálisan az adott tudományterület által használtak (pl. nemesség, abszolutizmus, fotoszintézis). Az első kategóriába tartozó kifejezéseket az olvasó szinte nem is érzékeli szakszavaknak a szövegben. A második csoportba sorolható szakszavak megértése és helyes használata nagymértékben függ az egyén olvasottságától, szociokulturális háttérétől. Az általános iskolai tanulók

¹⁷⁷ KOJANITZ, 2004. 3.

többsége számára az ide sorolható szavak többsége is új és ismeretlen fogalom, és ha korábban már találkoztak is vele, sokszor akkor is kiderül, hogy a valódi és pontos tartalma nem egészen egyértelmű és világos számukra. Az utolsó csoportba tartozó szakkifejezések megértése gyakorta még az iskolázott felnőttek számára is nehézséget okoz.¹⁷⁸

Mindezek alapján fontosnak tartottuk kigyűjteni és megszámolni a 2. és 3. csoportba tartozó szakszavakat, illetve azok előfordulási sűrűségét. Ez utóbbi vizsgálatot úgy is elvégeztük, hogy minden, a szövegben előforduló szakszót csak egyszer vettünk figyelembe, így arra nézve is kaptunk egy mutatót, hogy egységnyi témára hány különböző szakkifejezés jut. Ezt követően arra voltunk kíváncsiak, hogy e kiadvány esetében is megállja-e a helyét az az ismeretek megértése szempontjából gyakran elhangzó kritika, hogy a tankönyvek az új fogalmakat nem használják elég alkalommal ahhoz, hogy ezek beépülhessenek a tanulók szókincsébe. Ennek megállapításához azt vettük szemügyre, hogy a különböző szakszavak hányszor ismétlődnek a vizsgált szövegben. Az egyes mérések elvégzéséhez a *Tata és a tatai vár a középkorban* című fejezetet választottuk ki, mivel úgy láttuk, hogy a tatai céheket bemutató passzus, túlzottan speciális témája miatt, nem adna reális képet a vizsgált kérdésre vonatkozóan.

Az alábbi táblázat adatai azt mutatják meg, hogy átlagosan egy mondatban hány szakszó fordul elő. Az első mutató – ahogy az a beosztásból is kitűnik – a köznyelvben is ismert szavakat, a második a speciális szakszavak előfordulási sűrűségét jelzi. A harmadik a kétfajta szakszó előfordulásának együttes sűrűségét jelenti.

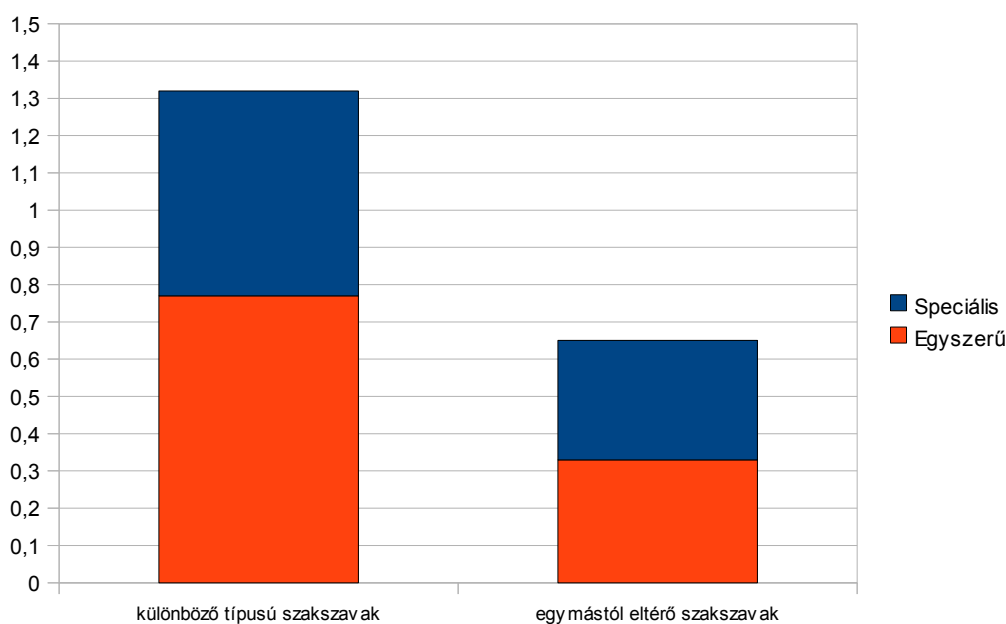
	Egyszerű (szó/mondat)	Speciális (szó/mondat)	Összesen (szó/mondat)
Különböző típusú szakszavak sűrűsége	0,77	0,56	1,34
Egymástól eltérő szakszavak sűrűsége	0,33	0,33	0,66

1. táblázat *A szakszavak előfordulásának sűrűsége*

Az összesített adatokból kiderül, hogy a tankönyvben megközelítőleg egy szakszó jut átlagban egy mondatra, ami megfelel az általunk alapul vett kutatásban a történelem tankönyvek esetében tapasztalt értékeknek. Érdekes azonban megfigyelni, hogy bár

¹⁷⁸ KOJANITZ, 2004. 3–4.

össességében többször használ a köznyelvben is előforduló szakszót a tankönyv, az egymástól eltérő szakszavak sűrűsége szempontjából nem látunk különbséget az egyszerű és a speciális szakkifejezések között. Ez tehát azt jelenti, hogy ugyanolyan arányban vannak jelen a szövegben a két különböző kategóriába sorolt szakszavak, és általában a köznyelvben is előfordulók ismétlődnek nagyobb számban a ritkábban használtaknál. Az alábbi grafikonon (4. ábra) jól kirajzolódnak e különbségek.



4. ábra A szakszavak előfordulásának sűrűsége

A fenti megállapításokat támasztják alá a szakszavak ismétlődésére vonatkozó adatok is. Az egyszerű szakkifejezések ugyanis számításaink szerint átlagosan kétszer (2,37) fordulnak elő a szövegben, míg a speciális szakszavak csak egy (1,5) alkalommal kerülnek említésre. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy éppen azok a kifejezések ismétlődnek kevesebbszer a tankönyvben, amelyek általában az új ismeretet jelentik meg az egyes fejezetekben. Ezek az adatok tehát összességében e kötet esetében is felhívják a figyelmet azokra a kifogásokra, melyek a szakszavak nem eléggé gyakori előfordulására vonatkoznak. Ezúttal is elképzelhető az a Kojanitz László által megfogalmazott magyarázat, hogy a tankönyv szerzője szerette volna minél kevesebb speciális szakszóval megterhelni a szöveget, ezért lehetőség szerint kerülte azok ismétlését. Abban is egyetértünk a korábbiakban már többször hivatkozott tanulmányban leírtakkal, hogy e tankönyv esetében is a kevesebb, de célzottan kiválasztott szakszó többszöri megismétlése jelentheti a legjobb megoldást a szövegek megértése

szempontjából.¹⁷⁹ A korábban elvégzett szövegvizsgálatok eredményei egyértelművé tették, hogy a különböző szófajú szavak közötti arányok is jelezhetik egy szöveg érthetőségét, tanulhatóságát. Több kutatás is bizonyította, hogy a főnevek számarányának növekedése egy szövegben a tanulók szövegértési eredményének romlásával jár. Ez a jelenség többek között azzal magyarázható, hogy a főnevek között található mindig a legtöbb ismeretlen, vagy a köznyelvben ritkán használt szó.¹⁸⁰ Ennek alapján a tankönyvi szövegek nehézségének megállapítására az egyik legegyszerűbb, de legmegbízhatóbb megoldásként adódik a szövegben előforduló főnevek és igék egymáshoz viszonyított arányának kiszámítása.

Az általunk vizsgált tankönyv esetében kapott 3,1-es mutató tulajdonképpen megfelel a Kojanitz László kutatásaiban szereplő általános és középiskolai történelem tankönyveknél tapasztalt értékeknek, ami egyúttal azt is jelzi, hogy a szerző, más tankönyvek íróihoz hasonlóan, a mondathosszúságnál kevésbé vette figyelembe a főnevek sűrűségének az érthetőségben játszott szerepét.

II. 2. 2. A tankönyv illusztrációi és a munkafüzet feladatai, kérdései

¹⁷⁹ KOJANITZ, 2004. 6–9.

¹⁸⁰ Egy kutatás 0,90-es korrelációt állapított meg a szövegek nehézségi foka és a főnevek sűrűsége között, más vizsgálatok pedig még ennél is magasabb korrelációt mutattak. A fentiekre és erre l.: KOJANITZ, 2004. 20.

Az illusztrációk típusa	Az illusztrációk száma
Korabeli esemény ábrázolása	34
Korabeli eszközök, állapotok ábrázolása	90
Korabeli dokumentum ábrázolása	51
Képzőművészeti alkotások	51
Fénykép	246
Karikatúra	–
Portré	2
Sematikus rajz	–
Magyarázó ábra	6
Térkép	–
Diagram, grafikon	–
Táblázat, adatsor	–
Modell	–
A tankönyv oldalszáma és az illusztrációk száma	430/438
Mutatósám (1 oldalra hány illusztráció jut)	1,02

2. táblázat *A Tata lépten-nyomon című tankönyv illusztrációinak száma és fajtái*

A könyv rendkívül gazdagon illusztrált, a benne található képanyag kiváló minőségű, változatos, jól és indokoltan kapcsolódik a leírtakhoz, ami amellett, hogy nagymértékben hozzájárul a tanulók motivációjának növeléséhez, a helytörténet iránti érdeklődésük felkeltéséhez, a szövegbe gyakorta beépülve, mintegy azt kiegészítve, elősegíti a tartalmi elemek könnyebb megértését, a képzetek kialakítását és ösztönzi az önálló ismeretsajátítást.

