

Kaposi József

A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS
TARTALMI ÉS MÓDSZERTANI KÉRDÉSEI
MAGYARORSZÁGON (1985–2015)

Szaktudás Kiadó Ház
Budapest, 2022

Szakmai lektor:
Dr. Prof. F. Dárdai Ágnes
Dr. Katona András

Nyelvi lektor:
Gyimesné Szekeres Ágnes

Tipográfia, borító:
Takács Brigitta

Tördelés:
Takács Brigitta

© Kaposi József

ISBN (print): 978-963-575-114-3
ISBN (pdf): 978-963-575-115-0

Kiadó: Szaktudás Kiadó Ház
Felelős vezető a kiadó elnöke
1142 Budapest, Erzsébet királyné útja 36/b.
Telefon: 273-2180

Nyomdai kivitelezés:
Prime Rate Kft.
www.primerate.hu

Tartalomjegyzék

Bevezető	5
I. A kezdetektől a rendszerváltozásig	9
<i>Az államnemzeti történelemtanítás (1777–1918)</i>	9
<i>A kultúrnemzeti történelemtanítás (1918–1945)</i>	13
<i>Osztályharcos felfogású történelemtanítás (1945–1989)</i>	14
<i>A rendszerváltozás időszaka (1985–1995)</i>	21
II. A változások háttere, jellemzői (1985–1995)	29
<i>Történettudomány és a tudásfelfogás</i>	29
<i>A történelemdidaktika megjelenése</i>	31
<i>Oktatáspolitikai háttér, szabályozási dokumentumok</i>	34
<i>A történelemtanítás a rendszerváltozás után</i>	35
III. A megőrzés és a megújítás kérdései (1995–2015)	47
<i>A nemzetközi háttér</i>	47
<i>Hazai folyamatok (tantervek, vizsgakövetelmények, tankönyvek)</i>	53
<i>A tanulási-tanítási elvek és módszerek</i>	76
<i>A történelemtanári munka</i>	82
<i>Pedagógusképzés</i>	88
IV. A változó történelemtanítás jellemzői, trendjei	101
<i>Történelemszemlélet és történetírás</i>	101
<i>Célok, pillérek, eszközök</i>	106
<i>Összegzés</i>	118
V. Kitekintés	123
<i>Függelék</i>	127

Bevezető

Az emberi civilizáció kezdetének tekinthetjük azt, amikor a szerveződő közösségek, társadalmak kidolgozták és írásba foglalták a viszonyrendszerüket meghatározó szabályokat, normákat. Idővel e közösségek azt is felismerték, hogy a társadalom működése szempontjából elengedhetetlen a közösség tagjai összetartozási érzésének megteremtése, amelyben a közös vallási hagyományok és a nyelv mellett kiemelt szerepe van a múlttól szóló, átélhető történetek megismerésének a felnövekvő generációk nevelésében.

Ebből a felismerésből is következően a későbbi évszázadokban a történetmesélés a közösséghez való tartozás és a jövőre való felkészítés állandó elemévé vált. Mikor ezeket a szájról szájra szálló történeteket lejegyezték, létrejött a történetírás, majd ennek szervezett iskolai keretekben történő feldolgozása teremtette meg a történelemtanítást, amelynek fontosságát már a hazai oktatástörténet első jelentős képviselője, Comenius is kiemeli: „*Minthogy a történelem tanulása igen gyönyörködteti az érzéseket, izgatja a képzeletet, ékesíti a műveltséget, gazdagítja a nyelvet, élesíti a dolgokról alkotott ítéletet és észrevétlenül fejleszti az okosságot [...], azt kívánjuk, hogy valamennyi osztályon végig állandó kísérője legyen az elsőrendű tárgyoknak.*” (SZABOLCS–KATONA, 2006. 53.)

A történelem tantárgy tanítása régóta a hazai közoktatás egyik lényeges kérdése. Ez a megállapítás attól kezdve igaz, hogy az 1777. évi *Ratio Educationis* állami feladatként ismerte el a történelem oktatását. Ha végigtekintünk a kezdetektől napjainkig a történelemtanítás főbb vitakérdésein, azt tapasztalhatjuk, hogy a felvetett problémák ciklikusan, de állandóan ismétlődnek. A visszatérő vitákban a történelemtanítás céljainak változó nézőpontjai (nemzeti elkötelezettség, internacionalizmus stb.), a tartalmakra vonatkozó különböző szelekciós szempontok (a magyar és az egyetemes történelem aránya, a politika- és társadalomtörténet viszonya stb.), valamint a mindennapi tanítási gyakorlatot befolyásoló módszertani alternatívák (tanári előadás, munkáltatás) jelentek meg legtöbbször (KATONA, 2022).

Az iskolai történelemtanítás ciklikusan ismétlődő alapkérdéseire – kinek, mit, miért, hogyan – csak látszólag egyszerű válaszokat adni, mert mindegyik válasz „nyitott”, és sokféle variációs lehetőséget rejt magában. Az első, hogy miért is tanítunk történelmet, a második, hogy kiknek tanítjuk, és e kettőből következően mit és hogyan, milyen pedagógiai célrendszer és módszertani repertoár alapján kellene tanítanunk. A négy alapkérdés komplex módon összefügg egymással, hiszen az oktatási rendszer kontextusa (társadalmi, eszmei, gazdasági, politikai, tudományos stb.) döntő módon behatárolja a miéltre adott válaszok lehetséges tartományát. Vagyis többé-kevésbé explicit kijelölik a műveltségterületek/tantárgyak általános és specifikus nevelési-fejlesztési céljait, amelyek egyben a feldolgozandó tartalmak kiválasztását is jelentős mértékben meghatározzák. Tehát azt, hogy milyen műveltséganyaggal készíti fel az iskola a jövő nemzedéket. A felkészítés célrendszerét emellett értelemszerűen befolyásolja az adott iskolai közeg, a tanulók életkora, szociokulturális háttere, közössége, akik alapvetően alanyai, de – mivel a tanulás-tanítás interakciók sorozatán keresztül valósul meg – paradox módon nemegyszer tárgyai is a formális keretekben folyó felkészítés mindennapi gyakorlatának. Ez

a sokszögű és differenciált keretrendszer jelöli ki leginkább a tanulás-tanítás mikéntjét, azokat a konkrét és egyedi pedagógiai szempontokat, didaktikai megoldásokat, amelyeket a pedagógusok a tanulók motiválása és a felkészítés eredményessége érdekében alkalmaznak. A négy szempont, valamint az azokra adható válaszvariációk tehát egy bonyolult, többsíkú koordináta-rendszerben és kölcsönhatásaiban ún. komplex rendszert alkotnak, így a laikusok számára a maguk összetettsége révén nehezen átláthatók. Fejlesztésük – amelyet erős jövőorientáltság jellemez – a tényezők bonyolult összefüggési rendszeréből adódóan magában hordozza a bizonytalanságot, az „ugrás a sötétbe” kiszámíthatatlanságát és az elvárt eredmények ellentmondásosságát (HALÁSZ, 2007).

A kötet az 1985 és 2015 közötti 30 évre fókuszálva mutatja be a magyarországi történelemtanítási folyamatok előzményeit, jellemzőit, hátterét. Az írás döntően a központi tartalmi szabályozás dokumentumain és azok hatásainak bemutatásán keresztül dolgozza fel a változások jellegzetességeit. A kötet arra is rámutat, hogy a változások a tananyagtartalmak hangsúlyainak változásaiban és a szemlélet- és feldolgozásmódok módosulásában érhetők tetten. De arra is felhívja a figyelmet, hogy a több tekintetben is központilag menedzselt tartalmi, módszertani reformok – a folyamatosan lengő szabályozási inga – mérlege ellentmondásos, mivel nem eredményeztek rendszerszintű, mélyreható és minőségi eredményeket a hazai történelemtanításban. A szemléletváltást és a tanítási gyakorlat jelentős átalakulását nehezítette a közpolitikai gondolkodásmód ellentmondásossága, a folyamatos oktatáspolitikai irányváltásokból adódó bizonytalanság, és ebből következően, a meg-megújuló modernizációs és implementációs folyamatok befejezetlensége.

A kötet szerzője számára mindenképpen sajátos helyzetet teremt, hogy a tárgyalt három évtizedben különböző intézményekben, beosztásokban és mértékben, de részese és alakítója volt a tárgyalt folyamatoknak. Ilyen esetben óhatatlanul felvetődik az a kérdés, hogy a múltat megörökítő „krónikás” szándékát nem befolyásolja-e a bizonyítás vagy a védekezés, s nem hallgat-e el lényeges tényeket, nem esik-e a szubjektivitás csapdájába. Különösen akkor, ha a feldolgozás nemcsak leírni akarja a dolgokat „úgy, ahogy megtörténtek”, hanem arra is vállalkozik, hogy kontextusba helyezze, sőt értékelje is azokat. Reményeim szerint a feldolgozás során az elvárható objektivitás mellett sikerült olyan nézőpontot találni, ahonnan jól látszanak a lényeges történések, de árnyaltan megjelennek a részletek is.

Visszatekintve az elmúlt harminc év változásaira, úgy tűnik, a hazai történelemtanítás különböző történelmi síkjai egymásra csúsztak, egymásba torlódtak. A történelemtanításról folyó diskurzusok mintha azt a diagnózist jeleznék, hogy az elmúlt több mint 100 év legalább három-négy egymásnak ellentmondó szakaszt számlál az elmúlt század folyamán – összekapcsolódva „hét rendszerváltással” – nagyjából hétszer írtuk újra történelmünket. S úgy tűnik, folyamatos a múltért folyó küzdelem, és minden generáció újabb és újabb értelmezési kereteket keres és kínál. Sajnos e küzdelemben az egyszerű „előjelváltások” dominálnak – amit korábban pozitívnak ítéltünk meg, az negatív lett, és fordítva – ahelyett, hogy a narratívák a múlt bonyolult összefüggéseit próbálnák meg értelmezni.

A múltért folyó állandó harc – mivel a tartalmak mellett az értelmezési keretek is újraértelmeződnek – természetesen nem könnyíti a történelemtanítás helyzetét. A nehéz helyzetet mi sem bizonyítja jobban, mint hogy számos tanár paradox módon

arról panaszkodik, hogy túlzottak vagy egyre minimálisabbak a követelmények, és az állandó változtatások kiszámíthatatlanná, helyenként „túltermett” teszik a pedagógiai munkát. Továbbá visszajelzések jönnek arról is, hogy a diákok egyre kevésbé értik és szeretik a történelmet, ráadásul a felsőoktatásban tanítók nem egyszer azt fogalmazzák meg, hogy a tanárképzésre belépő hallgatók felkészültsége nem elegendő ahhoz, hogy a későbbiekben igazán jó tanár nevelődjön belőlük.

A helyzet feltárásához az is hozzátartozik, hogy a modern nemzetállamok kiépüléséhez és az ipari forradalomhoz köthető intézményes iskolarendszer az egész világon komoly útkeresési szakaszban – ha úgy tetszik, válságban – van (HARARI, 2018). Ezzel párhuzamosan nagyot változott az elmúlt évtizedekben a tudásról, tanulásról vallott pedagógiai gondolkodás, amelynek gyakorlatba való átültetése hosszadalmas és bonyolult folyamat. Mindez azzal is jár, hogy az eltérő szemléletű tanulási-tanítási paradigmák egymásra torlódtak és különböző nézőpontok egymásra csúsztak, amelynek eredményeként a gyakorló pedagógusok mindinkább elvesztik tájékozódóképességüket.

A kötetet indító korszakhatárt az indokolja, hogy 1985-ben indult el egy széles körű modernizációs és decentralizációs folyamat – amely összefüggésben az 1990-es rendszerváltozással – jelentős változásokat eredményezett a történelemtanítás elméletében és iskolai gyakorlatában is. A szemléleti változások többek között az ideologikus, teleologikus és monopolisztikus nézőpontok meghaladását, a komplex társadalomtudományi megközelítés, az európai horizont, a demokratikus attitűdök, helyi innovációk és kompetenciaközpontúság hangsúlyos megjelenését, a tevékenységközpontú tanítási gyakorlat terjedését eredményezték (F. DÁRDALAI–KAPOSI, 2020). Ennek nyomán széles körű változások mentek végbe – nyilvános szakmai viták, nekilendülések és megtorpanások közepette – a tantervekben, vizsgakövetelményekben, tankönyvekben és a pedagógusképzési programokban.

A 2015-ös záró korszakhatárt az indokolja, hogy a három évtized lezárásával új megközelítések jelnetek meg mind a történetírás, mind a történelemtanítás terén, így háttérbe szorult az a szakmai törekvés, hogy a hazai folyamatok szinkronban legyenek a nemzetközi trendekkel, és a korábbi évtizedektől ellentétesnek tűnő köz- és szakpolitikai szándékok fogalmazódtak meg. A történelemszemlélet terén súlytalanodtak európai és demokratikus minták, háttérbe került a komplex társadalomtudományi és multiperspektivikus nézőpont, de módosult az oktatáspolitikai konszenzust kereső attitűdje, a helyi és szakmai autonómiát, innovációt ösztönző álláspontja is, és fölerősödtek a központosító és centralizáló törekvések. Mindezek a tartalmi szabályozókról szóló nyílt szakmai viták elmaradását, a változásban érintett szakmai- és intézményi közösségek háttérbe szorulását eredményezték, így a központi szabályozási szándékok – széles körű implementációs tevékenység hiányában – egyre kevésbé épültek be a mindennapi tanítási gyakorlatba, amely folyamatok egymást erősítve eredményezik a tanári és tanulói tudás leértékelődését.

Az igazat megvallva nehéz optimistán tekinteni a jelenre és a jövőre, mert a korábbi évtizedek illúzióit többszörösen felülírta az „elsuhanó idő”. Közéleti viszonyaink új kihívásaival összefüggésben manapság számosan megkérdőjelezzik az elmúlt évtizedek történelemoktatásának hatékonyságát és eredményességét. Felvetik, hogy a fiatal generációk nem eléggé árnyaltan értelmezik az elmúlt évszázadok eseményeit, és társadalmi, állampolgári tájékozottságuk, demokratikus elkötelezettségük, egyéni, közösségi iden-

titásuk súlyos zavarokkal terhelt. Ez azért is probléma, mert a szaktudományon belül elfogadottá, hogy a „*demokratikus gondolkodás is a legapróbb kognitív építőelemekből épül fel, ezért a képességek kialakításához és fejlesztéséhez a tevékenységek iskolai begyakorlására, többszörös kontextusba helyezésére van szükség*” (CSAPÓ, 2000. 291.).

A kötet írásai döntően korábban megjelent tanulmányokra támaszkodnak, remélhetőleg megerősíthetik az olvasókban a szerző azon nézetét, miszerint a kor kihívásaira választ adó történelemtanítás nem képzelhető el a hazai történelemdidaktika egyenjogúsítása nélkül, a tartalmi szabályozás, a mérési-értékelési kultúra javítása nélkül, a tankönyvfejlesztés és a pedagógusképzés megújítása nem valósítható meg a helyi innovációs eredmények támogatása, a tudományos igényű és nyílt szakmai párbeszéd, viták sokasága és a mindent átható konszenzuseresési szándékok hiányában.

A kötet arra is szeretné felhívni a figyelmet, hogy az elmúlt 30 év elveszett illúzió után a jövő feladatává válik, hogy megkezdődjék a történelemtanítás teljes struktúrájának újragondolása, amelyben kiemelt jelentőségűvé válik a tudomány világának és a mindennapi pedagógiai praxisnak a folyamatos, nyilvános, interaktív és empatikus párbeszéde. Meghatározó szerepe lehet ebben a mai magyar társadalom önreflexiójának, jövőképének, a közélet demokratikus elköteleződésének, az eredményes és méltányos közoktatási rendszer megteremtésére irányuló közpolitikai és társadalmi szándékok elfogadottságának.

Szeretném külön és nyilvánosan is megköszönni a kötet lektorainak, F. Dárdai Ágnesnek és Katona Andrásnak az elmúlt évtizedekben nyújtott szakmai támogatást, témérdek hasznos tanácsot, amelyek név szerinti hivatkozással vagy látens módon beépültek a könyvben megjelenő írásokba.

Irodalom

- Csapó Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 24–34.
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2020): Változó történelemtanítás Magyarországon (1990–2020) Trendek, mozaikok, mintázatok. In: *A Történelemtanítás a történelemtanításért*. Magyar Történelmi Társulat, Budapest. 15–60.
- Halász Gábor (2007): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: Kiss Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára*. Pannon Egyetem BTK. Pécsi Tudományegyetem BTK, Pápa–Pécs, 370.
- Harari, Yuval Noah (2018): *21 lecke a 21. századra*. Animus, Budapest. 232.
- Szabolcs Ottó – Katona András (szerk.) (2006): *Történelem tantárgy-pedagógiai olvasókönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Katona András (2022): *Fél évszázad a történelemtanítás szolgálatában*. Magyar Történelmi Társulat, Budapest. <https://tanaritagozat.tortenelmitarsulat.hu/doc/Fel-evszazad-nyomdai-netre.pdf> (Letöltés: 2023. máj. 20.)

I. A kezdetektől a rendszerváltozásig

A történelemtanítás mint a múltról szóló történelmi ismeretek átadása hagyományosan a magyar társadalom egyik fontos elvárása a közoktatással szemben. A tantárgy tanításában az ismeretközvetítés mellett régtől nagyon fontos szerepet játszanak az affektív követelmények is: az érzelmi nevelés és a pozitív attitűdök kialakításának igénye, a hazaszeretetre nevelés. Ennek eszközét a magyar történelemtanítás évszázadok óta a magyar nép szabadságért és függetlenségért vívott küzdelmének leírásában, történetének újra és újra elmesélésében látja, és ezt a megközelítést alkalmazta az elmúlt évszázadokban minden politikai rendszer, habár az események értelmezésében és a súlypontok elhelyezésében komoly különbségek tapasztalhatók (SZABÓ, 2003; F. DÁRDAI, 2010).

Megállapítható, hogy a történelemtanítás ismétlődő vitakérdéseit a különböző korok aktuális politikai, társadalmi, ideológiai megközelítésein túl az az ellentmondás is generálta, hogy múlt csak egy van, hiszen a dolgok csak egyszer történtek meg, de a múltat feldolgozó „történelmi narratíva” több is lehet, vagyis a történelem már önmagában, tudományként is magában hordja az állandóság és változás paradoxonját (F. DÁRDAI, 2006). Jól példázza ezt, hogy az érettségit kötelezően elrendelő *Organisationsentwurf* (*Entwurf*) (HORÁNSZKY, 1990) kiadásától eltelt több mint 150 évben a különböző történelmi fordulatokkal összefüggésben és azok következményeként többször és sokat változott a tanítandó tananyag, ezzel párhuzamosan módosultak a képzési célok, valamint a vizsgáztatás módszerei. A *Ratio Educationis* még az uralkodó iránti hűség, az istenfélelem és a hazaszeretet triászát tűzte ki célul, hogy azután majd a XX. század a helyére állítsa az általános műveltség életkor szerint differenciált, nemzetileg egységes, oktatás célzatú történelemtanítási ideálját, mígnem a kommunista politikai fordulat ki nem találta a szocialista ember kialakításához való hozzájárulás fantazmagóriáját (SZABOLCS, 1999).

Az államnemzeti történelemtanítás (1777–1918)

A felvilágosult abszolutizmus idején jelenik meg hangsúlyozottabban az az uralkodói cél, hogy a történelem oktatásával jó és hű állampolgárokat, alattvalókat lehet és kell nevelni. Ez a felvilágosodás keretei között, a 18. század végén jelent meg Kelet-Közép és Kelet-Európában. Ettől kezdve a királyok a jövő nevelése érdekében programjukká tették a népoktatás támogatását, és ezzel összefüggésben kiterjesztették felügyeletüket az akkor még többségben lévő egyházi iskolák nevelőmunkájának megítélésére. Miként a Mária Teréziától származó gondolat is ezt jelzi: *„Mint az Istentől kormányzásunk alá rendelt országok jóléte, gondoskodni kívánunk arról, hogy a mindkét nembeli ifjak nevelése, amely a nemzetek boldogulásának legfontosabb alapja, nagyobb figyelemben részesüljön”* (RATIO..., 1981) *„Mert a helyes neveléstől függ az emberek egész jövőendő életmódja, a nagy elmék kiképzése és a népek gondolkodásának formálása, amely sosem érhető el, ha jól megválasztott nevelési és oktatási rendelkezések a tudatlanság sötétjét meg nem világosítják, s ha nem részesül mindenki a társadalmi állásának megfelelő oktatásban.”* (RATIO..., 1981).

A Mária Terézia által hazánkban 1777-ben bevezetett *Ratio Educationis* az államérdek oktatáspolitikai kifejezőjeként értelmezhető. A kiadott első állami tantervek állampolgári ismeretek oktatására (államtan) fókuszáltak, így az egyetemes történelmet és nem a magyart helyezték a tanítás középpontjába (SZEKENYI, 1994). A protestáns iskolák az államilag elrendelt kötelező tantervet a maguk tanszabadságának korlátozásaként élték meg. „Ettől kezdve a magyar iskolákban kimondva-kimondatlanul az állampolgári nevelésnek két felfogása honosodott meg: egy konformista, a fennálló államrendszert támogató és egy ellenzéki, mely a nemzeti önállóságot állította középpontba” (SZEKENYI, 1994. 18.).

Az állami beavatkozás eredményeként definiálható az Ausztriában 1849-ben, Magyarországon pedig 1851-ben bevezetett *Organisationsentwurf* (HORÁNSZKY, 1990), a kötelező érettségi vizsga. Az *Entwurf* a hazai oktatás történetében először rögzítette a gimnáziumok számára az érettségi vizsga, vagy – ahogy az akkori köznyelv használta – „vizsgálat” kötelező bevezetését. A dokumentum a vizsga bevezetését azzal indokolta, hogy az államnak „Az egész iskolaügy fölött gyakorolt felügyelete alapján egyaránt joga és kötelessége, hogy előzőleg megbizonyosodjék afelől, hogy az egyetemre felveendők képzettségük egészét tekintve, birtokolják-e a képességet és morális jogot arra, hogy a további tanulmányaikban saját döntéseiknek átengedhetők legyenek” (HORÁNSZKY, 1990. 162.). A „morális jog” a szaktárgyi tudáson túlra mutató elvárás, így ellenőrzését csak az állam által kirendelt vizsgabiztos legitimálhatja. „Az iskolatanácsos szerepe ugyanis a vizsga vezetésében lényegében az, hogy ellenőrzi, vajon a gimnázium a tanulóival szemben az egész tanfolyam végén valóban azokat a követelményeket támasztja-e, amelyeket a gimnázium feladataként az általános tanterv megállapított, s amelynek teljesítését az egyetem látogatására jogosítóként elismernek.” (HORÁNSZKY, 1990. 164.)

A történelemtanítás feladatát az *Entwurf* a főgimnáziumok számára a következőképpen jelölte meg: „Átnézet a világtörténelemnek pragmatikai tekintetben összefüggő főbb eseményeiről, a görögök és rómaiak történelmi fejlődésének, valamint az osztrák állam jelenlegi állapotának behatóbb ismeretével.” (LENGYEL, 1997. 5.) A tantárgyból a vizsga előírásai szerint szóbeli feleletet vártak el a jelentkezőktől, a tétel-összeállító szaktanártól pedig azt, hogy „súlyozzon”, és emelje ki azokat a területeket, „Amelyekben minden művelt embernek alapos és biztos ismereteket kell önmagától követelnie, s amelyeknek átfogó és ismételt közlésére ezért a gimnázium különös gondot fordít, míg más területekkel szemben csak mérsékelt követelményeket támaszt.” (HORÁNSZKY, 1990. 166.) Teljesen nyilvánvaló, hogy a történelem tantárgy ebben a kontextusban jórészt erkölcsi példagyűjtemény, kimondottan nevelő céllal jelent meg, mely funkció – igaz, módosuló háttérrel, tartalmakkal – hosszú távon meghatározta a tantárgy későbbi oktatását.

Természetesen Magyarországon az önkényuralom és az ezzel együtt járó reakciós politika részeként értelmezték a vizsga elrendelését. Ráadásul ezt az iskolafenntartók is a belügyükbe való beavatkozásként élték meg, valamint azt is, hogy a vizsgáztatási joggal nem rendelkező iskolák számára a rendelet központi vizsgahelyeket jelölt ki. Legélesebben az autonómiára kényes református egyház tiltakozott, de az intézkedés szinte min-

denhol támadások keresztüzébe került. Különösen nemzeti nézőpontból teljes joggal, hiszen a múlt tanítása fókuszát a reformkori gyakorlattal szemben, melyben a magyar történelem tanítása dominált, e dokumentum egyetemes történelmi kontextusba helyezte. (SZEKENYI, 1970. 23.) Miként a következő részlet mutatja: „*És az új kori történelem tárgyalását egy meghatározott állam [...], az osztrák állam történetének fonalára fűzni fel*”, arra hivatkozva: „*Csak így lehet minden fejlődést a maga sajátos lényege szerint megérteni.*” (HORÁNSZKY, 1990. 138.)

Az Entwurfot a levert szabadságharc után adta ki az osztrák hatalom, így a dokumentummal szembeni kezdeti nyílt ellenállás oldódására „*Az abszolutizmus válságának időszakában kerülhetett sor, így »az Entwurf utasításaitól teljesen eltérő új, helyi tantervek tűntek fel.*» *A korábbi évekkel szemben a hazai történelem tanítása ismét előretört. Ugyanakkor: általában nem tért vissza a tananyagbeosztás az 1849 előtti állapotokhoz, nem tette kizárólagossá a magyar történelem tanítását.*” (ID. LENGYEL, 1997. 7.) A dokumentumhoz való politikai és szakmai viszonyulás a későbbi évtizedek során, különösképpen a kiegyezést követően, folyamatosan javult, már csak azért is, mert ami kiadásakor hátrány volt – hogy az állam beavatkozik és ellenőrzi az iskolák munkáját –, az a kiegyezést követően előnye lett, hiszen általa már a magyar kormányzatnak volt beleszólása az ország területén lévő iskolarendszerbe.

A kiegyezést követően, a dualizmus korában némiképp módosultak a történelem tantárgy tanításának súlypontjai, így fokozatosan lényegesen nagyobb szerepet kapott a nemzeti történelem, összefüggésben azzal a céllal, „*Hogy nemzetünk ezer esztendő múltjának és küzdelmeinek s az eseményekben és nagy történelmi alakokban megnyilatkozó nemzeti erényeknek megismertetésével felébressze, ápolja és nemesítse a nemzeti önértetet és királyhűséget.*” (TANTERV ÉS UTASÍTÁS AZ ELEMI NÉPISKOLA SZÁMÁRA. ID: KATONA, 2006a)

A századforduló környékén a tárgy oktatásának új, nemzetközi összehasonlításban is korszerű elképzelései fogalmazódtak meg Kármán Mór pedagógiai írásaiban. A kiváló tudós és pedagógus amellet érvelt, hogy nem a tények és események felsorolására, hanem az oksági kapcsolatok feltárására, az állami és társadalmi élet alakulására kell a legfőbb súlyt helyezni, „*Minthogy az iskola egyik fő feladata megismertetni a növendékekkel, miként nyilvánul egyes történelmi tényekben az emberiség és a nemzetek közérzete.*” (KÁRMÁN, 1909) Igaz, elképzelései összeütközésbe kerültek a tantárgytörténelmi (és tudománytörténelmi) szakirodalomban – kissé pejoratívan – használt hungarocentrizmus híveivel (UNGER, 1976. 18–25.), akik az erősödő nacionalizmus és birodalmiság korszakában a nemzeti történelem számára kívántak szinte kizárólagos teret biztosítani a történelemtanításban.

A századfordulót követően szinte állandósult a vita a hazai és az egyetemes történet tanításának arányairól a különböző székértáborok között. E polémiát tovább színesítette az is, hogy egyes tanárok a politikátörténet, mások a művelődéstörténet túlsúlyát nehezményezték (KATONA, 2006b), kiegészítve azzal, hogy jó néhányan állást foglaltak a történelmi adatok ésszerű korlátozása mellett, mivel a középiskolában nem az egyetemi szintű szaktudományt kell tanítani, hanem a „*Dúsgazdag anyagból annyit veszünk tehát,*

amennyi a középiskolai oktatás céljára elegendő.” (MÁRKI SÁNDOR, ID: KATONA, 2006b) E korszakban születik meg az első magyar rendszeres történelemdidaktikai szintézis. Márki Sándor *Történettanítás a középiskolai új tanterv szellemében* (MÁRKI, 1902) című munkája (SZABOLCS, 2000. 25–27.) nemzeti alapon állva egy új, kényes egyensúlyt kíván teremteni a hazai és egyetemes történelem tanításának arányai és szándékai között. A különböző, nem éppen indulatoktól mentes vitáktól függetlenül, a Kármán és követői által kidolgozott egyetemes és magyar történelmi vonatkozások összekapcsolása jelentette azt a modellt, amely közvetlenül 1945-ig, közvetve pedig a mai napig követendő mintául szolgál a hazai történelemtanítás terén.

A 20. század elejére a vitázó felek konszenzusának megteremtése azért is vált egyre nehezebbé, mert a kialakuló új történetírás látószöge kiegészült mindazon felfedezésekkel, „Amelyeket az antropológusok, a közgazdászok, a pszichológusok és a szociológusok tettek, s amelyek az elmúlt ötven év folyamán forradalmasították fajunk eredetére, fejlődésére és kilátásaira vonatkozó elképzeléseinket.” (ROBINSON, ID: ROMSICS, 2004) A sokszor szociológiai vagy marxista indíttatású „moderne” vagy radikálisok megjelenése a hazai történelemtanításban egyrészt felszínre hozta az addigi nézőpontok teljes elvetését és a jelenismert tanításának fölerősítését, másrészt tovább színesítette a tárgy oktatásának filozófiai hátterét, harmadrészt kiszélesítette a vitaközök körét a szakmában, illetve a közéletben. A helyzetet tovább árnyalta az a tény, hogy az oktatásról folyó diskurzusokba bekapcsolódtak az ún. reformpedagógia képviselői, akik a mindennapi tanórai gyakorlat megváltoztatását szorgalmazták. Elvetették azokat a módszereket, melyek a tanulókat mindig csak receptív, passzív munkára készítették, és az önálló feladatmegoldásra serkentő, vizsgálódó jellegű tanórai tevékenységek bevezetését támogatták (KATONA, 2006).

A 20. század elején a történelem tantárgy helyéről, szerepéről, tanítási módszereiről és a vizsgatartalmak nyílt és rejtett üzeneteiről folytatott viták két dologról tanúskodnak. Egyrészt arról, hogy a hozzászólók többsége felkészültségben és tájékozottságban szinkronban volt a kor európai pedagógiai gondolkodóival, másrészt felismerte mindazokat a kihívásokat, amelyek a történelemtanítás előtt álltak akkor, és állnak sok tekintetben ma is. Így például „A történelem és más tárgyak koordinációja; a történelemnek mint iskolai stúdiumoknak komplex felfogása; az értelmi és érzelmi hatások egysége; a tanulók aktivizálásának szükségessége és útjai; a történelmi megismerés működésének a mechanizmusa; a taneszközök fontossága és alkalmazásának formái” (SZABOLCS, 2005. 42.).

A korszakot végigtekintve az is megállapítható, hogy jellemzői – valamilyen módon – végigkísérik a későbbi időszakokat is. Ciklikusan visszatérő vitakérdésnek lehet nevezni a magyar és az egyetemes történelem arányát a tananyagban, a történelmi mozgatórugók kérdésének különböző aspektusait, az általános erkölcsi nevelési célok és a nemzeti közösséghez való tartozás értéként való megjelenését, valamint az ismeretek (tények és adatok) és a gondolkodás- és látásmód (képességek) vizsgálatának különböző komponenseit. Továbbá az is megállapítható, hogy az állami felügyelet elrendelése nem járt együtt a tanári munka leértékelésével – sőt talán inkább felértékelését eredményezte –, hiszen a szaktanárok joga maradt a tételek kijelölése, az iskoláké pedig a felterjesztés jóváhagyása.

A kultúrnemzeti történelemtanítás (1918–1945)

Bizonyára jelképesnek is ítélnél, hogy az államilag felügyelt történelemtanítás második korszaka kezdőpontjának a világháborús összeomlásból és az azt követő társadalmi zavarodottságból és gazdasági káoszból születő proletárdiktatúra tekinthető; végpontja pedig egy újabb háború és összeomlás, melynek nyomán alapjaiban kérdőjeleződtek meg a történelemtanítás általános funkciói.

A világháborús összeomlást nem sokkal a kommün követte, amely a világforradalom és a múlt eltörlésének bűvöletében fogant, és meghirdette a történelemtanítás gyökeres átalakításának tervét, hogy „Az ifjúságot minden eddigi társadalom gazdasági alapjairól, osztálytagozódásáról s elnyomott tömegeinek forradalmi megmozdulásairól tájékoztassa, s ezzel a proletariátus felnövekedését előkészítse a társadalom átformálásának arra a hatalmas munkájára, amely most van folyamatban.” (VÖRÖS, 2018. 104.) A Tanácsköztársaság gyors bukása miatt az elképzelés csak terv maradt, és a későbbiekben a trianoni traumával való szembenézés kényszere alakította a történelemtanítás célrendszerét.

A történelem tantárgy vonatkozásában a kezdeti nyílt irredentizmus, majd egy bő évtizeden keresztül a Klebelsberg-féle kultúrpolitikát meghatározó kultúrnemzeti elmélet azt vallotta, hogy a magyar hazát ma elsősorban nem a kard, hanem a kultúra tarthatja meg és teheti naggyá (KLEBELSBERG, 1927. 516.) A megváltozott nemzeti lét következményeként a századelő történelemoktatással kapcsolatos szakmai és pedagógiai kérdései háttérbe szorultak, a monopolisztikus, egyetlen lehetséges narratívát elfogadó történelemszemlélet nemhogy lazult volna – helyet adva a különböző árnyalatoknak –, hanem éppenséggel dominánssá, kizárólagossá vált. A két világháború közötti korszakban a történelem tantárgy kiemelt helyzetét a Trianon utáni „sokk” alapvetően határozta meg, hiszen a nemzetnevelés sorskérdéssé vált, így a tárgy elfogadottsága nemcsak hogy megmaradt, hanem emelkedett is. A tanítás nemzeti vonásai – összefüggésben a nemzetépítés és a Kárpát-medencei magyar kultúrfölény meghirdetett programjával – némileg megerősödtek, de a tananyag, így az érettségi követelmények is a dualizmus korában létrejött arányokat tükrözték.

A korszak ideológiája a nemzetcsönkítést a középosztály centrumba helyezésével kísérelte meg kompenzálni. „A középosztály éppen azért, mert főképp szellemi munkásokból áll, a haladást nem keresi egyedül az anyagi jólét fokozásában, mint ahogyan a szervezett fizikai munkásság történelmi materializmusának marxi dogmatikája vagy a plutokrácia midási életbölcseisége, hanem a szellemi-erkölcsi értékek megvalósulásában.” (KORNIS, 1928. 183.) Az érettségi így lett egyre inkább a kiválasztottak rétegének és az alsóbb társadalmi csoportokból érkezőknek „szűrője” és a mobilitás „emelyűje”. A vizsga újólag és ismételten a társadalmi béke és rend helyreállítása érdekében a hierarchizált társadalom szabályzórendszerének kitüntetett pontja maradt. Módosították az érettségire vonatkozó jogi dokumentumokat, de ezek a vizsga alapvető céljait, jellemzőit (tantárgyak, írásbeli-szóbeli) nem befolyásolták, hanem legfőképpen arra irányultak, hogy a gimnáziumok és a reáliskolák elvárásai közeledjenek egymáshoz, valamint a lányok számára is biztosítsák a középfokú végzettség megszerzését (TÖTTÖSSY, 2005). Történelemből igen magas követelményeket állítottak, ugyanis az érettségizőknek 120 tételből kellett vizsgát tenniük, melyből 102 magyar, 18 pedig egyetemes vagy általános témákat ölelt fel.

Az 1930-as években Hóman minisztersége idején ismét fölerősödik a nemzeti történelem tanításának fontossága, miszerint „A Német-római Birodalom körül forgó európai történetnek háttérbe kell vonulnia a nemzeti történet alaposabban kiépített tantárgya mögé. A nemzeti történetet kell bővebben és részletesebben tanítani, mindenkor kapcsolatban a magyar történet szinkronisztikus háttéréül szolgáló világtörténeti események és helyzetek ismertetésével.” (TÖTTÖSSY, 2005. 83.) Az 1938-as egységes középiskolai tantervben kiemelődik a történelem tantárgy „Az erkölcsi nevelésben betöltött hangsúlyozott szerepe, a jelenközpontúság, az érzelmi (»lélekformáló«) nevelés fontossága, a példaképek állítása és a szellemtörténeti nézőpont” (ID. KATONA, 2007a. 75.) megjelenése. A tantervhez kapcsolódó ún. Utasítások nagy részletezettséggel és széleskörűen meghatározzák azokat a metodikai elveket és gyakorlatot, melyek a tanári személyiség kisugárzó ereje és „apostoli” küldetése révén „A reábízott tanulókat a nemzeti gondolatnak rajongó harcosává neveli [...], különösen a mai nehéz időkben.” (ID. KATONA, 2007a. 79.)

Komoly változásnak értékelhető, hogy Hóman Bálint egységesítette a különböző középiskolai képzéseket és az élő idegen nyelvek tanítását és vizsgáztatását preferálta. Mai szemmel nézve is számos előremutató elvárás fogalmazódik meg műveiben, például hogy mivel a középiskolák tanulói csak a megismert tananyag reprodukálására képesek, illetve a vizsgáztatás szintjének garantálására „független vizsgabizottságokra, standardizált vizsgakérdésekre” (TÖTTÖSSY, 2005. 10.) lenne szükség. Sajátos képet mutatnak a világháború időszakában készült tankönyvek, melyekben néhol egymás mellett, néhol egymásnak ellentmondva érvényesül a nemzeti szemlélet és a német barátság (ALBERT, 2019).

A történelemtanítás e második korszakában indul el az a folyamat, amelynek során – szemben a korábbi hetven évvel, mely az állami beavatkozás mellett a tanári szakma autonómiájára épített – a hatalom egyre bizalmatlanabbá válik a tanárok szakmai felkészültsége és esetenként politikai lojalitása iránt. A szaktanárok módszertani munkájának garanciájaként meghozott reformintézkedések bizonyos értelemben szűkítették a tanártársadalom korábban kivívott autonómiáját, de alapvetően a szakszerűség és célszerűség jellemezte azokat, és összességében szinkronban voltak a kor európai tendenciáival. Az állam egyre keményebben avatkozott be az iskolarendszerbe (1935-ös tanügyigazgatási reform) és az érettségi vizsgába, de ezek nem rendítették meg az iskolák szakmai autonómiáját, a pedagógusok társadalmi és szakmai presztízsét.

Osztályharcos felfogású történelemtanítás (1945–1989)

1945 után az iskolarendszer struktúrájának átalakulása, különösen a nyolcosztályos általános iskola megteremtése, a dualizmus korában létrejött nyolcosztályos gimnázium alsó osztályainak és a polgári iskolák rendszerének jelentős átalakulását hozta. Az átalakuló új világ új embereitől új gondolatok fogalmazódnak meg. „Egész embert akarunk nevelni. Adjuk meg a szellemnek, ami a szellemé, testnek, ami a testé. [...] A lényegét tanítsuk meg szépen, egyszerűen és világosan. [...] Tanításunk ne csak az emlékezetet terhelje, de tanítson egyben gondolkodni, megérteni. Költse fel az önálló gondolkodás, vizsgálódás és cselekvés vágyát.” (SZENTGYÖRGYI A., ID. KATONA, 2007b) E légkörben újrafogalmazódnak a

történelemtanítás céljai is, melyek közt kiemelt helyet kap a történeti érzék és gondolkodás fejlesztése, valamint feldolgozási szemponttá válik a történelem „névtelen milliói sorának alakulása” az emberiség történetében. A megjelenő utasítások komoly hangsúlyt kívánnak fektetni a „Kauzális kapcsolatok megvilágítására [...], egy-egy korszak életteljes problémásorozatának feldolgozására [...], nemzetünk történelmének fény- és árnyoldalaira is.” (ID. LENGYEL, 1997. 7.)

Az iskolarendszer átalakítása időszakában, bár sok minden változik a közoktatás területén, így például sor kerül több ezer egyházi iskola államosítására, új tantervi előírások bevezetésére, a történelem tantárgyról vallott nézetek felülvizsgálatára, a marxista szellemiségű oktatás előretörésére, a tankönyvek, taneszközök kicserélésére, az érettségi vizsga rendszere és funkciója változatlan marad. Továbbra is őrzi meghatározó minősítő szerepét a középfok és a felsőfok között, illetve az oktatási rendszer eredményességének és hatékonyságának egyik indikátoraként működik a felügyeleti rendszer mellett. 1947–48-at követően végbement az oktatási rendszer, majd „Az egész társadalom államosítása, ami az egyéni szabadságjogok korlátozásával járt, hiszen szinte mindenkinek az állam (a pártállami rendszer) volt a munkáltatója” (GYARMATI, 2010).

1952-ben kötelezővé tették a felvételt a felsőoktatási intézményekben. A felvételi elrendeléséről szóló rendelet – indoklása szerint – magasabb színvonalú belépési követelményeket fogalmazott meg a felsőoktatásban: „Akiknek határozott készségük és megfelelő előkészültségük van az általuk választott egyetemi (főiskolai) szaktanulmányok elsajátítására” (ROMSICS, 2000. 68.), de valójában a korábbi uralkodó osztályok műveltségi privilégiumát kívánta megtörni. A felvételi vizsga elrendelésével a kommunista hatalom megszüntette az érettségi vizsga „vízum” szerepét a felsőoktatásba, és a bevezetett „szűrésen” elsősorban az osztályszempontok érvényesülését biztosította.

Bevezették a szakérettségit is, mely az „új osztály” társadalmi bázisát kívánta megerősíteni, ezzel az érettségi akarva-akaratlanul leértékelődött, és egyre kevésbé tudta azt a funkcióját ellátni, ami a kezdetektől megadatott neki. Az új elitbe való kerülés területén a „káderepolitika” válik a szelekció legfontosabb eszközévé, hiszen a bevezetett szakérettségi és a felvételi elrendelése alapvetően a társadalom osztályszempontú átalakítását volt hivatott szolgálni. A szakérettségi meghatározóvá vált azáltal, hogy a kiválasztott munkás- és parasztfiatalok „gyorstalpalón” végezheték el a középiskolát két éves tanulási periódusban, és csak két tárgyból kellett érettséginek nevezett vizsgát tenniük.

Az 1950-es évekre kiépülő diktatúrában a történelemtanítás terén is lényeges változások következnek be, általánossá vált a Marx tanításaira alapuló osztályharcos szemlélet, miszerint „Minden eddigi társadalom története osztályharcok története” (MARX–ENGELS, 1977). A „szocialista fordulat” tette kötelezővé a történelem tanítása során a marxista-leninista ideológia hegemoniáját, illetve az ún. formációelmélet alapján álló tanítási gyakorlatot, valamint megteremtette az egysíkú, erőszakos aktualizálásra épülő, történeti forrásokat nélkülöző tanítási módszerek elterjedésének lehetőségét. A változtatások nyomán mind a történelem, mind annak tanítása a „politika szolgálólányává vált”, és deklarált céljaival ellentétben (hazafias nevelés) valójában az osztályharcos szemléletet szolgálta. E szándékok mentén lesz a „világtörténelem vizsga részévé az érettséginek, ugyanis a marxis-

ta ideológia megalapozásához, az internacionalista neveléshez megkerülhetetlenül szükség volt rá” (LENGYEL, 1997. 1.). A történelem tanításával kapcsolatos elvárások provinciálisak, kisszerűek lettek, elveszítették az életszerűséget, a történelem tanításának érzelmi töltöttsége kiüresedett, így csak a tantárgyat oktatók személyes felkészültségének és a hazai közgondolkodási hagyományok továbbélésének köszönhetően az oktatásban megjelenő kitüntetett helyét, szerepét. Az egysíkú, osztályharcos történelemszemléletre épülő tanítás eredménytelenségét az 1950-es évek közepén a fennálló hatalom tananyagcsökkentéssel, a feldolgozandó anyag belső arányainak átalakításával próbálta meg csökkenteni, de lényeges változást csak az hozott, hogy a forradalom és szabadságharcot közvetlenül megelőző időszakban és alatta a szaktanárok időlegesen visszanyerték szakmai autonómiájukat, amelyet a Kádár-rendszer ismét szűk keretek közé szorított. (LENGYEL, 1997).

Az 1961-es törvény nyomán számos, az oktatást korszerűbbé és az adott rendszer keretei között módszertanilag szabadabbá tevő kezdeményezés kapott zöld utat. A változtatási törekvések csak részben valósultak meg, hiszen a helyi végrehajtó és párthatalom továbbra is komolyan felügyelte az iskolákat. De a törvény nyomán kidolgozott új tantervek, taneszközök és a modernizált vizsgarendszer számos pozitív folyamat elindítójává vált. Ennek révén bontakozott ki később a tanítási módszerek hangsúlyeltolódásának időszaka, amely alapjaiban sikeresnek tekinthető, hiszen ez eredményezte többek között a csoportmunka bevezetését, a szaktermek kialakítását, az iskolatelevíziózás elindítását és a tanórai munkáltatás ösztönzését.

A történelem tantárgy tanításának tartalmában a törvény újabb változásokat hozott, amelyek jellegét leginkább az érettségi követelmények változásai mutatják. A történelem tantárgy érettségi vizsgája esetében az új törvényi előírások egyszerre jelentették az állami beavatkozás erősödését, mivel a minisztérium visszatért a központi tételek kiadásához, illetve utaltak modernizációs szándékokra, hiszen a válogatás és az értékelés szempontjai korszerűsödtek, és jobban igazodtak a tárgy tanításával kapcsolatos fejlesztési követelményekhez.

Az 1970-es évek elején vált a szakmai közvélemény számára nyilvánvalóvá, hogy a hazai oktatás hatékonysága folyamatosan csökken, különösképpen nemzetközi összehasonlításban. Az 1972-es párthatározat ezzel kapcsolatban komoly problémákat tárt fel a hazai oktatás színvonalát s eredményességét illetően. A kialakult helyzetben a hatalom modernizációs programot hirdetett, amely számos rövid- és hosszú távú oktatáspolitikai intézkedésben öltött testet. A hazai oktatáskutatók az általános és kötelező képzés meghosszabbítását, az iskolarendszer strukturális átalakítását – 10 évfolyamos iskola megteremtése – szorgalmazták. A politikai döntéshozók a széles körű reformok helyett inkább a tartalmi szabályozók (tantervek) változtatását támogatták, mivel ez kevesebb konfliktussal és költséggel is járt. (BÁTHORY, 2001.)

