



A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS ELMÚLT 30 ÉVE (1990–2020) – HELYZETKÉP ÉS PERSPEKTÍVA

F. Dárdai Ágnes * és Kaposi József **

* Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

** Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központ

A történelemtanítás nemzetközi kontextusa

Az elmúlt három évtizedben a nemzetközi történelemtanítás területén új – sokszor egymásba kapcsolódó és gyakran egymással is vitatkozó vagy szemben álló – folyamatok diagnosztizálhatók. Ezek mindegyike összefüggésben áll a globális világ kihívásaival, a tudásgazdaság térnyerésével és az élethosszig tartó tanulás paradigmájával. Kapcsolódik a társadalmak emlékezetpolitikájához, a történetírás átalakulásához, a tudásfelfogás változásához, illetve a digitalizáció erőteljes térnyeréséhez. Az utóbbi években a nemzetközi diskurzusokban elfogadottá vált az a nézet, hogy a történelemtanítás hagyományos modellje nem vérteljesíti kellően a tanulókat azzal a tudással, hogy szembenézzenek a mai demokratikus társadalmak sokszínűségével és bonyolultságával, sem korunk nagy globális kihívásaival (Csapó, 2012; Haydn, 2019; Nordgren, 2021).

Az 1990-es években a hazai gyakorlatban addig nem ismert nézőpontok, elméletek szinte egyszerre váltak ismertté. Az évtized során a nemzetközi történelemdidaktika áramlataiból a német nyelvterületen jellemző kontinentális (tantervekre fókuszáló) gondolkodásmód Szabolcs (1991) és Dárdai (F. Dárdai, 2002, 2006b) közvetítésével, az angolszász követelményalapú (taxonikus) modell pedig Szebenyi (1989) és Knausz (2001) által váltak közzismertté. A tartalmi szabályozás vonatkozásában meghatározó jelentőségű volt a curriculumelmélet, mely a tananyag-kiválasztásban egyrészt a tanulók fejlesztési szempontjait állította a középpontba, másrészt az intézményi szakmai autonómiát növelő magtantervet (*core curriculum*) mint műfajt tette ismertté. Továbbá nemcsak a komplexebb tantárgyi megközelítést (pl. műveltségterületek), hanem a tantárgyköziség nézőpontját is hangsúlyozta (Mátrai, 1990; Nagy, 1981; Szabolcs, 1991; Szebenyi, 1989).

Az 1990-es évek új témák, új megközelítések és új feldolgozási módszerek megjelenésének időszaka volt. Az oktatáspolitikai döntéshozók felismerték, hogy a történelem tantárgy tanítása, illetve a társadalom történelmi tudata jelentős mértékben hozzájárul a különböző népek, vallások és államok egymás közötti kapcsolatának megértéséhez, és kulcsszerepet kaphat a társadalmi devianciák (pl. agresszió, kirekesztés) elleni küzdelemben (Halász, 2005; Huddleston & Rowe, 2002). Ekkor jelenik meg hangsúlyosan a törté-

netírásban és a történelemtanításban – összefüggésben a posztmodern szemlélet terjedésével – a társadalom-, a mentalitás- és kultúrtörténet, és válik mind általánosabbá a korábban periferikusan kezelt témák feldolgozása, például az Európán kívüli térségek, a nők és a gyermekek, a kisebbségek, a természeti környezet története (Haydn, 2019).

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 mélységelvű (*study of depth*) megközelítése (Chambliss & Calfee, 1998; Knausz, 2003), ami 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 a kevesebb téma hosszabb ideig tartó tanulmányozásának programját helyezte előtérbe (Seixas, 2020).

A történelemdidaktika mint a történelmi gondolkodással és a történelmi tanulással foglalkozó tudomány érdeklődésének homlokterébe tehát egyre inkább az egész társadalom közgondolkodását érintő történelmi tudat, az emlékezés- és a történelmi kultúra került, továbbá hangsúlyosan az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés (Lévesque, 2018; Rüsen, 1990, 1994, 2004, 2005). E tudományterület sokoldalúan foglalkozik a történetírást meghatározó rekonstrukció, dekonstrukció kérdéseivel, a retrospektivitás, perspektivitás, a szelektivitás és a parcialitás érvényesülésével (Jeismann, 1991; Quandt, 1991).

A megváltozott szemléletmód nyomán az emlékezetpolitikában hangsúlyosabb lesz a személyes horizont, felértékelődik az *oral history*, és elfogadott lett a kulturális sokszínűség értéként való megjelenése, a multiperspektivikus és kontroverzív megközelítés (Dárdai, 2002b; Schreiber, 2008;). A történelemtanítás célrendszerében kiemelt helyre került a narratív kompetencia, ami kiemelt szemponttá teszi az alternatívákban gondolkodás, a vitakészség, az önálló véleményalkotás képességének a kialakítását és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztését. Ennek révén terjedt el német és angol nyelvterületen a problémaorientált történelemtanítás stratégiája (*problemorientierter Geschichtsunterricht, problem based learning*) (F. Dárdai, 2002; Uffelman, 1999; Wansink et al., 2017), vagy a felfedezettő (*entdeckendes Lernen, discovery learning*), illetve kutatás- vagy kérdésalapú (*forschendes Lernen, inquiry based learning*) tanulás (Kojanitz, 2011; Létourneau, 2006). 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 (Jonassen, 1997). A folyamat 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 (Kölbl & Konrad, 2015; Seixas, 2004).

Lényeges felismerésként jelent meg, hogy a történelemtanításnak nemcsak a történettudományhoz, hanem ahhoz is igazodnia kell, amivel a diákok a mindennapokban találkoznak (Chapman, 2021), mivel a történelmi tanulás nem kizárólag a formális iskolai környezetben folyó tevékenység, hanem a mindennapi kulturális curriculum része (Wineburg et al., 2007). Amikorra a tanulók belépnek az iskolába, már elsajátítják a megértés alapvető mátrixait, melyek segítségével kódolják és dekódolják a körülöttük lévő világot, és képesek értelmezni azokat az információkat, amelyek érik őket (Létourneau, 2006). Ezért

is kerültek az utóbbi időben a történelemdidaktika látóterébe a történelmi tudat összetevőivel foglalkozó vizsgálódások (Lévesque & Croteau, 2020), illetve az a felismerés, hogy a történelem tanulása nemcsak a kognitív szféra analitikus megközelítéséről szól, hanem az affektív területek fejlesztése is elengedhetetlen, mert ezek révén jeleníthetők meg a társadalmi normák, erkölcsi viszonyok, illetve alakíthatók ki a demokratikus attitűdök (Chapman, 2021).

Az 1990-es években válik általánossá a múlt tanulmányozásának globális szemlélete, miszerint a történelem az emberiség közös történelme (Vajda, 2018). A hagyományos egyetemes történelmi tantervek (*world history*) mellett megjelent a világtörténelem (*global history*) koncepciója, ami a régiókon átívelő és globális interakciókat és kapcsolatokat vizsgálta, valamint a globalizáció történetét dolgozta fel (Popp, 2021). Az ilyen szemléletű tantervek közül kiemelhető a National Standards for World History a világtörténelem tanterve, amely a Los Angeles-i egyetemen készült (UCLA, University of California, Los Angeles). (Crabtree & Nash, 1994). Az ilyen szemléletű tantervek ugyan nem váltak általánossá, de fontos impulzusokat adtak, így a mai iskolai tantervek világszerte sok világtörténelmi témával, ötlettel gazdagodtak. Ilyenek például az emberek, eszmék, áruk migrációjának hatása a történelemre általában, illetve a helyi történelem vagy az ökológiai kérdések középpontba kerülése.

A több pólusúvá vált világrendben kap új értelmet és keretet az Európa-horizont is (Vajda, 2020). Ezzel összefüggésben erősödik meg az a felismerés, hogy a történelem tantárgy által közvetített attitűdöknek a közösségi identitásképzés mellett kiemelt szerepe van a demokratikus rendszerek fenntartásában is. Az állampolgári ismeretek iskolai tanításának felértékelődése az 1990-es évek végén indult el az európai kontinensen, ennek ösztönzője az Európa Tanács volt, ami elindította a demokráciára nevelés programját, és ennek egyik állomásaként a 2005-ös év a Demokráciára Nevelés Éve-ként jelent meg. A tantervek és követelmények egyre markánsabban egészültek ki jelenismereti tartalmakkal, a demokráciára nevelés szándékaival és újszerű, tanulói aktivitást igénylő gyakorlatával (Halász & Lannert, 1997, 2003, 2006).

Az ezredforduló időszakában a kompetenciaalapú 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 kompetenciájába beágyazódó, hallgatólagos vagy passzív tudása kerül előtérbe (European Commission, 2007). E gondolkodásmód térhódítása abban is megnyilvánult, hogy a diskurzusok fókuszába kerültek a kulcskompetenciák. A kompetenciaalapú szemlélet nyomán hangsúlyossá váltak a 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 (Kojanitz, 2017; Stradling, 2001). 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 kiépítésében és a kimeneti vagy vizsgakövetelmények szerepének fölértékelődésében.

Az oktatás világát érintő európaizálódási folyamatok fontos eleme volt az európai kulcskompetenciák kidolgozása, melyek útjelzőként orientálhatják a tagországokban zajló

tartalmi fejlesztéseket. A történelemoktatás tekintetében ebbe a keretrendszerbe a szociális és állampolgári kompetencia került be, melyben megjelentek az interperszonális, intellektuális és szociális, valamint a polgári kompetenciák is (Halász & Lannert, 2006). A dokumentum rögzítette az állampolgári nevelés szempontjából meghatározó ismereteket, képességeket és attitűdöket, kitért a meghatározó jelentőségű dokumentumokra (pl. az Európai Unió Alapjogi Chartájára), a nemzeti, az európai és a világtörténelmi események összefüggéseire, valamint az európai integráció intézményrendszerére. A képességeknél 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 problémamegoldó gondolkodásmódnak, mely 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*) fejlesztése. A nemzetközi szakirodalom használja még a *historical consciousness* vagy a *historical reasoning* kifejezéseket, sőt a *historical literacy* is ennek megjelölésére szolgál. A történelem iskolai tanulásának egyik meghatározó célja olyan adaptálható értelmezési keretrendszer kialakítása, amely révén a tanulók a történelmi eseményeket, az elemzett folyamatokat jól strukturáltan és új helyzetekben is képesek hatékonyan alkalmazni (Kojanitz, 2013). Továbbá a történelemmel való foglalkozás hozzásegíti a tanulókat a történetileg és kulturálisan eltérőnek, másnak, különbözőnek a megértéséhez és 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 (Hoskins & Crick, 2008). Az ilyen szemléletű tanítási gyakorlatban a tanulók tanulásának, cselekvési kompetenciájuk kialakításának előmozdítása (*learning by working*) előbbre való, mint a múlt eseményeinek pusztán interpretálása jellemzően a frontális tanítás keretei között (F. Dárdai, 2002).