¹⁸¹ A pontosabb kép kialakítása érdekében megvizsgáltuk a tankönyvben elhelyezett illusztrációk mennyiségét, műfaji megoszlását és azok pedagógiai funkcióját. Az eredmények csoportosításakor a Kojanitz László által javasolt szempontokat vettük figyelembe. Az adatokból is jól látható az illusztrációk nagy száma és sokfélesége, mint ahogy az is, hogy a tankönyv fontos, elsődleges történeti forrásként kezeli a korabeli ábrázolásokat, lehetőséget

¹⁸¹A tankönyvekben szereplő illusztrációk jelentőségére világítottak rá azok a kutatások, amelyek kimutatták, hogy a tanulók 40-50%-a úgynevezett művészi alkat, azaz a képekkel, ábrákkal történő tanulást részesíti előnyben, és csupán 14-20%-a úgynevezett tudományos alkat, akiknek könnyebb a szöveges források feldolgozása. L. erre: KOJANITZ László: Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata III. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2003/11. sz.

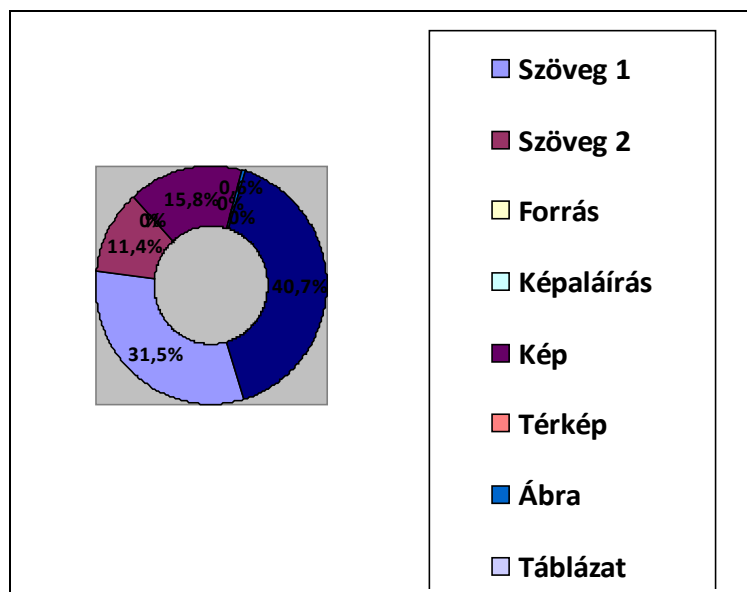
biztosítva a tanulóknak a megelőző korok viszonyai és a maiak összehasonlítására, ugyanakkor szembetűnő, hogy milyen ritkán segítik sematikus vagy magyarázó ábrák, táblázatok az összefüggések, folyamatok megértését vagy az információk rendszerezését.

Abból a meggondolásból kiindulva, hogy minél fiatalabbak, vagy minél kevésbé motiváltak a diákok, annál inkább szükség van a szöveg túlsúlyának csökkentésére a tankönyvi oldalakon, érdemesnek találtuk megvizsgálni, hogy milyen mértékben alkalmazkodik az általunk vizsgált tankönyv ehhez az igényhez. Ennek érdekében a Kojanitz László által javasolt eljárást alkalmaztuk, azaz besz kenneltünk tíz tetszőlegesen kiválasztott oldalt a kötetből, majd a számítógép képernyőjén kijelöltük a megvizsgálandó területet, és hozzárendeltük a megabyte-ban vagy kilobyte-ban kapott számadatokat, melyek szoros összefüggésben állnak a kiemelt rész nagyságával. A továbbiakban arra voltunk kíváncsiak, hogy az adott oldalakon külön-külön és a tíz oldalon együttvéve mekkora részt tesznek az azokon szereplő, különböző elemek (főszöveg, kiegészítő szöveg, forrás, képaláírás, kép, térkép, ábra, táblázat, cím és üres terület).¹⁸² A könnyebb értelmezhetőség érdekében a táblázatos forma mellett kördiagramon, százalékos értékekben is feltüntettük a kapott eredményeket.

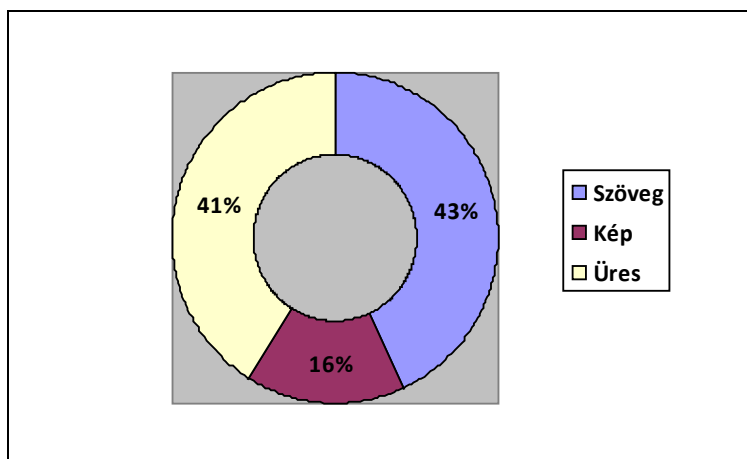
<i>Oldal</i>	<i>Teljes oldal</i>	<i>Szöveg 1</i>	<i>Szöveg 2</i>	<i>Forrás</i>	<i>Képaláírás</i>	<i>Kép</i>	<i>Térkép</i>	<i>Ábra</i>	<i>Táblázat</i>	<i>Cím és üres</i>
10.	15,26	3,93				4,26				7,072
20.	14,36	4,67				3,76				6,09
30.	14,72	3,69	2,06			2,8				6,17
40.	14,31	8,13	1,22							4,96
50.	14,03	7,92								6,11
60.	13,88	5,29	1,12			2,45				5,02
70.	14,13	2,05	4,53			1,36				6,19
80.	15	5,61	1,92					0,9		6,57
90.	14,31	2,11	2,97			3,71				5,52
100.	14,23	1,98	2,58			4,43				5,24
Σ	144,23	45,38	16,4	0	0	22,77	0	0,9	0	58,78

3. táblázat *A tankönyvi oldalak vizuális képe*

¹⁸² KOJANITZ László: *A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása*. 2004. (A továbbiakban: KOJANITZ, 2004.) 22. Internetes forrás:



5. ábra A tíz oldal összesített eredménye



5. 1. ábra A tíz oldal összesített eredménye

A fenti adatokból jól látszik, hogy az egyes tankönyvi oldalakon a szöveges részek aránya a legnagyobb, a maga 42,9%-ával megközelíti, az említett kutatás során a gimnáziumi történelem tankönyveknél megfigyelt 50%-os mértéket, ugyanakkor az is megállapítható, hogy a szerkesztők szem előtt tartották, hogy a nagyobb szövegtestek körül megfelelő üres helyet hagyjanak. Fontos azonban megjegyeznünk, hogy az általános iskolai tankönyveknél irányadónak tekinthető egyharmad, egyharmados elrendezés nem valósul meg, hiszen a képi elemek aránya ennek az értéknek csak a felét közelíti meg. Ebben a vonatkozásban iránymutatónak tartjuk Kojanitz László azon megjegyzését, amely szerint a hatékonyabb felhasználás érdekében az általános iskolai tankönyvekben a képes részek 33%-os arányának előírásos rögzítése lehet a cél, ami fő- és kiegészítő szövegek, illetve a források együttes

csökkentésével egyben elősegítené a tankönyvi ismeretanyag megfontoltabb kiválasztását és szűkítését is.¹⁸³

A képi elemek tanulást segítő szerepét jelentősen fokozni lehet a hozzájuk kapcsolódó kérdésekkel és feladatokkal. Ezek egyrészt felhívhatják a tanulók figyelmét a legfontosabb részletekre, gyakoroltathatják a vizuális információ hatékony feldolgozását, illetve térképek, grafikonok esetén az önálló információgyűjtést, adatelemzést. Nagyon fontos továbbá, hogy a kérdések a képek iránti érdeklődést és tanulásra motiváló hatásukat is erősítik. Elsőként azt vizsgáltuk meg, hogy a feladatgyűjteményekben hány tankönyvi illusztrációhoz tartozik kérdés, ebből ugyanis képet kaphatunk arról, mennyire használja ki a szerző az előbb említett pedagógiai lehetőségeket.¹⁸⁴ A számításaink eredményeként kapott 21%-os érték – ami megközelítőleg megfelel a tankönyvekkel szemben támasztott minimális (25-30%) elvárásnak – arra utal, hogy a munkafüzetek feladatainak összeállítói ugyan szem előtt tartották a képi ábrázolásoknak az oktatási folyamatban való felhasználásából származó előnyöket, ugyanakkor felveti további, ilyen típusú kérdések készítésének lehetőségét is.

