

Forrás: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/01/makk-gabor-„ki-tud-tobbet-az-europai-uniorol“-a-projekt-mint-fejlesztési-módszer-a-tortenelemtanulásban-es-tanításban-03-02-02/>

Makk Gábor

„Ki tud többet az Európai Unióról?” A projekt, mint fejlesztési módszer a történelemtanulásban és –tanításban

A tanulmány megkísérli a projektpedagógia kialakulása mögött rejlő gazdasági, politikai, társadalmi mozgatórugók feltárását, valamint az ezekre reagáló fordultatos filozófiai, pszichológiai és pedagógiai kontextus felvázolását. Alternatív választ nyújt arra vonatkozóan, hogy napjaink rendkívül dinamikusán változó világában hogyan tanítsunk. A projektpedagógia ismérveit felfedve a projektmódszer definiálására, módszertani elhelyezésére, valamint népszerűsítésére törekszik. Egy aktuális problémát körüljáró projekt pályára állításával, a projektpedagógia körül keringve arra kíváncsi, ki tud többet az Európai Unióról.

Bevezetés

Az oktatáselmélet főként két problémát jár körül. Az egyik arra keresi a választ, miért tanítsunk, a másik arra, hogy miként.¹ Az utóbbi után vizsgálódva a legtöbben a módszerekre helyezik a hangsúlyt. Míg az előző tanulmány arra keresett alternatív megoldást, mit tanítsunk, a mostani arra, hogy hogyan. A projektpedagógia és a nyomában elterjedő alternatív tanulási-tanítási lehetőségek már egy évszázada léteznek. Ennek ellenére Nyugat-Európában először az 1960-as évek végén kezdtek terjedni az ifjúsági mozgalmak hatására. Magyarországon ideológiai okok miatt – korábbi elszigetelt próbálkozásoktól eltekintve – csupán az 1990-es években jelenhettek meg. A rendszerváltást követően hazánk osztálytermi gyakorlatában a hagyományos frontális oktatási mód mellett az „újdonságok” közül a projektmódszert kezdték szélesebb körben alkalmazni.

Mindezek ellenére a projektpedagógia adaptációja és megfelelő alkalmazása még messze nem vált teljes körűvé. Ahhoz, hogy használhassuk, alaposan meg kell ismerkednünk vele. Mivel a pedagógiai reformok eszmetörténeti fejlődésen alapulnak, a filozófiai eszmék háttérben társadalmi-politikai változások állnak, a politikai felhangok mögött pedig gazdasági érdekek húzódnak, így a projektpedagógia értelmezéséhez és tudományos elhelyezéséhez a háttérben megbújó folyamatok feltérképezésén keresztül juthatunk el. A pragmatikus forradalom szószólója, *Charles A. Beard* szerint a politikai események felfoghatatlanok, ha nem az alapjukat képző társadalmi és gazdasági realitások összefüggésében vizsgáljuk őket.² Nahalka István úgy vélekedik, hogy nincs még egy olyan szakma, amelyet az adott politikai konstelláció minden korban olyan erősen meghatározna, mint a pedagógia.³ Mivel a nevelés a társadalmi fejlődés eszköze,⁴ az állandó mozgásban lévő gazdasági-társadalmi-kulturális folyamatok mindig más-más célokat, embereszményt, nevelési eljárásokat preferáltak.⁵ A huszadik század elejére megfogalmazódott egy időtálló, egyetemes értékeket megteremtő nevelési rendszer iránti igény. Az első világháború előtt életre kelt projektpedagógia erre az igényre kínált egy olyan megoldást, amely az utóbbi száz év kritikai viharait túlélve kisebb változtatásokkal a mai napig érvényes.

Az egyes országok tanterveiben és tankönyveiben az egyes államok politikátörténete helyett a különböző kontinenseken és társadalmakban élő emberiség közös története került a tanítás középpontjába. A pedagógia számára nagy kihívást jelent a globalizáció és az

Makk Gábor: „Ki tud többet az Európai Unióról?” A projekt, mint fejlesztési módszer a történelemtanulásban és –tanításban

azzal összefüggő multikulturális nevelés. E probléma megoldásává az adaptív oktatás (egyéni sajátosságokra tekintettel levő differenciálás és az egyéni sajátosságok ismeretében megvalósuló egységes oktatás együttese), a szubjektum központú gyakorlat meghonosítása válhat.⁶ Az angolszász birodalomból útjára induló industrializáció és kommercializáció többek között a falusi társadalmak szétesését, a városok sokasodását és óriási méretűvé válását eredményezte. Az erőteljes urbanizáció eróziója pusztulásra ítélte az emberek tradicionális kötődéseit és etnikai szokásait.

Míg a XIX. században a táviró, a telefon, a könyvek, a folyóiratok, addig a XX. században a mozi, a rádió, a televízió, az internet és a mobiltelefon elterjedése felerősítette az információk áramlását. A technikai találmányok széleskörű alkalmazásának és a fogyasztói társadalom kialakulásának következtében egyre nagyobb szerepet kaptak a szolgáltatások. A tömegkultúra elterjesztésével megjelenik a reklámpiac, szórakoztató és divatipar. A multinacionális nagyvállalatok (nagyáruházak és gyorséttermek láncolata), valamint a médiabirodalmak (a televízióban és a filmszínházban vetített amerikai filmek, internetes közösségi oldalak) robbanásszerű térhódításával erőteljes amerikanizálódás vette kezdetét. A vásárláson és hiteleken alapuló *fogyasztói társadalomban* a tárgyakhoz fűződő ragaszkodás kényszere lerombolta a közösséghez tartozás igényét és a Földdel való kapcsolatunkat. A szocializáció pótlólagos eszközévé a televízió lépett elő, mely magányra kényszerítő tulajdonságával a családon belüli kommunikáció pusztítója, antiszociális tartalmával az erőszak terjesztője és vásárlásra buzdító hirdetései a kompetenciák tiprója.⁷

A XXI. században nincs szilárd érték közvetítés, a természetes igazságérzet és néhány jogi tradíció kivételével nincs semmi, ami szelekciós hatást gyakorolna a szociális viselkedésre.⁸ Az országhatárokat elmosó gazdasági, politikai és társadalmi hálózatok következtében a világ egyre inkább egyetlen koherens társadalmi rendszerré áll össze.⁹ A világállammá szerveződő posztindusztriális társadalomban a legfontosabb stratégiai erőforrássá a kellőképpen rendszerezett információ, a *kodifikált tudás* lépett elő.¹⁰ Míg az amerikai szabad világban (1776-1865) a szabad, a fejlődő világban (1865-1914) a pénzcsináló, a változó világban (1914-1945) az alkalmazkodó, a kölcsönös függőségek világában (1945-1990) az emancipált,¹¹ a tudásalapú társadalomban (1990-) a tájékozódni képes ember vált az érvényesülés eszményített típusává. A megfelelő tájékozódás elengedhetetlen feltétele a hozzá szükséges készségek, képességek, attitűdök kifejlesztése. Mindezek elsajátításának egyik leghatékonyabb eszköze a projektpedagógia.

A projektpedagógia (ki)fejlődéséhez vezető „kopernikuszi fordulatok”

Az emberi értelem csodálatos vonása, hogy képes gondolkodási rendszerek teljes megfordításával koherens, a gyakorlat számára is fontos elméleteket kialakítani.¹² Kopernikusz heliocentrikus világképével letaszította a sokáig megkérdőjelezhetetlennek tűnt ptolemaioszi geocentrikusat. Azóta a Föld a többi bolygóval együtt már a köztudatban is a Nap körül kering. Kopernikusz ezzel a húzással detronizálta a teremtés középpontjának tartott Földet, és megszüntette az ember kitüntetett helyét a kozmoszban.¹³ Az addigi biztos orientációs pontjait kereső ember egyre inkább önmaga felé fordult. Francis Bacon az empirizmus és René Descartes a racionalizmus szellemének szabadjára engedésével az embert végérvényesen beemelte a tudományos gondolkodás középpontjába. Míg az empirizmus az ismeretek forrásává a külső érzékelhető világot tette meg, a racionalizmus a gondolkodás képességét. Az empirista Johannes Amos Comenius (1592-1670) pedagógiájában a módszerek helyett a szemléltetés jelentette a tanulás lényegét. A XVIII. századi európai uralkodók ráébredtek arra, hogy államaik boldogulása érdekében nagy szükség van alattvalóik nevelésére. Ennek szellemében megindult az iskolarendszer kiépítése, valamint az ehhez szükséges filozófiai-pedagógiai eszmerendszer kidolgozása. A széleskörű nemzetközi hálózattal rendelkező szabadkőműves mozgalom többek között számos olyan korabeli kulturális és szociális reform kezdeményezője volt, mint a művelődési társaságok, iskolák, szegényházak, orvosi segélyszolgálatok alapítása.¹⁴ A középkori

Makk Gábor: „Ki tud többet az Európai Unióról?” A projekt, mint fejlesztési módszer a történelemtanulásban és –tanításban

eszmények értelmében még sokáig abban hittek, hogy a gyermekeknek eredendően rosszra törekvő hajlamaik vannak, amelyeket kizárólag szigorú neveléssel lehet jó irányba fordítani.