Az utóbbi években előtérbe került az inklúzió, a kulturális diverzitás problémaköre (Barsch et al., 2019), valamint az erős állami rendszerek megjelenése, és az ezek által gyártott ellennarratívák kezelése az erősen átpolitizált közéletben, illetve a tudományosan alátámasztott és a dilettáns megközelítések „egyenrangúsítása”, ami a digitális közösségi platformok térnyerésével függ össze (Benziger, 2017; Wineburg, 2001).

A legújabb történelemdidaktikai kutatások világszerte a kulcskompetenciák, a kritikai és a problémamegoldó gondolkodás, a kommunikációs készségek fejlesztésével, valamint a történelmi kulcsfogalmak (Stradling, 2001), narratív készségek és multiperspektivikus látásmód és elemzőkészség, az adaptálható értelmezési keretrendszer (Lee, 2004), a történelmi gondolkodás kialakításának lehetőségeivel foglalkoznak (Levesque & Croteau, 2020). Az európai történelemtanítással és állampolgári neveléssel foglalkozó szakmai szervezetek, például a Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung, Mémorial de la Shoah és az EuroClio Association for History Educators (EuroClio, 2020; Fodor, 2021; Modena et al., 2020) a 2000-es évek harmadik évtizedében az emlékezeti nevelést (*remembrance education*), a kérdéseken és bizonyítékokon alapuló tanítást (*inquiry and evidence based education*), illetve a multiperspektivikus (*multiperspective*) tanulói

attitűd kialakítását jelölik meg legfontosabb célnak. Az Európai Unió egyik háttérintézménye, az Eurydice 2017-ben megjelentetett egy kiadványt *Citizenship Education at School in Europe 2017* címmel, melyben több ország pedagógiai alapidokumentumait vizsgálták, illetve korábbi kutatásokat felhasználva megállapították a demokráciára nevelés kompetenciaterületeit, és négy fő terület fejlesztését határozták meg: kritikai gondolkodás, társadalmi felelősség, demokratikus eljárások, valamint hatékony és konstruktív együttműködés.

A történelemdidaktika kutatásainak homlokterében egy új koncepció, a hatékony tudás (*powerful knowledge*) kialakításának a szándéka is megjelent (Chapman, 2021), ami a tanulók állampolgári képzésében a diszciplináris tudás, azaz a történész munkamódszerek megismerését és hangsúlyát erősíti meg. A globális kihívásokra az OECD Learning Compass 2030 képességeket meghatározó dokumentuma transzformatív kompetenciák (*transformative competences*) fejlesztését adja válaszként, melyek közül az értékteremtést (*creating new value*), a feszültségek és kényszerhelyzetek csillapítását (*reconciling tensions and dilemmas*) és a felelősségvállalást (*taking responsibility*) jelöli meg legfontosabbnak. A nemzetközi trendekből egyértelműen kirajzolódik az állampolgári nevelés szerepének előtérbe kerülése, aminek oka – többek között – a demokratikus struktúrákba vetett hit megkérdőjelezése és az aktív állampolgári részvétel csökkenése (OECD, 2019).

A Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság elnöke, Popp (2021) a világ számos országának történelemtanterveit elemezve arra mutatott rá a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata által szervezett legutóbbi konferencián 2021 áprilisában, hogy túl kell lépniünk a politikatörténeten, amit hagyományosan tanítunk. Tekintettel kell lenni a múlt-hoz való viszony más formáira is, az erkölcsi, esztétikai viszonyulásokra a politikaiak mellett, hogy a gyerekek megértsék a történelmet, ami körülöttük történik a hírekben és a politikában. Ezért a történelemtanításnak nemcsak a történettudományhoz kell igazodnia, hanem azokhoz a problémákhoz is, amivel az emberek a hétköznapiakban találkozhatnak.

E korántsem teljességre törekvő áttekintés után megállapítható, hogy a nemzetközi történelemdidaktikai kutatások eredményei az elmúlt évtizedekben megjelentek a hazai szakmai diskurzusban is, a nemzetközi szakmai koncepciók, kutatások interpretálását, ismertetését hazai történelemdidaktikusok megtették, összhangban a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság és az EuroClio szakmai ajánlásaival is. A nemzetközi történelemdidaktika két áramlatának (német és angol) hazai beépülését a tartalmi szabályozókba a különböző NAT-változatok szellemisége (fejlesztőközpontúság), valamint a 2005-ös érettségi követelmények új elemei (kompetenciák, standardizáció) igazolják. E folyamatban az iskolateremtő Szabócs és Szabolcs, valamint e tanulmány szerzői mellett jelentős szerep jutott Kojanitz (2013), Knausz (2001), Szabócs és Vass (2002), illetve Kinyó (2005, 2012) írásainak. A hazai történelemdidaktika tevékenységének egyik kiemelt területe a nemzetközi történelemdidaktikai kutatások megismertetése, adaptálása, amit jól igazolnak a Pécsi Tudományegyetem és a Szegedi Tudományegyetem neveléstudományi doktori iskoláiban védett hallgatók munkái, valamint a szakmai szervezetek konferenciái, nemzetközi projektekből való részvételük.

Bár a nemzetközi történelemdidaktikai kutatások reformgondolatai különösen a tartalmi szabályozókban megjelentek, de ezen újdonságok a többször változó oktatáspolitikai

tér és az új pedagógiai paradigmából adódó kihívások koordináta-rendszerében nem tudtak még koherens módon beépülni a hazai pedagógiai gyakorlatba.

Változások a hazai történetírásban

Az elmúlt másfél évszázadban Magyarországon az egymást követő nemzedékeket folyamatosan sokkolták a politikai és ideológiai rendszerváltások. A 19. és 20. század fordulóján a nemzetállami kohéziót erősítő nacionalista történelemszemlélet és történelemtanítás érvényesült. Az 1920-as évektől a szellemtörténeti felfogás vált uralkodóvá az iskolákban, ami az 1930-as években irredentizmusba torkollott. 1945-től, a II. világháború után, egy rövid demokratikus átmenetet követően, a bolsevik eszmerendszer kizárólagossága uralta a közbeszédet, és a vulgármarxista történelemszemlélet jellemezte a történelem tankönyveket. Az egypárti diktatúra az osztályharc, a „múlt végképp eltörlése”, a teljes diszkontinuitás hirdetése mellett a törvényszerű haladás teleologikus utópisztikus ígéretével 40 évre gúzsba kötötte a történelemtudományt és a történelemtanítást. Az 1950-es évek terroruralma, majd az 1956 után kiépülő gulyáskommunizmus hibernálta az érdemi történelmi diskurzusokat, így számtalan egyéni, közösségi és nemzeti szinten földolgozatlan neuralgikus és traumatikus történeti kérdés maradt megválaszolatlan. Voltak tabutémák (pl. szovjet megszállás, egypártrendszer, zsidókérdés, trianoni trauma, kisebbségi kérdés), melyekről 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 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 internacionalista megközelítése, és alapvetően átértelmeződött a 20. 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 egyeduralkodó teleologikus történelemfelfogással, azzal, hogy a történelem egy bizonyos irányba halad, fejlődik, értelme, sőt végpontja is van. A történettudomány képviselői meghaladták azt a 19. századi beidegződést is, miszerint a történészek képesek leírni a múltat úgy, ahogyan az történt. Új témák jelentek meg, hangsúlyosabb lett a társadalom- és mentalitástörténet, előtérbe került a nőtörténet, teret kapott a posztmodern megközelítés, elfogadottá vált a multiperspektivikus látásmód.

Meghatározó szempontként jelent meg az Európa-nézőpont, ami 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 legnyil-

vánvalóbb megjelenése az MTA elismert történész professzorai által írt, a Magyarok Európában című sorozat (Engel, 1990; Kosáry, 1990; Szakály, 1990), ami hosszú időn keresztül meghatározta nemcsak a tudomány nézőpontját, hanem a tanítást is, hiszen a tartalmi szabályozók döntően az itt megfogalmazott tézisekre támaszkodtak. Az 1990-es években – a bipoláris világ megszűnésével – hangsúlyosan jelent meg a globális szemlélet, ami a világ eseményeit másfajta megvilágításban, komplexebb összefüggés-rendszerben, nem kizárólag Európa-központú fókusszal szemlélte (Fischer, 1996).

A történetírás elismert szakmai műhelyei intézményesen és átfogó módon, szisztematikusan nem foglalkoztak a történelemtanítás elméleti és gyakorlati tudományos kérdéseivel, de számos történész (pl. 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 Ferenc, Tökéczki László, Závodszy Géza) 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) és kiadványok segítették (Engel et al., 1993). A történészek kutatásaik új eredményeit nemcsak a tudományos szakfolyóiratokban és a történelmet népszerűsítő magazinokban, hanem sok történelemtanárt megmozgató konferenciákon, tanári rendezvényeken, továbbképzéseken tették ismertté, melyeket többségében civil szakmai szervezetek kezdeményeztek és szerveztek (Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata; Történelemtanárok Egylete).