A modernizációs törekvések első lépéseként megkezdődött egy új tanterv kidolgozása, illetve komoly változtatásokról született döntés az érettségit illetően. 1974-ben megszűnt az érettségiben az osztályozás – az ötfokú skálát háromfokozatú váltotta fel (dicsérettel megfelelt, megfelelt, nem felelt meg) –, az egyetemi és főiskolai felvétel követelményeiből törölték az érettségi eredményét, és a vizsga kötelező tantárgyai közül kikerült a történelem. A történelemérettségi eltörlését a fennálló hatalom az érettségi funkciójának megváltozásával és a tanulói túlterhelés csökkentésének szándékával indokolta. Megfogalmazható azonban olyan feltételezés is – ismerve a kor hivatalos párt- és állami do-

kumentumainak sajátos frazeológiáját és az egypárti diktatúra viszonyulását a fiatalok nacionalistának nevezett gondolkodásához, amely az 1972–73-as március 15-ei spon-tán felvonulásokban is tetet öltött –, hogy a hatalom ezen intézkedésével súlytalanítani akarta a történelem tantárgy szerepét, hiszen benne láthatta azt az „ellenséget”, amely rossz irányba neveli az ifúságot. A tárgy kivétele a kötelező érettségi tantárgyak közül széles körű egyet nem értést eredményezett, így a szellemi élet számos képviselője han-got adott véleményének a vizsga visszaállításának szükségességéről.

A párthatározatot követően kidolgozott és 1978-ban bevezetett tanterv komoly és szé-les körű szakmai konzultációk nyomán készült el. A munkát az Országos Pedagógiai In-tézet koordinálta, de a szakmai koncepció kidolgozásában aktívan részt vállalt a Magyar Tudományos Akadémia is. A tanterv számos vonatkozásban korszerűsítette a korábbi elvárásokat, szemléletét a modernizációs szándékok hatották át, de nevelési elvárásrend-szerében továbbra is a szocialista/kommunista embertípus kinevelését hangsúlyozta.

Az 1978-as tantervi reform számos ponton előrelépést jelentett a korábbi, sokszor legin-kább voluntarista állami beavatkozásokhoz képest, hiszen erőteljesen hangsúlyozta a ta-nítási módszerek változatossága kibővítésének szükségességét, illetve a tantárgyak közöt-ti kapcsolatok (koncentráció) erősítését, valamint a szemléltetés és a tanulói munkáltatás szükségességének előtérbe kerülését. Ezt jól példázza a történelem tanterv bevezetője: *„Az új tanterv alapvetően a tanulók ismeretszerző és -feldolgozó képességének rendszeres fejlesztésé-re épít. Ennek érdekében a történelemtanítás módszereit az önálló történelmi gondolkodásra nevelés igényei határozzák meg. Olyan módszereket kell tehát elsősorban alkalmazni az okta-tási folyamatban, amelyek nagymértékben támaszkodnak a tanulók szellemi aktivitására, az érdeklődést felkeltve és végig ébren tartva fejlesztik a megismerő képességet a jelenségektől az ítéletalkotásig és az akarati készségek kifejlesztéséig vezető úton.”* (SZABOLCS, 2002. 48.)

Természetesen a tanterv sugallta módszertani változások alapvetően a tanárközpontú okta-tásfilozófiából indultak ki, noha például a munkáltatás és a forrásfeldolgozás, illetve a csoport-munka meghirdetésével komoly alternatívát nyújtottak a korábban meghatározó frontális tan-órai módszerrel szemben. A tanterv előremutató jellege abból is látszott, hogy kiterjesztette a középiskolai tantárgyi fakultációk lehetőségeit és – a pártállami rendszer keretein belül, a lehetőségekhez képest – szakított a mindennapos és direkt aktuálpolitikai nevelés eszméjével, valamint teret nyitott jó néhány későbbi pedagógiai innováció, kísérlet számára is.

Az 1978-as tanterv komplex módon értelmezte a társadalomtudományokat, ennek kö-vetkeztében került be az általános iskolai tananyagba a hagyományos történelem mel-lé az állampolgári ismeretek, a középiskolaiba pedig az ún. világnézetünk alapjai tárgy, amely az ideológiai nevelést kívánta szolgálni. A történelem tantárgy megerősödését az is mutatja, hogy az 1982–83-as tanévtől kezdve ismételen kötelező jelleggel érettségizni kellett belőle, a négy középiskolai év alatt elsajátított, központilag kiadott 22 témakör sze-rint. A szaktanárok számára a szabályozás a korábbiaktól eltérően nagyobb mozgásteret hagyott, nemcsak azért, mert ők állíthatták össze a tételcímekeket, hanem azért is, mert néhány témakörből nem volt kötelező tételt kiadni. Később a tételeket felváltó témakörök növelték a tanári szabadságot és felelősséget. Lehetőség nyílt a *„differenciálásra, gyen-gébb és erősebb tételsorok összeállítására”* (TÖTTÖSSY, 2005. 14.).

Érdekes és sajátos ellentmondás figyelhető meg a hazai történelemtanítás '70-es évekbeli helyzetét illetően, hiszen miközben a tárgy kikerült az érettségi tantárgyak közül, aközben elindult egy olyan széles körű „metodikai forradalom”, amely számos – a szovjet mintától eltérő, nemzetközi gyakorlatban is megjelenő – új (rég)i elemet honosított meg, amelyek közös célja a szakmailag hitelesebb, élvezetesebb, létszerűbb, reálisabb és a tanulók gondolkodását fejlesztő gyakorlat ösztönzése. A korszakot Glatz Ferenc a „metodika uralma”-ként jellemzi, amikor „előtérbe került a történelemtanítás hogyanjának, módszertanának kérdése” (ID. KATONA, 2007c. 4.).

Metodikai szempontból jelentősnek ítélnél a korszakban Balázs Györgyné munkássága, aki az ún. korszakos és integrált történelemtanítási kísérlet szakmai vezetője volt, tevékenységének jelentőségét az is mutatja, hogy fejlesztő munkája az MTA-val való együttműködés keretében valósult meg. Kiemelhető Unger Mátyás tevékenysége is, aki a történelmi források feldolgozása terén írt tanulmányaival, könyveivel meghatározó alakjává vált az európai történelemtanítási gyakorlat hazai meghonosítása folyamatában. Szakmai felkészültségét és a történelemtanítás gyakorlati kérdése iránti affinitását az is igazolja, hogy a legbonyolultabb szakmai kérdésekről is közérthetően, de szakszerűen tudott írni, melyet a következő példa is igazol: „A források a múlt tanúi. A fogalmat egész pontosan nehéz meghatározni. Némi leegyszerűsítéssel azt mondhatjuk, hogy minden olyan ránk maradt dolog – legyen az szöveg vagy tárgyi emlék –, amely hozzásegít a múlt rekonstruálásához, forrásnak tekinthetjük. [...] A fogalom használatát illetően a gyakorlatban – s ezt még az országos középiskolai verseny dolgozatai is bizonyítják – két elemi hibával találkozunk. Sokan nem tesznek különbséget a forrás, illetve a feldolgozás (a szintézis, a monográfia, a tanulmány) között. Holott világos, hogy a feldolgozás különböző műfajaiban már az eredményekről, a forrás(ok) alapján rekonstruált eseményekről, személyekről stb., a múlt egy rekonstruált darabkájáról van szó. Leegyszerűsítve: a történetíró számára a forrás(ok) a nyersanyag, a bizonyító anyag, a feldolgozás pedig a kész termék.” (UNGER, 1985. 11.)

Az általános iskolai történelemtanítás terén hasonlóan meghatározónak tekinthető Szabenyi Péter munkássága is, aki kidolgozta a történettanításon alapuló történelemtanítás elméletét és gyakorlatát, melyben a tanulók az egyedi és érdekes történetek feldolgozása nyomán az „önálló tevékenységgel tárják fel és általánosítják a jelenségekben rejlő lényegét, önállóan haladnak a történettől a történelemig vezető úton, miközben az újabb és újabb történeteket elemezve egyre magasabb és magasabb szinten és egyre önállóbban alkalmazzák korábbi történelmi ismereteiket.” (SZABENYI, 1978. 6–9.) E tanítási módszer segítségével a tanulók fel tudják dolgozni a történetek helyszíneit, időpontját és arra is lehetőségük van, hogy a történelmi szereplők szándékait is feltárják. A történettanításon alapuló módszereknek komoly motivációs hatása is lehet, hiszen a diákok könnyen bele tudnak helyezkedni a megjelenített történet szereplőinek helyzetébe, gondolkodásmódjába. Szabenyi Péter szakmai tevékenysége arra is kiterjedt, hogy az induktív és deduktív megismerési folyamat miként kapcsolódhat össze, valamint a történelmi fogalmak megtanításában a különböző szinteken való többszöri ismétlődés miként lehet eredményes. Szakmódszertani munkásságának fontos eleme a nemzetközi tapasztalatok hazai megismertetése, így például az angol történelemtanítási elméletek és gyakorlatok bemutatása (SZABENYI, 1989).

Természetesen a korszak történelemmethodikusai közül nem hagyható ki Szabolcs Ottó történelempedagógiai tevékenysége sem, amely az Országos Pedagógiai Intézet Történelem Tanszékének keretein belül, illetve az 1980-as évek második felétől az ELTE Bölcsészettudományi Karán folytatott elméleti és gyakorlati képzések, valamint a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának irányításán keresztül csúcsonosodott ki. Tanulságos Szabolcs Ottó azon tanulmánya, amelyben végigviszi a változó tartalmú, de monopolisztikus szemléletű történelemtanítás különböző stációit, amely a kezdetekben az „uralkodó iránti hűség, az istenfélelem és a hazaszeretet triászát tűzte ki célul, hogy azután majd a 20. század a helyére állítsa az általános műveltség életkor szerint differenciált, nemzetileg egységes, oktatáscélzatú történelemtanítási ideálját, mígnem az utolsó előtti politikai fordulat ki nem találta a szocialista ember kialakításához való hozzájárulás fantazmagóriáját” (SZABOLCS, 1998. 25.). Sajátos bölcsességével ugyanakkor arra is utal, hogy „Magyarországon a monolitizálni törekvő állami tantervek végre nem hajtásának nagy történelmi hagyományai vannak” (SZABOLCS, 2002. 37.) a becsukott ajtajú osztálytermekben.

A korszak methodikai virágzását az is lehetővé tette, hogy ebben az időszakban a hazai tantárgy-pedagógia képviselői számos külföldi konferencián vettek részt, és bekapcsolódtak a történelemtanítás elméletével és gyakorlatával foglalkozó nemzetközi szervezetek munkájába. Az európai véráramba való bekapcsolódás egyik fontos mutatója volt az is, hogy ebben az időszakban vett részt Magyarország először nemzetközi IEA-vizsgálatban, melynek eredményeként az is megfogalmazódott, hogy a történelem a tanulók kedvenc elméleti tárgyai között az 5. és 8. osztályosok körében egyaránt „dobogós” helyet ért el (SZEKENYI, 1978. 31–32.), ami a 12, illetve 13 elméleti tantárgyból elért 3. helyet jelenti. Nem reprezentatív hazai mérések szerint ez a helyezés a 2. volt. (ID. KATONA, 2007c)

Ekkor vált elfogadottá az általános iskolai képzés terén a történettánításra épülő történelemtanítás, valamint végbement a taneszközök terén egy lényeges korszerűsödés. Ez egyrészt a tankönyvek szellemiségében, didaktikai felépítésében, a források újbóli megjelenésében ölt testet. E folyamatban kiemelkedő szerepe volt a Závodszy Géza által készített 3. évfolyamos középiskolai történelemtankönyvnek, amely évtizedeken keresztül mintául szolgált. A taneszközök széles skálájának elterjedésével járt, például tanulói segédletek, tanári kézikönyvek, új térképek, egyéb grafikai taneszközök, auditív, vizuális és audiovizuális információhordozók, tanulói manipulációs eszközök. Mindez a fokozott szemléltetés mellett segítette a tanulók szélesebb körű munkáltatását is, és jelentősen erősödött a tanulói tevékenység szerepe, különösképpen az általános iskolában.

Az 1980-as évekre – összefüggésben a történelemtudomány vizsgálati módszereinek kiterjesztésével, illetve a nemzetközi tendenciák hazai feldolgozása kapcsán – erőteljesen fölvetődött, hogy mind tágabb teret igényel az állampolgári nevelés, a jelenismeret, vagyis a tantárgyi integráció, amely a történelmi témájú anyagok súlyának csökkenésével járt volna. Az alapelv 1976-ban fogalmazódott meg, mely abból indult ki, hogy „a történelmi diszciplína [...] önmagában nem fedezete a történelmi stúdiumnak”. A tudomány és oktatás korszerű kapcsolatát e helyütt így fogalmazta meg: „a történelmi totalitás átfogásához a társadalomtudományi diszciplínák integrálása alapján kialakított történelmi-társadalomismereti stúdium szolgáltathat alapot. Az integráció viszont csakis annyiban és addig lehetséges, amenny-

nyire és ameddig a történeti diszciplína maga is hordozója és rendezője lehet a társadalomról és emberről szóló ismereteknek. Integrált tantárgyat akarunk tehát, de történeti stúdiumot.” (FEHÉR KÖNYV, 1976) Az MTA „fehér könyve” volt az első olyan dokumentum, amely az iskolai műveltséget nem tantárgyakban, hanem műveltségi területekben foglalta össze.

A kommunista diktatúra létrejötte és megszilárdulása évtizedeiben a történelem tantárgy kiemelt feladata a rendszer ideológiai legitimálása volt. Ennek következtében a központi tantervek és tankönyvek alapján, ellenőrzött rendben, tartalommal és módszerekkel folyt a történelemtanítás. A Történelemtanárok III. Országos Konferenciája 1993-ban megfogalmazta, „Történelemtanításunk azonban soha nem vált mindenestül a hatalom kiszolgálójává. Az 1980-as évek folyamán egyre szélesebb körben elfogadott értékévé vált a tárgyilagosság, a különböző eszmei és politikai irányzatoktól való tudatos távolságtartás. Nehéz időkben formálódtak ki ennek a magatartásnak az alapelvei, de úgy gondoljuk, hogy tárgyilagosságnak maradni a demokráciában sem sokkal könnyebb.” (V. MOLNÁR, 1996. 8.) Ezért a kádári diktatúra utolsó évtizedében lehetőség volt arra is, hogy bizonyos politikai vagy ideológiai okokból tiltott tartalmakat és gondolatokat is közvetítsen a tanítás a diákoknak.

A Kádár-korszak második felében a történelem oktatásában az ideológiai béklyók és a tabutémák száma és köre folyamatosan csökkent, mindez kedvezően hatott a tananyagfeldolgozások tartalmára és színvonalára. A diktatúra elerőtlenedése, mélyülő identitásválsága sok tekintetben hozzájárult ahhoz, hogy számos polgári érték (szabadság, függetlenség, autonómia, egyéni érdekelttség, család) jelent meg a tananyagban, ami a rendszerváltozás egyik szellemi előkészítőjeként is értelmezhető. A lazuló központi elvárások az 1980-as évek folyamán kedvező módszertani következményekkel is jártak, amit az európai történelemdidaktikai szakmai közvélemény is elismert (SZABOLCS, 1996). Nőtt a tanárok módszertani szabadsága, amely lehetőséget teremtett a rendszer adta keretek között korszerű tartalmak és újszerű módszerek (pl. csoportmunka) alkalmazására.

A változások természetesen csak a történelemtanítás meghatározott körére terjedhettek ki (pl. szemléltetés korszerűsítése), és nem kaphattak teret azok a nézetek, amelyek nyíltan szembehelyezkedtek volna a korszakot meghatározó marxista ideológiával, az osztályharcos gondolkodással, a formációelmélettel. Kizárólagos maradt a monopolisztikus és számos vonatkozásban determinista nézőpont, valamint a fejlődésbe vetett kérlelhetetlen hit, és az ehhez kapcsolódó teleologikus gondolkodásmód. Mindez azt jelentette, hogy például a forrásfeldolgozás és az ehhez kapcsolódó önálló elemzési képesség fejlesztése elvben megteremtette a feltételeket az egynézőpontú történelemszemlélet meghaladására, a különböző alternatívák felmutatására, a kanonizált történelmi törvényszerűségek megkérdőjelezésére. De a központi tantervi előírások és az erre épülő gyakorlat még a puha diktatúra időszakában is csak a becsukott tantervekben tette lehetővé a másként gondolkodás kinyilvánítását.

A változó módszertani gyakorlatból következő konzekvenciák levonása, a plurális értelmezési lehetőségek elhallgatása az akkori korszakban a hatalom és a tanárok praktikus kompromisszumaként értelmezhető. Itt is az érvényesült – ahogy a „gulyás-kommunizmus” időszakában más területeken –, hogy a történelemtanítással foglalkozók lemondtak az ideológia és az egypárti uralom legitimitásának megkérdőjelezéséről, ennek fejében szabadságot kaptak az alapelveket nem megkérdőjelező európai trendek

átvételében, valamint az ehhez kapcsolódó taneszközök és tanítási módszerek változottságának elterjesztésében. Mai szemmel vizsgálva, e kényszerű kompromisszum rövid távon úgy értékelhető, hogy javított a történelem tantárgy akkori helyzetén (enyhítette a korábbi merev előírásokat), és fontos szerepet játszott abban, hogy a tárgy a diktatúra korszakában is megőrizte népszerűségét a tanulók körében. Hosszú távon persze azt a veszélyt hordozta, hogy egy esetleges fordulat – mely a rendszerváltással be is következett – a „fürdővízzel a gyereket is kiönti”, mondván, a modernizáció szellemében elrendelt módszertani változások is részesei azoknak a kényszereknek, amelyekben a történelemtanítás a „politika szolgálóleányává” vált. Talán ezzel is magyarázható, hogy 1990-et követően, amikor a történelemoktatás megszabadult korábbi ideológiai, politikai és uralmi béklyóitól, a közel két évtizede zajló, nemzetközileg is elismert hazai módszertani változásokból csak nagyon kevés – és az is elsősorban általános iskolai területen – élte túl a rendszerváltozást követő évtized tanítási gyakorlatát.

A korszak ellentmondásosságát mutatja, hogy a ciklikusan megismétlődő állandó reformok nem jártak az eredményesség javulásával. Mivel ezek legtöbbje politikai megrendelésből indítva indult és rövid távú érdekeket tartott szem előtt, többségük nem is élvezte a történelmet oktatók támogatását, sem a társadalmi elvárásokat nem teljesítette. Arra is példát szolgáltat ez a korszak, hogy a felülről elrendelt „reformok” lényegileg nem képesek kezelni a valós problémákat, így néha ál- vagy félmegoldások születnek. Például a szaktantermi rendszer bevezetése, amelyben a tárgyak tanításához kapcsolódó eszközök rendelkezésre állnak, az elindulást követően abbamaradt, mert az intézményekben nem volt annyi terem, hogy minden szakorára biztosítható legyen az adott tantárgynak megfelelő szaktanterem. Vagy úgy jelent meg kötelező jelleggel az állampolgári nevelés a történelem tantárgy keretein belül, hogy nem történt erre szakszerű felkészítés. Ez jó példája annak, hogy az érintettek (iskolahasználók) kiiktatása a döntési folyamatokból inkább a kontraproduktivitást eredményezi, így nemegyszer a gondok nem csökkennek, hanem éppenséggel növekednek.

A rendszerváltozás időszaka (1985–1995)

Magyarországon az 1980-as évek közepétől – még a Kádár-korszak keretei között – megindult az oktatási és oktatásirányítási rendszer átalakulása. A korábbiakban a döntően politikai szempontú kormányzást egyre inkább szakpolitikai döntéselőkészítés és -hozatal váltotta fel. Ennek egyik eredményeként lépett érvénybe az 1985-ös oktatási törvény, amely számos ponton felülírta a korábbi központi jellegű szabályozást, és megnyitotta az utat a különböző iskolakísérletekre, alternatív pedagógiai megoldások alkalmazására (BÁTHORY, 2001; GAZSÓ, 1988; HALÁSZ, 2001; KOZMA, 1990; NAGY PÉTER TIBOR, 2012), valamint eltörölte a politikai kontrollt is jelentő szakfelügyeletet. Utat nyitott az ún. önigazgató iskolai modell (SÁSKA, 2002) elterjedéséhez, amely jelentős szervezeti és szakmai autonómia megteremtésének lehetőségét teremtette meg.

A történelem oktatását a rendszerváltozás előszele természetesen jelleggel felpozícionálta, hiszen számos, korábban tabunak nyilvánított történelmi esemény, dokumentum és szemléletmód vált nyilvánossá és elfogadottá. Ezzel párhuzamosan a szaktanárok is visz-

szaszerezték szakmai autonómiájuk jelentős részét. 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. Ez még akkor is igaz, ha a történelemtanárok között is jó néhányan voltak, akik nyíltan vagy burkolt formában az előző rendszer hívei közé tartoztak. A különböző „ballasztoktól” való szabadulás vágya – talán csak az elvakultan meggyőződéses kommunistákat kivéve – minden józanul gondolkodó tanárt megérintett, már csak azért is, mert a tanári pálya egyik fontos jellemzője a szakmai autonómia és az önállóság igénye. Ezt támasztja alá az is, hogy 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 (békásmegyeri konferenciák). Ezzel párhuzamosan a tanárok kisebb vagy nagyobb aktivitással bekapcsolódtak (viták, kérdőívek kitöltése stb.) az 1988-ban elinduló *Nemzeti alaptanterv* munkálataiba, majd az 1990-es évek elején elkezdődő alapvizsga követelményeinek kidolgozásába.

A rendszerváltozáshoz kapcsolódó örömteli változások közül kiemelhető a tanári innováció megerősödése, amely egyrészt új helyi iskolai programok készítésében, másrészt a taneszközpiac nagyarányú kiszélesedésében öltött testet. A változások mozgósító erejét az is mutatta, hogy korábban nem tapasztalt érdeklődés nyilvánult meg a történelem oktatása iránt a különböző konferenciákon, amelyeken a történelmi tananyag átalakításának kérdései kerültek középpontba. Ezen alkalmakkor a különböző nézőpontokat képviselők sokszor késhegyig menő vitát folytattak arról, hogy mit kell elhagyni a korábban kötelező tananyagból, illetve mit kell beemlni a korábban tiltottak közül. Érdekes 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.

Mindezek alapján megállapíthatjuk, hogy a rendszerváltozáshoz kapcsolódó időszakban a szaktanárok attitűdjét a bizakodás jellemezte, mind a tananyagtartalmak várható átalakulása, mind a történelemtanítás céljait és módszereit illetően. A bizakodás háttérben elsősorban az állt, hogy lehetőség kínálkozott a korábbi tabutémák és tiltott megközelítések beemelésére, valamint a hatalom által korlátozott vagy elvett szakmai autonómia visszaszerzésére. Ugyanakkor a tananyagtartalom túllépő viták, a történelem értelmezéséről a világban lezajlott tudásforradalom gyakorlati hatásáról szóló elemzések elmaradása sajnálatos módon hozzájárult ahhoz, hogy a kor kihívásaira választ adó, ún. narratív kompetenciákra épülő nemzetközi gyakorlat (Id. F. DÁRDAI, 2002. 35.) 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.

Az 1990-es választások után a kommunista diktatúra megszűnése végül is megteremtette az alkotmányos és jogi feltételeket a történettudomány ideológiai korlátoktól mentes művelésére, az osztályharcos szemlélet kiiktatására, a kényszerből elhallgatott tények feltárására, és „a történelemtanárok sokasága a történettudománytól várta azt az egyértelmű, ideológiai elfogultságoktól mentes tudást, amelyet átadhat tanítványainak. Ma már világo-

san látszik, hogy ez illúzió volt akkoriban is, és az maradt ma is. Egyrészt azért, mert [...] az elhallgatott témák, tévképzetek, hamis mítoszok – a közgondolkodást, közműveltséget is érintő – kibeszéléséhez, a történettudományi, illetve tágabban a társadalmi viták lefolytatásához időre és persze megfelelő társadalmi légkörre is szüksége van.” (F. DÁRDAI, 2010)

A politikai rendszerváltás nem tudta kezelni azokat a problémákat, amelyek már a Kádár-korszakban is hol nyilvánvalóan, hol latens módon jelen voltak (pl. motivációhiány, érdektelenség, olvasottság hiánya). Ráadásul megjelentek új problémák is azzal összefüggésben, hogy a „tanszabadság, a pluralizmus és az alternativitás lehetőségét a tanárok többsége nem tudta maradéktalanul kihasználni, hiszen nem volt könnyű feladat a tudományos eredmények gyors adaptációja, amelyhez nem álltak rendelkezésükre új tankönyvek, szemelvény- és dokumentumgyűjtemények. Ezekre pedig égető szükség lett volna, ugyanis a legújabb kori egyetemes és magyar történelem szinte teljes tananyaga »áthangszerezésre« vár, mivel a régi akkordok már gyakorta fülsértőek voltak. Ésszerűnek látszott az idevonatkozó történelmi ismeretek strukturális átrendezése, új prioritások kijelölése, a korábbi hamis, nem helytálló dogmák felülvizsgálata és kiszűrése.” (V. MOLNÁR, 1993. 6.)

A 1989–90-es években a tanárok egy része úgy érezte, hogy szakmai presztízse – a korábban (önként vagy kényszerrel) képviselt történelemszemlélete miatt – egyik napról a másikra megkopott. Érthető, de kevésbé szerencsés kísérőjelensége lett ennek a '90-es évek elejétől a mindenfajta történelmi értelmezés, magyarázat és értékítélet kiiktatása a tanítási folyamatból, arra való hivatkozással, hogy a korábbi ideologikus megköttöttségek után újabb gondolkodási béklyókkal már nem akarják terhelni a tanítást.

A rendszerváltozás után elmaradó válaszok érthető, de kevésbé szerencsés kísérőjelensége lett a kilencvenes évek elejétől a történelmi értelmezés, magyarázat és értékítélet minimumra csökkentése, sőt nemegyszer kiiktatása. Ennek hátterében a fentiekben említett presztízsveszteség is állhatott. A folyamatnak az sem tett jót, hogy egyrészt a közvélemény és a szakma egy része is egyszerű előjelváltozásként értelmezte a politikai változásokat (– ellenforradalom, + forradalom), másrészt új kihívásként fogalmazódott meg a többféle történelemszemlélet egyidejű jelenléte, a determinikus, egynézőpontú történelemszemlélet tarthatatlansága (JAKAB, 2000).

A kialakuló és terjedő ún. „tényfetisizmus” szellemében sok tanár visszatért a korábban meghaladott monologikus módszerekhez, amelyek annak a történelemoktatási stratégiának a részei, amely nem akar mást, csak elmesélni az eseményeket „úgy, ahogy történtek”. Emiatt a szakma nem igényelt vitákat, ahol feldolgozhatókká válhattak volna olyan kérdések, mint: „elfogadható-e az úgynevezett tudományos szocializmus által megfogalmazott utópia mint a történelem célja, vagy hogy a történelem céljának megjelölése nem utópia-e minden esetben. Nemcsak arra kell válaszolniuk, hogy helytállóak-e a marxista társadalomtudomány törvényei, és elfogadhatók-e az osztályszempontú értékrendek, hanem arra is, hogy egyáltalán fölismerhetők-e törvényszerűségek és alkalmazható-e normatív értékrend a történelemben.” (ZÁVODSZKY, 2008. 210.)

Az 1990-es évek elején a nemzetközi szakirodalomban elfogadottá vált az a nézet (HUSÉN, 1991., ID. NÉMETH, 2003. 47.), hogy a változó tudásfelfogás következtében lényegesen átalakul a hagyományos tanárszerrep. A tudásátadás meghatározóan deklaratív és verbális

formáját felváltja az ún. szakértői szerep, amelyben kiemelt helye van a tanulásdiagnosztikai felkészültségnek, a diákok önálló munkavégzéséhez szükséges taneszközök kifejlesztésének és az általános nevelési funkciók felértékelődésének. A szakirodalom feltételezése szerint e változások – a pedagógusokban meglévő félelmekkel szemben – nemhogy leértékelik a pályán lévők szakmai professzióját, hanem éppen ellenkezőleg, felértékelik azt, hiszen a tanulók személyre szabott és biztos eredménnyel kecsegtető tanulási útvonalának diagnosztizálása, valamint a megfelelő terápia hozzárendelése szinte „doktori” felkészültséget kíván. Csakhogy a pedagógusok, köztük a történelemtanárok nem így élték (élik) meg a tanárszerep változásából adódó tevékenységeket, hanem úgy, hogy eddigi tudásukra nincs szükség, az újat, amit elvárnak tőlük, még nem ismerik, és nincsenek is meggyőződve arról, hogy az eredményesebb lenne mind saját maguk, mind diákjaik számára.

A kilencvenes években zajló szakmai – bár több vonatkozásban politikai síkon is folyó – NAT-viták következménye, hogy a történelem tantervi szabályozása lényegében csak „papíron” létezett. A gyakorlatban az időközben megjelent *Magyarok Európában* (ENGEL–SZAKÁLY–KOSÁRY, 1990) sorozat, és a *Vezérfonal az egyetemes és magyar történelemtanításához* című kiadvány (KAPOSI–KATONA, 2022) és az időközben megjelenő régi-új tankönyvek vették át a tantervek tartalmi szabályozó funkcióját. Abban, hogy a tankönyvből, amely eredeti funkcióját tekintve segédeszköz, meghatározó tartalmi és módszertani szabályozó lett, feltétlenül szerepe volt az elhúzódo tantervi vitáknak, valamint a kiépülő és folyamatosan bővülő tankönyvpiacnak, amely a szabályozatlanságban kiváló piaci értékesítési lehetőséget látott.

A 1990-es évek közepétől – összefüggésben az egyre elhúzódo és természetlenebbé váló NAT-viták hatásával – érzékelhetők lettek a szaktanári elbizonytalanodás tünetei, amelyek elsősorban a „tényfetisizmus” és a diktálásra épülő módszerek fokozatos elterjedésében öltöttek testet. Az elbizonytalanodásnak természetesen voltak politikai elemei, de jelentős szerepe volt annak is, hogy az oktatáspolitikai a tartalmi szabályozás új szemléletét hirdette meg, és az oktatás középpontjába a képességek fejlesztését kívánta állítani. Megjelent a változások miatti félelem is („csak reformot ne”) (NAGY–BESSENYEI–LISKÓ–SZALAI, 1989), melynek hátterében az iskolarendszer fokozatos átalakulása és az 1995-ben elfogadott NAT műveltségképe, valamint az újszerű 6 + 6 + 2 iskolaszervezet állt.

A rendszerváltozást követően – az 1985-ös oktatási törvény szellemében – az oktatásirányításban az intézményi önállóság és önfejlesztés paradigmája érvényesült, így jelentős mértékben csökkent annak a lehetősége, hogy külső eszközökkel (pl. szakfelügyelet) közvetlenül befolyásolni lehessen a mindennapi tanítási gyakorlatot. Ez egyrészt az iskolák és a szaktanárok szakmai autonómiájának megerősödéséhez vezetett, másrészt azt eredményezte, hogy az állam, amely felelős a közoktatás minőségéért és eredményességéért, csak áttételeken keresztül tudta érvényesíteni azon szándékait, amelyek a modern pedagógiai gondolkodás általánossá tételéből következtek volna (JAKAB, 2000). Ez a gyakorlat szintjén azt jelentette, hogy bár az intézmények készítettek új pedagógiai dokumentumokat, helyi tanterveket, de ezek nyomán elvárt tantárgypedagógiai változások nem következtek be, így az iskolákban tanórai szinten alig vagy egyáltalán nem lehetett észrevenni azokat a változásokat, amelyeket egyébként az intézményi pedagógiai programok, helyi tantervek rögzítettek.

Az 1995-ös *Nemzeti alaptanterv* kiadása nemcsak a korábbi központi tantervi szabályozás egész rendszerét változtatta meg, de megújította a tantervet mint szabályozóeszközt is, hiszen középpontjába nem a tananyagot, hanem a tanulók fejlesztését állította. Módosította a hagyományos tantárgyi kereteket (tíz műveltségterületet hozott létre). A NAT több szempontból is átértékelte a történelem tantárgy korábbi helyzetét. A történelem az Ember és társadalom műveltségi terület részévé vált (a társadalomismeret és az emberismeret mellett), és a tantervi koncepcióból következően a korábban megkövetelt tartalmak és az elvárt lexikai ismeretek mennyisége lényegesen csökkent (F. DÁRDAI, 2010). Ez utóbbi szándékot a *Nemzeti alaptanterv* fogalmazta meg: „A különböző ismeretek elsajátítása eszköz a tanulók értelmi, önálló ismeretszerzési, kommunikációs, cselekvési képességeinek a kialakításához, fejlesztéséhez.” (NAT, 1995. 9.)

Ráadásul az Ember és társadalom műveltségterületnek csak egyharmad részét töltötte ki a hagyományosnak tekintett történelem, mert beemelődött az ember- és társadalomismeret, valamint a jelenismeret. A változásokat a történelemtanárok jelentős része a történelemoktatás megcsönkítésének, vagy ahogy akkor megfogalmazták, „Trianonként” élte meg.¹ Ugyanakkor a tartalmi modernizáció élharcosai sikerként értékelték a változásokat, hiszen „az iskolai követelmények komplex műveltségi területek formájában történő megfogalmazása helyet adott a korábban csak elszórt kísérletként létező tantárgyi területek »nagykorúsításának« (például emberismeret, mozgóképkultúra és médiaismeret), valamint lehetővé tette egyes tantárgyi területek differenciálódását is (például társadalmi ismeretek, állampolgári és gazdasági ismeretek), illetve kerettantervi megjelenésüket (hon- és népismeret, kapcsolódás Európához).” (JAKAB, 2003. 13.)

Az 1990-es évek végén a *Nemzeti alaptanterv* elfogadottságát az is gátolta a történelemtanárok körében, hogy értelmetlenül szembeállította az ismereteket és a képességeket. Ma már nehezen érthető, miként lehetett öltre menő vitákat folytatni erről a kérdésről, miközben evidenciaként elfogadott lett, hogy nem érdemes az ismeretközvetítés és a képességfejlesztés feladatát kettéválasztani, mert megfelelő ismeretrendszer kialakítása nélkül a gondolkodási képességek sem fejleszthetők. A narratív kompetenciák kutatása időközben arra is rávilágított, hogy a tananyagtartalmak túlzott kiiktatása nemcsak az egyéni és közösségi identitás létrejöttét akadályozza, hanem kedvezőtlenül hat a tanulás mint alapkompétencia eredményes kialakulására is (KINYÓ, 2005. 123.). A tanterv implementációjának egyik legfőbb kudarcát az okozta, hogy a tantervben „meghatározott pedagógiai ciklusok nem illeszkedtek a korábbi iskolaszervezethez” (VÁGÓ, 2000), és ez különösen súlyosan érintette a 8 + 4-es szerkezettől eltérően felépülő történelmet. Problémaként jelent meg, hogy a tanterv az 5–6. évfolyamon tematikus megközelítést tartalmazott, és a kronologikus történelemtanítás csak a 7. évfolyamon kezdődött, így a történelmet tanító pedagógusok körében a *Nemzeti alaptanterv* elutasítása lényegesen magasabb volt, mint a többi tantárgyat tanítók esetében.

A tartalmi viták és az azzal foglalkozó tanulmányok arra is rávilágítottak, hogy a diktatúrát felváltó liberális oktatáspolitikai olyan innovációt és szabadságfokot várt el a szaktanároktól, amelyet a többség nem igényelt. Például írjon helyi tantervet, hasz-

¹ „A történelemtanításunk Trianonja a NAT” mondás Szabolcs Ottótól származik, egy ’90-es évek végi történelemtanári konferencián hangzott el.

nálja ki az egyre bővülő tankönyvpiac kínálatát, és ismerkedjen meg azokkal az új területekkel, amelyek a történelemoktatásban megjelentek (JAKAB, 2000). Az új oktatási dokumentumok többször és többféle formában is kiemelték, hogy a nagyobb részben ismeretátadásra épülő – a 19. század végén, a tömegoktatás nyomán meghonosodott – tanítási módszerek az információrobbanás következtében elavulttá váltak, így a tanórai munkában új módszerek alkalmazása válik szükségessé.

Irodalom

- 130/1995. (X. 26.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. MKM megbízásából Korona Kiadó, Budapest, 1995.
- Albert Gábor (2019): *Az „első órák” történelemtankönyvei a második világháború hullámvéréseben* (Korirányok, geopolitikai irányváltások 1938 és 1945 között a jelenkor-történeti részek tárgyalásakor). <https://tinyurl.hu/HR68/> (Letöltés: 2020. április 20.)
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. Önkonet, Budapest.
- Berend T. Iván (1980): Műveltségcsomópont és történelem. In: *Műveltségkép az ezredfordulón. Tanulmányok az akadémiai távlati műveltségkonceptió alapján*. Összeállította Rét Rózsa. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 137–151.
- Engel Pál (1990): *Beilleszkedés Európába a kezdetektől 1440-ig. (Magyarok Európában)*. Háttér Lap- és Könyvkiadó, Budapest.
- F. Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- F. Dárdai Ágnes (2006): *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára I. XLI. köt. Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata – ELTE BTK, Budapest.
- F. Dárdai Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején. (Helyzetkép és perspektíva.) *Történelemtanítás* (XLV.), Új folyam I. 1. (próba)szám, 2010. február. <https://tinyurl.hu/PkEH> (Letöltés: 2021. márc. 10.)
- Gyarmati György (2010): *Történetírás, történelemtanítás és „nemzettudat-kínálat” a mediatizált múltképek kavalkádjában*. Történelemtanítás online folyóirat. 2010/5.
- Gazsó Ferenc (1988): *Megújuló egyenlőtlenségek. Társadalom, iskola, ifjúság*. Kossuth Kiadó, Budapest;
- Halász Gábor (2001): *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. OKKER, Budapest; Horánszky Nándor (szerk.) (1990): *Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve (Organisationsentwurf)*. A tantervelmélet forrásai 12. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Husén, Torsten (1991): Schulmodelle von Morgen. In: Meyer, Ernst – Winkel, Rainer (Hrsg.): *Unser Ziel: Humane Schule*. 115–130. Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Jakab György (2000): A történelem tanítása az ezredfordulón I–II. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf. 6., 7–8. sz. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2000-06-ta-Jakab-Tortenelem> (2009. július 9.);
- Jakab György (2003): *A társadalomismeret tanításának múltjáról és jelenéről*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

- Kármán Mór (1909): *Pedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban*. I–II. köt. Budapest.
- Katona András (2006a): *A rendszeres történelemtanítás meghonosodása az önkényuralom és dualizmus korának Magyarországn a századfordulóig*. Raabe, Budapest. *Történelem – Tanári Kincsestár*, január, 22. sz. I 1.3 1–26.
- Katona András (2006b): *A századelő történelemtanítása (1902–1920)*. Raabe, Budapest. *Történelem – Tanári Kincsestár*, szeptember, 24. sz. I 1.4 1–28.
- Katona András (2007a): *A Horthy-korszak történelemtanítása*. Raabe, Budapest. *Történelem – Tanári Kincsestár*, január, 26. sz. I 1.5 1–34.
- Katona András (2007b): *A rövid demokratikus átmenet és az „ötvenes évek” történelemtanítása (1945–1956)*. Raabe, Budapest. *Történelem – Tanári Kincsestár*, március, 27. sz. I 1.6 1–24.
- Katona András (2007c): *Kitekintés a Kádár-korszak történelemtanítására*. Raabe, Budapest. *Történelem – Tanári Kincsestár*, szeptember, 28. sz. I 1.7 1–30.
- Kaposi József – Katona András: Vezérfonal a magyar és az egyetemes történelem tanításához. *História könyvtár: Előadások a történettudomány műhelyeiből* 1. Szerk. Glatz Ferenc. Id. *Történelemtanítás*, (LVII.) Új folyam XIII. 2. és 3–4. szám 2022. július és december: <https://tinyurl.hu/1UWC> (Letöltés: 2023. máj. 22.)
- Kinyó László (2005): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, 105. 2. sz. 109–127.
- Kosáry Domokos (1990): *Újjáépítés és polgárosodás 1711–1867*. (Magyarok Európában). Háttér Lap- és Könyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (1990): *Kié az iskola?* Educatio Kiadó, Budapest.
- Gróf Klebelsberg Kunó (1925): A kultusztárca programja. In: Gróf Klebelsberg Kuno (1927): *Beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916–1926*. Az Athenaeum irodalom és nyomdai R.-T. Kiadása, Budapest 516–536. https://mtda.hu/books/klebelsberg_kuno_beszedek_es_cikkek.pdf (Letöltés: 2023. máj. 22.)
- Kornis Gyula (1926): Mi a középosztály? In: Kornis Gyula (1928): *Kultúra és politika. Tanulmányok*. Franklin-Társulat, Budapest. 178–185. http://real-eod.mtak.hu/8619/1/MTA_ElnokokFotitkarokMunkai_KornisGyula_179866.pdf (Letöltés: 2023. máj. 22.)
- Lengyel Attila (1997): A történelemérettségi története Magyarországon I–II. *Módszertani Lapok, Történelem*, XXXVIII. évf. 2–3. sz. Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda, Budapest.
- A Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére (1973–1976) 204. <https://mek.oszk.hu/22900/22984/22984.pdf>
- Márki Sándor (1902): *Történettanítás az új középiskolai tanterv szellemében*. Singer és Wolfner, Budapest.
- Marx, Karl (1977): A hegeli jogfilozófia kritikájához. In: *Marx–Engels Válogatott művei*. I. kötet. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 7–18.
- Marx–Engels: A kommunista párt kiáltványa. In: *Marx–Engels Válogatott művei*. I. kötet. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 137–164.
- Nagy József – Bessenyei István – Liskó Ilona – Szalay Júlia (1989): *Csak reformot ne...* (Szerk.: Lukács Péter, Várhegyi György). Educatio Kiadó, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2012): *Oktatás, -történet, -szociológia*. Gondolat Kiadó, Budapest, Iskolakultúra-könyvek sorozat 44.

- Németh András (2003): A pedagógusszerep történeti változásai. In: Hoffmann Rózsa (szerk.): *Szakmai etikai kódex*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ratio Educationis*. Fordította, jegyzetekkel és mutatókkal ellátta: Mészáros István. (1981) Akadémiai Kiadó, Budapest.
- A Minisztertanács 1.025/1952. (V. 18.) számú rendelete a felvételi vizsga bevezetéséről az egyetemeken és a főiskolákon. In: Romsics Ignác (szerk., 2000): *Magyar történeti szövegyűjtemény II*. Osiris Kiadó, Budapest, 68.
- Romsics Ignác (2004): *A történetíró dilemmája*. Előadás. Mindentudás Egyeteme, Budapest. <http://nol.hu/archivum/archiv-354182-169077> (Letöltés: 2020. április 20.)
- Sáska Géza (2002): Az autonómiák kora. *Educatio*, 11. évf. 1. sz. 28–48.
- Szabolcs Ottó (1996): *Az érettségi, illetve a kimeneti vizsgaszabályozás kérdései*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Szabolcs Ottó (1998): Arról a bizonyos pluralizmusról. *Történelempedagógiai Füzetek*, 3. 25–27.
- Szabolcs Ottó (1999): *Történelempedagógiai írások I*. ELTE BTK–MTT TT, Budapest.
- Szabolcs Ottó (szerk., 2000): *Fejezetek a történelemtanítás történetéből I–II*. Történelemtanárok továbbképzése. ELTE BTK, Budapest.
- Szabolcs Ottó (2002): A történelemtanítás tegnap és ma. In: *Történelempedagógiai írások II*. Történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XXVII. ELTE BTK, Budapest.
- Szabolcs Ottó (2005): A történelemtanítás tegnap és ma. In: *Történelemmethodikai műhelytanulmányok*. Szerk. V. Molnár László. Tárogató Kiadó, Budapest, 13–28.
- Szabó Márta (2003): *Történelemtanítás a magyar közoktatás különböző szintjein*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Szakály Ferenc (1990): *Virágkor és hanyatlás 1440–1711*. (Magyarok Európában). Háttér Lap- és Könyvkiadó, Budapest.
- Szebenyi Péter (1978): *Történelemtanításunk a korszerűsítés útján*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szebenyi Péter (1989): *Történelemtanítás Angliában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szebenyi Péter (1994): Az állampolgári ismeretek tanítása Magyarországon. *Budapesti Nevelő*, 30. évf. 2. sz. 16–30.
- Töttössy Istvánné (2005): *Az érettségi vizsgák szerepe a magyar közoktatásban*. <http://www.magtudin.org/tottossyne.htm> (Letöltés: 2020. április 20.)
- Unger Mátyás (1976): *A történelmi tudat alakulása középiskolai tankönyveinkben*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- V. Molnár László (1993): Gondolatok a rendszerváltás utáni történelemtanítás kritikus pontjairól. In: V. Molnár László (szerk.): *Új törekvések a történelemtanításban*. Kerkaban Kiadó, Budapest.
- V. Molnár László (1996): Előszó. In: V. Molnár László (szerk.): *Történelemmethodikai műhelytanulmányok*. Tárogató Kiadó, Budapest.
- Vörös Boldizsár (2018): Eszmék, eszközök, hatások Tanulmányok a magyarországi propagandáról, 1914–1919. 104. http://real.mtak.hu/88546/1/V%C3%B6r%C3%B6s_Boldizs%C3%A1r_K%C3%96NYV_online.pdf
- Závodszy Géza (2008): Nemzeti előítéletesség és internacionalizmus. Sztereotípiák, előítéletek a magyar történelemliteratúrákban (1949–1989). In: *Historia et schola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

II. A változások háttere, jellemzői (1985–1995)

Az 1980-as évek második felétől a hazai gyakorlatban addig nem ismert nézőpontok, elméletek szinte egyszerre váltak ismertté. A történelemtanítás terén egy évtized során a nemzetközi történelemdidaktika áramlataiból a német nyelvterületen jellemző kontinentális (tantervekre fókuszáló) gondolkodásmód Pellens–Szabolcs (1991) és Dárdai (F. DÁRDAI, 2002, 2006b) közvetítésével, az angolszász követelményalapú (taxonomikus) modell pedig Szabenyi (1989) és Knausz (2001) által váltak közismertté. A tartalmi szabályozás vonatkozásában meghatározó jelentőségű volt a curriculumelmélet, mely a tananyagkiválasztásban 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; PELLENS–SZABOLCS, 1991; SZEBENYI, 1989).

A rendszerváltozás után heves szakmai viták folytak elsősorban a történelemoktatás tartalmi megújulásáról. A viták – összhangban a történettudomány tartalmi megújulásával – érintették a történelem tantárgy tanításának célját, feladatait és helyét az oktatási rendszerben. A *Nemzeti alaptanterv* kiadása nemcsak a korábbi központi tantervi szabályozás egész rendszerét változtatta meg, de megreformálta magát a tantervet mint szabályzó eszközt is, hiszen középpontjába nem a tananyagot állította, hanem a tanulók fejlesztését. Módosította a hagyományos tantárgyi kereteket (tíz műveltségterületet hozott létre). A NAT több szempontból is átértékelte a történelem tantárgy korábbi helyzetét. A történelem az *Ember és társadalom* műveltségi terület részévé vált (a társadalomismeret és az emberismeret mellett), és a tantervi koncepcióból következően a korábban megkövetelt tartalmak és az elvárt lexikai ismeretek mennyisége lényegesen csökkent.

Történettudomány és a tudásfelfogás

A történelem tantárgy – a modernizációval és ezzel összefüggésben az állami feladatok kibővülésével – a klasszikusnak mondott pozitivistá történetírás időszakában vált a legtöbb országban kötelező tantárggyá. Akkor, amikor megkérdőjelezhetetlenül uralkodott a „wie es eigentlich gewesen ist” vagyis az „ahogyan az valójában volt”¹ elve és gyakorlata. Ebben a korszakban a történelemelméletet alapvetően a többféle lineáris fejlődésmodell dominanciája,² továbbá a nemzeti narratívák monopolhelyezete határozta meg, hiszen számos népnél ez az időszak összekapcsolódott a nemzetállamiság megteremtésével, vagy annak kísérletével. E közegben pedig a nemzeti emlékezet felkeltése és megőrzése, illetve az alattvalók állampolgárrá és hazafivá nevelése elengedhetetlen feladat volt.