A Szent Ágoston (534-604) nyomán kibontakozó gyermekfelfogás személytelenségét *Jean-Jacques Rousseau* (1712-1778) nyomán meghaladta a gyermek felfedezésének „kopernikuszi fordulata”.¹⁵ Míg Szent Ágoston tanítása szerint maga a gyermek is a tudás körül forgott, Rousseau értelmezésében a pedagógia rendelődött a gyermek köré. Ahhoz, hogy a tanuló alkalmassá váljon a tudás céltudatos elsajátítására (pozitív nevelés), az ismeretszerzéshez szükséges képességeit is tökéletesíteni kell (negatív nevelés).¹⁶ Rousseau-nak három olyan alapvetést köszönhet a pedagógia, amelyek a projekt módszer szellemi gyökereivé váltak: azon kívül, hogy a gyermeket a gondolkodás középpontjába helyezte és a tanulói aktivitásra épülő képességek jelentőségét felismerte, a boldogságot és eredményességet lehetővé tevő tanulói motiváció előmozdítását is kihangsúlyozta.¹⁷ Annak ellenére, hogy Rousseau pusztán elméleti nevelőként még nem állt elő konkrét pedagógiai módszerekkel, nevelésről kifejtett gondolataival elhintette azt a magot, amelyből a projektpedagógia kifejlődhetett.

Rousseau pedagógiai elméleteit a svájci *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746-1827) és német követője *Friedrich Wilhelm August Fröbel* (1782-1852) kísérte meg elsőként átültetni a gyakorlatba. Rousseau racionalizmusa és *David Hume* (1711-1776) empirizmusa arra ösztönözte a königsbergi egyetemen tanító *Immanuel Kantot* (1724-1804), hogy a két irányzat egyesítésével olyan fordulatot hozzon a gondolkodás történetében, amelynek nyomán lehetségessé vált az összes tudományterületet felölelő tudományos megismerés folyamatának elméleti-filozófiai megalapozása.¹⁸ Filozófiája értelmében a számunkra érzékelhető világ tárgyai igazodnak szemléletalkotó képességeinkhez, és nem a szemléletek a tárgyak tulajdonságaihoz.¹⁹ A számunkra lehetséges megismeréshez szükséges emberi ész és tapasztalat szintetizálásával „kopernikuszi fordulatot” hajtott végre. Míg Kopernikusz felfedezése nyomán az ember elveszítette a világmindenségben betöltött központi szerepét, Kant által az is kétségessé vált, hogy szerezhette-e valódi tudást a világról. Sőt *Charles Darwin* (1809-1882) evolúciós elméletének köszönhetően már nem a teremtés koronája, hanem csupán az evolúció során kialakuló Földön élő fajok egyike. Ugyanakkor Kant vissza is fordította a kopernikuszi folyamatot, hiszen azzal, hogy az emberi elmének a világrend kialakításában játszott központi szerepét hangsúlyozta, szimbolikusan ismét az univerzum középpontjába helyezte az embert.²⁰ A közérdek elsőbbségét hirdelve a magánérdekekkel szemben úgy vélte, az ember kizárólag a nevelés által válhat emberré. Annak ellenére, hogy önálló pedagógiai rendszert nem alkotott, filozófiájával elősegítette a pedagógia tudományá fejlődését.

A szokáshagyományokra támaszkodó oktatási folyamatokban elsőként *Johann Friedrich Herbart* (1776-1841) tudatosan kidolgozott tantervemlélete és módszertana teremtett rendet.²¹ Kanthoz hasonlóan ő is a königsbergi egyetemen tanított és a nevelés célját is az erkölcsös magatartás kialakításában látta, azonban Herbart a gyermekeket kényszerrel akarta jobb belátásra bírni. A pedagógiát önálló tudományá téve az oktatási folyamat aktív szereplőjének a tudást átadó tanítót és passzív alanyának az ismereteket befogadó tanulót határozta meg.²² Ez a felfogás annak köszönhető népszerűségét, hogy elsősorban olyan engedelmes, fegyelmezett állampolgárookra volt szüksége az uralkodóknak, akik boldogulásukat az állam érdekeivel is képesek voltak összeegyeztetni. A herbarti pedagógia a maga frontális oktatásával és tanárközpontú szemléletmódjával halála után, a modern közoktatási rendszer infrastruktúrájának kiépítésével párhuzamosan vált világmozgalommá.

Amíg a felvilágosodás a megismerés folyamatát próbálta feltérképezni, addig az *Auguste Comte* (1798-1857) által kigondolt pozitívizmus a metafizikai kérdéseket félretéve a világ kézzel fogható valóságait vizsgálta. A pozitívista irányzat meggyőződése szerint arra rendeltetett, hogy véget vessen a francia forradalom után elszabadult szellemi anarchiának. A kész tények megismerésére való törekvés a pozitív nevelésben öltött testet. A comte-i pozitívista filozófia és a herbarti pozitív nevelés hatására „a hallgatás és a leckefelmondás iskolájaként”²³ elterjedt intézményes oktatási gyakorlatot igyekezett megszüntetni a XX.

Makk Gábor: „Ki tud többet az Európai Unióról?” A projekt, mint fejlesztési módszer a történelemtanulásban és –tanításban

század elején megjelenő pragmatista reformpedagógia. A gyakorlati gondolkodású *Wilhelm Maximilien Wundt* (1832-1920) nyomán a kísérletezés a filozófusok hagyományos karosszékből űzött pszichológiájának módszertani meghaladását jelentette.²⁴ A kísérleti pszichológia megjelenésével az elméletek gyakorlattal párosultak, a pszichológusok kutatásaikba rendszeresen variált független változókat vezettek be. Ennek a fordulatnak köszönhetően a pszichológia tapasztalati tudománnyá vált. Megalapították az első pszichológiai laboratóriumokat: *William James* 1875-ben az Amerikai Egyesült Államokban található Harvard Egyetemen, *Wundt* 1879-ben a németországi Lipcsei Egyetemen. Az ipari civilizációban az üzleti életnek olyan pszichológiára volt szüksége, mely az emberi viselkedést irányítani akarta. Hamarosan nem az volt a kulcskérdés, mit gondolnak a termékekről, hanem, hogy megvegyék őket.²⁵ Ezáltal a *John Broadus Watson* (1878-1958) tevékenysége mentén létrejövő behaviorizmus (1913) az emberismeretet a belső tényezők helyett a közvetlenül megfigyelhető viselkedésre alapozta. Az emberek olvasztótégelyévé vált nagyvárosoknak sok esetben nincs közös kultúrájuk, nyelvük, csupán viselkedésük. Ahhoz, hogy féken lehessen tartani a radikalizmusra hajló gyökértelen tömegeket, a behaviorizmus a lélek „zárójelbe tételével” a tökéletes kontroll illúzióját keltette.²⁶

A XIX. század végén kibontakozó gyors gazdasági fellendülés és az ezzel együtt járó dinamikus társadalmi változások (demokratikus választások elterjedése) cselekvő, választásra képes állampolgárok nevelését szorgalmazta. A *Charles Sanders Peirce* (1839-1914) és *William James* (1842-1910) által kigondolt pragmatizmus az embert olyan cselekvő lényként értelmezi, akinek életét választásai hozzák létre. Ez az elképzelés kiválóan megfelel az amerikai társadalom hitvallásának, az önmagát megteremtő ember (self made man) filozófiájának.²⁷ A világban bekövetkező gyors és egyidejű változások az emberek életének minden fix pontját kikezdték. Az új helyzetekhez történő alkalmazkodáshoz már nem nyújtottak elegendő támaszt a pozitívizmus által előnyben részesített törvényszerűségek, csupán a saját tapasztalatuktól várhattak segítséget (radikális empirizmus). Ezzel egy újabb „kopernikuszi fordulat” következett be a filozófiában és a neveléstudományban egyaránt.²⁸ James nevelésfilozófiai elméletét *John Dewey* (1859-1952) ültette át a gyakorlatba. Úgy vélte, hogy a passzivitás, a hallgatás, az egyik ember gondolkodásának függése a másiktól idegenek az amerikai társadalom demokratikus értékeitől.²⁹ Dewey nyomán a tanulási folyamatban aktívan résztvevő tanuló ideája meghaladta a herbarti tanulói passzivitás eszményét. Az ismeretszerzésről áttolódott a hangsúly az ismeretek elsajátításához szükséges készségekre, a tanárközpontúságról a pedagógus és a tanuló kooperációjára.

