

F. Dárdai Ágnes – Kaposi József

Változó történelemtanítás Magyarországon (1990–2020)

Trendek, mozaikok, mintázatok

A tanulmány a magyarországi történelemtanítás elmúlt harminc évének oktatásirányítási, pedagógiatörténeti kereteit, a tanulás-tanítás módszertan elméleti és gyakorlati jellemzőit és az átalakulási folyamat mérföldköveit szándékozik bemutatni. Az írás célja, hogy a hazai és nemzetközi szakmai nyilvánosság tájékoztatása érdekében objektív képet adjon az elmúlt évtizedekben a történelemtanítást érintő innovációkról, változásokról, továbbá, hogy erősítse a történelemdidaktikai szakma legitimációját. A szerzők megállapítják, hogy az elmúlt harminc évben jelentős változások diagnosztizálhatók a központi tartalmi és módszertani dokumentumokban, a tantervekben, a vizsgakövetelményekben és a tankönyvekben is. Pozitívumként említhető, hogy megszűnt a korábbi történelemtanítást uraló marxista ideológia hegemoniája, átalakultak, modernizálódtak a tanítási tartalmak, középpontba került a kompetenciafejlesztés. Nőtt a jelenkor feldolgozásának jelentősége a tananyagokban és új értékek (pl. demokrácia) fogalmazódtak meg. A tartalmi szabályozókban, tankönyvekben megjelent a plurális, multiperspektivikus szemléletmód, valamint a forrás- és tevékenységközpontúság. Az iskolai tanítás gyakorlatában elindult a tanulóközpontú tanulási-tanítási stratégiák térhódítása, valamint az IKT-eszközök intelligens alkalmazása is. A felsőoktatásban új szemléletű tanárképzés indult el, de a történelemdidaktika mint önálló diszciplína elfogadtatása, egyenjogúsítása mind az akadémiai, mind a felsőoktatási szférában még várat magára. A kedvező folyamatok ellenére ellentmondásos az áttekintett folyamat mérlege, mivel a pozitív változások csak részeredményekkel jártak és nem hozták a történelemtanítás átfogó és széles körű megújítását.

Ágnes F. Dárdai – József Kaposi

Changing History Teaching in Hungary (1990–2020)

Trends, Mosaics, Patterns

The study aims at presenting the educational policy and pedagogical history framework of history teaching in the last thirty years. It also presents the theoretical and practical characteristics and milestones of the transformation of learning-teaching methodology in Hungary. The purpose of this article is to inform the domestic and international professional public about the innovations and changes affecting history teaching in recent decades thereby strengthening the legitimacy of the history didactics profession. In summary, the authors conclude that there were significant changes in central curriculums, exam requirements and textbooks over the past thirty years. Key positive changes were the following: the ideological hegemony of Marxist history teaching has vanished, competence development has become the focus of teaching and learning, the contents have been modernized. Significance of the Modern Ages has increased and new values (e.g. democracy) have been defined. The plural, multiperspective, source- and activity-based approach has appeared in regulators and textbooks, the spread of learner-centered learning-teaching strategies and intelligent use of ICT tools has also started. A new approach has been established in higher education as well, however, it is a hindrance that the acceptance of history didactics as an independent field of science is still pending in both the academic and higher education spheres. Against the fortunate processes the account of the procedures is controversial, since the positive changes provided only partial results and have not brought widespread and extensive reform of history teaching.

Bevezető gondolatok

Kötetet indító tanulmányunk az 1990 és 2020 közötti magyar közoktatás, tanárképzés – kiemelve a hazai történelemtanítást – meghatározó folyamatait, jelenségeit kívánja felvázolni. A szerzők különböző szinten és mértékben részesei, sőt időnként befolyásoló szereplői is voltak a tanulmányban bemutatott folyamatoknak. Ebből, és meggyőződésükből is fakadóan egyszerre képviselik a folyamatosság szempontját a hazai tradíciók megtartása érdekében, valamint a megújítás nézőpontjait az új kül- és belföldi gondolatok, megközelítések, illetve innovációk implementálása érdekében.

E mozaikszerű áttekintés a hazai történelemtanítás kontextusának főbb pilléreit próbálja felvázolni a korszak alapvető neveléstudományi és történelemdidaktikai szakirodalmának felhasználásával. A tanulmány fókusza a történelemtanítás, mely folyamatainak megértéséhez tablóként villantunk fel néhány meghatározó közpolitikai döntést, dokumentumot. Azt kívántuk tehát bemutatni, hogy azok a folyóiratcikkek, amelyek a kötet gerincét adják, milyen oktatáspolitikai, pedagógiai, oktatásmódszertani környezetben fogalmazódtak meg.

Oktatásirányítási háttér

Magyarországon az 1980-as évek közepétől – még a Kádár-korszak keretei között – megindult az oktatási- és oktatásirányítási rendszer átalakulása. A korábbiakban a döntően politikai szempontú kormányzást egyre inkább szakpolitikai döntéselőkészítés és -hozatal váltotta fel. Ennek egyik eredményeként lépett érvénybe az 1985-ös oktatási törvény, amely számos ponton felülírta a korábbi központi jellegű szabályozást, és megnyitotta az utat a különböző iskolakísérletekre, alternatív pedagógiai megoldások alkalmazására.¹

Az 1989/90-es rendszerváltozás után polgárjogot nyert a plurális világnézetű oktatás, megszűnt az állam iskolaalapítási és -fenntartási monopóliuma, és megnyílt a lehetőség az egyházi és alapítványi iskolák terjedésére. Jelentős mértékben decentralizálódott az oktatási rendszer. Általánossá vált a szabad iskolaalapítás és iskolaválasztás joga, bővült az iskolák szakmai autonómiája, a tantestületek, diákok és szülők egyetértési és véleményezési jogköre.² Az 1993-as közoktatási törvény³ kodifikálta az átalakulási reformfolyamat fenti eredményeit, és az időközben tagolttá/sze-

¹ BÁTHORY Zoltán (2001): *Maratoni reform: a magyar közoktatás reformjának története 1972–2000*. Ökonet, Budapest; GAZSÓ Ferenc (1988): *Megújuló egyenlőtlenségek. Társadalom, iskola, ifjúság*. Kossuth Kiadó, Budapest; HALÁSZ Gábor (2001): *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. OKKER, Budapest; KOZMA Tamás (1990): *Kié az iskola?* Educatio Kiadó, Budapest; NAGY Péter Tibor (2012): *Oktatás, -történet, -szociológia*. Gondolat Kiadó, Budapest, Iskolakultúra-könyvek sorozat 44.

² *Jelentés a magyar közoktatásról (1995)*. Szerk.: HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1996. 13–19.

³ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

lektívvé vált iskolaszervezet (8 és 6 osztályos gimnáziumok) megváltozását, továbbá a tankönyvkészítés és -kiadás állami monopóliumának megszüntetését. Létrejöttek a minisztérium szakmai irányítást segítő, ellenőrző szakmai testületei (pl. Országos Köznevelési Tanács) is.⁴ A felsőoktatás intézményei visszanyerték szakmai autonómiájukat, önkormányzatukat. Visszakapta önállóságát a Magyar Tudományos Akadémia,⁵ és számos oktatással foglalkozó szakmai civil szervezet jött létre.⁶

A változások az oktatás tartalmait is jelentősen érintették. A különböző tantervi dokumentumokból kikerültek a szocialista ideológiára és nevelésre vonatkozó elvárások. Elfogadottá vált a tartalmak tekintetében a többféle érték és nézet együttes megjelenítése. Az 1995-ben kiadott új szemléletű Nemzeti Alaptanterv (NAT)⁷ a tartalmi szabályozás terén tovább bővítette az intézményi szintű szakmai döntések körét. Helyi készítésű pedagógiai programok, tantervek, tankönyvek váltak az iskolai pedagógiai munka alapküldetésévé.

Az 1990-es években végbement a középfokú képzés expanziója, az egyes korosztályokon belül a korábbi 40%-ról közel 70%-ra nőtt az érettségi bizonyítványt szerezni szándékozók aránya. A 2000-es évek fordulóján – az egyetemi integráció nyomán – létrejöttek a középkori hagyományokra is támaszkodó universitas típusú intézmények, majd az ún. bolognai folyamathoz való csatlakozás révén kialakult az európai mintákhoz igazodó többszintű (BA/MA) felsőoktatási rendszer.⁸ E folyamatok együttesen 2005-ben új (kétszintű) érettségi rendszer⁹ és kompetencialapú követelményekre épülő vizsgafeladatok, valamint standardizációs szemléletű értékelés bevezetését eredményezték.¹⁰ A változó társadalmi igények és jogszabályi környezet, az új intézmények alapítása és a régiók bővítésének következtében az egyetemek a „nyitott kapuk” elvét követték, így 1990–2004 között a felsőoktatásban a nappali tagozaton tanulók száma közel háromszorosára növekedett.

Az ezredfordulót követően felgyorsultak az európai uniós csatlakozási folyamatok. Egyre markánsabban jelentek meg hazánkban a tudásgazdaság kihívásaiból adódó nemzetközi tendenciák, elvárások. Nyilvánvalóvá vált az emberi képességek felértékelődése, az egész életen át tartó tanulás paradigmája, a kompetencialapú oktatás

⁴ *Jelentés a magyar közoktatásról (1997)*. Szerk.: HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1998. 17–31.

⁵ 1994. évi XL. törvény a Magyar Tudományos Akadémiáról.

⁶ TRENCSENYI László (1997): *A pedagógusszakma civil szerveződései. Vázlatos körkép 1990–96*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

⁷ 130/1995 (X. 26.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.

⁸ KOZMA Tamás (2004): *Ki az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

⁹ 100/1997. kormányrendelet az érettségi vizsga szabályzatáról; 40/2002. OM-rendelet a részletes érettségi követelményekről; 243/2003. 12.17. kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról; 202/2007. (VII. 31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv módosított egységes szerkezetbe foglalt szövege.

¹⁰ *Jelentés a magyar közoktatásról (2000)*. Szerk.: HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2001. 19–23. ; *Jelentés a magyar közoktatásról, 2003*. Szerk.: HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2004. 23–26. ; *Új érettségi Magyarországon (2006)*. Szerk.: HORVÁTH Zsuzsanna – LUKÁCS Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 7–38.

széles körű alkalmazásának szükségessége. Ezt a személetet tükrözte a NAT 2003-as, és még egyértelműbben a 2007-es korrekciója, amely az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciák beépítésével járt. Az Európai Unióhoz való csatlakozásból is következő versenyképességi kihívások, a nyilvánosságra kerülő PISA-eredmények mind jobban rávilágítottak a hazai oktatási rendszer eredményességi és hatékonysági problémáira. Noha nem alakult ki átfogó oktatási stratégia, felerősödött a minőségpolitikai szemlélet, amely az akkreditációs eljárások (tanterv, vizsga, tankönyv) standardizációs fejlesztését, új mérési-értékelési rendszer elindítását (DIFER, Kompetenciamérés) és az intézményi szintű minőségfejlesztési programok (IMIP, FEMIP) megjelenését eredményezte.¹¹

A 2000-es évek második felében mind jobban szembe kellett nézni az iskoláskorú népesség jelentős számú csökkenésével, a társadalom peremére szorult csoportok arányának növekedésével, valamint a társadalom előregedésével.¹² Az EU által elfogadott Lisszaboni szerződésből származó kritériumoknak való megfelelés felerősítette a technológiai forradalom és a digitális technológia oktatásban történő térnyeréséből adódó kihívásokat, és új kvalifikációs rendszerek létrehozását tette szükségessé. A 2008-as gazdasági világválság nyomán elindult forráskivonást nem tudták kellő mértékben ellensúlyozni a megjelenő uniós programok és források (HEFOP, TÁMOP). A leszakadók integrációját, az osztályszintű pedagógiai folyamatokat megújítani szándékozó kompetencialapú programcsomagok is felemás eredményeket hoztak, miként a továbbképzési rendszer és a tankönyvpiac teljes privatizálása is. Érdemben nem javult sem az oktatási rendszer eredményessége, sem a leszakadók felzárkóztatását elősegítő méltányossági kritériumoknak való megfelelés és az oktatásra vonatkozó társadalmi elégedettség indexe sem.

2010 után gyökeresen átalakult az oktatásirányítás, megszűnt az oktatásügy önálló minisztériumi képviselete. A 2011-ben elfogadott köznevelési, felsőoktatási és szakképzési törvények – az előző évtizedek eredménytelenségére hivatkozva – a „szabályozási inga” ellenkező irányba történő kilengését indították el. Fokozottan nőtt az állami szerepvállalás mértéke, és erőteljes központosítási törekvések bontakoztak ki a fenntartás, foglalkoztatás, tartalmi szabályozás és az ellenőrzés területén. Prioritásként jelentek meg a munka világának elvárásai, az egyházi intézményrendszer bővítésének, valamint az oktatási piac korlátozásának a szándéka.¹³

¹¹ *Jelentés a magyar közoktatásról (2010)*. Szerk.: BALÁZS Éva – KOCSIS Mihály – VÁGÓ Irén. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2011. 17–32.

¹² FAZEKAS Károly – KÖLLŐ János – VARGA Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (2008): Ecostat, Budapest; Bölcsék Tanácsa (Szerk.): *Szárny és teher* (2009): *A magyar oktatás helyzetének elemzése, háttéranyag*. Budapest, 5–40.

¹³ *Iskola/Erkölc/Tudás (2009): A köznevelési, szakképzési, felsőoktatási és felnőttképzési rendszer újjáépítése*. Barankovics István Alapítvány.

A közoktatásban 18 évről 16-ra csökkent a tankötelezettségi korhatár,¹⁴ új, előiróbb jellegű központi tantervek (NAT, Kerettantervek 2012) léptek hatályba.¹⁵ Az önkormányzatok helyett az állam lett a legnagyobb iskolafenntartó, tankerületi- és felügyeleti rendszer jött létre,¹⁶ és új pedagóguséletpálya-modell lépett érvénybe,¹⁷ a korábbi normatív finanszírozást a feladatfinanszírozás váltotta fel, és az évtized végére befejeződött a tankönyvpiac államosítása, központosítása.¹⁸ A szakképzési rendszert a munkaadói érdekek és létszámok növekedése érdekében folyamatos átalakítás jellemezte. Erőteljesen érvényesült a gazdasági szféra befolyása, a duális jellegű képzési struktúra (iskola/üzem) széles körű elterjesztési szándéka. Két-háromévenként változott a képzési utak, formák megnevezése, tartalma, rövidült a képzési idő, és csökkent az általános műveltséget megalapozó tantárgyakra fordítható időkeret.¹⁹

A felsőoktatás területén is lényegi változások következtek be, váltakozó mértékben és intenzitással folytatódott az egyetemi integráció, növekedett az állam fenntartó, irányító, ellenőrző szerepe. A kancellári rendszer bevezetésével átalakult az egyetemek belső irányítási rendje, a rektorok és a szenátusok egyre inkább a tudományos szféra irányítóivá váltak.²⁰ A pedagógusképzés rendszere 2013-at követően részlegesen osztatlanú és kétféle (egyetemi/főiskolai) kimenetelűvé vált.²¹ A doktori fokozat megszerzésének is új rendszere épült ki.

Az elmúlt harminc év mérlege ellentmondásos, hiszen a kezdeti decentralizálási és a későbbi centralizálási törekvések és átfogó jogszabályi változások ellenére, jelentős EU-források bevonása mellett sem hozott áttörő és látványos javulást. Elmaradt az iskolaszervezet esélyteremtő és költséghatékonyságot javító átalakítása, a települések és intézmények közötti esélykülönbségek korrekciója, a minőségi oktatáshoz való hozzáférés általánossá válása. Számos helyi és regionális innováció ellenére az oktatási rendszer egésze még javítandó.²²

¹⁴ 2011. évi. CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.

¹⁵ 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról; 50/202. (XII. 21) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről.

¹⁶ 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.

¹⁷ 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.

¹⁸ VARGA Júlia (szerk.): *A közoktatás indikátorrendszere 2018 és 2019*. Magyar Tudományos Akadémia és az Európai Bizottság Magyarországi Képvisellete, 2018, 2019.

GYÖRGYI Zoltán (2016): Közoktatás-irányítási változatok. *Új Pedagógiai Szemle*, 66. évf. 5–6. sz. 18–39.

¹⁹ FEHÉRVÁRI Anikó (2014): *Látletel a mobilitásról és a szakképzésről*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest; MÁRTONFI György (2016): A szakképzés intézményrendszerének átalakulásai. *Educatio*, 25. évf. 1. sz. 46–57.

²⁰ 2011. évi. CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.

²¹ 283/2012. (X. 4.) Kormányrendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről; 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

²² I.m.: *A közoktatás indikátorrendszere 2018 és 2019*.

A pedagógia világa – pedagógusok

A tudásalapú társadalomban alapvetően megváltozott a tudás szerepe, értelmezése és létrehozásának módja. Egyre meghatározóbbá vált a kompetenciaalapú, kimeneti szemléletű, a tanulási eredményekre fókuszáló oktatási paradigma. Mind jobban elfogadottá vált az egész életen át tartó tanulás igénye és szükségessége (life long learning), és az a felismerés, hogy az IKT-eszközök széles körű alkalmazása, valamint a tudásmegosztó platformok, tanulási hálózatok fokozatos térnyerése jelentős mértékben javíthatja az oktatási folyamatok eredményességét.

A tanulási eredményesség mérése érdekében megjelentek a kompetenciaalapú nemzetközi mérések (PISA). Jelentős szemléletváltásként értelmezhető, hogy a megjelenő legújabb elvárások a kompetenciákat általában nemcsak individuális, hanem közösségi szempontból közelítik meg (collective competencies), és egyre markánsabban jelenik meg a student agency vagy a student voice perspektívája, amely azt az álláspontot fejezi ki, hogy a tanulók vegyenek részt a tanulási folyamatokban és a kurrikulum alakításában (OECD, jelenleg futó Education program 2030).

A pedagógia világában a tanulásfelfogás látványosan módosult: az oktatás folyamata tanulócentrikussá vált, ahol a pedagógus többé nem az ismeretek kizárólagos forrása, hanem a tanuló önálló ismeretszerzésének szervezője, tervezője és irányítója. Ezen új megközelítések jelentős mértékben átalakították a tanórák korábban megszokott formáit, felépítését, és középpontba állították a tanulói nézőpontú tanulási tevékenységeket. Az általánossá váló új tanulási technológiák döntően az egyes tanulók sajátos egyéni igényeit állították középpontba, így felgyorsult az intézményesített oktatás világában a tanulás perszonalizációja. Ennek szellemében az elmúlt évtizedekben újabb és újabb tanulásszervezési eljárások (pl. a portfólió, projekt), pedagógiai módszerek (pl. disputa, játékosítás) jelentek meg, amelyek felértékeltek a pedagógusok szakmódszertani tudását.²³

A pedagógusoknak egy új, az eddigőtől eltérő sajátosságokkal rendelkező oktatási világban kell megállniuk a helyüket, így a pedagógiai munka professzionalizációjának kérdése az elmúlt időszak meghatározó kérdésévé vált. Kiemelt szempontként jelent meg, hogy a pedagógusok gazdag módszertani repertoárral rendelkezzenek, mert ez garantálhatja az eredményes munkavégzést. Nem véletlen, hogy a tanárok képzésének kérdése egyre inkább fókuszba kerül a fejlett országok szakpolitikai gondolkodásában. Az európai gyakorlatban a tanárság folyamatos fejlődésen alapuló, életpályaként való komplex megközelítése jellemző: a tanári életpálya szakaszai egy koherens rendszert alkotnak, mely a tanári kompetenciákra épül.²⁴

²³ EINHORN Ágnes (2012): Pedagógiai kultúraváltás a feladatcultúra megváltoztatásával, avagy miben fejleszti a tanárt a feladatfejlesztés? In: Szerk.: KOZMA Tamás – PERJÉS István: *Új kutatások a neveléstudományokban*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

²⁴ STÉGER Csilla (2012): *Tanárképzési helyzetkép a bolognai reformok után*. Phd-értekezés. ELTE, Budapest.