A hozzájuk kapcsolódó kérdések és feladatok mellett a képi elemek műfaji, tartalmi és vizuális sajátosságai, illetve elhelyezése alapján következtethetünk arra, hogy a tankönyv szerzője milyen pedagógiai funkciót szánt egy-egy illusztrációnak. Kojanitz László útmutatásának megfelelően azokat a képeket soroltuk az érdeklődés felkeltése kategóriába, amelyekről nem volt egyértelműen megállapítható, hogy a tankönyv érdekesebbé tételén kívül van-e más szerepük az ismeretanyag megértésében, befogadásában vagy feldolgozásában.¹⁸⁵ Egy-egy kép több funkciót is betölthet, ezért a 4. táblázatban nagyobb számok láthatók, noha ugyanazon képek tipizálásáról van szó, mint a műfaji megoszlást tartalmazó adatsorokban.

183 KOJANITZ, 2004. 27.

184 KOJANITZ, 2004. 34.

185 KOJANITZ, 2004. 35.

Az illusztrációk típusa	Az illusztrációk száma
Az érdeklődés felkeltése	185
Korábbi ismeretek aktivizálása	83
Rendszerezés	68
Összehasonlítás	27
Folyamat vagy probléma magyarázata	6
Összefüggések megértése	36
Gondolkodásra készítés	13
Értékekre nevelés	69

4. táblázat A tankönyvi illusztrációk pedagógiai funkciójuk szerint

A 4. táblázatban felsorolt eredmények azt mutatják, hogy a *Tata lépten-nyomon* című helytörténeti tankönyv illusztrációi többféle módon is segítséget adnak a tanításhoz-tanuláshoz. A képi elemek elkészítésének és kiválasztásának tudatosságára utal, hogy a tankönyvben szereplő képi ábrázolások több mint fele, 58%-a tölt be a képi megjelenítésen túl valamilyen egyéb tanulást segítő funkciót. Jellemzően a korábbi ismeretek felidézéséhez és ezzel összefüggésben a rendszerezéshez kötődik a legtöbb illusztráció, de érdemes megemlítenünk a szemléletformálást, az értékekre nevelést is, hiszen a vizuális élmények nagy jelentőséggel bírhatnak például a környezeti nevelésben, a természetes és az épített környezet megóvásában. A gondolkodásra készítő képek számának alacsony száma némileg félrevezető lehet, a táblázatban szereplő értéknél ugyanis sokkal érdekesebb, gondolatébresztő ábra szerepel a tankönyvben, ám csak azok kerültek ebbe a kategóriába, amelyekhez ilyen jellegű kérdés vagy feladat is kapcsolódott.

A fentiekben már érintettük a kérdések és feladatok témakörét az illusztrációk kategorizálása kapcsán, a továbbiakban pedig részletesen tárgyaljuk a munkafüzetben szereplő feladványokat. Ez több szempontból is fontos: egyrészt sokkal egyértelműbben tükrözik a tankönyv szerzőjének a tananyagról, tanításról-tanulásról és a tanulókról vallott elképzeléseit, mint a tankönyvi szövegek, másrészt ezek jelzik a tanuló számára, hogy pusztán a tankönyvben leírtak megjegyzését vagy annak továbbgondolását várják-e el tőle.¹⁸⁶

Mivel a tanulás hatékonyságát az növeli leginkább, ha a feladatok nemcsak a megértést és az ismeretek megjegyzését szolgálják, hanem egyúttal azok alkalmazására, problémák megoldására, tevékenységek gyakorlására vagy személyes állásfoglalásra

¹⁸⁶ KOJANITZ, 2004. 37.

készítetnek, ezért ezen szempontok mentén haladva, többféle módon is megvizsgáltuk a munkafüzetben szereplő kérdéseket. Az analízisbe a szövegelemzés során megfigyelt fejezeteket (*A tatai céhek*, *Tata és a tatai vár a középkorban*) vontuk be, így összesen 128 feladatot volt alkalmunk szemügyre venni. Az említett passzusok kiválasztását indokolta korábbi alkalmazásuk mellett az is, hogy eltérő témájuk révén megfelelően reprezentálják a tantárgy tematikai sokszínűségéből fakadóan a feladatoknál is jelentkező heterogenitást.

Az előbb felvázolt kritériumrendszer alapján elsőként azt figyeltük meg, hogy a kerettantervben meghatározott célok milyen mértékben teljesülnek a feladatok tartalmát, típusát és számát tekintve.

Feladatok	A feladatok száma
Tankönyvi szöveg megértése	17
Információszerzés forrásrészletekből	14
Információszerzés nem szöveges forrásokból	9
Kifejezőképességek	26
Térképek használata	13
Tájékozódás az időben	2
Ismeretek felidézése	18
Önművelés, tanulási képességek	29
Összesen	128

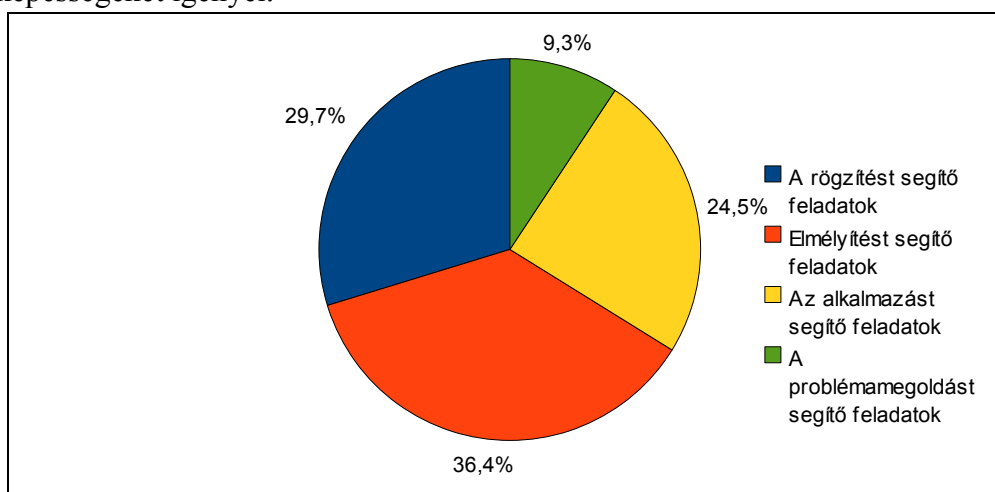
5. táblázat *A munkafüzet feladatainak száma a követelmények típusa szerint*

Az adatokból egyértelműen kiolvasható, hogy a feladatok összeállítói, a kerettantervi előírásoknak és az életkori sajátosságoknak megfelelően, nagy hangsúlyt fektettek a tanulók készségeinek minél sokoldalúbb fejlesztésére és az önálló ismeretszerzés ösztönzésére, mint ahogy az is kijelenthető, hogy a különböző típusú források használatának is komoly szerepet szánnak a tanulásban. Különösen fontosnak tartjuk itt kiemelni azokat a feladatokat, melyek mozgósítják a tanulók képzelőerejét és történelmi empátiáját egy-egy fogalmazás megírása vagy kép megrajzolása közben. Jó példa erre az a feladat, melynek keretében a tanulóknak Mátyás király, illetve Beatrix királyné szerepébe helyezkedve kell leírást készíteniük a várteraszról eléjük táruló korabeli látképről, valamint azok a feladványok, amelyek egy-egy

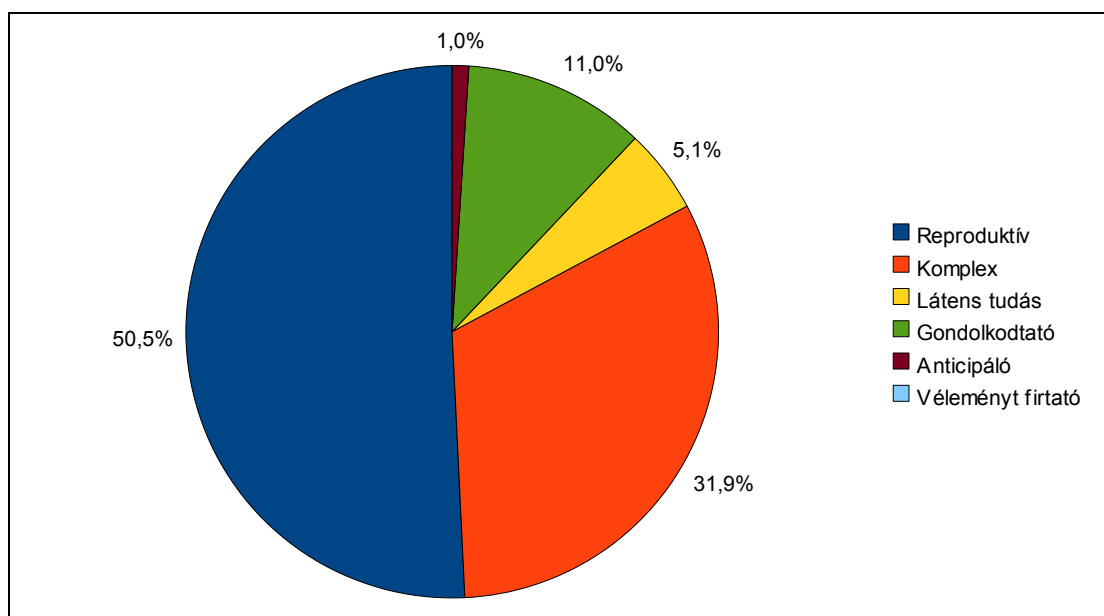
termékről készített saját kezű rajz segítségével igyekeznek a diákokban elmélyíteni a céhbeli mesteremberek tevékenységével kapcsolatos ismereteket. Mindezek mellett ugyanakkor megállapítható az is, hogy a különböző feladattípusok szerepeltetésének viszonylagos kiegyensúlyozottságából meglehetősen kilóg az időbeli tájékozódás fejlesztésének háttérbe szorulása. Ez utóbbi jelenség bizonyára nem független a kronológiai összefoglaló és a tankönyvben szereplő évszámok tipográfiai megkülönböztetésének hiányától, valamint az évszámokkal kapcsolatban tapasztalt helyesírási problémáktól sem.