¹ Leopold von Ranke az emblematikus képviselője a XIX. században kialakult ún. pozitivistá történetírásnak, amelyet a professzionális történetírás egyik kezdetének tartanak. Ez az irányzat abból a filozófiai megfontolásból indult ki, hogy nemcsak létezik tőlünk független objektív valóság, hanem az meg is ismerhető, és jelenségei ugyanúgy törvényekké és szabályokká rendezhetők, mint a természettudósok által vizsgált világegyeteméi.

² A marxizmus azt hirdette, hogy a történelmi változások, mozgások a társadalmi osztályok (rabszolga, rabszolgatartó, földesúr, jobbágy, tőkés, munkás) gazdasági ellentéteiből fakad, és a történelem az „osztályharc” formájában halad előre a marxizmus által elképzelt kommunizmus irányába.

A XIX. század végén kiépülő tömegoktatás történelemtanítása szinte minden európai országban a pozitivistá alapon álló nemzeti történelmi narratívára épült, jelentős részben identitásképző és állampolgárrá nevelő funkciókkal. Ez a történelemtanítási szemlélet a fejlett világnak nevezett területeken tulajdonképpen a második világháború végéig meghatározó maradt.

Az 1950-es évek végétől, összefüggésben a tudományos-technikai fejlődéssel, megindult az emberi tudásról korábban alkotott vélekedések átalakulása. Ennek egyik első közoktatási megjelenése a tantervi koncepciók váltásához köthető, hiszen kezdetét vette a konkrét tanítandó tartalmak súlytalanná válása. Ez a '60-as években azzal a fölismeréssel egészült ki, hogy a tantervi anyagoknál már nem lehet megbízhatóan eldönteni, mi lesz fontos néhány évtizeddel később, így a tanítás tartalma egyre inkább a képzési célok megvalósításához szükséges eszközként jelent meg. Ennek nyomán értékelődött fel a képességfejlesztés mint az oktatási folyamat legfőbb célja, majd a '80-as években megjelentek azok az elképzelések, amelyek a gondolkodás tanterve felé mutattak. Vagyis az elmúlt évtized a tudás értelmezésében kétféle szemléletváltást is eredményezett: az első a tartalmak másodlagosságát hirdette a képességekkel szemben, a második pedig a konkrét képességek másodlagosságát a tudás megszerzésének általános képességeivel szemben (CSAPÓ, 2002b).

A történettudományban végbement változások nyomán számos országban új szemléletű történelemtanítást vezettek be, amely szakított a korábban egyeduralkodó teleologikus történelemfelfogással, a tényekkel bizonyított, az egyetlen történelmi igazság tézisével. Kiemelt helyre kerültek a társadalom alapstruktúráit érintő változások, csökkent a politikatörténet helye és szerepe, lényegesen nagyobb hangsúllyal jelentek meg a gazdasági, kulturális, mentális változások. Fontosabb helyre sorolódtak a jelenkor társadalmi jelenségeinek vizsgálatai, és megjelentek teljesen új témák is (pl. nők, gyerekek, a társadalmi hierarchiában alul lévők stb.).

Az 1970-es évekre világossá vált, hogy a gyökeresen változó társadalmi, szellemi, vallási, etikai és gazdasági koordináták között az átalakuló és sokszínűvé váló történettudomány alapján – figyelembe véve a változó oktatási elvárásokat és módosuló tudásfelfogást – nem lehet és nem is érdemes ugyanúgy tanítani a történelmet az iskolákban, mint korábban. Az a felfogás, hogy a történelem egy bizonyos irányban halad, fejlődik, értelme van, sőt meg is érthető, nagyon távol áll korunk fő szellemi áramlataitól. Egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a korábbi évszázadokban komoly eredményeknek tekintett dolgok értéküket veszítik, és a valóban tartósnak ígérkező vívmányok viszonylag szűk körre korlátozódnak (LUKACS, 2005). Ennek nyomán mind több országban nekiláttak a történelemtanítás elméleti és gyakorlati problémáinak feldolgozásához, az új problémák megoldási alternatíváinak kidolgozásához. Ennek kapcsán főleg Nyugat-Európa országaiban megfogalmazódott a monopolisztikus nemzeti történelmi narratíva megkérdőjelezése, illetve kiegészítése más nézőpontokkal, és jelent meg a 80-as évek során a multiperspektivikus és kontroverzív megközelítés. Később számos fejlett országban, összefüggésben a nemzetközi integrációs folyamatokkal, a vallási és kulturális sokszínűség megjelenésével, a migráció tömegesedésével, a globalizáció hatásaival, új kihívások jelentek meg a történelem tantárgy tömegoktatása területén.

A történelemdidaktika megjelenése

A történelemtanítás szempontjából döntő változások indultak el az 1970-es évek Németországában, összefüggésben a német múlt értelmezésével és feldolgozásával. Ennek egyik eredményeként megkezdődött a hagyományosan szakmódszertannak nevezett szakterület funkciójának átértékelése. Ennek keretében két markáns koncepció is megfogalmazódott. A hagyományos elméletet megfogalmazó Joachim Rohlfes³ (ROHLFES, 1986. 17.) szerint a történelemdidaktika „hídfunciót” tölt be a történettudomány és a pedagógiai tudományok között, és központi kategóriája a történelemtanítási praxis. (ID. F. DÁRDAI, 1997. 103–122.) Vele szemben Jörn Rüsen⁴ a történelemdidaktika központi kategóriájává az egész társadalom közgondolkodását érintő „történelmi tudatot”, majd a „történelmi kultúrát” állította, és ezzel elhatárolta a pedagógiától, az általános didaktikától. Definíciója szerint „a történelemdidaktika a történelmi tanulás tudománya” (ID. F. DÁRDAI, 2002b. 34.)⁵

A történettudományban és a neveléstudományban is lezajlott egy olyan paradigma-váltás, amely a történelmi megismerés folyamatát döntően átértékelte, és elfogadottá vált, hogy a történelmi tanulás nemcsak – és nem elsősorban – a történelmi ismeretek megtanulását, hanem differenciált történelmi gondolkodás elsajátítását jelenti. Azzal, hogy a tudományos életben a német múlt értelmezésével és feldolgozásával kapcsolatban megfogalmazódott, hogy a történelemtanítás elméletének nem egyszerűen a mindennapi módszertan gyakorlatával, hanem ennek tágabb kontextusával kell foglalkozni, új távlatok nyíltak. Ahhoz, hogy értelmezni lehessen a történelmi gondolkodás összetevőit, mindenképpen számba kell venni azokat a tudati tényezőket és egyéb komponenseket, amelyek segítségével a múltból történelem, történetírás lesz, illetve amelyek révén kialakul a történelem értelmezéséhez szükséges kompetenciaháló.

Ennek keretében azonosítani kell a megismerési elveket, tudatosítani szükséges, hogy a múlt feldolgozásában meghatározó szerepe van a retrospektivitásnak, mely visszatekintő szemlélet alkalmazását jelenti a történelmi narrációkban, a perspektivitásnak, mely a jelen nézőpontjának és a feldolgozott források szemszögének (a múlttal foglalkozó személy perspektívájának) együttes jelenléte mellett még a jelen idejű kérdésfeltevés szempontjának észrevételezését is jelenti. Továbbá minden feldolgozás alkalmazza a partikularitás elvét, mely azt jelenti, hogy minden narráció óhatatlanul töredékes és egyben szelektív, hiszen a múlt egy-egy szeletét képes a vállalt szempontok szerint kiemelni. De azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a történelmi feldolgozások kikerülhetet-

³ Rohlfes, J. XX. századi német történelemdidaktikus, aki elsősorban az elmélet és gyakorlat, valamint a történettudomány és a történelemoktatás, a didaktika és a módszertan összefüggéseivel foglalkozott elméleti írásaiban. Munkásságában azt vallotta, hogy az elmélet megkapja azt a helyet, amely megilleti, de nem szabad megfélemedezni arról sem, hogy minden elmélet a gyakorlatot szolgálja, és nem fordítva.

⁴ Rüsen, J. nagyhatású XX. századi német történelemdidaktikus, aki a történelemdidaktikát a történelemtanulás tudományának nevezi. Elmélete többek között abból indul ki, hogy ha belegondolunk a történelemnek az emberi szubjektivitáshoz való viszonyába, nyilvánvalóvá válik, hogy a történelmi tudat az identitásunk részét képező tovatűnt múltat jelenlevővé teszi.

⁵ Rüsen, J (1994): *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, Verlag: Böhlau Köln

lenül igénybe veszik a parcialitást, hiszen a múltról szóló információk mindig korlátozottan állnak rendelkezésre. Ugyanakkor, ha feldolgozásról van szó, akkor megjelenik a konstruktivitás elve is, mivel a történelmi narráció egy konstruktív folyamat eredménye, és célja a visszatekintések alapján értelmi összefüggések, hipotézisek megtalálása, általánosítások rögzítése, továbbá elméletalkotás és esetlegesen értékítélet megfogalmazása. A fenti elvek együttese (retroperspektivitás, perspektivitás, partikularitás, konstruktivitás) kikerülhetetlenül magával hozza a multiperspektivitás alkalmazását, amelyek lehetővé teszik az eltérő kulturális szokások, szimbólumrendszerek, normák és mentalitások beazonosítását. Ennek révén sokkal intenzívebben jelenhetnek meg a múlt feldolgozása kapcsán azok a fejlesztési célok, melyek az empátia, a tolerancia és a különbözőségek iránti elfogadást tűzik ki. Ezzel párhuzamosan széles körű lehetőség nyílik a történelmi események és jelenségek értelmezésekor az eltérő nézőpontokban megjelenő hasonlóságok és különbözőségek feltárására.

A történeti munkák értelmezése kapcsán feltétlenül szükséges számba venni azokat a sajátos szakmódszereket, szakkompetenciákat, melyek használata elengedhetetlenül része minden feldolgozásnak. Elsőként meg kell említeni a történeti feldolgozás első fázisának tekinthető rekonstrukciót, mely a múltbeli jelenségek feltárását jelenti a kérdésekből kiindulva a különböző típusú források segítségével, valamint azokat a segédtudományokat (pl. heurisztika), illetve sajátos szakkompetenciákat (pl. forráskritika), melyek alkalmazása megkerülhetetlenül szükséges a múltról szóló feldolgozások során. Célja a múltbeli jelenségek közötti összefüggések (diakrón és szinkron) feltárása. Ki kell térni a feldolgozás eredményeként létrejövő dekonstrukcióra, mely sokirányú elemző folyamat, a felületi és mélystruktúrák feltárását feltételezi, melyek a feldolgozás során az explicit megállapításoktól az implicit következtetésig terjedhetnek, és az egyszerűbb vagy bonyolultabb leírásokban, magyarázatokban vagy rejtett (fedett) információk, szándékok felfedezésében ölthetnek testet.

A történeti feldolgozások tekintetében nem lehet figyelmen kívül hagyni azokat a szempontokat, tartalmi kategóriákat, amelyek a múlt feldolgozásának egy-egy szeletére, sajátos vetületére vonatkoznak. E nézőpontok vonatkozásában kiemelt helye van a tradicionális és hosszú századokon keresztül majdnem kizárólagos politikatörténetnek, amelynek jellegzetes elemei lényegében egyidősek magával a történetírással. E szempontsorban ugyanakkor egyre jelentősebbé válik korszakunkban a társadalomtörténet, mely a mélystruktúrák felfedezésével és elemzésével nemcsak újabb vizsgálandó területet vitt be a történetírásba, hanem számos új feldolgozási eszköz alkalmazását indukálta. A tartalmi kategóriák terén a XIX. századtól vált egyre meghatározóbbá a gazdaságtörténet, mely az anyagi világ jelenségeinek újabb területére terjesztette ki a múltról szóló feldolgozások körét. De nem szabad a felsorolásból az eszme- és vallástörténetet sem kihagyni, hiszen az e területekhez tartozó kérdések, problémák tanulmányozása nélkül nem lehetséges a múlt számos jelenségét feldolgozni, értelmezni.

A történeti feldolgozások elengedhetetlen kellékei azok a sajátos kutatói módszerek (heurisztika, külső és belső forráskritika) és az a tudás, mely a különböző típusú történeti források műfaji osztályozását és az egyes források jellegzetességeinek beazonosítását

teszi lehetővé. A feldolgozások elemzésénél nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy szerzőjük milyen tudásfelfogás mentén és birtokában (elvek, koncepciók, kategóriák, előírások) dolgozott – a „tudás mikéntje” –, továbbá mely szempontok szerint válogatott a feldolgozott tények között, illetve milyen fogalmi rendszert alkalmazott, és mely nézőpont vagy nézőpontok felhasználásával dolgozott. Ugyancsak lényeges a feldolgozó „tudásának milyensége”, így identitása, orientációja, attitűdje, vagyis történelmi tudata, illetve annak vizsgálata, hogy művében mely episztomológiai (megismerési) elvek érvényesülnek.

Azzal, hogy a tudományos életben megfogalmazódott az az elképzelés, hogy a történelemdidaktika nem egyszerűen a tanítási praxis elméletével és gyakorlatával foglalkozik, új távlatok nyíltak a történelmi tudat vizsgálata terén. Így számos elméleti vizsgálódás indult meg, melynek nyomán megfogalmazódott, hogy az „Emlékezet, történelem: távolról sem szinonimák, s rá kell ébrednünk, hogy szembeállítja őket minden. A történelem mindig problematikus és tökéletlen rekonstrukciója annak, ami már nincs” (NORA, 2009. 14). A probléma feldolgozása más tudományterületek (kulturális antropológia, pszichológia) érdeklődését is felkeltette. Egy nagyhatású kulturális antropológus, Jan Assmann például egész kötetet szentelt a kulturális emlékezetnek, teóriájában megkülönbözteti a kollektív emlékezet két formáját: a kommunikációs és a kulturális emlékezetet (ASSMANN, 2004. 40–42.). Míg az előbbi jelen idejű, a közelmúltra vonatkozó emlékeket idéz fel, azokat, amelyekben az ember a kortársaival osztozik,⁶ addig a kulturális emlékezet a múlt szilárd pontjaira irányul. A rögzített formákhoz kötött kulturális emlékezet szempontjából csak az emlékezetes, nem a tényleges történelem számít (ASSMANN, 2004. 53.). A biográfikus emlékezés viszont mindig, még az írásos társadalmakban is társas interakciókra épül.

Az embert – sok minden egyéb mellett – az is megkülönbözteti az állatvilágtól, hogy története, múltja van. Ráadásul az is köztudott, hogy „a múlt emlékei nagyban hozzájárulnak életünk jobbá tételéhez. Felszabadítanak minket a jelen zsarnoksága alól, és lehetővé teszik tudatunk számára, hogy visszalátogasson a régi szép időkbe. Olyan eseményeket válogathatunk ki és őrizhetünk meg az emlékezetünkben, amelyek különösen kellemesek és jelentőségteljesek számunkra, és olyan múltat alkothatunk az emléktárgyak segítségével, amely segít nekünk boldogulni a jövőben. Az ilyen múlt persze nem szó szerint igaz, de hát az emlékezetben megőrzött múlt soha nem is lehet az: folyamatosan újra kell szerkeszteni, és a kérdés csak az, hogy alkotó módon kézben tartjuk-e ezeket a szerkesztési munkálatokat vagy sem.” (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 1997. 191.)

A vasfüggöny lebontása után jött létre az Európa Tanács támogatásával 1993-ban az Euroclio,⁷ az Európai Történelemtanárok Egyesülete, hiszen a hidegháború utáni időszakban az Európa Tanács komoly lehetőséget látott e szervezetben a történelemtanítás szerepének átértékelésére, az integráció elősegítésére, valamint a kontinens békéjének és stabilitásának fenntartására (KAPRONCZAY, 2002. 18.). Az egyesület európai és nemzeti, valamint regionális tanárszervezetekből jött létre. Jelenleg közel félszáz ország kb. 60000 tanárát egyesíti. A szervezet alapvető célkitűzéseként a nemzeti és európai történelemtanítás támogatását fogalmazta meg. Természetesnek tekinti a nemzeti történelem

⁶ Ennek az emlékezési térnek, amelyet a mindenki számára személy szerint adott és kommunikatív tapasztalat alakít, általában három-négy nemzedék felel meg (vö. oral history).

⁷ <http://www.eurocliohistory.org/>

tanítását, ugyanakkor szorgalmazza a mindenkori tanítási gyakorlat és a tankönyvek „európai dimenziójának” megerősítését. Segíti ez utóbbi célrendszer keretében a több ország közreműködésével megvalósuló projekteket. Továbbá ösztönöz és kezdeményez olyan vitákat, amelyek a történelmi tudat vizsgálatával, elemzésével és a történelem tanításának és tanulásának kérdéseivel foglalkoznak (KERESZTY, 2005; CSALA, 2004).

Összefoglalva a történelemtanítás elméletének változásait, az egyre komplexebbé váló szemléletmód és egyre összetettebb gyakorlat nyomán a legtöbb nyugat-európai országban a történelemdidaktika mint a történelmi tanulást, a történelem megismerését vizsgáló kutatási irány önálló tudományággá fejlődött, és magát egyfajta alkalmazott társadalomtudományként ismertette el.

Oktatáspolitikai háttér, szabályozási dokumentumok

Az 1990-es években a korábbi hazai történelemtanítási gyakorlatban nem ismert nemzetközileg megjelenő új nézőpontok, elméletek szinte egyszerre váltak ismertté. A tartalmi szabályozás vonatkozásában ilyen volt többek között a többszemponútú történelemszemlélet, az újszerű curriculumelmélet, amely a tananyag-kiválasztásában egyrészt a tanulók fejlesztési szempontjait állította a középpontba, másrészt az intézményi szakmai autonómiát elősegítő magtantervet (core curriculum) mint műfajt tette ismertté. Továbbá nemcsak a komplexebb tantárgyi megközelítést (pl. műveltségterületek), hanem a tantárgyköziség nézőpontját is hangsúlyozta (SZEKENYI, 1989).

Oktatásirányítási háttér

Az 1989/90-es rendszerváltozás után polgárjogot nyert a plurális világnézetű oktatás, megszűnt az állam iskolaalapítási és -fenntartási monopóliuma, és megnyílt a lehetőség az egyházi és alapítványi iskolák terjedésére. Jelentős mértékben decentralizálódott az oktatási rendszer. Általánossá vált a szabad iskolaalapítás és iskolaválasztás joga, bővült az iskolák szakmai autonómiája, a tantestületek, diákok és szülők egyetértési és véleményezési jogköre. (HALÁSZ-LANNERT, 1995) Az 1993-as közoktatási törvény (1993. évi LXXIX. TV.) kodifikálta az átalakulási reformfolyamat fenti eredményeit, és az időközben tagoltta/szelektívvé vált iskolaszervezet (8 és 6 osztályos gimnáziumok) megváltozását, továbbá a tankönyvkészítés és -kiadás állami monopóliumának megszüntetését. Létrejötték a minisztérium szakmai irányítást segítő, ellenőrző szakmai testületei (pl. Országos Köznevelési Tanács) is (HALÁSZ-LANNERT, 1995). A felsőoktatás intézményei visszanyerték szakmai autonómiájukat, önkormányzatukat. Visszakapta önállóságát a Magyar Tudományos Akadémia,⁸ és számos oktatással foglalkozó szakmai civil szervezet jött létre (TRENCSÉNYI, 1997).

⁸ 1994. évi XL. törvény a Magyar Tudományos Akadémiáról.

A rendszerváltozást követően – az 1985-ös oktatási törvény szellemében – az oktatás-irányításban az intézményi önállóság és önfejlesztés paradigmája érvényesült, így jelentős mértékben csökkent annak a lehetősége, hogy külső eszközökkel (pl. szakfelügyelet) közvetlenül befolyásolni lehessen a mindennapi tanítási gyakorlatot. Ez egyrészt az iskolák és a szaktanárok szakmai autonómiájának megerősödéséhez vezetett, másrészt azt eredményezte, hogy az állam, amely felelős a közoktatás minőségéért és eredményességéért, csak áttételeken keresztül tudta érvényesíteni azon szándékait, amelyek a modern pedagógiai gondolkodás általánossá tételéből következtek volna (JAKAB, 2000). Ez a gyakorlat szintjén azt jelentette, hogy bár az intézmények készítettek új pedagógiai dokumentumokat, helyi tanterveket, de az ezek nyomán a gyakorlatban elvárt tantárgypedagógiai változások nem következtek be, így az iskolákban tanórai szinten alig vagy egyáltalán nem lehetett észrevenni azokat a változásokat, amelyeket egyébként az intézményi pedagógiai programok, helyi tantervek rögzítettek.

A történelemtanítás a rendszerváltozás után

Tantervek

A rendszerváltási folyamatokkal párhuzamosan 1988-ban megkezdődött az oktatás tartalmi szabályozásának átalakítása. Több éves, különböző mélységű és szintű viták folytak az egyes változatokról (BÁTHORI, 2001). Az 1995-ös *Nemzeti alaptanterv* (NAT) a 10 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 középpontjába. A történelem tantárgy a komplex és integrált társadalomtudományi szemléletű *Ember és társadalom műveltségi terület* részévé vált (a Társadalomismeret és az Emberismeret mellett).

A tantervi koncepcióból következően a korábban megkövetelt tartalmak és az elvárt lexikai ismeretek mennyisége lényegesen csökkent. Az integrált szemlélet azt jelentette, hogy a különböző, társadalomról és emberről szóló diszciplínákat a történetiség mint rendező elv fogja keretbe, a 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, 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.

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 tartalmi modernizáció élharcosai ugyanakkor sikerként értékelték a változásokat.⁹ A fejlesztési folyamatban a tudományos szféra (Magyar Tudományos Akadémia elismert történészei) mellett jelentős szerep jutott a hagyományos és akkor szerveződő civil szakmai szervezeteknek is. A készítés különböző fázisaiban – az akkor szűkös informatikai feltételek mellett – részletes kérdőívekben kérdezték ki a tantestületeket és tanárokat, hogy a tananyag mely elemei legyenek a kánon részei. Ez a konszenzuskeresés tette nemzetivé ezt az alaptantervet, ugyanis azt nemcsak az legitimálja, hogy konkrétan mi van benne, hanem az is, hogy mennyi és milyen szintű szakmai megállapodások állnak mögötte. A konszenzus léte is nagymértékben hozzájárult ahhoz, hogy a későbbi – különböző szemléletű és szándékú – kiegészítések, átdolgozások (2001, 2003, 2007, 2012) és a 2005-ben bevezetett történelemérettségi-követelmények is az 1995-ös NAT fejlesztő központú szemléletét és alapstruktúráját vitték tovább.

A NAT történelemoktatásra vonatkozó elemeiből feltétlenül kiemelendő, hogy jelentősen átalakult a korábban szinte csak a politikatörténetre fókuszáló tartalom, és jelentős teret kapott a társadalom-, életmód- és művelődéstörténet. Kaput nyitott az ismeretszerzési és -feldolgozási képességek és az attitűdökre vonatkozó fejlesztési szándékok középpontba kerülésének (KNAUSZ, 2001) és a forrásokra épülő történelemtanítási paradigma térnyerésének. A dokumentum elfogadottságát ugyanakkor nehezítette, hogy látens módon egy új iskolaszervezet kiépítését preferálta, amely olyan iskolaszakaszokat hozott volna létre, amelyek kettévágták volna mind az általános, mind a középiskola képzési szakaszait.¹⁰ Különösen a történelemtanárok határolódtak el tőle a tantárgy kronologikus felépítése miatt.

Az 1995-ös *Nemzeti alaptanterv* kiadása nemcsak a korábbi központi tantervi szabályozás egész rendszerét változtatta meg, de megújította a tantervet mint szabályozóeszközt is, hiszen középpontjába nem a tananyagot, hanem a tanulók fejlesztését állította. Módosította a hagyományos tantárgyi kereteket (tíz műveltségterületet hozott létre). A NAT több szempontból is átértékelte a történelem tantárgy korábbi helyzetét. A történelem az Ember és társadalom műveltségi terület részévé vált (a társadalomismeret és az emberismeret mellett), és a tantervi koncepcióból következően a korábban megkövetelt tartalmak és az elvárt lexikai ismeretek mennyisége lényegesen csökkent (F. DÁRDAI, 2010). Ez utóbbi szándékot a *Nemzeti alaptanterv* fogalmazta meg: „A különböző ismeretek elsajátítása eszköz a tanulók értelmi, önálló ismeretszerzési, kommunikációs, cselekvési képességeinek a kialakításához, fejlesztéséhez.” (NAT, 1995. 9.)

A NAT műveltségterületi anyagát a történetiség mint rendezőelv fogta keretbe. A társadalom alapstruktúráinak megismerésére összpontosított. A műveltségterületen belül a történelem hagyományos tartalmi kiegészültek a társadalmi és állampolgári ismeretekkel. A tantárgy tanítására vonatkozó műveltségterületi előírások megjelenítették a múlt

⁹ Sikernek tartották azért, mert „helyet adott a korábban csak elszórt kísérletként létező tantárgyi területek 'nagykorúsításának'.” (JAKAB, 2003b)

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

feldolgozásának több nézőpontúságát, történelemszemlélete, tartalmi megközelítése az 1990-es években kialakult közmegegyezésre támaszkodott, melynek háttérében az MTA támogatásával készült *Magyarok Európában* (1990) című könyvsorozat és az ez alapján készült *Vezérfonal a magyar és egyetemes történelem oktatásához* (1993) kiadvány állt.

Az Ember és társadalom műveltségterületnek tulajdonképpen egyharmad részét töltötte ki a hagyományosnak tekintett történelem, mert beemelődött az ember- és társadalomismeret, valamint a jelenismeret. A tartalmi modernizáció elharcosai sikerként értékelték a változásokat, hiszen „*az iskolai követelmények komplex műveltségi területek formájában történő megfogalmazása helyet adott a korábban csak elszórt kísérletként létező tantárgyi területek »nagykorúsításának« (például emberismeret, mozgóképkultúra és médiaismeret), valamint lehetővé tette egyes tantárgyi területek differenciálódását is (például társadalmi ismeretek, állampolgári és gazdasági ismeretek), illetve kerettantervi megjelenésüket (hon- és népismeret, kapcsolódás Európához).*” (JAKAB, 2003a. 13.)

A folyamat áttekintése azt mutatja, hogy lényegében a rendszerváltozáshoz kapcsolódóan került a diskurzusok középpontjába az a dilemma, hogy a történelem tantárgy hagyományosan kultúráközpontú (pl. tudományos és értéksemleges) megközelítése mellett miként és milyen súllyal jelenjen meg a közéleti elkötelezettségű, a mindenkori jelen társadalomra koncentrááló szemlélet (MÁTRAI, 1990, ID. KINYÓ, 2012). E vita háttérében egyrészt az a hagyomány áll, hogy a hazai tantervi szabályozás kezdetei óta (*Ratio Educationis*) a történelem tantárgy az állampolgári nevelés lehangsúlyosabb terepeként működik (SZEKENYI, 2001, ID. KINYÓ, 2012), továbbá több mint egy évszázada meghatározó szerepe van a nemzeti identitás formálásában (KATONA-SALLAI, 2002, 26.), és ezt a funkciót a rendszerváltozást és az Európai Unióhoz való csatlakozást követően is megtartotta. „*A magyar történelemtanításnak legfőképpen a nemzeti identitástudat kialakítása a célja, de fontos az Európához tartozás érzésének a kialakítása is.*” Ugyanakkor a változó tudásfelfogás következtében a tradicionális ismeretközpontú szemlélet mellett egyre nagyobb teret kapott az a modernebb felfogás (NAT, 1995. 26.), hogy a történelem tantárgyban a különböző tanulói képességek (ismeretszerzési és -feldolgozási, kommunikációs, gondolkodási, történelmi térben és időben való tájékozódás) fejlesztésére is szükség van. Ez pedig elvezetett az ismeretek vagy képességek közel egy évtizeden át tartó tantervi vitájához (1995–2005), melyet tovább színesített az a kérdésfeltevés, miszerint az állampolgári ismeretek, attitűdök és készségek integrálhatók-e, és ha igen, miként a hagyományos tankönyvekből elsajátítandó iskolai tartalmakhoz, tevékenységekhez (SETÉNYI, 2003).

A narratív kompetenciák kutatása arra is rávilágított, hogy a tananyagtartalmak túlzott kiiktatása nemcsak az egyéni és közösségi identitás létrejöttét akadályozza, de kedvezőtlenül hat a tanulás mint alapkompétencia eredményes kialakulására is (KINYÓ, 2005. 123.). A tanterv implementációjának egyik legfőbb kudarcát az okozta, hogy a tantervben „*meghatározott pedagógiai ciklusok nem illeszkedtek a korábbi iskolaszervezethez*” (VÁGÓ, 2000), és ez különösen súlyosan érintette a 8 + 4-es szerkezettől eltérően felépülő történelmet. További problémaként jelent meg, hogy a tanterv az 5–6. évfolyamon tematikus megközelítést tartalmazott, és a kronologikus történelemtanítás csak a 7. évfolyamon kezdődött. Mindez azt is eredményezte, hogy a történelmet tanító pedagógusok körében a *Nemzeti alaptanterv* elutasítása lényegesen magasabb volt, mint a többi tantárgyat tanítók esetében.

Szaktanárok

A tartalmi viták és az azzal foglalkozó tanulmányok arra is rávilágítottak, hogy a diktatúrát felváltó liberális oktatáspolitikai olyan innovációt és szabadságfokot várt el a szaktanároktól, amelyet a többség nem igényelt. Például sok tanár a helyi tanterv elkészítését teherként élte meg, és a tankönyvválasztás szabadságát sem igényelte minden pedagógus. Az új oktatási dokumentumok többször és többféle formában is kiemelték, hogy a nagyobb részben ismeretátadásra épülő – a 19. század végén, a tömegoktatás nyomán meghonosodott – tanítási módszerek az információrobbanás következtében elavulttá váltak, így a tanórai munkában új módszerek alkalmazása válik szükségessé.

A 1990-es évek közepétől – összefüggésben az egyre természetlenebbé váló NAT-viták hatásával – érzékelhetőek lettek a szaktanári elbizonytalanodás tünetei. Ennek hátterében az állt, hogy a közvélemény és a szakma egy része is egyszerű előjelváltozásként értelmezte a politikai változásokat (– ellenforradalom, + forradalom), másrészt új kihívásként fogalmazódott meg a többféle történelemszemlélet egyidejű jelenléte, a determinikus, egy nézőpontú történelemszemlélet tarthatatlansága. Az elbizonytalanodás elsősorban a „tényfetisizmus” és a diktálásra épülő módszerek fokozatos elterjedésében öltöttek testet. Az elbizonytalanodásnak természetesen voltak politikai elemei, de jelentős szerepe volt annak is, hogy az oktatáspolitikai tartalmi szabályozás új szemléletét hirdette meg, és az oktatás középpontjába a történelmi ismeretszerzési képességek fejlesztését kívánta állítani. Megjelent a változások miatti félelem, az 1995-ben elfogadott NAT újszerű műveltségképe, valamint a hazai gyakorlattól eltérő iskolaszervezeti (6 + 6 + 2) felépítése miatt.

A kilencvenes évek közepén zajló szakmai – bár több vonatkozásban politikai síkon is folyó – viták következménye, hogy a történelem tantervi szabályozása lényegében csak „papíron” létezett, és a gyakorlatban a tankönyvek vették át a tantervek tartalmi szabályozó funkcióját. Abban, hogy a tankönyvből, amely eredeti funkcióját tekintve segéd-eszköz, meghatározó tartalmi és módszertani szabályozó lett, feltétlenül szerepe volt az elhúzódó tantervi vitáknak, valamint a kiépülő és folyamatosan bővülő tankönyvpiacnak, amely a szabályozatlanságban kiváló piaci értékesítési lehetőséget látott.

Az 1990-es évek folyamán a módszertani kérdések háttérbe szorultak, melyet az sem tudott ellensúlyozni, hogy az Országos Köznevelési Szolgálat Iroda (OKSZI) kiadásában ismét megjelent a *Történelemtanítás* című kiadvány¹¹ Závodszy Géza szerkesztésében. E kiadvány ugyanakkor fontos hiánypótló szerepet töltött be a történelemről és történelemtanításról való új gondolkodás meghonosításában.

A NAT Ember és társadalom fejezetét a történelemtanárok jelentős része a történelemoktatás megcsonkításának élte meg. E véleményt Szabolcs Ottó 1996 decemberében egy konferencián fogalmazta meg: *„Amíg a műveltségterület többi tantárgyát jórészt most kreálták, tehát felépíteni kell őket, addig a történelem óriási hagyományokkal rendelkezik, s hagyományos óraszámait kb. egyharmadára, egynegyedére csökkentésével le kell építeni.*

¹¹ Az 1994-ben újrainduló *Módszertani lapok/Történelem* folyóirat 2003-ig létezett az OKSZI, később a KÁOKSZI kiadásában.

Egy rossz hasonlattal élve a NAT tulajdonképpen a történelemtanítás Trianonja.” A tartalmi modernizáció élharcosai ugyanakkor a változásokat sikerként értékelték, hiszen „*az iskolai követelmények komplex műveltségi területek formájában történő megfogalmazása helyet adott a korábban csak elszórt kísérletként létező tantárgyi területek »nagykorúsításának« (például emberismeret, mozgóképkultúra és médiaismeret), valamint lehetővé tette egyes tantárgyi területek differenciálódását is (például társadalmi ismeretek, állampolgári és gazdasági ismeretek), illetve kerettantervi megjelenésüket (hon- és népismeret, kapcsolódás Európához).*” (JAKAB, 2003a. 13.)

A Nemzeti alaptanterv implementációjának egyik legfőbb kudarcát az okozta, hogy a tantervben implicit módon a megjelent az egységes 10 osztályos iskolaszervezeti modell, amely „kettévágta volna” a hagyományos 8 + 4-es iskolaszervezetet, és ez súlyosan érintette mind az általános iskolában, mind a középiskolában a történelem tantárgyat.

Vizsgafejlesztés elindítása

A NAT-munkálatokkal párhuzamosan nagy lendülettel elindult az ún. alapműveltségi vizsga követelményeinek kidolgozása, amely az akkor 16 éves korban meghatározott tankötelezettségi kor lezárásaként kötelező jelleggel lezáró aktusa lett volna a mindenki számára előírt közoktatásban megfogalmazott tartalmak teljesítésének. Az alapvizsga koncepciójának és feladatainak kidolgozását a Szegedi Egyetem fejlesztői végezték Nagy József vezetésével. Az 1995-ös NAT megjelenése után számos fórumon bemutatták a készülő vizsgadokumentumokat. A tervezett követelmények és a vizsgafeladatok is nyilvánosságra kerültek. De sajátos módon ez a vizsga a későbbiekben csak papíron lépett érvénybe, mert az 1996-ban meginduló érettségi vizsgafejlesztés fölülírta az itt megfogalmazott követelményeket. Kezdeti hangsúlyos és általános bevezetési szándék – az érettségizők korosztályonként növekvő száma miatt – alábbhagyott, és csak a szakmunkásképzőt végzők számára írták elő a vizsgát, majd 2008-ban az oktatási jogszabályokból is törölték.

A történelemérettséginek – a szó szakmai értelmében – nem volt követelményrendszerre, hiszen a vizsgaszabályzat olyan széles értelmezési lehetőséget biztosított az iskolák és a szaktanárok számára, hogy az elvben egységes (egyszintű) elvárások a praxisban különböző szinteken teljesültek. Az iskolai (ún. belső) záróvizsgán a központilag kiadott, de lazán megfogalmazott előírások szerint elvben nagyon sok mindent kellett tudni, de valójában a konkrét elvárások, érdemjegyek leginkább egy-egy iskola saját maga által felállított követelményeitől, illetve az adott szaktanár szubjektív megítélésétől függttek. Ez azt eredményezte, hogy az egyes tanulói és iskolai eredmények teljes mértékben összemérhetetlenek lettek, és gyakorlatilag a vizsgaeredmények előrejelző funkciója (prediktív validitása) értelmezhetetlenné vált. Nem véletlen tehát, hogy az 1990-es évek elejétől – összefüggésben a relatíve nagyobb létszámú korosztályok továbbtanulási igényeinek bővülésével – a felsőoktatás a korábbi évtizedekben megszokottnál is erőteljesebben szorgalmazta az érettségi és a felvételi vizsga szétválasztását, és ez utóbbi szelekciós funkcióinak megerősítését.

A középfokú oktatás expanziójának kiteljesedésével az 1990-es évek közepétől egyre jobban kinyílt az egyes iskolák közötti olló a vizsgateljesítményeket illetően. Ebben az időszakban sok érettségizett tanuló rohamozta meg az alacsony felvételi keretszámokkal rendelkező felsőoktatási intézményeket, így merült fel az oktatáspolitikai számára a kimeneti vizsga standardizációjának szükségessége és ezzel párhuzamosan a keményebb, szelekciót biztosító, ún. külső, emelt szintű vizsga bevezetése. E szándékokat tükrözte az 1997-ben kiadott érettségi vizsgaszabályzat is. Az egyetemek és főiskolák az 1990-es évek közepétől kezdődően egyszerre támogatták és utasították el a szelektáló vizsga bevezetését. A támogatást az elitképzés színvonalának fenntartási igénye, az elutasítást pedig a bővülő keretszámok, a csökkenő létszámú érettségiző korosztályok és a normatív finanszírozás együttes hatásaként fellépő veszélyérzet motiválta.

Ebben az időszakban a korábbi évtizedben kialakult egyetemi, főiskolai felvételi gyakorlat lényegében változatlanul fennmaradt. Bár a rendszerváltozás politikai következményeként csökkent a XX. század történetének számonkérhetősége (például érvénytelenné váltak a Tanácsköztársaságról vagy az 1956-ról korábban tanultak, sőt egy rövid ideig az 1945 utáni tananyag sem szerepelt tankönyvekben, érettségien, felvételin), és a marxista ideológia kiiktatásaként háttérbe szorultak a gondolkodást igénylő esszéfeladatok, amely azt eredményezte, hogy általánossá vált a történelmi adatokra (név, évszám stb.) építő, tesztekkel való felvételiztetés. A felvételi írásbeli vizsga feladatai lényegében tényismeretet kértek számon, és a reprodukatív ismeretek ellenőrzését végezték el. A felkészülés eredményessége attól függött, hogy ki tudott adott idő alatt nagyobb mennyiségű adatot memorizálni, függetlenül azok jelentőségétől, kontextusától és alkalmazhatóságától. Ráadásul a tesztekben szereplő tényanyag arra a politikatörténeti szemléletre épült, amely hagyományosan a történelemtanítás középpontjában állt, így egyik legfőbb akadályozójává vált annak, hogy a középiskolai történelemtanítás figyelembe vegye a történettudomány fejlődési tendenciáit, és elmozduljon a társadalom-, a művelődéstörténet, a technika, a mentalitás, valamint a mindennapi élet történetének feldolgozása felé.

A felvételi vizsgák problémáját a fentiekén túl az is növelte, hogy változatlanságával gyakorlatilag fölülírta a közben módosuló (NAT, kerettantervek) középiskolai tantervet, és a maga képeire formálta a 11–12. évfolyam tananyagát. Ez többek között a középiskoláztatás utolsó éveiben abban nyilvánult meg, hogy a szaktanárok úgymond „diákjaik érdekében” nem a történelem fontos kérdéseinek felvetésére, megvitatására, a gondolkodás fejlesztésére, hanem az adatok mechanikus megtanítására törekedtek, és valljuk be, kényszerültek (BIHARI–KNAUSZ, 1998).

Tankönyvek

A tankönyveket az elmúlt másfél évszázad során, a tömegoktatás általánossá válásától kezdve, az európai kultúrkörben mindig is kitüntetett figyelem övezte. Erre utal az alábbi megállapítás is: „*A tankönyveket a nemzeti kultúra szimbólumainak is tekinthetjük. [...] Talán sokkal jobban kifejezik a nemzeti eszméket, eszményeket és értékeket, mint a pénzérméken és a zászlókon szereplő figurák.*” (SHOEMAKER, 1962, ID.

ZÁVODSZKY, 1986). Ez a felfogás mára mindenképpen meghaladottnak nevezhető. A tudás gazdaság eredményességi és hatékonysági kihívásai kitüntetett szerephez jutatták a tankönyveket, hiszen – miként az Egyesült Államok neves oktatási szakemberei megállapították – „a tankönyvek megváltoztatása a leggazdaságosabb és leghatékonyabb módja az osztálytermi munka tartalmának és a tanításnak fejlesztésére.” (CHAMBLISS–CALFEE, 1998. 54.) E megállapítás mögött minden bizonnyal az a meggyőződés is áll, hogy sokkal nehezebb és költségesebb minden iskolába ugyanolyan felkészültségű és tudású pedagógust kiképezni, mint jó, tanulásra alkalmas könyvet kifejleszteni és forgalmazni.

Az 1990-es évek közepének globális kihívásai, a tudás gazdaság mint fogalom megjelenése különösen felértékeltek azokat az eszközöket, amelyek sikeresen hozzájárulnak a tanulási képességek kialakulásához, az alkalmazható tudás megszerzéséhez. A tankönyvek ma szerte a világban a modern társadalmak nagy értéket képviselő szellemi és gazdasági beruházásai (F. DÁRDAI, 2002), noha az átalakuló oktatáspolitikai és kutatási közeg a tankönyv fogalmát illetően folyamatos definíciós problémával küzd (F. DÁRDAI, 2002. 64.). Tágabb értelmezés szerint minden, az oktatásban felhasznált könyv (school-book) tankönyv – így nemcsak a didaktikai céllal írt munkák tartoznak ide –, míg a szűkebb értelmezés csak a kifejezetten oktatás számára készített könyvet (textbook) tekinti annak.

A tankönyvek fejlesztése iránti komplex elvárások előtérbe állították a tankönyvkutatás korábbi szempontjainak és módszereinek meghaladását. A korábbi tankönyvkutatás általában kéttípusú tankönyvet különböztet meg: „az úgynevezett algoritmizált, a képzési folyamatot időben és a közvetített tartalmak rendszerezett felépítésével strukturáló, szisztematikus előrehaladást koncipiáló munkákat (pl. matematika, idegen nyelv, informatika), illetve az úgynevezett konzultatív, referenciális típust (pl. társadalomtudomány, természettudomány, irodalom).” (HORVÁTH, 1996. 37–41.) A tudományos alapokon álló tankönyvkutatás alapjait 1986-ban a Bielefeldi Egyetem három professzora dolgozta ki, akik teljességre törekvő vizsgálati rasztert alkottak, amelyben öt dimenzió mentén 24 vizsgálati kategóriát helyeztek el. „Ezt nevezték el a későbbiekben »bielefeldi raszternek«, amelyet a pedagógiai szakemberek elismerésre méltó tudományos dokumentumként tartanak számon, de amelyet a gyakorlatban nem igazán tudtak hasznosítani.” (BAMBERGER, ID. KOJANITZ, 2007. 115.)

A tankönyvfejlesztési tevékenység professzionalizálódása óhatatlanul előtérbe állította a tankönyvkutatás korábbi szempontjai, módszerei és eszközei meghaladását, az új, tudományos alapokon nyugvó szakasznak a megjelenését. A tankönyvkutatási trendek közül kiemelhető Weinbrenner munkássága, aki a tankönyv fogalmát tágabban értelmezi – ezért is nevezhetjük „komplex” modellnek, amely háromféle kutatási aspektust különít el. A *folyamatorientált* tankönyvkutatás, a tankönyv keletkezésével – azon belül szerzők, kiadók, engedélyezési eljárások –, a tankönyv és a piac összefüggéseivel, a tankönyv kipróbálásával, használatával, selejtezésével és megsemmisítésével foglalkozik. A *produktumorientált* tankönyvkutatás a tankönyvet mint az oktatás és a vizuális kommunikáció eszközt vizsgálja. Ide tartoznak a tartalomelemző eljárások. Ez a megközelítés külön dimenzióként különíti el ezen belül a tudományelméleti, a szaktudományi, a szakdidaktikai és a nevelés-tudományi dimenziót, valamint a design (külső forma, szín, grafika, tipográfia). A *hatásorientált* tankönyvkutatás a tankönyvet az oktatás szocializációs tényezőjeként, a kutatást

pedig recepciókutatásként tekinti. Arra kíváncsi, hogy milyen hatást gyakorol a tankönyv a diákokra, a tanárookra, a közvéleményre; milyen világképet, érték- és gondolkodási mintákat, előítéleteket, ellenségképet közvetít (F. DÁRDAI, 2002. 55–60.).

Hazánkban a '90-es évek folyamán azért is kerültek a tankönyvek az oktatáspolitikai figyelmének középpontjába, mert hosszan elhúzódtak a tartalmi szabályozás alapdokumentumának tekinthető *Nemzeti alaptanterv*hez kapcsolódó viták, melyek révén a pedagógusok szakmai tekintetben elbizonytalanodtak, és ebben a „vákuumban” a folyamatosan kiépülő tankönyvpiac és a tankönyvek vették át a mindennapi szaktanári munkát meghatározó tartalmi szabályozás funkcióit. Az ezredforduló táján zajló – ma már szakmailag kezdetlegesnek nevezhető – tankönyvvizsgálatok arra mutattak rá, hogy a sokszereplős tankönyvpiac megteremtése nem hozta automatikusan magával a tankönyvek tanulhatóságának egyértelmű javulását. Sőt, ellenkezőleg: a '90-es években készült történelemtankönyvek – mint szinte minden tantárgy esetében – az ismeretanyag jelentős mértékű növekedésével jártak. Egyes esetekben a szakszókincs 2-3-szorosára bővült a korábbiakhoz képest (F. DÁRDAI, 2002b). E kedvezőtlen tendencia magyarázata az, hogy a jogszabályok a tanárokhöz telepítették a tankönyvrendelést, így a kiadók inkább a gyakorló tanárok – sok esetben maximalista – szempontjait vették figyelembe, mint a tankönyvből tanuló diákokét (KOJANITZ, 2008).

A hazai társadalmi-oktatási környezet jelentős átalakuláson esett át a rendszerváltás időszakában. Ez nagyfokú decentralizációt jelentett az előző korszak ellenreakciójaként, hiszen kezdetben társadalmi elvárás volt a deregularizáció, a liberalizáció, a privatizáció, továbbá a gazdasági viszonyok „államtalanítása”. Ezek a tendenciák határozták meg az 1993-as közoktatási törvény szellemét és az ebből adódó szabályozási funkciókat.

A rendszerváltás előtt a közoktatási tankönyvellátás teljeskörűen állami felelősségi körbe tartozott. Hasonlóan a szocialista országok többségéhez, nálunk is minden évfolyam minden tantárgyához egy tankönyv járt, amit időnként átdolgoztak, újraírtak. A tankönyvek költségeihez az állam az (Állami) Tankönyvkiadó támogatásán keresztül járult hozzá. A piaci feltételek megteremtése, ami lehetővé tette a magánvállalkozások működését, már az 1980-as években megindult. 1991-ben megszűnt a tankönyvellátás állami monopóliuma, s ettől kezdve az állami támogatás nem a kiadót, hanem a könyveket érintette. Így egy nagyon vegyes tankönyvpiac jött létre, változó minőségű tankönyvekkel és segédletekkel (VÁGÓ–SIMON–VASS, 2011. 267–269.).