Ezzel a „kopernikuszi fordulattal” az oktatás fő mozgatórugója már nem a tanítás, hanem a nem csupán verbális aktivitásra támaszkodó tanulás lett. A tanuló az oktatás tárgyából a képzés alanyává vált.³⁰ Az ismeretátadás helyett a problémamegoldás került az oktatás középpontjába. Az iskola az ismeretek tárháza helyett a valóságos élet laboratóriumává vált. Ebben a felfogásban a demokrácia csak akkor tud fennmaradni és továbbfejlődni, ha olyan emberek közösségéből tevődik össze, akiket az iskola kompetenssé tesz a problémák felismerésére és megoldására.³¹ Dewey a Chicagói Egyetemen szoros kapcsolatban állt azzal a francis W. Parkerrel, aki németországi tanulmányútja során Fröbel lelkes hívévé szegődött.³² Ebből arra következtethetünk, hogy a Dewey nyomán létrejött és az Amerikai Egyesült Államokon keresztül elterjedt projektpedagógia eredetileg németországi gyökerekből táplálkozott. Ahogyan a filozófia fokozatosan kikerült a teológia szolgálatából, úgy jelentkezett a szaktudományok autonómiaigénye.³³ Az újkortól kezdve fokozatosan leváltak a filozófiáról a természet- és társadalomtudományok. Minden egyes szaktudomány megszületésével létrejött egy-egy új paradigma. A tudományos forradalmak összefoglalták, mit tekinthetünk tudománynak és rádöbbenek, hogy az egyes diszciplínák hihetetlenül sok információt képesek összegyűjteni.

Egészen a XX. század elejéig tartotta magát a tudományok hierarchikus rendszeréről kialakított felfogás, majd kezdték belátni, hogy az információk egy sajátosan összefüggő hálózatot alkotnak. Ezt a szintézisigényt *Jean Piaget* (1896-1980) fogalmazta meg elsőként az interdiszciplinaritás és a kognitívizmus előfutáraként. Az 1960-as években az ipari társadalmakban megváltozott az emberi munkavégzés jellege. Megjelentek azok a gépek,

Makk Gábor: „Ki tud többet az Európai Unióról?” A projekt, mint fejlesztési módszer a történelemtanulásban és –tanításban

melyek az információkezelésben társai, majd versenytársai lettek az embernek.³⁴ A modern pedagógiát és az informatikát mint önálló tudományágakat az oktatásnak és az információ rendszerezésének nagyiparrá fejlődése hívta életre. Ezek az iparágak abban hasonlítanak egymásra, hogy mindkettő az információ megmunkálója. Az ipari és az üzleti forradalommal párhuzamosan az egyetemek a társadalmi gyakorlat szükségleteire összpontosító tömegoktatás központjaivá alakultak. A klasszikus művelődés háttérbeszorulásával egyre inkább a szakképzés vált hangsúlyossá. A preindusztriális, az indusztriális és a posztindusztriális társadalom is más-más embereszményt követelt magának. A filozófiatörténetnek szinte minden fontosabb irányzata szükségesnek tartotta, hogy saját pedagógiai rendszert dolgozzon ki.³⁵ A projektpedagógia kontextusát szemlélteti erőteljesen általánosítva az alábbi folyamatábra. Mivel a különböző területeken más-más időben jelentek meg az egyes állomások, az irányzatok térbeli és időbeli elhelyezésére nem tér ki a táblázat. Sok esetben pontatlan, hiszen többek között az Amerikai Egyesült Államok nem volt sem dinasztikus monarchia, sem nemzetállam, valamint a kísérleti pszichológia jóval előbb kialakult, mint a behaviorizmus.

1. ábra: A projektpedagógia (ki)fejlődése mögött húzódó kontextus

	1. lépcső	2. lépcső	3. lépcső
gazdaság	mezőgazdaság	ipar	szolgáltatások
társadalom	preindusztriális	indusztriális	posztindusztriális
politika	dinasztikus monarchia	nemzetállam	világállam
filozófia	pozitívizmus	pragmatizmus	tudományfilozófia
pszichológia	behaviorizmus	kísérleti pszichológia	kognitívizmus
pedagógiai cél	ismeretszerzés	képességfejlesztés	kodifikált tudás
pedagógiai eszköz	frontális oktatási mód	projektmódszer	módszertani kombináció
embereszmény	determinált	cselekvő	rendszerező

A Dewey „köpönyegéből” kibújt projektpedagógia

Amennyiben az orosz realizmus Gogol Köpönyegéből bújt elő, akkor a pedagógiatudomány Herbart köpönyegéből, a pszichológiatudomány Wundt köpönyegéből, a projektpedagógia Dewey Pedagógiai hitvallásából (1897). Szakítva a herbarti ismeretátadó „könyviskola” modelljével, Dewey gyakorlati iskolája az ismeretszerzés képességére és ezáltal *az életre készítette fel a tanulókat*. Abból indult ki, hogy az életben nincsenek kész ismeretek, hanem az embernek magának kell a számára hasznos tudást elsajátítania. Ezáltal a korszerű iskola legfőbb feladatává az információfeldolgozáshoz szükséges készségek elsajátítása vált. A pragmatizmus szellemében a környezet rabjaként élő determinista emberkép elvetésével a céljait maga megteremtő és megvalósító embereszmény terjedt el. Dewey darwinista evolúciós felfogásában az egyén maga a környezethez való alkalmazkodás, ezáltal az ember és a társadalom állandó tökéletesedésében hisz. Filozófiája értelmében *a társadalom a természethez hasonlóan egy korlátozott lehetőségekért folytatott harc terepe*.³⁶ *Az iskola szerepe, hogy ehhez a küzdelemhez megfelelő képességekkel, készségekkel, attitűdökkel felvértezzen*. A Dewey által elképzelt készségfejlesztésre épülő oktatási intézmény mintegy mini társadalomként összhangban áll a gyermek közvetlen, otthoni környezetével, a természeti környezettel, az üzleti élettel, a termeléssel, a tudománnyal és az arra előkészítő egyetemmel.³⁷

Makk Gábor: „Ki tud többet az Európai Unióról?” A projekt, mint fejlesztési módszer a történelemtanulásban és –tanításban

2. ábra: Dewey gyakorlati iskolájának modellje³⁸



Dewey 1894 és 1904 között a Chicagói Egyetem filozófia, pszichológia és pedagógia tanszékének vezetőjeként az általa megszervezett és laboratóriumnak elnevezett kísérleti iskolában valósította meg pragmatista oktatási stratégiáját, konkrét tanulásszervezési koncepcióját. Laboratóriumában *feloldotta a herbarti pedagógia merevségét és módszertani egyoldalúságát*. Gyakorlati tapasztalatait az 1899-ben megjelent *Iskola és társadalom* című könyvében összegezte. *Az általa eszményített cselekvő ember* gondolata teljességgel kiszolgálta az amerikai társadalom hitvallását, az önmagát megteremtő ember (self made man) filozófiáját. A cselekvésre, választásra képes ember boldogulása ebben a felfogásban kizárólag saját tehetségétől függ, nem korlátozzák születéséből vagy szociális helyzetéből fakadó hátrányok. Dewey úgy véli, hogy az egyént a társadalomban saját boldogulásának megvalósítása vezérli. Az iskolának ehhez olyan eszközöket kell a tanulók felé közvetíteni, mint a *reflektív gondolkodás*. Míg a herbarti gondolkodásmóddal átvesszük a mások által kínált nézőpontokat, Dewey pedagógiájában saját kritikai megközelítésünk érvényesül. Az előtérbe került reflektív gondolkodási mód célja a problémamegoldás fejlesztése. Az elénk táruló problémákat önálló hipotézisek felállításával és megerősítésével vagy megdöntésével és újabb hipotézis kigondolásával oldhatjuk meg. A herbarti ismeretnyújtó és a Dewey-féle problémamegoldó tanulási modell egyes lépéseit az alábbi táblázat szemlélteti.