Ezt követte a feladatok és kérdések tipizálása; előbbit a tanulók különböző képességeinek fejlesztését szem előtt tartó, Szujev-féle négyes csoportosítás, utóbbit pedig az ismeretek beépülésének módját előtérbe állító beosztásnak megfelelően végeztük el. Előbbi alapján a rögzítésre, elmélyítésre, alkalmazásra, illetve problémamegoldásra irányuló feladatokat kíséreltük meg megkülönböztetni, utóbbi értelmében pedig reprodukív, komplex, a tudásrendszert mozgósító, látens tudást felidéző, gondolkodtató, problémamegoldó, anticipáló, valamint a diákok véleményét firtató kérdéseket próbáltunk azonosítani.

Ugyanazt a kérdést vagy feladatot mindkét szempont szerinti felosztásnál igyekeztünk figyelembe venni, és bár az esetek nagy részében értelmezhetőnek is bizonyultak mindkét megközelítés alapján, voltak olyan kérdések és feladatok, amelyek csak feladatként vagy csak kérdésként voltak egyértelműen besorolhatók valamely típusba. A reális kép kialakítása érdekében mindehhez még hozzá kell tennünk, hogy bár törekedtünk arra, hogy minden feladatot és kérdést csak egy kategóriában tüntessünk fel, a vizsgálat során természetesen találkoztunk olyan esettel, amely nem kizárólagosan csak egy csoportra jellemző, hanem komplex képességeket igényel.



6. ábra A feladatok aránya a Szujev-féle csoportosításban



7. ábra Az ismeretek beépülését elősegítő feladatok aránya

A statisztikai adatok tükrében kijelenthető, hogy bár a *Tata lépten-nyomon* című tankönyvhöz tartozó feladatgyűjteményben szereplő kérdések fele reproductív jellegű, a rögzítést segítő feladatokhoz képest több, az összefüggések megértését segítő elmélyítő feladat található. Figyelemre méltó az alkalmazást segítő feladatok majdnem 25%-os aránya is, mint ahogy a gondolkodtató, problémamegoldó kérdések és a problémamegoldást segítő feladatok meghatározó jelenléte is.

Az előbbieken említett sajátosságok alapján is jól látszik, hogy a kiadó szándéka – a könyvkiadáshoz szükséges anyagi alapok szűkösségével magyarázható hazai gyakorlatnak megfelelően – nem elsősorban egy meghatározott iskolafokozat szintjéhez illeszkedő könyv elkészíttetése volt, hanem egy olyan, általánosabban használható kiadvány megjelentetése, amelyet több éven át elővehetnek a tanulók a helyismereti-helytörténeti órákon, hogy alapvetően a tanár irányításával ismerkedjenek településük múltjának egy-egy újabb részletével. Ez a törekvés magyarázza a készítők által választott hagyományos, információátadó, vagyis közlő típusú tankönyvi formát,¹⁸⁷ és ennek megfelelően azt a megoldást, hogy a tananyaghoz kapcsolódó feladatok ne a tankönyvben, hanem különálló

187E tankönyvtípus jellemzőit Karlovitz János a következőkben állapította meg: „A közlésben dominálhat a képes (szemléltető) vagy a verbális magyarázat, illetve a kettő kombinációja. Az információáramoltatás itt is egyirányú, a tanulási folyamatban a megkérdőjelezhetelen tudást jelenti a tankönyv, a tanulónak nincs más dolga, minthogy megértse és megtanulja annak anyagát. Az ismeretek elméleti jellegűek, a tankönyvhasználatban túlteng a »magolás«”. L. erre: KARLOVITZ János: Tankönyvtípusok, tankönyvmodellek. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2001/1. sz. Internetes forrás: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00045/2001-01-tm-karlovitz-tankonyvtipusok.html> (A letöltés ideje: 2012. 11. 03.)

munkafüzetekben kapjanak helyet. Ennek kapcsán ki kell emelnünk, hogy az általunk elvégzett vizsgálatok alapján kirajzolódni látszik a feladatgyűjtemények összeállítóinak arra irányuló szándéka, hogy az általános iskolában való alkalmazás során a tankönyv sajátosságai miatt jelentkező esetleges hátrányokat jól átgondolt pedagógiai és módszertani megfontolások alapján szerkesztett feladatok és kérdések segítségével próbálják enyhíteni, ily módon összehangolva a tankönyvben szereplő ismeretanyagot a tanulók életkori sajátosságaival és az iskolafokozatnak megfelelő helytörténeti kerettanterv elvi és tartalmi előírásaival.

II.3 A tantárgyi attitűdvizsgálat tapasztalatai

II. 3. 1. A kutatás megszervezése és lebonyolítása

A vizsgálat lefolytatásának megkezdése előtt meghatároztuk, hogy mely kérdésekre keressük a választ a kutatás során. Ezek a következők:

- Milyen helyet foglal el a helytörténet a tantárgyak között?
- Milyen tanórai tevékenysége(ke)t kedvelnek a helytörténetet tanuló diákok?
- Mi a véleményük az órákról és a tanár személyiségéről?
- Mennyire érdekli őket a tantárgy?
- Mennyire értik a tantárgyat?

Feltétlenül előnyös lett volna, ha azt is meg tudjuk vizsgálni, hogy vajon befolyásolta-e, illetve hogyan és milyen mértékben a tantárgy kötelezővé válása a tanulók tantárgykedveltségi mutatóját, mint ahogy azt is igen érdekes lett volna megfigyelni, hogy miként módosultak a tanulók indítékai a helytörténet tanulására azt követően, hogy az kötelező lett. Korábbi felmérések hiányában azonban e kérdések megválaszolására nem kerülhetett sor, így a továbbiakban csak a fent említett tárgyköröket fogjuk körüljárni.

2012 márciusában tájékoztattuk először a település humán ügyekért, illetve a Gyermekbarát város program célkitűzéseinek megvalósításáért felelős alpolgármesterét arról, hogy szakdolgozatunk keretében egy ilyen jellegű vizsgálat lefolytatását tervezzük. A kutatás során a Polgármesteri Hivatal, illetve személy szerint a már említett alpolgármester, minden lehetséges módon igyekezett segíteni munkánkat, amire jó példa, hogy ennek köszönhetően

kerülhettek a birtokunkba a korábbiakban hivatkozott képviselő-testületi határozatok és egyéb önkormányzati dokumentumok, mint ahogy a tankönyv és a munkafüzetek, valamint a tantárgy kerettantervi dokumentációja is. Ezt követően előbb telefonon, majd személyesen is felkerestük az általunk kiválasztott oktatási intézmények igazgatóit, és tájékoztattuk őket a mérés céljairól. Az iskolák vezetőivel folytatott megbeszélések alkalmával mindig igyekeztük kihangsúlyozni, hogy a lehető legkisebb mértékben kívánjuk megzavarni az iskola életét, továbbá biztosítottuk őket arról is, hogy a felmérés anonim, az adatok a vizsgálatban részt vevő intézmények együttes eredményeit fogják tükrözni.

A felmérést végül a szükséges egyeztetéseket követően 2012 áprilisában bonyolítottuk le a tantárgyat oktató kollégák segítségével a helytörténeti órák keretében. A tanulók egy lapon kapták meg mindkét kérdőívet, melyeket írásban, nevük feltüntetése nélkül tölthettek ki. A kitöltéshez annyi idő állt rendelkezésükre, amennyi idő alatt kényelmesen el tudták olvasni a kérdéseket, értelmezni tudták azokat, majd válaszaikat bejelölték, illetve leírták. A vizsgálatban három helyi, önkormányzati fenntartású általános iskola 277 tanulója vett részt az alábbi évfolyamonkénti megoszlásban.