A 2000-es évek során – a többpólusú világrendszer kialakulásával párhuzamosan – felértékelődött a lokális és a személyes történelem. Számos, korábban elhallgatott téma került a tudomány vizsgálódásának középpontjába, 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 közösségi média nagymértékű terjedése tovább erősítette, ami azonban paradox módon kedvezőtlenül érintette a tudományos normákon alapuló történetírás elismertségének kizárólagosságát. A tudományos írásművek a múlttól bonyolultabb, összetettebb képet alkotnak, miközben felértékelődtek 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, 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 is, az ott folyó kutatómunkát. Az ezredforduló időszak után – és főleg az utóbbi évtizedben – új műhelyek, alternatív intézetek jelentek meg (pl. XXI. Század Intézet, VERITAS Történetkutató Intézet és Levéltár, Magyarságkutató Intézet), melyek nemegyszer az akadémia-tól eltérő nézőpontoknak is teret adnak, ebből következően más szemléletben moderálják a történelemről való gondolkodást, a múlttól szóló diskurzusokat.

A rendszerváltás után a történelemtanárok többsége a történettudománytól várta azt az egyértelmű, ideológiai elfogultságoktól mentes tudást, amit átadhatnak tanítványaiknak. Azonban ma már világosan látszik, 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 – kibeszeléséhez, valamint a történettudományi, illetve tágabban a társadalmi viták lefolytatására, és a megfelelő társadalmi légkörre is (F. Dárdai, 2010). Utóbbi manapság egyre kevésbé adatik meg, mert plurális viszonyaink ellenére a múlttal való foglalatosságot igen jelentős mértékben politikai csatáért 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 (Kaposi, 2018).

Az elmúlt évtizedek hazai történelemoktatásának átfogó felmérésére nem került sor (Ranschburg, 2004), így ebben a részben az általános kép bemutatása mellett bizonyos részterületekben, így a tantervekben, a vizsgakövetelményekben és a tankönyvek terén bekövetkezett változásokat mutatjuk be. Ezek külön-külön és összességükben 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.

A hazai történelemtanítás általános problémái

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, míg a nemzetközi történelemdidaktika az újszerű pedagógiai megközelítések, tanítási stratégiák és módszerek vonatkozásában funkcionált zsinórmétként.

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 felpozícionálta, hiszen számos, korábban tabunak nyilvánított történelmi esemény, dokumentum és szemléletmód vált nyilvánossá és elfogadottá. A kádári diktatúra 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 érintett. 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 alkalmak során 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 (F. Dárdai, 2010; Kaposi, 2010, 2015a, 2020b; Szabolcs, 2007).

A politikai rendszerváltás nem tudta kezelni azokat a problémákat, amelyek már a Kádár-rendszerben is hol nyilvánvalóan, hol látens 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 előjelváltozásként értelmezte a politikai változásokat. Ennek jellemző példája volt 1956 tanítása, amit a rendszerváltás előtt ellenforradalomként, majd azután – néhány hónapon belül – forradalomként kellett tanítani. Új kihívásként fogalmazódott meg a többféle történelemszemlélet egyidejű jelenléte, a determinisztikus, egy nézőpontú történelemszemlélet tarthatatlansága is. E változások érthető, de kevésbé szerencsés kísérőjelensége lett az 1990-es évek elejétől a mindenfajta történelmi értelmezés, magyarázat és értékítélet kiiktatása a tanítási folyamatból arra való hivatkozással, hogy a korábbi ideologikus megkööttségek után újabb gondolkodási béklyókkal már nem akarják a tanárok terhelni a tanítást.

A kialakuló és terjedő tényfetisizmus (Katona & Sallai, 2002) szellemében, miszerint csak a történelmi adatokat kell feldolgozni, sok tanár visszatért a korábban meghaladott monologikus módszerekhez, a frontális tanításhoz, sőt szélsőséges esetekben a tanórai diktáláshoz (F. Dárdai, 2003), melynek eredményeként a determinista szemléletű „folyamatológia” (Engel Pál szóbeli közlése, idézi Herber, 2010) jellemezte a tanítási gyakorlatot. Engel Pál történész ironikusan nevezte a teleologikus és utópisztikus történelemfelfogás leegyszerűsítő gyakorlatát „folyamatológiának”.

A rendszerváltozáshoz kapcsolódó időszakban a szaktanárok attitűdjét a bizakodás jellemezte mind a tananyagtartalmak várható átalakulását, mind a történelemtanítás céljait és módszereit illetően. A bizakodás hátterében 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 tananyagterialmon túllépő viták, a történelem értelmezéséről, a világban lezajlott tudásforradalom gyakorlati hatásáról szóló elemzések elmaradása hozzájárult ahhoz, hogy a kor kihívásaira választ adó narratív kompetenciákra 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 (F. Dárdai, 2006c).

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

(Gordon & Mouhiddin, 2020; Jakab, 2000a, b). 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 tantárgy-pedagógiai változások nem következtek be, így az iskolákban tanórai szinten alig vagy egyáltalán nem lehetett meg tapasztalni azokat a változásokat, amelyeket egyébként az intézményi pedagógiai programok, helyi tantervek rögzítettek. Ezt igazolta az 1990-es évek tartalmi szabályozásának hatásait feltáró, az Oktatáskutató Intézet (OKI) által folytatott obszerváció (Ranschburg, 2004), ami azt vizsgálta, miként érintették a történelem-tanárokat azok a szakmai kihívások, amelyeket a NAT (1995) és az azt követő kerettantervek (2001)¹ bevezetése jelentett. Az obszerváció azt igazolta, hogy a szaktanárok a tanórákon továbbra is a korábban alkalmazott módszereiket 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 azt is felszínre hozta, hogy a tanári munkában és az órákon a tankönyv és az ismeret jellegű követelmények dominanciája érvényesült, és kevés szerepet kapott a forrásfeldolgozás és -értelmezés.

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 a módszerek megváltoztatására. A tanárok munkájában csökkent az a tevékenység, ami csupán az információk átadására szorítkozott, és nőtt a forrás- és tevékenységközpontú tanítási gyakorlat aránya, kiegészülve új, interaktív tanulásszervezési módszerekkel (pl. projekt, páros munka, drámapedagógia), és új szemléletű (az értő forrásolvasást, forráskritikát, multiperspektivikus és kontroverzív megközelítést hordozó) tankönyvekkel.

Az előzőekben leírt pedagógiai kultúraváltás a mindennapi általános gyakorlatban teljes körűen nem vált általánossá. A tanórákon még továbbra is jelen van a frontális, diktáláson alapuló módszer, amit az elmúlt évek felmérései is igazolnak. Az adatok szerint több mint 44 %p-nyi a különbség a diákok által elvárt élvezetes és figyelemfelkeltő, motiváló tanítás és a mindennapokban folyó óravezetési gyakorlat között (Sági, 2015). Egy másik kutatást megalapozó online felmérés (Kamp, 2019a) 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 kétharmad részét továbbra is a tanári tevékenységek uralják.

A kutatások és felmérések azt is nyilvánvalóvá tették, hogy a pedagógusok, köztük a történelemtanárok nem pozitív lehetőségként élik meg a tanári szerep 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 a facilitátori szerep nem tűnik vonzóknak, nincsenek is rá felkészülve, és arról sincsenek meggyőződve, hogy ez eredményesebb lenne a diákjaik felkészítése szempontjából.

¹ A 2001-ben életbe lépő kerettanterv a 28/2000. (IX.21.) OM rendelet alapján készült.

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 felmérés, amely a tanulók történelmi érdeklődésére, a feldolgozott témákhoz kapcsolódó fogalmak értelmezésére, többszintű ok-okozati összefüggésekre, történelmi személyek, jelenségek árnyalt értelmezésére kérdezett volna rá. Bár kisebb vagy nagyobb helyi, regionális mérésekre sor került (Albert, 2011; Hunyady, 1996; Kinyó, 2005; Kojanitz, 2015; László, 2012; Szebenyi & Vass, 2002; Zrinszky & Kinyó, 2017;), ám ezek közül egyik sem volt többször megismételt, idősoros, és mindegyik általában egy-egy részkérdést járt körül és dolgozott fel.

Ugyan rendelkezésünkre állnak az érettségi vizsga eredményei, de itt is csak az új típusú érettségi bevezetésének kezdetekor volt tudományos igényű feldolgozás (F. Dárdai & Kaposi, 2008; Kaposi & Dárdai, 2006). Azóta az Oktatási Hivatal prezentációja alapján² inkább csak statisztikai adatokat ismerünk: évente kb. 70 ezren tesznek vizsgát, 8-9%-uk vállalja az emelt szintű megmérettetést. A diákok eredményeiről is csupán számadatok derülnek ki: középszinten évente átlagosan országosan 3,5-es eredménnyel zárulnak a vizsgák, és a gimnazisták átlagosan 10%-kal jobb eredményt 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 a történelem OKTV-helyezett egyetemi továbbtanulási útvonala is. Az érettségiből kinyerhető adatok feldolgozását jelentősen segítené a vizsga digitális alapra helyezése (Molnár & Pásztor-Kovács, 2015). Azóta azonban más irányt vettek a fejlesztések, így csak hosszabb időtávon és megfelelő tudású intézményes háttér kiépítése esetén képzelhető el a digitális alapon működő érettségi vizsga.

Az általános iskolákról még kevesebb a tudásunk, hiszen itt nincs tanulmányokat záró vizsga, és nem látszik semmiféle oktatáspolitikai törekvés, ami az Országos kompetenciamérést a társadalomtudományi területre is kiterjesztené. Sajnos az OECD keretében is kisebbségbe kerültek a demokratikus viszonyok felmérését szorgalmazó országok. Így elgyengülni látszanak azok a nemzetközi szándékok, amelyek az IEA szociális és állampolgári kompetenciák (*civic education*) mérésének kiterjesztésére irányulnának. Az International Association for the Evaluation of Educational Achievement méréseit az 1990-es években az a felismerés motiválta, hogy a demokrácia és a béke fenntartása érdekében szükségessé vált a magasabb szintű állampolgári ismeretek vizsgálata.