A magyarországi pedagógusképzésnek régóta anomáliája, hogy minden reform-intézkedés ellenére az elmélet és a gyakorlat, azaz a diszciplináris képzés, a neveléstudomány és a pedagógiai/szaktudományi gyakorlat három önálló területe között nem szerves, hanem esetleges a kapcsolat mind az akadémiai szférában, mind az egyetemeken folyó szakmai-módszertani felkészítés során. A hazai pedagógusképzést az elmúlt másfél évtizedben több nagy jelentőségű reformfolyamat is érintette, részint a felsőoktatás, részint a közoktatás oldaláról. Ezek közül mindenképpen kiemelhető a felsőoktatás tömegesedése, az integrációs folyamatok véghezvitele, a bolognai rendszer bevezetése, a képesítési- és kimeneti követelmények megjelenése, valamint a közoktatási változások (pl. új típusú tartalmi szabályozók, hagyományos felvételi eltörlése) hatásainak begyűrűzése.

A folyamatokat az is nehezítette és mind a mai napig nehezíti, hogy a tantárgyi didaktikai tudás (közismertebb nevén szaktudományi, tantárgypedagógiai tudás) általában nem kellően preferált a felsőoktatásban, amelyet az is mutat, hogy ez a terület némely egyetemen a diszciplináris felkészítés részét képezi, más helyütt a pedagógiai képzéshez tartozik. Miközben a közoktatás szemlélete már több mint két évtizede az élethosszig tartó tanulás paradigmájára épül, a pedagógusképzés által közvetített tartalmakban, szemléletben még mindig túlsúlyban vannak az akadémikus elemek. A szak- és neveléstudomány korszerű elméleti megállapításait az oktatók ritkán fordítják le a gyakorlat nyelvére. Ezáltal az egyetemek, főiskolák padosraiból kikerülő pályakezdő pedagógusok nemegyszer tanácstalannak érzik magukat, és tanulmányaikra visszatekintve gyakran fölöslegesnek ítélik azokat az ismereteket, amelyeket a felsőoktatás közvetített feléjük.²⁵

A kedvezőtlen jelenségek egyik oka, hogy a pedagógusképzésben a diszciplinát oktató tanárok elenyésző százaléka rendelkezik közoktatási tapasztalatokkal. Hasonló a helyzet a neveléstudományi intézetek/tanszékek többségében is, többnyire csak elméleti felkészültséggel rendelkező szakemberek oktatják a pedagógiai tárgyakat, ezért gyakran túlzottan elméletivé válnak a stúdiumok, mivel az oktatók nem támasztják alá oktatói tevékenységüket hiteles gyakorlati példákkal. Továbbá a tantárgypedagógiák (szaktudományok) gyakorlati jellegük miatt az utolsó helyet foglalják el a pedagógusképzés tantárgyi presztízislistáján. A tantárgypedagógusoknak a közoktatás területén végzett kutatói-fejlesztői tevékenysége csak mellékesen minősül tudományos teljesítménynek, az oktatók minősítésében a tudományos szempontoknak való megfelelés kényszere nemegyszer arra készteti az egyetemeken belül a tantárgypedagógiák képviselőit, hogy inkább a diszciplináris területen végezzenek kutatómunkát és doktori cselekményt.

²⁵ CSAPÓ Benő (2012) (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 289–326.

SZÓKE-MILINTE Enikő (2018) (szerk.): *Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája*. Tanulmányok a katolikus pedagógusképzésről és pedagógiáról. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest.

A történelemtanítás hazai és nemzetközi kontextusa

Az elmúlt évtizedek történelemtanítási folyamatait a változó emlékezet- és oktatáspolitikai mellett leginkább az átalakuló hazai történetírás és a nemzetközi történelemdidaktikára való reflektálás befolyásolta. A történetírás a tanítási tartalmak kiválasztása, az új kutatási eredmények közvetítése és az új tartalmi hangsúlyok megjelenése tekintetében orientációs pontokat jelölt ki és adott, míg a nemzetközi történelemdidaktika az újszerű pedagógiai megközelítések, tanítási stratégiák és módszerek vonatkozásában funkcionált zsinórmértékként.

Változások a hazai történetírásban

Az elmúlt másfél évszázadban Magyarországon az egymást követő nemzedékeket folyamatosan sokkolták a politikai és ideológiai rendszerváltások. A XIX. és XX. század fordulóján a nemzetállami kohéziót erősítő nacionalista történelemszemlélet és történelemtanítás érvényesült. Az 1920-as évektől a szellemtörténeti felfogás vált uralkodóvá az iskolákban, amely az 1930-as években irredentizmusba torkollott. 1945-től, a második világháború után egy rövid demokratikus átmenetet követően a bolsevik eszmerendszer kizárólagossága uralta a közbeszédet, és a vulgármarxista történelemszemlélet jellemezte a történelemtankönyveket. Az egypárti diktatúra az osztályharc, a „múlt végképp eltörlése”, a teljes diszkontinuitás hirdetése mellett a törvényszerű haladás teleologikus utópisztikus ígéretével negyven évre gúzsba kötötte a történelemtudományt és a történelemtanítást. Az ötvenes évek terroruralma, majd 1956 után kiépülő „gulyáskommunizmus” pedig hibernálta az érdemi történelmi diskurzusokat, így számtalan egyéni, közösségi és nemzeti szinten földolgozatlan neuralgikus történelmi kérdés maradt megválaszolatlan. Voltak tabutémák (pl. szovjet megszállás, egypártrendszer, zsidókérdés, trianoni trauma, kisebbségi kérdés), amelyekről a hivatalos nyilvánosság keretei között nem lehetett beszélni.

Az 1980-as évek végétől, a rendszerváltás előestéjén teret kapott a történelmi múlt ideológiamentes szemlélete, a plurális megközelítések igénye, és egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy tarthatatlan a korábban tabusított témák (pl. a szovjet megszállás) elhallgatása. A rendszerváltozást a történettudomány felszabadulásaként élte meg, mert megszabadulhatott a marxista történetírásban elvárt kötelező ideológiai ballasztoktól, így kiszorult az osztályharcos szemlélet, a formációelmélet, az anyagi/gazdasági alap elsődlegességének hirdetése. Megszűnt a jelenkori témák ún. internacionalista megközelítése és alapvetően átértelmeződött a XX. század második felének hazai történelme. Az 1956-os események átértékelése jelentős mértékben kikezdte a Kádár-rendszer legitimációs alapjait és megítélését: ellenforradalomból – forradalom/szabadságharc lett.

A rendszerváltozást követően a történetírás szakított a korábban sokáig egyeduralgó teleologikus történelemfelfogással, azzal, hogy a történelem egy bizonyos irányban halad, fejlődik, értelme, sőt végpontja is van. A történettudomány képviselői meg-

haladták azt a XIX. századi beidegződést, mely szerint a történészek képesek leírni a múltat, „úgy, ahogy az történt”. Új témák jelentek meg, hangsúlyosabb lett a társadalom- és mentalistástörténet, előtérbe került a nőtörténet, teret kapott a posztmodern megközelítés és elfogadottá vált a multiperspektivikus látásmód.

Meghatározó szempontként jelent meg a Európa-nézőpont, amely egyrészt a klasszikus eszmei-társadalmi és gazdasági tradíciók (pl. zsidó-keresztény tanítások, hatalommegosztás elve, magántulajdon) újbóli legitimációját, másrészt Európához mint földrajzi, gazdasági és kulturális térséghez való tartozás deklarálását jelentette. E szemlélet egyik legnyilvánvalóbb megjelenése az MTA elismert történészprofesszorai által írt, a Magyarok Európában című sorozat,²⁶ amelyik hosszú időn keresztül meghatározta nemcsak a tudomány nézőpontját, hanem a tanítását is, hiszen a tartalmi szabályozók döntően az itt megfogalmazott tézisekre támaszkodtak.²⁷ A kilencvenes években – a bipoláris világ megszűnésével – hangsúlyosan jelent meg a globális szemlélet, amely a világ eseményeit másfajta megvilágításban komplexebb összefüggérendszerben szemlélte.²⁸

A történetírás elismert szakmai műhelyei intézményesen és átfogó módon, szisztematikusan nem foglalkoztak a történelemtanítás elméleti és gyakorlati tudományos kérdéseivel, de számos történész²⁹ különböző szinten és mértékben részt vállalt a közoktatást meghatározó tartalmi szabályozók (tantervek, érettségi követelmények), tankönyvek készítésében, véleményezésében.

A történelemtanárok szakmai felkészülését a legújabb történettudományi eredményeket ismertető és népszerűsítő folyóiratok (*História*, *Rubicon*) segítették. A történészek kutatásaik új eredményeit nemcsak a tudományos szakfolyóiratokban és a történelemnépszerűsítő magazinokban, hanem sok történelemtanárt megmozgató konferenciákon, tanári rendezvényeken, továbbképzéseken tették ismertté, amelyeket többségében civil szakmai szervezetek kezdeményeztek és szerveztek (Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata; Történelemtanárok Egylete).

A 2000-es évek során – a több pólusú világrendszer kialakulásával párhuzamosan – felértékelődött a lokális és a személyes történelem. Számos, korábban elhallgatott téma került a tudomány vizsgálódásának fókuszába, például a kommunista állambiztonság működése, az áldozatok kérdése, az egyházak helyzetének alakulása a diktatúra időszakában, vagy a civil szféra szerepe a mindennapi életben. Az emlékezetpolitikában a személyes történetiség előtérbe kerülését az utóbbi időben a social

²⁶ ENGEL Pál (1990): *Beilleszkedés Európába a kezdetektől 1440-ig*. (Magyarok Európában). Háttér Lap- és Könyvkiadó, Budapest; SZAKÁLY Ferenc (1990): *Virágkor és hanyatlás 1440–1711*. (Magyarok Európában). Háttér Lap- és Könyvkiadó, Budapest; KOSÁRY Domokos (1990): *Újjáépítés és polgárosodás 1711–1867*. (Magyarok Európában). Háttér Lap- és Könyvkiadó, Budapest.

²⁷ ENGEL Pál – SZAKÁLY Ferenc – KOSÁRY Domokos – GLATZ Ferenc (1993): *Vezérfonal a magyar és az egyetemes történelem tanításához*. MTA Történettudományi Intézete, Budapest.

²⁸ FISCHER Ferenc: (1996): *A megosztott világ történelmi-politikai atlasza 1941–1991*. IKVA Kiadó, Budapest.

²⁹ Többek között Engel Pál, Draskóczy István, Fischer Ferenc, Glatz Ferenc, Gyarmati György, Gyáni Gábor, Hahner Péter, Hermann Róbert, Katus László, Németh György, Pálffy Géza, Pók Attila, Romsics Ignác, Salamon Konrád, Szakály Sándor, Tókcseki László, Závodszy Géza.

media nagymértékű terjedése tovább erősítette. A közösségi média térnyerése paradox módon kedvezőtlenül érintette a tudományos normákon alapuló történetírás elismertségének kizárólagosságát, mivel a tudományos írásművek a műltről bonyolultabb, összetettebb képet alkotnak, miközben fölértékelődtek és tömegesen elérhetővé váltak a nem kellően bizonyított megállapításokat, leegyszerűsítő elméleteket (pl. összeesküvések szerepe) vagy áltudományos megközelítéseket tartalmazó írások.

A történettudomány meghatározó műhelye ebben az időszakban az MTA és ennek Történelemtudományi Intézete, itt folytak szerteágazó kutatások, itt fogalmazódtak meg a legjelentősebb tudományos eredmények. A felsőoktatásban 1998–2008 között végbemenő expanzió és a bolognai reform megerősítette a felsőoktatási tudományos műhelyeket, az ott folyó kutatómunkát, amelyeket számos kiadvány megjelenése igazol. Az ezredforduló időszaka után – és főleg az utóbbi évtizedben – új műhelyek, alternatív intézetek jelentek meg (pl. XXI. Század Intézet, VERITAS Történetkutató Intézet és Levéltár, Magyarságkutató Intézet), amelyek nemegyszer az akadémiától eltérő nézőpontoknak is teret adnak, és ebből következően más szemléletben modellezik a történelemtudományról a gondolkodást, a műltről szóló diskurzusokat.

A rendszerváltás után a történelemtanárok többsége a történettudománytól várta azt az egyértelmű, ideológiai elfogultságoktól mentes tudást, amelyet átadhatnak tanítványaiknak. Ma már világosan látszik azonban, hogy ez már akkoriban is illúzió volt, és az maradt ma is. A történettudománynak hosszabb időre van szüksége az elhallgatott témák, tévképzetek, hamis mítoszok – a közgondolkodást, közműveltséget is érintő – kibeszéléséhez, valamint a történettudományi, illetve tágabban a társadalmi viták lefolytatására, és a megfelelő társadalmi légkörre is.³⁰ Sajnos ez utóbbi manapság egyre kevésbé adatik meg, mert plurális viszonyaink ellenére a múlttal való foglalatosság igen jelentős mértékben politikai csatatér is, így egy-egy történelmi esemény, jelenség értelmezése akarva-akaratlanul sokszor a szimbolikus politizálás részévé válik, és ellehetetlenül a higgadt és tárgyilagos vélekedések és narratívák megszületése.³¹

A nemzetközi történelemdidaktika főbb irányai, trendjei

Az elmúlt három évtizedben a nemzetközi történelemtanítás területén új – sokszor egymásba kapcsolódó, de nemegyszer egymással is vitatkozó vagy szemben álló – folyamatok diagnosztizálhatók. Ezek mindegyike összefüggésben áll a globális világ kihívásaival, a tudásgazdaság térnyerésével és az élethosszig tartó tanulás paradig-

³⁰ FISCHERNÉ DÁRDÁI Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). In: *Történelemtanítás, 1. évf. 1. sz.* [<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszag-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/>] (Letöltés: 2020. nov. 19.)

³¹ KAPOSI József (2018): Történelemtanítás és tanárképzés. In: SZŐKE-MILINTE Enikő (szerk.) 2018: *Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája. Tanulmányok a katolikus pedagógusképzésről és pedagógiáról.* Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest, 68–99., KAPOSI József (2020): A hazai történelemoktatás dilemmái. *Történelemtanítás, 1–2. sz.* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2020/05/kaposi-jozsef-a-hazai-tortenelemoktatasi-dilemmai-11-01-03/> (Letöltés: 2020. nov. 19.)

májával, kapcsolódik a társadalmak emlékezetpolitikájához, a történetírás átalakulásához, a tudásfelfogás változásához, illetve a digitalizáció erőteljes térnyeréséhez.

Az 1990-es években a korábbi hazai gyakorlatban nem ismert nézőpontok, elméletek szinte egyszerre váltak ismertté. A tartalmi szabályozás vonatkozásában meghatározó jelentőségű volt a curriculum-elmélet, amely a tananyag-kiválasztásban egyrészt a tanulók fejlesztési szempontjait állította a középpontba, másrészt az intézményi szakmai autonómiát növelő magtantervet (core curriculum) mint műfaj tette ismertté. Továbbá nemcsak a komplexebb tantárgyi megközelítést (pl. műveltségterületek), hanem a tantárgyköziség nézőpontját is hangsúlyozta.³²

A hagyományos kronologikus megközelítés mellett teret kaptak más tematikus, szinkron megközelítések is, de a kronologikus elv létjogosultsága alapvetően nem kérdőjeleződött meg. Ekkor vált elfogadottá – összefüggésben a konstruktivista pedagógia térnyerésével – a történeti témák ún. mélységelvű megközelítése (study of depth),³³ amely abból indult ki, hogy az ismereteket nem csupán befogadni kell, hanem a feldolgozás folyamán a tanulók tudatában újra kell építeni. Ezért ez a tanítási stratégia prioritásként a témák mennyisége helyett kevesebb téma hosszabb ideig tartó tanulmányozásának a programját helyezi előtérbe.

A kilencvenes évek az új témák, új megközelítések és új feldolgozási módszerek megjelenésének időszaka volt. Az oktatáspolitikai döntéshozók felismerték, hogy a történelem tantárgy, illetve a társadalom történelmi tudata jelentős mértékben hozzájárul a különböző népek, vallások és államok egymás közötti kapcsolatának megértéséhez, és kulcsszerepet kaphat a társadalmi devianciák (agresszió, kirekesztés) elleni küzdelemben.³⁴ Ekkor jelenik meg hangsúlyosan a történetírásban és -tanításban – összefüggésben a posztmodern szemlélet terjedésével – a társadalom-, a kultúr- és mentalitástörténet, és válnak mind általánosabbá a korábban periferikusan kezelt témák (Európán kívüli térségek, a nők és a gyermekek története, kisebbségek, természeti környezet) feldolgozása.

A megváltozott szemléletmód nyomán az emlékezetpolitikában hangsúlyosabb lesz a személyes horizont, fölértékelődik az oral history, és elfogadott lesz a kulturális sokszínűség értéként való megjelenése, a multiperspektivikus és kontroverzív megközelítés. A történelemoktatás célrendszerében kiemelt helyre került az ún. „narratív kompetencia”, amely kiemelt szemponttá teszi az alternatívákban gondolkodás, a vitakészség, az önálló véleményalkotás képességének a kialakítását és a probléma-

³² SZEBENYI Péter (1989): *A történelemtanítás Angliában* (Közoktatási kutatások). Akadémiai Kiadó, Budapest; MÁTRAI ZSUSZA (1990): *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története: Értékek, eszmék, reformok, tantervek.* (Közoktatási kutatások) Akadémiai Kiadó, Budapest; PELLENS, Karl – SZABOLCS Ottó (1991): *Történelemtanítás Németországban* (Közoktatási kutatások). Akadémiai Kiadó, Budapest; NAGY Erzsébet (1981): *A történelemtanítás időszzerű kérdései Franciaországban.* Tankönyvkiadó, Budapest.

³³ CHAMBLISS, Marilyn J. – C. CALFEE, Robert (1998): *Textbooks for Learning Nurturing Children's Minds.* Blackwell Publishers. Wiley & Sons; KNAUSZ Imre (2003): A mélységelvű tanításról. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf. 8–11. sz.