A tanítási gyakorlat

A kilencvenes évek közepének szakmai – bár több vonatkozásban politikai síkon is folyó vitái – azt eredményezték, hogy a történelem tantervi szabályozása lényegében csak „pápiron” létezett, és a gyakorlatban a tankönyvek vették át a tantervek tartalmi szabályozó funkcióját. Abban, hogy a tankönyvből, mely eredeti funkcióját tekintve segédeszköz, meghatározó tartalmi és módszertani szabályozó lett, feltétlenül szerepe volt az elhúzódo és sokszor terméketlen tantervi vitáknak, valamint a kiépülő és folyamatosan bővülő tankönyvpiacnak, mely a szabályozatlanságban kiváló piaci értékesítési lehetőséget ismert fel.

Ebben az időszakban a hazai közvéleményt élénken foglalkoztatta a történelmi múlt feldolgozása, így a *Nemzeti alaptanterv* történelem tantárgyat érintő változásai is széles társadalmi nyilvánosságot kaptak. A közvélemény ritkán tapasztalt érdeklődésének is szerepe volt abban, hogy a tárgy tanításának iskolai feltételei intenzív politikai érdeklődést váltottak ki, és 1996-ban magas szintű jogszabály, a kiegészített közoktatási törvény rögzítette, hogy a történelem az átalakuló (kétszintű) vizsgarendszerben továbbra is kötelező érettségi tantárgy maradjon.

A tantervi decentralizáció, a helyi tantervi döntések mozgásterének növelése az 1990-es években azt eredményezte, hogy a történelem tantárgy érettségi vizsgája a politikai, a társadalmi és az ideológiai változások ellenére lényegében az 1978-as tantervek előírásai szerint folyt. Változás legfeljebb csak abban történt, hogy az oktatási kormányzat, illetve háttérintézménye (Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda) többször is módosította az érettségien számonkérhető témaköröket, konkrét tartalmakat (KAPOSI, 2022), illetve a kialakult gyakorlat alapján egyszerűsítette a vizsga konkrét lebonyolítását. Bár a tartalmi változások többsége a rendszerváltozással szorosan összefüggő politikumot érintette, a vizsga tartalma továbbra is ismeret- és politikatörténet-centrikus maradt. A szóbeli vizsga formája és gyakorlata az évek során még ennyit sem változott, így az előre ismert, egytételű, tanári kérdések nélküli, a reprodukatív ismereteket számonkérő megmértetés vált általános gyakorlattá, melyen nagyon kevéssé volt mérhető a tanulók ismeretfeldolgozási képessége, történelmi látás- és gondolkodásmódja.

A történelemtanárok képzése

A hazai pedagógusképzést az elmúlt másfél évtizedben több nagy jelentőségű reformfolyamat is érintette, részint a felsőoktatás, részint a közoktatás oldaláról. Ezek közül mindenképpen kiemelhető a felsőoktatás tömegesedése, az integrációs folyamatok véghezvitele, a bolognai rendszer bevezetése, a képesítési és kimeneti követelmények megjelenése, valamint a közoktatási változások (pl. új típusú tartalmi szabályozók, hagyományos felvételi eltörlése) hatásainak begyűrűzése (FISCHER–KAPOSI, 2015).

Az 1993. évi felsőoktatási törvény alapján 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, a tanári pálya professzionalizálódásának hazai és nemzetközi igénye a '90-es évek elején elindította az egységes, egyetemi szinten integrálódó tanárképzés átalakítását.

1997-ben született meg a rendelkezés a tanár szak egységes tanári képesítési követelményeiről (111/1997. KORM.REND.). A kormányrendelet melléklete a szakmódszertani (tantárgypedagógiai) képzést igen röviden, három ponton definiálta: 1) a szakmódszertani képzés kapcsolódjon az adott szakterület tartalmi, elméleti témaköreire, a pedagógiai-pszichológiai általános képzéshez, valamint az iskolai gyakorlatokhoz; 2) a szakmódszertan (a történelem) a rokon szakok, tantárgyak, illetve műveltségterületek rendszerében átfogóan, integráltan elhelyezkedő stúdium; 3) időkerete szakonként legalább 150 óra. 2002-ben a kreditrendszerű oktatás bevezetésével a szakmódszertan kreditszámát 7-ben határozták meg (77/2002. KORM.REND.)

A történelemtanárok képzésében meghatározó szerepe volt az ELTE kereteiben folyó általános és középiskolai képzéseknek. A Tanárképző Főiskolai Karon Závodszy Géza főigazgató, a Salamon Konrád vezette Történelem Tanszék munkatársai számos területen (pl. tankönyvírás, módszertani jegyzetek készítése) és formában (továbbképzések) új szemléletű tanárképzés kibontakozását és terjedését segítették elő. A Bölcsészettudományi Kar keretein belül Szabolcs Ottó tevékenysége emelhető ki, mivel az ő személye és tudása testesítette meg hosszú időn keresztül a középiskolai tanárképzés módszertani területét. Különösen nagy jelentőségű volt Szabolcs Ottó tevékenysége a tanártovábbképzés területén, ahol a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatával közösen (amelynek elnöki tisztségét is betöltötte) széles körű és új szemléletű, pl. társadalmi és állampolgári ismeretek képzési programok keretében számos modernizációs folyamatot indított el, és a nemzetközi történelemtanári kapcsolatok kibővítésében is komoly integráló szerepet játszott. Ez időszakban teremtődtek meg több vidéki egyetemen – különösen Pécsen – azok a szakmai műhelyek, amelyek a következő évtizedben az új szemléletű – történelemdidaktikára alapuló – történelemtanári képzésében, továbbképzésben mind fontosabb szerephez jutottak.

Irodalom

1993. LXXX. törvény a felsőoktatásról (Hatályon kívül helyezve: 2006. márc. 1-től.)
- 111/1997 (VI.27.) Kormányrendelet a tanári képesítés követelményeiről (Hatályon kívül helyezve: 2005. dec. 30-tól)
- 77/2002. (IV. 13.) Kormányrendelet a felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéshez illeszkedő kiegészítéséről (Hatályon kívül helyezve: 2007. szept. 1-től)
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> (Letöltés: 2020. 01. 17.)
- Assmann, Jan (2004): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Bamberger, Richard – Boyer, Ludwig – Sretenovic, Karl – Strietzel, Horst (1998): *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur*. ÖBV, Wien.
- Bihari Péter – Knausz Imre (1998): A mélység elve és a történelemérettségi. *Új Pedagógiai Szemle*, 47. évf. 3. sz. 68–80.
- Chambliss, Marilyn J. – C. Calfee, Robert (1998): *Textbooks for Learning Nurturing Children's Minds*, Blackwell Publishers. Wiley & Sons, New Jersey.
- Csala Istvánné Ranschburg Ágnes (2004): *Történelemtanítás a középiskolákban*. Történelem: tanári kincsestár, (16. sz. szeptember) H 1.12. 1–20.
- Csapó Benő (szerk.) (2002b): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csíkszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- F. Dárdai Ágnes (1997): *Történelemdidaktikai koncepciók az újabb német didaktikai irodalom tükrében*. Történelempedagógiai Füzetek, 1. évf. 2. sz. 103–122.
- F. Dárdai Ágnes (2002a): Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás. Történelem. Tanítás. Módszertan. In: *Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére*. Szerk.: Nagy Péter Tibor – Vargyai Gyula. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. <https://tinyurl.hu/PkEH/> (Letöltés: 2020. április 20.)
- F. Dárdai Ágnes (2002b): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- F. Dárdai Ágnes (2006): A történelmi tanulás sajátosságai. In: F. Dárdai Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára I. köt. XLI. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 14–29.
- F. Dárdai Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején. (Helyzetkép és perspektíva.) *Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat* (XLV.), Új folyam I. 1. sz. február. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitasmagyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/> (Letöltés: 2020. április 20.)
- Fischer-Dárdai, Ágnes – Kaposi, József (2015): The Correction of the Bologna Reform Process. Changes in the Training of History Teachers in Hungary. In: Erdmann, Elisabeth – Hasberg, Wolfgang (ed.): *History Teacher Education*, Wochenschau Verlag, Frankfurt. 29–43.
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) (1996): *Jelentés a magyar közoktatásról* (1995). Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 13–19.
- Horváth Péter (1996): Az általános iskolai forrásfeldolgozó órákról – egy hetedikes példán keresztül. *Módszertani lapok. Történelem, 1. évf.* 1–2. sz. 31–36.
- Jakab György (2000): A történelem tanítása az ezredfordulón I–II. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. 6., 7–8. sz. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2000-06-ta-Jakab-Tortenelem> (Letöltés: 2009. július 9.); <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle/tortenelemtanitasa> (Letöltés: 2009. július 9.)
- Jakab György (2003a): *A társadalomismeret tanításának múltjáról és jelenéről*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Jakab György (2003b): A csökkent kistestvérek panaszai. A modultárgyak helyzetéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf. 2. sz. 13.
- John, Lukacs (2005): *Egy nagy korszak végén*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Kapronczay Péter (2002): Az európai történelemtanítás új útjai. *Módszertani Lapok. Történelem*, 9. évf. 17–23.
- Katona András – Sallai József (2002): *A történelem tanítása (Tantárgy-pedagógiai összefoglaló)*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kaposi József (2022): Kézirat. *Történelemtanítás online folyóiratban megjelenés alatt*.
- Kereszty Orsolya (2005): Egy európai összehasonlító felmérés tanulságai a történelemdidaktika hazai értelmezéséhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 11. sz. 49–57.
- Kinyó László (2005): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, 105. évf. 2. sz. 109–126. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kinyo_MP1052.pdf (Letöltés: 2009. június 6.)

- Kinyó László (2012): *Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében*. PhD-értekezés.
- Kinyó László – Molnár Edit Katalin (2012): Történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák. In: CSAPÓ Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 289–326.
- Knausz Imre (2001): *A tanítás mestersége*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Miskolc.
- Kojanitz László (2007): A tankönyvek minőségének megítélése. *Iskolakultúra*, 17. évf. 6–7. sz. 114–126. http://real.mtak.hu/56985/1/EPA00011_iskolakultura_2007_06_0
- Kojanitz László (2008): Tankönyvértékelés, tankönyvanalízis, tankönyvkutatás. In: *Tankönyvdialógusok*. Szerk. Simon Mária. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 23–32.
- Mátrai Zsuzsa (1990): *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története: Értékek, eszmék, reformok, tantervek*. (Közoktatási kutatások) Akadémiai Kiadó, Budapest;
- Nagy Erzsébet (1981): *A történelemtanítás időszerű kérdései Franciaországban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nora, Pierre (2010): *Emlékezet és történelem között*. Válogatott tanulmányok. (Szerk.: K. Horváth Zsolt.) Atelier Könyvtár, Napvilág Kiadó, Budapest.
- Pellens, Karl – Szabolcs Ottó (1991): *Történelemtanítás Németországban* (Közoktatási kutatások). Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Rohlfes, Joachim (1986): *Geschichte und ihre Didaktik*. Vandenhoeck & Ruprecht; Auflage: 3.
- Rüsen, J (1994): *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, Verlag: Böhlau Köln.
- Setényi, János (2003): Civic learning in teacher education: The Hungarian experience. In: PATRICK, John J. – HAMOT, Gregory E. – LEMING, Robert S. (ed.): *Civic learning in teacher education: International perspectives on education for democracy in the preparation of teachers*. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Bloomington, 205–225.
- Shoemaker, F. (1962): Textbooks in American education. *The Education Quarterly* vol. XIV. No 54. Jun. 1962, 108–115.
- Szebenyi Péter (1989): *A történelemtanítás Angliában* (Közoktatási kutatások). Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Trencsényi László (1997): *A pedagógusszakma civilszerveződése. Vázlatos körkép 1990–96*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Vágó Irén – Simon Mária – Vass Vilmos (2011): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Vágó Irén (2000): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 169–237. <http://mek.oszk.hu/08400/08451/08451.pdf> (Letöltés: 2020. április 20.)
- Závodszy Géza (1986): Néhány szempont a tankönyv képi tervezéséhez és kritikájához. In: Karlovitz János (szerk.): *Tankönyvelméleti tanulmányok*. Tankönyvkiadó, Budapest, 50–68.

III. A megőrzés és a megújítás kérdései (1995–2015)

A nemzetközi háttér

A történelem tantárgy oktatása, természetesen az általánosan megfigyelhető közös tendenciák ellenére, szinte minden országban más és más hagyományok szerint folyik. Igaz ez a megállapítás – a hasonló és különböző típusú iskolarendszerek esetében – a tantervekre, tankönyvekre, vizsgáztatási elvekre és gyakorlatra is. Jellemzően kevés országban önálló és kötelező vizsgatárgy a történelem, különösképpen olyan módon, mint nálunk.

A legtöbb nyugat-európai országban az utóbbi két évtizedben a történelemdidaktika mint a történelmi tanulást, a történelem megismerését vizsgáló kutatási irány többé-kevésbé önálló tudománnyá fejlődött, és magát egyfajta alkalmazott társadalomtudományként ismertette el. A történelemdidaktika nagykorúsítása nyomán mind több országban *általánosan elfogadottá vált, hogy a tanulók tanulásának, „cselekvési kompetenciájuk kialakításának előmozdítása (learning by working) előbbre való, mint a múlt eseményeinek pusztá interpretálása (frontális tanítás).*” (F. DÁRDAI, 2002a. 43.)

Tantervek

Az 1990-es évek folyamán a nyugat-európai tantervekben és tankönyvekben az egyik változás, hogy az európai nemzetállamok politikatörténete helyett a különböző kontinenseken és társadalmakban élő emberiség közös története került a tanítás középpontjába. Mivel a történelem tantárgy óraszám (szinte) minden országban csökkent, nem volt arra lehetőség, hogy a klasszikusnak nevezett tudáskánont még újabb témákkal kiegészítsék, így a legtöbb európai országban sor került a tananyag újrastrukturálására, több esetben csökkentésére is.

A *tantervek készítése* terén is új elképzelések jelentek meg, amely nyomán háromféle tananyag-kiválasztási koncepciót különböztetünk meg: a redukciót, a strukturálást és a konstrukciót. A *redukciós* koncepció mennyiségi szempontból közelíti meg a tananyag kérdését. Abból indul ki, hogy mind a tanuló életkora, mind a tanulásra fordítható idő bizonyos korlátokat szab a tananyag elsajátítása számára. Lehetetlen dolog a történelem egészének, a megtörtént múlt totalitásának elsajátítása, szükség van bizonyos ökonomikus szempontok érvényesítésére, így a történelem-tananyag „redukálására”. A kiválasztás a tananyag szelektálását jelenti. Mind a tantervfejlesztők, mind a gyakorló tanárok között éles vitákat robbantott ki a legkisebb tananyagcsökkentő „akció” is, hiszen ez a társadalmak által „régóta” legitimált tartalmakat, kanonizált tudáselemeket érint.

A *strukturális* koncepciójának a képviselői is szükségesnek tartják a tananyag kiválasztását, de magát a kiválasztási folyamatot nem definiálják. Legfeljebb arról beszélnek, hogy a teljes történelmi „anyagból” kevés kiválasztási elv segítségével hozzunk létre strukturált tananyagot. Látható, hogy a szelekciós eljárás helyett itt tulajdonképpen a meglévő (kanonizált) tananyag másfajta elrendezéséről, ökonomikusabb, ésszerűbb, speciális célokat szem előtt tartó strukturálásáról van szó.

A *konstrukciós* koncepció abból indul ki, hogy a történelmi tudást összefüggésében kell értelmezni, ezért azt komplex módon kell „megkonstruálni”. Ez az elmélet arra törekszik, hogy bizonyos szükséges kritériumokat határozzon meg, és azt a módot, ahogy a különböző konstrukciós rendező elvek egymáshoz kapcsolódnak. A történelmi múlt mint az ábrázolható tények szövedéke azáltal létezik, hogy a jelenből bizonyos kérdéseket teszünk fel a múlt felé. Ennek értelmében a múltból mindig csak azok a tartalmak lesznek érdekesek és fontosak (tehát tanterveméleti szempontból kiválasztásra „érdemesek”), amelyek a jelen problémahalmazából erednek. Ez a felfogás tekintettel van a tanuló jelenlétével kapcsolatos problémáira és azokra az értékekre, illetve érdekekre, amelyek a tanulók történelmi megismerési folyamatát irányítják. E koncepció hirdetői azt vallják, hogy a témák kánonja mindig változik, sohasem állandó, hiszen a jelenben újabb és újabb kérdések merülnek fel. Új jelenbeli problémák új kérdéseket vetnek fel, az új kérdések új kritériumokat hívnak életre, amelyek segítségével a történelmi múltnak egy új konstrukciója születik meg.

A megváltozott szemléletmód nyomán a tananyag kiválasztásában új hangsúlyok (Európán kívüli térségek, a nők és a gyermekek története, a környezet története témák) és új megközelítések (politika- és eseménytörténet visszaszorulása, társadalom-, kultúr- és mentalitástörténeti témák) váltak elfogadottá nemcsak a tantervekben és a tankönyvekben, hanem a mindennapi tanítási gyakorlatban is.

A kronologikus megközelítés mellett teret kaptak más (tematikus, szinkron stb.) megközelítések is, de a kronologikus elv létjogosultsága alapvetően nem kérdőjeleződött meg. A tantárgyköziség erősítése, a más tantárgyaknál tanult ismeretek, készségek bevonása a történelemtanításba mint kívánalom több országban jelentős teret kapott a tantervekben, a tankönyvekben, de a mindennapi tanítási gyakorlatban csak kevésbé tudott elterjedni. Ugyanakkor néhány országban megjelent a történelem tanulmányozásának újszerű eszközeként a multiperspektivitás (a témák sok szempontú megközelítése) és a kontrovertizálás (az ellentétes nézetek egyidejű érvényesítése) tartalmakban és módszerekben egyaránt.

Kulcskompetenciák, kulcsfogalmak

A történelemdidaktikában új lendületet vett a *történelmi tanulás kulcsfogalmainak*, illetve a történelmi *kulcskompetenciáknak* (STRANDLING, 2001. 87–98.) a feltérképezése.¹ A kulcsfogalmak jelentőségét az adja, hogy ezek révén a diákok képessé válnak a különböző történelmi ismeretek feldolgozására, rendszerezésére, általánosítások megalkotására, hasonlóságok és különbségek feltárására, ismétlődő történelmi minták azonosítására és a különböző események közötti kapcsolatok létesítésére. A *kulcsfogalmakkal* kapcsolatos tudás folyamatos bővítése és elmélyítése az értelmes tanulás egyik összetevője. Az egyedi fogalmi ismeretek, az egy-egy konkrét történelmi témához kötődő fogalomhasználat jelentőségét is elsősorban az határozza meg, hogy elősegítik-e a kulcsfogalmak megértését, illetve megfelelő élmény- és ismeretanyagot biztosítanak-e az adaptív tudást hordozó

¹ Például: kronológiai-strukturális ismeretek, történelmi tartalmak megértése és előadása, források és leírások interpretációja, a gondolkodási háló és a transzfer gondolkodás alkalmazása.

kulcsfogalmak alkalmazni tudásához. A kulcsfogalmak tehát az adott ismeretrendszer fogalmi hálójának csomópontjait jelentik, amelyek sok más fogalommal kapcsolatba hozhatóak. A kulcsfogalmak más és más kontextusban szükségszerűen újra és újra megjelennek. Képesek a tanulásban, a jelenségek leírásában először rendezetlen halmazként megjelenő konkrét fogalmakat, tényeket struktúrákká, fogalmi hálóká rendezni, így alkalmazásuk révén könnyebb értelmezni és befogadni az új információkat és tapasztalatokat is. Ezek révén a diákok képessé válnak a különböző történelmi ismeretek feldolgozására, rendszerezésére, általánosítások megalkotására, hasonlóságok és különbségek feltárására, ismétlődő történelmi minták azonosítására és a különböző események közötti kapcsolatok létesítésére.

A szemléletváltás nyomán újonnan megfogalmazott történelmi kulcskompetenciák alapvetően a történelmi dokumentumok (írott, íratlan, elsődleges, másodlagos, szöveges, képi stb.) feldolgozásához és értelmezéséhez, illetve a kritikai gondolkodás kialakulásához szükséges alapvető képességek elsajátítását és problémahelyzetekben való alkalmazását szorgalmazták (STRANDLING, 2001. 87–98.). A források feldolgozásából eredő tapasztalatok olyan fontos felismerésekhez vezettek a narratív kompetenciák tanulmányozása terén, mint hogy „a tények csoportosításában a formalizált szabályok hiánya az alkotóknak nagy szabadságot biztosít, mert lehetővé válik, hogy ki-ki a saját gondolatait és a rendelkezésére álló tények alapján készítse el saját történelmi narratíváját”. (WISHART, 1997. ID: KINYÓ, 2005) A kutatások nyomán egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a kollektív narratívumok, amelyek egy közösség közös emlékezeteként jönnek létre és hagyományozódnak tovább, milyen lényeges szerepet töltenek be a társadalmi kohézió kialakulása szempontjából. „Az elbeszélések csoportképző és identitásfenntartó funkciója különösképpen szembeötlő a nagy nemzeti elbeszélések esetében (mitológiák, mondavilág, eredetmagyarázatok, a nemzeti történelem szimbolikus jelentést öltött – pozitív és negatív – eseményei). A közösség új tagja – akár kívülről lép soraiba, akár a felnövekvő generációk természetes szocializációja útján nő bele – e csoportelbeszélések átvétele és személyes megélése nyomán lesz részese a szűkebb vagy tágabb közösség élmény- és hagyományvilágának: általuk részesedik a csoportidentitás tartalmaiban.” (PATAKI, 2003) Ezért is válik napjainkban mind fontosabbá a történelem tanítása és az ezt értelmező, magyarázó elméleti háttér tisztázása, hiszen korunk a folyamatos identitásvesztés korszakaként is értelmezhető.

A történelemoktatás ezáltal vált egyre meghatározóbbá a kollektív identitás szempontjából, hiszen „minden iskolai nevelés egyik fő rendeltetése, hogy a felszédülő nemzedéket beavassa a nemzeti elbeszélések világába. Aligha véletlen, hogy régióinkban mindig is érzékeny kérdés volt az iskolai történelemtanítás, s az a kép – magunkról és másokról – amelyet sugallt.” (KINYÓ, 2005. 111.) Az is egyre jobban megerősítést nyert, hogy „a narratív mód révén tudjuk felépíteni identitásunkat és megtalálni a helyünket a kultúránkban. Az iskoláknak gondolniuk, táplálniuk kell ezt a módot, és nem kellene természetesnek tekinteniük.” (KINYÓ, 2005. 113.) Ezért is lehet fontos az iskolai korosztályok számára a közös nemzeti elbeszélések megismerése és feldolgozása, mert ennek révén nemcsak a kollektív identitástudat alakulhat ki, hanem a narratív sémák megismerése, vagyis egy olyan tanulási technika, amely a kognitív pszichológiai kutatások szerint nagyban segítheti a tanulásnak az elsajátítását.

Narratív kompetencia

A nyugat-európai országok többségében az 1970-es évek közepétől folyamatosan átalakult a történelemoktatás célrendszere. A legfőbb didaktikai követelmény az ún. „narratív kompetencia” kifejlesztése lett. *„E kompetencia annak a képességnek a birtoklását jelenti, hogy az ember az idők folyamán szerzett tapasztalatait értelmezni, rendezni tudja, hogy e tapasztalatok a saját életvitelében orientációs bázist jelentenek, hogy személyisége ezáltal gazdagodik, történeti identitása kialakul, kommunikációs képessége erősödik.”* (F. DÁRDAI, 2002. 35.) A fejlesztések és változások nyomán átalakult a történelem tanításának új, általános célrendszere: az ismeretek elsajátítása mellett az alternatívákban gondolkodás, a vitakészség, az önálló véleményalkotás képességének a kialakítása, és kiemelt szemponttá vált a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése is.

Egyre szélesebb körben elfogadottá vált az is, hogy a történelem oktatásának arra is fel kell készítenie a diákokat, hogy az emberek cselekedetei mindig idő-, hely- és érdekfüggők, és a történelem segítségével a ma jelenségei jobban értelmezhetők. Az is elfogadottá vált, hogy meghatározó annak megértése, hogy az emberiség történetében a hosszú távú trendek a múlttól a jelenen át a jövőig ívelnek, és a változások, a fejlődés nem magától következik be, hanem ennek számos összetevője van, illetve az egyén személyes hozzájárulása is szükséges ehhez.

Az ezredfordulóhoz kapcsolódóan jelent meg hangsúlyozottan az a felismerés, hogy az emberi emlékezet számára kiemelkedően fontos a *narratív gondolkodás* kialakulása és használata, hiszen minden, ami velünk történik, az epizodikus memóriánkban rögzül, és legtöbbször történetesémákba rendeződik. Ez kétirányú folyamatot jelent, egyrészt az új eseményeket már korábban megismert történetesémák szerint rendezzük, másrészt az új történetek átrendezik a korábban emlékezetünkben kialakult sémákat. A történeti gondolkodás szempontjából kiemelkedően fontos, hogy az általunk megismert és használt történetesémák *„milyenek: mennyire egyszerűek vagy bonyolultak, nyitottak vagy zártak, merevek vagy rugalmasak, tudatosak vagy rejtettek, és nem utolsósorban, hogy a narratív sémák mekkora repertoárjával rendelkezünk.”* (KNAUSZ, 2002. 10.)

E kérdés feldolgozásánál egyre nyilvánvalóbb, hogy a történelemtudományt, a szociálpszichológiát és az érzelemkutatást hasonló kérdések foglalkoztatják. *„A narratív szemléletmód termékeny kapcsolatokat létesít az élettörténeti emlékezet, az identitás és a szociális reprezentációk kutatásával. A személyes biográfiák elemzése összefonódik a köztörténeti és a kollektív pszichológiai fejlemények vizsgálatával. Ennek az általános törekvésnek a jogosult érvényesítése lehet, ha megkíséreljük összekapcsolni a kollektív emlékezet, az identitásképzés és a narratívumalkotás jelenségvilágát”* (PATAKI, 2003. 24.)

Éppen ezért az elmúlt időszakban számos kutató kiemelten kezeli a narratív megismerés szerepét az oktatás eredményességének vizsgálata szempontjából (LÁSZLÓ, 2003. 24.). Ezen aspektusból különösen fontosnak tartják a történelem tanítása során kialakítható narratív képességeket, amelyek transzferhatása még az idegen nyelv oktatása terén is hasznosítható. Ezért is vált a társadalmi folyamatokhoz kapcsolódó kognitív kutatások egyik legfontosabb terepévé a történelem tanulása és tanítása. Ebben szerepet játszik az

is, hogy a legtöbb ország tanterveiben a történelem kiemelkedő teret kap, de az is, hogy ezen a területen a bruneri értelemben vett paradigmaticus és narratív megismerés egyaránt megjelenik (CSAPÓ, 2002b. 26.).

A narratív kompetenciával foglalkozó írások mindezek mellett arra is felhívták a figyelmet, hogy a „*történeti elbeszélés tehát szociális konstrukció eredménye, de olyan szociális konstrukció, amely az elbeszélést mint önálló törvényekkel rendelkező megismerési (kognitív) eszközt alkalmazza.*” (LÁSZLÓ, 2003. 24.) A történelemtanítás így egyrészt a narratív struktúrák (idő, cselekmény, szereplők, perspektíva, szándékok), másrészt a megismert történetsémák, forgatókönyvek révén komoly információfeldolgozási technikát közvetít látens módon, hiszen egy-egy történet feldolgozása során saját korábbi tapasztalatainkkal és meglévő ismereteinkkel egészítjük ki a történeteket, melynek nyomán a korábbi – történetekből megismert tapasztalataink – mintegy rávetülnek az új történetre, és ezáltal újabb jelentést kapnak. Ez persze valamilyen módon átrendezi az eredeti történetet, de egyben ahhoz is hozzájárul, hogy a tudatban megmaradjon a megismert történet lényegi eleme, illetve tovább épüljön az a forgatókönyvháló, amely egy másik, későbbi történet értelmezési keretét adhatja.

Problémaközpontú oktatás

A problémaközpontú történelemtanítás kiindulópontja a tudáshiány felismerése és az ebből fakadó problémahelyzet, amely felkelti a tanulók kíváncsiságát. A módszer kulcsszava a probléma, amelynek megértéséhez és a megoldáshoz elengedhetetlen az autentikus kontextus. A történeti problémát úgy definiálhatjuk, hogy az nem más, mint a jelenben megtapasztaltak következtében felmerülő történeti kérdés. Hiszen a jelenből fakadó, de a múlt felé irányuló kérdések nélkül nem is beszélhetünk történelemről. Ez egyébként nemcsak a történelemre vonatkozik, hanem minden más tudományra, ezért bátran lehet állítani, hogy egy tudományt elsajátítani mindenekelőtt azt jelenti, mint a tudomány alapvető kategóriáit kérdések formájában elsajátítani. A kategóriák ezért nem mások, mint elvi kérdések. Ezek a kérdések a megismerési folyamat során keletkeznek, és ahogy az előbb is jeleztük, a mindennapi tapasztalatokból erednek. Hisz az egyén történeti, társadalmi helyzetéből fakadó politikai, gazdasági, szociális és morális problémák fogalmazódnak meg kérdésként.

A probléma ugyanis nemcsak ismeretelméleti fogalom, amely a tudásnak és a nem tudásnak a feszültségéből ered, hanem olyan fogalom is, amely a valóságosan megélt tapasztalat és a lehetséges valóság közötti ellentmondásból is eredhet. Ezért a társadalmi problémák mindig azt megelőzően léteznek, hogy azokat megnevezzük, leírjuk vagy felfedezzük. Ebben az értelemben tehát – legalábbis köznyelvi szempontból – a kérdés és a probléma mint fogalom szinonim módon értelmezhető. A kérdések és a problémák szorosan összefüggnek, mégis van közöttük egy lényeges különbség. A kérdések olyan nyelvi kifejezések, amelyek az események, jelenségek stb. megnevezéséhez vezethetnek. A problémák ezzel szemben maguk az események, a jelenségek, a tények, és akkor is léteznek, ha nincsenek nevesítve.

A problémaorientált történelemoktatásban nemcsak a tanulók szociális, egyéni érin-
tettsége, hanem a tanulók érettsége is fontos szerepet játszik. A problémák felismerésé-
ben, hipotézisek, megoldási módok keresésében, illetve megtalálásában nagy szerepet
játszik, hogy mennyire rátermettek, mennyire érettek hipotézisek felállítására a diákok.
Az érettség szorosan összefügg a probléma megtalálásával, ugyanis a hipotézis felállí-
tása a problémamegoldás első lépésének tekinthető. A problémaorientált történelemok-
tatásban fontos a rugalmasság, a kreatív, eleven gondolkodás, a kiindulási pont és a cél
közötti összefüggések, illetve a célhoz vezető út felismerése, kérdések megfogalmazása,
azok variálása. A problémamegoldás reflexív gondolkodást követel: a tanulónak be kell
építenie megszerzett tapasztalatait a további munkájába. A fantáziát igénylő anticipáló
gondolkodás – vagyis a lehetséges megoldások mérlegelése, átgondolása – szintén fon-
tos fejlesztendő terület.

A problémaorientált történelemtanulás olyan kognitív eljárásokat igényel a tanulóktól,
*„amikor a megoldáshoz vezető út nem válik azonnal nyilvánvalóvá, és amikor a művelt-
ségi területek vagy tantervi tartalmak, amelyek esetleg felhasználhatók, nem találhatók
meg a tudomány egyetlen területén sem.”* (HALÁSZ, 2006. 8.) A problémaorientált törté-
nelemtanításon olyan tanítási koncepciót értünk, amely a legújabb tanulás- és tanításelmé-
leti reflexiók bázisán a tanulók egyéni és kollektív érin-
tettségére építve a történelmi problé-
mamegoldás elsajátítására alkalmas tanulási folyamatot biztosít (F. DÁRDAL, 2007. 49–60).
Lényege, hogy a tanórai feldolgozás fókuszba egy alaposan végiggondolt és körültekintően
kiválasztott probléma vagy motiváló kérdés, amelynek többoldalú megvizsgálása, elemzése
jelenti a tanár és a diákok közös munkájának alapját. Ez a feldolgozási mód egyrészt ser-
kentően hathat a gondolkodási folyamatokra (pl. érvelés, kritikai gondolkodás), másrészt
fejlesztheti a különböző típusú gondolkodási képességeket (osztályozás, analógia, extrapo-
lálás stb.), ugyanis a feladatok feldolgozása (közös megbeszélés, vita stb.) során nemegyszer
az előre elképzelt megoldásoktól eltérőek is előkerülhetnek.

E tanulási szituáció hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók bizonyos készségek és képes-
ségek birtokában, a mában gyökerező történelmi problémákkal való találkozásuk által
megértsék a múltat, és történelemszemléletük úgy formálódjon, hogy jelenük és jövő-
jük társadalmi és politikai életében tudjanak és akarjanak felelősen és alkotó módon
rész venni.

A történelmi tanulás nemcsak – és nem elsősorban – a történelmi ismeretek megta-
nulását, hanem differenciált történelmi gondolkodás elsajátítását jelenti. Ennek nyo-
mán a történelemdidaktikában is új elméletek és értelmezési keretek fogalmazódtak
meg. A folyamatokra komoly hatást gyakorolt az a felismerés, miszerint az oktatási
eredményesség egyik meghatározó kritériuma a tudástranszfer, amely azt jelenti, hogy
„amit egy szituációban megtanítanak, azt képesek vagyunk alkalmazni egy másikban”
(MOLNÁR, 2002. 65.). Ez is hozzájárult ahhoz, hogy teret kapjon a problémaorientált
(problem based learning) vagy felfedezettő (discovery learning), illetve a kutatásalapú
tanulás (inquiry based learning).

Hazai folyamatok (tantervek, vizsgakövetelmények, tankönyvek)

A nemzetközi történettudományban és a neveléstudományban is lezajlott paradigmaváltás, mely a történelmi megismerés folyamatát döntően módosította, kikerülhetetlenül hatott a hazai történelemoktatásra is. Az új évezred fordulóján lezajlott komplex társadalmi-politikai változások, valamint a nyugat-európai történelemdidaktikai koncepciók bázisán megfogalmazódtak a történelemtanítás rendszerváltás utáni legfontosabb célkitűzései.

Az ezredfordulóhoz kapcsolódó technológiai, kulturális és társadalmi változások a tudásról alkotott korábbi elképzelések jelentős átalakulását eredményezték, és ezek a gondolatok a hazai tartalmi szabályozásban is mind nagyobb teret nyertek. Mindinkább nyilvánvalóvá vált az a vélekedés, hogy nem vagy csak nagy kockázattal lehet előre rögzíteni, hogy az iskolázási periódus végeztével mely tények ismeretére, tudására lesz szükség a változó gazdasági-társadalmi feltételek között, és milyen felkészültségű munkavállaló felel meg a következő évtizedek munkaerő-piaci elvárásainak. Ennek nyomán egyre inkább a kompetenciaalapú oktatás vált elfogadottá, mely azt tűzte ki célul, hogy olyan cselekvőképességgel (kompetenciákkal) kell ellátnunk a jövő nemzedékét, amelynek eredményeként a feladatok nem „*egy előre rögzített listáját tudja végrehajtani [...] , hanem az előre nem látható cselekvések végtelen sorának megtételéhez szükséges képességekkel rendelkezik.*” (HALÁSZ, 2006. 8.) Így hosszú távon minden későbbi fejlesztés alapjává és feltételévé a tanulás megtanulása válik.

Ezzel összefüggésben fontos visszautalni a korábban tárgyalt történelmi tanulás kulcsfogalmainak, illetve a történelmi kulcskompetenciáknak a feltérképezésére (STRADLING, 2001), amelyek alapvetően a történelmi dokumentumok (írott, íratlan, elsődleges, másodlagos, szöveges, képi stb.) feldolgozásához és értelmezéséhez, illetve a kritikai gondolkodás kialakulásához szükséges alapvető képességek elsajátítását és problémahelyzetekben való alkalmazását szorgalmazzák.

A szaktudomány világában ma egyre elfogadottabbá válik, hogy „*a történelmi gondolkodás nem egy természetes folyamat, és nem is valami olyan dolog, ami magától kialakul a pszichológiai fejlődés során [...], valójában szemben áll azzal, ahogy általában gondolkodunk.*” (Wineburg, 2000, ID. KOJANITZ, 2013. 30.) Ebből is adódóan a történelemtanítás egyik legfőbb feladatává vált, hogy alapja legyen a historical literacy kialakításának, mely egy adaptálható értelmezési keretként ezt lehetővé teszi. A történelemtanítás egyik célkitűzése ezért az, hogy olyan személyiségeket neveljen, akik képesek megkérdezni, hogy a jelenben megoldásra váró társadalmi probléma vagy egy – bárki, bármely társadalmi csoport számára – különösen fontos probléma miért és hogyan keletkezett. Az új szemléletű történelemtanítás képessé teszi a tanulókat annak megkérdezésére, hogy a jelenben megoldásra váró társadalmi problémának van-e múltbéli előzménye, és hogy az emberek akkoriban milyen kísérleteket tettek ennek megoldására.

Tantervek

A rendszerváltozás után a történelem oktatása elsősorban az osztályharcos ideológiák kiiktatását és a tények tiszteletének fontosságát hangsúlyozta, bár ezzel párhuzamosan az is megfogalmazódott, hogy az oktatás középpontjába a történelmi ismeretszerzési képességek fejlesztését kell állítani. A korábban meghatározó ideológiai szemlélet kiiktatása természetesen magával hozta a tartalmak újragondolásának szükségességét is, hiszen a demokratikus viszonyok létrejötte, Magyarország európai kultúrkörbe való újraintegrálása másfajta tananyag-kiválasztási szempontokat igényelt. Ennek révén váltak a NAT vonatkozásában meghatározóvá az alábbiak: a demokrácia értékei, az európai és humanista értékrend, valamint az emberiség közös problémái.

Nemzeti alaptanterv

Ez utóbbi szándékot az 1995-ös *Nemzeti alaptanterv* (NAT) fogalmazta meg, miszerint „a különböző ismeretek elsajátítása eszköz a tanulók értelmi, önálló ismeretszerzési, kommunikációs, cselekvési képességeinek a kialakításához, fejlesztéséhez” (*Nemzeti alaptanterv*, 1995. 95). Az alaptantervben érvényesülő műveltségterületi koncepció a társadalomtudományi komplexitás elvére épült, így helyet kapott benne: a történelem; erkölcsan, etika; hon- és népismeret; társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek, filozófia. A műveltségterület felépítése, tantárgyi tartalmai 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 jár, hogy az alaptanterv egyszerre jelenítette meg a kollektív emlékezet két formáját: a kommunikációs és a kulturális emlékezetet. „Míg az előbbi jelen idejű, a közelmúltra vonatkozó emlékeket idézi fel, azokat, amelyekben az ember a kortársaival osztozik, addig a kulturális emlékezet a múlt szilárd pontjaira irányul.” (ASSMANN, 2004. 53.)

Az alaptantervben megjelenő szemléletváltás egy hosszú folyamat eredményeként is értelmezhető, hiszen az 1978-as tantervtől kezdődően komoly oktatáspolitikai törekvésként fogalmazódott meg a társadalomismeret és az állampolgári ismeretek súlyának növelése (KINYÓ–MOLNÁR, 2012). A NAT Ember és társadalom műveltségterülete az integrált (BEREND, 1980) és komplex (KINYÓ–MOLNÁR, 2012) társadalomtudományi szemléletből indul ki. Az integrált szemlélet azt jelenti, hogy a különböző társadalomról és emberről szóló diszciplínákat a történetiség mint rendező elv fogja keretbe. A komplexitás pedig arra utal, hogy a műveltségterület a társadalom alapstruktúráinak megismerésére fókuszál, és a Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek; az Erkölcsan, etika; a Filozófia és a Hon- és népismeret is része. Ugyanakkor azt is rögzíteni szükséges, hogy a műveltségterület középpontjában a történelem tantárgy mint történelmi stúdium áll, és az általános fejlesztési célok a narratív kompetenciák (F. DÁRDAI, 2006a) kialakítására fókuszálnak.

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

helyezte. Ösztönözte sokféle kerettanterv megszületését, hogy a differenciálódó iskola-rendszer 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), így lehetővé vált a későbbi TÁMOP/EFOP keretében uniós források felhasználása a hazai tartalmi szabályozás fejlesztésében (PÁLFI, 2015).

Nemzeti alaptanterv (NAT) 1995-től létezik, kerettantervek pedig 2000 óta vannak Magyarországon. Mindkettő bevezetését (különösen a NAT-ét) késhegyre menő viták kísérték.² Azóta az alapidokumentumokat többször átdolgozták, 2003-ban és 2007-ben. A 2012 júniusában kormányrendeletként megjelent NAT (110/2012. KORM.REND.) és a 2013-ban életbe lépő kerettantervek tehát a 4. változatot jelentik. Tekintsük végig röviden először az eddigi változásokat. Az eredeti NAT készítői a közoktatás kétszintű tartalmi szabályozását kívánták megvalósítani a *Nemzeti alaptanterv*vel és az ennek alapján készülő helyi tantervek sokaságával. Ez alkalmas volt az előtte évszázadokon keresztül érvényben lévő központi tantervi szabályozás letörésére, de nem tette lehetővé egységes nemzeti közoktatás megvalósítását, ráadásul az iskolatípusok közötti átjárhatóságot is szinte lehetetlenné tette volna. Ráadásul 1995 és 2000 között „peregtek a dobok” a történelemtanítás körül is, hiszen az eredeti NAT a történelemtanítás kétciklusú koncentrikus (általános és középiskolai) képzését négy évfolyamos (7–10. évfolyam) lineárisra kívánta átalakítani, ami országos ellenállásba ütközött, hiszen szembement a 4+4+4-es oktatási rendszerünkkel is,³ a közel 50%-os „tananyagcsökkentésről” nem is beszélve.

2000-ben iktatta be az akkori oktatási kormányzat a NAT és a helyi tantervek közé a kerettantervi szintet (28/2000. OM.REND.), és tette háromszintűvé a közoktatás tartalmi irányítását, egyelőre a meghatározó iskolatípusokban: általános iskola, négy évfolyamos gimnázium és szakközépiskola, valamint szakiskola. Ez a rendszer állandósult a következő oktatási kormányzat idején, de azzal, hogy további kerettantervek készítése vált lehetővé. Ez olyan „jól sikerült”, hogy 2012-re már 69 hivatalosan jóváhagyott kerettanterv létezett.⁴ Ember nem volt, aki valamennyit ismerte volna.

Pedig közben jelentősen változott a korábbihoz képest a kerettanterv funkciója, mivel 2002-ben megszületett az Eötvös József Szabadelvű Pedagógiai Társaság NAT-javaslatára,⁵ melynek jóvoltából a 2003-as NAT-ban eltűnt a közoktatás tartalmi szabályozásának legfelső szintjéből a tartalom, csupán a fejlesztési feladatok részletes kodifikálására került sor. A 2007-es kormányrendelet csak kiegészítette a kulcskompetenciákkal (243/2003. KORM.REND.).

A 2012-ben elfogadott NAT inkább az 1995-ös, mint a 2003-as és 2007-es nyomdokaiba lépett, az ismeretek, a közműveltségi tartalmak rehabilitálásával. Ugyanakkor a fejlesztési feladataival a 2003-as és 2007-es NAT nyomán halad.

² 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. Nyomtatásban: *NAT – Nemzeti alaptanterv. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1995.* A műveltségi területek külön füzetekben is megjelentek: pl. *Ember és társadalom.* Korona Kiadó, Budapest, 1995. A folyamatnak forrásértékű leírását adja: Báthory Zoltán (2001): NAT sztori. In: *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000.* Ökonet, Budapest, 131–166.

³ Például az általános iskolában csak a XVIII. század végéig tanították volna a történelmet.

⁴ <http://www.oh.gov.hu/kerettantervek> (Letöltés: 2012. május 21.)

⁵ Az Eötvös József Szabadelvű Pedagógiai Társaság NAT 2002 tervezete. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 12. sz. Melléklet (Knausz Imre: *Ember és társadalom*)

Hasonlítsuk össze először a NAT-ok Ember és társadalom műveltségi területének felépítését, jellemzőit!

1. táblázat: A NAT-ok szerkezetének összehasonlító táblázata

NAT1: 2000 (1–10. évf.)	NAT2: 2003, NAT3: 2007	NAT4: 2012 (1–12. évf.)
<p>1. <i>Ember és társadalom</i> Bevezetés.</p> <p>2. <i>Általános fejlesztési követelmények</i> (1–6. és 7–10. évf.): emberismeret és önismeret; ismeretszerzési és -feldolgozási képességek; kifejezőképességek; tájékozódás időben; tájékozódás térben.</p> <p>3. <i>Részletes követelmények</i>: társadalmi ismeretek 4., 6. évf.; társadalmi, és állampolgári ismeretek, 8. évf.; állampolgári és gazdasági ismeretek, 10. évf.; emberismeret, 8., 10. évf.; történelem 8., 10. évf.: tananyag; fejlesztési követelmények, minimális teljesítmény.</p>	<p>1. <i>Alapelvek, célok</i> Bevezetés.</p> <p>2. <i>A fejlesztési feladatok szerkezete</i>: ismeretszerzés, tanulás; kritikai gondolkodás; kommunikáció; térben-időben való tájékozódás;</p> <p>3. <i>a tartalom kulcselemei</i>; a reflexiót irányító kérdések.</p>	<p>1. <i>Alapelvek, célok</i></p> <p>2. <i>Kiemelt fejlesztési területek: történelem</i>; erkölcsstan, etika; hon- és népismeret; társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek; filozófia.</p> <p>3. <i>A fejlesztési követelmények szerkezete</i>: ismeretszerzés, tanulás; kritikai gondolkodás; kommunikáció; tájékozódás időben és térben.</p> <p>4. <i>Közműveltségi tartalmak: történelem</i> 1–4., 5–8., 9–12. évf.; ismétlődő/visszatérő és hosszimetszeti témák; erkölcsstan, 1–4., 5–8. évf.; etika, 9–12. évf.; hon- és népismeret, 5–8. évf.; társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek, 5–8., 9–12. évf.; filozófia, 9–12. évf.</p>

Forrás: Katona András (2012): A megőrizve változtatás jegyében az új történelem kerettantervekről. Történelemtanítás (XLVII.) Új folyam III. 2–4. sz. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/01/katona-andras-a-megorizve-valtoztat-as-jegyeben-az-uj-tortenelem-kerettantervekről-03-02-09/>

A 2012-es NAT változat a történelemtanítás meghatározó céljaként a dokumentum a múlt feldolgozása révén a jelen megértését, illetve ezen keresztül a mindennapi közéletben való értő és aktív részvételt fogalmazta meg. „*A történelmi események feltárása, értelmezése és bemutatása olyan készségek elsajátításához járul hozzá, amelyek sokat segíthetnek abban, hogy a tanulók sikeres felnőtté váljanak. Alapot ad a tudatos közéleti részvételhez, és erősíti a demokrácia értékeinek (többek között a jogállamiság, a döntéshozatalban való részvétel, a társadalmi igazságosság, az önrendelkezés, a szolidaritás, az elfogadás és tolerancia) tiszteletét.*” (NAT, Ember és társadalom, 2013. 107.)