A tanulók történelmi érdeklődése, tudása tekintetében a különböző általános és középiskolai versenyek sem szolgálnak releváns információval. E gazdag, színes és sokféle területen, sokszor önzetlenül folyó tanári munka felmérése, értékelése és tudományos feldolgozása a következő időszak feladata. A 2020–2021-es tanévre közel 50-féle versenyt hirdettek meg központi, regionális és helyi intézmények, például az Oktatási Hivatal, a

² Az előző évek érettségi vizsgáira vonatkozó információk, legfontosabb statisztikai adatok, prezentációk, tanulmányok: https://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/prezentaciok_tanulmanyok (2021. 06. 01.)

pedagógiai központok, egyetemek, iskolák, szakmai és civil szervezetek, egyesületek, alapítványok. Bizonyára ezeken 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 a kutatók rendszeresen és tudományosan feldolgoznák. Ugyanakkor jelenleg az adatbázisokon túl csak eredményekről szóló híradások, beszámolók és személyes impressziók állnak rendelkezésünkre (pl. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/tj-koznevelés>, <https://folyoiratok.oh.gov.hu/article-category/tantrend>)

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 alatt az idő alatt hatszor módosultak a központi tantervi előírások és ebből következően a tankönyvek, illetve háromszor a tanári képezésekre vonatkozó előírások. Ez azért is problematikus, mert elfogadott mintává válhat a tényeket és adatokat mellőző beavatkozások rendszere, ez pedig hosszú távon a méréseken és elemzéseken alapuló tudományos kutatások szükségességét kérdőjelezi meg.

A történelemoktatást közvetlenül támogató szakmai folyóiratok feltehetően komoly 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 ismeretterjesztő folyóirat*, ami a legfrissebb kutatási eredményeket népszerűsítette a szaktanárok körében. E lap mintájára jött létre magánvállalkozásként 1990-ben a *Rubicon* magazin, ami a mai napig segíti, szolgálja a szaktanárok új témák és megközelítések iránti érdeklődésének kielégítését. A történettudomány legfrissebb kutatásait közreadó új szemléletű lapok mellett sokkal hányatottabb sors jutott a tanárok módszertani felkészülését segítő *Történelemtanítás* lapnak, mely a rendszerváltozás után megszűnt, majd *Módszertani Lapok. Történelem* néven 1994–2003 között ismét működött, majd a háttérintézmény átalakulásával megszűnt. Hasonló sorsa volt a *Történelempedagógiai Füzetek* sorozatnak, ami 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* (www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu) vitte tovább, ekkor jött létre magánkezdeményezésre, intézményi támogatás nélkül a Pécsi Tudományegyetem, az Eötvös Loránd Tudományegyetem és a Pázmány Péter Katolikus Egyetem történelemdidaktikusai együttműködése következtében egy kizárólag online platformon működő történelemdidaktikai folyóirat, szakmai fórumot teremtve a történelemtanítást jobbtársa, megújítását szolgáló kutatók, PhD-hallgatók és tanárok számára.

Tantervek

A rendszerváltási folyamatokkal párhuzamosan 1988-ban megkezdődött az oktatási rendszer³ és a tartalmi szabályozásának átalakítása. Több évig tartó, különböző mélységű és szintű viták folytak az egyes változatokról. Az 1995-ös Nemzeti alaptanterv (NAT) a tíz évfolyam 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 középpontba. 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 rendezőelv fogja keretbe, a komplexitás (Kinyó & Molnár, 2012) 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 kompetenciák (F. Dárdai, 2006a) kialakítására és 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 jelenítette meg a kollektív emlékezet két formáját: a kommunikatív és a kulturális emlékezetet (Assmann, 2004). 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 történelemoktatás megcsonkításának, vagy, ahogy akkor egy tanári konferencián Szabolcs Ottó nagy vihart kavarázó megfogalmazása elhangzott, „a történelemtanítás Trianonjaként” élte meg. Ugyanakkor a tartalmi modernizáció élharcosai sikerként értékelték a változásokat. Sikernek tartották azért, mert helyet adott a korábban csak elszórt kísérletként létező tantárgyi területek nagykorúsításának (Jakab, 2003).

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 konszenzuskeresésnek. A fejlesztési folyamatban a tudományos szféra (a 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 mit tartalmaz, hanem az is, hogy mennyi és milyen szintű szakmai megállapodások állnak mögötte. A konszenzus léte is nagy-

³ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

mértékben 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 (Kaposi, 2013).

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, az attitűdökre vonatkozó fejlesztési szándékok középpontba kerülésének (Knausz, 2001), és a forrásokra épülő történelemtanítási paradigma térnyerésének. Ám a dokumentum elfogadottságát nehezítette, hogy látens módon egy új iskolaszerkezet kiépítését preferálta, ami olyan iskolaszakaszokat hozott volna létre, amelyek kettévágták volna mind az általános, mind a középiskola képzési szakaszait (hat évfolyamos alapképzés, négy évfolyamos alsó középfokú képzés, 10. évfolyam után kötelező alapvizsga, kétéves érettségire való felkészítés). Ettől különösen a történelemtanárok határolódtak el a tantárgy kronologikus felépítése miatt.

2000-ben az oktatási kormányzat a rendszer- és helyi szintű problémák feloldása érdekében központi kerettanterveket adott ki, melyek – az alaptanternv és a helyi tantervek 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 médiaismeret, 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, ami 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 az élethosszig tartó tanulás paradigmája alapján frissítette az 1995-ös dokumentumot, illetve a műveltségterületek konkrét tartalmait (a részletes követelményeket) elhagyta, pontosabban a kerettantervek szintjére helyezte. Ösztönözte sokféle kerettanternv megszületését, hogy az egyre jobban differenciálódó iskolarendszer igényeit ki lehessen elégíteni (Vágó & Vass, 2006). 2007-ben a NAT-ba bekerültek az élethosszig tartó tanulást támogató, európai kulcskompetenciák (pl. digitális, szociális és állampolgári kompetencia; a hatékony, önálló tanulás kompetenciája), így lehetővé vált a későbbi TÁMOP/EFOP keretében uniós források felhasználása a hazai tartalmi szabályozás fejlesztésében (Pálfi, 2015).

A NAT 2012-es változatának szerkezete és felépítése döntően a folyamatosságot mutatja, míg a részletes tartalmi követelményekkel (közműveltségi tartalmakkal) való kiegészítés visszatérést jelentett az 1995-ös NAT részletes követelményeihez⁴. Az alaptanternvi koncepció a közös kulturális kódrendszer fenntartását a társadalomtudományi komplexitás szellemében állította középpontjába (Kaposi, 2012, 2015b). A dokumentum a történe-

⁴ 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről.

lemtanítás 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 használatának jelentőségét (Kaposi, 2015b, 2016; Kojanitz, 2014a, 2017).

A NAT történelemanyagában a markánsan megjelenő társadalmi, állampolgári ismeretek ugyanakkor paradox helyzetet teremtettek, 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 (Kaposi, 2015b, 2016).

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 (Gyertyánfy, 2020; Kinyó, 2012). E vita hátterében egyrészt az a hagyomány áll, hogy a hazai tantervi szabályozás kezdetei óta a történelem tantárgy az állampolgári nevelés leghangsúlyosabb terepeként működik, továbbá több mint egy évszázada meghatározó szerepe van a nemzeti identitás formálásában (Katona, 2004), és ezt a funkciót a rendszerváltozást és az Európai Unióhoz való csatlakozást követően is megtartotta. A magyar történelemtanításnak legfőképpen a nemzeti identitás 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), amit 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 (Kaposi, 2020a).

A folyamatok arról is tanúskodnak, hogy a hagyományos történelemoktatás tartalmi, elvárásai egyre markánsabban egészültek ki a demokráciára nevelés elemeivel, többek között a társadalmi integráció és a társadalmi kohézió komplex társadalmi problémamegoldó gondolkodásmód erősítésének középpontba állításával (Halász & Lannert, 2003). Ennek a szemléletmódnak a folyamatos térnyerését a tartalmi szabályozókban is végig lehet követni, amit a 2003-as és 2007-es Nemzeti alaptanterv, illetve a 2005-ös érettségi követelmények is igazolnak (Kaposi, 2016). A folyamat intenzitását az is mutatja, hogy ebben az időszakban vált nagykorúvá az önálló tantárgyként, majd érettségi tárgyként is megjelenő társadalomismeret, amit néhány felsőoktatási intézmény a történelmet kiváltó felvételi

tárgyként is elfogadott (tanulmányunk nem tárgyalja a 2016–2020 közötti időszak tanterv-fejlesztési folyamatát, a 2020-ban elrendelt tartalmi szabályozókat és azok bevezetésének kontextusát).

Érettségi

A Nemzeti alaptanterv kiadása után, 1995-ben elindult és közel tíz évig tartó 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, melyben a középszint döntően záróvizsga funkciókat kívánt ellátni, míg az emelt szint a felsőoktatási szelekciót kívánta szolgálni. A vizsgafejlesztés az egységesség, a 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 célul (Horváth & Lukács, 2006).

A követelmények a két vizsgaszint közötti 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 tanulni szándékozókra fogalmazta meg a tudnivalókat. A dokumentum a célrendszer megfogalmazásánál a két vizsgaszint közötti különbség érzékeltesítésénél elsősorban a gondolkodási műveletekre és a kifejezőképesség árnyaltságára teszi a hangsúlyt, nem a lexikai adatokra (Kaposi, 2006, 2015a).

Az új érettségi vizsgakövetelmények azt célozzák meg, hogy a tantárgy oktatási céljait illetően helyreálljon az ismeretátadás, a képességfejlesztés és a normaközvetítés hármának belső egyensúlya. Kiemelt szerepet kaptak a követelményekben a történelmi tanulást biztosító kompetenciák, például 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 19–20. század történetének súlya. Csökkent a lexikális ismeretek köre, mert a vizsga feladataiban csak a kerettantervekben adott témához megfogalmazott lexikális adatokat lehetett számon kérni.