³⁴ HALÁSZ Gábor (2005): Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 7–8. sz. 65–70.; HUDDLESTON, Ted-ROWE, Don (2002): Állampolgárságra és demokráciára nevelés az angol iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 3.sz. 31–40.

megoldó gondolkodás fejlesztését.³⁵ Ennek révén terjedt el német és angol nyelvterületen a problémaorientált történelemtanítás stratégiája (problemorientierter Geschichtsunterricht, problem based learning),³⁶ vagy a felfedeztető (entdeckendes Lernen, discovery learning), illetve kutatás- vagy kérdésalapú (forschendes Lernen, inquiry based learning) tanulás.³⁷ E tanítási stratégiák nem a történelmi ismeretek mechanikus megtanulására helyezik a hangsúlyt, hanem azon a felismerésen alapulnak, hogy a tanulói aktivitás és az autentikus kontextus fontos szerepet játszik a tanulás eredményességében.³⁸ A folyamat természetesen előtérbe hozta a történelmi ismeretek megtanulására (substantive history) irányuló tanítási elv, illetve a történettudományi gondolkodás megértésére (disciplinary understanding) irányuló történelemtanítási stratégia azóta is folyó versengését.

A '90-es években válik általánossá a múlt tanulmányozásának globális szemlélete, miszerint a történelem nem más, mint az emberiség közös történelme. A többpólusúvá vált világrendben kap új értelmet és keretet az ún. Európa-horizont is.³⁹ Ezzel összefüggésben erősödik meg az felismerés, hogy a történelem tantárgy által közvetített attitűdöknek a közösségi identitásképzés mellett kiemelt szerepe van a demokratikus rendszerek fenntartásában. Az állampolgári ismeretek iskolai tanításának felértékelődése az 1990-es évek végén indult el az európai kontinensen, ennek ösztönzője az Európa Tanács volt, amely elindította a demokráciára nevelés programját, és ennek egyik állomásaként 2005 a „Demokráciára Nevelés Éve”-ként jelent meg. A tantervek és követelmények egyre markánsabban egészültek ki jelenismereti tartalmakkal, valamint a demokráciára nevelés szándékaival és újszerű, tanulói aktivitást igénylő gyakorlatával.⁴⁰

Az ezredforduló időszakában a kompetencialapú gondolkodásmód és az erre alapuló tanulási-tanítási stratégiák váltak az oktatáselméletek egyik meghatározó jelenségévé. A „kodifikált” vagy „explicit” tudás helyett a tanuló személyes és szociális kompetenciáiba beágyazódó, „hallgatólagos vagy passzív” tudása kerül előtérbe.⁴¹

³⁵ KAPOSI József (2016): A történelemtanítás kihívásai és lehetőségei az új nemzeti alaptanterv és a kerettantervek alapján. *Történelemtanítás, (LI.) Új folyam, VII. évf. 1–2 sz.*
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/07/kaposi-jozsef-a-tortenelemtanitas-kihivasai-es-lehetoseg-az-uj-nemzeti-alaptanterv-es-a-kerettantervek-alapjan-07-01-03/> (Letöltés: 2020. nov. 19.)

³⁶ UFFELMANN, Uwe (1999): Emotionen und historisches Lernen. In: *Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht*. Schulz-Kirchner Verlag; F. DÁRDAI Ágnes (2002): Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás. Történelem. Tanítás. Módszertan. In: *Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére*. Szerk.: NAGY Péter Tibor – VARGYAI Gyula. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. 34–43.

³⁷ KOJANITZ László (2011): A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái. *Iskolakultúra, 29. évf. 11. sz.* 54–77.

³⁸ JONASSEN, David H. (1997): Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development, 45. 1. sz.* 65–94.

³⁹ VAJDA Barnabás (2020): *Hidegháború és európai integráció*. 2. jav. kiad. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom

⁴⁰ I.m.: *Jelentés a magyar közoktatásról (2003)* 296; SETÉNYI, János (2003): Civic learning in teacher education: The Hungarian experience. In: PATRICK, John J. – HAMOT, Gregory E. – LEMING, Robert S. (ed.): *Civic learning in teacher education: International perspectives on education for democracy in the preparation of teachers*. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Bloomington, 205–225.

⁴¹ European Commission (2007): *Key Competences for Lifelong Learning*. European Reference Framework, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

E gondolkodásmód térhódítása abban is megnyilvánult, hogy a diskurzusok fókuszába kerültek az ún. kulcskompetenciák.

A kompetenciaalapú szemlélet nyomán hangsúlyossá váltak az ún. kulcsfogalmak (key ideas), mivel ezek lehetővé teszik, hogy a diákok képessé váljanak a különböző események közötti kapcsolatok, hasonlóságok, különbségek felismerésére, a feldolgozott történelmi ismeretek rendszerezésére, általánosítások, ismétlődő történelmi minták azonosítására.⁴² A kompetenciaalapú stratégiák és a számos országban kétpólusúvá váló tantervi szabályozás értelemszerűen vezettek az oktatás világában a minőségi és eredményességi szempontok erősödéséhez. Ez a gondolkodásmód érvényesült többek között a mérési-értékelési rendszerek kiépülésében és az ún. kimeneti vagy vizsgakövetelmények szerepének fölértékelődésében.

Az oktatás világát érintő europaizálódási folyamatok fontos eleme volt az európai kulcskompetenciák kidolgozása, amelyek útjelzőként orientálhatják a tagországokban zajló tartalmi fejlesztéseket. A történelemoktatás tekintetében ebbe a keretrendszerben a szociális és állampolgári kompetencia került be, amelyben megjelentek „*az interperszonális, intellektuális és szociális, valamint a polgári kompetenciák is*”.⁴³ A dokumentum rögzítette az állampolgári nevelés szempontjából meghatározó ismereteket, képességeket és attitűdöket, kitért a meghatározó jelentőségű dokumentumokra (pl. Európai Unió Alapjogi Chartájára), illetve a nemzeti európai és világtörténelmi események összefüggéseire, valamint az európai integráció intézményrendszerére. A képességnél kiemeli a közügyekben való jártasságot, valamint a közösségi tevékenységekben, döntéshozatalokban való részvétel szükségességét. Jellemző annak a hangsúlyozása is, hogy az egész nevelési folyamat része a komplex társadalmi problémamegoldási gondolkodásmódnak, amely abból indul ki, hogy a társadalmi kérdésekről többdimenziós komplex rendszerekben kell gondolkodnunk, vagyis látnunk kell, hogy sokféle szereplő, érdek és alternatíva jelenik meg.

Az elmúlt évtizedben a történelemdidaktikai diskurzusokban elfogadottá vált, hogy a történelemtanítás egyik legfontosabb feladata a történelmi gondolkodás (historical thinking)⁴⁴ fejlesztése. A történelem iskolai tanulásának egyik meghatározó célja olyan adaptálható értelmezési keretrendszer kialakítása, amely révén „*a feldolgozott események, a megismert folyamatok jól strukturált, új helyzetekben is hatékonyan alkalmazhatók és elősegítik a múlt vagy a jelen megértését, a jövőbeni változások értelmezését*”.⁴⁵ Továbbá a történelemmel való foglalkozás hozzásegíti a tanulókat a történetileg és kulturálisan eltérőnek, másnak, különbözőnek a megértéséhez és

⁴² STRADLING, Robert (2001): *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe Publishing; KOJANITZ László (2017): A kauzális történelmi gondolkodás fejlesztése és értékelése. *Eruditio – Educatio*, 12. évf. 4. sz. 13–30.

⁴³ I.m.: *Jelentés a magyar közoktatásról* (2006) 199.

⁴⁴ A nemzetközi szakirodalom használja még a historical consciousness vagy historical reasoning kifejezéseket, sőt nemegyszer a historical literacy is ennek megjelölésére szolgál.

⁴⁵ KOJANITZ László (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, 23. évf. 2. sz. 28–47.

„olyan ismeretek, képességek, attitűdök és értékek alkalmazására, amelyek képessé teszik az egyént, hogy hatékonyan részt vegyen a demokratikus értékeken alapuló mindennapi életben, a civil társadalomban.”⁴⁶ Az ilyen szemléletű tanítási gyakorlatban pedig a tanulók tanulásának, „cselekvési kompetenciájuk kialakításának előmozdítása (learning by working) előbbre való, mint a múlt eseményeinek pusztán interpretálása (frontális tanítás)”⁴⁷. Az utóbbi években előtérbe került az inklúzió, a kulturális diverzitás problémaköre.⁴⁸

A korántsem teljességre törekvő áttekintés azt mutatja, hogy az elmúlt évtizedekben a történelem tanításának számos nemzetközi elmélete és gyakorlata megjelent a hazai szakmai diskurzusban, nemegyszer összhangban a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság és az EuroClio szakmai ajánlásaival. A reformgondolatok különösen a tartalmi szabályozókban jelentek meg, de ezen újdonságok a többször változó oktatáspolitikai tér és az új pedagógiai paradigmából adódó kihívások koordinátarendszerében nem tudtak még koherens módon beépülni a hazai pedagógiai gyakorlatba.

A történelemtanítás

Az elmúlt évtizedek hazai történelemoktatásának átfogó felmérésére nem került sor,⁴⁹ így ebben a részben az általános kép bemutatása mellett a tantervekben, vizsgakövetelményekben és a tankönyvek terén bekövetkezett változásokat mutatjuk be. Ezek külön-külön és összeségükben is jól jelzik azokat a tendenciákat, ellentmondásokat, amelyek jórészt a rendszerváltozás eszmei-szellemi következményeire, az oktatáspolitikai fordulatokra, a „felülről” irányított reformszándékokra és a változó szemléletű pedagógiai gondolkodás kihívásaira vezethetők vissza.

Általános áttekintés

A kommunista diktatúra évtizedeiben a történelem tantárgy kiemelt feladata a rendszer ideológiai legitimálása volt. Több évtizeden keresztül központi tantervek és tankönyvek alapján, ellenőrzött rendben, tartalommal és módszerekkel folyt a történelemtanítás. A történelem oktatását a rendszerváltozás előszele természetes jelleggel felpezsdítette, hiszen számos, korábban tabunak nyilvánított történelmi esemény, dokumentum és szemléletmód vált nyilvánossá és elfogadottá. A kádári diktatúra

⁴⁶ HOSKINS, Bryony – CRICK, Ruth Deakin (2008): *Learning to learn and civic competences: different currencies or two sides of the same coin?* Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL), Ispra. 3.

⁴⁷ I.m.: F. DÁRDAI (2002a)

⁴⁸ *Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (2019). BARSCH, Sebastian – DEGNER, Bettina – KÜHBERGER, Chrisitan – LÜCKE, Martin (Hrsg.) Wochenschau, Frankfurt/M.

⁴⁹ Jelentősebb obszervációra 2001-ben került sor. Lásd: RANSCHBURG Ágnes (2004): *Történelem*. In: *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában*. Szerk.: KERBER Zoltán. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 116–141.

utolsó éveiben lehetőség volt arra is, hogy bizonyos politikai vagy ideológiai okokból tiltott tartalmakat és gondolatokat is közvetítsen a tanítás a diákoknak.

Nem kell bizonygatni és igazolni, hogy a történelemtanárok jelentős része az 1980-as évek végi és az 1990-es évek eleji fordulatot alapvetően felszabadulásként élte meg. A különböző „ballasztoktól” való szabadulás vágya minden józanul gondolkodó tanárt megérintett. A rendszerváltoztató években széles körű szakmai önszerveződés indult el (pl. tanári szervezetek, műhelyek jöttek létre, kiadványok láttak napvilágot), és a történelemtanárok közösségei a különböző konferenciákon határozottan, eredményesen tudták artikulálni a szaktanári érdekeket. Ezen alkalmakkor a különböző nézőpontokat képviselők sokszor késhegyig menő vitát folytattak arról, hogy mit kell elhagyni a korábban kötelező tananyagból, illetve mit kell beemelni a korábban tiltottak közül. Sajátos módon a tartalmakhoz kapcsolódóan viszonylag kevés szó esett a tanórai módszerekről, a feldolgozás különböző formáiról; ez azt mutatta, hogy a történelemtanárok a változások kulcsának a tananyag átrendezését és nem a feldolgozási stratégiák megváltoztatását tartották.⁵⁰

A politikai rendszerváltás nem tudta kezelni azokat a problémákat, amelyek már a Kádár-rendszerben is hol nyilvánvalóan, hol latens módon jelen voltak (pl. a diákok motivációhiánya, érdektelensége, az olvasottság hiánya, szövegértési gondok). A 1990-es évek közepétől a tanárok egy része úgy érezte, hogy szakmai presztízse – a korábban (önként vagy kényszerrel) képviselt, de egyik napról a másikra részben vagy egészében megtagadott történelemszemlélete miatt – megkopott. Ennek hátterében az állt, hogy a közvélemény és a szakma egy része is egyszerű előjelváltásként értelmezte a politikai változásokat. Ennek jellemző példája volt 1956 tanítása, amelyet a rendszerváltás előtt ellenforradalomként, majd azután – néhány hónapon belül – forradalomként kellett tanítani. Új kihívásként fogalmazódott meg a többféle történelemszemlélet egyidejű jelenléte, a determinikus, egy nézőpontú történelemszemlélet tarthatatlansága is. E változások érthető, de kevésbé szerencsés kísérőjelensége lett a '90-es évek elejétől a mindenfajta történelmi értelmezés, magyarázat és értékítélet kiiktatása a tanítási folyamatból, arra való hivatkozással, hogy a korábbi ideologikus megköötöttségek után újabb gondolkodási béklyókkal már nem akarják a tanárok terhelni a tanítást.

A kialakuló és terjedő ún. „tényfetisizmus”⁵¹ szellemében (miszerint csak a történelmi adatokat kell feldolgozni) sok tanár visszatért a korábban meghaladott monologikus módszerekhez, a frontális tanításhoz, sőt szélsőséges esetekben a tanórai

⁵⁰ SZABOLCS Ottó (2007): A történelemtanítás jövőjének gondjairól. *Történelempedagógiai füzetek*, 11. évf. 25. sz. 5–10. I.m.: FISCHERNÉ DÁRDAI (2010); KAPOSÍ József (2010): Szélgjegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 60. évf. 3–4.sz. 69–92.; KAPOSÍ József (2015a): *Válogatott tanulmányok I. Történelem-érettségi-megújulás*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest. KAPOSÍ József (2020b): A hazai történelemtanítás történetének rövid áttekintése. In: *Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. 41–61.; KATONA András (2004a): Történelemtantervek a Kádár-korszakban. In: *Tudatformálás vagy tudattörzítés?* Kölcsey Intézet, Budapest. 87–104.

⁵¹ KATONA András – SALLAI József (2002): *A történelem tanítása. Tantárgypedagógiai összefoglaló*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 69–86.

diktáláshoz, melynek eredményeként a determinista szemléletű „folyamatológia”⁵² jellemezte a tanítási gyakorlatot.

A rendszerváltozáshoz kapcsolódó időszakban a szaktanárok attitűdjét a bizakodás jellemezte, mind a tananyagtartalmak várható átalakulása, mind a történelemtanítás céljait és módszereit illetően. A bizakodás háttérében elsősorban az állt, hogy lehetőség kínálkozott a korábbi tabutémák és tiltott megközelítések beemelésére, valamint a hatalom által korlátozott vagy elvett szakmai autonómia visszaszerzésére. Ugyanakkor a tananyagtartalom túllépő viták, a történelem értelmezéséről, a világban lezajlott tudásforradalom gyakorlati hatásáról szóló elemzések elmaradása sajnálatos módon hozzájárult ahhoz, hogy a kor kihívásaira választ adó ún. narratív kompetenciákra⁵³ épülő nemzetközi gyakorlat egyáltalán nem, vagy nem olyan kontextusban érkezett Magyarországra, amely lehetővé tette volna a honi hagyományok organikus továbbfejlesztését és egy olyan szintézis megteremtését, amely egyszerre képviselte volna a hazai örökséget és az új európai elvárásokat, trendeket.

A rendszerváltozás jelentős mértékben csökkentette annak a lehetőségét, hogy iskolán kívüli eszközökkel (pl. szakfelügyelettel) közvetlenül befolyásolni lehessen a mindennapi tanítási gyakorlatot. Ez az iskolák és a szaktanárok szakmai autonómiájának megerősödéséhez vezetett. Az állam csak áttételeken keresztül tudta érvényesíteni azon szándékait, amelyek a modern pedagógiai gondolkodás általánossá tételéből következtek volna.⁵⁴ A gyakorlat szintjén ez azt jelentette, hogy az intézmények maguk készítették a pedagógiai dokumentumokat, helyi tanterveket, de az ezekből következő szemléletváltás a gyakorlatban nem vagy alig ment végbe. Az elvárt tantárgypedagógiai változások nem következtek be, így az iskolákban tanórai szinten alig vagy egyáltalán nem lehetett észrevenni azokat a változásokat, amelyeket egyébként az intézményi pedagógiai programok, helyi tantervek rögzítettek. Ezt igazolta a kilencvenes évek tartalmi szabályozásának hatásait feltáró, az Oktatáskutató Intézet (OKI) által folytatott obszerváció,⁵⁵ amely azt vizsgálta, hogy miként érintették a történelemtanárokat azok a szakmai kihívások, amelyeket a NAT (1995) és az azt követő kerettantervek (2001) bevezetése jelentett. Az obszerváció azt igazolta, hogy a szaktanárok a tanórákon továbbra is a korábban alkalmazott módszereket használják. A vizsgálat rámutatott arra a paradoxonra is, hogy amit a történelemtanítás megújítását illetően a fejlesztők minimumnak ítélték, azt a mindennapi praxist folytató szaktanárok maximumnak értékelték. A felmérés arra is rávilágított, hogy a tanári

⁵² Engel Pál történész ironikusan így nevezte a teleologikus és utópisztikus történelemfelfogás leegyszerűsítő gyakorlatát „folyamatológiának”. Idézi: HERBER Attila (2010): A történelmi tudat formálásának eszköztára a rendszerváltás előtti tankönyvekben. In: *Történelemtanítás, (XLV.) Új folyam I. évf. 4. sz.* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/12/herber-attila-a-tortenelemi-tudat-formalasanak-eszkozta-a-rendszervaltas-elotti-tankonyvekben-01-04-03/> (Letöltés: 2020. nov. 20.)

⁵³ I.m.: F. DÁRDAI (2002a) 35.

⁵⁴ JAKAB György (2000): A történelem tanítása az ezredfordulón I. *Új Pedagógiai Szemle, 50. évf. 6. sz.* 36–51.; JAKAB György (2000): A történelem tanítása az ezredfordulón II. *Új Pedagógiai Szemle, 50. évf. 7–8. sz.* 27–39.

⁵⁵ I.m.: RANSCHBURG (2004) 116–141.

munkában és az órákon a tankönyv és az ismeretjellegű követelmények dominanciája érvényesült, és kevés szerepet kapott a forrásfeldolgozás és -értelmezés.