3. ábra: A herbarti ismeretnyújtó és a Dewey-féle problémamegoldó tanulási modell lépései³⁹

Lépések	Ismeretnyújtó modell	Problémamegoldó modell
1.	előkészítés	a probléma felmerülése
2.	bemutató	adatgyűjtés a probléma okairól
3.	asszociáció	hipotézis a probléma megoldására
4.	általánosítás	a hipotézis ellenőrzése az alkalmazás folyamatában
5.	alkalmazás	a hipotézis megerősítése vagy új hipotézis felállítása

Dewey pedagógiája azért válhatott a ma is divatos alternatív pedagógiai módszerek forrásává, mert kezdettől fogva elutasította a nevelés egyoldalú, pusztán pszichológiai vagy társadalmi meghatározását.⁴⁰ E megfontolás jegyében a nevelés három egymással összefüggő mozzanatára mutat rá: a képességfejlesztésre, az egyén szellemi gazdagodására és a társadalmi hatékonyság feltételeinek megteremtésére. Amennyiben a pedagógus megfelel a nevelés pszichológiai tényezőiről, a tanuló csupán azt tudja reprodukálni, amit a környezete már ismert, újjal képtelenné válik hozzájárulni a fejlődéshez, ezáltal a társadalom statikussá válik. Ennek kiküszöbölésére *a nevelés középpontjába az alkotótevékenységet helyezte*. Már Rousseau-nál is hangsúlyossá válik a gyermek aktivitása, azonban az optimális tanulási környezet megteremtéséhez szükséges *tanuló és tanár közötti kooperáció* elsőként a projektpedagógiában valósult meg. Dewey szerint a gondolkodás az egyén társadalmisága által közvetített olyan tapasztalás, mely a cselekvések következtében kialakuló reakciók feldolgozásának aktív folyamata.

Makk Gábor: „Ki tud többet az Európai Unióról?” A projekt, mint fejlesztési módszer a történelemtanulásban és –tanításban

Pedagógiai koncepciójának lényege, hogy ismereteink minden esetben kontextusfüggőek, a gondolkodás a gyakorlati aktivitás megnyilvánulási formája. Az a döntő, hogy az információk konkrét cselekvési szituációban milyen hatást váltanak ki. Ennek megfelelően adaptálódhatnak vagy elveszhetnek. Mivel a tanulót cselekvései végrehajtásában kitűzött célok motiválják, meghatározott célok nélkül a gondolkodás szétszórta válik. Ennek értelmében *a pedagógusnak katalizátor szerepet kell betöltenie a tanuló saját tapasztalatain alapuló célkitűzéseinek a formálásában.*⁴¹ Míg Herbart felfedezte a motiváció lényegét azzal, hogy az oktatás eredményét az érdeklődéstől tette függővé,⁴² Dewey az ösztönző erőt a tanulóban megfogalmazódó célokban látta. Tevékenységorientált pedagógiája segítséget nyújt önmagunk és a társadalmi-természeti környezet feletti kontroll megerősödéséhez.⁴³ Mivel a pedagógiai projekt a herbarti gyakorlattól annyira eltérő ismérvekkel rendelkezik, sokan nem szűkítik le módszertani keretek közé, hanem oktatási stratégiaként vagy a tanulószervezés új formájaként értelmezik.⁴⁴ A projektpedagógia magyar vonatkozásban az öndefiníció és az identitáskeresés útvesztőjében bolyong.⁴⁵ *Olyannyira összetett, hogy a hagyományos oktatási folyamat szakaszai kiegészítve más szakaszokkal mind megtalálhatóak benne, azonban ezeknek a megvalósítása átkerül a tanuló kompetenciájába.*⁴⁶

A Kilpatrick „köpönyegéből” kibújt projekt módszer

Akárcsak Herbart hagyományos pedagógiai elmélete, Dewey projektpedagógiája is követői által teljesedett ki és kapott új értelmezést.⁴⁷ A XIX században a pedagógia Herbart révén, a pszichológia Wundt által a filozófiáról leszakadva önálló diszciplínává vált. A projekt módszer *William Heard Kilpatrick* (1871-1965) nyomán hasonlóan fejlődött ki a Dewey által megteremtett projektpedagógiából. Míg Dewey mind az elméletben, mind a gyakorlatban lefektette a projekt módszer alapjait, Kilpatrick mindezt megkísérelte szintetizálni „A projekt módszer” című művében (1918). A mára világszerte ismertté vált módszert Kilpatrick úgy dolgozta ki, hogy a hagyományos tanterv helyett *a tananyagot a tanuló érdeklődésén alapuló, életszerű feladategységek köré csoportosította.*⁴⁸ A Rousseau nyomán elterjedt gyermekközpontú pedagógiai szemléletet felváltotta a társadalmi problémákra összpontosító projekt módszer. A gazdasági válság kibontakozásával párhuzamosan a tantervekben egyre nagyobb teret kap a társadalomtörténet, az állampolgári nevelés.

Míg az evolúciós gondolat a XIX. században a pszichológusok érdeklődésének középpontjába a gyereket állította, a gazdasági válság hatására a gyermekközpontú pedagógiai szemléletet felváltotta a társadalmi-szociális problémákra történő összpontosítás. A különbözőképpen szocializálódott tanulók egyéni sajátosságait figyelembe véve a projekt módszer alkalmazása *lehetővé tette a differenciált tanulószervezést.* Az oktatási projekteket a gyermek személyiségét meghatározó társadalmi háttér ismeretében alakították ki. A projektoktatás során úgy tudták a tanulót a problémák megoldásában kezdeményezésre bírni, önálló gondolkodásra sarkallni, motiválttá tenni, hogy közben ő képezte magában cselekvései társadalmi kontextusáról és következményeiről.⁴⁹

Megváltozott a pedagógus szerepvállalása. Egyrészt a tantárgyközpontúság helyébe átengedte a felmerülő témák komplex, integrált feldolgozását, másrészt úgy vált tagjává a projektben dolgozó közösségnek, hogy a siker elérését nem felülről, hanem belülről próbálta irányítani.⁵⁰ Progresszív pedagógiai módszerként nem csupán a könyvből való oktatás alternatívájává vált, hanem a hagyományos tantárgyi kereteket is felborította. A *Jean Piaget* (1896-1980) nyomán elterjedő *interdiszciplinaritás* eszméjének gyökerei Dewey projektpedagógiájának *tantárgyköziségében* érhetők tetten. A szabadjára engedett tudományos-technikai fejlődés felgyorsulása mentén létrejött információs társadalomban a felhalmozódott ismereteket egyre nehezebb lett egy-egy tudományterület és az azokba betekintést nyújtó tantárgyak határai mögé bezsúfolni. A hagyományos tantárgyszemlélet felrúgásával a projekt módszer betekintést engedett a minél több tudományterületet felölelő ismeretek hálózatába. A XX. század második felében kibontakozó kognitív forradalom és konstruktivista tanulásfelfogás még inkább megerősítette a projekt módszer létjogosultságát.

Makk Gábor: „Ki tud többet az Európai Unióról?” A projekt, mint fejlesztési módszer a történelemtanulásban és –tanításban

Egy-egy projekt megvalósítása lehetővé tette, hogy általa a tanulók saját maguk építsék fel belső világukat, konstruálják meg tudásukat.