A történelemtanítás meghatározó szempontjaként jelent meg a motiváló tanulási környezet megteremtése, amely a nemzetközi szakirodalomra is támaszkodva azt javasolja, miszerint a történelmi tartalmak feldolgozását úgy érdemes végezni, hogy a tanulók érzelmi érintettségét éljenek meg (UFFELMANN, 1999). Továbbá többször megerősítést nyert az a felismerés, hogy „*az ismeretek, melyeket élményszerűen sajátítunk el (flow-érzéssel), hatékonyabban rögzülnek, és később könnyebben előhívhatók*” (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 1979. 194.). E szempontok figyelembevételével fogalmazódott meg a tanterv következő gondolata: „*A történelem tanulása elősegíti a szűkebb és a tágabb közösségekhez*

– a családhoz, a lakóhelyhez, a nemzethez, Európához, az emberi civilizációhoz – tartozás személyes megélését. [...] Fontos, hogy a találkozás a történelmi múlttal, valamint a történelemből fakadó tanulságok feldolgozása személyes élményt jelentsen a tanulók számára.” (NAT, Ember és társadalom, 2013. 107.)

A történelmi műveltség egyrészt a történeti művekben megörökített narratívákat, továbbá egy-egy népcsoport (újabbán nemzet) közös emlékezetében őrzött legfontosabb tartalmakat foglalja magába. Ezen paradoxon szellemében vált egyre hangsúlyosabbá a 20. század második felében az ún. új történetírás, amelynek érdeklődési körébe bekerült minden emberi tevékenység, és a korábban „láthatatlan társadalmi csoportok” (nők, gyerekek, kisebbségek) is felkerültek a „palettára”, továbbá a politikatörténet ellenében inkább a társadalmi-gazdasági struktúrák kerültek vizsgálódásának fókuszába. Ezzel párhuzamosan teremtődtek meg a feltételei annak, hogy kialakuljon a történelem feldolgozásának multiperspektivikus módszere, melynek lényege, hogy a múlt feldolgozásának különböző nézőpontjait (perspektíváit) egymás mellett jeleníti meg, vagyis elfogadottá váltak a korszerű történeti feldolgozások standardjai, amelyek elméleti és szakmai alapját adják a tudományos igényű történelemtanításnak.

Az új alaptanterv egyik fontos előrelépésének értékelhető az, hogy a korábbiakhoz képest jelentősebb szerepet szán a történelmi gondolkodás fejlesztésének. A társadalom és a történelem feldolgozása során tehát induktív megismerési folyamat zajlik le, ugyanakkor a különböző folyamatok, összefüggések átlátásához fejlett korrelatív gondolkodásra is szükség van (CSAPÓ, 2002). E gondolatkör nyomán fogalmazódott meg a dokumentumban az, hogy „a tanítás meghatározó célja a differenciált történelmi gondolkodás kialakítása, az adatok, tények, fogalmak, a történettudomány által kínált konstrukciók (sémák) rugalmas adaptálásával, illetve a történettudomány vizsgálati eljárásainak (történeti probléma felismerése, megfogalmazása, a kritika, az interpretáció) alkalmazásával.” (NAT, Ember és társadalom, 2013. 107.)

A kulcsfogalmakkal (key ideas) kapcsolatos tudás folyamatos bővítése és elmélyítése az értelmes tanulás egyik összetevője. Az egyedi fogalmi ismeretek, az egy-egy konkrét történelmi témához kötődő fogalomhasználat jelentőségét is elsősorban az határozza meg, hogy elősegítik-e a kulcsfogalmak megértését, illetve megfelelő élmény- és ismeretanyagot biztosítanak-e az adaptív tudást hordozó kulcsfogalmak alkalmazni tudásához. A kulcsfogalmak tehát az adott ismeretrendszer fogalmi hálójának csomópontjait jelentik, amelyek sok más fogalommal kapcsolatba hozhatóak. A kulcsfogalmak más és más kontextusban szükségszerűen újra és újra megjelennek. Képesek a tanulásban, a jelenségek leírásában először rendezetlen halmazként megjelenő konkrét fogalmakat, tényeket struktúrákká, fogalmi hálóká rendezni, így alkalmazásuk révén könnyebb értelmezni és befogadni az új információkat és tapasztalatokat is. A kulcsfogalmak jelentőségét az adja, hogy ezek révén a diákok képessé válnak a különböző történelmi ismeretek feldolgozására, rendszerezésére, általánosítások megalkotására, hasonlóságok, különbségek feltárására, ismétlődő történeti minták azonosítására és a különböző események közötti kapcsolatok létesítésére.

A 2012-es NAT szerkezete és felépítése döntően a folyamatosságot mutatja, hiszen lényegében megegyezik a 2003. és a 2007. évi NAT-tal. Ez arról tanúskodik, hogy a szerzők, szerkesztők a közel húszéves viták során kialakuló konszenzust nem kívánták felülrni. A Közműveltségi tartalmakkal való kiegészítés egyrészt visszatérést jelentett az 1995-ös NAT részletes követelményeihez, másrészt – vitákat is vállalva – érvényesíteni kívánta a társadalmi nyilvánosság és a közszolgálati szempont markáns elvárását, a közös kulturális kódrendszer fenntartásának érdekében (lásd 1. táblázat).

2. táblázat A korábbi és a 2012-es NAT felépítésének összehasonlításáról

2003, 2007	2012
<p><i>Alapelvek, célok</i> <i>A fejlesztési feladatok szerkezete:</i> 1. ismeretszerzés, tanulás; 2. kritikai gondolkodás; 3. kommunikáció; 4. térben-időben való tájékozódás; 5. a tartalom kulcselemei; 6. a reflexiót irányító kérdések.</p>	<p><i>Alapelvek, célok</i> <i>A fejlesztési feladatok szerkezete:</i> 1. ismeretszerzés, tanulás; 2. kritikai gondolkodás; 3. kommunikáció; 4. tájékozódás időben és térben. <i>Közműveltségi tartalmak:</i> 1. ismétlődő/visszatérő és hosszmetzeti témák; 2. kronologikus témák.</p>

Forrás: Katona András (2012): A megőrizve változtatás jegyében az új történelem kerettantervekről. *Történelemtanítás* (XLVII.) Új folyam III. 2–4. sz. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/01/katona-andras-a-megorizve-valtoztat-as-jegyeben-az-uj-tortenelem-kerettantervekről-03-02-09/>

A 2012-ben elfogadott NAT a kilencvenes évek közepétől gyakorlattá vált kétpólusú (központi, helyi) és háromszintű (alaptanterv, kerettanterv, helyi tanterv) szabályozási keretrendszerben készült. Így az 1995-ben elfogadott NAT egy változataként értelmezhető. Szabályozási logikáját, szemléletét és szerkezetét azok az alapelvek határozták meg, amelyek az 1988 és 1995 közötti viták során kristályosodtak ki. Magtantervtípusú (core curriculum) dokumentum, amelyben a fejlesztési célok, feladatok és tartalmak műveltségterületekbe rendeződve jelentek meg. Felépítése független volt a különböző iskola-típusoktól, az iskolaszakaszokra fókuszált (1–4., 5–8., 9–12.), nem tartalmazott kötelező tantervi órahálót. Implementációját, iskolai alkalmazását az önálló funkciójú kerettantervek tették lehetővé. Szemléletmódja a diákok fejlesztésére és nem a feldolgozandó tartalmakra koncentrált. Készítése időszakában – a korábbi változatoktól eltérően – dominánsan érvényesült az a szemlélet, hogy a „globalizált világban a helyi identitások felértékelődnek”. Szükség van tehát a „közös kulturális nyelv» megismerésére, valamint a nemzedékek közötti párbeszédet lehetővé tevő kódrendszer átörökítésére” (SCHECKER-PARCHMANN, 2007. 150), mert ez biztosítja a közösségi identitások továbbélését.

A műveltségterület képviselte a narratív szemléletmódot, a kritikai gondolkodás érvényesülését, és hangsúlyosan megjelent benne a demokratikus gondolkodásmód és attitűdök fejlesztése is. A műveltségterületi anyag a 2003-as változathoz képest, a koncentrikusan, de más szinten ismétlődő tevékenységek átlátható jelölése révén egyszerűsítette a fejlesztési

követelményeket. Hangsúlyozta a történelmi gondolkodás fejlesztését: „...a tanítás meghatározó célja a differenciált történelmi gondolkodás kialakítása, az adatok, tények, fogalmak, a történettudomány által kínált konstrukciók (sémák) rugalmas adaptálásával, illetve a történettudomány vizsgálati eljárásainak (történeti probléma felismerése, megfogalmazása, a kritika, az interpretáció) alkalmazásával” (NAT, 2012). E törekvést szolgálta a különböző típusú (értelmező és tartalmi) kulcsfogalmak megjelenése (KOJANITZ, 2014). Az úgynevezett ismétlődő/hosszmetszeti témák pedig az értelemgazdag tanulást (meaningful learning) kívánták előtérbe állítani azáltal, hogy a különböző történelmi korok jelenségeit a tematikai összerendezés nyomán egymással összehasonlíthatóvá teszik. A kronológiai elrendezés mellett megjelenő tematikai megközelítés lehetőséget teremtett arra, hogy a hagyományos történelemoktatás során „láthatatlanok”, a társadalmilag és gazdaságilag hátrányos helyzetben lévők, a politikailag marginalizáltak (nők, gyerekek, kisebbségek), valamint az ökológiai, fenntarthatósági nézőpontok is érvényesüljenek. Továbbá sor kerülhetett arra, hogy a hagyományos kronologikus felépítés helyett a történelemoktatás új szemléletű, tematikus tananyagelrendezésének kipróbálása kapjon lehetőséget (KAPOSI, 2018).

Az „ismétlődő/visszatérő ún. hosszsmetszeti témák lehetővé teszik a diákok számára a hasonlóságok és különbségek felismerését és a mélységelvű (study of depth) történelemtanítás fontosabb elemeinek hazai alkalmazását. E módszer lényege, hogy „amit tanítanak, tanítsák alaposan, megragadva azt a néhány átfogó gondolatot, melyek megvilágítják az egészet, és folyamatosan köréjük lehet építeni a másodlagos tényeket” (CHAMBLISS–CALFEE, 1998. 55.), illetve egy téma többszöri „körbejárásával” lényegi felismerésekre és összefüggésekre lehet jutni. E témák egyik sajátossága, hogy a megjelenő fókuszok az érettségiben már meghonosodott dimenziók, amelyek főleg társadalom-, művelődés- és eszmetörténeti vonatkozásokat jelenítenek meg.

3. táblázat Ismétlődő/visszatérő és hosszsmetszeti témák a NAT 2012 történelem részében

5–8. évfolyam	9–12. évfolyam
Társadalmi helyzet, életmód, életviszonyok	
Gyermekek nevelése, oktatása Család, lakóhely Falvak és városok, urbanizáció Hétköznapi és ünnepek Öltözködés, divat Betegségek, járványok ►►	Nők és férfiak életmódja és társadalmi helyzete, életformák Szegények és gazdagok világa Egyenlőség, emancipáció Tömegtájékoztatás, sajtó, propaganda Népesség, demográfia (vándorlás, migráció)
Társadalom és állam	
Uralkodók és államférfiak Birodalmak Kisebbség, többség, nemzetiségek ►►	Államformák, államszervezet A hatalommegosztás formái, szintjei Forradalom, reform és kompromisszum
Helyi és nemzetközi együttműködések, konfliktusok	
Békék, háborúk, hadviselés Egyezmények, szövetségek ►►	Függetlenség és alávetettség Kisállamok, nagyhatalmak

5–8. évfolyam	9–12. évfolyam
Természet és technika kölcsönhatása	
A földrajzi környezet A természetformálás és -átalakítás hatásai Közlekedés, úthálózat, hírközlés Felfedezők, feltalálók ►►	Erőforrások és termelési kultúrák A technikai fejlődés feltételei és következményei Fölzárkózás, lemaradás
Kultúrák, vallások és eszmék	
Hasonlóságok és különbségek Népek és vallások egymásra hatása, együttélése A világvallások alapvető tanításai, vallásalapítók, vallásújítók Történelemformáló eszmék ►►	Korok, korstílusok Vallások szellemi, társadalmi, politikai gyökerei és hatásai Világkép, eszmék, ideológiák, társadalomkritika A fanatizmus jellemzői és formái

Forrás: 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a *Nemzeti alaptanterv* kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról

Az ismétlődő témák struktúrája a korábban megfogalmazottakon túl egyértelműen további fontos modernizációs szándékokat is tükröz, hiszen kiemelt szerepet kapnak a hagyományos történelemoktatás során láthatatlanok, a társadalmilag és gazdaságilag hátrányosak, a politikailag marginalizáltak (nők, gyerekek, kisebbségek), valamint beazonosítható az ökológiai, fenntarthatósági nézőpontok térnyerése is.

Kerettantervek

2000-ben az oktatási kormányzat a rendszer- és helyi szintű problémák feloldása érdekében központi kerettanterveket adott ki, amelyek az alaptanterv 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, mozgókép- és média, jelenismeret, dráma és tánc) helyi szinten történő megvalósulását.

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

A 2002-es kormányváltás után a szocialista-liberális kormányzat 2003-ban átalakította a *Nemzeti alaptantervet*. Az átalakítás egyik meghatározó eleme az volt, hogy a részletes tantárgyi követelményeket a NAT szintjéről a kerettantervek szintjére helyezte át. Mindez azzal a következménnyel járt, hogy a minisztérium által kiadott kerettantervek mellé további kerettantervek készítését határozta el és létrehozta a tantervi akkreditáció rendszerét. Ennek nyomán 2004–2010 között számos kerettantervi változat készült el, döntően a tankönyvkészítésben érdekelt tankönyvkiadók közreműködésével. A különböző tantervi változatok számos vonatkozásban támaszkodtak a 2000-es kerettantervre, de természetesen számos új elemmel, megközelítéssel gazdagították a kerettantervi vál-

tozatot. A 2010-es kormányváltás után az új irányú oktatáspolitikai visszatért a 2003 előtti NAT és kerettantervi szerkezet alkalmazásához.

A tartalmak újbóli NAT-ba kerülésével viszont alapvetően megváltozott a kerettantervi szabályozás jelentősége az ismeretek vonatkozásában, hiszen 2003-ban, 2007-ben az első szintté vált. Ugyanakkor sokasodni kezdtek a kerettantervek, hiszen a tankönyveket forgalmazó tankönyvkiadók így legitimálhatták tankönyveiket, tankönyvsorozataikat. (Többek között ez vezetett a 69 akkreditált kerettanterv létrejöttéhez.) 2012-től ismét a NAT közműveltségi tartalmai jelentik az első szintet a tartalmi szabályozásban, a kerettantervekben ezek iskolatípusonkénti „lebontására” került sor. A szerkezetben is lényeges változások következtek be.

4. táblázat: A tantárgyi kerettantervek szerkezetének összehasonlító táblázata

Kerettanterv (2000, 2004, 2007)	Kerettanterv (2012)
A tantárgy neve, cél és feladatok	A tantárgy neve, tanításának célja és feladatai.
Fejlesztési követelmények	Két évfolyamos ciklusokra vonatkozó bevezetők: A tantárgy szerepe a fejlesztési területekben, a nevelési célok elérésében és a kulcskompetenciák fejlesztésében; a tantárgy sajátos fejlesztési céljai.
Évfolyamonkénti óraszám	Tematikai egység – órakeret a teljes óraszám 90%-ára
Belépő tevékenységformák: ismeretszerzési és feldolgozási képességek; kifejezőképesség; tájékozódás időben; tájékozódás térben.	Előzetes tudás; a tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai.
Témakörök – tartalmak; fogalmak, nevek (személyek), helynevek (topográfia), évszámok (kronológia).	Követelmények: témák – fejlesztési követelmények; kapcsolódási pontok; értelmező és tartalmi kulcsfogalmak; fogalmak, adatok (személyek, helynevek/topográfia, évszámok/kronológia)
A továbbhaladás feltételei	A fejlesztés várt eredményei a két évfolyamos ciklus végén.

Forrás: Katona András (2012): A megőrizve változtatás jegyében az új történelem kerettantervekről. *Történelemtanítás online folyóirat*. 2012. 2–4. sz.

A 2000-es évek közepétől a hagyományos történelemoktatás tartalmai, elvárásai egyre markánsabban egészültek ki a demokráciára nevelés elemeivel, így többek között a társadalmi integráció és társadalmi kohézió komplex társadalmi problémamegoldási gondolkodásmód erősítésének középpontba állításával (HALÁSZ–LANNERT, 2003). Ezt támasztja alá az is, hogy az Európai Unióban az állampolgári nevelésen általában négy terület elsajátítását értik, így a kritikus és analitikus szemléletmód, a politikai tudatosság, műveltség (political literacy), az attitűdök és értékek, valamint az aktív részvétel (EURYDICE, 2012). Ennek a szemléletmódnak a folyamatos térnyerését a tartalmi szabályozókban is végig lehet követni, amelyet mind a 2003-as és 2007-es *Nemzeti alaptanterv*, illetve a 2005-ös érettségi követelmények is igazolnak (VASS 2008; KAPOSI, 2006). A folyamat intenzitását az is mutatja, hogy ebben az időszakban vált „nagykorúvá” az önálló tantárgyként, majd érettségi tárgyként is megjelenő Társadalomismeret, amelyet néhány felsőoktatási intézmény a történelmet kiváltó felvételi tárgyként is elfogadott.

A 2013-as kerettantervek – mivel a helyi tantervek könnyített adaptálását kívánták szolgálni – óhatatlanul szűkítették a helyi döntések mozgásterét. A szükségesnél és a kelleténél részletesebb és merev módon szabályozták az intézménytípusok és a műveltségterületek anyagát. Bevezetésük is gyorsított volt, s noha tartalmaztak szakmailag előremutató elemeket is, nem találkoztak a pedagógiai szakmai közvélemény elvárásaival. Ebben döntő szerepe volt az időszükének (a NAT megjelenése után hat hónap), amely nem tette lehetővé a sok-sok egyeztetést kívánó szakmai konszenzusok kialakítását. Gondot jelentett a folyamatot koordináló minisztériumi háttérintézmény (OFI) korlátozott mozgásterére, ingatag szervezeti-finanszírozási helyzete, valamint a felsőoktatási képzési pozícióikat is féltő és leginkább a tartalmi tudást preferáló tudományos, szaktárgyi lobbik erős érdekérvényesítése. A közműveltségi tartalmakban a tantárgyi témák, adatok csökkentése helyett inkább a számszerű növekedés valósult meg. Ennek ellenére, mivel a kerettantervek differenciáltan, minden iskolatípusra, képzési formára készültek, iskolai adaptációjuk a legtöbbször nem jelentett áthidalhatatlan feladatot, még az alternatív programú iskolák számára sem. A kerettantervek szakmailag előremutató elemei közül kiemelhető az egységes műveltségterületi struktúra, a kétéves szakaszhatárok alkalmazása, a konstruktivista pedagógia érvényesülésére utaló Előzetes tudás rovat megjelenése, továbbá a Fejlesztés várt eredményei rovat szemléletmódja, amely a döntően leíró típusú tantervektől a követelménytípusú úgynevezett standardok irányába mutatott.

A történelem tantárgyi kerettantervek legvitatottabb kérdése a korszakhatárok megváltozásához kapcsolódott. Számos pedagógus nehezményezte, hogy az utolsó tanítási év a második világháború utáni időszakkal indul, így a jelenkori történelem túlzottan felértékelődik, és a korábbi korok döntő fontosságú jelenségei nem kapnak kellő hangsúlyt. Az a jogos felvetés is megjelent, hogy az első két évfolyam anyaga túlzottan zsúfolttá vált, és hangsúlyos témák, mint például a reformkor és az 1848–1849-es forradalom és szabadságharc a 6. és 10. évfolyamokon a tanév végére került. Az is kritika tárgyát jelentette, hogy a tantervekben, ha nem is nagymértékben, de nőtt a lexikai adatok, különösképpen a fogalmak száma. Ezért sok pedagógus szerint – ha a történelmi gondolkodás fejlesztésének és hangsúlyos céljainak is meg akart felelni – a tantervek anyaga feldolgozhatatlanná vált.

A szaktanárok részéről jogos és komoly kritika fogadta a társadalmi és állampolgári ismeretek beépítését a történelem tantárgyba, mivel felkészületlennek tartották magukat például az ott megfogalmazott pénzügyi-gazdasági tudnivalók és a munka világára vonatkozó elvárások tanításának tekintetében (KATONA, 2012).

A 2012-es NAT-ban, majd a kerettantervekben markánsan megjelenő állampolgári ismeretek ugyanakkor sajátosan paradox helyzetet teremtett. Az önálló Társadalomismeret oktatásának hívei úgy érezték, hogy „kihúzták a lábuk alól a talajt”, mert olyan mérvű a társadalomismereti tartalmak beépítése a történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek tantárgyába, hogy már-már értelmetlenné válik az önálló tárgy oktatása. *„Miközben a Nemzeti alaptanterv és a kerettanterv fejlesztési céljaiban és irányelveiben a korábbiaknál hangsúlyosabbá váltak a közvetlen szocializációra irányuló jelenismereti elemek (erkölcsi nevelés, hazafias nevelés, állampolgári nevelés), a tényleges iskolai gyakorlatot szabályozó tartalmi elemek szintjén inkább visszalépés történt. Megszűnt a*

társadalomismeret tárgy korábbi tantárgyi, illetve modultantárgyi státusza: a társadalomismeret korábbi tananyaga integrálódott a történelem tantárgyba.” (JAKAB, 2013. 77.) A feltárt ellentmondások arra is rámutattak, hogy „a történelem ugyanis dominánsan leíró jellegű tantárgyként szerveződik. A társadalomismeret esetében – a fogalmi keretek átadásán túl – a hangsúly inkább a személyes társadalmi tapasztalatok földolgozásán, általánosításán van, amelyhez sajátos interaktív pedagógiai módszerek (projekt, esettanulmány, terepgyakorlat) társulnak.” (JAKAB, 2013. 77.) Mindez jogos meglátásnak tűnik, hiszen a fejlődő kognitív tudományok felől közelítve az is egyre nyilvánvalóbb megállapítássá vált, hogy „a demokráciával kapcsolatos ismeretek tanórai közvetítése önmagában nem elegendő ahhoz, hogy a diákok demokratikusan gondolkodó állampolgárokká váljanak” (CSAPÓ, 2000. 291.). Ezért is vált a szaktudományon belül elfogadottá, hogy a „demokratikus gondolkodás is a legapróbb kognitív építőelemekből épül fel, ezért a képességek kialakításához és fejlesztéséhez a tevékenységek iskolai begyakorlására, többszörös kontextusba helyezésére van szükség” (CSAPÓ, 2000. 291.). Mindebből persze pozitív forgatókönyv esetén az is következhetne – megfelelő szakmai támogatás mellett –, hogy a társadalomismeret integrálása felerősíti a történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek tantárgyon belül a régóta szorgalmazott, képességekre fókuszáló, tevékenységközpontú oktatást. Vagyis a társadalomismereti tartalmak oktatásának kötelezősége és az ehhez kapcsolódó újszerű módszerek átvétele lehet a kívánatos pedagógiai kultúraváltás kikényszerítője.

A történelem kerettanterv pedagógiaileg előremutató elemének tekinthető a témakörönként megjelenő Nevelési-fejlesztési célok rovat, amely megfogalmazta az adott tematikai egység általánosnak nevezhető célrendszerét, és közvetve vagy közvetlenül utalt az ismeretek feldolgozásának fókuszára, szemléletmódjára. Dominánsan érvényesítette a narratív szemléletmódot, és itt fogalmazódtak meg a konkrét történelmi tényismereteken túlmutató, a történelmi tanulást, gondolkodást, általánosítást lehetővé tevő értelmezési keretek, „rejtett történetsszervező sémák” (PATAKI, 2010. 789) és mintázatok, amelyek alkalmasak a különböző történelmi korszakok analógiáinak beazonosítására, a transzferalapú tudásépítésre, továbbá a személyiségfejlesztést célzó morális tanulságok, normatív elvárások feldolgozására.

A tantervi folyamatok összegzése

A különböző NAT-változatok a szerkezet és felépítés tekintetében döntően a folyamatosságot mutatják, míg lényegi különbség a részletes tartalmi követelmények (Közműveltségi tartalmak) tekintetében ragadható meg. A 2012-es változat visszatérést jelentett az 1995-ös NAT részletes követelményeihez. Az alaptantervi változatok mindegyike a társadalomtudományi komplexitást figyelembe véve integrált szellemű történelemtanítást állította középpontjába. A dokumentumok a történelemtanítás céljaként a múlt feldolgozása révén a jelen megértését, a „civic education” szemlélet fontosságát, illetve ezen keresztül a mindennapi közéletben való értő és aktív részvételt fogalmazták meg. Kiemelik a narratív megismerési mód alkalmazása, a motiváló tanulási környezet megteremtése és az értelmes tanulást támogató kulcsfogalmak (key ideas) (STRADLING, 2001) használatának jelentőségét (KAPOSI, 2016).

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) (KAPOSÍ, 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 koncentráló szemlélet (KINYÓ, 2012). E vita hátterében egyrészt az a hagyomány áll, hogy a hazai tantervi szabályozás kezdetei óta a történelem tantárgy az állampolgári nevelés lehangsúlyosabb terepeként működik (SZEKENYI, 2001, ID. KINYÓ, 2012), továbbá több mint egy évszázada meghatározó szerepe van a nemzeti identitás formálásában (KATONA, 2004b), és ezt a funkciót a rendszerváltozást és az Európai Unióhoz való csatlakozást követően is megtartotta. A magyar történelemtanításnak legfőképpen a nemzeti identitástudat formálása a célja, de fontos az Európához tartozás érzésének a kialakítása is. A változó tudásfelfogás következtében a tradicionális ismeretközpontú szemlélet mellett egyre nagyobb teret kapott az a modernebb felfogás, hogy a történelem tantárgyban a különböző tanulói képességek (ismeretszerzési és -feldolgozási, kommunikációs, gondolkodási, történelmi térben és időben való tájékozódás) fejlesztésére is szükség van. Ez pedig elvezetett az ismeretek vagy képességek közel egy évtizeden át tartó tantervi vitájához (1995–2005), melyet tovább színesített az a kérdésfeltevés, miszerint az állampolgári ismeretek, attitűdök és készségek integrálhatók-e, és ha igen, miként a hagyományos tankönyvekből elsajátítandó iskolai tartalmakhoz, tevékenységekhez.

A 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. A folyamatok arról is tanúskodnak, hogy a hagyományos történelemoktatás tartalmai, elvárásai egyre markánsabban egészültek ki a demokráciára nevelés elemeivel, így többek között a társadalmi integráció és társadalmi kohézió komplex társadalmi problémamegoldási gondolkodásmód erősítésének középpontba állításával (HALÁSZ–LANNERT, 2003). Ennek a szemléletmódnak a folyamatos térnyerését a tartalmi szabályozókban is végig lehet követni, amelyet mind a 2003-as és 2007-es *Nemzeti alaptanterv*, illetve a 2005-ös érettségi követelmények is igazolnak (KAPOSÍ, 2016). A folyamat intenzitását az is mutatja, hogy ebben az időszakban vált „nagykorúvá” az önálló tantárgyként, majd érettségi tárgyként is megjelenő társadalomismeret, amelyet néhány felsőoktatási intézmény a történelmet kiváltó felvételi tárgyként is elfogadott.⁶

⁶ A feldolgozás nem tárgyalja a 2016–2020 közötti időszak tantervfejlesztési folyamatát, a 2020-ban elrendelt tartalmi szabályozókat, és azok bevezetésének kontextusát.

Vizsgafejlesztés

A NAT kiadását követően meginduló többszintű vizsgafejlesztés azt tekintette céljának, hogy miként lehet a bemeneti követelményekben már megújult tartalmakat a kimeneti követelményeken keresztül is érvényesíteni, így többek között a képességfejlesztést előtérbe állítani. Fontos kérdés volt az is, hogyan lehet a megújult tartalmakat és a képességjellegű követelményeket (kompetenciákat) a vizsgán mérni. Mindez azt is jelentette, hogy a hazai oktatásirányítás ideológiai és társadalomfilozófiai különbözősége ellenére „*a tudásátadás folyamatának evolucionista átalakulása helyett revolucionista módját*” (KÖFALVI–MAKK, 2007. 11–13.) választotta. Az oktatáspolitikák abból indultak ki, hogy „*a tömegoktatás tantárgyi reformjának legkönnyebben és időben leggyorsabban végrehajtható eleme a kimeneti követelmények megváltoztatása, amely egyben a tartalmi és módszertani terület megújulását is kikényszeríti*” (KÖFALVI–MAKK, 2007. 11–13.).

A *Nemzeti alaptanterv* kiadása után elindult vizsgafejlesztő munka jelentős tartalmi és strukturális átalakítást kívánt elérni a közoktatási rendszer egészében, hiszen két kötelező vizsgát kívánt bevezetni (alapvizsga és érettségi). A kétfokozatú vizsgarendszer első lépcsőfoka, az általános tankötelezettséget lezáró alapvizsga arra lett volna hivatott, hogy garanciát építsen be az alaptantervben meghirdetett tartalmi modernizáció megvalósítására, és közvetett módon ösztönözze az iskolaszervezet átalakulását. A koncepció éppen ezért a vizsgakövetelmények számára az oktatás tartalmi megújításában viszonylag szűk pályát jelölt ki, a hangsúly a strukturális átalakításra került. A kezdeti elképzelésekben a második lépcsőfok, az érettségi vizsgarendszer meghatározó módon a középiskolai expanzió és a felsőoktatás felvételi szándékainak összehangolását, illetve a 10. évfolyamig szóló alaptanterv kiegészítését szándékozott megvalósítani oly módon, hogy a vizsgakövetelmények a 11–12. év tananyagát visszafelé szabályozták volna. A fejlesztőmunka során a tartalmi modernizáció kifulladására, illetve a hazai és nemzetközi mérési eredmények, valamint a felsőoktatás kezdődő szerkezeti reformja következtében egyre bővült a vizsgarendszerrel, illetve követelményekkel megvalósítandó oktatáspolitikai célok köre.

Alapvizsga

1993-ban a tankötelezettség tíz évre való felemelésével egy időben született döntés alapműveltségi vizsgáról, amelyet 1995-ben a NAT elfogadásakor is megerősített. Az alapvizsga bevezetésének szándéka összefüggött azzal, hogy a nemzetközi gyakorlatban mindinkább elfogadottá vált a hatékonyság kérdése, ez pedig óhatatlanul kikényszerítette az gyakorlatot, hogy az oktatási folyamatok értékelésében ne a tantervnek, hanem a kimeneti követelményekre épülő vizsgáknak legyenek domináns szerepük.

A JATE Pedagógiai Tanszéke mellett létrehozott Alapműveltségi Vizsgaközpontban már 1991 óta folyt az alapműveltségi vizsga előkészítésével kapcsolatos munka, így röviddel a NAT kiadása után, 1996-ban elkészültek a vizsgatárgyak általános követelményei, majd 1997-ben jelent meg a miniszteri rendelet az alapműveltségi vizsga szabályzatának kiadásáról (24/1997. (VI. 5) MKM). E jogszabályok szerint a Történelem

és társadalom ismerete a kötelező vizsgatárgyak közé került, amelynek követelményeit írásbeli és szóbeli vizsgaformában kell teljesíteni.

A nyilvánosságra került vizsgadokumentumok (követelmények, mintafeladatok) Nagy József taxonómiája szerinti felosztásban – felismerés, kapcsolás, kivitelezés vagy értelmezés – készültek. A tudás alkalmazásának legegyszerűbb szintjén, a felismeréskor, csak fel kell ismernünk valamit. A dolgok, események, fogalmak, produktív szintű felismerése az elvárás, míg a kapcsolás szintjén a tanultak felidézése is elvárható. A produktív kapcsolás ezen kívül még valamilyen összefüggés alkalmazását is elvárja az aktuális tananyagelggel kapcsolatban.

Az alapvizsgát végül nem vezették be, de szemléletének néhány eleme, pl. tájékozódás térben és időben, forráshasználat hangsúlyozása beépült az érettségi fejlesztés gondolatrendszerébe és a feladattipológiából is több minden átkerült a 2005-ben megvalósult érettségi anyagokba.

Érettségi

Az érettségi fejlesztés sajátos oktatáspolitikai környezetben kormányzati ciklusokon túlmutató keretekben valósult meg, liberális politika indította útjára, majd egy mérsékelt konzervatív irányzat fejlesztette tovább, és végül az ismét hatalomra kerülő liberálisoknak jutott a bevezetéssel járó dicsőség, a 2005-ös érettségi botrány, a tételek idő előtti nyilvánosságra kerülése miatt.

A fejlesztés központi kérdése az írásbeli vizsga bevezetése és a kompetencialápu megközelítés érvényesítése volt. Ez többek között az is jelentette hogy miként lehet a korábbi vizsgákra jellemző politika- és eseménytörténeti túlsúlyt, illetve ismeretközpontúságot csökkenteni, és mely pedagógiai eszközökkel lehet a vizsga hangsúlyát a képességek (források használata, térbeli, időbeli tájékozódás, ok-okozati kapcsolatok feltárása stb.) alkalmazására tenni. Hiszen már a XVIII. századtól kezdődően többször is megfogalmazódott, hogy *„az oktatásban pedig nem szabad csupán az emlékezetet terhelni, s az ifjakat a szükségesnél több fejből megtanulandó ismerettel gyötörni, hanem arra kell törekedni, hogy az elméjüket fölvilágosítsuk, mindent megértessünk velük, s rávezzessük őket arra, hogy a megtanultakat nyugodtan és teljesen kifejezzék”*, és a vizsgán a *„főhangsúly nem az évszámok, események elszigetelt lajstromozására fektetendő [...]”* (ENTWURF), hanem inkább a történelmi tények természetes és logikai összefüggéseire.

A kilencvenes évek második felében elindult vizsgafejlesztési munkálatok arra törekedtek, hogy az új tantervekben bekövetkezett változásokat kimeneti oldalról is megerősítse. Vagyis a megújult tartalmakat és elvárásokat a kimeneti követelményekben is érvényesítse, és többek között a képességfejlesztést állítsa előtérbe. Ezzel párhuzamosan természetesen arra a kihívásra is választ akart adni, hogy a vizsga tömegessége mellett miként lehet garantálni az országosan egységes színvonalat.

Összefoglalva az érettségi vizsgafejlesztés az egységesség, kétszintűség bevezetése mellett új tudástartalmak megjelenését, a kompetenciafejlesztés előtérbe állítását, a standardizáció megteremtését és kiszélesítését, az egyéni tanulói utak választási lehetőségének

bővülését (flexibilitás), valamint a felsőoktatási továbbtanulás igazságosabb feltételeinek megteremtését tűzte ki célként (HORVÁTH-LUKÁCS, 2005).

Az új érettségi bevezetését megelőző időszak jellemző tanári attitűdje a kivárási volt, hiszen számosan úgy vélték, hogy a 2002-es kormányváltás után – az addigra bevezetésre előkészített érettségit – majd az új (rég)i oktatáspolitikai nem fogja bevezetni, hanem lejátszódik ugyanaz, mint a 1995-ös NAT-nál és a 2000-es kerettanterveknél. E helyzetmegítélés nem volt teljesen alaptalan, hiszen 2002 ősze és 2003 tavasza között ténylegesen elhangzottak olyan nyilatkozatok, amelyek az új (kétszintűnek nevezett) érettségi elvetését szorgalmazták.

A viszonyokat egyébként is tovább nehezítette, hogy az újonnan kiadott *Nemzeti alaptanterv* (2003) a részletes tartalmi követelményeket a kerettantervek szintjére helyezte, aminek következményeként nemcsak újabb viták kezdődtek az ún. műveltségi kánonról, hanem egyre több pedagógus érezte úgy, hogy ezzel végképp zárójelbe került az általa birtokolt szakértői tudás. Az iskolai szinten nehezen értelmezhető oktatáspolitikai viszonyok között ezért is érte váratlanul és bizonyos értelemben felkészületlenül a szaktanárok jelentős részét az a döntés, hogy mégis lesz érettségi reform.

A történelemtanárok többsége azért tartott az új vizsga bevezetésétől, mert a központi írásbeli feladatlap révén a „*tanügyi reform belépett a tanterembe*”, és „*nem lehet tudni, hogy a tanterveket kezdeményező oktatásügyi kormányzat mennyiben fogja majd számon kérni rajtuk a megvalósíthatatlan követelményeket: az óriásira duzzadt tananyagmennyiség megtanítását és a szemléleti és módszertani újdonságok alkalmazását*” (JAKAB, 2000. 13.), ráadásul felkészítő munkájuk eredménytelensége is nagyobb nyilvánosság elé kerülhet. A különböző helyzetű iskolák eltérően jelenítették meg félelmeiket. A gyenge felkészültségű diákokat oktatók attól féltek, hogy nagyon sokan meg fognak bukni a vizsgán (bár időközben a jogszabályokban az 1997-es kezdeti 50%-os bukáshatár 2002-ben 30%-ra, majd 2005-re 20%-ra mérséklődött), az elitbe tartozók pedig – látva a nyilvánosságra hozott feladatokat – attól tartottak, hogy túl sok jó jegy születik majd.

A kialakult viszonyok között talán a több éve/évtizede oktató pedagógusok helyzete volt a legnehezebb, hiszen azokban az intézményekben, ahol a szelekciós rendszer már a belépést megelőzően kiszűrte az „nem odavalókat”, nehezen felismerhető volt a reproductív ismeretek megtanítására építő tanítási stratégia eredménytelensége, mert az eredmények (osztályzatok, felvételik) a várakozásnak megfelelően alakultak. Ahol viszont nem működött a szelekciós rendszer, ott a nyilvánvaló eredménytelenség okaként legtöbbször a diákok szociális viselkedését és társadalmi, kulturális hátrányait fogalmazták meg a pedagógusok. Mindez két dolgot jelentett. Egyrészt azt, hogy sok esetben a pedagógusoknak saját, mindennapi közvetlen tapasztalataik ellenében kellett változtatniuk, ami nagyon nehéz (hiszen józan belátás nélkül ez nem nagyon megy). Másrészt azt – és erre az érettségi bevezetésének későbbi tapasztalatai is utalnak –, hogy azok a pedagógusok lettek a változtatás „zászlóshajói”, akiknek az iskolája nem tartozott sem az elit iskolák közé, sem a teljesen leszakadtak közé, hiszen számukra az újfajta tanítási, tanulási stratégia egyrészt jelenthette az elithez való felzárkózást, másrészt hozzájárulhatott az egyébként óhatatlanul bekövetkező leszakadás megakadályozásához (KAPOSI, 2006).

A szaktanárok a fejlesztés első éveiben „civilként” és sok esetben ellendrukkerként gyelték az érettségi körüli, nemegyszer politikai felhangoktól sem mentes szakmai vitákat. Amikor azonban kiderült, hogy az új vizsgát bevezetik, felismerték a szükséges teendőket, és hihetetlenül gyors és eredményes alkalmazási és adaptációs készségről tettek tanúbizonyságot. Lényegében egy év alatt alapszinten eleget tettek mindazoknak az elvárásoknak, amelyek aztán a vizsga sikeres bevezetésének feltételei és zálogai lettek.

Az érettségi vizsga alapelvei, műveltségképe

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

Az új történelemérettségi filozófiai alapvetése az, hogy „a történelem megismerése során a tanulók tényeket, adatokat, ismereteket, összefüggéseket tanulnak meg, amelyek általános történelmi műveltségük fundamentumát képezik. Történelmi tényismeretük és tudásuk azonban csak abban az esetben válik saját maguk és a társadalom számára is releváns, hasznos tudássá, ha a történettudomány által kínált konstrukciókat, sémákat, fogalmakat rugalmasan képesek adaptálni a múlt, valamint a jelen megértéséhez. [...]” A történelmi tanulás mindenekelőtt történelmi gondolkodást jelent, annak a képességnek a birtoklását, hogy a tanuló a múlt-jelen-jövő hármas dimenziójában tudjon gondolkodni, hogy életkori sajátosságainak és fejlettségi szintjének megfelelően ismerje és tudja alkalmazni a történettudomány vizsgálati eljárásainak legfontosabb alkotóelemeit (történelmi probléma felismerése, megfogalmazása – a heurisztika, a kritika, az interpretáció módszereinek ismerete és alkalmazása –, történelmi probléma megoldása válaszadással és ítéletalkotással).” (F. DÁRDAI, 2006b. 67) Az általános és részletes vizsgakövetelmények abból indulnak ki, hogy a középiskolai történelemtanítás akkor tekinthető eredményesnek, ha a tartalmak elsajátításával párhuzamosan megtörténik azoknak a képességeknek a kialakítása is, amelyek elengedhetetlen elemei a sokoldalú történelmi műveltségnek. Az új érettségi vizsgakövetelmények ezért azt célozzák meg, hogy a tantárgy oktatási céljait illetően helyreálljon az ismeretátadás, a képességfejlesztés és a normaközvetítés hármának belső egyensúlya. E változtatásra azért volt szükség, hogy érvényesülhessen a nevelési-oktatási folyamatban a nemzeti és európai azonosságtudat, a humanista és demokratikus értékrend közvetítése. A tartalmi újítás elsősorban azt szolgálja, hogy az eseménytörténelmi ismeretek mellett több figyelmet kapjanak a társadalmi, gazdasági és kulturális folyamatok, illetve azok a tartalmak, amelyek az egyes korszakok komplex, életszerű bemutatásához szükségesek.

A képességjellegű követelmények (kompetenciák) hangsúlyosabb tétele a történelem tantárgyban azt jelentette, hogy a források használata és értékelése, a szaknyelv alkalmazása, a térbeli és időbeli tájékozódás, az eseményeket alakító tényezők feltárása, a történelmi események és jelenségek problémaközpontú bemutatása kiemelt fejlesztési célként fogal-

mazódott meg. A vizsgafejlesztés egyik fontos tartalmi szempontja volt, hogy a tanítási folyamatban és a vizsgán nagyobb súllyal szerepeljenek azok a konkrét történelmi tartalmak és elemzési szempontok, amelyek a jelen világának megértéséhez szükségesek. A követelmények ugyanakkor figyelembe veszik az 1990-es évek közepén felgyorsult tantervi decentralizáció hazai eredményeit, így kedvező megvalósítási feltételeket biztosítanak – a központi igényeken túl – a helyi szakmai önállóságból adódó lehetőségeknek.

A témakörök konkrét meghatározásánál és megfogalmazásánál a fejlesztők abból indultak ki, hogy érvényesüljenek az általános vizsgakövetelményben megfogalmazott korszerűsítő szándékok, így a vizsga a lexikális ismeretek lényegesen szűkebb körét jelölte ki. Biztosította a magyar és az egyetemes történelem 60–40%-os megoszlását, és meghatározó módon jelent meg a 19–20. század története. Azáltal, hogy a vizsga két szintje közötti lényeges tartalmi és egyéb különbségek csak a 11. évfolyam anyagában jelennek meg, időben kitolja az osztálykereteket is befolyásoló differenciált oktatás elkezdését.

Az új dokumentumok meghatározó célja, hogy a lexikális ismeretek lényegesen szűkebb körét követelje meg a tanulóktól. Ezért a vizsga feladataiban csak az alap- és a középfokú kerettantervek követelményeiben megfogalmazott konkrét lexikális adatokat lehet számon kérni. Ettől az elvtől csak akkor lehet eltérni, ha az adott feladat föltünteteti (kronológiai táblázattal, fogalom meghatározással, szöveges forrással, térképpel stb.) mindazokat a lexikális ismereteket, melyek a megoldáshoz szükségesek.

A vizsgareform korszerűsítő törekvéseinek meghatározó eleme az írásbeli vizsgarész bevezetése, melyet a vizsgateljesítmények összemérhetősége, a vizsga követelményeinek és feltételeinek egységesítése, az új – nemzetközi szempontból is újdonságnak számító – mérési, értékelési gyakorlat elterjesztése, a szemléleti, tartalmi, módszertani reformok gyakorlati érvényesítése indokolt. A változások az írásbeli vizsgafeladatok oldaláról elemezhetőek a legközelebbitben, hiszen ezek mutatják leginkább azokat a szemléletbeli különbségeket, amelyek a hagyományos adatközpontú, valamint az alkalmazott tudás mérését célzó feladatok között húzódnak. Ilyen módon az érettségi feladatai nem egyszerűen a megtanultak visszaadását (reprodukálását), hanem a tanultak új helyzetekben történő (produktív) alkalmazását várják el. Minden írásbeli feladat magában foglal valamilyen ismeretforrást (szöveget, képet, térképet, diagramot, grafikont, karikatúrát stb.), amely vagy tartalmazza a szükséges információkat, vagy segít előhívni azokat az ismeretelemeket (például fogalmakat), amelyekkel a feladat sikerrel megoldható. A megfogalmazott követelmények újszerű eleme, hogy a vizsgán tudatosan jelennek meg azok a segédeszközök, ismeretforrások (például térkép, helyesírási tanácsadó szótár, segédletek stb.), amelyeket a szaktanárok, illetve a diákok a mindennapi munkában gyakorta használnak.

A szóbeli vizsga a történelmi jelenségek és események problémaközpontú bemutatását várja el a tanulóktól. E vizsgaforma elsődleges célja az, hogy kiderüljön, a diákok szóbeli kifejezőképessége milyen színvonalon áll, illetve miként tudnak a történelem különböző dimenzióiban (például gazdaság, társadalom, politikatörténet) eligazodni, és a tételben meghatározott problémát összefüggéseiben ismertetni, elemezni és értelmezni. A vizsga témakörei: gazdaság, gazdaságpolitika, anyagi kultúra; népesség, település, életmód; egyén, közösség, társadalom; nemzetközi együttműködés és konfliktusok; politikai

intézmények, eszmék, ideológiák; a modern demokráciák működése. Középszinten az ún. szabad téma felhasználási lehetőségével ugyanakkor a követelmények arra is módot adnak, hogy az iskolák a helyi tanterveikben megfogalmazott sajátosságokat (például helytörténet) is számon tudják kérni.

A vizsga értékelési rendszere újszerűnek tekinthető, amennyiben mérhető kritériumokkal fejezi ki az elvárható tudás minőségét és mennyiségét, biztosítva ezzel a teljesítmények méltányos és az eddigieknél objektívebb és megbízhatóbb mérését. Értékelési szempontból az új érettségi vizsga meghatározó eleme az összemérhetőségre való törekvés. A vizsgadokumentumok pontosan rögzítik a vizsgán elvárt teljesítményeket, a vizsga menetének alapvető elemeit, valamint a javítás és értékelés meghatározó szempontjait. A vizsgafeladatok részletes javítási útmutatóval készülnek, így lehetővé válik az is, hogy a vizsgákon általánosan alkalmazott, ún. globális értékelési gyakorlatot fölváltsa a kompetenciák szerinti, ún. analitikus értékelés.

A képességjellegű követelmények meghatározó szerepe, illetve a tantervi decentralizáció, a tankönyvválasztási lehetőség bővülése értelmezhetetlenné tették az adatközpontú, tankönyvi kulcsszavakra épülő értékelést. Így az új vizsgában szöveges (ki-fejtendő) feladatoknál újszerű javítási, értékelési szempontok érvényesülnek, hiszen a megoldási útmutatóban megfogalmazott kritériumok elsődlegesen az elvégzendő műveletre (például megadott szempontok alapján információk gyűjtése, egyszerű következtetések megfogalmazása történelmi események okairól, következményeiről) és nem csupán az elvárt konkrét tartalmakra (fogalmakra, történelmi adatokra) vonatkoznak.