Évfolyam	5.	6.	7.	8.
Diákok száma	58	65	71	80
Összesen	277			

6. táblázat *A felmérés mintája*

A vizsgálat színhelyéül szolgáló intézmények közül kettő nagy befogadóképességű, évfolyamonként négy, illetve öt osztállyal, míg a harmadik, az előbb említett iskola tagintézményeként évfolyamonként egy-egy csoporttal működik. Mindhárom iskolának sajátos profilja van, így az utóbbi művészeti alapiskolaként funkcionál, míg az előzőek közül az egyikben sporttagozatos, a másikban pedig emelt szintű matematika, illetve nyelvoktatás zajlik. Mindegyik vizsgálatba bevont intézményt látogatják a tatai illetőségűek mellett a környékbeli kistelepüléseken, Tata kistérségében élő tanulók is. A kutatásban szereplő iskolák mindegyikének pedagógiai programja tesz említést a helytörténetről, a helyi értékek jelentőségéről, és bár az egyik csak röviden utal rá az állampolgári neveléssel kapcsolatos feladatok között¹⁸⁸, a másik ennél közvetlenebbül is említi a helyi emlékhelyek felkeresését a

188 „[...] *érzelmi kötődés a lakóhelyhez, [...] hazánk, városunk, iskolánk jelképeinek ismerete, tisztelete, Tata*

március 15-i megemlékezések keretében, továbbá az iskolahét programjai között is központi helyet foglalnak el a helytörténettel kapcsolatos vetélkedők. Az eddigiek mellett az intézmény környezeti-nevelési programjában is szerepel a közvetlen környezeti értékek védelme és gyarapítása.¹⁸⁹ A felső tagozatos tanulók a tantárgy tanulását minden évfolyamban a kronológiailag legkorábbi időszakokkal, azaz a kerettanterv szerinti ötödik évfolyamos ismeretanyaggal kezdték 2011 szeptemberében, heti egy órában, a hatodik, de többnyire inkább a hetedik óra időszámban.

A vizsgálat lebonyolítása két kérdőív segítségével történt. Az első kérdőívet Kósáné Ormai Vera, Porkolábné Balogh Katalin és Ritook Pálné *Neveléslélektani vizsgálatok* című kötetéből választottuk ki (l. a mellékletben).¹⁹⁰ A választás azzal indokolható, hogy a tantárgyi attitűd mérésére szolgáló kérdéssort kifejezetten 3–8. osztályos gyermekek számára ajánlják a szerzők. Az elemzés szempontjaihoz javasolják a tantárgyakra vonatkozó vélemények csoportosítását az állítások tartalma szerint a következő megoszlásban: *a) érdeklődés, b) megértés, c) a gyermekekkel való bánásmód*. Ajánlják továbbá a kérdőív összeállítói a vélemények alakulásának elemzését a pozitív és negatív attitűdöt képező válaszok alapján.

Az elemzéshez tehát szükséges volt a kérdőívben szereplő állítások csoportosítása azok tartalma szerint. Az alábbi besorolás alapjául a Hardi Judit által, az angol mint idegen nyelv tanulása iránti attitűddel foglalkozó tanulmányában leírtak szolgáltak.¹⁹¹

Állítások tartalma	Sorszám
Érdeklődés	1, 2, 3, 8, 9, 10
Megértés	4, 5, 7, 11, 13
Bánásmód	6, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

A dőlt számok + nem, a többi + igen

7. táblázat A kérdőív állításainak tartalmi csoportosítása

A tanulók által kitöltött kérdőívek eredményeit az értékelés során a kérdések tartalma alapján bontottuk fel a 7. táblázatban szereplő mutatókra. Az „érdeklődés” címszó a tanulók tantárgy iránti érdeklődésére, illetve a tanórán és azon kívül előforduló feladatok

híres szülőiteinek, nevezetességeinek ismerete” L. erre: *A tatai Vaszary János Általános Iskola és Logopédiai Intézet pedagógiai programja*. Készítette: TÖLGYESI József. Tata, 2008. 29–30.

189 *A tatai Kőkúti Általános Iskola pedagógiai programja*. Tata, 2004. 11.; 47.

190 KÓSÁNÉ Ormai Vera–PORKOLÁBNÉ Balogh Katalin–RITOOK Pálné: *Neveléslélektani vizsgálatok*. Tankönyvkiadó. Budapest, 1987. 345–346.

191 HARDI Judit: Általános iskolás tanulók attitűdje és motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. In: *Magyar Pedagógia*. 2004/2. sz. (A továbbiakban: HARDI, 2004.) 231.

menyiségére és minőségére mutat rá. A „megértés” sorában szereplő kérdések a tanár tudására, magyarázataira és tanítási tempójára utalnak. A „bánásmód” mutató pedig azt jelzi, hogy a tanulók miként érzékelik a közvetlenül rájuk irányuló tanári magatartás, például az értékelést, a kivételezést és a közvetlenséget. Ezen mutatók átlagából alakul ki az attitűd összesített mutatója, mely a tanulók helytörténet iránti általános beállítódását, vagyis tantárgykedveltségét tükrözi. Az egyes mutatókat a kérdésekre adott, fenti csoportosításban leírt igen-nem válaszok pozitív tartalma alapján képeztük. Az összesen 20 igen és nem válasz összegét vettük 100%-nak, mely az összes attitűd értéket mutatja.

A második kérdőívet három fő szempont alapján csoportosítottuk. Az első és második kérdés a helytörténet pozícióját vizsgálja a tantárgyak között, a harmadik és negyedik kérdés a tanórán belüli tevékenységformákra kérdez rá, az ötödik és hatodik pedig a tanár tevékenységére fókuszál.

A két kérdőív összevetéséből jól látszik, hogy a kérdéssorok egyrészt kiegészítik, másrészt megerősítik egymást. A kedvelt és kevésbé kedvelt tevékenységekre utaló kérdések ugyanis megerősítik az első kérdőív érdeklődési mutatóját, a tanár tevékenységével kapcsolatos kérdések pedig az első kérdőív alapján a bánásmódról és a megértésről kialakított képet teszik teljesebbé. Mindezek alapján joggal várható, hogy a kérdésekre adott válaszok rámutassanak a tanulók tantárggyal kapcsolatos attitűdjére, illetve a tantárgy kedveltségére, továbbá tájékoztatnak a tanulmányok során fennálló motiváltság mértékéről is.¹⁹²

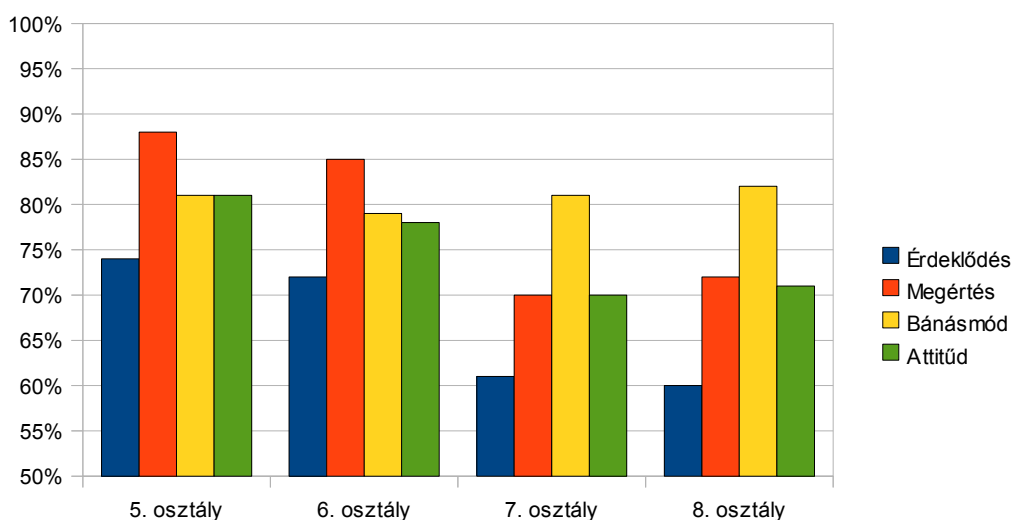
A felmérés hiányosságaként kell elkönyvelnünk, hogy a vizsgáldásból kimaradt egy alapítványi fenntartású iskola, ahol szakköri foglalkozás keretében szintén foglalkoznak a felső tagozatos tanulók helytörténettel. Ez különösen abból szempontból lett volna számunkra érdekes, hogy, még ha nem is túl nagy mintán, de adhatott volna egyfajta összehasonlítási alapot az olyan intézmények tanulóinak tantárgykedveltségére nézve, ahol nem kötelező a helytörténeti oktatás. További hátránnyként említhető, hogy nem egyenletes a kérdőívek kitöltőinek száma az egyes évfolyamokon.

Az értékelés során a tesztlapok adatait számítógépre vittük, és az IBM SPSS nevű statisztikai programja segítségével dolgoztuk fel azokat.

¹⁹²HARDI, 2004. 231.

II. 3. 3. Eredmények

A tantárgy iránti attitűdvizsgálat eredményét a 8. ábra szemlélteti osztályonkénti bontásban. Első látásra szembevető a bánásmód mutatók állandósága, valamint az a nagyarányú csökkenés, ami a 6. osztályt követően tapasztalható a többi mutató esetében.



8. ábra A helytörténet tantárgy iránti attitűd átlaga %-ban kifejezve

Évfolyam	Érdeklődés (%)	Megértés (%)	Bánásmód (%)	Attitűd (%)
5.	74	88	81	81
6.	72	85	79	78
7.	61	70	81	70
8.	60	72	82	71
Σ	66	84	75	75

8. táblázat Az attitűd mutatók %-os átlaga osztályonkénti bontásban

Az értékek az 5. évfolyamosok esetében a legmagasabbak, ahol a megértés és a bánásmód mutatói 80% felett állnak, így az összetett attitűdmutató is eléri ezt az értéket. Bár ebből az adatból nem lehet egyértelmű következtetéseket levonni, mivel a vizsgált tanulók száma itt a legalacsonyabb a többi évfolyamhoz viszonyítva, mindenképpen látható az ötödik

osztályos tanulók pozitív hozzáállása a helytörténet tantárgyhoz.