A módszertani kavalkád útvesztőjében bolyongva

Ahogy a filozófia kiszabadult a teológia gyámsága alól, a pedagógia és a többi tudomány a filozófia gyámsága alól, a projektpedagógia a pedagógia gyámsága alól, a projektmódszer a projektpedagógia gyámsága alól, úgy a csoportmunka (kooperatív módszer), a vita stb. a projektmódszer gyámsága alól. A projektpedagógia köntöséből kibújt módszerek mindegyike kiragadott belőle egy-egy jellemző mozzanatot, mely elszakadásával kielégítette autonómiaigényét. Ezáltal a pedagógiának sok esetben meggyűlt a baja a módszerek rendszerezésével. A pedagógusok körében a mai napig nincs egységes állásfoglalás a tekintetben, hogy milyen tanítási módszereket különböztethetünk meg. Amennyiben sikerülne megegyezni abban, miként határolódjanak el egymástól a tanítási módszerek, az oktatási módok és a tanulási technikák, még mindig nem lenne egységes, mit melyik csoportba helyezünk el.

Falus Iván kutatásai alapján a XXI. század eleji Magyarországon a legtöbb tanár ugyan többféle „módszert” ismer, azonban a projektmódszert és a kooperatív módszert a legkevésbé (56-59%-uk hallott már róla, 35-27%-uk alkalmazza).⁵¹ Annak ellenére, hogy a módszer (methodosz) eredetileg a célhoz vezető utat, az oktatás egészét jelentette, az oktatás folyamatát és a tanítási módszereket ma már nem kezelik szinonimaként. Amint a pedagógia önálló tudománnyá fejlődött, az etikára és a pszichológiára támaszkodott. Míg az előbbi a pedagógiai célok megfogalmazásában, az utóbbi a módszer megválasztásában nyújt segítséget. Falus Iván szerint az oktatási módszerek az oktatási folyamatnak állandó, ismétlődő összetevői, a tanár és a tanuló tevékenységeinek részei, amelyek különböző célok érdekében eltérő stratégiákba szerveződve kerülnek alkalmazásra, azonban nem tekinthetők az oktatási folyamat tovább már nem osztható elemeinek.⁵² Ennek értelmében megkülönbözteti egymástól az előadást, a magyarázatot, az elbeszélést, a tanulói kiselőadást, a megbeszélést, a vitát, a szemléltetést, a projektet, a kooperatív oktatást, a szimulációt, a szerepjátékot, a játékot és a házi feladatot, mint tanítási módszereket.

Báthory Zoltán a tanulásszervezés alapszereit érti a tanári magyarázatot, a házi feladatot, motiváló módszereit közt tartja számon a csoportmunkát, a játékot, a vitát, a kutató-felfedező és a projektmódszert.⁵³ Ha abból indulunk ki, hogy a *módszerek kombinációja, valamint egyensúlya* biztosítja a leghatékosabb tanulási környezetet, Báthoryval ellentétben sem a tanári magyarázatot, sem más módszereket nem tekinthetünk alapszereknél. Mivel sem a projektpedagógia, sem az összes autonómiaigénnyel jelentkező mozzanata nem frontális oktatási módokból fejlődött ki, hanem azok alternatívájaként jelentkezett, történeti értelemben sem tekinthetők alapszereknél. *Pethőné Nagy Csilla* számos olyan interaktív és reflektív tanulási technikát dolgozott ki az irodalomtanításhoz, mint pl. a vita, a fűrtábra, a szemponttáblázat stb., melyek a történelem oktatásához is jól használhatók. Amennyiben figyelembe vesszük, hogy a vitát mindkét kategóriába besorolja, a tanulási módszerek és a tanulási technikák között ő sem tudott éles határvonalat húzni.⁵⁴ A legújabb tudományos kutatások szerint azokat az eljárásokat, amelyek során egymással szemben két front helyezkedik el, konstruktivista értelemben nem kezelhetjük tanítási módszerként, csupán frontális oktatási módokként. A projektpedagógiából kifejlődött konstruktív pedagógiai módszerek pedig annyira összetettek, hogy nem téveszthetjük őket össze az asszociatív gondolkodásra bátorító tanulási technikákkal. Az alábbi táblázatban megkíséreltem szemléltetni a frontális oktatási mód, a konstruktív módszer és az interaktív (közvetlen kapcsolaton alapuló) tanulási technika elkülönülését. Az egymástól elhatárolódni igyekvő módok, módszerek és technikák fajtái az adott kategórián belül természetesen igény szerint bővíthetők.

Makk Gábor: „Ki tud többet az Európai Unióról?” A projekt, mint fejlesztési módszer a történelemtanulásban és –tanításban

4. ábra: A projekt módszertani elhelyezése

frontális oktatási módok	konstruktív módszerek	interaktív tanulási technikák
előadás	projektmódszer	szemponttáblázat
kérdve kifejtés	kooperatív módszer	fürtábra

A projektmódszer ismérveit alább megkíséreltem összegyűjteni. Ezeket összevetve a portfóliómódszer ismérveivel arra a megállapításra juthatunk, hogy teljességgel átfedik egymást. Amennyiben alaposan szemügyre vesszük a projektmódszert és a portfóliómódszert,⁵⁵ mindegyikük rendelkezik akkora szabadsággal, ami megengedi ezt a következtetést. Ha elfogadjuk, hogy a projekt végeredménye, a produktum a tanulók munkája során keletkezett, célirányos egészet alkotó dokumentumok gyűjteménye,⁵⁶ azaz portfólió is lehet, a korábbi módszert csupán másik köntösbe bújtattuk. Amennyiben távolabbról közelítjük meg a kooperatív módszert, elmondhatjuk, hogy a csoportmunka a projektmódszernek egy továbbfejlesztett részfolyamata. Ahogyan a filozófia megengedi, hogy a belőle kivált tudományterületeket önálló diszciplínaként kezeljük, úgy a projektmódszer is lehetővé teszi részfolyamatainak önállósulását. Ezáltal a pedagógia nagyobb hangsúlyt fektet a gyakorlati nevelésre, a kooperatív módszer pedig a szociális kompetenciák kifejlesztésére. A vita is lehet a projektmódszer egy mozzanata, autonómiaigényének a kommunikációs kompetencia kihangsúlyozása adhat jogalapot. A vita általában szóbeli⁵⁷, a portfólió pedig írásbeli végeredményt produkál. Összességében elmondhatjuk, hogy a projektmódszer önmagában is képes reprezentálni egy meglehetősen széles módszertani repertoárt, hiszen kivitelezése során számos más oktatási módszer alkalmazására nyílik lehetőség.⁵⁸

A projektmódszer ismérvei

A versenyszellemű, sikerközpontú társadalmunk nyomására a projekt használata mind az üzleti életben, mind az oktatásszervezésben egyre nagyobb népszerűsége tett szert. A sikeres üzleti vállalkozások megszervezéséhez és kivitelezéséhez életre kelt projektmenedzsment és az élethosszig tartó tanulást megalapozó oktatás megteremtéséhez nélkülözhetetlen projektpedagógia szinte önálló tudománnyá fejlődött. Mindegyik projektet ugyanaz a cél vezérli, az adott terv legsikeresebb kiötlése és megvalósítása. Amennyiben projektnek tekinthetünk egy vad becserkészéséhez, elejtéséhez és feldolgozásához szükséges folyamatot, a projektmódszer történelmi előzményeit már az őskori társadalmakban is kereshetjük.⁵⁹ A XVIII. század közepén az itáliai és a párizsi építészeti akadémiákon a záróvizsgát teljesítő tanulóknak olyan feladatot kellett teljesíteniük, ami az elméletben tanultak gyakorlati alkalmazásáról adott számot. Kezdetben ezeket az építkezéseket nevezték projektnek, később ennek a fogalomnak a jelentése olyannyira kitért, hogy a gyakorlati problémamegoldás színvonalává vált.⁶⁰ Ezek alapján kijelenthetjük, hogy *a projektpedagógia gyakorlati oldala előbb kezdett formálódni, mint az elméleti háttere*. Ezt a felsőoktatásban használatos kiegészítő tevékenységet az alsó- és középszintű oktatásban központi elemmé tenni, volt a tanítás és a tanulás fogalmának forradalmian új megközelítése.⁶¹ Ahhoz, hogy ez a speciális gyakorlati képzés valamennyi tantárgy számára általános módszerré válhasson, Kilpatricknak és követőinek munkásságára volt szükség. Mára szinte minden projektként jegyezteti be magát a módszerkatalógusba, ami nem tanóra és amelyben a tanulók aktív részvétele mellett a végeredmény valamilyen közös produktum.⁶² Ezek a kritériumok vonatkozhatnak a projektpedagógiára, azonban magához a projektmódszerhez nem elégségesek. Az alábbi pontokba szedve megkíséreltem összefoglalni a projektmódszer ismérveit, amelyek egyben kritériumai és egy lehetséges definíció részei is:

- Olyan sajátos tanulási feladat, amelynek *középpontjában egy probléma áll*, amit úgy kell megoldani, hogy közben alaposan körüljárjuk. Ezáltal a hozzá köthető

Makk Gábor: „Ki tud többet az Európai Unióról?” A projekt, mint fejlesztési módszer a történelemtanulásban és –tanításban

lehető legtöbb vonatkozásnak és összefüggésnek fel kell tárulnia. A problémának mint „támadási pontnak”⁶³ a gyakorlati élet során kell felmerülnie, valóságos társadalmi igényt kell kielégítenie, amely a tanulók vagy környezetük számára releváns. Ez a nem pedagógiai haszon a pedagógiai haszon előfeltétele, mert ez ad célt és értelmet a cselekvésnek, a tapasztalat forrásának.⁶⁴ A probléma a konkrétság gazdagságában megjelenve *kiprovokálja a lehető legtöbb összefüggést* és megközelítést, ami a témához kapcsolódik.⁶⁵

- A tanulónak nem munkautasításokat kell követnie, hanem egy általa választott olyan *valóságos feladattal* kell szembesülnie, amelyben saját maga dolgozza ki részvételének egyéni tervét és a megvalósításához vezető út minden részletét.⁶⁶ Mindig társadalmi relevanciával bír, összefüggésben van az adott környezettel.
- Míg Hortobágyi Katalin számára a projekt egyik kritériuma, hogy a középpontjában álló problémát a tanulók vessék fel, addig Hegedűs Gábor értelmezése megengedi a pedagógus által történő kiválasztáson és a tanulók elfogadásán alapuló projekttemát.⁶⁷ Ugyanakkor Hortobágyi egy évtizeddel később már új álláspontra helyezkedik. Ettől kezdve a pedagógiai projekt megszületésében nem az a fő kérdés, ki kezdeményezi, hanem az, hogy kik vesznek részt az ötlet továbbgondolásában.⁶⁸ M. Nádasi Mária⁶⁹ és Pethőné Nagy Csilla⁷⁰ projektorientált tanulásként definiálja, ha a témát nem a diákok vetik fel, hanem a tanár jelöli ki.
- Mivel a tanulók maguk választhatják meg a projekt témáját, *a résztvevőket átfűti a cél elérésének vágya*, amely az oktatási folyamat során végig izgalomban tartja őket.
- A projekt témáját *a tanuló érdeklődési köréhez és életkori sajátosságaihoz kell igazítani*. Az általános iskolába járók számára a világ jobbára csupán a képzeletük számára létezik, így játékosabb feladatokat, megoldásokat várnak el. A középiskolás tanulók már a körülöttük lévő világ jobbá tételének igényével léphetnek fel.
- *Jól elkülöníthető szakaszokból áll*. Az ötletbörzétől és a csoportokba szerveződéstől kezdve a megvalósítás folyamatán keresztül a produktum nyilvánossá tételéig és értékeléséig számos résztevékenységre bomlik.
- Olyan probléma köré kell szervezni a projektet, amelynek megoldása *többféle tevékenységet igényel*. Amennyiben minden mozzanatát alaposan kidolgozzuk, az összes konstruktív módszert magába foglalhatja, így szinte önmagában is komplex.
- A projektmódszer lényege, hogy minél több irányból közelítsünk a középpontban álló probléma felé, megoldásakor *minél több képességet, készséget mozgassunk meg*.⁷¹
- Nem szabad kötelezővé tenni. *„Egyetlen, nagyon szigorúan betartandó követelmény van, hogy senki se érezze, hogy külső kényszer hatására kell bekapcsolódnia projekttevékenységbe. Ha ez előfordul, akkor rossz a projektkezdeményezés módja. A legfőbb rendezőelv az érdeklődés és a motiváltság.”*⁷² Szükséges a kiválasztott probléma iránti tanulói érdeklődés. A jól működő projektcsoportokban *a résztvevők magukénak érzik a feladatot*.
- *A célok, a feladatok és a követelmények* nem lehetnek merevek, a tanulási folyamat során mindezeket célszerű úgy fenntartani, hogy *a tanulók igényeihez igazíthatóak* legyenek.
- A megvalósításhoz *szükséges a tanulók előzetes ismereteinek előhívása*.
- *Elengedhetetlen a folyamatos ellenőrzés, reflexió*. A pedagógus a tanulási folyamat során végig javaslattevő mentorként van jelen, a döntések jogát mindig meghagyja a csoportnak. A tanulói reflexiók pedig tájékozottá teszik a résztvevők előrehaladását illetően.
- *Mind a tanórákon, mind az iskolai kereteken kívül szerveződhet*.

Makk Gábor: „Ki tud többet az Európai Unióról?” A projekt, mint fejlesztési módszer a történelemtanulásban és –tanításban

- *Alkalmazása csoportban történik*, azonban lehet egyéni is. Célszerű kielégíteni a tanulók közösség iránti szükségletét.
- *Individualizált* munkára is lehetőséget kell biztosítani.
- Mivel a produktum mindig komplex, a résztvevők által kitűzött célok kizárólag kooperációban valósulhatnak meg. Cselekedeteik kizárólag együttműködésükön és egyenlőségén alapulhatnak.
- A projektmódszer egyik lényeges ismérve a *tantárgyköziség*, a különböző tudományterületek közötti átjárhatóság. Dewey pedagógiai modellje a herbarti elméleti alapokon kialakult tantárgy-tanóra tanulásszervezésnek egy markáns alternatívája.⁷³
- *A tanulók a tanár segítségével együtt cselekvő, kooperáló főszereplők*. A pedagógus a tanulási folyamat facilitátorává válik. Mivel a projekt során át kell lépni egy másik paradigmába, amelyben a tanár szerepe szinte észrevétlenül van jelen az együttműködés minden mozzanatában, beleütközhetünk azon érdekekbe, amelyek az iskola falain kívül és belül egyaránt a hatalmi struktúrák fennmaradásához kötődnek és a többséget a végrehajtás szerepkörébe zárva az alkotás privilégiumát a kiváltságos elitnek tartják fenn.
- A projekt komplexitása azt is maga után vonja, hogy nem tud nem differenciálni.⁷⁴ A közös vállalkozás során *minden résztvevő maga választhatja ki a számára testhez álló feladatot*. Megvalósítása során a különböző kulturális és anyagi háttérrel rendelkező gyerekek más és más tapasztalattal járulhatnak hozzá, egymástól is tanulhatnak, így a projektmódszer nagyszerű eszköz az esélyegyenlőtlenségek mindig csak vágyott, azonban hazánkban realitásként soha nem érvényesült csökkentésében.⁷⁵
- A projektmódszer felfedező tevékenységével, problémamegoldásával, kötetlenebb formájával egyúttal *játékos tevékenység*. Amennyiben választás elé állítanánk a tanulókat a tekintetben, hogy mit tennének a tanórákon legszívesebben, tanulnának vagy játszanának, alighanem egyértelműen az utóbbit választanák. A projektpedagógia segítségével a kettőt együtt is el tudjuk végezni, azaz a tanulás játékosává is válhat. Mivel a játék a tanulónak kortól függetlenül természetes közege, célszerű az iskolát a játék színterévé tenni. A projekt célja az is lehet, hogy hozzájáruljon a játék iskolai legitimitációjához, az intézményes oktatás játékkultúrájának megteremtéséhez vagy fejlesztéséhez.⁷⁶
- *A produktum nyilvánosság elé kerülve referenciává válik*. A közös siker erősíti a tanulók önbizalmát.
- Végeredménye minden esetben egy bemutatható *szellemi vagy anyagi produktum*.

A túlnyomóan tradicionális módszerekkel dolgozó iskolákban egy-egy projekt megszervezése katalizátorként segítheti elő az alternatív pedagógiai módszerek elterjedését. Egyszerre része, kiegészítője és ellentétes pólusa a hagyományos oktatásnak.⁷⁷ A projektmódszer hátránya, hogy kevesebb ismeretet lehet elsajátítani a segítségével, mint egy frontális oktatási móddal. Ugyanakkor a tanuló egyéni sajátosságait figyelembe véve egy-egy projekt során mélyebben „lehorgonyzódik” a tudás. Azok a képességek is kifejlődnek, amelyekkel az ismeretek elsajátítása lehetővé válhat. Éppen ezért a legkedvezőbb tanulási feltételeket a módszerek kombinációja és egyensúlya biztosítja.