Az érettségi bevezetésének kezdeti tapasztalatai

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

A 2005-ös májusi vizsga nem igazolta a félelmeket. Az írásbeli bevezetése nem hozott kudarcot sem a vizsga eredményességét, sem a tartalmakat és módszereket illetően. Összességében csökkent (2,2%-ról 0,4%-ra) az eredménytelenül vizsgázók száma, másrészt a feladatsorok meggyőzték a kétkedőket arról, hogy hazai viszonyok között is érvényesíthetők a vizsgáztatási gyakorlatban a világban bekövetkezett változások a tudás értelmezésében és az értékelés standardizációjának kísérlete. Arra is megnyugtatóan választ adott a vizsga, hogy a feladatfejlesztés eredményeit – az alkalmazott tudást mérő feladatokat – vizsgahelyzetben is lehet alkalmazni.

Minden túlzás nélkül megállapítható, hogy az új történelemérettségi követelményei jelentős befolyást gyakorolnak a középiskolai tanítási gyakorlat mindennapjaira. Bár hatásuk csak a 2005-öt közvetlenül megelőző egy-két évben mutatható ki, de így is az ennek révén történő átalakulások voltak tantermi szinten a legjelentősebbek az elmúlt évtizedben. A leglényegesebb elmozdulások abban érhetők tetten, hogy megállt a tényyszerű ismeretek (adatok) további bővülése a tanórai munka során, sőt bizonyos iskolatípusokban elindult egy szükséges és kívánatos csökkenés is, és felértékelődött a tanítási folyamatban a különböző típusú források feldolgozásának szerepe. Így nagyobb teret kaphatott az ismeretszerzési és -feldolgozási képesség kialakítása és a beleérzőképesség (perspektívaváltás) gyakorlati alkalmazása. Egyértelműen rögzíthető, hogy a vizsgára való felkészítés számos új, tanulói tevékenységre épülő tanítási módszert vitt be a gyakorlatba, és mindenképpen segítette a diákok ismeretszerzési képességeinek fejlesztését. A bevezetett érettségi fontos hozadékának tekinthető, hogy kimutathatóan nőtt a tanórákon a tanulók egyéni vagy csoportban végzett feladatmegoldása, melynek révén nőtt a problémamegoldásra és az elmélyültebb gondolkodásra fordított idő.

Az új történelemvizsga bevezetésének egyik fontos következménye lett az is, hogy a forrás- és tevékenységközpontú történelemtanítás, valamint az érettségi tételek összeállítása korszerű informatikai eszközök használatára ösztönözte a szaktanárokat. Az egységes javítási-értékelési szempontok megjelenése pedig jelentős mértékben segítette a tanárok iskolán belüli, sőt bizonyos esetekben az iskolák közötti kooperációját. Az együttműködést jól szolgálták és szolgálják a vizsgáztatásra felkészítő tanártovábbképzések, valamint az emelt szintű vizsgán való közreműködések.

Az érettségi 2005-ös bevezetése után az akkori Országos Közoktatási Intézet (OKI) mint a vizsga kifejlesztője két éven keresztül részletesen elemezte a vizsga tapasztalatait. A tapasztalatokat és az ebből következő fejlesztési javaslatokat egy tanulmányban összegezték (F. DÁRDAI–KAPOSI, 2008).

Az érettségi követelmények változása⁷

2005-től az érettségi rendelet – függetlenül a különböző fejlesztési javaslatoktól – 10 éven keresztül lényegében változatlan maradt, és csak 2015-re készültek el azok a rendeletmódosítások, amelyek a korábbi tanulmányra támaszkodva több ponton megváltoztatták a 2005-ös történelemérettségit, és ezek 2017-ben léptek érvénybe.⁸

Az érettségi követelmények szemlélete viszonylag keveset változott, a kompetenciák-nál történt egyfajta egyszerűsítés, rövidítés, és az Eseményeket alakító tényezőket összevonták a Problémaközpontú gondolkodás – a 2005-ös változatban csak szóbelinél megjelenő – nézőpontjával. A tartalmak tekintetében pedig az érettségi témakörei igazodtak a 2012-ben kiadott új Nat/Kerettantervek elvárásaihoz.

⁷ A 40/2002. EMMI rendelet 2017-es módosítása alapján

⁸ A változások bemutatása A történelemérettségi nagykönyve I–II. című könyv (Szerk.: Boronkai Szabolcs, dr. – Csapodi Zoltán – Farkas Katalin, dr. – Kovács Örs, dr. – Tamásiné Makay Mariann – Csapodi Zoltán (fel. szerk.), Bölcsélet Egyesület, Budapest), illetve Makay Mariann tájékoztató anyaga alapján készült.

A legfontosabb változás, hogy az írásbeli vizsgarész összpontszáma 90-ről 100 pontra emelkedett, míg a szóbeli 60-ról 50 pontra csökkent. A 150 pontos maximális teljesítmény változatlan maradt. Változtak a feladatok tartalmi kijelölésének arányai is, a Politika-, esemény-, állam, jog- és intézménytörténet (40%) és az Eszme- és vallástörténet (kb. 10 %) területen változatlanok. A Társadalom-, életmód-, mentalitás- és művelődéstörténet kiegészült a munkaügyi alapismeretekkel és aránya kb. 30-ról 25 % csökkent, a Gazdaság-, technikatörténet és a környezeti kultúra története, pénzügyi és gazdasági ismeretek pedig 20%-ról 25 %-ra nőtt.

Az érettségi fejlesztés összegzése

Megállapítható, hogy a 2005-ös érettségi bevezetése – visszazabályzó szerepe révén – a történelem oktatása terén az elmúlt évtizedek egyik legnagyobb hatású változását indította el. Számos elemével kikényszerítette a probléma-, forrás- és tevékenységközpontú tanítási gyakorlat elterjedését. Továbbá megállította a tanítási gyakorlatban a lexikai adatok további bővülését, így ezen a területen elindult egy lassú csökkenési folyamat.

Az írásbeli vizsgarész bevezetése megerősítette a történelem tantárgy iskolai helyzetét és a tanító tanárok intézményi megítélését. Az új szemléletű írásbeli és szóbeli vizsgafeladatok, illetve javítási útmutatók kedvezően hatottak a tanárok értékelési gyakorlatára, és a forrásközpontúság hozzájárult a szaktanárok multiperspektivikus nézőpontjának fejlesztéséhez.

A vizsgafejlesztési folyamat nem szándékolt hatása pedig azt a tapasztalatot hozta magával, hogy a sikeres fejlesztés elengedhetetlen feltétele az önkorrekciós rendszer működtetése, az innovációs elemek folyamatos rendszerbe építése és a közös konfliktuskezelő tapasztalat. A fejlesztési folyamat azt igazolta, hogy minden változtatás csak abban az esetben lehet eredményes, ha egyszerre képviseli a megőrzés és a megújulás szempontjait, az állandóság igényét és a változtatás szükségességét.

A 2005-ben bevezetett érettségi követelmények egyértelműen a kompetenciafejlesztés és az élethosszig tartó tanulási képességek kialakítását, valamint a multiperspektivikus és tevékenységközpontú tanítási szándékokat állították a középpontba. Az érettségi a mindennapi tanítási gyakorlat szintjén jó folyamatokat indított el. A szabályozókban bekövetkezett változások kétségkívül elősegítették a forrásközpontú történelemtanítást, az új típusú képességfejlesztő feladatok, a problémamegoldó gondolkodást segítő különféle tananyagok fejlesztését, valamint az iskolai történelemtanítás szemléletmódjának változásait (F. 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).

Az érettségi követelmények 2015-ös változásai (melyek 2017-ben léptek érvénybe) tartalmi tekintetben igazodtak a 2013-ban bevezetett kerettantervi előírásokhoz. A bevezetés óta eltelt tíz esztendő tapasztalatai alapján a kompetencialeírások rövidültek, a

vizsgaleírások egyszerűsödtek. Nőtt az írásbeli vizsgarész összesített pontszáma, módosultak a feladatok tartalmi kijelölésének arányai, és csökkent a feladatok választásának lehetősége. Sajnos nem valósultak meg olyan standardizációs elemek, mint például a feladatkészítés professzionalizálódása, minőségbiztosítása, a feladatok előzetes kipróbálása és ez alapján a szintezésük, vagy a készítési, javítási-értékelési folyamatban közreműködők folyamatos fejlesztése (F. DÁRDAI–KAPOSI, 2008).

Az érettségi követelmények intelligens továbbfejlesztése rövid távon megvalósítható lenne a feladatkészítés professzionalizálásával, további minőségbiztosítása a feladatok előzetes kipróbálásával, a javítási-értékelési tudás folyamatos fejlesztésével, egységesítésével, a folyamatban közreműködők hierarchiájának megteremtésével (F. DÁRDAI–KAPOSI, 2008). A szóbeli vizsgánál a jövőben érdemes lenne a szóbeli helyett a diák önkéntes döntése alapján választott, projektalapú vizsgát engedélyezni.

A tankönyvek

A tankönyveket az elmúlt másfél évszázad során, a tömegoktatás általánossá válásától kezdve, az európai kultúrkörben mindig is kitüntetett figyelem övezte. Ez a felfogás mára mindenképpen meghaladottnak nevezhető. Ugyanakkor a tankönyvek a mindenkori oktatási viszonyok tükréeként is felfoghatók, miként Horváth Zsuzsanna idézi François Richaudeau egy UNESCO-nak írt tanulmányát, „*bármilyen is történjék egy ország közoktatásában, minden lényegi történésnek, változásnak van és lesz a tankönyvvel is összefüggő dimenziója, akár gazdasági, akár oktatáspolitikai, akár pedagógiai természetű problémaként tárjuk fel és értelmezzük is azt.*” (HORVÁTH, 1996. 37–41.)

A 2001. évi tankönyvpiac rendjéről szóló törvény teremtette meg egyértelműen a tankönyvellátás jogi szabályozását szabadpiaci alapon. A piaci mechanizmusok, a kereslet-kínálat rendszere nem nyomta le az árakat: a megvásárolt tankönyvek árai 2005-től fokozatosan emelkedtek. A szabályozás által kialakított hivatalos tankönyvjegyzék gyakorlati haszna nem érvényesült, mert 2007-ig olyan kiadványokat is választhattak a pedagógusok, amelyek nem voltak rajta a tankönyvjegyzéken, és az állami támogatás sem volt ezen a körön kívül korlátozva (BALÁZS–KOC SIS–VÁGÓ, 2011. 266.).

Hazánkban a '90-es évek folyamán azért is kerültek a tankönyvek az oktatáspolitikai figyelmének középpontjába, mert hosszan elhúzódtak a tartalmi szabályozás alapdokumentumának tekinthető *Nemzeti alaptanterv*hez kapcsolódó viták, melyek révén a pedagógusok szakmai tekintetben elbizonytalanodtak, és ebben a „vákuumban” a folyamatosan kiépülő tankönyvpiac és a tankönyvek vették át a mindennapi szaktanári munkát meghatározó tartalmi szabályozás funkcióit. Az ezredforduló táján zajló – ma már szakmailag kezdetlegesnek nevezhető – tankönyvvizsgálatok arra mutattak rá, hogy a sokszereplős tankönyvpiac megteremtése nem hozta automatikusan magával a tankönyvek tanulhatóságának egyértelmű javulását. Sőt, ellenkezőleg: a '90-es években készült történelem-tankönyvek szinte minden tantárgy esetén az ismeretanyag jelentős mértékű növekedésével jártak. Egyes esetekben a szakszókinccs 2-3-szorosára bővült a korábbiakhoz képest (F. DÁRDAI, 2002b). Ennek magyarázata az, hogy a jogszabályok a tanárokhöz telepítették

a tankönyvrendelést, így a kiadók inkább a gyakorló tanárok – sok esetben maximalista – szempontjait vették figyelembe, mint 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 XXI. század elejére fokozatosan megújult a hagyományos tudáskanon, így több modernebb tartalmi elem jelent meg, és ezzel párhuzamosan elindult az ismeretelemek csökkentésének folyamata is. A kutatás nyugtázta azt is, hogy egyre fontosabb szempont a hazai tankönyvekben a tanulói életkori sajátosságokhoz való alkalmazkodás, továbbá az a pedagógiai szándék, hogy az egyes témák tárgyalásánál középpontba állítsák a tanulók érintettségét, és ezáltal is motiválják őket a tananyag feldolgozására. Megállapította, hogy a tankönyvkiadók a fejlesztések területén jelentős eredményeket értek el, így az életkori sajátosságok figyelembevétele, továbbá az aktív tanulói részvétel ösztönzése a tanulási-tanítási folyamatban egyre fontosabb szempontként érvényesült.

Az elmúlt évtizedekben a tankönyvek területén sokoldalú változás történt hazánkban, folyamatosan javult – összefüggésben a jóváhagyási eljárás minőségbiztosításának javulásával – a tartalmi szabályozókban megjelenő nevelési-oktatási célok és a tankönyvek koherenciája, továbbá a tankönyvek szakmai, technikai minősége, célorientáltsága. Öröndetes módon egységes szemléletű és felépítésű tankönyvcsaládok jöttek létre, amelyek tanulhatóságát és taníthatóságát jól kiegészítik a képességfejlesztő munkafüzetek, feladatgyűjtemények, adattárak, témazáró feladatlapok és tanári kézikönyvek (KAPOSI, 2012). A tankönyvek bírálata, jóváhagyása tudományos, oktatási és könyvészeti szempontok szerint történik. A kerettanterveknek való tartalmi (lexikai) megfelelés döntő kritérium, mivel a pedagógiai-módszertani értékelésnek nincsenek egységesen elfogadott tudományos standardjai. Ezért, illetve megbízható kvantitatív és kvalitatív elemekre épülő bevérvizsgálat alkalmazása hiányában, tartalmi-módszertani tekintetben az eredmények nemegyszer szakmailag ellentmondásosak.

A tankönyvfejlesztés terén pozitív és negatív folyamatok egyszerre diagnosztizálhatók. Pozitívnak ítéelhető, hogy a tankönyvekben a fogalommagyarázatok, a kérdések és a feladatok folyamatos gyarapodása látható. A tankönyvek mögött meghúzódó didaktikai apparátus egyre sokszínűbb, akár csak a tankönyvi dizájn. Mind több kiadványból kiteszik, hogy a szerzők és a szerkesztők számára elengedhetetlen a tanuláselméletek ismerete. Negatívumként diagnosztizálható, hogy metodológiailag nincs kellően tisztázva, hogy mi a tankönyv tanulásban betöltött szerepe. A tankönyvek sokszor elavult tanulási stratégiát követnek, nem vagy csak alig segítik elő a tanulói aktivitást, az értelmes tanulást. Sok esetben a fogalmi rendszerük, a tevékenységrendszerük és az illusztrációik is esetlegesek, szövegeik gyakran érthetetlenek vagy túl nehezek a diákok számára, túl sok szakszót használnak. Az ellentmondásos folyamat háttérében az is áll, hogy az elméletileg megalapozott és tudományos módszerekkel végezhető tankönyvkutatás hazánkban a nemzetközi trendekhez képest közel másfél évtizedes lemaradásban indult meg.

A tankönyvek terén új helyzetet teremtett 2014-ben a több mint negyedszázados piaci alapú tankönyvkiadás és -terjesztés visszaállamosítása (501/2013. KORM.REND.; 17/2014. EMMI RENDELET). A változás nyomán a tankönyvfejlesztés döntően állami feladat lett,

amelynek eredményeként nemcsak a kiadók száma, de az intézmények választási lehetőségei és maga a tankönyvi választék is csökkent. Párhuzamosan viszont általánossá vált a diákok térítésmentes tankönyvi ellátása. A monopolhelyzetbe került állami tankönyvfejlesztő Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI) a tudásközvetítő médiumok (tankönyvek, digitális tanítási, tanulási eszközök, tudástárak stb.) új generációjának fejlesztését indította el 2014-ben (KOJANITZ, 2014).

A tankönyvek új generációjának fejlesztési koncepciójának fókuszában a megváltozott tudás- és tanulásfelfogás, a tevékenységre ösztönző tananyag-feldolgozás, az életkorhoz igazodó nyelvezet és pedagógiai eszközzrendszer áll. A fejlesztési koncepció szerint a tankönyveknek kiemelt figyelmet kell fordítaniuk a motiváció felkeltésére, a téma lényegét bemutató bevezető, valamint az előzetes ismeretek feltárását elősegítő önálló vagy csoportos feladatok rendszerbe illesztésére. Továbbá arra, hogy az ismeretanyag megfelelő strukturálása és a problémafelvető szövegek, ábrák, grafikonok, a tanulói reflektálásra ösztönző feladatok, kérdések is támogassák aktívan a tanulást, valamint járuljon ehhez hozzá a tankönyvek arculata is. A tankönyvkészítés egyrészt csoportmunkában valósul meg (pedagógiai, szakmódszertani fejlesztő, gyakorló pedagógus, digitális szakember részvételével), másrészt az egyéves kipróbálási tapasztalatok beépítése révén a kutatók, fejlesztők, valamint a gyakorlatban dolgozók hálózatának közös fejlesztési (tanulási) eredménye.

A nyomtatott tankönyvek fejlesztésével párhuzamosan egy nagy kapacitású és könnyen hozzáférhető világhálós felület is kiépült: a *Nemzeti Közoktatási Portál* (NKP). Ez a digitális alapú fejlesztés megnyitotta a lehetőséget annak, hogy hosszú távon csökkenjen a nyomtatott tankönyvek terjedelme, hiszen számos olyan elem (ábra, feladat, kérdés stb.), amely korábban tankönyvekben jelent meg, ezen az elektronikus platformon keresztül érhető majd el. Ráadásul sokkal attraktívabb látványelemekkel, például 3D-s változatban. A portál azt is lehetővé teszi, hogy a pedagógusok a tanórákon változatos ismeretforrásokat mutassanak be a diákoknak, sőt még interaktív (web2-funkciós) eszközökkel fokozza is a tanulási kedvet, és a tankönyvek elektronikus könyvként funkcionálhatnak, valamint a használt mobilalkalmazásokkal lehetőséget teremtenek a minden helyzetben való tanulásra (lifewide learning). Emellett a portálon elérhető és differenciált feladatállomány azt is lehetővé teszi majd, hogy a tanárok a feladatok személyre szabásával segítsék a tanulást, valamint megbízható visszajelzést adjanak a tanulók egyéni teljesítményéről. A Portált nemcsak a tanárok, hanem a diákok is tudják használni. Kínálatában ugyanis szerepel olyan feladatgyűjtemény, próbafeladatsor, amely otthoni egyéni vagy közösségi tanulásra oldható meg, így a tanulók fejlesztése sokkal differenciáltabban, ha tetszik, személyre szabottan valósulhat meg. A tanulók az NKP-hoz kapcsolódó feladatok megoldásakor esetenként ugyanúgy hálózatba szerveződhetnek.

Az utóbbi években az ún. Újgenerációs tankönyvek digitális változata, az okostankönyv is ismertté vált. Ez egy rezponzív megjelenésű, böngészőben futtatható, SCORM-csomagként közzétett HTML-könyv. Távlatosan az 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 bizo-

nyára jelentős mértékben átalakítja a jövőben a tankönyvfejlesztés, -használat és -ellátás jelenlegi gyakorlatát.

A tanítás-tanulás folyamatában manapság is kitüntetett szerepük van a taneszközöknek, amelyek egy generációváltás időszakát élik, hiszen a korábbiakban döntően papíralapon létező tudásbázisok jelentős része digitális formában is hozzáférhetővé válik. Az internet mind szélesebb körű használata a mindennapokban, a köz- és felsőoktatás majdnem minden területén feltétlenül új kihívásokat hoz létre a hagyományos taneszközök terén.

Ma már megjósolható, hogy a digitalizáció és a világháló együttes jelenléte számos ponton átrendezi nemcsak a tanórák világát, ahol általánossá válhatnak a differenciált és egyénre szabott tanulási technikák, hanem a tankönyvekét is, hiszen a „minden gyereknek laptopot” programok keretében kézzelfogható közelségbe kerülhet, hogy a tanórán szinte csak elektronikus vagy digitális anyagokat használnak (CSAPÓ, 2008).

A tanulási-tanítási elvek és módszerek

AXX. század végétől egyre elfogadottabbá vált, hogy a tanulás többé nem a tudomány által kidolgozott és a tanár által közölt ismeretek megértését jelenti, hanem az információk megszerzésében és feldolgozásában fontos szerepet játszik az aktív tanulói részvétel. Sőt az is része lett a pedagógiai közgondolkodásnak, hogy a tanulók aktív tevékenységében rejlő nevelési-oktatási lehetőségek felhasználása nélkül, amely leginkább az egyéni/páros és csoportos feladatmegoldásokban realizálható, nem valósítható meg a modern gazdaság és társadalom elvárásainak megfelelő személyiségfejlesztés. Ezért a fejlesztő hatások végző forrásai azok a tanulói tevékenységek, melyek legtöbbször összetett, kognitív, affektív vagy pszichomotoros feladatszeriákból (lépésekből) épülnek fel (BÁBOSIK, 2006. 50–60.), és egyre kevésbé kizárólag az értelmi, intellektuális megismerést, hanem sokkal inkább az érzelmi-akarati tényezők fejlesztését szolgálják. Ennek révén a tanulói tevékenységek, feladatmegoldások – mint a tananyag-feldolgozás és a személyiségfejlesztés kulcseszközei – mellékszereplőből főszereplővé váltak, újabb és újabb tanulásszervezési eljárások megjelenését tették lehetővé, illetve szükségessé, így megjelent például a portfólió és a projekt is.

Kompetenciaalapú oktatás

A XX. század végétől a megváltozott tudásfelfogásból adódóan az elmúlt évtizedek során az oktatáspolitikai egyik leggyakrabban használt fogalmává vált a kompetencia, amelyet korábban a kognitív tudományokban (nyelvészet) a komplex képességek leírására használtak. E fogalom felértékelődésének hátterét az adta, hogy az élet minden területén (a tanulásban, a munka világában stb.) egyre meghatározóbbá vált „*az a képességünk és hajlandóságunk, hogy a bennünk lévő tudást (ismereteket, készségeket és attitűdbeli jellemzőket) sikeres problémamegoldó cselekvéssé alakítsuk*” (HALÁSZ, 2006. 8.). Vagyis ez azt jelenti, hogy az intézményes és informális tanulási folyamatok során olyan komplex képességeket kell szerezniük a diákoknak, amelyek révén nemcsak a feldolgozott tananyagtartalmak reprodukálására lesznek képesek, hanem az előre nem látható

problémák megoldására is felkészülnek. E „cselekvőképesség” gyakorlati működésének feltételeként rögzítette a szaktudomány azokat a kulcskompetenciákat, amelyek birtoklása alkalmassá teszi az egyéneket a különböző változásokhoz való alkalmazkodásra.

Az ezredfordulóhoz kapcsolódó informatikai forradalom és az ezzel összefüggő társadalmi, gazdasági és kulturális változások alapvetően átértékelték a tudásról vallott korábbi elképzeléseket. A kompetenciaalapú fejlesztés egyik kulcselemévé a problémamegoldás vált, amely nem a tanultak reprodukcióját, hanem nyitottságot, kreativitást, az analógiás, analitikus és kombinatív gondolkodás széles körű alkalmazását várja el a diákoktól. Ennek nyomán más megvilágításba került a kognitív kompetencia, valamint a személyes, szociális és speciális kompetencia viszonyrendszere.

A kompetenciaalapú oktatás, a konstruktivista pedagógia terjedése, továbbá a tudásról alkotott ismeretek bővülése ugyanakkor arra az ellentmondásra is rávilágított, hogy vannak tények, adatok, amelyeket csak meg kell tanulnunk, de nincs mit érteni rajtuk. *„A modern idők egyik legelterjedtebb babonája szerint csak az értelmes, megértő tanulásra van szükségünk, az értelmetlen magolás teljesen kiküszöbölhető, sőt kifejezetten kerülendő. Az igazság azonban az, hogy ismereteink egy jelentős része csak magolással sajátítható el, mivel az összefüggések objektíve sem léteznek. Nem lehet megértve tanulni, mivel nincs mit megérteni.”* (CSAPÓ, 1992. 94.) A korábban szaktárgyi ismereteknek nevezett tudásfogalom helyébe új tudásfelfogás került, amelynek összetevőit a műveltség, a szakértelem és a kompetencia fogalmával lehet jellemezni. A műveltség ebben az összefüggésben egyfajta tájékozódást, a köznapi életben való eligazodást, összefüggések átlátását, alkalmazható tudást jelent, a szakértelem egy konkrét szakterület (pl. történettudomány) alapelveinek, fogalomkészletének, kutatási módszereinek és sémáinak birtoklását és azok különböző helyzetekben való mozgósítását fejezi ki, míg a kompetencia a tudás azon szegmensét jellemzi, amelynek elsajátítása természetes közegben, a mindennapi tapasztalatok során történik (CSAPÓ, 2002).

A mind szélesebb körben kibontakozó technológiai, kulturális és társadalmi változások a tudásról alkotott korábbi elképzelések jelentős átalakulását eredményezték. Egyre hangsúlyosabb igényként fogalmazódott meg a jól transzferálható, generikus kompetenciák elsajátításának szükségessége. Többféleképpen is rögzítették azokat a kompetenciákat és kompetenciaelemeket, amelyek a 21. század kihívásainak megfelelő versenyképes tudás alapjait jelentik. Ezek a különböző tanulmányokban és nemzetközi dokumentumokban összegzett főbb készségek: az ún. alapkészségek (írás, szövegértés, számolás), és az ún. transzverzális képességek (tanulási-, munkavégzési-, és életvezetési készségek), illetve a szakmaspecifikus képességek.

A munka világa az ún. 4C modell (2013) keretében fogalmazta meg az általa legversenyképesebbnek tartott képességeket [kritikus gondolkodás (critical thinking); együttműködés (collaboration); kreativitás (creativity); kommunikáció (communication)]. Ezen kompetenciák elsajátításában mind nagyobb szerepe van a nem formális (non-formal learning) és az informális (informal learning) keretek között megszerzett tudásnak, az IKT-eszközök széles körű alkalmazásának, valamint a tudásmegosztó platformok, tanulási hálózatok fokozatos térnyerésének. Mindez olyan tanulási technológiák gya-

korlati elterjedését teszi szükségessé, amelyek döntően az egyes tanulók sajátos egyéni igényeit állítják középpontba, felerősítve a tanulás perszonalizációja iránti igényt és a hálózatban történő tudásmegosztást. (BODNÁR ÉS MTSAI., 2015)

A tudásról alkotott ismereteinkben bekövetkezett jelentős változásoknak köszönhetően egyre meghatározóbbá vált a kompetenciaalapú, kimeneti szemléletű, tanulási eredményeket előtérbe helyező oktatási paradigma. A tanulási folyamattal kapcsolatos paradigmaváltás megváltoztatta a pedagógia kulcsszereplőinek feladatrendszerét. Az új pedagógiai szemléletben a pedagógusok a tudásosztó szerepből „átlépnek” a tanulástámogató szerepbe, melynek lényege, hogy a korábbi ismeretátadó funkció helyett egyre inkább az eligazító, magyarázó, közvetítő, ellensúlyozó szerep (facilitátor) válik hangsúlyossá.

A tudásfelfogás értelmezéséből következő paradigmaváltás gyakorlata – összefüggésben azzal a felismeréssel, hogy „*a tanulók nem egyforma képességekkel rendelkeznek, és sem az igényeik, sem a munkastílusuk nem egyforma [...], ami az egyik számára optimális, a másik számára nem lesz az*” (OECD, 2002. 53.) – a tanulói fejlesztési célokat is új megvilágításba helyezte. A szemléletváltás így nemcsak a kognitív kompetencia értelmezési tartományának kitérítését (nyitottság, kreativitás, analógiás és kombinatív gondolkodás stb.), hanem az emocionális készségek (pl. önismeret, önuralom, az együttérzés, együttműködési készség) fölértékelését is eredményezték.

Tanulóközpontúság

A tanulói aktivitásra a tanár-diák közötti interakcióra épülő történelemtanítást háromféle módon értelmezhetjük: tanítási stratégiaként, munkaformaként és megismerési módként. Mint tanítási stratégia a problémaorientált történelemtanítás leglényegesebb jellemzője, hogy a tanuló önállóan, maga szerzi meg történelmi ismereteit. A történeti tanulás folyamatában tehát nem a történelmi ismeretek megtanulásán van a hangsúly, hanem inkább egy tudatos, reflektív történelmi gondolkodás elsajátításán. A tanulás végeredményeként a tanuló úgy képes a múlt-jelen-jövő hármis dimenziójában gondolkodni, hogy életkori sajátosságainak és fejlettségi szintjének megfelelően ismeri és tudja alkalmazni a történettudomány vizsgálati eljárásainak legfontosabb alkotóelemeit (történeti probléma felismerése, megfogalmazása, a kritika, az interpretáció módszereinek ismerete és alkalmazása, történeti probléma megoldása válaszadással és ítéletalkotással).

A tanulóközpontú problémaorientált és/vagy kutatásalapú történelemtanítás mint munkaforma esetében azokat a módokat értjük, ahogy a történeti tartalmú médiumokat feldolgozzuk. A munkaformákat tágra értelmezzük, hiszen nemcsak történeti gondolkodást, hanem cselekvést és mindenféle olyan eljárást ösztönzünk, amelynek segítségével a tanuló szembesül a történelmi múlttal.

Az új szemléletű történelemtanítás nemcsak tanórai keretek között, hanem egy kurzus (téma, félév stb.) folyamán és projekttanítás keretében is megvalósítható. A folyamat három szakaszra tagolható. Az első, ún. motivációs fázisban – legtöbbször egy történeti forrás kapcsán, amely a saját, illetve a közösség helyzetéhez kapcsolódik – megtörténik a probléma azonosítása. A probléma hipotézisalkotásra, az okok továbbgondolására és

olyan eszközöknek a megkeresésére késztet, amellyel az adott probléma megoldható. A második, megoldási fázis során a tanulók önállóan véghezvitt történeti elemző, oknyomozó munkával, előre megadott vagy a tanuló által gyűjtött történeti források, segédanyagok segítségével, a legkülönbözőbb tanulási formákkal (páros munka, csoportmunka, szimulációs játék, szerepjáték, beszélgetés) igazolják vagy elvetik a felállított hipotézist. Az utófázis során megvitatják, rendszerezik az összegyűjtött eredményeket (adatokat, tényeket, állításokat), tisztázzák, saját magukra vonatkoztatják a problémát, és meghatározzák a problémából adódó lehetséges cselekvési módokat és a szükséges cselekvéseket.

A tanulói ismeretszerzésen és aktivitáson alapuló történelemtanítás megismerési módként is értelmezhető, az egyik legfontosabb feladat az ismeretszerzés módjának a kidolgozása. Az ismeretelsajátítás módja talán ebben a történelemtanítási stratégiában a legerőteljesebb. A tanulókat hozzásegítjük ahhoz, hogy történelmi megismerésüket folyamatként értelmezzék. E megismerési folyamat kizárólag a források használatán alapulhat, ezért ez a tanítási forma tekinthető forrásalapú vagy forrásközpontú oktatásnak is. A történeti forrásokat tágan kell értelmezni, nemcsak szöveges (írott), hanem egyéb vizuális forrásokat (kép, térkép, ábra) is értünk rajtuk. A tágan értelmezett forrásbázis az interaktivitásra épülő történelemtanulás elengedhetetlen feltétele, hiszen csakis a történelmi anyagok (szellemi és tárgyi „matériák”) tanulmányozása során lehet a specifikus problémamegoldó megismerési folyamatot begyakorolni.

A tanulóközpontú és élményalapú történelemtanítás nem a 'Mi? Hol? Mikor?' kérdéseket helyezi előtérbe, hanem olyan viszony kialakítását célozza meg, amely a magától értetődőt is megkérdőjelezi, és ezzel új látásmódot alakít ki, új kérdéshorizont létrehozására, illetve a már meglévő ismeretek kiszélesítésére ösztönöz. Arra készíti a tanulót, hogy legyen képes a történelemből vett kielégítő válaszokat saját cselekvésére, saját világnézetére is vonatkoztatni, valamint hogy jusson el a különböző történelmi tartalmak vagy kérdésfelvetések összekapcsolásával a pusztá kérdéstől a probléma megfogalmazásáig.

Az új szemléletű történelemtanítás fontos változása a tanítási tartalmak kiválasztásának kérdése, hiszen olyan tananyagot kell tudatosan és átgondoltan összeállítani, amely nemcsak a tantervi követelmények taxatív tartalmi előírásainak, hanem a problémaorientált stratégia kulcselemének, a történeti probléma komplexitásának is eleget tesz. Nem minden történeti téma, tananyag alkalmas ugyanis a problémaorientált tanítási stratégia hatékony alkalmazására. Vannak olyan témák, különösen a tanulók társadalmi, emocionális, közösségi, családi stb. érintettségét szem előtt tartó témák, amelyekkel sokkal eredményesebben lehet fejleszteni a fő célt, a tanulók problémamegoldó képességét.

A tanulói aktivitásra épülő történelemoktatás gyakorlati alkalmazásában a kiindulópont a *tanulók érintettsége*. A történelmi tényeket és összefüggéseket nem „már elmúlt” tényként kezeljük, hanem létező, saját tapasztalatainkkal kapcsolatba hozható dologként. Az érintettség így erős emocionális befolyást okoz. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a tanulók érzelmi alapon közelítenek a történelmi dokumentumokhoz, és önállóan dolgozzák fel az abban megjelenő alternatívákat, problematikát. Megoldást keresnek és találnak, hogy saját történelmi identitásukat építsék és bővítsék. Az érintettség szociális alapon vagy az idő függvényében változik, módosul, tehát míg egyes csoportok

érintettek, addig mások nem, illetve az a csoport, amelyik most érintett, korábban nem volt vagy a jövőben már nem lesz az. A tanulók éppen érintettségük kapcsán sajátíthatják el azt a multiperspektivikus szemléletmódot, amelynek segítségével megértik, hogy ami korábban probléma volt, ma már esetleg nem vagy nem úgy az, és fordítva. Mai problémáink a múltban gyökerezhetnek, vagy esetleg teljesen új keletűek. Ahogy azt is megtanulhatják, hogy ami az egyik egyénnek, csoportnak, társadalomnak, népnek stb. komoly, súlyos probléma, a másoknak nem az, sőt nem is érti, hogy tulajdonképpen mi is a probléma. A tanulók érintettségére apelláló történelemtanítás jó eséllyel fejleszti a tanulókat abba az irányba, hogy „problémaérzékenyek” és „problématudatosak” legyenek.

Az érintettség egyformán jelenti a történelmi tartalmak birtokbavételét érzelmi síkon, és az azokkal való önálló foglalkozást, a tanulói aktivitást is. Az érintettség történelemdidaktikai kategóriaként arra is szolgálhat, hogy történelmi tartalmakat érzelmi dimenziókkal nyerjünk, illetve történelmi helyzetek érzelmi dimenzióit felismerhetővé tegyük. A tanítási órán megvizsgálhatjuk azt is, milyen szerepet játszottak az érzelmek egyes emberek vagy csoportok politikai döntésének meghozatalában régen és ma. A tanulók így felismerhetik és értékelni tudják a történelmi folyamatokat befolyásoló érzelmeket. Az értékelés elengedhetetlen, mert valószínűleg ez a történelemtanítás egyetlen eszköze a fiatalok érzelmi fejlődésének doktrínáktól mentes befolyásolására, azaz a burkolt érzelmi nevelésre. Ezzel ki is jelentettük, hogy az értékelés csak racionálisan lehetséges, nem a tanulók szabályozott érzelmein keresztül. Szem előtt kell tartani, hogy az érzelem, mivel az ember létezésének egyik feltétele, nem lehet rossz akkor sem, ha a történelmi példákban a negatív oldalon jelenik meg. Ahogy az emocionalitás, úgy a racionalitás is visszaélésekre adhat okot, és ahogy az érzelmeket, úgy a racionalitást is ápolni kell.

Természetesen a fent megjelenített szemléletváltás és ezzel párhuzamosan a komplex társadalmi problémamegoldási gondolkodás középpontba kerülése nem képzelhető el a tanári gyakorlat és a pedagógusképzés megújítása nélkül. Már csak azért sem, mert kevés olyan stúdium jelenik meg a felsőoktatásban, amely a társadalomismeret eredményes tanítását lehetővé tenné (KINYÓ, 2012), továbbá egy hazai kutatás megállapításai szerint, „*miközben a Nemzeti alaptanterv (2003) javarészt az együttműködés ösztönzéséről beszélt, a tanárok inkább olyan »állampolgárokat« nevelnek, akik versengők, és nem annyira együttműködők.*” (FÜLÖP, 2009. 56.) E probléma feloldása, a szemléletváltás véghezvitele nyilvánvalóan hosszú időt és összehangolt fejlesztési és tevékenységrendszert igényel. Ezt szolgálhatják a 2013-as tanári képzési és kimeneteli követelmények, valamint a megújuló pedagógus-továbbképzési programok.

A pedagógusok szerepváltozása

A pedagógia világában a tanulásfelfogás látványosan módosult: a tanulás többé már nem pusztán a tudomány által kidolgozott és a tanár által közölt ismeretek megértése, hanem aktív részvétel az információk megszerzésében és feldolgozásában. Az oktatás folyamata nem tanár-, hanem inkább tanulócentrikus. A pedagógus többé nem az ismeretek kizárólagos forrása, hanem a tanuló önálló ismeretszerzésének szervezője, tervezője és

irányítója. A módszerek alkalmazásánál a figyelmet a tanár nem kizárólag a saját oktatói előadására, hanem a tanulók tevékenykedtetésére fordítja. Munkájában a módszereknek nem az információközvetítő, hanem a tevékenykedtető (cselekedetre, aktivitásra ösztönző) szerepe emelődik ki. A korábban megszokott rutinszerű módszergyűjtemény helyett változó tanítási-tanulási feldolgozásokat, eszközöket vesz igénybe a módszerek állandó kombinációja révén, valamint az adott cél- és feladatrendszer, a tartalom és a tanulók fejlettségi szintje függvényében. Mindez azt jelenti, hogy dinamikus tanítási-tanulási stratégiák alkalmazása válik szükségessé, illetve differenciált tanításszervezési (tartalom, módszerek, kivitelezés) feladatokat kell elvégezni (F. DÁRDAI–KAPOSI, 2004). Az újonnan általánossá váló tanulási technológiák döntően az egyes tanulók sajátos egyéni igényeit állította középpontba, így felgyorsult az intézményesített oktatás világában a tanulás perszonalizációja.

A tanulási folyamattal kapcsolatos paradigmaváltás jelentős mértékben hatott az eredményesség és hatékonyság problémakörére is. A mérések és a tesztek alapján tudományosan is igazoltá vált, hogy a minőségi oktatás feltétele a széles pedagógiai repertoárral rendelkező, a tanulást személyessé tevő, jó felkészültségű pedagógus – „*az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják*” (MCKINSEY, 2007). A minőségi és eredményességi szempontok erősödése vezetett a szakirodalomban standardalapú reformnak (standard based reform), néha pedig teljesítményalapú elszámoltatásnak (performance-based accountability) nevezett felismerésekhez. Ez lényegében azt jelenti, hogy „(1) a tanulói teljesítményekkel kapcsolatban világos követelményeket fogalmaznak meg, (2) olyan mérőeszközökkel, amelyeket e követelmények alapján alkotnak meg, kivétel nélkül minden tanuló és minden iskola teljesítményét rendszeresen megméri, majd (3) a mért eredmények alapján kivétel nélkül minden tanuló és minden iskola esetében a fejlődést segítő vagy annak akadályait felszámoló konkrét lépéseket tesznek.” (HALÁSZ, 2007)

A hazai pedagógiai gyakorlatot feltérképező kutatások azt mutatják, hogy miközben az iskolai tanításban a tanári előadás módszere dominál (70%), vagyis verbálisan/akusztikusan jelennek meg a tudnivalók, addig a gyermekek-diákok tanulásában a vizuális ismeretszerzésnek van a legnagyobb szerepe (53%). A felmérés eredményei egyrészt azt a tanulságot szolgáltatják, hogy az eredményes tanulás érdekében az iskolában sokkal attraktívabb vizualitású szemléltetésre, tananyag-feldolgozásra lenne szükség, másrészt pedig azt, hogy sokkal több képet, ábrát, vizuális rendezőt, és lényegesen rövidebb tanügyi szövegeket igényelnének a diákok.

A tanulási eredményekkel kapcsolatos szemlélet változása nemcsak a tanulás-tanítás folyamataira, hanem annak szereplőire is komoly hatást gyakorolt. Folyamatosan átrendezte/átrendezi a hangsúlyokat és megváltoztatja a szerepeket/funkciókat, amely egy új pedagógiai közelítésmódot eredményez (ADAM, 2008; KENNEDY, 2007): a pedagógusok tudásosztó szerepből átlépnek a tanulástámogató szerepbe. A tanári szerepváltozás lényege, hogy a korábbiakban döntően ismeretátadó funkció helyébe egyre inkább az eligazító, magyarázó, közvetítő, ellensúlyozó szerep (facilitátor) kerül, összekapcsolódva azzal a szándékkal, hogy az oktatási tartalmak és folyamatok életszerűbbek, gyakorlatiasabbak, feldolgozásuk pedig élményszerűbb legyen. Vagyis egy olyan pedagógiai

kultúraváltás folyamata zajlik, amelyben a hagyományos diszciplináris tudás bizonyos értelemben leértékelődik, és mind fontosabbá válnak azok a pedagógiai kompetenciák, amelyek „*azt a mesterségbeli tudást jelentik, hogy miként tudják mind eredményesebben segíteni tanítványaik tanulási tevékenységét.*” (HALÁSZ, 2007) Sajátos módon ezt a pedagógiai kultúraváltási folyamatot egy szervezetfejlesztési és intézményirányítási szemléletmódváltás is kíséri (WELDY, 2009. 58.), mivel mind szélesebb körben válik elfogadottá az, hogy a fenti szerepváltozás leginkább olyan iskolafejlesztési környezetben tud eredményesen végbemenni, ahol az egyes intézmények közösségei átfogó tanulószervezetekké (P. SENGE, 2011) válnak, és tevékenységük homlokterébe a közös pedagógiai innováció és kreativitás támogatása, valamint a horizontális és vertikális tudásmegosztás kerülnek (FULLAN, 2008; MOURSHED–CHIJKOKE–BARBER, 2010).

A történelemtanári munka

A pedagógiai kultúraváltás folyamata és igénye természetesen a történelemtanítás esetében is létező folyamat, amely az általános tendenciákon túl jó néhány egyedi sajátosságról is tanúskodik. A történelemdidaktikában német nyelvterületen a problémaorientált (problemorientiert) Geschichtsunterricht Idstein) (UFFELMANN, 1999), míg a brit térségben a kérdésorientált (inquiry based), (KOJANITZ, 2010) történelemtanítás elmélete és gyakorlata fogalmazódott meg. Ezzel párhuzamosan egyre több helyen vált elfogadottá a mélységelvű (study of depth) (KNAUSZ, 2003) tanítás gyakorlata, melynek alap gondolata, hogy lényegesen kevesebbet dolgoz fel a hagyományos ismeretek közül, a feldolgozásnak azonban sokkal többértébbnek kell lennie. A tantervek és követelmények ugyanakkor egyre markánsabban egészültek ki jelenismereti tartalmakkal, valamint a demokráciára nevelés szándékaival (HALÁSZ–LANNERT, 2003) és újszerű, tanulói aktivitást igénylő gyakorlatával. A nézőpontok között hangsúlyosan megjelent az is, hogy amit a történelemből vagy a történelemtől tudunk, tanulunk, azt honnan tudjuk, továbbá megjelent a multiperspektívikus, kontroverzív és inkluzív szemlélet is (F. DÁRDAI, 2006a).

A nemzetközi folyamatok természetesen változó mélységben és szélességben hatással voltak a hazai viszonyokra, különösképpen a rendszerváltozást közvetlenül megelőzően és azt követően. A hazai viszonyokra azonban más történelmi tényezők is hatással voltak. A történettudomány a 20. század során számos rendszerváltozást azonosított be (GYARMATI, 2010, ID. F. DÁRDAI, 2010), és úgy tűnik, hogy ez a „rendszerváltoztató” folyamat még ma is tart, így ezzel összefüggésben folyamatosan jelenünk része a múlt értelmezése és újraértelmezése (ROMSICS, 2002). Ez pedig azt jelenti, hogy a történeti kánonról folyó permanens viták közepette kellett és kell beépíteni azokat az új történelemdidaktikai gondolatokat, amelyek a ‘70–80-as évektől kezdődően a nemzetközi szakirodalomban megfogalmazódtak és a gyakorlatban megjelentek.

Ezek közül feltétlenül kiemelendő, hogy nemcsak jelentősen átalakult a korábban szinte csak politikatörténetre fókuszáló tartalom, és jelentős teret kapott a társadalom-, életmód és művelődéstörténelem (SZEKENYI, 2012). A tartalmi szabályozókban szinte általánossá vált a dokumentumokra vagy más néven forrásokra épülő történelemtanítási

paradigma, és ezzel párhuzamosan az ismeretszerzés és -feldolgozási képességek és az attitűdökre vonatkozó fejlesztési szándékok középpontba kerültek (KNAUSZ, 2001). Így sok helyütt a mindennapi iskolai gyakorlat részévé váltak a történelemelméleti kérdések, például hogy mi a különbség a múlt, az emlékezet és a történetírás között, továbbá tért hódítottak a tanulói interaktivitást igénylő újszerű módszerek.

A történelemtanítás terén számos kedvező folyamat indult el, amelyek közül a hivatalos tartalmi szabályzók (NAT, érettségi követelmények) egyértelműen mutatják a változásokat. Ezek közül kiemelendő a központi dokumentumokban megjelenő kompetencia-központúság (pl. ismeretszerzés és -feldolgozás, kommunikáció, kritikai gondolkodás), illetve a 19–20. századi történelem-tananyag súlyának növekedése, a forrásokra épülő tananyag-feldolgozás és mérés-értékelés (KAPOSI, 2010). Az elmúlt évtized tapasztalatai azt mutatják, hogy a 2005-ben bevezetett új érettségi – mint erős kimeneti követelmény – volt képes leginkább az osztálytermi folyamatok szintjéig hatást gyakorolni a tartalmak és módszerek tekintetében (KAPOSI, 2010).

A történelemtanítás új koncepciója nemcsak lehetőséget biztosít, hanem el is várja a felkészítési folyamatban a szaktanári tervező- és szervezőmunka módosítását – a tananyag mindenkori adaptálását, súlyozását, ha szükséges, szelektálását – és a feldolgozási módszerek változatos formáinak alkalmazását. Olyanokét, amelyek nemcsak aktív tanulói tevékenységekre épülnek, hanem lehetőséget teremtenek a problémamegoldásra, a kooperációra, valamint a tanulók felkészültségi és felkészítési szintjéhez igazodó, differenciált tanulási utak alkalmazására is (F. DÁRDAI, 2006a).

Az új koncepció a szaktanári felkészítő munkában lényegesen nagyobb szerepet szán az ismeretforrásokkal (pl. szöveg, ábra, kép, térkép) való tananyag-feldolgozásnak, amely a tanulók aktív és egyéni feladatmegoldó munkájára épít. A gyakorlat szintjére került az az elvárás is, hogy a tartalmak reprodukív felmondása helyett előtérbe kerüljenek a magasabb rendű gondolkodási műveletek, az értelmezések, magyarázatok, következtetések (pl. okok feltárása, önálló kérdések, nézőpontok megfogalmazása) és a tanulói produktivitást, kreativitást igénylő feladatok.