Mint ahogy az a 8. táblázatban látható, a helytörténetet tanulók attitűdje átlagosan 75%. Az egyes mutatók közül az érdeklődés a legalacsonyabb, átlagosan mindössze 66%, a legmagasabb értéket pedig a megértés képviseli, ami 84%. A bánásmód mutatója (75%) éppen a két előbbi érték számtani átlaga.

A 7. évfolyamosok attitűd értéke a legalacsonyabb, 70%, amit szorosan követ a 8. osztályosoké 71%-kal. Utóbbiak esetében, a viszonylag alacsony érték az érdeklődési mutatóból (60%) ered, ami egyben a legalacsonyabb érték is a táblázatban, bár az előbbi esethez hasonlóan itt is csupán 1%-nyi különbség van a 7. és a 8. évfolyamosok értékei között, igaz, ezúttal a 7. osztályosok javára. Az 5–6. és a 7–8. évfolyam között az érdeklődés tekintetében mutatkozó jelentős eltérés nem feltétlenül van összefüggésben magával a helytörténet tantárggyal, hiszen a nemzetközi attitűdvizsgálatok már az 1990-es évek végén kimutatták, hogy a különböző tantárgyak kedveltsége az iskolában töltött évek arányában csökken.¹⁹³ Mindazonáltal persze azt is figyelembe kell vennünk, hogy a helytörténet esetében minden évfolyamban újonnan belépő tárgyról van szó, ráadásul minden évfolyamban ugyanattól az időponttól, az őskortól kezdik a tanulók az ismeretek elsajátítását. Ez utóbbi jelenség meglátásunk szerint szintén magyarázhatja bizonyos mértékben a 7. és a 8. évfolyamban az érdeklődés alacsony szintjét, hiszen ezekben az osztályokban egy, a diákok által nem sokkal korábban tanult ismeretanyag kerül ismét szóba, ráadásul az ilyen korú tanulók számára a tantárgyak közötti kapcsolódás is korlátozottabbá válik, mint a fiatalabbak számára. Mindenesetre az alacsony érdeklődési mutatók a 10, illetve 12%-kal magasabb megértés értékekkel összevetésben arra utalnak, hogy a 7–8. évfolyamos diákok esetében változtatásra van szükség a tanári módszerek tekintetében. Itt kell ismét megemlítenünk a különböző évfolyamokban kiegyensúlyozottan magas (79–82%) bánásmód mutatót, amiből arra következtethetünk, hogy a tanulók nemcsak évfolyamtól, de iskolától függetlenül is elégedettek a tanár irányukban tanúsított magatartásával.

A második kérdőívre adott válaszokat tartalmuk szerint, a fentiekben leírtak alapján, három kérdéskörre bontva értékeltük. A tanulókat két korcsoportra vontuk össze az elemzéshez.

A második kérdőívre érkezett válaszokkal való könnyebb összehasonlíthatóság kedvéért a tantárgyi attitűd alakulását két korcsoportra (5–6. osztályosok és 7–8. osztályosok)

¹⁹³CSAPÓ Benő: A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. In: *Magyar Pedagógia*. 2000/3. sz. (A továbbiakban: CSAPÓ, 2000.) 347.

összevontan szemlélteti az alábbi (9.) táblázat.

Évfolyam	Érdeklődés (%)	Megértés (%)	Bánásmód (%)	Attitűd (%)
5–6.	73	86,5	80	79,5
7–8 .	60,5	71	81,5	70,5

9. táblázat Az attitűdök mutatóinak %-os alakulása korcsoportonként

Évfolyam	Helytörténet 1. (fő)	Helytörténet 2. (fő)	Helytörténet 3. (fő)	Összesen (fő) (%)
5–6 . osztály	4	4	12	20 (48,7%)
7–8. osztály	3	6	12	21 (51,1%)
Összesen	7	10	24	41

10. táblázat A helytörténet tantárgy helye

Amint az a 10. táblázat adataiból kiolvasható, a kedvelt tantárgyak listáján a helytörténet, amit összesen 41 alkalommal jelöltek meg a gyerekek, nem túl előkelő helyet foglal el. A tanulók mindössze 7 alkalommal helyezték az első pozícióba a helytörténetet, aminél alacsonyabb mutatóval már csak az olyan, általában alacsony kedveltségű tárgyak rendelkeztek, mint például a fizika, a kémia és a biológia.¹⁹⁴ A tantárgy helyének pontosabb megítéléséhez elegendő itt csak a testnevelésre utalnunk, amelyet 83 alkalommal említettek az első helyen a vizsgálatba bevont diákok, de talán ennél is meglepőbb a matematika rendkívül előkelő helyezése. Ez a tárgy lett ugyanis a második ebben a vonatkozásban 41 említéssel. Mindez meglátásunk szerint az iskolák speciális jellegével magyarázható, hiszen az egyik intézményben testnevelés, a másikban pedig matematika tagozat működik, az eredmények alapján igen nagy sikerrel. Az is kiderült az eredményekből, hogy – az attitűdvizsgálatban kapott eredményekhez képest némileg meglepő módon – alig látható eltérés a két korcsoport között a helytörténet kedvenc tárgyak közötti említésének számát tekintve, sőt a 7–8. osztályosok, ha csak egy alkalommal is, de összességében többször sorolták fel a tárgyat a három legkedveltebb között. Bár első helyen az 5–6. évfolyam egyel több alkalommal hivatkozott a helytörténetre, mint kedvenc tantárgyra, a 4-es esetszám rendkívül alacsonynak mondható az attitűdmérés során ennél a korcsoportnál tapasztalt viszonylag magas értékkel

¹⁹⁴Vö. CSAPÓ, 2000.

összevetve. Magyarázatul szolgálhat erre a jelenségre, hogy a tantárgyat csak 2011 ősztől oktatják kötelező jelleggel, így talán még nem rögzült eléggé a tanulóknál ahhoz, hogy az első három megemlíthető tantárgy közé nagyobb gyakorisággal bekerülhessen.

Az előbbieken leírtakkal összevetve figyelemre méltó, hogy a legkevésbé kedvelt tárgyak listájának élére – immár a korábbi attitűdmérésekkel összhangban – a matematika került 49 említéssel, amit, ahhoz képest ugyancsak meglepő módon, hogy az egyik vizsgálatban szereplő intézményben 50 éve énektagozat működik, az ének követ 33 alkalommal. A helytörténetet 8 esetben említették a tanulók a legkevésbé kedvelt tárgyak között az első helyen. Az attitűdmutatóknak megfelelően az 5–6. évfolyamnál 3 alkalmat regisztráltunk, amihez az 5. osztályosok egyetlen említéssel sem járultak hozzá, míg a 7–8. évfolyamban 5 alkalommal említették a legkevésbé kedvelt tárgyként a helytörténetet.

Az 5. és 6. kérdés arra kereste a választ, hogy mely tanórai tevékenységeket részesítik előnyben a tanulók a helytörténet órákon, illetve melyek azok, amelyeket nem preferálnak. Az összesen 246 válaszból jól látszik, hogy a legkedveltebb tevékenység mindkét korcsoportban a helytörténeti séta (155-szor). Többen említették még a beszélgetést (19-szer), a filmnézést (16-szor), valamint a játékot (12-szer).

A tanulók 78 alkalommal jelölték meg olyan tevékenységet, amit nem kedvelnek a helytörténet órákon. Legkevésbé kedvelik a tanulók a jegyzetelést (18) és a házi feladatot (14). Előbbi főként a 7–8. osztályosokra jellemző, míg utóbbival főként az 5–6. osztályban találkoztunk. Megközelítőleg ugyanolyan arányban említették az olvasást, illetve a tankönyv használatát (14) a két korosztály tagjai. A 8. osztályosok megemlítették még a felelést (7) is. A 7–8. osztályban látott jóval alacsonyabb érdeklődési mutató tehát – a már említett okok mellett – azzal is magyarázható, hogy több órai tevékenységet nem kedvelnek. Esetükben indokolt lenne a kevésbé kedvelt tevékenységek csökkentése a kedveltebb tanórai feladatok javára.

Az utolsó kérdéskörben, mely a tanulók véleményére kérdezett rá, ugyanazt tapasztalhattuk, mint az eddigiek során, vagyis azt, hogy az 5–6. évfolyamosok nagy többsége jónak, hasznosnak és érdekesnek tartja az órákat, és semmit nem változtatna azokon, míg a 7–8. osztályosok körében jóval alacsonyabb a pozitív vélemények aránya, sőt többségben vannak a negatívak. A lehetséges tanári eljárások között ezúttal is a helytörténeti séta említése fordult elő leggyakrabban, de említésre kerül kevesebb házi feladat feladása, illetve a játékos órák szervezésének lehetősége is. Érdekes még kiemelni az 5. és 6. osztályban az

interaktív tábla gyakoribb használatára vonatkozó igényeket is.