A későbbi felmérések is azt igazolták, hogy a történelemtanítási gyakorlat terén is nagyon differenciált képpel találkozhatunk. A 2005-ben bevezetett új érettségi – mint erős kimeneti követelmény – volt leginkább képes az osztálytermi folyamatok szintjéig hatást gyakorolni a tartalmak és módszerek megváltoztatására. A tanárok munkájában csökkent az a tevékenység, amely pusztán az információk átadására szorítkozott, és nőtt a forrás- és tevékenységközpontú tanítási gyakorlat aránya, kiegészülve új, interaktív tanulásszervezési módszerekkel (pl. projekt, pármunka, drámapedagógia), és új szemléletű (az értő forrásolvasást, forráskritikát, multiperspektivikus és kontroverzív megközelítést hordozó) tankönyvekkel.

Természetesen az előzőekben leírt pedagógiai kultúraváltás a mindennapi általános gyakorlatban teljeskörűen nem vált általánossá. A tanórákon még továbbra is jelen van a frontális, diktálásos módszer, melyet az elmúlt évek felmérései is igazolnak. Az adatok szerint több mint 44 százalékpontnyi a különbség a diákok által elvárt élvezetes és figyelemfelkeltő, motiváló tanítás és a mindennapokban folyó óravezetési gyakorlat között.⁵⁶ Egy friss kutatást megalapozó online felmérés⁵⁷ azt mutatja, hogy döntő fordulat nem történt a mindennapi gyakorlat terén a tevékenységközpontú oktatás vonatkozásában. A tanórákon a tanári előadás, magyarázat 15–20 percet, a szemléltetés 5–10 percet vesz igénybe, így az órák 2/3-ad részét továbbra is a tanári tevékenységek uralják.

A kutatások/felmérések azt is nyilvánvalóvá tették, hogy a pedagógusok, köztük a történelemtanárok nem pozitív lehetőségként élik meg a tanárszerep változásából – illetve a digitalizáció elterjedéséből – adódó új pedagógiai kihívásokat, tevékenységeket, hanem inkább teherként, illetve úgy, hogy eddigi ismereteikre, tudásukra nincs már szükség. A dominánsan ismeretátadó módszert alkalmazó tanárok számára az új elvárások (motiváló és interaktív módszerek, aktív tanulói tevékenységek), tehát az ún. facilitátori szerep nem tűnik vonzónak, nincsenek is rá felkészülve, és arról sincsenek meggyőződve, hogy ez eredményesebb lenne a diákjaik felkészítése szempontjából.

A történelemtanítás helyzetének bemutatása nem nélkülözheti a tanulók felkészültségéről (ismereteikről, képességeikről, attitűdjeikről) származó tapasztalatokat. Sajnos ezen a téren nagyon hiányos a tudásunk. Ennek legfőbb oka, hogy az elmúlt 30 évben nem volt olyan átfogó tudományos normákra támaszkodó országos adatfelvétel, mérés, amely a tanulók történelmi érdeklődésére, a feldolgozott témákhoz kapcsolódó fogalmak értelmezésére, többszintű ok-okozati összefüggésekre, történelmi személyek, jelenségek árnyalt értelmezésére kérdezett volna rá. Természetesen kisebb

⁵⁶ SÁGI Matild (szerk.) (2015): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. Kézirat. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 88–89.

⁵⁷ KAMP Alfréd (2019a): *A történelemtanárok tanítási gyakorlatának és a digitális pedagógiával kapcsolatos nézeteinek felmérése*. Online országos kérdőíves kutatás történelemtanárok körében. Kézirat.

vagy nagyobb helyi, regionális mérésekre⁵⁸ sor került, de ezek közül egyik sem volt többször megismételt, idősoros, és ezek mindegyike általában egy-egy rész kérdést járt körül és dolgozott fel.

Rendelkezésünkre állnak a középiskolát záró történelemérettségi vizsga eredményei is, de itt is csak az új típusú érettségi bevezetésének kezdetekor volt tudományos igényű feldolgozás.⁵⁹ Azóta lényegében csak az Oktatási Hivatal prezentációja alapján⁶⁰ inkább statisztikai adatokat ismerünk: évente kb. 70 ezren tesznek vizsgát, 8-9 százalékuk vállalja az emelt szintű megmérettetést. A diákok eredményeiről is számok derülnek csak ki: középszinten évente átlagosan országosan 3,5-es eredménnyel zárulnak a vizsgák, és a gimnazisták átlagosan 10%-kal jobb eredményeket érnek el, mint a szakképzésben és esti/levelező oktatásban tanulók. A történelmet emelt szinten választók relatíve magas száma sem informatív: nem a történelemtudomány iránti elköteleződést jelzi, sokkal inkább arról tanúskodik, hogy az itt szerzett felvételi pontok a felsőoktatás több területén (jog- és közgazdaságtudomány) is érvényesíthetők. Ezt mutatja egyébként a történelem OKTV helyezették egyetemi továbbtanulási útvonala is. Az érettségiből kinyerhető adatok feldolgozását jelentősen segíthetné a vizsga digitális alapra helyezése, amelynek lehetőségét öt évvel ezelőtt több tanulmány is vizsgálta,⁶¹ de azóta más irányt vettek a fejlesztések, így csak hosszabb időtávon és megfelelő tudású intézményes háttér kiépítése esetén képzelhető el.

Az általános iskolákról még kevesebb a tudásunk, hiszen itt nincs tanulmányokat záró vizsga, és nem látszik semmiféle oktatáspolitikai törekvés, amely az országos kompetenciamérést a társadalomtudományi területre is kiterjesztené. Sajnos az OECD keretében is kisebbségbe kerültek a demokratikus viszonyok felmérését szorgalmazó országok. Így elyengülni látszanak azok a nemzetközi szándékok, amelyek

⁵⁸ SZEBENYI Péter – VASS Vilmos (2002): Történelmi tévképzetek, történelemszemlélet, nemzeti azonosságtudat. In: *Az iskolai műveltség*. Szerk.: CSAPÓ Benő. Osiris Kiadó, Budapest, 135–167.; ZRINSZKY János – KINYÓ László (2017): A történelmi tudás alkalmazása 8. évfolyamon: egy Vas megyei felmérés eredményei. In: *Történelemtanítás, (LII.) Új folyam VIII. évf. 1–2. szám*; KINYÓ László (2005): A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. *Magyar Pedagógia*, 105. évf. 4. sz. 409–432.; KOJANITZ László (2015): A diákok gondolkodásának fejlődése a történelemtanulás eredményeként. *Iskolakultúra*, 25. évf. 11. sz. 45–52.; Albert Gábor (2011): Historiográfiái akciókutatás a Rózsakertben. In: LADÁNYINÉ SÜTŐ Tünde (szerk.): *„Tiszteled a múltat...”: 30 év a Rózsakertben*, Budapest. 91–94.

⁵⁹ KAPOSI József – DÁRDAI Ágnes (2006): Merre tovább történelemérettségi? Javaslatok az új történelemérettségi továbbfejlesztésére. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 10. sz. 21–35.; F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József (2008): A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései. In: BÁNKUTI Zsuzsa – LUKÁCS Judit (szerk.). *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat. Tantárgyi vizsgák értékelése. Feladatfejlesztés*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 169–186.

⁶⁰ Az előző évek érettségi vizsgáira vonatkozó információk, legfontosabb statisztikai adatok prezentációk, tanulmányok: https://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/prezentaciok_tanulmanyok (Letöltés: 2020. 11. 20.)

⁶¹ MOLNÁR Gyöngyvér – PÁSZTOR-KOVÁCS Anita (2015): A számítógépes vizsgáztatás infrastrukturális kérdései: az iskolák eszközparkjának helyzete és a változás tendenciái. *Iskolakultúra*, 25. évf. 4. sz. 49–61. SZEPESI Gábor (2017): A digitális érettségi bevezetésének lehetősége történelem tantárgyból. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/05/szepesi-gabor-a-digitalis-erettsegi-bevezetesenek-lehetosege-a-tortenelem-tantargybol-08-03-03/> (Letöltés: 2020. nov. 20.)

az IEA szociális és állampolgári kompetenciák (civic education)⁶² mérésének kiterjesztésére irányulnának.

A tanulók történelmi érdeklődése, tudása tekintetében a különböző általános és középiskolai versenyek sem szolgálnak elérhető információval. E gazdag, színes és sokféle területen, sokszor önzetlenül folyó tanári szakmai munka számba vétele, értékelése és tudományos feldolgozása a következő időszak feladata. A 2020/21 tanévre közel 50féle versenyt hirdettek meg⁶³ központi, regionális és helyi intézmények (pl. az Oktatási Hivatal, Pedagógiai Központok, egyetemek, iskolák, szakmai és civil szervezetek, egyesületek, alapítványok). Ezeken bizonyára több ezer diák vesz részt (bár erről sincs összesített adat) demonstrálva a történelem tantárgy iránti érdeklődést, és számos felkészítő tanárnak jelent szakmai kihívást a felkészítési folyamat, illetve elismerést diákjaik eredményes szereplése. A tantárgy helyzetéről tehát e versenyek adhatnának valamilyen érdemi szakmai visszajelzést, ha az ezekből származó, nagyon változó megbízhatóságú adatokat, feladatokat, megoldásokat és eredményeket kutatók rendszeresen és tudományosan feldolgoznák. Jelenleg azonban az adatbázisokon túl csak eredményekről szóló híradások, beszámolók és személyes impressziók állnak rendelkezésünkre.⁶⁴

Tehát arra az alapkérdésre, hogy miként változott az elmúlt 30 évben a diákok történelem tantárgyhoz való hozzáállása, hogyan alakult a múlt feldolgozása révén történelmi tudatuk, és ebben milyen és mekkora szerepe volt az iskolai keretek között folyó történelemoktatásnak, tudományos megalapozottságú választ nem tudunk adni. Ami azért sajnálatos, mert ez idő alatt hatszor módosultak a központi tantervi előírások és ebből következően a tankönyvek – és háromszor a tanári képesítésekre vonatkozó előírások. Ez azért is problematikus, mert elfogadott mintává válhat a tényeket és adatokat mellőző beavatkozások rendszere, ez pedig hosszú távon a tudományos kutatások szükségességét kérdőjelezi meg.

Feldolgozatlan terület a történelemtanítás szakmai szervezeteinek tevékenysége is. A legnagyobb hagyománnyal (közel másfél évszázaddal) a Magyar Történelmi Társulat és ennek Tanári Tagozata rendelkezik. A rendszerváltozás idején jött létre az elmúlt évben a 30. születésnapját ünneplő Történelemtanárok Egylete, valamint az utóbbi években alakult meg a Történelemoktatók Szakmai Szervezete. Munkásságuk és az országos jelentőségű folyamatokra, továbbá a történelemtanárookra gyakorolt hatásuk még feltáratlan terület.

A történelemoktatást közvetlenül támogató szakmai folyóiratok kérdésköre is feldolgozatlan terület, ami többek között azért is sajnálatos, mert feltehetően komoly

⁶² International Association for the Evaluation of Educational Achievement méréseit a '90-es években az a felismerés motiválta, hogy a demokrácia és a béke fenntartása érdekében szükségessé vált a magasabb szintű állampolgári ismeretek vizsgálata.

⁶³ Történelmi tanulmányi versenyek 2020/2021-es tanévben: Törizz otthon! <http://torizzotthon.hu/tortenelem-tanulmanyi-versenyek/>; Történelemversenyek a 2020/2021-es tanévben: *Újkor.hu*: <http://ujkor.hu/content/tortenelemversenyek-20192020-tanevben> (Letöltés: 2020. nov. 20.)

⁶⁴ <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-koznevelis>; <https://folyoiratok.oh.gov.hu/article-category/tantrend> (Letöltés: 2020. nov. 20.)

hatással voltak és vannak – különösképpen a változó tananyagtartalmak tekintetében – a mindennapi tanítási gyakorlatra. A történelemtanítás tartalmi változásait jelentős mértékben befolyásolta az 1979–2012 között az MTA Történelemtudományi Intézete által kiadott *História* című ismeretterjesztő folyóirat, amely a legfrissebb kutatási eredményeket népszerűsítette a szaktanárok körében. E lap mintájára jött létre magánvállalkozásként 1990-ben a *Rubicon* című magazin, amely mind a mai napig segíti, szolgálja a szaktanárok új témák és megközelítések iránti érdeklődésének kielégítését.

A történettudomány legfrissebb kutatásait közreadó szemléletű lapok mellett sokkal hányatottabb sors jutott a tanárok módszertani felkészülését segítő *Történelemtanítás* című lapnak, amely a rendszerváltozás után megszűnt, majd *Módszertani Lapok. Történelem* néven 1994–2003 között működött, míg a háttérintézmény átalakulásával megszűnt. Hasonló sorsa volt a Történelempedagógiai Füzetek sorozatnak, amely a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata és az ELTE közös kiadásában jelent meg 1997–2007 között.

A korábbi évek módszertani jellegű folyóiratainak hagyományát 2010-ben egy kitágult perspektívával, szélesebb történelemdidaktikai fókusszal a *Történelemtanítás* online folyóirat vitte tovább, ekkor jött létre magánkezdeményezésre, intézményi támogatás nélkül a Pécsi Tudományegyetem, valamint az ELTE és a Pázmány Péter Katolikus Egyetem történelemdidaktikusai együttműködése következtében egy kizárólag online platformon működő történelemdidaktikai folyóirat, szakmai fórumot teremtve a történelemtanítást jobbitását, megújítását szolgáló kutatók, Phd-hallgatók és gyakorló tanárok számára.

A szükséges változások elmaradásának számos oka van, ezek feltárása további kutatásokat igényelne. Az oktatáspolitikai kiszámíthatósága, az intézményi és pedagógusi szakmai autonómia erősítése, az iskolai szervezetfejlesztés támogatása, a tudásmegosztó rendszerek és hálózatok elterjedése rövid távon sokat lendíthetne a reformfolyamat eredményességén. Az is kedvező hatást gyakorolna, ha az oktatáspolitikai döntések, támogatások hangsúlya az ún. makroszintről átkerülne a mikroszintre. A rendszerszintű beavatkozások helyett a tantermi folyamatok támogatására, a pedagógusok szakmai munkájának segítésére kellene sokkal több figyelmet és erőforrást biztosítani. A támogatási folyamat egyik sarokköve lehetne a központi innovációk társadalmisítása (pl. nevelési-oktatási programok, tankönyvek fejlesztése), a helyi jó gyakorlatok ösztönzése, megosztása.⁶⁵ De ezt a folyamatot szolgálhatná a szaktanácsadói rendszer eredeti szándékainak helyreállítása is, a pedagógusképző intézmények bevonásával.⁶⁶

⁶⁵ Ezt igazolta a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának 2018-as Mentés másként és 2020-as Első kézből című konferenciája. <https://tanaritagozat.tortenelmitarsulat.hu> (Letöltés ideje: 2020. 11. 19.)

⁶⁶ KAPOSI József (2015b): Válogatott tanulmányok II. *Tantern. Történelem. Módszertan*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest, 153–166.

Tantervek

A rendszerváltási folyamatokkal párhuzamosan 1988-ban megkezdődött az oktatás tartalmi szabályozásának átalakítása. Több éves, különböző mélységű és szintű viták folytak az egyes változatokról. Az 1995-ös Nemzeti alaptanterv (NAT) a 10 év-folyam számára a műfajából is következően csak az elvárások „magját” határozta meg. Módosította a hagyományos tantárgyi kereteket (komplex műveltségterületeket hozott létre) és nem a tananyagot, hanem a tanulók fejlesztését állította középpontjába. A történelem tantárgy a komplex és integrált társadalomtudományi szemléletű *Ember és társadalom műveltségi terület* részévé vált (a Társadalomismeret és az Emberismeret mellett).

A tantervi koncepcióból következően a korábban megkövetelt tartalmak és az elvárt lexikai ismeretek mennyisége lényegesen csökkent. Az integrált szemlélet azt jelentette, hogy a különböző, társadalomról és emberről szóló diszciplínákat a történetiség mint rendező elv fogja keretbe, a komplexitás⁶⁷ pedig arra utalt, hogy a műveltségterület alapvetően a történelmi múlt feldolgozására, a társadalom alapstruktúráinak megismerésére összpontosít. Ebből következően az általános fejlesztési célok egyszerre összpontosítottak a narratív kompetenciák⁶⁸ kialakítására a társadalomtudományi szemlélet érvényesítésére.

A műveltségterület felépítése, tartalmi egyértelműen lényeges elmozdulást mutatnak a hagyományosan kizárólag történelemtanítás-központú felfogáshoz képest a „civic education”-nek nevezett komplex társadalomtudományi szemlélet felé. Ez pedig azzal a következménnyel járt, hogy az alaptanterv egyszerre jelentette meg a kollektív emlékezet két formáját: a kommunikatív és a kulturális emlékezetet.⁶⁹ E felosztást figyelembe véve a tanterv, bár dominánsan a kulturális emlékezet kialakításának szükségességére koncentrált, helyet kapott benne a jelenidejűség nézőpontja is. A változásokat a történelemtanárok jelentős része a történelemtanítás megcsönkítésének, vagy, ahogy akkor megfogalmazták, „a történelemtanítás Trianonjaként”⁷⁰ élte meg. A tartalmi modernizáció élharcosai ugyanakkor sikerként értékelték a változásokat.⁷¹ Az 1995-ös NAT abból a szempontból is fontos mérföldkő a hazai tartalmi szabályozásban, hogy magtantervként csak a legszükségesebb fejlesztési célokat, tartalmi elemeket szabályozta és készítésében kulcsszerepe volt a konszenzuskeresés-

⁶⁷ KINYÓ László – MOLNÁR Edit Katalin (2012): Történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák. In: CSAPÓ Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 289–326.

⁶⁸ F. DÁRDAI Ágnes (2006): A történelmi tanulás sajátosságai. In: F. DÁRDAI Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára* I. köt. XLI. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 14–29.

⁶⁹ ASSMANN, Jan (2004): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest, 51. és 53.

⁷⁰ Szabolcs Ottó nagy vihart kavart megfogalmazása.

⁷¹ Sikernek tartották azért, mert „helyet adott a korábban csak elszórt kísérletként létező tantárgyi területek 'nagykorúsításának'”. JAKAB György (2003): A csökkent kistérvérek panasza. A modulártályak helyzetéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf. 2. sz. 13.

nek. A fejlesztési folyamatban a tudományos szféra (Magyar Tudományos Akadémia elismert történészei) mellett jelentős szerep jutott a hagyományos és akkor szerveződő civil szakmai szervezeteknek is. A készítés különböző fázisaiban – az akkor szűkös informatikai feltételek mellett – részletes kérdőívekben kérdezték ki a tantestületeket és tanárokat, hogy a tananyag mely elemei legyenek a kánon részei. Ez a konszenzuskeresés tette nemzetivé ezt az alaptantervet, ugyanis azt nemcsak az legitimálja, hogy konkrétan mi van benne, hanem az is, hogy mennyi és milyen szintű szakmai megállapodások állnak mögötte. A konszenzus léte is nagymértékben hozzájárult ahhoz, hogy a későbbi – különböző szemléletű és szándékú – kiegészítések, átdolgozások (2001, 2003, 2007, 2012) és a 2005-ben bevezetett történelemérettségi-követelmények is az 1995-ös NAT szemléletét és alapstruktúráját vitték tovább.