A történelem tantárgy esetében a vizsgareform meghatározó eleme az írásbeli vizsgarész bevezetése volt, amit 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. A korábbi írásbeli felvételtől eltérő 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 érde-

kében minden írásbeli feladat magában foglal valamilyen ismeretforrást (pl. szöveget, képet, térképet, diagramot, grafikont, karikatúrát), ami vagy tartalmazza a szükséges információkat, vagy segít előhívni azokat az ismeretelemeket (pl. fogalmakat), amelyekkel a feladat sikerrel megoldható. Újszerű elemként jelent meg a vizsgán a segédeszközök, ismeretforrások (pl. térkép, helyesírási 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 történelmi problémát összefüggéseiben ismertessenek, elemezzenek és értelmezzenek (Kaposi, 2020b).

Az érettségi vizsga értékelési rendszerének fontos eleme lett az összemérhetőségre való törekvés. A globális értékelést felváltotta a kompetenciák szerinti analitikus értékelés, ami 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 (pl. megadott szempontok alapján információk gyűjtése, egyszerű következtetések megfogalmazása történelmi események okairól, következményeiről) és nem csupán az elvárt konkrét tartalmakra (fogalmakra, történelmi adatokra) vonatkoznak (Brookhart, 2015; Kaposi, 2006).

A történelemérettségi követelményei 2017-ben a vizsgafejlesztők elemző tanulmányára (F. Dárdai & Kaposi, 2008) és egyéb gyakorlati tapasztalatokra támaszkodva több ponton megváltoztak (Boronkai et al., 2016). Az érettségi témakörei igazodtak a változó kerettantervi előírásokhoz, a kompetenciáknál történt egyszerűsítés, összevonás. Módosultak a feladatok tartalmi kijelölésének arányai, nőtt az írásbeli vizsgarész összpontszáma és csökkent a feladatok választásának lehetősége. A módosítások nem növelték a vizsga standardizációs elemeit, és kevéssé mozdultak el az alkalmazható tudásmérés továbbfejlesztése felé sem.

A 2005-ben bevezetett érettségi követelmények kétségkívül elősegítették a forrásközpontú történelemtanítást, az új típusú képességfejlesztő feladatok, a problémamegoldó gondolkodást segítő különféle tananyagok fejlesztését, valamint az iskolai történelemtanítás szemléletmódjának változásait (Fischer-Dárdai & Kaposi, 2006). 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” (Vágó & Vass, 2006, p. 217).

Az érettségi követelmények továbbfejlesztése rövid távon megvalósítható lenne a feladatkészítés professzionalizálásával, további minőségbiztosítása a feladatok előzetes ki-próbálásával, a javítási-értékelési tudás folyamatos fejlesztésével, egységesítésével, a folyamatban közreműködők hierarchiájának megteremtésével (F. Dárdai & Kaposi, 2008). 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, a vizsgatárgyak számának radikális csökkentése) hozhat, ami – feltehetően – a papíralapú vizsga elektronikus alpra való helyezésével (Szepesi, 2017) 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 tankönyveket az elmúlt másfél évszázad során, a tömegoktatás általánossá válásától kezdve, az európai kultúrkörben mindig kitüntetett figyelem övezte. Ugyanakkor a tankönyvek a mindenkori oktatási viszonyok tükréeként is felfoghatók (Albert B., 2004; Dárdai, 2002a). Hazánkban az 1990-es évek folyamán azért is kerültek a tankönyvek az oktatáspolitikai figyelmének középpontjába, mert hosszan elhúzódtak a tartalmi szabályozás alapidokumentumának tekinthető Nemzeti alaptantervhez 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: az 1990-es években készült tankönyvek szinte minden tantárgy esetén az ismeretanyag (adatok, például évszámok, nevek, fogalmak) jelentős mértékű növekedésével járt. Egyes esetekben a szakszókincs 2-3-szorosára bővült a korábbiakhoz képest (F. Dárdai, 2006c). E kedvezőtlen tendencia magyarázata az, hogy a jogszabályok a tanárokhoz telepítették a tankönyvrendelést, így a kiadók inkább a gyakorló tanárok – sok esetben maximalista – szempontjait vették figyelembe, nem a tankönyvből tanuló diákokét (Kojanitz, 2008).

A 2007-es átfogó tankönyvvizsgálat (F. Dárdai & Kojanitz, 2007) a kétségtelen eredmények mellett több területen tárt föl problémákat és jelölt meg beavatkozási területeket. Pozitívumként rögzítette, hogy a 21. 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 motiválják is 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.

Paradox módon egyszerre diagnosztizálhatók a tankönyvfejlesztés terén pozitív és negatív folyamatok. Pozitívnak tekinthető, 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 ki-

adványból kitetszik, hogy a szerzők és a szerkesztők számára elengedhetetlen a tanulásméletek ismerete. Negatívum, hogy módszertanilag nincs kellően tisztázva, 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 hátterében az is áll, hogy az elméletileg megalapozott és tudományos módszerekkel végezhető tankönyvkutatás hazánkban a nemzetközi trendekhez képest közel másfél évtizedes lemaradásban indult meg (Dárdai, 2002a).

A tankönyvek terén új helyzetet teremtett 2014-ben a több mint negyedszázados piaci alapú tankönyvkiadás és -terjesztés visszaállamosítása⁵. A változás nyomán a tankönyvfejlesztés döntően állami feladat lett, aminek eredményeként nemcsak a kiadók száma, hanem 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 (pl. tankönyvek, digitális tanítási, tanulási eszközök, tudástárak) új generációjának fejlesztését indította el 2014-ben (Kaposi, 2015c; Kojanitz, 2014b).

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 Újgenerációs tankönyvek digitális változata, az Okostankönyv is ismertté vált. Ez egy rezponzív megjelenésű, böngészőben futtatható, SCORM-csomagként közzétett HTML-könyv. Távlatosan az okoskönyvek 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 (Kamp, 2019b). A digitális oktatás általánossá válása bizonyára jelentős mértékben átalakítja a jövőben a tankönyvfejlesztés, -használat és -ellátás jelenlegi gyakorlatát.

A történelemtanárok képzése

A hazai pedagógusképzést az elmúlt másfél évtizedben több nagy jelentőségű reformfolyamat is érintette részint a felsőoktatás, részint a közoktatás oldaláról (Stéger, 2012; Szőke-Milinte, 2018). Ezek közül mindenképpen kiemelhető a felsőoktatás tömegesedése, az integrációs folyamatok véghezvitele, a bolognai rendszer bevezetése, a képzési és ki-

⁵ 501/2013. (XII.29.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló 2013. évi CCXXXII. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról, valamint a tankönyvellátásban közreműködők kijelöléséről.

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

meneti követelmények megjelenése, valamint a közoktatási változások (pl. új típusú tartalmi szabályozók, hagyományos felvételi eltörlése) hatásainak begyűrűzése (Deák et al., 2013; Fischer-Dárdai & Kaposi, 2015; Laczkovich, 2009).

A tárgyalt időszak kezdetén az 1993. évi felsőoktatási törvény alapján⁶ 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 az 1990-es évek elején elindította az egységes, egyetemi szinten integrálódó tanárképzés átalakítását. 1997-ben született meg a rendelkezés valamennyi tanárszak egységes tanári képesítési követelményeiről⁷.

A kormányrendelet melléklete a szakmódszertani (tantárgy-pedagógiai) 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 kredit száma hét lett⁸.

A kétciklusú, osztott képzésre való átállás 2006. július 1-én lépett hatályba. Megvalósulása nem egyértelmű sikertörténet, hiszen sok érdeksérellemmel járó, felemás megoldások (is) születtek, bár vannak – különösen a tanárképzés területén – értékelhető eredmények (Hunyady, 2009; Kotschy, 2009). Mindenekelőtt ki kell emelni a történelemtanítás módszertanával foglalkozó tárgyak nagyobb óraszámát, valamint kredit számát (a korábbi hét kredit helyett tíz). Az új típusú képzésben az általános szakmai ismeretek és a történelemtanári ismeretek oktatása szétvált, és 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 üdvözlőni kell a tanári professziót 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 történelemmetodikai, 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 megfelelték, így a két dokumentum szellemisége és szóhasználata sok tekintetben megegyező (Fischer-Dárdai & Kaposi, 2015).

A modern curriculumelmélet alapján álló tantervi reformokban markánsan megjelenő, a tartalmakat háttérbe rendező, a diákok fejlesztésére koncentrálnó felfogás, összekapcsoló

⁶ 1993. LXXX. törvény a felsőoktatásról. Hatályon kívül helyezve: 2006. márc. 1-től.

⁷ 111/1997 (VI. 27.) Korm. rendelet a tanári képesítés követelményeiről. Hatályon kívül helyezve: 2005. dec. 30-tól.

⁸ 77/2002. (IV. 13.) Korm. rendelet a felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéshez illeszkedő kiegészítéséről. Hatályon kívül helyezve: 2007. szept. 1-től.

lódva az Ember és társadalom műveltségterület komplex társadalomtudományi szemléletével, felkészületlenül érte a klasszikus történelem tantárgyat tanító egyetemi oktatást (Kaposi, 2018; Katona, 2004). A szaktanszéki hierarchiában nemegyszer marginális keretek között működő történelemdidaktikai, szakmódszertani szakma a történészek határozott támogatása hiányában nem tudta a tanárképzésben résztvevők érdekeit egységesen és hatékonyan képviselni. A szakmai legitimitáció erősödését az utóbbi években a történelemtanárok és a velük szorosan együttműködő történelemdidaktikusok 2017 novemberében megújult szervezete, a Magyar Történelmi Társulat által támogatott Tanári Tagozata mutatja, ami szakmai ajánlásaival, konferenciáival, folyóiratával, szélesedő nemzetközi kapcsolataival (EuroClio- és ISHD-tagság), kiadványaival (F. Dárdai et al., 2020), valamint a doktori képzésben való közreműködéssel a korábbi évekhez képest jóval erőteljesebben hallatja hangját (<https://tortenelmitarsulat.hu/tanaritagozat/>).