Mindezek alapján megerősödött bennünk az a kép, amit az attitűdmérések eredményeit ábrázoló grafikon alapján korábban kialakítottunk, vagyis, hogy az 5–6. évfolyamos tanulók, a korcsoportjukra jellemző magas attitűdmutatóknak megfelelően pozitívan viszonyulnak a helytörténet tantárgyhoz, érdeklődnek iránta, értik a tananyagot, elégedettek az órákkal és kedvelik az őket tanító tanárt. Többnyire ezt erősítik meg a második kérdőívre adott válaszok is, melyek értelmében az említett osztályokba járó diákok többsége nem változtatna semmit az órákon, érdekesnek tartják azokat, meg vannak elégedve a tanár tevékenységével. Ezzel ellentétben a 7–8. osztályosok az alacsonyabb mérési eredményekkel összhangban nem kedvelik a tárgyat, érdektelennek, sőt sokan közülük feleslegesnek tartják az oktatását, ami egyértelműen korrelál az érdeklődési mutatóikkal. Ezzel ellentétben az órákkal viszonylag elégedettek, legalábbis többségük nem változtatna rajtuk, amit azonban megint csak magyarázhat a tantárgy iránti érdektelenségük is.

IV. Összegzés

Vizsgálódásaink fő célja az volt, hogy feltárjuk és bemutassuk a kötelező helytörténeti oktatás helyzetét Tatán. Az elvégzett kutatások eredményei alapján elmondható, hogy a helytörténet tantárgy majdnem egy tanévvel a bevezetését követően népszerűség szempontjából meglehetősen rossz helyen áll a tantárgyak sorában, és ez különösen igaz a 7–8. évfolyamos diákok körében. Világossá vált továbbá az is, hogy a helytörténeti tankönyv nem felel meg az általános iskolás gyermekek életkori sajátosságainak, ezért annak átdolgozását mindenképpen megfontolandónak tartjuk egy esetleges újabb kiadás esetén.

Ahhoz, hogy a tantárgy tanulók általi megítélése változzon, meglátásunk szerint elsősorban arra van szükség, hogy a tantárgyat tanító pedagógusok munkájában a korábbiaknál is nagyobb mértékben legyenek jelen a gyermekek öntevékenységre épülő, a közvetlen tapasztalást lehetővé tevő tevékenységformák, gondolunk itt elsősorban a diákok körében már most is rendkívül népszerű helytörténeti sétákra.

Lényegesnek tartjuk azt is, hogy a tanárok, a fentiekben is említett sajátosságait szem előtt tartva, ne az elsajátítandó ismeretek tárházaként tekintsenek a helytörténeti tankönyvre, hanem egy bőséges merítési lehetőséget nyújtó taneszközként, ami ugyanakkor rendkívül gazdag képanyagával, igényes megjelenésével komoly motivációs tényezője is lehet a tanítási-tanulási folyamatnak. A tankönyv és a munkafüzet mellett e tantárgy esetében is komoly haszonnal járhat az IKT eszközök által kínált lehetőségek felhasználása.

E mellett nagyon lényegesnek tartjuk, hogy az iskolák az eddiginél is aktívabban együttműködjenek azokkal a helyi intézményekkel, így például a Kuny Domokos Megyei Múzeummal vagy a Móricz Zsigmond Városi Könyvtárral, amelyek maguk is nagy hangsúlyt fektetnek a helyi értékek ápolására, hiszen ez is újabb lehetőségeket teremthet arra, hogy a helytörténet tanítása-tanulása valóban arról szóljon, aminek a tantárgy rendeltetése szerint szólnia kell, vagyis az elvont ismeretek élővé tételéről, a történelem átélhetőségéről, és ami a legfontosabb, a lakóhelyhez való érzelmi kötődés, a lokális identitás kialakításáról, fejlesztéséről. Csak ez biztosíthatja ugyanis, hogy megvalósuljon a jeles perui író, Mario Vargas Llosa optimista jóslata, miszerint *„A globalizáció nem fogja megszüntetni a helyi kultúrákat: egy nyitott világban valamennyi értékes és túlélésre méltó részük megtalálja majd azt a termékeny talajt, amelyen virágba borulhat.”*¹⁹⁵

195 Szödi Helytörténeti Alapítvány. Internetes forrás: <http://www.helytortenet.szod.hu/index.php?m1=3&articleId=2> (A letöltés ideje: 2012. november 10.)

Felhasznált irodalom

- *I-1-5/2008. sz. előterjesztés Tata Város Önkormányzati Képviselő-testületének 2008. január 30-i ülésére.*
- *1940. évi XX. törvénycikk az iskolai kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról.* Internetes forrás: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8134> (A letöltés ideje: 2012. 04. 10.)
- *243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.* (A továbbiakban: NAT, 2003) Internetes forrás: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0300243.kor (A letöltés ideje: 2012. 10. 22.)
- *A helytörténeti kutatások módszere és feladatai az oktató-nevelő munkában.* Szerk. SZÁNTÓ Imre. Tankönyvkiadó Vállalat. Budapest, 1956.
- *A tatai Vaszary János Általános Iskola és Logopédiai Intézet pedagógiai programja.* Készítette: TÖLGYESI József. Tata, 2008.
- *Az 1777-iki Ratio Educationis.* Ford., bev. és jegy. ell. FIRML Aladár. Katholikus Középiskolai Tanáregyesület. Budapest, 1913.
- *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai* (Az MSZMP Központi Bizottsága 1972. június 4–15-i ülése). Kossuth Könyvkiadó. Budapest, 1972.
- *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve.* Szerk. SZEBENYI Péter. Országos Pedagógiai Intézet. Budapest, 1978.
- *Az általános iskolai tantervek módosítása 1–4. osztály.* – 1. sz. melléklet a művelődésügyi miniszter 114/1973. (M.K.9.) MM számú utasításához.
- A. GERGELY András: Tata – a városantropológia szemszögéből (Terek és olvasatok egy kisvárosi kutatásban). In: *Városnarratívák* (Városantropológiai mintázatok Terézváros példáján II.). MTA Politikai Tudományok Intézete Etnoregionális és Antropológiai Kutatóközpont. Budapest, 2007–2010.
- Dr. ANNÁSI Ferenc–BERNÁTH János–HOMORÓDI Pál–Dr. KISS Géza–SALLAI József: *A történelem tanítása – Gyakorlatok a történelemtanítás módszertanából.* 11., változatlan kiadás. Szerk. BERNÁTH János. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 1997.
- BALOGH Mihály: Honismeret az alsó fokú tantervekben az Eötvös-féle népiskolai törvénytől az 1948-as államosításig. In: *Honismeret.* 2001/4. sz. 39–45.
- BARDÓCZ Pál: *Séták és kirándulások Budapest székesfőváros elemi iskolái részére.*

Székesfőváros Házi Nyomda. Budapest, 1909.

- BÉNYEI Miklós: *Helytörténet, iskola, könyvtár*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. Budapest, 1997.
- BÉNYEI Miklós: A helytörténeti kutatás és a helyismereti dokumentumok digitalizálása. In: *Könyv, könyvtár, könyvtáros*. 2009/9. sz. Internetes forrás: <http://ki.oszk.hu/3k/2010/12/a-helytorteneti-kutatas-es-a-helyismereti-dokumentumok-digitalizalasa/> (A letöltés ideje: 2012. 11. 01.)
- CSEPELA Jánosné–HORVÁTH Péter–KATONA András–NAGYAJTAI Anna: *A történelemtanítás gyakorlata*. Tantárgy-pedagógiai tankönyv. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 2000.
- CSORBA Csaba: A hon és népismeret előzményei és pedagógiai tanulságai. In: *Honismeret*. 2002/2. sz. 48–53.
- CSORBA Csaba: Gondolatok a helytörténet – honismeret tanításáról. In: *Módszertani Lapok*. Történelem. 2000/1. sz. 1–9.
- EPERJESSY Géza – FILLA István – HANZÓ Lajos – KÖVES Károly – VAS Károly: *A történelemtanítás módszertana*. Szerk. EPERJESSY Géza. Negyedik, változatlan utánnnyomás. Tankönyvkiadó. Budapest, 1969.
- ESZTERÁG Ildikó: Tantervi változások 1989 és 2010 között. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2010/5. sz. 83–91.
- *Felekezeti népiskolai tantervek (1868–1948)*. Szerk. MÉSZÁROS István. Országos Közoktatási Intézet. Budapest, 1996.
- FERCSIK Erzsébet: A tankönyvek borítójáról. In: *Elektronikus könyv és nevelés*. 2000/4.sz. Internetes forrás: <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00008/cikk9.html>
- FILLA István–KUBINYI Margit: *Budapest helytörténete az iskolai oktatásban*. Tankönyvkiadó. Budapest, 1971.
- GÓZSY Zoltán–DÉVÉNYI Anna: *A történelem tanításának tartalmi és módszertani változásai*. Egyetemi jegyzet. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Történettudományi Intézet. Pécs, 2011. Internetes forrás: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/tort_tan_valt/tantervi_reformok_a_70es_vektl_a_rendszervltsi_g.html (A letöltés ideje: 2012. 04. 12.)
- IVÁN László: Adalékok a helyismereti oktatás előzményeihez. In: *Honismeret*. 2000/4. sz. 57–59.
- KARL János: *A honsimertetésről*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest, 1929.
- KATONA András: A rövid demokratikus átmenet és az „ötvenes évek” történelemtanítása