A NAT történelemoktatásra vonatkozó elemeiből feltétlenül kiemelendő, hogy jelentősen átalakult a korábban szinte csak a politikatörténetre fókuszáló tartalom, és jelentős teret kapott a társadalom-, életmód- és művelődéstörténet. Kaput nyitott az ismeretszerzési és -feldolgozási képességek és az attitűdökre vonatkozó fejlesztési szándékok középpontba kerülésének⁷² és a forrásokra épülő történelemtanítási paradigma térnyerésének. A dokumentum elfogadottságát ugyanakkor nehezítette, hogy látens módon egy új iskolaszervezet kiépítését preferálta, amely olyan iskolaszakaszokat hozott volna létre, amelyek kettévágták volna mind az általános, mind a középiskola képzési szakaszait.⁷³ Különösen a történelemtanárok határolódtak el tőle a tantárgy kronologikus felépítése miatt.

2000-ben az oktatási kormányzat a rendszer- és helyi szintű problémák feloldása érdekében központi kerettanterveket adott ki, amelyek az alaptanterv és a helyi tervek közé illesztve, iskolatípusonként jelölték ki a helyi alkalmazás keretrendszerét. A kerettantervek korlátozták ugyan az iskolák szakmai önállóságát, de egyben biztosították a NAT-ban foglalt modernizációs elemek (tevékenységközpontúság, új tantárgyak, mozgógép- és média, jelenismeret, dráma és tánc) helyi szinten történő megvalósulását.

A kerettanterveket az iskolák és a történelemtanárok többsége elfogadta, mivel tananyagbeosztása jól igazodott a kialakult gyakorlathoz, és nem rendelt el olyan változásokat, amelyek lényegesen átrendezték volna a pedagógusok napi munkáját. A dokumentumok legjelentősebb újdonsága a tevékenységközpontúság hangsúlyozása volt, amely az önálló tanulói ismeretszerzés széles körű elterjesztését szolgálta, és ily módon – szándékai szerint – módszertani változásokat indukált.

A 2003-as NAT-változat a tudásról alkotott új felismerések és a tért nyerő élethosszig tartó tanulás paradigmája alapján frissítette a '95-ös dokumentumot, a műveltségterületek konkrét tartalmait (a részletes követelményeket) pedig elhagyta,

⁷² KNAUSZ Imre (2001): A tananyag újragondolása. In: KNAUSZ Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl...* Megújuló történelemtanítás. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 43–50.

⁷³ 6 évfolyamos alapképzés, 4 évfolyamos alsó középfokú képzés (10. évfolyam után kötelező alapvizsga), 2 éves érettségire való felkészítés.

pontosabban a kerettantervek szintjére helyezte. Ösztönözte sokféle kerettanterv megszületését, hogy az egyre jobban differenciálódó iskolarendszer igényeit ki lehessen elégíteni.⁷⁴ 2007-ben a NAT-ba bekerültek az élethosszig tartó tanulást támogató, európai kulcskompetenciák (pl. digitális, szociális és állampolgári kompetencia, s a hatékony, önálló tanulás kompetenciája), így lehetővé vált a későbbi TÁMOP/EFOP keretében uniós források felhasználása a hazai tartalmi szabályozás fejlesztésében.⁷⁵

A NAT 2012-es változatának szerkezete és felépítése döntően a folyamatosságot mutatja, míg a részletes tartalmi követelményekkel (Közműveltségi tartalmak) való kiegészítés visszatérést jelentett az 1995-ös NAT részletes követelményeihez. Az alaptantervi koncepció a közös kulturális kódrendszer fenntartását a társadalomtudományi komplexitás szellemében állította középpontjába.⁷⁶ A dokumentum a történelemtanítás céljaként a múlt feldolgozása révén a jelen megértését, a „civic education” szemlélet fontosságát, illetve ezen keresztül a mindennapi közéletben való értő és aktív részvételt fogalmazza meg. Kiemeli a narratív megismerési mód alkalmazása, a motiváló tanulási környezet megteremtése és az értelmes tanulást támogató kulcsfogalmak (key ideas)⁷⁷ használatának jelentőségét.⁷⁸

A NAT történelem anyagában a markánsan megjelenő társadalmi, állampolgári ismeretek ugyanakkor paradox helyzetet teremtett, mert az önálló társadalomismeret oktatásának hívei úgy érezték, hogy „kihúzták a lábuk alól a talajt”. A NAT implementációját elősegítő 2012-es kerettantervek újdonsága az előzetes tudás fontosságának és az egyes témákhoz rendelt általános nevelési-fejlesztési céloknak a megfogalmazása volt. A történelem kerettanterv kapcsán változás volt, hogy új társadalomismereti témák jelentek meg (gazdasági ismeretek, pénzügyi kultúra, munka világa) és változott a korszakbeosztás is (egy évfolyamra szűkült az ókor és a középkor, és 1945 lett a befejező évfolyam kezdete).⁷⁹

⁷⁴ VÁGÓ Irén – VASS Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In: *Jelentés a magyar közoktatásról (2006)*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 197–278.

⁷⁵ PÁLFI Erika (szerk.) (2015): *Nemzeti stratégiák*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

⁷⁶ KAPOSÍ József (2012): Értékek és tartalmak, avagy a tartalom értékei. *Új Pedagógiai Szemle*, 62. évf. 1–2–3. sz. 5–22.; A tartalmi szabályozás hazai változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 63. évf. 9–10.sz. 14–37. In: KAPOSÍ József (2015b): *Válogatott tanulmányok II.* 69–110.

⁷⁷ I.m.: STRADLING (2001)

⁷⁸ KAPOSÍ József (2016): A történelemtanítás kihívásai és lehetőségei az új Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek alapján. *Történelemtanítás, (LI) Új folyam VII. évf.* 1–2. sz. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/07/kaposi-jozsef-a-tortenelemtanitas-kihivasai-es-lehetosegei-az-uj-nemzeti-alpantanterv-es-a-kerettantervek-alapjan-07-01-03/> (Letöltés: 2020. nov. 20.); Kaposi József (2015b): *Válogatott tanulmányok II.* Történelem-érettségi-megújulás. Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest.

KOJANITZ László (2016): A kerettanterv változásai – a történetmeséléstől a reflektív történelemszemléletig. *Történelemtanítás, (XLIX) Új folyam V. évf.* 1. sz. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2014/04/kojanitz-laszlo-a-kerettanterv-valtozasai-a-tortenetmesesetol-a-reflektiv-tortenelemszemleletig-05-01-02/> (Letöltés: 2020. nov. 20.)

⁷⁹ I.m.: KAPOSÍ (2016); KAPOSÍ (2015b)

A tantervi folyamat áttekintése azt mutatja, hogy lényegében a rendszerváltozáshoz kapcsolódóan került a diskurzusok középpontjába az a dilemma, hogy a történelem tantárgy hagyományosan kultúraközpontú (pl. tudományos és értéksemleges) megközelítése mellett miként és milyen súllyal jelenjen meg a közéleti elkötelezettségű, a mindenkori jelen társadalomra koncentrááló szemlélet.⁸⁰ E vita háttérében egyrészt az a hagyomány áll, hogy a hazai tantervi szabályozás kezdetei óta a történelem tantárgy az állampolgári nevelés leghangsúlyosabb terepeként működik,⁸¹ továbbá több mint egy évszázada meghatározó szerepe van a nemzeti identitás formálásában,⁸² és ezt a funkciót a rendszerváltozást és az Európai Unióhoz való csatlakozást követően is megtartotta. A magyar történelemtanításnak legfőképpen a nemzeti identitástudat formálása a célja, de fontos az Európához tartozás érzésének a kialakítása is. A változó tudásfelfogás következtében a tradicionális ismeretközpontú szemlélet mellett egyre nagyobb teret kapott az a modernebb felfogás, hogy a történelem tantárgyban a különböző tanulói képességek (ismeretszerzési és -feldolgozási, kommunikációs, gondolkodási, történelmi térben és időben való tájékozódás) fejlesztésére is szükség van. Ez pedig elvezetett az ismeretek vagy képességek közel egy évtizeden át tartó tantervi vitájához (1995–2005), melyet tovább színesített az a kérdésfeltevés, miszerint az állampolgári ismeretek, attitűdök és készségek integrálhatók-e, és ha igen, miként a hagyományos tankönyvekből elsajátítandó iskolai tartalmakhoz, tevékenységekhez.

A folyamatok arról is tanúskodnak, hogy a hagyományos történelemoktatás tartalmi, elvárásai egyre markánsabban egészültek ki a demokráciára nevelés elemeivel, így többek között a társadalmi integráció és társadalmi kohézió komplex társadalmi problémamegoldási gondolkodásmód erősítésének középpontba állításával.⁸³ Ennek a szemléletmódnak a folyamatos térnyerését a tartalmi szabályozókban is végig lehet követni, amelyet mind a 2003-as és 2007-es Nemzeti alaptanterv, illetve a 2005-ös érettségi követelmények is igazolnak.⁸⁴ A folyamat intenzitását az is mutatja, hogy ebben az időszakban vált „nagykorúvá” az önálló tantárgyként, majd érettségi tárgyként is megjelenő társadalomismeret, amelyet néhány felsőoktatási intézmény a történelmet kiváltó felvételi tárgyként is elfogadott.⁸⁵

⁸⁰ KINYÓ László (2012): Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében. Phd-értekezés.

⁸¹ SZEBENYI (2001), Id. KINYÓ (2012)

⁸² KATONA András (2004b): A tanárképzésben a szakmódszertanos oktatók körében végzett kérdőíves felmérés első eredményei. *Magyar Felsőoktatás*, 6. évf. 3. sz. 13–15. I.m.: KATONA – SALLAI (2002)

⁸³ I.m.: HALÁSZ – LANNERT (2003)

⁸⁴ KAPOSI József (2016): A történelemtanítás kihívásai és lehetőségei az új Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek alapján; KOJANITZ László (2014): A kerettanterv változásai – a történetmeséléstől a reflektív történelemszemléletig. In: Kaposi (2016b): *Válogatott tanulmányok II.* 167–200.

⁸⁵ A feldolgozás nem tárgyalja a 2016–2020 közötti időszak tantervfejlesztési folyamatát, a 2020-ban elrendelt tartalmi szabályozókat, és azok bevezetésének kontextusát.

Az érettségi

A vizsgafejlesztés közel tízesztendős fejlesztőmunka eredménye, amelynek során többször jelentősen módosultak az oktatáspolitikai szándékok, nőtt a középiskoláztatás iránti igény, és folyamatosan távolodtak egymástól a munkaerő-piaci elvárások, valamint az egyes tanulók és intézmények oktatási szándékai és lehetőségei. Ráadásul a megváltozott feltételek között egyre differenciáltabbá vált a felsőoktatás hozzáállása is a standardizált vizsgakövetelmények alapján történő szelekciós felvételi kiválasztáshoz.⁸⁶

A Nemzeti alaptanterv kiadása után, 1995-ben elindult vizsgafejlesztés jelentős tartalmi és strukturális átalakítást eredményezett. Kiemelt társadalompolitikai cél volt a középiskolai expanzió kezelése, a felsőoktatási felvételi kiváltása. Ennek érdekében lett kétszintű a vizsgarendszer, amelyben az ún. középszint döntően záróvizsga funkciókat kívánt ellátni, míg az emelt szint a felsőoktatási szelekciót kívánta szolgálni. A vizsgafejlesztés az egységesség, kétszintűség bevezetése mellett új tudástartalmak megjelenését, a kompetenciafejlesztés előtérbe állítását, a standardizáció megteremtését és kiszélesítését, az egyéni tanulói utak választási lehetőségének bővülését (flexibilitás), valamint a felsőoktatási továbbtanulás igazságosabb feltételeinek megteremtését tűzte ki célként.⁸⁷

A követelmények a két vizsgaszint közti különbség kijelölésével azt célozták meg, hogy a középszintű elvárások alapvetően a későbbiekben a történelmet nem hivatásszerűen használók számára jelentsenek kihívást, míg az emelt szint kimondottan a felsőoktatásban történelmet tovább tanulni szándékozókra fogalmazta meg a tudnivalókat. A dokumentum a célrendszer megfogalmazásánál a két vizsgaszint közötti különbség érzékeltetésénél elsősorban a gondolkodási műveletekre és a kifejezőképesség árnyaltságára teszi a hangsúlyt, és nem a lexikai adatokra.⁸⁸

A 2005-ben bevezetett új történelemérettségi vizsga abból a fejlesztési szándékból indult ki, hogy korszerű történelmi műveltséggel az rendelkezik, aki gazdag és sokrétű ismeretanyag birtokában van, gondolatait képes mind szóban, mind írásban árnyaltan kifejezni, szemléletét a nyitottság, problémaérzékenység jellemzi, és aki ugyanakkor tisztában van a múlt rekonstruálásának objektív és szubjektív korlátaival.⁸⁹

Az új érettségi vizsgakövetelmények ezért azt célozzák meg, hogy a tantárgy oktatási céljait illetően helyreálljon az ismeretátadás, a képességfejlesztés és a normaköz-

⁸⁶ HORVÁTH Zsuzsanna (2003): Az érettségi és az érettségizők. In: *Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon*. Szerk.: NAGY Mária. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

⁸⁷ HORVÁTH Zsuzsanna – LUKÁCS Judit (2005): A kétszintű érettségi vizsga. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz.

⁸⁸ KAPOSI József (2006): Változás az állandóságban – az új történelemérettségi. In: Szerk.: HORVÁTH Zsuzsanna – LUKÁCS Judit. *Új érettségi Magyarországon, Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 73–103. Kaposi József (2015a): Válogatott tanulmányok I. *Történelem-érettségi-megújulás*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest.

⁸⁹ F. DÁRDAI Ágnes (2003): *A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái*. Raabe Kiadó, Budapest.

vetítés hármásának belső egyensúlya. Kiemelt szerepet kaptak a követelményekben a történelmi tanulást biztosító kompetenciák, pl. az ismeretek megszerzése és felhasználása, térbeli és időbeli tájékozódás, az eseményeket alakító tényezők feltárása, a forrásfeldolgozás, az empátia és a kommunikációs képesség. A tartalmi újítás elsősorban azt szolgálta, hogy az eseménytörténeti ismeretek mellett több figyelmet kapjanak a társadalmi, gazdasági és kulturális folyamatok, illetve azok a tartalmak, amelyek az egyes korszakok komplex, életszerű bemutatásához szükségesek. A témaköröknél 60–40%-os lett a magyar és az egyetemes történelem megoszlása, és nőtt a XIX–XX. század történetének súlya. Csökkent a lexikális ismeretek köre, mert a vizsga feladataiban csak a kerettantervekben az adott témához megfogalmazott lexikális adatokat lehetett számon kérni.

A történelem tantárgy esetében a vizsgareform meghatározó eleme az írásbeli vizsgarész bevezetése volt, melyet a vizsgateljesítmények összemérhetősége, a vizsga követelményeinek és feltételeinek egységesítése, az új – nemzetközi szempontból is újdonságnak számító – mérési, értékelési gyakorlat elterjesztése, a szemléleti, tartalmi, módszertani reformok gyakorlati érvényesítése indokolt. Az új típusú írásbeli vizsgafeladatok a hagyományos adatközpontú szemlélet helyett az alkalmazott tudás mérését kívánták középpontba állítani. A feladatok nem a megtanultak reprodukálását, hanem a tanultak új helyzetekben történő (produktív) alkalmazását várták el. Ennek érdekében minden írásbeli feladat magában foglal valamilyen ismeretforrást (szöveget, képet, térképet, diagramot, grafikont, karikatúrát stb.), amely vagy tartalmazza a szükséges információkat, vagy segít előhívni azokat az ismeretelemeket (például fogalmakat), amelyekkel a feladat sikerrel megoldható. Újszerű elemként jelent meg a vizsgán a segédeszközök, ismeretforrások (például térkép, helyesírási tanácsadó szótár) használatának engedélyezése.

A szóbeli vizsga követelményei a történelmi jelenségek és események problémaközpontú megközelítését állította középpontba. Ezt szolgálták a tematikus témakörök (gazdaság, gazdaságpolitika, anyagi kultúra; népesség, település, életmód; egyén, közösség, társadalom; nemzetközi együttműködés és konfliktusok; politikai intézmények, eszmék, ideológiák; a modern demokráciák működése), és az az elvárás, hogy a diákok egy történeti problémát összefüggéseiben ismertessék, elemezzék és értelmezzék.

Az érettségi vizsga értékelési rendszerének fontos eleme lett az összemérhetőségre való törekvés. A globális értékelést felváltotta a kompetenciák szerinti analitikus értékelés, amely mérhető kritériumokkal fejezi ki az elvárható tudás minőségét és mennyiségét. Az újszerű javítási, értékelési szempontokat az is jelezte, hogy a feladatoknál a megfogalmazott kritériumok elsődlegesen az elvégzendő műveletre (például megadott szempontok alapján információk gyűjtése, egyszerű következtetések

megfogalmazása történelmi események okairól, következményeiről) és nem csupán az elvárt konkrét tartalmakra (fogalmakra, történelmi adatokra) vonatkoznak.⁹⁰

Az új történelemérettségi elindításának egyik legnagyobb kockázata a középszintű írásbeli vizsga bevezetése volt, hiszen a vizsga több mint 150 éves története során soha sem kellett minden vizsgázónak írásban számot adnia tudásáról. Az írásbeli bevezetésének kockázatát ráadásul az is növelte, hogy a fejlesztési folyamat során jelentős mértékben nőtt (50%-ról 70%-ra) az egyes korosztályokon belül az érettségi vizsgára jelentkezők száma, mely óhatatlanul felvetette a tömeges bukás, vagy a drasztikus színvonalcsökkenés lehetőségét. Sőt, az írásbeli vizsga bevezetése annak a veszélyét is magában hordozta, hogy az összemérhetőségre való törekvés nyomán elmarad a tartalmi megújítás, és továbbra is meghatározó marad a lexikai ismeretek számonkérése. A történelemtanárok többsége tartott attól, hogy felkészítő munkájuk esetleges eredménytelensége nagyobb nyilvánosság elé kerülhet.

A történelemérettségi követelményei 2017-ben a vizsgafejlesztők elemző tanulmányára⁹¹ és egyéb gyakorlati tapasztalatokra támaszkodva több ponton megváltoztak.⁹² Az érettségi témakörei igazodtak a változó kerettantervi előírásokhoz, a kompetenciák-nál történt egyfajta egyszerűsítés, összevonás. Módosultak a feladatok tartalmi kijelölésének arányai, nőtt az írásbeli vizsgarész összpontszáma és csökkent a feladatok választásának lehetősége. A módosítások sajnálatosan nem növelték a vizsga standardizációs elemeit és kevésbé mozdultak el az alkalmazható tudásmérés továbbfejlesztése felé sem.