Az elmúlt évtizedben egyre hangsúlyosabb elvárásként jelent meg a szövegértési és szövegalkotási feladatok gyakorlása. Sőt a szaktanároknak ki kellett egészíteniük eddigi értékelési gyakorlatukat, mert a korábban megszokott tartalmi szempontok (pl. nevek, évszámok) mellett értékelni kellett a feladatban megfogalmazott probléma megértését, a tématarast, a szakszókincs relevanciáját, az elemzés koherenciáját, a kifejezőképességet és a nyelvhelyességet (F. DÁRDAI–KAPOSI, 2008).

A történelemtanítási gyakorlat terén is nagyon differenciált képpel szembesülhetünk. Számos iskolában és a tanárok egy részének mindennapi tevékenységében – különösképpen az elmúlt tíz esztendő során – komoly szemléletváltási folyamat indult el. Ennek eredményeként a tanárok munkájában csökkent az a tevékenység, amely pusztán az információk átadására szorítkozott, és nőtt a forrás- és tevékenységközpontú tanítási gyakorlat aránya, kiegészülve új, interaktív tanulásszervezési módszerekkel (pl. projekt, pármunka, drámapedagógia) (KAPOSI, 2010). Természetesen az előzőekben leírt pedagógiai kultúraváltás a mindennapi általános gyakorlatban teljeskörűen még nem vált

általánossá. Így továbbra is sok tanórán a frontális, diktálásos módszer a domináns, melyet a legfrissebb felmérések is igazolnak. Az adatok szerint több mint 44 százalékpontnyi a különbség a diákok által elvárt élvezetes és figyelemfelkeltő, motiváló tanítás és a mindennapokban folyó óravezetési gyakorlat között (SÁGI, 2015. 88–89).

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy döntő fordulat nem történt a mindennapi gyakorlat terén a tevékenységközpontú oktatás vonatkozásában. A tanórákon még mindig a tanári előadás, magyarázat és szemléltetés dominál, ugyanakkor örvendetes, hogy az egyéni tanulás, illetve a csoportmunka, ha nem is feltétlen minden órán, de a tanórákon gyakran előforduló tevékenységként jelenik meg.

Ma már általánosan elismert tény, hogy a tanulás többé nem a tudomány által kidolgozott és a tanár által közölt ismeretek megértése lett, hanem az információk megszerzésében és feldolgozásában fontos szerepet játszik az aktív tanulói részvétel. Ezért az elmúlt évtizedekben újabb és újabb tanulásszervezési eljárások (pl. a portfólió és a projekt), pedagógiai módszerek (pl. disputa, játékosítás) megjelenése vált szükségessé. Ezen új megközelítések jelentős mértékben átalakították a tanórák korábban megszokott formáit, felépítését, és középpontba állították a tanulói nézőpontú (mit csináljon a diák) tanulási tevékenységeket (KAPOSI, 2020), és egyben felértékelték a pedagógusok szakmódszertani tudását. A különböző tanulói tanulási tevékenységek (jegyzetel, olvas, összefoglal, csoportosít) önmagukban is egységet alkotó eseménysorok, amelyek egy téma feldolgozásakor a tanulási folyamat egy-egy elemét, részét is képezhetik. Így a tanórai tananyag-feldolgozásokat úgy is lehet értelmezni, mint egy eseménysort, amelyben a változatos tanulási tevékenységek követik egymást.

A tanulóközpontú és tevékenységalapú tanítási gyakorlat révén elkerülhető, hogy „a tananyag szempontjainak alárendelődve egysíkúvá váljanak a tanulótól elvárt cselekvések, műveletek”, illetve hogy a „Bloom-taxonómiából is ismert magasabb rendű gondolkodási készségek alkalmazását csak nagyon ritkán várja el a mindennapi pedagógiai gyakorlat” (VAJDA, 2010). „A tanulási tevékenységek segítenek abban is, hogy a tanulók változatos szerepeket próbálhassanak ki, ami az önismeret és a pályaválasztás szempontjából is hasznos.” (KAPOSI, 2020) Az egyes tanulási tevékenységek jellegükből adódóan többfajta tartalom és különböző téma feldolgozása során is alkalmazhatóak. Például hasonló előkészületeket igényel az ismeretek rendszerezése grafikus eszközzel. („Térképezd fel”) A tevékenységalapú tanári munka alkalmazása nemcsak a tanulók számára biztosítja az élményalapú feldolgozást és az értelmes tanulás lehetőségét, hanem a kontextustól független tanítási technológia alkalmazása révén a tanári munkát is változatosabbá és tudatosabbá teszi.

A tanárok módszertani felkészítése, illetve önképzése során nagy hangsúlyt kell kapnia annak a pedagógiai evidenciának, hogy önmagukban lévő módszerek nincsenek, csak a tanárok módszertani tevékenysége létezik. Tudásuk, tapasztalatuk, személyiségük, a módszerek közötti választási képességük, azaz módszertani kompetenciájuk dönti el, hogy bizonyos pedagógiai szituációkban és témákban melyek azok a módszerek, amelyek illeszkednek az oktatás – és így az érettségi vizsgakövetelmények – célrendszeréhez és tartalmi elvárásaihoz, ezáltal biztosítva valamiféle hatékonyságot, és melyek azok, amelyek nem válnak a mindennapi pedagógiai praxis részévé. Mivel a módszerek

nem attól korszerűek, hogy annak tartjuk őket, hanem attól, hogy mennyire adekvátak egy adott pedagógiai szituációval, így a jövőben várhatóan a tanítás módszertani megalapozottságának és főleg tudatosságának minden korábnál nagyobb szerepe lesz.

Sokkal több figyelmet és energiát kell fordítani a tanárképzés és -továbbképzés gyakorlatára abból a szempontból, hogy milyen felkészültségű és jellegű tanári munkát igényelnek. Tudatosítani szükséges a pedagógusjelöltekben, hogy korábbi általános és középiskolai tanítási-tanulási tapasztalataik csak részben hasznosíthatók, és ha eredményesen akarnak tanítani, új módszertani eljárások alkalmazására van szükségük.

Amikor a történelemtanítás kérdései napirendre kerülnek, nem árt tisztázni néhány alapelvet. Többek között azt, hogy mit kell értenünk a múlt, az emlékezet és a történelem fogalmakon. Az biztos, hogy a múlt fogalmának jelentésébe beletartozik minden, ami az évezredek során a múltban történt, így jelentős része kideríthetetlen és feldolgozhatatlan, mivel számos lejegyezetlen évezred van az emberiség történetében, és azon évezredekéről, évszázadokról – különösképpen az ott élő emberek lelkéről, gondolkodásáról, hétköznapijairól – amelyekről már írásbeli forrásaink vagy tárgyi emlékeink is vannak, csak nagyon keveset tudunk. Az emlékezet, amely *„maga az élet, melyet élő csoportok hordoznak, s ekképpen folyamatos fejlődésben áll”* (NORA, 2009. 25), a múlt egyéni vagy közösségi memóriákban írott vagy íratlan formában őrzött változata, noha az ún. történelem az egyéni vagy kollektív emlékezetből merít vagy az emlékezetre támaszkodik. Mindezekből adódóan a múlt, az emlékezet és a történelem fogalmak közé nem lehet egyenlőségjelet tenni, még akkor sem, ha ezek a mindennapi közbeszédben nem egyszer szinonimaként jelennek meg. Különösképpen azért sem, mert amit történelemnek nevezünk, az valójában a történetírás révén jött/jön létre, tehát egy szubjektív elemekkel átszőtt konstrukció vagy narratíva.

Mindez joggal veti föl azt az alapkérdést, hogy a történelemtanítás során mit is kell tanítanunk. Feltehetően nem tudunk mást tanítani, mint amit az évezredek történetéből valamikor valakik lejegyeztek, és a közösség által elfogadottan történelmi tényekké váltak (CARR, 1961), és részei lettek egy elfogadott forгатókönyvnek, illetve értelmezési keretnek, mintázatnak, másképpen szólva beépültek abba a *„szellemi formába, amelyben egy kultúra számot ad magának múltjáról”* (Johan Huizinga, ID. LUKACS, 2005).

A történelemtanítás egyik mindenki által elfogadott kulcskérdése a történelmi gondolkodásra való felkészítés, aminek felismerése tulajdonképpen egykorú lehet az egyes kultúrák, civilizációk létrejöttével. Az egyes közösségek, népek történetét feldolgozó mítoszok ugyanis azon kívül, hogy a közösségi identitás megteremtését, valamint a közösen vallott társadalmi normarendszer átörökítését szolgálták, valójában értelmezési keretet is adtak, hiszen a *„történelem nemcsak látás, hanem a látottak átgondolása is. És ilyen vagy olyan értelemben a gondolkodás mindig értelmezés”* (Ortega-t ID. LUKACS, 2005. 57). Vagyis minden a múltról szóló történet feldolgozásához szervesen kapcsolódik az értelmezés és a gondolkodás, és a jelen és a jövő dimenziója, azért is, mert *„ha a jövőről írunk vagy beszélünk, ezt úgy tesszük, hogy emlékezünk rá”*, vagyis *„előre fele élünk, de csak hátrafele tudunk gondolkodni”* (ID. LUKACS, 2005. 58).

A történelmi gondolkodás része vagy alapja a történelmi tudatnak, amely az életből szerzett tapasztalatok, illetve a formális iskolai keretek között alakul ki. A kialakuló történelmi tudat fontos építőkövei az idő- és a térdimenzió megismerése és alkalmazása, valamint a szereplők és a cselekmény kapcsolatának felfedezése, amelyek már a 12 éves kort követően a történetek feldolgozása révén elsajátíthatók, és ezáltal válhatnak az ún. narratív megismerés (CSAPÓ, 2002b) alapjaivá. E folyamatban fontos a realitás és a fikció megkülönböztetésének folyamatosan kialakítandó képessége (KRATOCHVÍL, 2014. 205–209.). A magasabb iskolai fokozatban – nemegyszer a történetek háttérének feldolgozása során – alakítható ki az a fogalmi rendszer, amely többek között beazonosítható társadalmi kategóriákból és egy-egy korszak sajátos társadalmi-gazdasági viszonyrendszerére alapstruktúráinak megismeréséből, továbbá a különböző történelmi nézőpontok, perspektívák felismeréséből áll.

A történelmi gondolkodás kialakulásában, kialakításában bizonyára komoly jelentősége van annak, ha a tanulmányok során a diákok számára világossá válik, hogy egy „hét-köznapi” esemény miként válik megkerülhetetlen történelmi ténnyé a kollektív emlékezet és a történelmi értelmezés, feldolgozás során, és ebben az összefüggésrendszerben az adott történelmi esemény milyen okokkal és következményekkel magyarázható. Hasonló fontosságú annak a felismertetése is, nem mindegy, hogy a múltról tudottakat, vagyis a történelmet honnan – milyen források alapján – ismerjük (pl. eredeti dokumentum, korabeli vagy későbbi történetírói munka), és amit ismerünk, azt mennyire támasztják alá más típusú bizonyítékok vagy feldolgozások, interpretációk, vagyis miként azonosítható be egy adott nézőpont. Ezért is nagy jelentőségű a különböző nézőpontokat megjelenítő multiperspektivikus és kontroverzív szemlélet megismertetése. A történelmi tanulmányok során kikerülhetetlen, hogy a diákok felismerjék azt a paradoxont, hogy a történelmi időben, térben játszódó események egyszerre mutatják a múlt állandó jelenlétét, folyamatoságát (pl. életviszonyokban, gondolkodásmódban, mentalitásban) és jelzik a múlt folyamatos változásait (pl. technikai eszközökben, a természethez való viszonyulásban).

A történelmi gondolkodás fejlesztése sajátos felkészítést és módszertan alkalmazását teszi szükségessé. Ennek lényege, hogy olyan felkészítési folyamat valósuljon meg, amely a gondolkodáshoz, a történelmi tudat kialakulásához szükséges szakmai és módszertani kompetenciákat tervszerű, rendszerezett fejlesztés keretében valósítja meg. Ennek lényege, hogy olyan motiváló környezet teremtsődjön – alapvetően a tanulóknak delegált egyéni vagy csoportos feladatok révén –, amely egyszerre kívánja meg a diákoktól az intellektuális és az emocionális erőfeszítést, a magasabb rendű gondolkodási szintek alkalmazását, melyek eredményeként explicit módon történelmi ismeretekhez jutnak, míg implicit módon kialakul bennük a történelem értelmezésének – például analógiás gondolkodásnak – a képessége.

A szakmai közvélemény szerint a történelmi gondolkodás egyik alapja a narratív kompetencia, amely alkalmassá teszi a diákokat a különböző sémák, forгатatókönyvek beazonosítására. Ez olyan differenciált történelmi gondolkodás elsajátítását jelenti, amelynek keretében a tanulók képesek *„a múlt-jelen-jövő hármass dimenziójában az adatok, a tények, a fogalmak, a történettudomány által kínált konstrukciók (sémák) rugalmas adaptálása, illetve a történettudomány vizsgálati eljárásainak (történelmi probléma felismerése, megfogalmazása, a kritika, az interpretáció)”* alkalmazására (F. DÁRDAI, 2006b. 98).

A képességfejlesztő feladatok egyik meghatározó ismertetőjegye, hogy a kíváncsiságot és a megértés élményét kívánják elérni. Másik jellemzőjük, hogy tartalmuk nem feltétlenül kötődik szorosan a klasszikus tantárgyi tartalmakhoz, hanem inkább műveltségterületekhez vagy tantárgyközi és speciális fejlesztési területekhez kapcsolódnak. További ismervük, hogy alkalmazásuk általában újszerű tanulószervezési módszereket igényelnek (drámapedagógia, projekt stb.), és nem rendelődik hozzájuk szummatív típusú értékelés. Ebben az összefüggésben nem a feladat kipipálható, sikeres megoldása válik elsődleges céllá, hanem a próbálkozás, a megfigyelés, a kísérletezés, a tervezés, az analógiák felismerése, az alternatívák számbavétele. Vagyis alkalmazási célként a tanulás nyelvének és eszközrendszerének elsajátítása, a gondolkodás fejlesztésének csiszolása, továbbá a mindennapi életben is hasznosítható problémamegoldási készség fejlesztése, illetve a feladatmegoldás önbizalom-növelő funkciója emelendő ki.

A képességfejlesztő feladatok vonatkozásában lényeges rögzíteni, hogy kiemelt jelentősége van az egyes feladatelemek és tevékenységekhez kötődő operacionalizációnak, azaz annak, hogy kijelölődjenek és a tanuló számára világossá váljanak azok a konkrét cselekvések, megoldási elemek, amelyeket a tanulóknak végre kell hajtaniuk. Az operacionalizáció alapja a munkáltatásnak, hiszen ennek révén lehet a tevékenységeket tanulóra vagy tanulók csoportjaira bontani (VAJDA, 2009. 84–85.). Továbbá azt is tudatosítani érdemes, hogy ezen feladatok esetében is alkalmazni lehet az ún. zárt típusú feladatokat. Többek között azért is, mert ezek alkalmasak lehetnek egy-egy bonyolultabb képességterület apró lépéseinek megismeréséhez (EINHORN, 2012. 126.), illetve szerepük lehet a személyre szabott tanulásban vagy más néven a differenciálásban. Tudniillik a feladatok zárttá tételével a nehézségi szintjük is módosulhat, és az egyéni szükségleteknek megfelelően más-más mértékű segítség, előzetes ismeret rendelhető hozzájuk (EINHORN, 2012. 128.). A feladatok alkalmazásakor ugyanakkor számos esetben szükség van vagy lehet arra, hogy pontos képe legyen a szaktanárnak a közreműködő diákok előzetes tudásáról. Kiemelten fontos továbbá, hogy a szaktanár a lehető legaktívabban és változatos formában részese legyen a motiváció felkeltésében, továbbá segítse a diákokat abban, hogy felismerhessék a feladatban megjelenő problémahelyzetet. Emellett a szaktanárok feladata az is, hogy a diákokat arra készítse, hogy a feladatok megoldását megelőzően tanulmányozzák a feladatban megfogalmazott probléma összefüggéseit és állítsanak fel hipotézist. A feldolgozás, megoldás során arra is érdemes felhívni a tanulók figyelmét, hogy törekedjenek annak végiggondolására, hogy a feladat problematikája miként jelenik meg az adott kor kontextusában, illetve a feladatmegoldók nézőpontjában, hiszen az előbbi azt teszi lehetővé, hogy nem anakronisztikus megoldások szülessenek, az utóbbi pedig megteremti a saját életre vonatkozó reflexió (személyes érintettség) lehetőségét.

A képességfejlesztő feladatok készítésének és alkalmazásának egyik meghatározó gondolata, hogy érdekes és élményszerű tanulási helyzetekben valósuljon meg a transzverzális készségek (pl. kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kooperativitás) kialakítása, továbbá a transzfer gondolkodás fejlesztésének mindkét formája. Az egyszerű (low road), amelyben az ismeretek változatos helyzetekben való gyakorlása automatizmus-hoz és új helyzetben való alkalmazáshoz vezet, illetve az értelem csiszolására vonatko-

zó (high road), amelyben az elvonatkoztatások általános sémákhoz vezetnek (MOLNÁR, 2002. 71.). Ebből következően a feladatok megoldása döntő mértékben tanulói tevékenykedtetésre, interaktivitásra és produktivitásra épül. A kognitív szférát illetően mindenképpen igénylik a diákok oldaláról az értelmező (meaningful) tanulást, és azoknak a kompetenciáknak a használatát, amelyek meghatározó szerepet játszanak történelmi folyamatok- és az értelmező forгатókönyveknek (scripteknek) kialakításában, valamint a háttérfolyamatokra utaló mintázatok (template) rögzülésében és más helyzetben való alkalmazásában. Az érzelmi szféra vonatkozásában pedig a feladatok az „érintettség felkeltése” nyomán, valamint a próbálkozásnak mint megoldási eredmény elismerésével a flow-élmény elérésére törekednek. A képességefejlesztő feladatok szakmai és didaktikai jelentőségét az adhatja, hogy olyan módszertani megoldásokat alkalmaznak, amelyek nemcsak felkeltik a tanulók érdeklődését, motivációját, hanem az érintettség és az újszerű problémahelyzet révén kihívást jelentő intellektuális erőfeszítést igényelnek, és amelyekben nemcsak a jó megoldások hoznak érzelmi töltést, hanem maga a tanulási út végigjárása is emocionális gazdagodást jelent.

Pedagógusképzés

A pedagógusképzésre irányuló fokozott figyelem hátterében komoly, európai és globális szinten is érzékelhető társadalmi változások, trendek tapinthatóak ki. A fejlett, tudásalapú társadalmakban átalakult a tudás jellege, szerepe és a gazdaság világához való viszonya. E társadalmakban megjelenik az igény a tudás kompetenciákban való leírására, és a munkaerőpiac oldaláról is megfogalmazódnak kompetenciaalapú igények (EUROPEAN COMMISSION, 2007), melyek egyre jobban meghatározzák az oktatást.

Mindebből következően a pedagógusoknak egy új, az eddigétől eltérő sajátosságokkal rendelkező oktatási világban kell megállniuk a helyüket. Ugyanakkor a tudás felértékelődése, az oktatás és a gazdaság kapcsolatának egyre direktebb kapcsolódása hallatlanul fontossá teszi a pedagógusok eredményes munkavégzését. Nem véletlen, hogy a tanárok képzésének kérdése egyre inkább fókuszba kerül a fejlett országok szakpolitikai gondolkodásában. Az európai gondolkodásban a tanárság folyamatos fejlődésre épülő, életpályaként való komplex megközelítése jellemző: a tanári életpálya szakaszai egy koherens rendszert alkotnak, mely a tanári kompetenciákra épül. Ez azt jelenti, hogy a tanárképzés bevezető szakasza; a továbbképzési rendszer; a köznevelési, pedagógusképzési, foglalkoztatási, akkreditációs és minőségbiztosítási szabályozások; a bérezési, előmeneteli és ösztönző rendszerek egységes rendszert kell, hogy alkossanak (STÉGER, 2012).

Az európai tanárpolitika egyik alapvetése, hogy a tanárok képzése és tanulása nem áll meg a tanárképzés végén az oklevélszerzéssel, hanem folytatódik a gyakornoki vagy más néven bevezető szakasz alatt, valamint az egész tanári életpályát folyamatos szakmai fejlődésként értelmezve a nyugdíjba vonulásig tart.

A történelemtanárok képzése

A hazai pedagógusképzést az elmúlt másfél évtizedben több nagy jelentőségű reformfolyamat is érintette, részint a felsőoktatás, részint a közoktatás oldaláról. Ezek közül mindenképpen kiemelhető a felsőoktatás tömegesedése, az integrációs folyamatok véghezvitele, a bolognai rendszer bevezetése, a képesítési- és kimeneti követelmények megjelenése, valamint a közoktatási változások (pl. új típusú tartalmi szabályozók, hagyományos felvételi eltörlése) hatásainak begyűrűzése (F. DÁRDAI–KAPOSI, 2015).

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

1997-ben született meg a rendelkezés valamennyi tanárszak egységes tanári képesítési követelményeiről (111/1997. KORM.REND.). A kormányrendelet melléklete a szakmódszertani (tantárgypedagógiai) képzést igen röviden, három ponton definiálta: 1) a szakmódszertani képzés kapcsolódjon az adott szakterület tartalmi, elméleti témaköreihez, a pedagógiai-pszichológiai általános képzéshez, valamint az iskolai gyakorlatokhoz; 2) a szakmódszertan (a történelem) a rokon szakok, tantárgyak, illetve műveltségterületek rendszerében átfogóan, integráltan elhelyezkedő stúdium; 3) időkerete szakonként legalább 150 óra. 2002-ben a kreditrendszerű oktatás bevezetésével a szakmódszertan kreditszámát 7-ben határozták meg (77/2002.KORM. REND.). A kétciklusú, osztott képzésre való átállás 2006. július 1-én lépett hatályba. Megvalósulása nem egyértelmű sikertörténet, hiszen sok érdeksérelemmel járó, felemás megoldások (is) születtek, bár vannak – különösen a tanárképzés területén – értékelhető eredmények (KOTSCHY, 2009; HUNYADY, 2009).

Mindenekelőtt ki kell emelni a történelemtanítás módszertanával foglalkozó tárgyak nagyobb óraszámát, valamint kreditszámát (a korábbi 7 kredit helyett 10). Az új típusú képzésben az általános szakmai ismeretek és a történelemtanári ismeretek oktatása szétvált, s ez utóbbi a korábbinál jóval hangsúlyosabb szerepet kapott, a pedagógusprofesszió erősítésének nyilvánvaló szándékával. Ezt a szándékot szolgálta a tanulmányok végét lezáró tanári képesítő vizsga is. Miközben üdvözölni 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 történelemmethodikai, nem pedig egy tágabb – a történettudományhoz is szorosabban kötődő – történelemdidaktikai alapon fogalmazták meg.

Az új rendszerű tanárképzés követelményei struktúrájukat tekintve hasonlóságot mutattak a hatályos *Nemzeti alaptanterv*vel, továbbá az érettségien elvárt követelményeknek is megfeleltek, így a két dokumentum szellemisége és szóhasználata sok tekintetben megegyező (F. DÁRDAI–KAPOSI, 2015).

A reformfolyamat a történelemtanári képzést erőteljesen érintette, hiszen a strukturális változások szervesen összekapcsolódtak a szakmai-módszertani kihívásokkal. A modern curriculumelmélet alapján álló tantervi reformokban markánsan megjelenő, a tartalmakat háttérbe rendező, a diákok fejlesztésére koncentrálnó felfogás, összekapcsolódva az Ember és társadalom műveltségterület komplex társadalomtudományi szemléltével felkészületlenül érte a klasszikus történelem tantárgyat tanító egyetemi oktatást (KATONA, 2004b).

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, amely elhelyezkedési gondokat generált. További problémát jelentett, hogy az osztott képzés nehezítette a tanári mesterség három összetevőjének (a diszciplína, a szakdidaktika és a pedagógia-pszichológia) összehangolt fejlesztését. A kétféle szisztéma számos esetben – így a kronologikus felépítésű történelemtanári képzés esetében is – a szaktudományi tárgyak mesterséges szétszabdalását eredményezte. Az egységes tanári mesterszak pedig azt sugallta, hogy a tanári szakok szakmai része csak másodlagos. Ezzel összefüggésben éles kritikaként fogalmazódott meg, hogy a pedagógikum szerepe a tanárképzésben túl hangsúlyos, ennek ellenére nem készít fel kellőképpen a pedagógiai problémahelyzetek megoldására, a felzárkóztató és differenciált tanításra (RADNÓTI-KIRÁLY, 2012; LACZKOVICH, 2009).

A felsőoktatási törvény (2011. évi CCIV. TV.) elfogadását követően (2011. december) elkezdődtek a szakmai egyeztetések, amelyek nyomán 2013 januárjában (8/2013. EMMI REND.) megjelentek az új képesítési kimeneti követelmények (KKK) és az év szeptemberében már osztatlan képzésben indult meg a történelem szakos tanárjelöltek felkészítése.

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

Az újonnan bevezetett történelemtanár-képzésben – a tantervekben megjelenő komplex társadalomtudományi gondolkodásmód következményeként – a képzés neve kiegészült az állampolgári ismeretek szóval. Az érvénybe lépő tanárképzési szak követelményei egyrészt jelezték a korábbi reform előremutató elemeinek továbbvitelét, másrészt egyértelműen mutatták a közoktatás mint 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. Érvényesült benne az is, hogy a képzés súlypontja a modern és jelenkorra tevődött át, megfogalmazódott a több nézőpontú, árnyalt történelmi feldolgozási képességre, értékelésre való felkészítés szükségessége is, valamint középpontba kerültek az ezek elsajátíttatását elősegítő forrás- és tevékenységközpontú történelemtanítás követelményei. Így meghatározó ta-

nári kulcskompetencia lett az ismeretszerzési képességek fejlesztése, a forráskritika tanításának szükségessége, az elektronikus adathordozók tanítási célú felhasználása (DEÁK–EROSTYÁK–FISCHER–GERNER–KAPOSI, 2013).

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

Az elmúlt évtizedek folyamatai azt mutatják, hogy a korábban domináns szaktárgyi tudás, más néven diszciplináris felkészítés szerepe és súlya lényegesen kevesebb lett, és sokkal markánsabban jelennek meg azok az elvárások, amelyek az általános pedagógiai tevékenységhez kapcsolódnak. A pedagógusképzés szemléletváltozását egyértelműen mutatják a történelemtanár-képzésre vonatkozó követelmények is, egyrészt abban a vonatkozásban, hogy az elvárásokat kompetenciákba (ismeretek, képességek, attitűdök) rendezve fogalmazzák meg, másrészt a kompetenciákon belül a konkrét tartalmak rovására hangsúlyosabbak lettek az általános ismeretfeldolgozási, kommunikációs és szakmódszertani képességek.⁹

A tanárképzés területén természetesen még további feladatok várnak megoldásra. Egy viszonylag friss felmérés a történelemtanár-képzés vonatkozásában azt vizsgálta tíz felsőoktatási intézményben, hogy a kínált tanegységek mennyiben fedik le a *Nemzeti alaptanterv*ben megjelenő fejlesztési területeket, a nevelési célokat, illetve a műveltségterületek tartalmait, követelményeit (GÁL, 2015). A kutatás – többek közt – azt tárta fel, hogy például a médiatudatosságra való speciális felkészítést, a gazdasági és pénzügyi kultúra vagy a munka világának megismerését szinte egyetlen felsőoktatási program sem tartalmazza kötelező jelleggel, miközben ezek mindegyike része az Ember és társadalom 5–8., illetve 9–12. évfolyamos tanterveinek.

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

⁹ A történelemtanár-képzés kontextusáról, a követelményekről bővebben: KAPOSI (2020)

Sokkal több figyelmet és energiát kell fordítani a tanárképzés és -továbbképzés gyakorlatára abból a szempontból, hogy milyen felkészültségű és jellegű tanári munkát igényelnek. Tudatosítani szükséges a pedagógusjelöltekben, hogy korábbi általános és középiskolai tanítási-tanulási tapasztalataik csak részben hasznosíthatók, és ha eredményesen akarnak tanítani, új módszertani eljárások alkalmazására van szükségük.

A 2013-as osztatlan tanárképzésről szóló jogszabály bevezetése óta állnak rendelkezésünkre adatok az érettségi után történelemtanári szakra jelentkezőkről.¹⁰ Eszerint évente az elmúlt nyolc év átlagában 560 hallgató kezdi el tanulmányait 10 képzőhelyen (7 egyetem, 3 főiskola), a hallgatók többsége az ELTE-n. A bekerülési ponthatár 305–350 közötti sávban mozog.¹¹ Az adatok arról tanúskodnak, hogy nem a legkiválóbbak, hanem döntően a jó felkészültségű diákok ülnek be az egyetemi padosorokba. A felvett történelem szakos hallgatók közel 70%-a sikeresen zárja tanulmányait, és háromnegyed részük középiskolai tanárként végez. Oktatási statisztikák szerint a pedagógus végzettségű hallgatók kb. harmadrésze végzését követően pályaelhagyó lesz, másik harmaduk pedig a munkába állás első három évében válik azzá (POLÓNYI, 2019).

A történelemtanár szak képzési és kimeneti követelményei

Az elmúlt közel három évtizedes tartalmi- módszertani fejlesztések lényegében nem vették figyelembe a felsőoktatás tartalmi kereteit meghatározó tradicionális tanszéki struktúrát, a tantárgyakat oktatók általános és speciális szakmai kompetenciáit. A történelemtanár-képzés vonatkozásában feltehetően váratlanul és felkészületlenül érte a klasszikus egyetemi oktatást, a klasszikusnak nevezett tantárgyi rendszert az, hogy a *Nemzeti alaptanterv* az 1990-es évek vitáitól kezdődően egy komplexebb társadalomtudományi és az általános tanulási kompetenciákra fókuszáló képzés igényét jelenítette meg, műveltségterületekben, fejlesztési követelményekben gondolkodva.

Az egyetemek új tartalmakkal és módszerekkel kapcsolatos reagálását némiképp magyarázza, hogy ebben az időszakban kellett megbirkózniuk többek közt a szerteágazó bővüléssel (szakok, hallgatók), az intézményi integrációval, illetve a tömegesedésből és a kétciklusú képzés bevezetéséből adódó színvonalváltással is.

A történelemtanári képzés terén a folyamatokat az is nehezítette és mind a mai napig nehezíti, hogy a történelemdidaktikai tudás általában nem kellően preferált a felsőoktatásban, amelyet az is mutat, hogy ez a terület az egyetemek egyik részében a diszciplináris felkészítés részét képezi, máshelyütt a pedagógiai képzéshez tartozik (F. DÁRDAI, 2010). Talán ezért is kevés – a nemzetközi gyakorlattól elröven – az ezen a területen egyetemi tanári fokozatot szerettek száma. Az egyik, ezen a területen az 1970-es években professzori címet nyert tudós Unger Mátyás volt, jelenleg pedig a PTE Doktori Iskolájában tanító F. Dárdai Ágnes rendelkezik egyetemi tanári címmel.

¹⁰ A FELVI adatbázis alapján a szerzők saját adatgyűjtése, számítása.

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

A tanári felkészítés területén is szemtanúi lehetünk számos pozitív folyamat elindulásának. Például a képzési és kimeneti követelményekben – mind a 2008-as, mind a 2013-asban – megjelentek azok az új elemek, amelyek a köznevelési folyamatokhoz igazodó tartalmi és módszertani változáshoz szükségesek, illetve számos felsőoktatási intézmény akkreditált ember- és társadalomismeret tanári szakot, amely a történelem tantárgy mellett a társadalom- és jelenismeret, valamint az etika tantárgyak oktatására is felkészít.

A tanári felkészítés általános szempontjai, képzési és kimeneti követelményei (KKK) a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet alapján: 1. a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése, 2. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, 3. a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás, 4. a pedagógiai folyamat tervezése, 5. a tanulás támogatása, szervezése és irányítása, 6. a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése, 7. a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás, 8. az autonómia és a felelősségvállalás.

A tanári felkészítés kompetenciarendszere egyértelműen azt mutatja, hogy a korábban domináns szaktárgyi tudás, más néven diszciplináris felkészítés szerepe és súlya lényegesen csökkent, és sokkal markánsabban jelennek meg azok az elvárások, amelyek az általános pedagógiai tevékenységhez kapcsolódnak. A nyolc kompetenciából csak a fent részletezett négy kapcsolódik szervesen a hagyományos történelemtanári felkészítéshez.

A pedagógusképzés szemléletváltozását egyértelműen mutatják a történelemtanárképzésre vonatkozó követelmények is, egyrészt abban a vonatkozásban, hogy az elvárásokat kompetenciákba (ismeretek, képességek, attitűdök) rendezve fogalmazzák meg, másrészt a kompetenciákon belül a konkrét tartalmak rovasára hangsúlyosabbak lettek az általános ismeretfeldolgozási, kommunikációs és szakmódszertani képességek.

A tanári alapképzés tantárgyi kínálata ezek alapján azt teszi szükségessé, hogy a 2012-es NAT-ban, kerettantervekben megjelenő új tartalmak oktatásához szükséges képességeket a tanártovábbképzés keretei között kell elsajátítani – különös tekintettel arra, hogy ezek oktatása a történelem tanításától eltérő kompetenciákat, tanulászervezési módszereket igényelnek (pl. társadalomismeret, demokráciára nevelés). Remélhető, hogy a későbbiekben az általános szaktanácsadói kompetenciák (TÁMOP 3.1.5, 2014) rutinszerűvé válása megnyithatja a lehetőségét az újszerű és interaktív történelemtanári tevékenységek szélesebb körű megismertetésére a szaktanácsadás rendszerén belül.

A mindennapi történelemtanári felkészítés terén ugyanakkor még további feladatok várnak megoldásra, hiszen egy néhány évvel ezelőtti felmérés azt vizsgálta (GÁL, 2015) a történelemtanár-képzés vonatkozásában (10 felsőoktatási intézmény tekintetében), hogy a kínált tanegységek mennyiben fedik le a *Nemzeti alaptanterv*ben megjelenő fejlesztési területeket – nevelési célokat, illetve a műveltségterületek tartalmait, követelményeit. A kutatás – többek közt – feltárta azt, hogy például a médiatudatosságra való speciális felkészítést, a gazdasági és pénzügyi kultúra vagy a munka világának megismerését szinte egyetlen felsőoktatási program sem tartalmazza kötelező jelleggel. Miközben ezek a tartalmak mind az 5–8., mind a 9–12. évfolyam kerettanterveiben jelen vannak.

Irodalom

1993. LXXX. törvény a felsőoktatásról (Hatályon kívül helyezve: 2006. márc. 1-től.)
- 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a *Nemzeti alaptanterv* kiadásáról. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1995.
- 111/1997 (VI.27.) Kormányrendelet a tanári képzés követelményeiről (Hatályon kívül helyezve: 2005. dec. 30-tól)
- 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei; A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei I. (Gimnázium); A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei II. (Szakközépiskola, szakiskola); valamint Kerettantervi tantárgyi füzetek 8. Történelem és állampolgári ismeretek (Mind: Oktatási Minisztérium, Budapest, 2000)
- 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- 77/2002. (IV. 13.) Kormányrendelet a felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéshez illeszkedő kiegészítéséről (Hatályon kívül helyezve: 2007. szept. 1-től)
- 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a *Nemzeti alaptanterv* kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról a 202/2007. (VII. 31.) Kormányrendelettel módosított, egységes szerkezetbe foglalt szöveg. Nyomtatva: *Nemzeti alaptanterv 2007.* (Rövidített változat) Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest, 2007.
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a *Nemzeti alaptanterv* kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 68. évf. 66. sz. 10635-10848., ill. *Új Pedagógiai Szemle*, 62. évf. 1–2–3. sz. 30–255.
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- 501/2013. (XII.29.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló 2013. évi törvény egyes rendelkezésének végrehajtásáról, valamint a tankönyvellátásban közreműködők kijelöléséről.
- 17/2014. (III. 12.) EMMI rendelet a tankönyvvé, a pedagógus-kézikönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről.
- Adam, S. (2008): *Learning Outcomes Current Developments in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes Associated with the Bologna Process*, Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience, 21–22. February, Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland.
- Assmann, Jan (2004): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest. 51–53.
- Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.) (2011): *Jelentés a magyar közoktatásról* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Bábosik István (2006): A feladat mint személyiségfejlesztő tényező. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 50–60.

- Berend T. Iván (1980): Műveltségcszény és történelem. In: *Műveltségkép az ezredfordulón*. Tanulmányok az akadémiai távlati műveltségkoncepció alapján. Összeállította Rét Rózsa. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 137–151.
- Bodnár Éva – Csillik Olga – Csuvár Fruzsina – Daruka Magdolna – Könczöl Tamás – Mihályi Krisztina – Sass Judit (2015): *Iránytű helyett*. Pillanatkép: kihívások, szempontok és tendenciák. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Carr, Edward Hallett (2006): What is History? (Mi a történelem?). Penguin. In: Gyurgyák János – Kisantal Tamás (szerk.): *Történelemelmélet I–II*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (1992): Kognitív pedagógia. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 24–34.
- Csapó Benő (2002a): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 2. sz. 38–45.
- Csapó Benő (szerk.) (2002b): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2008): A taneszközfejlesztés megalapozása: a tudásról való tudás. In: Simon Mária (szerk.) *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Einhorn Ágnes (2012): *Feladatkönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Eurydice (2012): *Citizenship Education in Europe. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*. https://ec.europa.eu/citizenship/pdf/citizenship_education_in_europe_en.pdf
- Dárdai Ágnes (2002a): Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás. In: *Történelem. Tanítás. Módszertan : Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére*. Szerk.: Nagy Péter Tibor, Vargyai Gyula. Bp. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. 34–43. p.
- F. Dárdai Ágnes (2002b): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialog Campus Kiadó, Pécs–Budapest.
- F. Dárdai Ágnes (2006a): A történelmi tanulás sajátosságai. In: Hegedűs Gábor – Lesku Katalin (szerk.): *Az MTA Pedagógiai Bizottság Szakmódszertani Albizottság. II. Országos Szakmódszertani Tanácskozás*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét. 95–105.
- F. Dárdai Ágnes (2006b): *Történelmi megismerés – Történelmi gondolkodás. A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái. I–II. kötet*. ELTE, Pécs, 2006. 67.
- F. Dárdai Ágnes (2007): A problémaorientált történelemtanítás koncepciója a német történelemdidaktikai szakirodalom tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 11. sz. 49–60.
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2004): Az új történelemérettségiről, avagy a megőrzés és megújítás egyensúlyának kísérlete. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. évf. 11. sz. 3–12.
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2006): Das neue zweistufige Abitur im Fach Geschichte in Ungarn. In: Erdmann, Elisabeth – Maier, Robert – Popp, Susanne (Hrsg.): *Geschichtsunterricht international Bestandsaufnahme und Visionen*. Worldwide Teaching of

- History Present and Future. L'enseignement de L'histoire dans le monde Bilan et visions. Hannover. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Band 117., 85–99.
- F. Dárdai Ágnes – Kojanitz László (2007): A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 1. sz. 56–69.
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2008): A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései. In: Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről*. Hatásvizsgálat. Tantárgyi vizsgák értékelése. Feladatfejlesztés. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 169–186.
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2015): The Correction of the Bologna Reform Process. Changes in the Training of History Teachers in Hungary. In: Erdmann, Elisabeth – Hasberg, Wolfgang (ed.): *History Teacher Education*, Wochenschau Verlag, Frankfurt. 29–43.
- Deák Máté – Erostyák János – Fischer Ferenc – Gerner Zsuzsanna – Kaposi József (szerk.) (2013): *A tanárképzés jövőjéről. I. kötet*. Pécs–OFI–PTE BTK–PTE TTK, 65–84.
- Fullan, M. (2008): *Változás és változtatás – a ráadás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Fülöp Márta (2009): A együttműködő és versengő állampolgár nevelése. *Iskolakultúra*, 19. évf. 3–4. sz. 41–59.
- Gál László (2015): *A tantervi kurzuskínálat a felsőoktatásban c. tanulmány adatai alapján*. Kézirat. TÁMOP 4.1.2.B. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Gyarmati György (2010): Történetírás, történelemtanítás és „nemzettudat-kínálat” a mediatisált múltképek kavalkádjában. *Történelemtanítás, (XLV.) Új folyam I. 2. szám*. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2010/06/201-Gyarmati1.pdf>
- Gyarmati György (2013): *A Rákosi-korszak: Rendszerváltó fordulatok évtizede Magyarországon, 1945–1956*. Rubicon-Ház Bt., Budapest.
- Halász Gábor (2006) Előszó. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia – kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor (2007): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: Kiss Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl*. Zsolnai József 70. születésnapjára. Pannon egyetem BTK–Pécsi Tudományegyetem BTK. 366–387. http://halaszg.ofi.hu/PUBLIKACIOK_HG.htm (Letöltés: 2020. április 20.)
- Hmelo-Silver, C. E. (2004): Problem-Based Learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16. 3. sz. 235–266.
- Horváth Zsuzsanna (1996): Tankönyvelemzési szempontok és eljárások. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 37–41.
- Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (2005): A kétszintű érettségi vizsga. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 4. sz. 53–70. <https://ofi.oh.gov.hu/horvath-zsuzsanna-lukacs-judit-megvalosult-vizsga> (Letöltés: 2020. április 20.)

- Hunyady György (2009): A Bologna-rendszerű tanárképzés hazai vitapontjai: a kilengő mérlegelés. *EDUCATIO*, 18. évf. 3. sz. 317–334.
- Jakab György (2000): A történelem tanítása az ezredfordulón I. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf. 6. sz. 36–51. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tortenelem-tanitasa-090617> (Letöltés: 2020. április 20.)
- Jakab György (2000): A történelem tanítása az ezredfordulón II. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf. 7-8. 27–39. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00040/2000-07-ta-Jakab-Tortenelem.html> (Letöltés: 2020. április 20.)
- Jakab György (2013): Egy ellentmondásos tantárgy margójára. *Új Pedagógiai Szemle*, 63. évf. 9–10. sz. 74–77.
- Johan Huizinga (1936): *A Definition of the Concept of History = Philosophy and History: Essays*. Ed. Raymond Klibansky, Herbert James Paton: Oxford, Clarendon, 1–10.
- Jonassen, D. (1997): Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 45. 1. sz. 65–94.
- José Ortega, Y. Gasset (1985): *The Revolt of the Masses*, Notre Dame, Ind., University of Notre Dame Press, 150–170.
- Kamp Alfréd (2019b): Az új fejlesztésű Okostankönyv módszertani lehetőségei a megújuló Nemzeti Köznevelési Portál keretrendszerében. *Történelemtanítás, (LIV.) Új folyam X. évf. 3–4. sz.* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2019/12/kamp-alfred-az-uj-fejlesztesu-okostankonyv-modszertani-lehetosegei-a-megujulo-nemzeti-koznevelesi-portal-keretrendszerben-10-03-07/> (Letöltés: 2020. nov. 20.)
- Kaposi József (2006): Változás az állandóságban – az új történelemérettségi. In: *Új érettségi Magyarországon, Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Szerk. Horváth Zsuzsanna, Lukács Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 73–104. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/erettsegi/uj-erettsegi/valtozas-allandosagban> (Letöltés: 2020. április 20.)
- Kaposi József (2010): *Az új történelemvizsga fejlesztésének hazai és nemzetközi kutatási kontextusa*. *Történelemtanítás (XLV.) Új folyam I. 1. sz.* <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/kaposi-jozsef-az-uj-tortenelemvizsga-fejlesztesenek-hazai-es-nemzetkozi-kutatasi-kontextusa/> (Letöltés: 2020. április 20.)
- Kaposi József (2012): A tankönyv szerepének változásai. *Iskolakultúra* 22. évf. 12. sz. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00171/pdf/EPA00011_iskolakultura_2012_12_056-070.pdf (Letöltés: 2020. április 20.)
- Kaposi József (2012): Értékek és tartalmak, avagy a tartalom értékei. *Új Pedagógiai Szemle*, 62. évf. 1–2–3. sz. 5–22.; A tartalmi szabályozás hazai változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 63. évf. 9–10. sz. 14–37. In: Kaposi József (2015b): *Válogatott tanulmányok II.* 69–110.
- Kaposi József (2015): A kísérleti tankönyvek és a Nemzeti Közoktatási Portál fejlesztése. In.: Bencze Lóránt (szerk.): *Polgári nevelés – digitális oktatás*. Magyar Nyelvstratégiai Intézet, Budapest, 21–27.

- Kaposi József (2018): Történelem – tanítás és tanárképzés. In: Szőke-Milinte Enikő (ed.): *Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája Tanulmányok a katolikus pedagógusképzésről és pedagógiáról*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. 68–99.
- Kaposi József (2020): *Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. 135–138.
- Katona András (2004b): A tanárképzésben a szakmódszertanos oktatók körében végzett kérdőíves felmérés első eredményei. *Magyar Felsőoktatás*, 6. évf. 3. sz. 13–15.
- Katona András (2012): A megőrizve változtatás jegyében az új történelem kerettantervekről. *Történelemtanítás (XLVII.) Új folyam III. 2-4. sz.* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/01/katona-andras-a-megorizve-valtoztatas-jegyeben-az-uj-tortenelem-kerettantervekről-03-02-09/>
- Kennedy, Declan (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata*. Gyakorlati útmutató, University College Cork (UCC).
- Kinyó László (2005): *A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban*. Magyar Pedagógia, 105. évf. 2. sz. 109–126. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kinyo_MP1052.pdf (Letöltés: 2009. június 6.)
- Kinyó László (2012): *Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében*. Phd-értekezés.
- Kinyó László – Molnár Edit Katalin (2012): Történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 289–326. <http://mek.oszk.hu/12300/12314/12314.pdf> (Letöltés: 2020. április 20.)
- Knausz Imre (2001): *A tanítás mestersége*. Egyetemi jegyzet. Miskolc–Budapest. <http://mek.niif.hu/01800/01817/01817.htm> (Letöltés: 2020. április 20.)
- Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia. *Iskolakultúra*, 12. évf. 9. sz. 87–102.
- Kojanitz László (2008): Tanuló- és tanulásközpontú tankönyvértékelés. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 67–75.
- Kojanitz László (2010): A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra*, 20. évf. 9. sz. 65–81.
- Kojanitz László (2013): *A történelmi gondolkodás fejlesztése*. *Iskolakultúra*, 23(2), 28–47. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article>
- Kojanitz László (2014): A kerettanterv változásai – a történetmesélésétől a reflektív történelemszemléletig. *Történelemtanítás (XLIX.) Új folyam V. 1. sz.* <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2014/04/kojanitz-laszlo-a-kerettanterv-valtozasai-a-tortenetmeseleseleto-a-reflektiv-tortenelemszemleletig-05-01-02/> (Letöltés: 2020. április 20.)
- Kojanitz László (2014): Az újgenerációs tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere. *Új Pedagógiai Szemle*, 64. évf. 5–6. sz. 45–67.
- Kotschy Beáta (2009): Új elemek a tanárképzés rendszerében, *Educatio*, 18. évf. 3. sz. 371–378.
- Kőfalvi Tamás – Makk Ferenc (2007): *Forrástani ismeretek történelemből*. Segédkönyv a történelem forrásközpontú tanításához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Kratochvíl, Viliam (2014): A történelemtanári kulcskompetenciák kialakításáról – avagy a fa metaforája. In: Csóka-Jaksa Helga – Schmelczér-Pohánka Éva – Szeberényi Gábor (szerk.): *Pedagógia – Oktatás – Könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Pécs, 203–214.
- László János (2003): *Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája*. Magyar Tudomány, 47. (108.) évf. 2–4. 1. sz. <http://www.matud.iif.hu/03jan/laszlo1.html> (Letöltés: 2022. 05. 04.)
- Laczkovich Miklós (2009): Bologna és a tanárképzés. *Fizikai Szemle*, 59. évf. 6. sz. 218–220.
- Lukacs, John (2005): *Egy nagy korszak végén*. Európa Kiadó, Budapest.
- Mátrai Zsuzsa (1999): In transit. Civic education in Hungary. In: Torney-Purta, J., Schwille, J. és Amadeo, J. (szerk.): *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. IEA, Amsterdam
- McKinsey & Company (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> (Letöltés: 2020. április 20.)
- Molnár Gyöngyvér (2002): Tudástranszfer. *Iskolakultúra*, 12. évf. 2. sz. 65–74.
- Mourshed, M., Chijioke, C. – Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- Nora, Pierre (2009): *Emlékezet és történelem között. Válogatott tanulmányok*. (Ford.): K. Horváth Zsolt. Atelier Könyvtár, Napvilág Kiadó, Budapest.
- OECD (2002): *Fejlesztő értékelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Pataki Ferenc (2003): Együttes élmény – kollektív emlékezet. *Magyar Tudomány*, 1. sz. www.matud.iif.hu/03jan/pataki.html (Letöltés: 2020. április 20.)
- Pataki Ferenc (2010): Kollektív emlékezet és emlékezetpolitika. *Magyar Tudomány*, 47. (108.) évf. 7. sz. 778–798.
- Pálfí Erika (szerk.) (2015): *Nemzeti stratégiák*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Réthy Endréné (1998): *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Lee, Peter (2004): Historical literacy: Theory and research. *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research*, 5. 1. sz. 1–12. <http://centres.exeter.ac.uk/history-reso-urce/journal9/papers/lee.pdf> Id: Kojanitz László (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, 23. évf. 2. sz. 28–47. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00173/pdf/EPA00011_iskolakultura_2013_2_028-047.pdf (Letöltés: 2020. április 20.)
- Polónyi István (2019): Az életpálya bevezetése után. *Új Pedagógiai Szemle*, 69. évf. 5–6. sz. 115–129.
- Radnóti Katalin – Király Béla (2012): A bolognai rendszerű tanárképzés tanulságai. *Iskolakultúra*, 22. évf. 3. sz. 105–112.
- Senge, Peter M. – Kleiner, Art – Roberts, Charlotte – Ross, Richard B. – Smith, Brian J.: *The Fifth Discipline Fieldbook. Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. Doubleday/Currency, New York, 1994.
- Reese, Armin (1991): Kann man aus der Geschichte lernen? Előadás a badeni evangélikus nevelők egyesületében. 1991. 11. 10. (Ottenhöfen.) In: *Beiträge Pädagogischer Arbeit*. Gemeinschaft Evangelischer Erzieher in Baden. 35/1992.