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 túlburjánzásához vezetett, amely nem volt összhangban a közoktatás intézményeinek pedagógusszükségleteivel. Szintén nehezítette az összhangot az egyszakos tanárok képzése, ami elhelyezkedési gondokat generált.

A felsőoktatási törvény elfogadását követően (2011. december) elkezdődtek a szakmai egyeztetések, melyek nyomán 2012-ben⁹ kormányrendelet módosította a szakosodás rendjét, majd 2013 januárjában megjelentek az új képzési és kimeneti követelmények, és az év szeptemberében már osztatlan képzésben indult meg a történelem szakos tanárjelöltek felkészítése¹⁰.

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 és 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 domináns 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.

Az eddigi tapasztalatok arról szólnak, hogy az egyetemek kizárólag 5+1-es történelemtanár-képzést folytatnak, és csak a korábbi főiskolákon van 4+1-es (általános iskolai)

⁹ 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről.

¹⁰ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

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 (Kaposi & Dárdai, 2006; Radnóti & Király, 2012).

A tanárképzés területén még további feladatok várnak megoldásra. Egy felmérés (Gál, 2015) a történelemtanár-képzés vonatkozásában azt vizsgálta 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 között – azt tárta fel, hogy például a médiatudatosságra való speciális felkészítést, a gazdasági és a pénzügyi kultúra, illetve 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 a nemzetközi történelemdidaktikai kutatások legfontosabb eredményeihez.

A 2019-es KIR alkalmazotti nyilvántartás adatai alapján körülbelül 8000 történelem szakos tanár van a pályán (történelem és állampolgári ismeretek, hon- és népismeret tantárgyat tanító pedagógusok). 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) megyében tevékenykedik, a legkevesebb Nógrád (168), Somogy (218) és Vas (222) megyében. Az osztatlan tanárképzés 2013-as bevezetése óta állnak rendelkezésünkre adatok az érettségi után történelemtanári szakra jelentkezőkről. Eszerint évente az elmúlt nyolc év átlagában 560 hallgató kezdi el tanulmányait 10 képzőhelyen hét egyetem, három főiskola), a hallgatók többsége az ELTE-n. A bekerülési ponthatár 305–350 közötti sávban mozog, 500 pont a maximálisan elérhető, és jelenleg 305 pont alatt nem lehet felsőoktatási tanulmányokat elkezdeni. Ezek az adatok arról tanúskodnak, hogy nem a legkiválóbbak, hanem döntően a jó felkészültségű diákok ülnek be az egyetemi padosrokba. A felvett történelem szakos hallgatók közel 70%-a sikeresen zárja tanulmányait, és háromnegyed részük középiskolai tanárként végez. Oktatási statisztikák szerint a pedagógus végzettségű hallgatók körülbelül harmada végzését követően pályaelhagyó lesz, másik harmada a munkába állás első három évében válik azzá (Polónyi, 2019).

Összegzés

A történelemdidaktika önálló diszciplínaként való elfogadásáért az elmúlt három évtizedben váltakozó sikerű küzdelem folyt Magyarországon. Sikernek tekinthető, hogy az általa közvetített korszerű szempontok és ajánlások bekerültek a központilag vezérelt reformok nyomán a tartalmi szabályozókba (tantervek, vizsgakövetelmények) és a tankönyvekbe is. Létrejötték 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 online folyóirat) működése és különböző szakmai konferenciák folytonossága tette lehetővé kisebb-nagyobb megszakítással a rendszeres diskurzust a történelemtanítás elméleti és gyakorlati kérdéseiről. 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 színterei, valamint 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 pályázatokat, 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 történelem szakma és a történelemtanárok közötti korábbi, a rendszerváltozást megelőző időkben rendszeresnek tekinthető szakmai kapcsolat.

Ha a történelemtanítás átalakulásának eredményei oldaláról tekintünk vissza, akkor 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 alaptantervek (2003, 2007, 2012) és különösen az érettségi követelmények (2005, 2015)¹¹ egyértelműen a kompetenciafejlesztés és az élethosszig tartó tanulási képességek kialakítását, valamint a multiperspektívikus és tanulóközpontú tanulási-tanítási stratégiákat állították a középpontba. A tartalmi szabályozókban bekövetkezett változások összességében elősegítették a forrásközpontú történelemtanítást, az új típusú képességfejlesztő feladatok, a problémamegoldó gondolkodást segítő különféle tananyagok fejlesztését, valamint az iskolai történelemtanítás szemléletmódjának változásait, a különféle interaktív és reflektív módszerek, alternatív programok, újszerű tankönyvek kidolgozását.

¹¹ A 2005-ös érettségi a 100/1997. (VI.13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga szabályzatáról és a 40/2002-es OM rendelet a részletes érettségi követelmények alapján került bevezetésre. 2015-ben módosult a 40/2002 OM rendelet, amely 2017-ben lépett életbe.

A hosszú távú társadalompolitikai célok (nemzeti és európai identitás, társadalmi szolidaritás, a demokrácia iránti elkötelezettség), az állandóan változó emlékezőskultúra és a sokszínű történetírás, valamint a megváltozott tudásfelfogás komplex szemléletű történelemtanítást indukálnak, melynek végső célja a történelmi műveltség (*historical literacy*) kialakítása. Élményalapú, a tanulók érdeklődését felkeltő történeteket kell az iskolai feldolgozás középpontjába állítani, melyek 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 kulcskompetenciák, 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.

Irodalom

- Albert, B. G. (2004). *Tudatformálás vagy tudattorzítás. Kölcsey Füzetek IX.* Kölcsey Intézet.
- Albert, G. (2011). Historiográfiai akciókutatás a Rózsakertben. In T. Ladányiné Sütő (Ed.), „*Tiszteld a múltat...*”: 30 év a Rózsakertben (pp. 91–94). Rózsakerti Általános Iskola.
- Assmann, J. (2004). *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban.* Atlantisz Könyvkiadó.
- Barsch, S., Degner, B., Kühberger, C., & Lücke, M. (Eds.). (2019). *Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik.* Wochenschau Verlag.
- Benziger, K. P. (2017). The strong state and embedded dissonance: History education and populist politics in Hungary. *Yesterday and Today*, (18), 64–84. doi: [10.17159/2223-0386/2016/n18a4](https://doi.org/10.17159/2223-0386/2016/n18a4)
- Boronkai, Sz., Csapodi, Z., Farkas, K., Kovács, Ö., & Tamásiné Makay, M. (Eds.). (2016.). *A történelem-érettségi nagykönyve I–II.* Bölcelet Egyesület.
- Chambliss, M. J., & Calfée, C. R. (1998). *Textbooks for learning nurturing children's minds.* Blackwell Publishers. Wiley & Sons.
- Chapman, A. (Ed.). (2021). *Knowing history in schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge.* University College London Press. doi: [10.14324/111.9781787357303](https://doi.org/10.14324/111.9781787357303)
- Crabtree, C., & Nash, G., B. (1994). *National standards for world history: Exploring paths to the present* [Preface]. <http://www.hartford-hwp.com/archives/10/159.html>
- Csapó, B. (Ed.). (2012). *Mérlegen a magyar iskola.* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csepela, J., Horváth, P., Katona, A., & Nagyajtai, A. (2000). A történelemtanítás gyakorlata. Tantárgypedagógiai tankönyv. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Dárdai, Á. (2002a). *A tankönyvkutatás alapjai.* Dialog Campus Kiadó.
- Dárdai, Á. (2002b). Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás. Történelem. Tanítás. Módszertan. In P. T. Nagy & Gy. Vargyai (Eds.), *Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére* (pp. 34–43). Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.

- Deák, M., Erostyák, J., Fischer, F., Gerner, Zs., & Kaposi, J. (Eds.). (2013). *A tanárképzés jövőjéről. I. kötet* (pp. 65–84). OFI–PTE BTK–PTE TTK.
- Engel, P. (1990). *Beilleszkedés Európába a kezdetektől 1440-ig*. Háttér Lap-és Könyvkiadó.
- Engel, P., Szakály, F., Kosáry, D., & Glatz, F. (Eds.). (1993). *Vezérfonal a történelem tanításához*. MTA Történettudományi Intézet, História könyvtár. História könyvtár 1.
- EuroClio (2020). *Learning to disagree - Teachers' guide*. EuroClio. https://www.euroclio.eu/wp-content/uploads/2020/04/EC_TeachersGuide_A4-1.pdf
- European Commission (2007). *Key competences for lifelong learning. European reference framework*. Office for Official Publications of the European Communities.
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.
1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról (Hatályon kívül helyezve: 2006. március 1-től).
- Fischer, F. (1996). *A megosztott világ történelmi-politikai atlasza 1941–1991*. IKVA Kiadó.
- Fischer-Dardai, A., & Kaposi, J. (2006). Das neue zweistufige Abitur im Fach Geschichte in Ungarn. In E. Erdmann, R. Maier, & S. Popp (Eds.), *Geschichtsunterricht international. Bestandsaufnahme und Visionen. Studien zur internationalen Schulbuchforschung*, 117 (pp. 85–99). Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.
- Fischer-Dardai, A., & Kaposi, J. (2015). The correction of the Bologna Reform Process. Changes in the training of history teachers in Hungary. In E. Erdmann & W. Hasberg (Eds.), *History teacher education* (pp. 29–43). Wochenschau Verlag.
- Fischer-Dárdai, Á. (2002). Történelemdidaktika és történelemtanítás az új évezredben. *Módszertani lapok Történelem*, 9(4), 1–16.
- Fischer-Dárdai, Á. (2003). A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái. Elméleti segédanyag. In *Tanári kincsesár: Történelem* (pp. 1–21). Raabe Kiadó.
- Fischer-Dárdai, Á. (2006a). A történelmi tanulás sajátosságai. In Á. F. Dárdai: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. I. kötet. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára, XLI.* (pp. 14–29). ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata.
- Fischer-Dárdai, Á. (2006b). Történelemdidaktikai koncepciók az újabb német didaktikai irodalom tükrében. In Á. F. Dárdai (Ed.), *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. I. kötet. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára, XLI.* (pp. 44–59). ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata.
- Fischer-Dárdai, Á. (2006c). Magyar és német nyelvű történelemtankönyvek kvantitatív tankönyvanalízise. *Iskolakultúra*, 15(2), 26–32.
- Fischer-Dárdai, Á. (2010). Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (XLV.) Új folyam, 1(1)*. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszag-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/>
- Fischer-Dárdai, Á., & Kaposi, J. (2008). A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései. In Zs. Bánkúti & J. Lukács (Eds.), *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat. Tantárgyi vizsgák értékelése. Feladatfejlesztés* (pp. 169–186). Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet.
- Fischer-Dárdai, Á., & Kojanitz, L. (2007). A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle*, 1(1), 56–69.
- Fischer-Dárdai, Á., Kaposi, J., & Katona, A. (Eds.). (2020). *A Történelemtanítás a történelemtanításért. Válogatás a Történelemtanítás online folyóirat írásából (2010–2020)*. Magyar Történelmi Társulat. <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/23750>
- Fodor, R. (2021). Ügyvédek az iskola tárgyalótermében? Az EuroClio „Learning to Disagree” című könyvének bemutatása. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LVI.) Új folyam, 12(3)*. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2021/09/fodor-richard-az-euroclio-learning-to-disagree-cimu-kezikonyvenek-bemutata-12-02-10/>