A 2005-ben bevezetett érettségi követelmények egyértelműen a kompetenciafejlesztés és az élethosszig tartó tanulási képességek kialakítását, valamint a multiperspektivikus és tevékenységközpontú tanítási szándékokat állították a középpontba. Az érettségi a mindennapi tanítási gyakorlat szintjén jó folyamatokat indított el. A szabályozókban bekövetkezett változások kétségkívül elősegítették a forrásközpontú történelemtanítást, az új típusú képességfejlesztő feladatok, a problémamegoldó gondolkodást segítő különféle tananyagok fejlesztését, valamint az iskolai történelemtanítás szemléletmódjainak változásait.⁹³ A változások jelentőségét az alábbiakban értékelte a *Jelentés a magyar közoktatásról 2006-os kötet tanulmánya*: „A tantárgyak közül csak egyet, a leginkább tradicionálisnak tartott történelmet emeljük itt ki, amelyben jelentős modernizációs lépés történt: tartalmilag a XX. század történelmének, a jelenismeretnek, az állampolgári tudatosságnak az erősítésével, módszertanilag elsősorban a források használatának kikényszerítésével.”⁹⁴

⁹⁰ I.m.: KAPOSÍ József (2006)

⁹¹ U.o. F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSÍ József (2008)

⁹² A változásokat részletesen bemutatja *A történelemérettségi nagykönyve I–II. (2016)*. Szerk.: BORONKAI Szabolcs – CSAPODI Zoltán – FARKAS Katalin – KOVÁCS Örs – TAMÁSINÉ MAKAY Mariann. Bölcelet Egyesület, Budapest.

⁹³ FISCHER-DARDAI, Agnes – KAPOSÍ, József (2006): Das neue zweistufige Abitur im Fach Geschichte in Ungarn. In: ERDMANN, Elisabeth – MAIER, Robert – POPP, Susanne (Hrsg.): *Geschichtsunterricht international Bestandsaufnahme und Visionen*. Worldwide Teaching of History Present and Future. L'enseignement de L'histoire dans le monde Bilan et visions. Hannover. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Band 117., 85–99.

⁹⁴ I.m.: VÁGÓ Irén – VASS Vilmos (2006)

Az érettségi követelmények továbbfejlesztése rövid távon megvalósítható lenne a feladatkészítés professzionalizálásával, további minőségbiztosítása a feladatok előzetes kipróbálásával, a javítási-értékelési tudás folyamatos fejlesztésével, egységesítésével, a folyamatban közreműködők hierarchiájának megteremtésével.⁹⁵ A szóbeli vizsgánál érdemes lenne a szóbeli helyett a diák önkéntes döntése alapján választott, projektalapú vizsgát engedélyezni.

Az érettségi hosszú távú fejlesztésének vonatkozásában döntő és érdemi változtatást a vizsgarendszer teljes reformja (pl. egyszintűség, vizsgatárgyak számának radikális csökkentése) hozhat, amely feltehetően a papíralapú vizsga elektronikus alapra való helyezésével⁹⁶ is jár, és olyan új mérési eljárások (pl. adaptív tesztelés) megjelenését eredményezheti, amelyek a korszerű történelmi műveltség eredményes elsajátításának új módszertani repertoárját is kikényszerítik.

Tankönyvek

A tanítás-tanulás folyamatában manapság is kitüntetett szerepük van a taneszközöknek, amelyek a generációváltás időszakát élik, hiszen a korábbiakban döntően papíralapon létező tudásbázisok jelentős része digitális formában is hozzáférhetővé válik. Az internet mind szélesebb körű használata a mindennapokban, a köz- és felsőoktatás majdnem minden területén új kihívásokat hoz létre a hagyományos taneszközök terén. A tankönyveket az elmúlt másfél évszázad során, a tömegoktatás általánossá válásától kezdve, az európai kultúrkörben mindig is kitüntetett figyelem övezte. Ugyanakkor a tankönyvek a mindenkori oktatási viszonyok tükréeként is felfoghatók.⁹⁷

Hazánkban a '90-es évek folyamán azért is kerültek a tankönyvek az oktatáspolitikai figyelmének középpontjába, mert hosszan elhúzódtak a tartalmi szabályozás alapidokumentumának tekinthető *Nemzeti alaptanterv*hez kapcsolódó viták, melyek révén a pedagógusok szakmai tekintetben elbizonytalanodtak, és ebben a „vákuumban” a folyamatosan kiépülő tankönyvpiac és a tankönyvek vették át a mindennapi szaktanári munkát meghatározó tartalmi szabályozás funkcióit. Az ezredforduló táján zajló – ma már szakmailag kezdetlegesnek nevezhető – tankönyvvizsgálatok arra mutattak rá, hogy a sokszereplős tankönyvpiac megteremtése nem hozta automatikusan magával a tankönyvek tanulhatóságának egyértelmű javulását. Sőt, ellenkezőleg: a '90-es években készült történelemtankönyvek szinte minden tantárgy esetén az ismeretanyag jelentős mértékű növekedésével jártak. Egyes esetekben a szakszókincs 2-3-szorosára bővült a korábbiakhoz képest.⁹⁸ E kedvezőtlen tendencia magyarázata az, hogy a jogszabályok a tanárokhoz telepítették a tankönyvrendelést, így

⁹⁵ I.m.: F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József (2008)

⁹⁶ SZEPESI Gábor (2017): A digitális érettségi bevezetésének lehetősége történelem tantárgyból. *Történelemtanítás, (LII.) Új folyam VIII. évf.* 3–4. sz. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/05/szepesi-gabor-a-digitalis-erettsegi-bevezetesenek-lehetosege-a-tortenelem-tantargybol-08-03-03/> (Letöltés: 2020. 11. 20.)

⁹⁷ DÁRDAI Ágnes (2002b): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialog Campus Kiadó, Pécs–Budapest.

⁹⁸ I.m.: F. DÁRDAI Ágnes (2002b)

a kiadók inkább a gyakorló tanárok – sok esetben maximalista – szempontjait vették figyelembe, mint a tankönyvből tanuló diákokét.⁹⁹

A 2007-es átfogó tankönyvvizsgálat¹⁰⁰ a kétségtelen eredmények mellett több területen tárt föl problémákat és jelölt meg beavatkozási területeket. Pozitívumként rögzítette, hogy a XXI. század elejére fokozatosan megújult a hagyományos tudáskanon, így több modernebb tartalmi elem jelent meg, és ezzel párhuzamosan elindult az ismeretelemek csökkentésének folyamata is. A kutatás meglepéssel nyugtázta azt is, hogy egyre fontosabb szempont a hazai tankönyvekben a tanulói életkori sajátosságokhoz való alkalmazkodás, továbbá az a pedagógiai szándék, hogy az egyes témák tárgyalásánál középpontba állítsák a tanulók érintettségét, és ezáltal is motiválják őket a tananyag feldolgozására. Megállapította, hogy a tankönyvkiadók a fejlesztések területén jelentős eredményeket értek el, így az életkori sajátosságok figyelembevétele, továbbá az aktív tanulói részvétel ösztönzése a tanulási-tanítási folyamatban egyre fontosabb szempontként érvényesült.

Az elmúlt évtizedekben a tankönyvek területén sokoldalú változás történt hazánkban, folyamatosan javult – összefüggésben a jóváhagyási eljárás minőségbiztosításának javulásával – a tartalmi szabályozókban megjelenő nevelési-oktatási célok és a tankönyvek koherenciája, továbbá a tankönyvek szakmai, technikai minősége, célorientáltsága. Örvedetes módon egységes szemléletű és felépítésű tankönyvcsaládok jöttek létre, amelyek tanulhatóságát és taníthatóságát jól kiegészítik a képességfejlesztő munkafüzetek, feladatgyűjtemények, adattárak, témazáró feladatlapok és tanári kézikönyvek.¹⁰¹ A tankönyvek bírálata, jóváhagyása tudományos, oktatási és könyvészeti szempontok szerint történik. A kerettanterveknek való tartalmi (lexikai) megfelelő döntő kritérium, mivel a pedagógiai-módszertani értékelésnek nincsenek egységesen elfogadott tudományos standardjai. Ezért, illetve megbízható kvantitatív és kvalitatív elemekre épülő bevérvizsgálat alkalmazása hiányában, tartalmi-módszertani tekintetben az eredmények nemegyszer szakmailag ellentmondásosak.

Paradox módon egyszerre diagnosztizálhatók a tankönyvfejlesztés terén pozitív és negatív folyamatok. Pozitívnak ítéelhető, hogy a tankönyvekben a fogalommagyarázatok, a kérdések és a feladatok folyamatos gyarapodása látható. A tankönyvek mögött meghúzódó didaktikai apparátus egyre sokszínűbb, akárcsak a tankönyvi dizájn. Mind több kiadványból kitetszik, hogy a szerzők és a szerkesztők számára elengedhetetlen a tanuláselméletek ismerete. Negatívumként diagnosztizálható, hogy

⁹⁹ KOJANITZ László (2008): Tanuló- és tanulásközpontú tankönyvértékelés. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdiológusok*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 67–75.

¹⁰⁰ F. DÁRDAI Ágnes – KOJANITZ László (2007): A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 1. sz. 56–69.

¹⁰¹ KAPOSÍ József (2012): A tankönyv szerepének változásai. *Iskolakultúra*, 52. évf. 12. sz. 56–70.

Im: KAPOSÍ József (2015b): *Válogatott tanulmányok II. Történelem-érettségi-megújulás*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest. 113–131.

metodológiaiilag nincs kellően tisztázva, hogy mi a tankönyv tanulásban betöltött szerepe. A tankönyvek sokszor elavult tanulási stratégiát követnek, nem vagy csak alig segítik elő a tanulói aktivitást, az értelmes tanulást. Sok esetben a fogalmi rendszerük, a tevékenységrendszerük és az illusztrációik is esetlegesek, szövegeik gyakran érthetetlenek vagy túl nehezek a diákok számára, túl sok szakszót használnak. Az ellentmondásos folyamat háttérében az is áll, hogy az elméletileg megalapozott és tudományos módszerekkel végezhető tankönyvkutatás hazánkban a nemzetközi trendekhez képest közel másfél évtizedes lemaradásban indult meg.

A tankönyvek terén új helyzetet teremtett 2014-ben a több mint negyedszázados piaci alapú tankönyvkiadás és -terjesztés visszaállamosítása.¹⁰² A változás nyomán a tankönyvfejlesztés döntően állami feladat lett, amelynek eredményeként nemcsak a kiadók száma, de az intézmények választási lehetőségei és maga a tankönyvi választék is csökkent. Ezzel a folyamattal párhuzamosan viszont általánossá vált a diákok térítésmentes tankönyvi ellátása. A monopolhelyzetbe került állami tankönyvfejlesztő Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) a tudásközvetítő médiumok (tankönyvek, digitális tanítási, tanulási eszközök, tudástárak stb.) új generációjának fejlesztését indította el 2014-ben.¹⁰³

A nyomtatott tankönyvek fejlesztésével párhuzamosan egy nagy kapacitású és könnyen hozzáférhető világhálós felület: a Nemzeti Közoktatási Portál (NKP) kiépítése is megkezdődött. Az utóbbi években az ún. Újgenerációs tankönyvek digitális változata, az Okostankönyv is ismertté vált. Ez egy rezponzív megjelenésű, böngészőben futtatható, SCORM-csomagként közzétett HTML-könyv. Távlatosan az okostankönyvek alapanyaga alkalmas lehet arra, hogy a tankönyvfejlesztés állami monopóliumából adódó ellentmondásokat kezelje, mert e termék intelligens használatával minden pedagógus saját digitális tankönyvet szerkeszthet tanulói számára.¹⁰⁴ A digitális oktatás általánossá válása bizonyára jelentős mértékben átalakítja a jövőben a tankönyvfejlesztés, -használat és -ellátás jelenlegi gyakorlatát.

¹⁰² A nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló 2013. évi törvény egyes rendelkezésének végrehajtásáról, valamint a tankönyvellátásban közreműködők kijelöléséről szóló 501/2013. (XII.29.) Korm. rendelet.

A tankönyvvé, a pedagógus-kézikönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről szóló 17/2014. (III. 12.) EMMI rendelet.

¹⁰³ KOJANITZ László (2014): Az újgenerációs tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttére. *Új Pedagógiai Szemle*, 64. évf. 5–6. sz. 45–67.; KAPOSI József (2015c): A kísérleti tankönyvek és a Nemzeti Közoktatási Portál fejlesztése. In.: BENCZE Lóránt (szerk.): *Polgári nevelés – digitális oktatás*. Magyar Nyelvstratégiai Intézet, Budapest, 21–27.

¹⁰⁴ KAMP Alfréd (2019b): Az új fejlesztésű Okostankönyv módszertani lehetőségei a megújuló Nemzeti Köznevelési Portál keretrendszerében. *Történelemtanítás*, (LIV.) *Új folyam X. évf.* 3–4. sz. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2019/12/kamp-alfred-az-uj-fejlesztesu-okostankonyv-modszertani-lehetosegei-a-megujulo-nemzeti-koznevelési-portal-keretrendszerében-10-03-07/> (Letöltés: 2020. nov. 20.)

A történelemtanárok képzése

A hazai pedagógusképzést az elmúlt másfél évtizedben több nagy jelentőségű reformfolyamat is érintette, részint a felsőoktatás, részint a közoktatás oldaláról. Ezek közül mindenképpen kiemelhető a felsőoktatás tömegesedése, az integrációs folyamatok véghezvitele, a bolognai rendszer bevezetése, a képesítési- és kimeneti követelmények megjelenése, valamint a közoktatási változások (pl. új típusú tartalmi szabályozók, hagyományos felvételi eltörlése) hatásainak begyűrűzése.¹⁰⁵

A tárgyalat időszak kezdetén az 1993. évi felsőoktatási törvény alapján¹⁰⁶ a tanárképzés duális volt, azaz az általános iskolai tanárok képzése a tanárképző főiskolákon, míg a középiskolai tanárok képzése az egyetemeken történt. A közoktatás expanziója, a felsőoktatási intézményrendszer differenciálódása, továbbá a tanári pálya professzionalizálódásának hazai és nemzetközi igénye a '90-es évek elején elindította az egységes, egyetemi szinten integrálódó tanárképzés átalakítását.

1997-ben született meg a rendelkezés valamennyi tanárszak egységes tanári képesítési követelményeiről.¹⁰⁷ A kormányrendelet melléklete a szakmódszertani (tanár-tárgypedagógiai) képzést igen röviden, három ponton definiálta: 1) a szakmódszertani képzés kapcsolódjon az adott szakterület tartalmi, elméleti témaköreire, a pedagógiai-pszichológiai általános képzéshez, valamint az iskolai gyakorlatokhoz; 2) a szakmódszertan (a történelem) a rokon szakok, tantárgyak, illetve műveltségterületek rendszerében átfogóan, integráltan elhelyezkedő stúdium; 3) időkerete szakonként legalább 150 óra. 2002-ben a kreditrendszerű oktatás bevezetésével a szakmódszertan kreditszámát 7-ben határozták meg.¹⁰⁸

A kétciklusú, osztott képzésre való átállás 2006. július 1-én lépett hatályba. Megvalósulása nem egyértelmű sikertörténet, hiszen sok érdeksérelemmel járó, felemás megoldások (is) születtek, bár vannak – különösen a tanárképzés területén – értékelhető eredmények.¹⁰⁹

Mindenekelőtt ki kell emelni a történelemtanítás módszertanával foglalkozó tárgyak nagyobb óraszámát, valamint kreditszámát (a korábbi 7 kredit helyett 10). Az új típusú képzésben az általános szakmai ismeretek és a történelemtanári ismeretek oktatása szétvált, s ez utóbbi a korábbinál jóval hangsúlyosabb szerepet kapott, a pedagógus professzió erősítésének nyilvánvaló szándékával. Ezt a szándékot szolgálta a tanulmányok végét lezáró tanári képesítő vizsga is. Miközben üdvözölni kell a – tanári profesz-

¹⁰⁵ FISCHER-DÁRDAL, Ágnes – KAPOSI, József (2015): The Correction of the Bologna Reform Process. Changes in the Training of History Teachers in Hungary. In: ERDMANN, Elisabeth – HASBERG, Wolfgang (ed.): *History Teacher Education*, Wochenschau Verlag, 29–43.

¹⁰⁶ 1993. LXXX. törvény a felsőoktatásról (Hatályon kívül helyezve: 2006. márc. 1-től.)

¹⁰⁷ 111/1997 (VI.27.) Kormányrendelet a tanári képesítés követelményeiről (Hatályon kívül helyezve: 2005. dec. 30-tól)

¹⁰⁸ 77/2002. (IV. 13.) Kormányrendelet a felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéshez illeszkedő kiegészítéséről (Hatályon kívül helyezve: 2007. szept. 1.-től)

¹⁰⁹ KOTSCHY Beáta (2009): Új elemek a tanárképzés rendszerében, *Educatio*, 18. évf. 3. sz. 371–378.; HUNYADY György (2009): A Bologna-rendszerű tanárképzés hazai vitapontjai: a kilengő mérlegelés. *Educatio*, 18. évf. 3. sz. 317–334.

siót erősítő – előírásokat, azonban a mindenki számára kötelezően előírt képesítési követelmények mind tartalmukban, mind a szóhasználatban igen elavult koncepciót tükröztek. A történelemtanításhoz szükséges kimeneti követelményeket szűk pedagógiai fókusszal, egyértelműen történelemmethodikai, nem pedig egy tágabb – a történettudományhoz is szorosabban kötődő – történelemdidaktikai alapon fogalmazták meg.

Az új rendszerű tanárképzés követelményei struktúrájukat tekintve hasonlóságot mutattak a hatályos Nemzeti Alaptantervvel, továbbá az érettségien elvárt követelményeknek is megfeleltek, így a két dokumentum szellemisége és szóhasználata sok tekintetben megegyező.¹¹⁰

A reformfolyamat a történelemtanári képzést erőteljesen érintette, hiszen a strukturális változások szervesen összekapcsolódtak a szakmai-módszertani kihívásokkal. A modern curriculumelmélet alapján álló tantervi reformokban markánsan megjelenő, a tartalmakat háttérbe rendező, a diákok fejlesztésére koncentrálnó felfogás, összekapcsolódva az *Ember és társadalom* műveltségterület komplex társadalomtudományi szemléletével felkészületlenül érte a klasszikus történelem tantárgyat tanító egyetemi oktatást.¹¹¹

A bolognai rendszer a tanárképzés vonatkozásában nem tudta sem a szakmai, sem a pedagógiai tárgyak vonatkozásában meghaladni a korábbi szisztéma eredményességét. Az egységes tanárképzés pályaválasztási rugalmassága sem tette vonzóbbá a tanári pályát, ugyanakkor a szakok olyan túlbujánzásához vezetett, amely nem volt összhangban a közoktatás intézményeinek pedagógusszükségleteivel. Szintén nehezítette az összhangot az egyszakos tanárok képzése, amely elhelyezkedési gondokat generált. További problémát jelentett, hogy az osztott képzés nehezítette a tanári mesterség három összetevőjének (a diszciplína, a szakdidaktika és a pedagógia-pszichológia) összehangolt fejlesztését. A kétlépcsős szisztéma számos esetben – így a kronologikus felépítésű történelemtanári képzés esetében is – a szaktudományi tárgyak mesterséges szétszabdálását eredményezte. Az egységes tanári mesterszak pedig azt sugallta, hogy a tanári szakok szakmai része csak másodlagos. Ezzel összefüggésben éles kritikaként fogalmazódott meg, hogy a pedagógikum szerepe a tanárképzésben túl hangsúlyos, ennek ellenére nem készít fel kellőképpen a pedagógiai problémahe lyzetek megoldására, a felzárkóztató és differenciált tanításra.¹¹²

A felsőoktatási törvény¹¹³ elfogadását követően (2011. december) elkezdődtek a szakmai egyeztetések, amelyek nyomán 2013 januárjában¹¹⁴ megjelentek az új képesítési kimeneti követelmények (KKK) és az év szeptemberében már osztatlan képzésben indult meg a történelem szakos tanárjelöltek felkészítése.