„Ki tud többet az Európai Unióról?”

Az Európai Unió egyelőre minden más hasonló kontinentális vagy regionális szerveződésnél messzebb jutott. Ezért azonban a tagállamoknak hatalmas árat kell(ett) fizetniük.⁷⁸ A polgároknak az unióról való tájékozatlansága, az egységesülés folyamatának átláthatatlansága, a demokratikus számonkérhetőség hiánya (demokratikus deficit) az integráció „melléktermékeként” jelentkezett. Ahhoz, hogy közelebb kerülhessünk az Európai Unióhoz, feltétlenül meg kell ismernünk rejtélyes céljait, szövevényes történetét, alapvető működését és globális problémáit. Amennyiben a tanulók meg szeretnék fejteni, mi az oka

Makk Gábor: „Ki tud többet az Európai Unióról?” A projekt, mint fejlesztési módszer a történelemtanulásban és –tanításban

annak, hogy hazánk az Európai Unió részévé vált, erre egy projekt lenne a legalkalmasabb. Ennek keretében alaposan körüljárhatnánk, hogy az Európai Unió, mint hatalmi háló mennyiben befolyásolja az uniós polgárok életét, milyen előnyöket és hátrányokat „kínál”. A „Ki tud többet az Európai Unióról?” projekt célja megtervezni és kivitelezni egy olyan elképzelt képes enciklopédia szócikkét, amely az európai Uniót egy dupla (két darab A/4-es) oldalon keresztül bemutatná. Ennek a cikknek úgy kell a tárgyalni fogalom köré épülnie, hogy olvasójának a téma lehető legátfogóbb, legszínesebb, ugyanakkor minél tömörebb elemzését nyújtsa. Mivel képes enciklopédiáról van szó, a szócikknek tartalmaznia kell a szöveges leírás(ok) mellett illusztráció(ka)t, térképe(ke)t is. Mivel egy valóságos projektnek sem a céljait, sem a témáját nem célszerű a pedagógusnak a diákok részvétele nélkül előre lefektetnie, így máris túl messzire mentünk. Még el sem kezdtük, azonban rögtön nehézségekbe ütköztünk. A tanárnak meg kell találnia azt az egyensúlyt, ami azt is lehetővé teszi, hogy a tanulók ötletei maradéktalanul érvényesüljenek és azt is, hogy a folyamatot irányító pedagógus a projektet a pedagógiai célok értelmében optimális mederben tudja tartani. Amennyiben kedvet kaptak hozzá, valósítsák meg minél többet ezt a projektet és még sok másikat!

Összegzés

Dewey eszménye a XX. század elején az volt, hogy a képzés, valamint a helyi sajátosságok figyelembevételével lokálisan kidolgozott tanterveken és együttműködésen alapuló, felfedeztető, készségeket fejlesztő, gyakorlati oktatást hangsúlyozó iskolát valósítson meg. Egy évszázaddal később az európai uniós kompetencia követelmények sem inspirálhatnak ennél többre. A projektpedagógia ennyi idő után is megállja a helyét. Mivel a társadalom állandóan változik, nem tudhatjuk, hogy milyen tulajdonságok válnak fontossá, azonban az egyén és az egész emberiség boldogulásához mindig szükség lesz információkra és az azokat feldolgozó képességekre. A projekt módszer alternatívát jelent arra vonatkozóan, hogyan tanítsunk, azonban a legkedvezőbb tanulási feltételeket a tananyagok elsajátítását segítő módszerek kombinációja és egyensúlya biztosítja. Arra a kérdésre, hogy ki tud többet az Európai Unióról, csak abban az esetben válaszolhatnánk, ha mindenki elkészíthetné és összevethetné a maga kis enciklopédiáját az európai birodalomról.

JEGYZETEK

1. FALUS Iván (szerk.) (1998): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 272.
2. BEARD, Charles A. (1988): *Az Egyesült Államok Alkotmányának gazdasági értelmezése*. Európa Könyvkiadó, Dabas, 5.
3. NAHALKA István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 9.
4. DEWEY, John (1976): *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó, Budapest, 109.
5. KOVÁTSNÉ Németh Mária (2001): *Neveléstan*. Comenius Bt., Pécs, 5.
6. NÁDASI Mária, M. (2007): *Adaptivitás az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 5.
7. KAGAN, Spencer (2010): *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft., Budapest, 22.
8. KOVÁTSNÉ Németh Mária (2000): *Pedagógiai rendszerek, elvek és értékek az ezredfordulón*. Comenius Bt., Pécs, p.135.
9. NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest, 92.
10. MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2004): *Neveléstörténet*. Osiris Kiadó, Budapest, 255.
11. MÁTRAI Zsuzsa: *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990.

Makk Gábor: „Ki tud többet az Európai Unióról?” A projekt, mint fejlesztési módszer a történelemtanulásban és –tanításban

- 22.
12. NAHALKA István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 8.
 13. NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla: *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2004. 47.
 14. NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest, 63.
 15. NÉMETH András (1998): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 14.
 16. MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2004): *Neveléstörténet*. Osiris Kiadó, Budapest, 96.
 17. HEGEDŰS Gábor (2001): *Projektmódszer II*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar Nyomdája, 41.
 18. LENDVAI L. Ferenc (1983): *A gondolkodás története*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 137.
 19. KANT, Immanuel (2004): *A tiszta ész kritikája*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest, 32.
 20. NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest, 62.
 21. MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2004): *Neveléstörténet*. Osiris Kiadó, Budapest, 132.
 22. NÉMETH András (1998): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 19.
 23. MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2004): *Neveléstörténet*. Osiris Kiadó, Budapest, 177.
 24. PLÉH Csaba (2010): *A lélektan története*. Osiris Kiadó, Budapest, 186.
 25. PLÉH Csaba (2010): *A lélektan története*. Osiris Kiadó, Budapest, 349.
 26. PLÉH Csaba (2010): *A lélektan története*. Osiris Kiadó, Budapest, 349.
 27. MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2004): *Neveléstörténet*. Osiris Kiadó, Budapest, 178.
 28. MÁTRAI Zsuzsa (1990): *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 36.
 29. MÁTRAI Zsuzsa (1990): *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 37.
 30. HEGEDŰS Gábor (2001): *Projektmódszer II*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar Nyomdája, 30.
 31. MÁTRAI Zsuzsa (1990): *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 37.
 32. HEGEDŰS Gábor (2001): *Projektmódszer II*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar Nyomdája, 43.
 33. PLÉH Csaba (2010): *A lélektan története*. Osiris Kiadó, Budapest, 83.
 34. PLÉH Csaba (2010): *A lélektan története*. Osiris Kiadó, Budapest, 554.
 35. CSAPÓ Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 33.
 36. PLÉH Csaba (2010): *A lélektan története*. Osiris Kiadó, Budapest, 258.
 37. NÉMETH András (1998): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 33.
 38. NÉMETH András (1998): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 33.
 39. MÁTRAI Zsuzsa (1990): *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 38.
 40. HEGEDŰS Gábor (2001): *Projektmódszer II*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar Nyomdája, 8.
 41. HEGEDŰS Gábor (2001): *Projektmódszer II*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar Nyomdája, 9.
 42. RÉTHY Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 13.
 43. HEGEDŰS Gábor (2001): *Projektmódszer II*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar Nyomdája, 11.
 44. HEGEDŰS Gábor (2001): *Projektmódszer II*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar Nyomdája, 4.
 45. HEGEDŰS Gábor (2001): *Projektmódszer II*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar Nyomdája, 29.