- Gál, L. (2015). *A tantervi kurzuskínálat a felsőoktatás adatai alapján* [Kézirat]. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Gordon, F., & Mouhiddin, A. (2020). Citizenship education in the conflict-affected societies of Northern Ireland and Syria: Learning lessons from the past to inform the future. In A. Peterson, G. Stahl, & H. Soong (Eds.), *The Palgrave handbook of citizenship and education* (pp. 449–464). Palgrave Macmillan. doi: 10.1007/978-3-319-67828-3_60
- Gyertyánfy, A. (2020). *A tartalom kiválasztásának szempontjai és szakaszai. Német és magyar történelemdidaktikai elméletek összehasonlító elemzése* [Doktori értekezés, Pécsi Tudományegyetem]. Pécsi Egyetemi Archívum. <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/23955>
- Halász, G. (2005). Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(7–8), 65–70.
- Halász, G., & Lannert, J. (Eds.). (1997). *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet.
- Halász, G., & Lannert, J. (Eds.). (2003). *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet.
- Halász, G., & Lannert, J. (Eds.). (2006). *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet.
- Haydn, T. (2019). Changing ideas about the role of historical thinking in school history: A view from England. In W. Joanna (Ed.), *Historical thinking. International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture (JEHC). Yearbook of the International Society for History Didactics (ISHD)* (40/2019, pp. 5–11). Wochenschau Verlag. https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2019.pdf#page=6
- Herber, A. (2010). A történelmi tudat formálásának eszköztára a rendszerváltás előtti tankönyvekben. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (XLV.) Új folyam, 1(4)*. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/12/herber-attila-a-tortenelemi-tudat-formalasanak-eszkoztara-a-rendszervaltas-elotti-tankonyvekben-01-04-03/>
- 77/2002. (IV. 13.) Korm. rendelet a felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéshez illeszkedő kiegészítéséről (Hatályon kívül helyezve: 2007. szept. 1.-től).
- Horváth, Zs., & Lukács, J. (Eds.). (2006). *Új érettségi Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet.
- Hoskins B., & Crick, R. D. (2008). *Learning to learn and civic competences: Different currencies or two sides of the same coin?* European Commission Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL).
- Huddleston, T., & Rowe, D. (2002). Állampolgárságra és demokráciára nevelés az angol iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(3), 31–40.
- Hunyady, Gy. (1996). *Sztereotípiák a változó közgondolkodásban*. Akadémiai Kiadó.
- Hunyady, Gy. (2009). A Bologna-rendszerű tanárképzés hazai vitapontjai: a kilengő mérlegelés. *Educatio*, 18(3), 317–334.
- 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- Jakab, Gy. (2000a). A történelem tanítása az ezredfordulón I. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(6), 36–51.
- Jakab, Gy. (2000b). A történelem tanítása az ezredfordulón II. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(7–8), 27–39.
- Jakab, Gy. (2003). A csökkent kistérvérek panasza. A modulárgyak helyzetéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(2), 41–51.
- Jeismann, K. E. (1991). A történelemdidaktika pozíciói. Megjegyzések a történelemtanítás vitás kérdéseire. In O. Szabolcs (Ed.), *Történelemtanítás Németországban* (pp. 24–34). Akadémiai Kiadó.
- Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 45(1), 65–94. doi: 10.1007/BF02299613

- Kamp, A. (2019a). *A történelemtanítók tanítási gyakorlatának és a digitális pedagógiával kapcsolatos nézeteinek felmérése. Online országos kérdőíves kutatás történelemtanítók körében* [Nem publikált doktori értekezés]. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem.
- Kamp, A. (2019b). Az új fejlesztésű Okostankönyv módszertani lehetőségei a megújuló Nemzeti Köznevelési Portál keretrendszerében. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LIV.) Új folyam, 10(3–4)*. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2019/12/kamp-alfred-az-uj-fejlesztesu-okostankonyv-modszertani-lehetosegei-a-megujulo-nemzeti-koznevelesi-portal-keretrendszerében-10-03-07/>
- Kaposi, J. (2006). Változás az állandóságban – az új történelemérettségi. In Zs. Horváth & J. Lukács (Eds.), *Új érettségi Magyarországon – Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai* (pp. 11–38). Országos Közoktatási Intézet.
- Kaposi, J. (2010). Szélgjegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. *Új Pedagógiai Szemle, 60(3–4)*, 69–92.
- Kaposi, J. (2012). Értékek és tartalmak, avagy a tartalom értékei. *Új Pedagógiai Szemle, 62(1–3)*, 5–22.
- Kaposi, J. (2013). A tartalmi szabályozás hazai változásai (2011–2013). *Új Pedagógiai Szemle, 63(9–10)*, 14–37.
- Kaposi, J. (2015a). *Válogatott tanulmányok I. Történelem-érettségi-megújulás*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt.
- Kaposi, J. (2015b). *Válogatott tanulmányok II. Tanterv. Történelem. Módszertan*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt.
- Kaposi, J. (2015c). A kísérleti tankönyvek és a Nemzeti Közoktatási Portál fejlesztése. In L. Bencze (Ed.), *Polgári nevelés – digitális oktatás* (pp. 21–27). Magyar Nyelvstratégiai Intézet.
- Kaposi, J. (2016). A történelemtanítás kihívásai és lehetőségei az új nemzeti alaptanterv és a kerettantervek alapján. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LI.) Új folyam, 7(1–2)*. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/07/kaposi-jozsef-a-tortenelemtanitas-kihivaisai-es-lehetosegei-az-uj-nemzeti-alaptanterv-es-a-kerettantervek-alapjan-07-01-03/>
- Kaposi, J. (2018). Történelemtanítás és tanárképzés. In E. Szőke-Milinte (Ed.), *Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája. Tanulmányok a katolikus pedagógusképzésről és pedagógiáról* (pp. 68–99). Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Kaposi, J. (2020a). A hazai történelemoktatás dilemmái. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, 11(1–2)*. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2020/05/kaposi-jozsef-a-hazai-tortenelemoktatas-dilemmái-11-01-03/>
- Kaposi, J. (2020b). *Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához. Oktatási segédlet*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Kaposi, J., & Dárdai, Á. (2006). Merre tovább történelemérettségi? Javaslatok az új történelemérettségi továbbfejlesztésére. *Új Pedagógiai Szemle, 56(10)*, 21–35.
- Katona, A. (2004). A tanárképzésben a szakmódszertanos oktatók körében végzett kérdőíves felmérés első eredményei. *Magyar Felsőoktatás, 6(3)*, 13–15.
- Katona, A., & Sallai, J. (2002). *A történelem tanítása. Tantárgy-pedagógiai összefoglaló*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.
- 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv módosított egységes szerkezetbe foglalt szövege.
- 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről.
- Kinyó, L. (2005). A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. *Magyar Pedagógia, 105(4)*, 409–432.