¹¹⁰ I.m.: FISCHER-DÁRDAI – KAPOSI (2015)

¹¹¹ KATONA András (2004b): *A tanárképzésben a szakmódszertanos oktatók körében végzett kérdőíves felmérés első eredményei*. Magyar Felsőoktatás, 6. évf. 3. sz. 13–15. I.m.: KAPOSI (2018)

¹¹² RADNÓTI Katalin – KIRÁLY Béla (2012): *A bolognai rendszerű tanárképzés tanulságai*. *Iskolakultúra*, 22. évf. 3. sz. 105–112.; LACZKOVICH Miklós (2009): *Bologna és a tanárképzés*. *Fizikai Szemle*, 59. évf. 6. sz. 218–220.

¹¹³ 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.

¹¹⁴ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

Az osztatlan tanárképzés új rendszerében ismét különvált az általános iskolai (4+1 éves) és a középiskolai tanárok (5+1 éves) képzése. A képzésben a felvétel konkrét tanári szakra történik (pl. történelemtanár) egy bemenettel, de két kimeneti lehetőséggel (általános iskolai, illetve középiskolai tanár). Az elméleti tanulmányokat követő gyakorlati idő mind az általános iskolai, mind a középiskolai tanárok esetében fél évről egy évre emelkedett.

Az újonnan bevezetett történelemtanár-képzésben – a tantervekben megjelenő komplex társadalomtudományi gondolkodásmód következményeként – a képzés neve kiegészült az állampolgári ismeretek szóval. Az érvénybe lépő tanárképzési szak követelményei egyrészt jelezték a korábbi reform előremutató elemeinek továbbvitelét, másrészt egyértelműen mutatták a közoktatás, mint dominás megrendelő érdekeinek érvényesítését. Lényegében ugyanazok a kompetenciaterületek jelennek meg (tér-idő, kritikai gondolkodás, kommunikáció), amelyek a NAT-ban szerepelnek, kiegészülve azzal, hogy milyen módszertani tudással, attitűddel kell rendelkeznie a végzett hallgatónak. Érvényesült benne az is, hogy a képzés súlypontja a modern és jelenkorra tevődött át, megfogalmazódott a több nézőpontú, árnyalt történelmi feldolgozási képességre, értékelésre való felkészítés szükségessége is, valamint középpontba kerültek az ezek elsajátíttatását elősegítő forrás- és tevékenységközpontú történelemtanítás követelményei. Így meghatározó tanári kulcskompetencia lett az ismeretszerzési képességek fejlesztése, a forráskritika tanításának szükségessége, az elektronikus adathordozók tanítási célú felhasználása.¹¹⁵

Az eddigi tapasztalatok arról szólnak, hogy az egyetemek kizárólag 5+1-es történelemtanár-képzést folytatnak, és csak a korábbi főiskolákon van 4+1-es, ún. általános iskolai tanárképzés. Ez utóbbinak a népszerűsége alatta marad az egyetemi képzésnek. A változtatások kapcsán többen problematikusnak ítélték – és az európai trendtől elfordulónak minősítették – az egységes tanárképzés megszüntetését, valamint azt, hogy csökkent a pedagógiai tárgyak kreditszáma és ezzel a súlyuk, és azt fogalmazták meg, hogy ez a csökkenés kedvezőtlenül befolyásolhatja a folyamatosan változó pedagógiai feltételekhez igazodó tanári professzionalizáció megvalósítását.

Az elmúlt évtizedek folyamatai azt mutatják, hogy a korábban domináns szaktárgyi tudás, más néven diszciplináris felkészítés szerepe és súlya lényegesen kevesebb lett, és sokkal markánsabban jelennek meg azok az elvárások, amelyek az általános pedagógiai tevékenységhez kapcsolódnak. A pedagógusképzés szemléletváltozását egyértelműen mutatják a történelemtanár-képzésre vonatkozó követelmények is, egyrészt abban a vonatkozásban, hogy az elvárásokat kompetenciákba (ismeretek, képességek, attitűdök) rendezve fogalmazzák meg, másrészt a kompetenciákon belül a konkrét tartalmak rovására hangsúlyosabbak lettek az általános ismeretfeldolgozási, kommunikációs és szakmódszertani képességek.¹¹⁶

¹¹⁵ DEÁK Máté – EROSTYÁK János – FISCHER Ferenc – GERNER Zsuzsanna – KAPOSÍ József (szerk.) (2013): *A tanárképzés jövőjéről*. I. kötet. Pécs–OFI–PTE BTK–PTE TTK, 65–84.

¹¹⁶ A történelemtanár-képzés kontextusáról, a követelményekről bővebben: KAPOSÍ (2020b)

A tanárképzés területén természetesen még további feladatok várnak megoldásra. Egy viszonylag friss felmérés a történelemtanár-képzés vonatkozásában azt vizsgálta¹¹⁷ tíz felsőoktatási intézményben, hogy a kínált tanegységek mennyiben fedik le a Nemzeti alaptantervben megjelenő fejlesztési területeket, a nevelési célokat, illetve a műveltségterületek tartalmait, követelményeit. A kutatás – többek közt – azt tárta fel, hogy például a médiatudatosságra való speciális felkészítést, a gazdasági és pénzügyi kultúra vagy a munka világának megismerését szinte egyetlen felsőoktatási program sem tartalmazza kötelező jelleggel, miközben ezek mindegyike része az *Ember és társadalom* 5–8., illetve 9–12. évfolyamos tanterveinek.

Magyarországon a közoktatásban, de a pedagógusképzésben is a történelem a népszerű tantárgyak egyike, melynek jelentőségét az adja, hogy kitüntetett szerepe van a korokon átívelő műveltség, a nemzeti identitás és az európai azonosságtudat kialakításában, fejlesztésében. Kulcsszerepet játszik a társadalomban élők felelős állampolgárrá válásában, hiszen az együttműködésre épülő modern társadalmakban e tárgy tanulása a záloga azoknak a képességeknek és attitűdöknek, amelyek a társadalmi értékválasztást és a közösséghez tartozás érzését alapjaiban befolyásolják. Ezért a történelemtanár-képzés jövőjére vonatkozóan – az eddigi tapasztalatok alapján – mindenképpen arra kellene törekedni, hogy továbbra is markánsabban jelenjenek meg benne a közoktatásból származó igények, de ezek kapcsolódjanak a hazai és nemzetközi történelemdidaktikai kutatások legfontosabb eredményeihez.

Egy 2019-es hivatalos statisztikai adat szerint kb. 8000 történelem szakos tanár¹¹⁸ van a pályán. Közülük több mint 2500 Budapesten (1655) és Pest (882) megyében dolgozik. A legtöbb történelemtanár Észak-kelet-Magyarországon Borsod-Abaúj-Zemplén (650), Szabolcs-Szatmár-Bereg (521) és Hajdú-Bihar (475) megyékben tevékenykedik. A legkevesebb pedig Nógrád (168), Somogy (218) és Vas (222) megyékben található. Az osztatlan tanárképzés 2013-as bevezetése óta állnak rendelkezésünkre adatok az érettségi után történelemtanári szakra jelentkezőkről.¹¹⁹ Eszerint évente az elmúlt nyolc év átlagában 560 hallgató kezdi el tanulmányait 10 képzőhelyen (7 egyetem, 3 főiskola), a hallgatók többsége az ELTE-n. A bekerülési ponthatár 305–350 közötti sávban mozog.¹²⁰ Az adatok arról tanúskodnak, hogy nem a legkiválóbbak, hanem döntően a jó felkészültségű diákok ülnek be az egyetemi padosorokba. A felvett történelem szakos hallgatók közel 70%-a sikeresen zárja tanulmányait, és háromnegyed részük középiskolai tanárként végez. Oktatási statisztikák szerint a pedagógus végzettségű hallgatók kb. harmadrésze végzését követően pályaelhagyó lesz, másik harmaduk pedig a munkába állás első három évében válik azzá.¹²¹

¹¹⁷ GÁI László (2015): A tantervi kurzuskínálat a felsőoktatás adatai alapján. Kézirat, TÁMOP 4.1.2.B. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

¹¹⁸ 2019-es KIR alkalmazotti nyilvántartás adatai alapján a történelem (a történelem és állampolgári ismeretek, a hon- és népismeret) tantárgyat tanító pedagógusok összlétszáma.

¹¹⁹ A FELVI adatbázis alapján a szerzők saját adatgyűjtése, számítása.

¹²⁰ 500 pont a maximálisan elérhető és jelenleg 305 pont alatt nem lehet felsőoktatási tanulmányokat elkezdni.

¹²¹ POLÓNÝ István (2019) Az életpálya bevezetése után. *Új Pedagógiai Szemle*, 69. évf. 5-6. sz. 115–129.

Összegzés

A történelemdidaktika önálló diszciplínaként való elfogadásáért az elmúlt három évtizedben váltakozó sikerű küzdelem folyt Magyarországon. Sikernek tekinthető, hogy a történelemdidaktika által közvetített korszerű szempontok és ajánlások bekerültek a felülről és központilag vezérelt reformok nyomán a tartalmi szabályozókba (tantervek, vizsgakövetelmények) és a tankönyvekbe is. Létrejöttek az egyetemeken történelemdidaktikai műhelyek (PTE, PPKE), bár ezek befolyása az akadémiai szférára marginális maradt. Döntően civil szakmai erőkre támaszkodva a szakmai folyóiratok (*Módszertani Lapok. Történelem, Történelemtanítás*) működése és különböző szakmai konferenciák folytonossága tette lehetővé kisebb-nagyobb megszakítással a rendszeres diskurzust a történelemtanítás elméleti és gyakorlati kérdéseiről. Sajnálatosan e fórumok ismertsége, hatása a mindennapos pedagógiai gyakorlatra az évtizedek során inkább csökkent, minthogy kiteljesedett volna. Pedig ezek a fórumok lehetnének a történelemtanárok közös tanulásának meghatározó szinterei, és a helyi innovációkra épülő hálózatok létrejöttének bázisai.

Ha a meg nem valósult célok felől tekintjük át a folyamatot, akkor azt látjuk, hogy sem az akadémiai, sem a felsőoktatási szféra nem fogadta be maradéktalanul a történelemdidaktikát mint önálló diszciplínát. Az akadémiai területen – bár kiírtak szakmódszertani tudást fejlesztő pályázatok, ezek főleg a természettudományos oktatás modernizációját támogatták – nem történt meg a remélt paradigmaváltás. A történelemtudományban a történelemtanítás célrendszerét illetően továbbra is a hagyományos felfogás dominál, miszerint az iskolai keretek között a kiválasztott tartalmak és az ehhez kapcsolódó tényanyag megismertetése a tanítás legfontosabb célja. Az utóbbi három évtizedben meglazult a történész szakma és a történelemtanárok közötti korábbi, a rendszerváltozást megelőző időkben rendszeresnek mondható szakmai kapcsolat.

Ha a történelemtanítás átalakulásának eredményei oldaláról tekintünk vissza, akkor megállapítható, hogy jelentős változások diagnosztizálhatók tartalmi és módszertani szempontból a dokumentumokban, a tantervekben, a vizsgakövetelményekben és a tankönyvekben is. Ezek a változások egyrészt a tananyagtartalmak hangsúlyainak megváltozásában, másrészt a szemlélet- és feldolgozásmódok (kompetenciaközpontúság) módosulásában érhetők tetten. A változó Nemzeti alaptantervek (2003, 2007, 2012) és különösen az érettségi követelmények (2005, 2015) egyértelműen a kompetenciafejlesztés és az élethosszig tartó tanulási képességek kialakítását, valamint a multiperspektivikus és tanulóközpontú tanulási-tanítási stratégiákat állították a középpontba.

A tartalmi szabályozás tekintetében az időszak meghatározó eleme a 2005-ös érettségi reform volt, több szempontból is. Egyrészt ennek készítési folyamata több kormányzati ciklusokon át tartott, viszonylag széles körű szakmai közvélemény bevonásával és a nyilvánosság előtt. Másrészt ez a reform hozta be a gyakorlatba a kötelező írásbeli vizsgát, amely hangsúlyossá tette a kompetenciaközpontú tanítást, a forrásközpontúságot, továbbá az esszéfeladatoknál nem a tényekre, hanem a gondolkodási

műveletekre helyezte a hangsúlyt. A középiskolai tanítási gyakorlat mindennapjaira is leginkább az új történelemértelmezési követelményei gyakoroltak jelentős befolyást. A leglényegesebb elmozdulások abban érhetőek tetten, hogy megállt a tényszerű ismeretek (adatok) további bővülése a tanórai munka során és felértékelődött a tanítási folyamatban a különböző típusú források feldolgozásának szerepe. Így nagyobb teret kaphatott az ismeretszerzési és -feldolgozási képesség kialakítása és a beleérző képesség (perspektívaváltás) gyakorlati alkalmazása. Egyértelműen rögzíthető, hogy a vizsgára való felkészítés számos új, tanulói tevékenységre épülő tanítási módszerrel vitt be a gyakorlatba, és mindenképpen segítette a diákok ismeretszerzési képességeinek fejlesztését. A bevezetett érettségi fontos hozadékának tekinthető, hogy kimutathatóan nőtt a tanórákon a tanulók egyéni vagy csoportban végzett feladatmegoldása, melynek révén nőtt a problémamegoldásra és az elmélyült gondolkodásra fordított idő. Az új történelemvizsga bevezetésének egyik fontos következménye lett az is, hogy a forrás- és tevékenységközpontú történelemtanítás, valamint az érettségi tételek összeállítása korszerű informatikai eszközök használatára ösztönözte a szaktanárokat. Az egységes javítási-értékelési szempontok megjelenése pedig jelentős mértékben segítette a tanárok iskolán belüli, sőt bizonyos esetekben az iskolák közötti kooperációját. Az együttműködést jól szolgálták és szolgálják a vizsgáztatásra felkészítő tanártovábbképzések, valamint az emelt szintű vizsgán való közreműködések.

A tartalmi szabályozókban bekövetkezett változások összességében elősegítették a forrásközpontú történelemtanítást, az új típusú képességfejlesztő feladatokat, a problémamegoldó gondolkodást segítő különféle tananyagok fejlesztését, valamint az iskolai történelemtanítás szemléletmódjának változásait, a különféle interaktív és reflektív módszerek, alternatív programok, újszerű tankönyvek kidolgozását.

A hosszú távú társadalompolitikai célok (nemzeti és európai identitás, társadalmi szolidaritás, a demokrácia iránti elkötelezettség), az állandóan változó emlékezőkultúra és a sokszínű történetírás, valamint a megváltozott tudásfelfogás komplex szemléletű történelemtanítást indukálnak, amelynek végső célja a történelmi műveltség (historical literacy) kialakítása. Élmenyalapú, a tanulók érdeklődését felkeltő történeteket kell az iskolai feldolgozás középpontjába állítani, amelyek tartalmazzák a narratív gondolkodásmód kialakításának építőelemeit. Ezért rugalmasabbá kell tenni az iskolai keretekben feldolgozott történelmi tartalmak kijelölését, hogy a tanulók érdeklődésének motiváló ereje szervesen összekapcsolható legyen a tradicionális nemzeti kulturális kódrendszer átörökítésének szándékával. Megkerülhetetlennek látszik a történelemtanítás gyakorlatában a modern és jelenkor súlyának további növelése, valamint a globális és lokális témák új egyensúlyának megtalálása. Kiemelten kell foglalkozni a történelmi- és kulcskompetenciákkal, továbbá a gondolkodás fejlesztésével, és egyre hangsúlyosabb elvárásként jelenik meg a dokumentumok értelmezéséhez szükséges szövegértési alapkészségek, a nyelvi vagy egyéb kommunikációs (pl. vizuális) kódok, valamint a manipulációra alkalmas eszközök és technikák felismerésének elsajátíttatása.

Eredménynek tekinthető, hogy a történelemtanítás jobbításáért 10 évvel ezelőtt megalapított szakmai folyóirat (*Történelemtanítás. Online történelemdidaktikai folyóirat* www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu) látogatottsága, elismertsége stabilnak mondható, és sikerült olyan legitim szakmai szervezethez kötődni (Magyar Történelmi Társulat), amelynek támogatásával eleven kapcsolat létesülhet a magyarországi történészekkel. Sikerült újjáéleszteni a Társulat Tanári Tagozatát is, amely konferenciáival, a *Történelemtanítás* online folyóirattal a hazai történelemtanítás szolgálatában áll.

Felhasznált irodalom

- ALBERT B. GÁBOR (2004): A történelmi tudat alakulása a Kádár-korszak egyes általános és középiskolai tankönyveiben. In: *Tudatformálás vagy tudattorzítás?* Kölcsey Füzetek IX., Kölcsey Intézet, Budapest, 7–64.
- ALBERT GÁBOR (2011): Historiográfiai akciókutatás a Rózsakertben. In: Ladányiné Sütő Tünde (szerk.): *„Tiszteld a múltat...”: 30 év a Rózsakertben*, Budapest. 91–94.
- ASSMANN, Jan (2004): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- BORONKAI Szabolcs – CSAPODI Zoltán – FARKAS Katalin – KOVÁCS Örs – TAMÁSINÉ MAKAY Mariann (szerk.): *A történelemértétségi nagykönyve I–II. (2016)*. Bölcsélet Egyesület, Budapest.
- Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*. BARSCH, Sebastian – DEGNER, Bettina – KÜHBERGER, Chrisitan – LÜCKE, Martin (2019) (Hrsg.). Wochenschau, Frankfurt/M.
- BÁTHORY Zoltán (2001): *Maratoni reform: a magyar közoktatás reformjának története 1972–2000*. Ökonet, Budapest.
- Bölcsek Tanácsa (szerk.): *Szárny és teher* (2009): A magyar oktatás helyzetének elemzése, háttéranyag. Budapest, 5–40.
- CHAMBLISS, Marilyn J. – C. CALFEE, Robert (1998): *Textbooks for Learning Nurturing Children’s Minds*. Blackwell Publishers. Wiley & Sons.
- CSAPÓ Benő (2012) (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 289–326.
- DEÁK Máté – EROSTYÁK János – FISCHER Ferenc – GERNER Zsuzsanna – KAPOSÍ József (szerk.) (2013): *A tanárképzés jövőjéről*. I. kötet. OFI–PTE BTK–PTE TTK, Pécs. 65–84.
- EINHORN Ágnes (2012): Pedagógiai kultúraváltás a feladatcultúra megváltoztatásával, avagy miben fejleszti a tanárt a feladatfejlesztés? In: KOZMA Tamás – PERJÉS István (szerk.): *Új Kutatások a neveléstudományokban*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága–ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- ENGEL Pál (1990): *Beilleszkedés Európába a kezdetektől 1440-ig*. (Magyarok Európában). Háttér Lap-és Könyvkiadó, Budapest.