- (1945–1956). Képek és arcképek a történelemtanítás múltjából VI. *Történelemtanítás*. Történelem-szaktudományi portál. Internetes forrás: http://tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2010/02/Kepek_es_arckepekVI.1.pdf (A letöltés ideje: 2012. 04. 12.)
- KATONA András: A századelő történelemtanítása (1902–1920). Képek és arcképek a magyarországi történelemtanítás múltjából IV. *Történelemtanítás*. Történelem-szaktudományi portál. Internetes forrás: http://tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2010/02/Kepek_es_arckepekIV.1.pdf (A letöltés ideje: 2012. 04. 08.)
 - KATONA András: Kitekintés a Kádár -korszak történelemtanítására (1956–1989). Képek és arcképek a magyarországi történelemtanítás múltjából VII. *Történelemtanítás*. Történelem-szaktudományi portál. Internetes forrás: http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2009/12/Kepek_es_arckepekVII.pdf (A letöltés ideje: 2012. 04. 12.)
 - KATONA András: Történelemtanításunk hőskora, a rendszeres történelemtanítás kezdetei (1650–1806). Képek és arcképek a magyarországi történelemtanítás múltjából I. *Történelemtanítás*. Történelem-szaktudományi portál. Internetes forrás: http://tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2010/02/Kepek_es_arckepekI.1.pdf (A letöltés ideje: 2012. 03. 24.) 4.
 - KATONA András–SALLAI József: *A történelem tanítása*. Tantárgy-pedagógiai összefoglaló. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 2002.
 - KARLOVITZ János: Tankönyvtípusok, tankönyvmodellek. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2001/1. sz. Internetes forrás: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00045/2001-01-tm-karlovitz-tankonyvtipusok.html> (A letöltés ideje: 2012. 11. 03.)
 - KELEMEN Elemér: Oktatáspolitikai és tantervpolitikai hangsúlyváltozások a magyarországi közoktatásban (1869–1945). In: *Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a hazai iskolatípusok tanterveiben (1868–1945)*. Szerk. BALLÉR Endre–HORÁNYSZKY Nándor. Országos Közoktatási Intézet. Budapest, 1999.
 - *Kerettantervi segédlet az alapfokú nevelés-oktatás tantárgyaihoz és tantervi moduljaihoz*. Oktatási Minisztérium. Budapest, 2001.
 - *Kerettanterv tantárgyi füzetek. 14. Modulok*. Oktatási Minisztérium. Budapest, 2000.
 - KISS Géza: Honismereti-helytörténeti munka az iskolában. In: *Honismereti szakkörök az iskolában*. Szerk. GÁLOS Tibor. Tankönyvkiadó. Budapest, 1970.
 - KOJANITZ László: *A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása*. 2004. Internetes forrás:

http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd1_kojanitz/vizsgalat_eredmenyeinek_bemutatasa.pdf (A letöltés ideje: 2012. 10. 12.)

- KOJANITZ László: Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata I. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2003/9. sz. 14–24.
- KOJANITZ László: Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata II. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2003/10. sz. 43–52.
- KOJANITZ László: Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata III. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2003/11. sz. 77–84.
- KOJANITZ László: Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata IV. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2003/12. sz. 30–41.
- KÖRNYEI János: *A tanító az iskolában: rövid útmutató arra, miként lehet a népiskolában jó fegyelmet tartani s helyesen oktatni*. 3. kiad. Lampel. Budapest, 1875.
- LOSONZTI HÁNYOKI István: *Hármas kis tükör*. Egyetemi Nyomda. Budapest, 1942.
- Magyary Zoltán *társadalom- és településfejlesztési, igazgatásszervezési és helyi gazdaságfejlesztési terv*. Tata Város Önkormányzata. Tata, 2008.
- Magyary Zoltán *társadalom- és településfejlesztési, igazgatásszervezési és helyi gazdaságfejlesztési terv* – Vitaanyag. Tata Polgármesteri Hivatal. Tata, 2007.
- *Módszertani útmutatás az általános iskola tantervéhez. Történelem V–VIII*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 1950.
- *Nemzeti alaptanterv*. MKM – Korona Kiadó. Budapest, 1995.
- *Neveléspolitikai dokumentumok az ellenforradalmi rendszer időszakából (1919–1931)*. Összeállította, a bevezetést és a jegyzeteket írta: SIMON Gyula. Tankönyvkiadó. Budapest, 1959.
- *Népiskolai törvények és rendeletek tára*. Szerk.: TÓTH József. Athenaeum Nyomda. Budapest, 1884.
- SZABOLCS OTTÓ–KATONA András: *Történelem tantárgy-pedagógiai olvasókönyv*. Dokumentumok a történelemtanítás történetének és módszertanának tanulmányozásához. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 2006.
- SZAMOSÚJVÁRI Sándor: *Történelmi szakkörök az általános iskolában*. Tankönyvkiadó. Budapest, 1974. (A történelemtanítás időszerű kérdései 7.)
- SZEBENYI Péter: *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve*. Tantervi útmutató. Történelem – Állampolgári ismeretek 5–8. osztály. Tankönyvkiadó. Budapest, 1979.

- SZEBENYI Péter: *Történelemtanításunk a korszerűsítés útján*. Tankönyvkiadó. Budapest, 1978.
- *Tanterv az általános iskola számára*. Országos Köznevelési Tanács. Budapest, 1946.
- *Tanterv az általános iskolák számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 1950.
- *Tanterv az elemi népiskola számára*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest, 1925.
- *Tanterv és utasítás az általános iskola I–IV. osztálya számára*. Tankönyvkiadó. Budapest, 1956.
- *Tanterv és utasítás az általános iskolák számára*. Második kiadás. Tankönyvkiadó. Budapest, 1970.
- *Tanterv és Utasítás az elemi népsikola számára*. Budapest, 1907.
- *Tanterv és útmutatások a nyolcosztályos népiskola számára*. I–IV. kötet. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest, 1941.
- *Tatai Kistérségi Többcélú Társulás Közoktatási Feladatellátási, Intézményműködtetési és Fejlesztési Terve*. Internetes forrás: <http://www.tata.hu/kisterseg/tktt/kistdoc/4343> (A letöltés ideje: 2012. 10. 23.)
- *Tata története* (Helytörténet – kerettanterv). 5-8. osztály. Tata, 2008. Kézirat.
- *Történelemtanítás és múzeum*. A Magyar Történelmi Társulat és a Magyar Pedagógiai Társaság 1975. évi debreceni konferenciájának rövidített anyaga. Országos Pedagógiai Intézet. Budapest, 1976.
- VAS Károly: *A történelemtanítás módszertana*. Tankönyvkiadó. Budapest, 1968.
- VASS Vilmos – PERJÉS István: A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparatiztikája. In: Iskolakultúra. 2009/12. sz. Internetes forrás: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00143/pdf/2009-12.pdf> (A letöltés ideje: 2012. 10. 23.)

Melléklet

1. kérdőív

Kérlek, olvasd el figyelmesen a lapon lévő állításokat! Ha az állítással egyetértesz, igaznak tartod, karikázd be az **I** betűt, ami azt jelenti: **Igaz**. Ha te másképpen gondolod, nem értesz egyet az állítással, az **N** betűt karikázd be, ami az jelenti: **nem igaz**. Most gondolj a **TATA-TANTÁGYRA**, és ennek megfelelően töltsd ki a lapot! Köszönöm munkádat.

1. Ez az óra érdekes, az idő gyorsan múlik.	I	N
2. A tanár olyan vonzóvá tette a tárgyat, hogy jobban szeretem, mint a többi. Szívesebben tanulok, mint egyébként szoktam.	I	N
3. Az óra egyhangú, ugyanazt tesszük minden alkalommal.	I	N
4. A tanár rendszerint alaposan megtárgyalja a dolgokat, könnyen megérteti az anyagot.	I	N
5. A tanár elég lassan halad, tudjuk követni.	I	N
6. A tanárnak kedvencei vannak a gyerekek között.	I	N
7. A tanár jól ismeri tárgyát.	I	N
8. A tantárgyban sok érdekes és értékes dolog fordul elő.	I	N
9. A tantárgy tanulása közben gyakran látunk szemléltető eszközöket.	I	N
10. Ebben a tárgyban túl sok a házi feladat.	I	N
11. Minden rendes időbeosztással történik, sem túl lassan, sem túl gyorsan.	I	N
12. A tanár bátorítja a nehézségekkel küzdő tanulókat, egyéni segítséget ad nekik.	I	N
13. A tanár rendszerint jól válaszol a tanulók kérdéseire.	I	N
14. A tanár igazságosan értékel.	I	N
15. A tanár barátságos, érdekli a tanulók munkája, élete.	I	N
16. A tanár mindig kész külön segítséget nyújtani, szabad idejéből is áldoz erre.	I	N
17. A tanár megértő, mindig tekintettel van a tanulók szempontjaira.	I	N
18. A tanár gyakran hozza zavarba a gyerekeket.	I	N
19. A tanár hangulatától függően értékel.	I	N
20. A tanár annyira elfoglalt, hogy nem tud elég időt velünk tölteni.	I	N

2. kérdőív

1. Mi a három kedvenc tantárgyad?
2. Mi az a három tantárgy, amit legkevésbé kedvelsz?
3. Mit szeretsz legjobban csinálni a helytörténet órán?
4. Mi az, amit a legkevésbé szeretsz csinálni a helytörténet órán?
5. Mi a véleményed a helytörténet órákról?
6. Ha te lennél a tanár, mit csinálnál másképpen?