Makk Gábor: „Ki tud többet az Európai Unióról?” A projekt, mint fejlesztési módszer a történelemtanulásban és –tanításban

46. HEGEDŰS Gábor (2001): *Projekt módszer II.* Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar Nyomdája, 25.
47. HEGEDŰS Gábor (2001): *Projekt módszer II.* Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar Nyomdája, 5.
48. NÉMETH András (1998): *A reformpedagógia múltja és jelene.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 35.
49. HEGEDŰS Gábor (2001): *Projekt módszer II.* Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar Nyomdája, 7.
50. HEGEDŰS Gábor (2001): *Projekt módszer II.* Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar Nyomdája, 5.
51. GOLNHOFFER Erzsébet – FALUS Iván (szerk.) (2001): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 237.
52. FALUS Iván (szerk.) (1998): *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 283.
53. BÁTHORY Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek.* OKKER Oktatási Kiadó, Budapest, 200.
54. PETHÓNÉ Nagy Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv.* Korona Kiadó, Budapest, 16.
55. A portfóliómódszerről bővebben: MAKK Gábor: „Az út a fontos, nem az út vége!” A portfólió, mint fejlesztési módszer adaptivitása a történelemtanulásban és –tanításban. In: *Történelemtanítás.* 2010. 3. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/10/makk-gabor-%E2%80%9Eaz-ut-a-fontos-nem-az-ut-vege%E2%80%9D-a-portfolio-mint-fejlesztési-módszer-adaptivitása-a-történelemtanulásban-es-%E2%80%93tanításban-01-03-05/> [2012. szept. 15.]
56. FALUS Iván – KIMMEL Magdolna (2003): *A portfólió.* Gondolat Kiadói Kör, Budapest, 37.
57. SZIVÁK Judit (2010): *A vita.* Gondolat Kiadó, Budapest, 16.
58. RADNÓTI Katalin (szerk.) (2008): *A projektpedagógia mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 31.
59. HEGEDŰS Gábor (2001): *Projekt módszer II.* Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar Nyomdája, 40.
60. HEGEDŰS Gábor (2001): *Projekt módszer II.* Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar Nyomdája, 46.
61. HORTOBÁGYI Katalin (2002): *A projekt kézikönyv.* Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 11.
62. HORTOBÁGYI Katalin (2002): *A projekt kézikönyv.* Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 7.
63. HORTOBÁGYI Katalin (2002): *A projekt kézikönyv.* Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 13.
64. HORTOBÁGYI Katalin (2002): *A projekt kézikönyv.* Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 11.
65. HORTOBÁGYI Katalin (2002): *A projekt kézikönyv.* Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 12.
66. HORTOBÁGYI Katalin (1991): Projekt...eszméről?...oktatásról?...tanulásról?...módszerről? *Új Pedagógiai Szemle, 41. évf. 7-8. sz. 167.*
67. HEGEDŰS Gábor (2001): *Projekt módszer II.* Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar Nyomdája, 19.
68. HORTOBÁGYI Katalin (2002): *A projekt kézikönyv.* Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 25.
69. M. NÁDASI Mária (2003): *Projektoktatás.* Gondolat Kiadói Kör, Budapest, 18.
70. PETHÓNÉ Nagy Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv.* Korona Kiadó, Budapest, 168.
71. HONFI Anita – KOMLÓDI Nóra (2010): *Projektpedagógia.* Műszaki Kiadó, Budapest, 33.
72. HEGEDŰS Gábor (2001): *Projekt módszer II.* Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar Nyomdája, 20.
73. HEGEDŰS Gábor (2001): *Projekt módszer II.* Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar Nyomdája, 15.
74. HORTOBÁGYI Katalin (2002): *A projekt kézikönyv.* Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 16.
75. RADNÓTI Katalin (szerk.) (2008): *A projektpedagógia mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 9.
76. HORTOBÁGYI Katalin (2002): *A projekt kézikönyv.* Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 150.
77. HEGEDŰS Gábor (2001): *Projekt módszer II.* Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar Nyomdája, 20.
78. POGÁTSZA Zoltán (2009): *Álomunió. Európai piac állam nélkül.* Nyitott Könyvműhely, Budapest, 27.

Makk Gábor: „Ki tud többet az Európai Unióról?” A projekt, mint fejlesztési módszer a történelemtanulásban és –tanításban

IRODALOM

- BÁTHORY Zoltán (2000): Tanulók, iskolák, különbségek. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest;
- BEARD, Charles A. (1988): Az Egyesült Államok Alkotmányának Gazdasági Értelmezése. Európa Könyvkiadó, Dabas;
- CSAPÓ Benő (1992): Kognitív pedagógia. Akadémiai Kiadó, Budapest;
- DEWEY, John (1976): A nevelés jellege és folyamata. Tankönyvkiadó, Budapest;
- ELLWOOD, Wayne (2003): A globalizáció. HVG Kiadói Rt., Budapest;
- FALUS Iván (szerk.) (1998): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest;
- FALUS Iván – KIMMEL Magdolna (2003): A portfólió. Gondolat Kiadói Kör, Budapest;
- FISCHER Ferenc (1996): A globális világ: a XX. századi történeti folyamatok összekapcsolásáról. Iskolakultúra, 6. évf. 2. sz. 52-62.;
- GOLNHOFER Erzsébet – FALUS Iván (szerk.) (2001): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest;
- HEGEDŰS Gábor (2001): Projekt módszer II. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar Nyomdája;
- HONFI Anita – KOMLÓDI Nóra (2010): Projektpedagógia. Műszaki Kiadó, Budapest;
- HORTOBÁGYI Katalin (2002): Projekt kézikönyv. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest;
- HORTOBÁGYI Katalin (1991): Projekt... eszméről?... oktatásról?...tanulásról?... módszerről? Új Pedagógiai eszme, 41. évf. 7-8. sz.
- KAGAN, Spencer (2009): Kooperatív tanulás. Ökonet Kft., Budapest;
- KANT, Immanuel (2004): A tiszta ész kritikája. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest;
- KOVÁTSNÉ Németh Mária (2000): Pedagógiai rendszerek, elvek és értékek az ezredfordulón. Comenius Bt., Pécs;
- KOVÁTSNÉ Németh Mária (2001): Neveléstan. Comenius Bt., Pécs;
- LENDVAI L. Ferenc (1983): A gondolkodás története. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest;
- MAKK Gábor (2010): „Az út a fontos, nem az út vége!” A portfólió, mint fejlesztési módszer adaptivitása a történelemtanulásban és –tanításban. Történelemtanítás, XLV. (Új folyam I.) 3. sz.
[<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/10/makk-gabor-%E2%80%9Eaz-ut-a-fontos-nem-az-ut-vege-%E2%80%9D-a-portfolio-mint-fejlesztési-módszer-adaptivitása-a-történelemtanulásban-es-%E2%80%93tanításban-01-03-05/>]
- MÁTRAI Zsuzsa (1990): Az amerikai társadalomtudományi nevelés története. Akadémiai Kiadó, Budapest;
- M. NÁDASI Mária (2007): Adaptivitás az oktatásban. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest;
- M. NÁDASI Mária (2003): Projektoktatás. Gondolat Kiadói Kör, Budapest;
- MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2004): Neveléstörténet. Osiris Kiadó, Budapest;
- NAHALKA István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest;
- 110/2012. (VI. 4.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (2012): Magyar Közlöny, 66. sz. 10635-10848.
- NÉMETH András (1998): A reformpedagógia múltja és jelene. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest;
- NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2004): A pedagógia problémátörténete. Gondolat Kiadó, Budapest;

Makk Gábor: „Ki tud többet az Európai Unióról?” A projekt, mint fejlesztési módszer a történelemtanulásban és –tanításban

PETHŐNÉ Nagy Csilla (2005): Módszertani kézikönyv. Korona Kiadó, Budapest;

PLÉH Csaba (2010): A lélektan története. Osiris Kiadó, Budapest;

POGÁTSZA Zoltán (2009): Álomunió. Európai piac állam nélkül. Nyitott Könyvműhely,

RADNÓTI Katalin (szerk.) (2008): A projektpedagógia mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest;

RÉTHY Endréné (2003): Motiváció, tanulás, tanítás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest;

SZIVÁK Judit (2010): A vita. Gondolat Kiadó, Budapest.

ABSTRACT

Makk, Gábor

“Who knows more about the European Union?” The project as a developmental method in history learning and instruction

The study attempts to reveal the driving economic, political and social forces hidden behind the development of project pedagogy, as well as outline the changes to the philosophical, psychological and pedagogical context that resulted. It provides an alternative answer with respect to how we can teach in the extremely rapidly changing world of our day. By revealing the characteristics of project pedagogy, the study aims to define the project method, delineate its methodology and popularise it. By launching a project involving a current problem, the study revolves around trying to find out who know more about the European Union.