- Kinyó, L. (2012). *Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében* [Doktori értekezés, Szegedi Tudományegyetem]. SZTE Doktori Repozitórium. doi: [10.14232/phd.1636](https://doi.org/10.14232/phd.1636)
- Kinyó, L., & Molnár, E. K. (2012). Történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák. In B. Csapó (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 289–326). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Knausz, I. (2001). A tananyag újragondolása. In I. Knausz (Ed.), *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás* (pp. 43–50). Műszaki Könyvkiadó.
- Knausz, I. (2003). A mélységelvű tanításról. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(3), 8–11.
- Kojanitz, L. (2008). Tanuló- és tanulásközpontú tankönyvértékelés. In M. Simon (Ed.), *Tankönyvdialógusok* (pp. 67–75). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Kojanitz, L. (2011). A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái. *Iskolakultúra*, 20(11), 54–77. doi: [10.14232/ISKKULT.2019.11.54](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.11.54)
- Kojanitz, L. (2013). A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, 23(2), 28–47.
- Kojanitz, L. (2014a). A kerettanterv változásai – a történetmeséléstől a reflektív történelemszemléletig. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (XLLX) Új folyam*, 5(1). <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2014/04/kojanitz-laszlo-a-kerettanterv-valtozasai-a-tortenetmeseleseleto-a-reflektiv-tortenelemszemleletig-05-01-02/>
- Kojanitz, L. (2014b). Az újgenerációs tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere. *Új Pedagógiai Szemle*, 64(5–6), 45–67.
- Kojanitz, L. (2015). A diákok gondolkodásának fejlődése a történelemtanulás eredményeként. *Iskolakultúra*, 25(11), 45–52. doi: [10.17543/ISKKULT.2015.11.44](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.11.44)
- Kojanitz, L. (2017). A kauzális történelmi gondolkodás fejlesztése és értékelése. *Eruditio – Educatio*, 12(4), 13–30.
- Kosáry, D. (1990). *Újjáépítés és polgárosodás 1711–1867*. Háttér Lap- és Könyvkiadó.
- Kotschy, B. (2009). Új elemek a tanárképzés rendszerében. *Educatio*, 18(3), 371–378.
- Kölbl, C., & Konrad, L. (2015). Historical consciousness in Germany. Concept, implementation, assessment. In K. Ericikan & P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 17–28). Routledge.
- Laczkovich, M. (2009). Bologna és a tanárképzés. *Fizikai Szemle*, 59(6), 218–22.
- László, J. (2012). *Történelemtörténetek*. Akadémiai Kiadó.
- Lee, P. (2004). ‘Walking backwards into tomorrow’: Historical consciousness and understanding history. *International Journal of Historical Teaching, Learning, and Research*, 4(2), 1–46. doi: [10.18546/HERJ.10.2.07](https://doi.org/10.18546/HERJ.10.2.07)
- Létourneau, J. (2006). Remembering our past: An examination of the historical memory of young Québécois. In R. Sandwell (Ed.), *To the past. History education, public memory and citizenship in Canada* (pp. 70–88). University of Toronto Press. doi: [10.3138/9781442657212-007](https://doi.org/10.3138/9781442657212-007)
- Lévesque, S. (2018). Removing the “past”: Debates over official sites of memory. *Public History Weekly*, 6(29). <https://public-history-weekly.degruyter.com/6-2018-29/removing-past-official-memory/> doi: [10.1515/phw-2018-12570](https://doi.org/10.1515/phw-2018-12570)
- Lévesque, S., & Croteau, J.-P. (2020). *Beyond history – For historical consciousness. Student, narrative and memory*. University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division. doi: [10.3138/9781487534783](https://doi.org/10.3138/9781487534783)
- Mátrai, Zs. (1990). *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története: Értékek, eszmék, reformok, tantervek*. Akadémiai Kiadó.
- Modena, A., Ponthus, M., Savitsky, V., & Stapleton, A. (Eds.). (2020). *Rethink. A teacher’s guide to remembrance education*. RETHINK – Erasmus+. <https://rethink-education.eu/wp-content/uploads/rethink-teachers-guide-handbook.pdf>

- Molnár, Gy., & Pásztor-Kovács, A. (2015). A számítógépes vizsgáztatás infrastrukturális kérdései: az iskolák eszközparkjának helyzete és a változás tendenciái. *Iskolakultúra*, 25(4), 49–61. doi: 10.17543/iskkult.2015.4.49
- Moss, C. M., & Brookhart, S. M. (2015). *Formative classroom walkthroughs: How principals and teachers collaborate to raise student achievement*. ASCD.
- Nagy, E. (1981). *A történelemtanítás időszerű kérdései Franciaországban*. Tankönyvkiadó.
- 40/2002. (V. 24.) OM rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről.
- Nordgren, K. (2021). The sidewalk is a history book: Reflections on linking historical consciousness to uses of history. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures and history education*, 8(1) 1–15. doi: 10.52289/hej8.101
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Core Foundations for 2030*. OECD. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/Core_Foundations_for_2030_concept_note.pdf
- 501/2013. (XII. 29.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló 2013. évi CCXXXII. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról, valamint a tankönyvellátásban közreműködők kijelöléséről.
- 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről.
- Pálfi, E. (Ed.). (2015). *Nemzeti stratégiák*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Polónyi, I. (2019). Az életpálya bevezetése után. *Új Pedagógiai Szemle*, 69, 115–129.
- Popp, S. (2021). „Az emberiség történelme”, „egyetemes történelem”, „világtörténelem”, „nagy történelem” mint az iskolai történelemtanítás didaktikai megközelítései. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LVI.) Új folyam, 12(3)*. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2021/09/suzanne-popp-az-iskolai-tortenelemtanitas-didaktikai-megkozelitesei-12-02-02/>
- Quandt, S. (1991). A történelem oktatásmélete. Távlatok és a fejlődés jelenlegi helyzete. In O. Szabolcs (Ed.), *Történelemtanítás Németországban* (pp 117–128). Akadémiai Kiadó.
- Radnóti, K., & Király, B. (2012). A bolognai rendszerű tanárképzés tanulságai. *Iskolakultúra*, 22(3), 105–112.
- Ranschburg, Á. (2004). Történelem. In Z. Kerber (Ed.), *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. Tanulmányok a tantárgyi helyzetfelmérésről* (pp. 116–141). Országos Közoktatási Intézet.
- Rüsen, J. (1990). *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*. Fischer Taschenbuch.
- Rüsen, J. (1994). *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. Wochenschau Verlag. doi: 10.7788/boehlau.9783412326807
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2005). *History. Narration – Interpretation – Orientation*. Berghahnbooks. doi: 10.2307/j.ctt1x76fc2
- Sági, M. (Ed.). (2015). *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa* [Kézirat]. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Schreiber, W. (2008). Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 198–212.
- Seixas, P. (2020). What is historical consciousness? In R. Sandwell (Ed.), *To the past: History education, public memory, and citizenship in Canada* (pp. 11–22). University of Toronto Press. doi: 10.3138/9781442657212-003
- Seixas, P. (Ed.). (2004). *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto Press.
- Stéger, Cs. (2012). *Tanárképzési helyzetkép a bolognai reformok után* [Doktori értekezés, Eötvös Lóránd Tudományegyetem]. ELTE Digitális Intézményi Tudástár. <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/45021>

- Stradling, R. (2001). *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe Publishing.
- Szabolcs, O. (2007). A történelemtanítás jövőjének gondjairól. *Történelempedagógiai füzetek*, 11(25), 5–10.
- Szabolcs, O. (Ed.). (1991). *Történelemtanítás Németországban*. Akadémiai Kiadó.
- Szakály, F. (1990). *Virágkor és hanyatlás 1440–1711*. Háttér Lap- és Könyvkiadó.
- 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.
- 111/1997 (VI. 27.) Korm. rendelet a tanári képzés követelményeiről (Hatályon kívül helyezve: 2005. dec. 30.-tól).
- 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.
- Szebenyi, P. (1989). *A történelemtanítás Angliában*. Akadémiai Kiadó.
- Szebenyi, P., & Vass, V. (2002). Történelmi tévképzetek, történelemszemlélet, nemzeti azonosságtudat. In B. Csapó (Ed.), *Az iskolai műveltség* (pp. 135–167). Osiris Kiadó.
- Szepesi, G. (2017). A digitális érettségi bevezetésének lehetősége történelem tantárgyból. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LII.) Új folyam*, 8(3–4).
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/05/szepesi-gabor-a-digitalis-erettsegi-bevezetesenek-lehetosege-a-tortenelem-tantargybol-08-03-03/>
- Szöke-Milinte, E. (Ed.). (2018). *Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája. Tanulmányok a katolikus pedagógusképzésről és pedagógiáról*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- 17/2014. (III. 12.) EMMI rendelet a tankönyvvé, pedagógus-kézikönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről.
- Uffelmann, U. (1999). Strukturbild und Erläuterung des Problemorientierten Geschichtsunterrichts. In *Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht* (pp. 25–35). Schulz-Kirchner Verlag.
- Vágó, I., & Vass, V. (2006). Az oktatás tartalma. In G. Halász & J. Lannert (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról* (pp. 197–278). Országos Közoktatási Intézet.
- Vajda, B. (2018). *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába* (2. kiadás). Selye János Egyetem Tanárképző Kar.
- Vajda, B. (2020). *Hidegháború és európai integráció* (2. javított kiadás). Selye János Egyetem Tanárképző Kar.
- Wansink, B., Akkerman, S., & Wubbels, T. (2017). Topic variability and criteria in interpretational history teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 640–662. doi: 10.1080/00220272.2016.1238107
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Temple University Press.
- Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D., & Duncan, A. (2007). Common belief and the cultural curriculum: An intergenerational study of historical consciousness. *American Educational Research Journal*, 44(1), 40–76. doi: 10.3102/0002831206298677
- Zrinszky, J., & Kinyó, L. (2017). A történelmi tudás alkalmazása 8. évfolyamon: Egy Vas megyei felmérés eredményei. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LII.) Új folyam*, 8(1–2).
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/zrinszki-janos-kinyo-laszlo-a-tortnelmi-tudas-alkalmazasa-8-efolyamon-egy-vas-megyei-felmeres-eredmenyei-08-01-06/>

ABSTRACT

HISTORY TEACHING IN HUNGARY OVER THE PAST 30 YEARS (1990–2020) – TRENDS AND PATTERNS

Ágnes F. Dárdai & József Kaposi

The study aims at presenting the educational policy and pedagogical framework of history teaching in the last thirty years. It also presents the theoretical and practical characteristics and milestones of the transformation of the learning-teaching methodology in Hungary. The purpose of this article is to inform the national and international academic community about the innovations and changes affecting history teaching in Hungary in recent decades, thereby strengthening the legitimacy of the history didactics as an academic discipline. The authors conclude that significant changes have occurred in central curriculums, exam requirements and textbooks over the past thirty years. Key positive changes include the following: the ideological hegemony of Marxist history teaching has vanished; competence development has become the focus of teaching and learning; the content of materials has been modernized. The significance of the Modern Ages has increased, and new values (e.g., democracy) have been defined. A plural, multiperspective, source- and activity-based approach has appeared in regulations and textbooks; learner-centered learning-teaching strategies and an innovative use of ICT tools have been spreading. A new approach has been established in higher education as well, however, the acceptance of history didactics as an independent field of science is still pending in both the academic and the higher education sphere. Despite the favorable developments, the changes in history teaching over the past 30 years are controversial, since positive shifts have yielded only partial success, and failed to result in an extensive reform of history teaching in Hungary.

Magyar Pedagógia, 121(2). 137–167. (2021)
DOI: 10.17670/MPed.2021.2.137

Levelezési cím / Address for correspondence:

F. Dárdai Ágnes, Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi
Doktori Iskola. H–7622 Pécs, Vasvári Pál utca 4.

Kaposi József, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központ. H–2500
Esztergom, Batthyány Lajos u. 6.