- European Commission (2007): *Key Competences for Lifelong Learning*, European Reference Framework, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Szerk.: FAZEKAS Károly – KÖLLŐ János – VARGA Júlia. *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (2008). Ecostat, Budapest.
- DÁRDAI Ágnes (2002a): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialog Campus Kiadó, Pécs–Budapest.
- F. DÁRDAI Ágnes (2002b): Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás. Történelem. Tanítás. Módszertan. In: *Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére*. Szerk.: NAGY Péter Tibor – VARGYAI Gyula. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 34–43.
- F. DÁRDAI Ágnes (2003): *A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái*. Raabe Kiadó, Budapest.
- FISCHER-DÁRDAI, Agnes – KAPOSÍ, József (2006): Das neue zweistufige Abitur im Fach Geschichte in Ungarn. In: ERDMANN, Elisabeth – MAIER, Robert – POPP, Susanne (Hrsg.): *Geschichtsunterricht international Bestandsaufnahme und Visionen*. Worldwide Teaching of History Present and Future. L'enseignement de L'histoire dans le monde Bilan et visions. Hannover. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Band 117., 85–99.
- F. DÁRDAI Ágnes (2006): A történelmi tanulás sajátosságai. In: F. DÁRDAI Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára I. köt.* XLI. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 14–29.
- F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSÍ József (2008): A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései. In: BÁNKUTI Zsuzsa – LUKÁCS Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat. Tantárgyi vizsgák értékelése. Feladatfejlesztés*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 169–186.
- FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején. *Történelemtanítás, (XLV.) Új folyam I. évf.* 1. sz. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszag-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/> (Letöltés: 2020. nov. 20.)
- FISCHER-DÁRDAI, Ágnes – KAPOSÍ, József (2015): The Correction of the Bologna Reform Process. Changes in the Training of History Teachers in Hungary, In: ERDMANN, Elisabeth – HASBERG, Wolfgang (ed.): *History Teacher Education*, Wochenschau Verlag, 29–43.
- FEHÉRVÁRI Anikó (2014): *Láttelel a mobilitásról és a szakképzésről*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- FISCHER Ferenc: (1996): *A megosztott világ történelmi-politikai atlasza 1941–1991*. IKVA Kiadó, Budapest.
- GÁL László (2015): *A tantervi kurzuskínálat a felsőoktatás adatai alapján*. Kézirat, TÁMOP 4.1.2.B. OFI, Budapest.

- GAZSÓ Ferenc (1988): *Megújuló egyenlőtlenségek. Társadalom, iskola, ifjúság.* Kosuth Kiadó, Budapest.
- GYÖRGYI Zoltán (2016): Közoktatás-irányítási változatok. *Új Pedagógiai Szemle*, 66. évf. 5–6. sz. 18–39.
- HALÁSZ Gábor (2001): *A magyar közoktatás az ezredfordulón.* OKKER, Budapest.
- HALÁSZ Gábor (2005): Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 7–8. sz. 65–70.
- HERBER Attila (2010): A történelmi tudat formálásának eszköztára a rendszerváltás előtti tankönyvekben. *Történelemtanítás, (XLV.) Új folyam I. évf. 4. sz.* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/12/herber-attila-a-tortenelemi-tudat-formalasanak-eszkoztara-a-rendszervaltas-elotti-tankonyvekben-01-04-03/> (Letöltés: 2020. nov. 20.)
- HORVÁTH Zsuzsanna (2003): Az érettségi és az érettségizők. In: *Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon.* Szerk.: NAGY Mária. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- HORVÁTH Zsuzsanna – LUKÁCS Judit (2005): A kétszintű érettségi vizsga. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 4. sz. 53–70.
- HOSKINS, Bryony – CRICK, Ruth Deakin (2008): *Learning to learn and civic competences: different currencies or two sides of the same coin?* Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL), Ispra. 3.
- HUDDLESTON, Ted-ROWE, Don (2002): Állampolgárságra és demokráciára nevelés az angol iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 3. sz. 31–40.
- HUNYADY György (2009): A Bologna-rendszerű tanárképzés hazai vitapontjai: a kilengő mérlegelés. *Educatio* 18. évf. 3. sz. 317–334.
- Iskola/Erkölc/Tudás (2009) *A köznevelési, szakképzési, felsőoktatási és felnőttképzési rendszer újjáépítése.* Barankovics István Alapítvány, Budapest.
- Jelentés a magyar közoktatásról (1995).* Szerk.: HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1996. 13–19.
- Jelentés a magyar közoktatásról (1997).* Szerk.: HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1997. 17–31.
- Jelentés a magyar közoktatásról (2000).* Szerk.: HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2001. 19–23.
- Jelentés a magyar közoktatásról (2003).* Szerk.: HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2004. 23–26.
- Jelentés a magyar közoktatásról (2006).* Szerk.: HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2007. 23–26.
- Jelentés a magyar közoktatásról (2010).* Szerk.: BALÁZS Éva – KOCSIS Mihály – VÁGÓ Irén. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2011. 17–32.
- JAKAB György (2000): A történelem tanítása az ezredfordulón I. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf. 6. sz. 36–51.; JAKAB György (2000): A történelem tanítása az ezredfordulón II. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf. 7–8. sz. 27–39.

- JAKAB György (2003): A csökkent kistestvérek panaszai. A modultárgyak helyzetéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf. 2. sz. 41–51.
- JONASSEN, David H. (1997): Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 45. 1. sz. 65–94.
- KAMP Alfréd (2019a): A történelemtanárok tanítási gyakorlatának és a digitális pedagógiával kapcsolatos nézeteinek felmérése. Online országos kérdőíves kutatás történelemtanárok körében.
- KAMP Alfréd (2019b): Az új fejlesztésű Okostankönyv módszertani lehetőségei a megújuló Nemzeti Köznevelési Portál keretrendszerében. *Történelemtanítás*, (LIV.) Új folyam X. évf. 3–4. sz. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2019/12/kamp-alfred-az-uj-fejlesztesu-okostankonyv-modszer-tani-lehetosegei-a-megujulo-nemzeti-koznevelési-portal-keretrendszerében-10-03-07/> (Letöltés: 2020. nov. 20.)
- KAPOSI József (2006): Változás az állandóságban – az új történelemérettségi. In: *Új érettségi Magyarországon – Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Szerk. HORVÁTH Zsuzsanna – LUKÁCS Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 11–38.
- KAPOSI József – DÁRDAI Ágnes (2006): *Merre tovább történelemérettségi?* Javaslatok az új történelemérettségi továbbfejlesztésére. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 10. sz. 21–35.
- KAPOSI József (2010): Széljegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 60. évf. 3–4.sz. 69–92. KAPOSI József (2015): *Válogatott tanulmányok I. Történelem-érettségi-megújulás*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt. Budapest, 133–157.
- KAPOSI József (2012): Értékek és tartalmak, avagy a tartalom értékei. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 1–2–3. sz. In.: *Válogatott tanulmányok II.* 69–110.
- KAPOSI József (2013): A tartalmi szabályozás hazai változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 63. évf. 9-10. sz. 14-37. In.: *Válogatott tanulmányok II.* 88–109.
- KAPOSI József (2015a): *Válogatott tanulmányok I. Történelem-érettségi-megújulás*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest.
- KAPOSI József (2015b): *Válogatott tanulmányok II. Tanterv. Történelem. Módszertan*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest.
- KAPOSI József (2015c): A kísérleti tankönyvek és a Nemzeti Közoktatási Portál fejlesztése. In.: BENCZE Lóránt (szerk.): *Polgári nevelés – digitális oktatás*. Magyar Nyelvstratégiai Intézet, 21–27.
- KAPOSI József (2016): A történelemtanítás kihívásai és lehetőségei az új nemzeti alaptanterv és a kerettantervek alapján. *Történelemtanítás*, (LI.) Új folyam VII. évf. 1–2. sz. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/07/kaposi-jozsef-a-tortenelemtanitas-kihivásai-es-lehetosegei-az-uj-nemzeti-alaptanterv-es-a-kerettantervek-alapjan-07-01-03/> (Letöltés: 2020. nov. 20.) In.: *Válogatott tanulmányok II.* 167–200.
- KAPOSI József (2018): Történelemtanítás és tanárképzés. In: SZŐKE-MILINTE Enikő (szerk.): *Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája. Tanulmányok a katolikus*

- pedagógusképzésről és pedagógiáról.* Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest, 68–99.
- KAPOSI József(2020a): A hazai történelemoktatás dilemmái. *Történelemtanítás, XI. évf.* 1–2. sz. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2020/05/kaposi-jozsef-a-hazai-tortenelemoktatas-dilemmai-11-01-03/> (Letöltés: 2020. nov. 20.)
- KAPOSI József (2020): *Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához.* Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest.
- KAPOSI József (2020b): A hazai történelemtanítás történetének rövid áttekintése. In.: *Közelítések,* 41–61.
- KATONA András – SALLAI József (2002): *A történelem tanítása. Tantárgy-pedagógiai összefoglaló.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- KATONA András – SALLAI József (szerk.) (2000, 2003): *A történelemtanítás gyakorlata. Tantárgy-pedagógiai tankönyv.* Szerzők: CSEPELA Jánosné, HORVÁTH Péter, KATONA András, NAGYAJTAI Anna. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- KATONA András (2004a): Történelem tantervek a Kádár-korszakban. In: *Tudatformálás vagy tudattorzítás?* Kölcsey Intézet, Budapest. 87–104.
- KATONA András (2004b): A tanárképzésben a szakmódszertanos oktatók körében végzett kérdőíves felmérés első eredményei. *Magyar Felsőoktatás, 6. évf.* 3. sz. 13–15.
- KATONA András (2007): Kitekintés a Kádár-korszak történelemtanítására. *Tanári Kincsestár. Történelem, 8. évf.* 28. sz. I 1.7 1–30.
- KINYÓ László (2005): A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. *Magyar Pedagógia, 105. évf.* 4. sz. 409–432.
- KINYÓ László (2012): *Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében.* Ph-d értekezés.
- KINYÓ László – MOLNÁR Edit Katalin (2012): Történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák. In: CSAPÓ Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 289–326.
- KNAUSZ Imre (2001): A tananyag újragondolása. In: KNAUSZ Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 43–50.
- KNAUSZ Imre (2003): A mélységelvű tanításról. *Új Pedagógiai Szemle, 53. évf.* 3. sz. 8–11.
- KOJANITZ László (2008): Tanuló- és tanulásközpontú tankönyvértékelés. In: SIMON Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 67–75.
- KOJANITZ László (2011): A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái. *Iskolakultúra 29. évf.* 11. sz. 54–77.
- KOJANITZ László (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra, 23. évf.* 2. sz. 28–47.
- KOJANITZ László (2014a): A kerettanterv változásai – a történetmeséléstől a reflektív történelemszemléletig. In: *Történelemtanítás, (XLIX.) Új folyam V. évf.* 1. sz. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2014/04/kojanitz-laszlo-a-kerettan->

- terv-valtozasai-a-tortenetmeselesetol-a-reflektiv-tortenelemszemleletig-05-01-02/
(Letöltés: 2020. 11. 20.)
- KOJANITZ László (2014b): Az újgenerációs tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere. *Új Pedagógiai Szemle*, 64. évf. 5–6. sz. 45–67.
- KOJANITZ László (2015): A diákok gondolkodásának fejlődése a történelemtanulás eredményeként. *Iskolakultúra*, 25. évf. 11. sz. 45–52.
- KOJANITZ László (2017): A kauzális történelmi gondolkodás fejlesztése és értékelése. *Eruditio – Educatio*, 12. évf. 4. sz. 13–30.
- KOSÁRY Domokos (1990): *Újjáépítés és polgárosodás 1711–1867*. (Magyarok Európában). Háttér Lap- és Könyvkiadó, Budapest.
- KOTSCHY Beáta (2009): Új elemek a tanárképzés rendszerében, *Educatio*, 18. évf. 3. sz. 371–378.
- KOZMA Tamás (1990): *Kié az iskola?* Educatio Kiadó, Budapest.
- KOZMA Tamás (2004): *Kié az egyetem?* A felsőoktatás nevelésszociológiája. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- LACZKOVICH Miklós (2009): Bologna és a tanárképzés. *Fizikai Szemle*, 59. évf. 6. sz. 218–22.
- MÁRTONFI György (2016): A szakképzés intézményrendszerének átalakulásai, *Educatio*, 25. évf. 1. sz. 46–57.
- MÁTRAI Zsuzsa (1990): *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története: Értékek, eszmék, reformok, tantervek*. (Közoktatási kutatások) Akadémiai Kiadó, Budapest.
- MOLNÁR Gyöngyvér – PÁSZTOR-KOVÁCS Anita (2015): A számítógépes vizsgáztatás infrastrukturális kérdései: az iskolák eszközparkjának helyzete és a változás tendenciái. *Iskolakultúra*, 25. évf. 4. sz. 49–61.
- NAGY Erzsébet (1981): *A történelemtanítás időszerű kérdései Franciaországban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- NAGY Péter Tibor (2012): *Oktatás, -történet, -szociológia*. Iskolakultúra-könyvek sorozat 44. Gondolat Kiadó, Budapest.
- PÁLFI Erika (szerk.) (2015): *Nemzeti stratégiák*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- PELLENS, Karl – SZABOLCS, Ottó (1991): *Történelemtanítás Németországban* (Közoktatási kutatások). Akadémiai Kiadó, Budapest.
- POLÓNYI István (2019): Az életpálya bevezetése után. *Új Pedagógiai Szemle*, 69. évf. 115–129.
- RADNÓTI Katalin – Király Béla (2012): A bolognai rendszerű tanárképzés tanulságai. *Iskolakultúra*, 22. évf. 3. sz. 105–112.
- RANSCHBURG Ágnes (2004): Történelem. In: *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában*. Szerk.: KERBER Zoltán. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 116–141.
- SÁGI Matild (szerk.) (2015): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 8–89.

- STÉGER Csilla (2012): Tanárképzési helyzetkép a bolognai reformok után. Phd-értekezés. ELTE PPK, Budapest.
- STRADLING, Robert (2001): *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe Publishing.
- SZABOLCS Ottó (2007): A történelemtanítás jövőjének gondjairól. *Történelempedagógiai füzetek*, 11. évf. 25. sz. 5–10.
- SZAKÁLY Ferenc (1990): *Virágkor és hanyatlás 1440–1711*. (Magyarok Európában). Háttér Lap- és Könyvkiadó, Budapest.
- SZEBENYI Péter (1989): *A történelemtanítás Angliában* (Közoktatási kutatások). Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SZEBENYI Péter – VASS Vilmos (2002): Történelmi tévképzetek, történelemszemlélet, nemzeti azonosságtudat. In: *Az iskolai műveltség*. Szerk.: CSAPÓ Benő. Osiris Kiadó, Budapest, 135–167.
- SZEPESI Gábor (2017): A digitális érettségi bevezetésének lehetősége történelem tantárgyból. *Történelemtanítás, (LII.) Új folyam VIII. évf. 3–4. sz.* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/05/szepesi-gabor-a-digitalis-erettsegi-bevezetesenek-lehetosege-a-tortenelem-tantargybol-08-03-03/> (Letöltés: 2020. nov. 20.)
- SZŐKE-MILINTE Enikő (2018) (szerk.): *Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája*. Tanulmányok a katolikus pedagógusképzésről és pedagógiáról. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest.
- TRENCSENYI László: *A pedagógusszakma civil szerveződése. Vázlatos körkép 1990–96*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- UFFELMANN, Uwe (1999): Emotionen und historisches Lernen. In: *Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht*. Schulz-Kirchner Verlag, Idstein.
- Új érettségi Magyarországon* (2006). Szerk.: HORVÁTH Zsuzsanna – LUKÁCS Judit, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 7–38.
- VÁGÓ Irén – VASS Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 197–278.
- VAJDA Barnabás (2018): Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába. 2nd Edition. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom, 2018, 184.
- VAJDA Barnabás (2020): *Hidegháború és európai integráció*. 2. jav. kiad. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom
- VARGA Júlia (szerk.): *A közoktatás indikátorrendszere 2018 és 2019*. Magyar Tudományos Akadémia és az Európai Bizottság Magyarországi Képvisellete, 2018, 2019. *Vezérfonal a történelem tanításához*. MTA Történettudományi Intézet, Budapest, História könyvtár 1.
- ZRINSZKY János – KINYÓ László (2017): A történelmi tudás alkalmazása 8. évfolyamon: egy Vas megyei felmérés eredményei. *Történelemtanítás, (LII.) Új folyam VIII. évf. 1–2. sz.* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/zrinszki-janos-kinyo-laszlo-a-tortnelmi-tudas-alkalmazasa-8-evfolyamon-egy-vas-megyei-felmeres-eredmenyei-08-01-06/> (Letöltés: 2020. nov. 20.)

Hivatkozott jogszabályok jegyzéke

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
1993. LXXX. törvény a felsőoktatásról (Hatályon kívül helyezve: 2006. március 1-től)
1994. évi XL. törvény a Magyar Tudományos Akadémiáról
130/1995. (X. 26.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról
100/1997. (VI. 13.) kormányrendelet az érettségi vizsga szabályzatáról
111/1997 (VI.27.) Kormányrendelet a tanári képzés követelményeiről (Hatályon kívül helyezve: 2005. dec. 30.-tól)
7/2002. (IV. 13.) Kormányrendelet a felsőoktatási alapképzési szakok képzési követelményeinek kreditrendszerű képzéshez illeszkedő kiegészítéséről (Hatályon kívül helyezve: 2007. szept. 1.-től)
40/2002. OM rendelet a részletes érettségi követelményekről
243/2003. (12.17.) kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
202/2007. (VII. 31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv módosított egységes szerkezetbe foglalt szövege
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról
50/2012. (XII. 21) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről
110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról
283/2012. (X. 4.) Kormányrendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről
8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről
326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról
A nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló 2013. évi törvény egyes rendelkezésének végrehajtásáról, valamint a tankönyvellátásban közreműködők kijelöléséről szóló 501/2013. (XII.29.) Korm. rendelet
A tankönyvvé, a pedagógus-kézikönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről szóló 17/2014. (III. 12.) EMMI rendelet