- Romsics Ignác (2002): *A történetíró dilemmája: megismerjük vagy csináljuk-e a történelmet?* Mindentudás Egyeteme, 4. előadás. október 7.
- Sági Matild (szerk.) (2015): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. Kézirat. Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Schecker, H., – Parchmann, I. (2007): Standards and competence models: The German situation. In: David Waddington – Peter Nentwig – Sascha Schanze (Eds.): *Making it comparable*. Standards in science education. Waxman: Munster. 147–165.
- Shoemaker, F. (1962): Textbooks in American education. *The Education Quarterly* vol. XIV. No 54. Jun. 1962, 108–115.
- Stéger Csilla (2012): *Tanárképzési helyzetkép a bolognai reformok után*. PhD-értekezés. ELTE, Budapest. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/a_tanarkepzes_jovojerol.pdf (Letöltés: 2020. április 20.)
- Strandling, Robert (2001): *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe Publishing.
- Szebenyi Péter (2012): *Válogatott pedagógiai írások*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Támop 3.1.5. (2014): *Szakmai megújító képzés az általános iskolában, a középiskolában tanító történelem szakos tanárok számára. Erkölcsstan továbbképzés tanítóknak. Segédanyagok a képzők számára*. Kéziratok. Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Uffelman, Uwe (1999): Emotionen und historisches Lernen. In: *Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht*. Schulz-Kirchner Verlag, Idstein.
- Vajda Barnabás (2009): Forgácsok egy új történelemdidaktikából I. Óratervezés: a tevékenységek operacionalizációja és taxonómiája. *Történelemtanítás* (XLV.) Új folyam I. 4. sz.
- Vágó Irén – Vass Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In: *Jelentés a magyar közoktatásról (2006)*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 197–278.
- Vass Vilmos (2008): *A nemzeti alaptanterv implementációja*. Budapest, március. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_implement_090702.pdf (Letöltés: 2020. április 20.)
- Vágó Irén (2000): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 169–237. <http://mek.oszk.hu/08400/08451/08451.pdf> (Letöltés: 2020. április 20.)
- Weldy, TG (2009): Learning organisation and transfer: Strategies for improving performance. The Learning Organisation. *The International Journal of Knowledge and Organisational Learning Management*, 16:58–68.
- Wineburg, S. (2000): Making historical sense. In: Stearns, P. N.–Seixas, P.–Wineburg, S. (szerk.): *Knowing, teaching and learning history*. New York University Press, New York. 306–326.
- Wineburg, S. (2007): *Unnatural and essential: the nature of historical thinking*. *Teaching History*, 129.

IV. A változó történelemtanítás jellemzői, trendjei

Történelemszemlélet és történetírás

A 19. századi klasszikusnak nevezett pozitivista történetírás a „mi is történt valójában” (RANKE, 1994) kérdéséből kiindulva a történelmet múltbéli politikaként értelmezte, és a politikai események elbeszélőjeként felülről láttatva a dolgokat, mindig a nagy emberek nagy tetteire helyezte a hangsúlyt (államférfiak, hadvezérek, egyházi méltóságok). Megingathatatlanul táplálta a történelmi folyamatosság, a teljesség és lezártág érzetét. Noha a bemutatáshoz felhasználta az általa fontosnak ítélt tényeket, a történelmi dokumentumokat, de egy igaznak gondolt „világmagyarázatból” kiindulva ezekből egyszerű és egysíkú történeteszi feldolgozásokat (narratívákat) és magyarázatokat konstruált.

A század második felében vált a tömegoktatás terjedésével egy időben kötelező tantárggyá a történelem, összekapcsolódva a kor meghatározó eszmei irányzataival (liberalizmus, nacionalizmus) a kialakuló ipari társadalmakban és különösen a birodalmakban. Akkor, amikor a klasszikusnak mondott pozitivista történetírás megkérdőjelezhetetlenül uralkodott. Ebben a korszakban a történelemelméletet alapvetően a többféle lineáris fejlődésmodell dominanciája, továbbá a nemzeti narratívák monopolhelyzete határozta meg, hiszen számos népnél összekapcsolódott a nemzetállamiság megteremtésével, vagy annak kísérletével. E közegben pedig a nemzeti emlékezet felkeltése és megörökítése, illetve a néptömegek állampolgárrá és hazafivá nevelése elengedhetetlen feladat volt.

A klasszikus történetírást a 19. század végétől számos kihívás érte. Elsőként a részdiszciplínák (eszme-, gazdaság-, társadalomtörténet), majd a szociológia térnyerése, amelyek tartalmi és módszertani vonatkozásban is kitágították a hagyományos történetírás kereteit, formáit. Ezzel párhuzamosan megjelentek azok a történelemértelmezési modellek, amelyek a középkori hagyományok fölhasználásával a kultúrák ciklikus fejlődésében látták azt a folyamatot, amelyet az emberiség történetének nevezünk.

Az Annales-iskolához¹ tartozó „új történetírás” (GYURGYÁK–KISANTAL, 2006. 195.) kiindulópontjává viszont azt tette, hogy minden emberi tevékenység az érdeklődési körébe tartozik. Tehát „mindennek van története”, így látókörukbe kerültek a hétköznapi emberek, „az alulról bemutatott történelem”, a népi kultúra. Az irányzat képviselőit nem az események, hanem a társadalmi változások, a struktúrák elemzése érdekelte. A történeti feldolgozásához új típusú dokumentumokat vizsgáltak (kereskedelmi adatok, népesedési függvények, választási adatsorok stb.), és tudatosan törekedtek az ellenértés álláspontok bemutatására, a „többszólamúság” vállalására.

¹ „Peter Burke ezzel a könyvvel a legtömörebb, leginformatívabb és a problémaállítás megoldásában bizonyosan a legszuverénebb vázlatát adja annak a történetírói iskolának, amely a XX. századi történettudományt forradalmasította: az Annales-iskolát” – így jellemzi a *Nyitott történelem. Az Annales-iskola* című munkát, az eredetileg 1990-ben megjelent kötetet német nyelvre fordító és gondozó Matthias Fienbork (Burke, P. (1990): *The French Historical Revolution: The Annales School, 1929–89*. SUP).

Az Annales folyóirat programszerű célkitűzései között szerepelt a nemzeti jellegű történetíráson való túllépés, mivel az ilyen célú történetírás „19. századi keletű hivatása, hogy megteremtse és állandóan táplálja bennünk, olvasókban a folytonosság, a teljesség, a lezártág, valamint az egyediség képzetét, mindazt, ami egyszerre feltétele és eredménye bármilyen nemzeti történetkép megalkotásának.” (GYÁNI, 2000. 33.)

A történettudomány gyökeres paradigmaváltása a '70-es években az ismeretelméleti relativizmus alapján álló posztmodern (PRITZ, 2005. 12.) megjelenésével vált megkérdőjelezhetetlenné. Ezzel párhuzamosan szinte általánossá lett a történetírás elmélet nélkülivé válása, és mindinkább jellemzővé vált az interdiszciplináris megközelítési mód. A későbbiekben a részdiszciplínák tovább osztódtak, a gazdaságtörténetből kivált az üzemtörténet, a társadalomtörténet pedig utat nyitott a mentalitástörténetnek, illetve még később létrejött a gender studies, azaz a nemek tanulmányozása.

A 20. század második felének társadalmi és szellemi változásai kikerülhetetlenné tették a történelemnek mint tudományos fogalomnak olyan irányú újradefiniálását, amely során nem lehet egyenlőségjelet tenni a múlt, az emlékezet és a történelem fogalmak közé, noha ezek a mindennapi közbeszédben nemegyszer szinonimaként jelennek meg. Az emlékezet, amely „maga az élet, melyet élő csoportok hordoznak, s ekképpen folyamatos fejlődésben áll, a múlt egyéni vagy közösségi memóriákban írott vagy íratlan formában őrzött változata, noha az ún. történelem az egyéni vagy kollektív emlékezetből merít, vagy az emlékezetre támaszkodik.” (NORA, 2009. 15.) Mindezekből adódóan, amit ma a köznyelvben történelemnek nevezünk, az valójában a történetírás révén jött/jön létre, tehát egy szubjektív elemekkel átszőtt konstrukció, vagyis a múlt egy szeletének narratívája.

Számos elméleti vizsgálódás indult meg, melynek nyomán megfogalmazódott, hogy az „Emlékezet, történelem: távolról sem szinonimák, s rá kell ébrednünk, hogy szembeállítja őket minden. A történelem mindig problematikus és tökéletlen rekonstrukciója annak, ami már nincs” (NORA, 2009. 15.). A probléma feldolgozása más tudományterületek (kulturális antropológia, pszichológia) érdeklődését is felkeltette. Jan Assmann egész kötetet szentelt a kollektív emlékezetnek, teóriájában megkülönböztetve a kollektív emlékezet két formáját: a kommunikációs és a kulturális emlékezetet (ASSMANN, 2004. 40–42.). Míg az előbbi jelen idejű, a közelmúltra vonatkozó emlékeket idéz fel, azokat, amelyeken az ember a kortársaival osztozik, addig a kulturális emlékezet a múlt szilárd pontjaira irányul. A rögzített formákhoz kötött kulturális emlékezet szempontjából csak az emlékezet, és nem a tényleges történelem számít (ASSMANN, 2004. 51–53.). A biográfikus emlékezés viszont mindig, még az írásos társadalmakban is társas interakciókra épül.

Az elmúlt évtizedekben egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a modern korban komoly eredményeknek, fejlődésnek tekintett dolgok tulajdonképpen olyan változások, amelyek idővel értéküket veszítik, pl. Európa-centrikusság, liberális demokrácia, ipari jelleg, női emancipáció, városiasodás. Ugyanakkor az egyértelmű fejlődésként értékelhető és valóban tartósnak ígérkező vívmányok csak a lét és életforma nagyon szűk körére korlátozódnak, például az átlagos életkor növekedése, a távolságok csökkenése.

A jelenkori történelemszemlélet és történetírás – éppen ezért is – abból indul ki, hogy „A történelem [...] tökéletlen rekonstrukciója annak, ami már nincs.” (NORA, 2009. 14.)

Továbbá érvényesül benne a szemlélet, hogy: „Nem az a kérdés itt, hogy mik a tények, hanem az, hogy miként írhatók le a tények annak érdekében, hogy az egyik fajta magyarázatot jobban igazolják, mint a másikat.” (WHITE, 1978. 121.) Ebből is következően átalakultak a múlt építőkockáiról, vagyis a forrásokról való vélekedések is: „a történeti adatok, források, szövegek, tények nem maguktól értetődőek, nem elég összeilleszteni őket, sokkal inkább elmúlt korok tanúi, akik önmaguktól nem beszélnek, hacsak nem kérdezzük őket.” (BLOCH, 2006. 1100.) Ezért is mondhatjuk, hogy a jó történeisztt „[...] a problémaérzékenység, a »kérdezni tudás« választja el a rossz történeiszttől” (LUKACS, 2005. 111.) A történettudomány szakított a korábban egyeduralkodó teleologikus történelemfelfogással, a tényekkel bizonyított, az egyetlen történelmi igazság tézisével. Az a felfogás, hogy a történelem egy bizonyos irányban halad, fejlődik, értelme van, sőt meg is érthető, nagyon távol áll korunk fő szellemi áramlataitól (LUKACS, 2005). Azért is vált elfogadottá az a közvélekedés, hogy nincs egyedüli „érvényes történelem”, amely a múltat a maga teljességében föl tudná tárni.

A szemléletváltásnak köszönhetően a korábban valamilyen világmagyarázatra, eszmére alapuló történetírás elmélet nélkülivé vált, továbbá kitégült és plurálissá vált a történeiszti horizont, amelynek nyomán látótérbe kerültek a korábban „láthatatlan társadalmi csoportok” (nők, gyerekek, kisebbségek), illetve marginálissá a korábban egyeduralkodó teleologikus történelemfelfogás. Kiemelt helyre kerültek a társadalom alapstruktúráit érintő változások, csökkent a politikátörténet helye és szerepe, lényegesen nagyobb hangsúllyal jelentek meg a gazdasági, kulturális, mentális változások. Fontosabb helyre sorolódtak a jelenkor társadalmi jelenségeinek vizsgálatai, és megjelentek teljesen új témák is (pl. nők, gyerekek, a társadalmi hierarchiában alul lévők stb.).

A korábban meghatározó metatörténelem helyett fölértékelődött a szaktörténelem (pl. társadalomtörténet), új tudományterületek (pl. szociálpszichológia) és új megközelítések (pl. statisztika, kommunikációelmélet) jelentek meg. Mindezek lehetőséget teremtettek arra, hogy a történelem feldolgozásának és értelmezésének különböző nézőpontjai (perspektívái) megjelenjenek, és elfogadottá válják a múlt feltárásának multiperspektivikus szemlélete és módszere.

Az elmúlt évtized nemzetközi történelemdidaktikai szakirodalma a történelmi kulcskompetenciák kialakítására helyezte a történelemtanítás hangsúlyát. A kulcskompetencia az ismeretek, készségek és attitűdök transzferábilis, többfunkciós egysége, amellyel mindenkinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy személyiségét kiteljesíthesse és fejleszthesse, be tudjon illeszkedni a társadalomba és foglalkoztatható legyen. A kulcskompetenciákat a kötelező oktatás, illetve képzés időszaka alatt kell elsajátítani. A későbbiekben, az egész életen át tartó tanulás során mindenféle tanulás alapját ezek a kompetenciák képezik. A kulcskompetenciák transzferábilisak, azaz egyik helyzetről a másakra átvihetők, és ezáltal számos szituációban és kontextusban alkalmazhatók. Emellett többfunkciósak, ami azt jelenti, hogy különféle célok elérésére, különböző problémák és feladatok megoldására használhatók. A kulcskompetenciák az élet során nyújtott megfelelő egyéni teljesítmény, munka és a későbbi tanulás előfeltételei. A kulcskompetenciák az általános kötelező oktatásban, melyet egyre inkább a hangsúlyváltás jellemez: a „kodifikált”

vagy „explicit” tudás helyett a tanuló személyes és szociális kompetenciába beágyazódó, „hallgatólagos vagy passzív” tudás kerül előtérbe (EUROPEAN COMMISSION, 2007).

A fenti elvárások keretében a „[...] történelmi kulcskompetenciák fejlesztésében alapvetően a történelmi dokumentumok (írott, íratlan, elsődleges, másodlagos, szöveges, képi stb.) feldolgozásához és értelmezéséhez, illetve a kritikai gondolkodás kialakulásához szükséges alapvető képességek elsajátítását és problémahelyzetekben való alkalmazását szorgalmazzák [...]” (STRANGLING, 2001). A történelmi kulcskompetenciák elsajátítása nyomán „a tanulók képesek [...] a múlt- jelen-jövő hármias dimenziójában az adatok, a tények, fogalmak, a történettudomány által kínált konstrukciók (sémák) rugalmas adaptálására, illetve a történettudomány vizsgálati eljárásainak (történeti probléma felismerése, megfogalmazása, a kritika, az interpretáció) alkalmazására” (F. DÁRDAI, 2006. 17.), vagyis kialakul bennük a történelmi gondolkodás keretrendszere, amely nemcsak a múlt eseményeinek értelmezését, hanem a jövőbeli folyamatok beazonosítását, megértését is lehetővé teszi.

A kulcsfogalmak (key ideas) az értelmes tanulás és a tudás folyamatos bővítésének egyik fontos összetevője. Az egyedi fogalmi ismeretek, az egy-egy konkrét történelmi témához kötődő fogalomhasználat jelentőségét is elsősorban az határozza meg, hogy elősegítik-e a kulcsfogalmak megértését, illetve megfelelő élmény- és ismeretanyagot biztosítanak-e az adaptív tudást hordozó kulcsfogalmak alkalmazni tudásához. A kulcsfogalmak tehát az adott ismeretrendszer fogalmi hálójának csomópontjait jelentik, amelyek sok más fogalommal kapcsolatba hozhatóak. A kulcsfogalmak más és más kontextusban szükségszerűen újra és újra megjelennek. Képesek a tanulásban, a jelenségek leírásában először rendezetlen halmazként megjelenő konkrét fogalmakat, tényeket struktúrákká, fogalmi hálókáá rendezni, így alkalmazásuk révén könnyebb értelmezni és befogadni az új információkat és tapasztalatokat is.

A kulcsfogalmak (STRANGLING, 2001) jelentőségét az adja, hogy ezek révén a diákok képessé válnak a különböző történelmi ismeretek feldolgozására, rendszerezésére, általánosítások megalkotására, hasonlóságok, különbségek feltárására, ismétlődő történeti minták azonosítására és a különböző események közötti kapcsolatok létesítésére. A kulcsfogalmakhoz kapcsolódó tudáskészlet birtoklása jelenti a korszerű történelmi műveltség alapját, hiszen ezek mindegyike komoly transzferhatással rendelkezik, így hatékonyan segíti elő az adaptív történelmi gondolkodás kialakulását, és ennek révén különböző helyzetekben való alkalmazását. A kulcsfogalmakra épülő tananyagszervezés számos országban új tartalmi kereteket, megoldásokat eredményezett (pl. Nagy-Britannia).

A fentiekkel összefüggésben a történelemdidaktika érdeklődésének fókuszába került a tanulói motiváció kérdése és az a felismerés, hogy a történelem érzelmi megközelítése segíti ennek felkeltését. Továbbá az a felismerés, hogy „az ismeretek, melyeket élményszerűen sajátítunk el (flow-érzéssel), hatékonyabban rögzülnek, és később könnyebben előhívhatók. Ha a követelmény túl alacsony, unjuk a dolgot. Ha összecsapnak fejünk fölött a hullámok, szorongani kezdünk. A flow (élmény) az unalom és a szorongás közti kényes zónában teremődik meg.” (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 1979. 194.) A történeti tartalmakat, mivel azok az eredményesség szempontjából érzelmi vonatkozásban közelíthetők meg, úgy kell feldolgozni, hogy a tanuló érzelmileg érintett legyen: vagyis a történelemtanítás motivá-

ciós fázisa meghatározó szerepet játszik a tanulók eredményes tanulásában. Ez pedig az „emotionalitás”, az érzelmi érdeklődés felkeltését teszi szükségessé.

A történelemdidaktikai diskurzusokban elfogadottá vált, hogy a történelemtanítás egyik legfontosabb feladata a történelmi gondolkodásra való felkészítés, amelynek a felismerése tulajdonképpen egykorú lehet az egyes kultúrák, civilizációk létrejöttével. Az egyes közösségek, népek történetét feldolgozó mítoszok ugyanis azon kívül, hogy a közösségi identitás megerősítését, valamint a közösen vallott társadalmi normarendszer átörökítését szolgálták, valójában értelmezési keretet is adtak, hiszen a *„történelem nemcsak látás, hanem a látottak átgondolása is. És ilyen vagy olyan értelemben a gondolkodás mindig értelmezés”* (ORTEGA, ID. LUKACS, 2005. 57.). Vagyis minden, a múltról szóló történet feldolgozásához szervesen kapcsolódik az értelmezés és a gondolkodás, és a jelen és a jövő dimenziója, azért is, mert *„ha a jövőről írunk vagy beszélünk, ezt úgy tesszük, hogy emlékezünk rá”,* vagyis *„előre fele élünk, de csak hátra fele tudunk gondolkodni”* (ID. LUKACS, 2005. 58.). Mindez joggal veti föl azt az alapkérdést, hogy a történelemtanítás során mit is kell tanítanunk. Feltehetően nem tudunk mást tanítani, mint amit az évezredek történetéből valamikor valakik lejegyeztek, és a közösség által elfogadottan történelmi tényekké váltak (CARR, 1961).

Több országban általánosan elfogadottá vált, hogy a történelem iskolai tanulásának egyik meghatározó célja adaptálható értelmezési keretrendszer kialakítása, továbbá, hogy hozzásegítse a diákokat 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). Egyre elfogadottabbá vált, hogy azok a fejlesztési célok és tartalmak domináljanak, amelyek az ún. történelmi műveltség (historical literacy) kialakítását állítják középpontba. A történelmi témák egyre komplexebbé és aktuálisabbá váltak (pl. a civilizációs szempontok és a jelenkor súlyának növekedése, a demokratikus attitűdök fejlesztésének hangsúlyozása). Széles körűvé vált a történelmi kulcskompetenciák és a narratív készségek, a történelmi gondolkodás fejlesztésének szándéka, valamint a multiperspektívikus szemléletmód alkalmazása.

Az iskola világát illetően az utóbbi két évtized nemzetközi gyakorlatában a tanulási tartalmak és módszerek kiválasztása vonatkozásában nőtt a lokális szereplők (intézmények) szakmai önállósága (pl. Finnország). Továbbá megerősödött a minden egyes iskolát és minden egyes tanulót elérő eredménymérő – visszajelző rendszerek kiépítésének szándéka, valamint a pedagógusi munka professzionalizálódásának szükségessége. Ami a történelemtanítás mindennapi gyakorlatát illeti, a hagyományosnak nevezhető tanári elbeszéléseket, magyarázatokat egyre növekvő mértékben háttérbe szorítja az aktív és értelmes tanulásra, együttműködésre épülő tevékenység alapú, nemegyszer a hagyományos órakereteken átlépő pedagógiai fejlesztő munka (pl. projektek). Az átalakulási folyamatban egyre általánosabbá válik a tartalmak jelentőségének súlytalanodása, a különböző típusú történelmi dokumentumok (források) feldolgozása, a digitális eszközök és technológiák széles körű alkalmazása és az újszerű – döntően élmény alapú – módszertani megoldások (drámapedagógia, játékosítás, portfóliókészítés) alkalmazása.

Célok, pillérek, eszközök

Az átalakuló, egyre komplexebbé váló emlékezéskultúra és sokszínű történetírás, valamint a megváltozott tudásfelfogás nyomán új célok, feladatok, eszközök és módszerek fogalmazhatók meg a jövőorientált történelemtanításhoz kapcsolódóan. Ebből is következően fogalmazódott meg, hogy a történelmi műveltség (historical literacy) kialakítását kellene általános fejlesztési célként a történelemoktatás középpontjába állítani.

E fejlesztési cél olyan összetett és flexibilis tudáskészletet jelent, amely az általános emberi normák és az alapvető állampolgári kompetenciák (pl. demokratikus viselkedési szabályok) elfogadására épül, komplex módon a transzverzális készségekre (kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kreativitás, kooperativitás) támaszkodik, de hangsúlyosan része az induktív/deduktív és narratív megismerési módszer, az alternatívákban való vizsgálódás képessége, a tudástranszfer, az analógiás és adaptív gondolkodás. Tartalmazza a konkrét történelmi ismeretek elemzési-alkalmazási képességét, az ehhez kapcsolódó értelmezési keretrendszert, hogy elősegítsék a múlt és a jelen megértését, a jövőbeni változások értelmezését. A célrendszer komplex társadalomtudományi megközelítésben gondolkodik, és magába foglalja a tradicionális kulturális kódrendszer átörökítését mint a nemzedékek közötti kapcsolattartás meghatározó elemét, továbbá elvárja a nemzetközi történelemdidaktikában beazonosított történelmi kulcskompetenciák kialakítását és alkalmazását. Kiemelten fontosnak tartja az emlékezéskultúra komplex értelmezését, a kritikai gondolkodás fejlesztését, a kommunikációt és ezen belül az ún. nyelvi kódok értelmezését, illetve a produktív és kreatív prezentációk alkalmazásának képességét. Az ismeretek elsajátítása, képességek fejlesztése mellett fontos szerepet szán az attitűdformálásnak, különösképpen a szociális érzékek és az állampolgári tudatosság területein.

A történelmi műveltség fejlesztésének egyik pillére a *történelmi látásmód* megismerése és megértése, különösképpen a források/dokumentumok feldolgozása, értékelése terén. Másik pillérnek tekinthető a *történelmi gondolkodás* összetevőinek beazonosítása, különös tekintettel a *narratív megismerésre*, a történetekben rejlő sémák, mintázatok felismerésére, az oksági gondolkozásra, és a kulturális kódrendszer elsajátítására, mely utóbbi jelentős mértékben összefügg az identitásképzéssel is. Harmadik pillérként a *tanulóközpontú interaktív tanulási-tanítási gyakorlat* alkalmazása fogalmazható meg, amelynek keretében kiemelt szerepe van a tanulók egyéni és páros problémamegoldási készsége fejlesztésének.

A történelmi látásmód megismerése

A történelmi tanulmányok során szükségesnek látszik bemutatni azt a koordináta-rendszert, amelyben a lejegyzett, dokumentált, illetve csak a személyes vagy kollektív emlékezetben megjelenő múlt konstruálódik. Tudatosítani kell az általános megismerési elveket, hogy a múlt feldolgozásában meghatározó szerepe van a retrospektivitásnak, mely visszatekintő szemlélet alkalmazását jelenti a történelmi narrációkban, a perspektivitásnak, mely a jelen nézőpontjának és a feldolgozott források szemszögének (a múlttal foglalkozó személy perspektívájának) együttes jelenléte mellett még a jelen ide-

jú kérdésfeltevés szempontjának észrevételezését is jelenti. Továbbá minden feldolgozás alkalmazza a partikularitás elvét, mely azt jelenti, hogy minden narráció óhatatlanul töredékes és egyben szelektív, hiszen a múlt egy-egy szeletét képes a vállalt szempontok szerint kiemelni. Emellett a történeti feldolgozások kikerülhetetlenül igénybe veszik a parcialitást, hiszen a múltról szóló információk mindig korlátozottan állnak rendelkezésre. Ugyanakkor, ha feldolgozásról van szó, akkor megjelenik a konstruktivitás elve is, mivel a történelmi narráció egy konstruktív folyamat eredménye, és célja a visszatekintések alapján értelmi összefüggések, hipotézisek megtalálása, általánosítások rögzítése, továbbá elméletalkotás és esetlegesen értékítélet megfogalmazása. A fenti elvek együttese (retroperspektivitás, perspektivitás, partikularitás, konstruktivitás) kikerülhetetlenül magával hozza a multiperspektivitás alkalmazását, amely lehetővé teszi az eltérő kulturális szokások, szimbólumrendszerek, normák és mentalitások beazonosítását.

A múlt eseményeinek történelemmé formálásában (a tények, események történetírásának alakításában) is meghatározó jelentősége van az induktív gondolkodásnak, hiszen a történelemtudomány az egyedi jelenségek általánosítása révén alkot. Az induktív gondolkodás alapvetően azt a folyamatot jelenti, amikor az egyediből történik meg az általánosítás. Az induktív gondolkodás teremti meg azokat az értelmezési kereteket, sémákat, melyek egy-egy történelmi konstrukció feldolgozásához szükségesek (GYURGYÁK-KISANTAL, 2006). Természetesen a deduktív, illetve az analógiás gondolkodásmódnak is komoly szerepe van a történelmi tanulmányok során, hiszen ezek révén válik lehetővé a jelenben vagy a jövőben tapasztalható folyamatok, jelenségek beazonosítása, értelmezése. Ez a séma, miközben feltétlenül segíti az értelmes tanulás lehetőségét, alkalmas lehet a leegyszerűsítő és ideológiavezényelt történelemoktatási gyakorlat meghaladására. Továbbá alkalmas lehet a módszertani, intellektuális, személyes-társas és kommunikációs kompetenciák fejlesztésére (MOLNÁR, 2002). Ennek révén sokkal intenzívebben jelenhetnek meg a múlt feldolgozása kapcsán azok a fejlesztési célok, melyek az empátia, a tolerancia és a különbözőségek iránti elfogadást tűzik ki. Ezzel párhuzamosan széles körű lehetőség nyílik a történelmi események és jelenségek értelmezésekor az eltérő nézőpontokban megjelenő hasonlóságok és különbözőségek feltárására.

A történészi látásmód komponensei közül feltétlenül ki kell emelni az okok, következmények feltárását, fordulópontok beazonosítását, nézőpontok vizsgálatát, a változás és állandóság viszonyát, a múlt és jelen kapcsolatát, amelyek döntő módon meghatározzák a történészi értelmezések jellegét, kereteit. A történészi munka módszereinek feldolgozása során hangsúlyosan fel kell tenni azokat a kérdéseket, hogy Honnan tudjuk? Mi számít? Miért számít? Hogyan értékeljük a tényeket? Összességében a történész munkájában miként azonosíthatók be a tudományos normák, és az ezek érvényesítését jelentő eljárásrend (protokoll), a kutatói alapszerektől, a feldolgozási kérdéseken át, a téma vagy jelenség kontextuálisáig. Ez az a szakértőinek nevezett tudás, amely több konkrét történelmi esemény sokoldalú, alapos feldolgozásával alakítható ki, és hosszú távon komoly transzferpotenciállal rendelkezik. Aki ugyanis a történészi munka minden „szakmai fogását” elsajátítja, nemcsak arra lehet képes, hogy a protokoll vizsgálatával meg tudja különböztetni a tudományos

és tudománytalan feldolgozásokat, hanem arra is, hogy a későbbiekben egy addig számára ismeretlen új eseményt, jelenséget ezen szempontrendszer alapján dolgozzon fel.

A dokumentumok/források feldolgozásánál nagy fontosságú annak a tudatosítása is, hogy a múltról tudottakat, vagyis a történelmet honnan – milyen források alapján – ismerjük (pl. eredeti dokumentum, korabeli vagy későbbi történetírói munka), és amit ismerünk, azt mennyire támasztják alá más típusú bizonyítékok vagy feldolgozások, interpretációk.

A dokumentumok feldolgozásánál általános szempontként rögzíthető a történelmi körülmények, illetve az ezekhez kapcsolódó háttér feltárása, és a szerző vagy alkotó (és egyes esetekben, pl. levélnél a címzett) beazonosítása, továbbá a műfaj meghatározása (szöveg, kép stb.) és az ebből fakadó sajátosságok ismerete. A fentiekén kívül elengedhetetlen a dokumentumban található, illetve kapcsolódó adatok (nevek, dátumok, fogalmak) kigyűjtése, a keletkezés vagy létrehozás és szándékának azonosítása, illetve a megjelenő állítások, vélemények, magyarázatok összegyűjtése, rendszerezése, a szerzői nézőpont felismerése, továbbá a hitelesség és megbízhatóság vizsgálata, pl. megjelenő szerzői szándékok ütköztetése más dokumentumokkal, forrásokkal, történeti munkákkal (SZABÓ–KAPOS, 2006).

A dokumentumok feloldozásánál kritikai gondolkodást kell alkalmazniuk a diákoknak, hogy a történeti dokumentumokban meglássák az azokat létrehozó szerzők érdekeit, elfogultságát, szubjektívizmusát stb., vagyis hogy miként azonosítható be egy adott nézőpont, amely a forrásból, illetve annak kontextusából következik. Fontos volna, hogy a diákok azt is megértsék, „*a dokumentumok önmagukban nem »csinálnak« történelmet; sőt fordítva, a történelem csinálja a dokumentumokat.*” (LUKÁCS 2005. 66.) Vagyis miként használja föl ezeket a történész az általa készítendő konstrukció érdekében, mert a történelmi alkotás megértése olyan ún. szakértői tudást biztosít számukra, amely magának a történelemtudománynak a megértését teszi lehetővé.

Az elmúlt évtizedek egyik meghatározója a modern kor dokumentumainak óriási méretű burjánzása. A kommunikációs kultúra, az információrobbanás nyomán a világon percenként jönnek létre történelmileg is fontos dokumentumok, de az ezekhez való eljutást, illetve ezek feldolgozását, értékelését a bőség zavara teszi egyre nehezebbé. Ráadásul az utóbbi időszakban hihetetlen mértékben kibővült a történelmi dokumentumokhoz való hozzáférés lehetősége, mivel egyre bővül a nyilvános archívumok elérési lehetősége, ami sokkal tágabb körű és nyitottabb vizsgálódásokat tesz lehetővé. A nyilvánosság kiteljesedése persze összefügg a tömegmédiá és a digitális kultúra terjedésével, így manapság sokkal egyszerűbben és könnyebben lehet megismeri azokat a dokumentumokat, amelyek nagy jelentőségű politikai eseményekről vagy az egyszerű hétköznapi ember tevékenységeiről tudósítanak. A hétköznapi emberi tevékenységek képi, akusztikai megörökítése és a személyes (szóbeli) történelem térhódítása révén is sokkal részletesebb kép bontakozik ki a mindennapi élet különböző aspektusairól.

Történelmi gondolkodás

A történelmi gondolkodás (historical thinking)² vizsgálata a nemzetközi történelemdidaktika elmúlt évtizedeinek az egyik sokoldalúan kutatott kérdése. A koronként ismétlődően visszatérő tanulói tudáshiány kritikáján túl a felvetett kutatói kérdések azzal is összefüggnek, hogy régóta verseng egymással a történelmi ismeretek megtanulására (‘substantive history’) irányuló tanítási elv, illetve a történettudományi gondolkodás megértésére (‘disciplinary understanding’) irányuló történelemtanítási stratégia. A téma sokoldalú megközelítését mutatja például Nagy-Britanniában a Schools Council History Project (SCHP), a kanadai The Historical Thinking Projekt, az USA-ban a History Standards fejlesztés (KOJANITZ, 2013), vagy Hollandiában az Amszterdami Egyetemen indított vizsgálatok (KOJANITZ, 2014). A kutatások-fejlesztések számos elgondolkodtató megállapításra jutottak. Például: „[...] a történettudomány szemléletének elsajátítása szükséges lehet ahhoz is, hogy racionálisan kontrollálni tudjuk magunkban a történelmi előítéletekre, történelmi öngazolásokra és a leegyszerűsítő vélemények megfogalmazására való természetes hajlamunkat. A történelmi gondolkodás nem egy természetes folyamat, és nem is valami olyan dolog, ami magától kialakul a pszichológiai fejlődés során [...] valójában szemben áll azzal, ahogy általában gondolkodunk” (WINEBURG, 2007, 11.). „A történelemtanuláshoz a történelmet diszciplínaként is meg kell érteni, e megértés bizonyítéka a kulcs metafogalmak egyre pontosabb értelmezése”. (LEE, 2005 ID. KOJANITZ, 2018.) azaz olyan fogalmak egyre mélyebb megértése játssza a meghatározó szerepet ebben a folyamatban, mint a „történelmi változás”, a „történelmi ok és következmény”, a „történelmi jelentőség”, a „történelmi tény”, a „történelmi forrás”. Vagyis azok a fogalmak, amelyek segítségével a múlt eseményeire vonatkozó információinkat koherens interpretációkká alakítjuk. (LEE–DICKINSON–ASHBY, 2001)

A jelenlegi iskolai gyakorlat tekintetében a történelmi gondolkodás fejlesztését illetően egy paradox helyzetet lehet diagnosztizálni, ugyanis minden szaktanár hangsúlyozottan ezt a célt tekinti egyik leglényegesebb pedagógiai tevékenységének, mégis a középiskolát végzett diákok – sőt a történelem szakos egyetemi hallgatók is – arra panaszkodnak, hogy tanulmányaik során nem érzékelték markánsan az ilyen irányú tanári felkészítő munkát. Feltehetően az ellentmondás hátterében több tényező áll, például nincs szakmai közmegegyezés egy definíció elemeiről, tartalmáról és az erre való tudatos felkészítés elemeiről, lépéseiről. Miként arról sem, mit is jelent egy konkrét tanulási szituációban a történelmi gondolkodás, azaz mely kompetenciák milyen szintű alkalmazási képessége igazolja ennek meglétét, és melyek bizonyítják ennek részleges vagy teljes hiányát. Nem véletlenül van ez így, hiszen hagyományosan a megtanult ismeretek mennyiségét és összetettségét tekintették történelmi gondolkodásnak, miközben ez egy bonyolult szövetű komplex tudáskészletet jelent.

A nemzetközi és a hazai történelemdidaktika az elmúlt évtizedekben lényegesen meghaladta a történelmi gondolkodás hagyományos leegyszerűsítő értelmezését, noha a

² A nemzetközi szakirodalom használja még a historical consciousness vagy historical reasoning kifejezéseket, sőt nemegyszer a historical literacy is ennek megjelölésére szolgál. Kojanitz László (2014): *A történelmi gondolkodás fejlesztési irányjai*. In: *Pedagógia – oktatás – könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére. A Pécsi Egyetemi Könyvtár kiadványai* 12. Szerkesztette: Csóka-Jaksa Helga – Schmelczler-Pohánka Éva – Szeberényi Gábor. Pécs. 191.

gyakorlati megvalósulás még kívánnivalót hagy maga után, feltehetően azért is, mert a fejlesztés lépéseinek operacionalizálása, személyre szabása talán még komolyabb kihívást jelent, mit a célok megfogalmazása. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy konszenzusos standardok fogalmazódtak meg, de azt igen, hogy számos elemében már körvonalazódnak látszanak a meghatározó építőkockák és ezek fejlesztési módszerei.

Az bizonyára megkérdőjelezhetetlen, hogy az emberi gondolkodás alaptermészetéhez hozzátartoznak – szinte gyerekkortól kezdődően – a múlt, jelen, jövő dimenziói, ezért is lehet azt állítani, hogy a történetiségben való gondolkodás valójában az emberi gondolkodás elkerülhetetlen formája (LUKÁCS, 2005). Ugyanakkor a történelmi gondolkodás – amely az emlékezésen túl számos egyedi módszertani kompetenciát is feltételez – nem automatikusan alakul ki, így ennek fejlesztése sajátos felkészítést és komplex szemléletű módszertan alkalmazását teszi szükségessé.

A történelmi gondolkodás néhány eleme (az idő- és a térdimenzió, a szereplők és a cselekmény kapcsolata, előzmények felfedezése, következmények magyarázata) konkrét egyedi történetek feldolgozása által kisiskolás korban kialakítható. E folyamatban ugyanakkor fontos a realitás és a fikció megkülönböztetésének folyamatosan kialakítandó képessége (KRATOCHVÍL, 2014. 205–209.). A magasabb iskolai fokozatban – nemegyszer a történetek háttérének feldolgozása során – alakítható ki az oksági gondolkodás, annak tudatosítása, hogy egy eseménynek, jelenségnek több oka és következménye van, és az okok nem mindig vezethetők vissza racionális helyzetértelmezésekre, döntésekre. Valamint ekkor fejleszthető már a fogalmi rendszer, amely többek között beazonosítható társadalmi kategóriákból és egy-egy korszak sajátos társadalmi-gazdasági, vallási és kulturális viszonyrendszerére alapstruktúráinak megismeréséből, továbbá a különböző történelmi nézőpontok, perspektívák felismeréséből áll.

A történelmi gondolkodás kialakulásában, kialakításában bizonyára komoly jelentősége van annak, ha a tanulmányok során a diákok számára világossá válik, hogy egy „hétköznapi” esemény miként válik megkerülhetetlen történelmi tényé a kollektív emlékezet és a történelmi értelmezés, feldolgozás során, és ebben az összefüggésrendszerben az adott történelmi esemény milyen okokkal és következményekkel magyarázható. Hasonló fontosságú annak a felismertetése is, hogy nem mindegy, hogy a múlttól tudottakat, vagyis a történelmet honnan – milyen források alapján – ismerjük (pl. eredeti dokumentum, korabeli vagy későbbi történetírói munka), és amit ismerünk, azt mennyire támasztják alá más típusú bizonyítékok vagy feldolgozások, interpretációk, vagyis miként azonosítható be egy adott nézőpont. Ezért is nagy jelentőségű a különböző nézőpontokat megjelenítő multiperspektivikus és kontroverzív személet megismertetése. A történelmi tanulmányok során kikerülhetetlen, hogy a diákok felismerjék azt a paradoxont, hogy a történelmi időben, térben játszódó események egyszerre mutatják a múlt állandó jelenlétét, folyamatosságát (pl. életviszonyokban, gondolkodásmódban, mentalitásban) és jelzik a múlt folyamatos változásait (pl. technikai eszközökben, a természethez való viszonyulásban).

A történelmi gondolkodás összetett és hosszabb ideig tartó különböző tanulási tevékenységek gyakorlása által alakul ki, több, egymással is kölcsönhatásban álló és változó építőelemek sajátos kapcsolatrendszeréből. Komplexitásából adódóan egyrészt a törté-

nelmi tartalmakhoz, témákhoz (a történelmi szemlélethez) kapcsolódó sajátos intellektuális kompetenciák, másrészt a tudásépítés általános módszertanához köthető elemek alkotják. Ennek lényege, hogy olyan felkészítési folyamat valósuljon meg, amely a gondolkodáshoz, a történelmi tudat kialakulásához szükséges szakmai és módszertani kompetenciákat tervszerű, rendszerezett fejlesztés keretében valósítja meg. Olyan motiváló környezet teremtsődjön – a tanulóknak delegált egyéni vagy csoportos feladatok révén –, amely egyszerre kívánja meg a diákoktól az intellektuális és az emocionális erőfeszítést, a magasabb rendű gondolkodási szintek alkalmazását, melyek eredményeként explicit módon történelmi ismeretekhez jutnak, míg implicit módon kialakul bennük a történelem értelmezésének – például az analógiás gondolkodásnak – a képessége.

Az új szemléletű történelemtanítás, miközben hangsúlyosan a transzverzális készségek fejlesztésére (kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kooperativitás) irányul, meghatározó módon felhasználja a tudástranszferben és ennek különböző helyzetekben történő adaptálásában rejlő lehetőségeket, jelentősebb szerepet szán a történelem értelmezéséhez szükséges flexibilis tudáskészlet kialakításának. Ebben kitüntetett helye van a sok-sok egyedi történet, jelenség megismeréséből levont általánosításoknak, mivel ezek révén fejlődhetnek ki a tanulóknál a történelmi gondolkodás alapstruktúrái.

A kulturális pszichológia a megismerés két aspektusát különbözteti meg. Az egyiket paradigmaticusnak nevezi, mivel elvont fogalmakkal dolgozik, a logika eszköztudományát használja, és alapvetően oksági összefüggéseket keres. E gondolkodási forma jellemző módon valamilyen tételek, állítások igazolását vagy cáfolását végzi. A másik gondolkodási forma a történelem tanulmányozása szempontjából különösképpen fontos, hiszen ez a megismert történetekre, más szóval narratívákra épül, és tartalmát nem a szabályokkal igazolható oksági összefüggések jelentik, hanem konkrét történetek, amelyeknek szereplői emberek.

A történelemtanítás narratív struktúrák révén (idő, cselekmény, szereplők, perspektíva, szándékok), a megismert történetek, forráskönyvek által komoly információfeldolgozási technikát közvetít. Egy-egy történetet feldolgozása során saját korábbi tapasztalatainkkal és meglévő ismereteinkkel egészítünk ki, melynek nyomán a korábbi – történetekből megismert – tapasztalataink mintegy rávetülnek az új történetre, és ezáltal újabb jelentést kapnak. Ez persze valamilyen módon átrendezi az eredeti történetet, de egyben ahhoz is hozzájárul, hogy a tudatban megmaradjon a megismert történet lényegi eleme, illetve tovább épüljön az a forráskönyvháló, amely egy másik, későbbi történet értelmezési keretét adhatja.

A kérdés vonatkozásában az is látni kell, hogy „*A narratív szemléletmód termékeny kapcsolatokat létesít az élettörténeti emlékezet, az identitás és a szociális reprezentációk kutatásával. A személyes biográfiák elemzése összefonódik a köztörténeti és a kollektív pszichológiai fejlemények vizsgálatával*” (PATAKI, 2003). Az elmúlt évtizedek kutatásai alapján egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a kollektív narratívumok, amelyek egy közösség közös emlékezeteként jönnek létre és hagyományozódnak tovább, milyen lényeges szerepet töltenek be a társadalmi szocializáció szempontjából. „*Az elbeszélések csoportképző és identitásfenntartó funkciója különösképpen szembeötlő a nagy nemzeti elbeszélések esetében (mitológiák, mondavilág, eredetmagyarázatok, a nemzeti történelem szimbolikus jelentést öltött – pozitív és negatív – eseményei)*” (PATAKI, 2003).

A kollektív identitás kialakítása szempontjából is egyre meghatározóbbá válik – a globalizáció következményeit is figyelembe véve – a lokális (nemzeti, helyi) kulturális kódrendszer megismertetése az általános és középiskolai történelemoktatásban. Azért is lehet fontos az iskolai korosztályok számára a közös nemzeti elbeszélések megismerése és feldolgozása, mert ennek révén nemcsak a kollektív identitástudat alakulhat ki, hanem a narratív sémák megismerése, alkalmazása révén egy olyan tanulási technika, amely komoly transzferhatással rendelkezik, és a kognitív pszichológiai kutatások szerint (MOLNÁR, 2002) nagyban segítheti az általános tanulási képességek elsajátítását.

A történelem feldolgozása során induktív, deduktív, analógiás stb. megismerési folyamat zajlik le, ugyanakkor a különböző folyamatok, összefüggések átlátásához fejlett korrelatív gondolkodásra is szükség van. Ennek révén például felfedezhetők és beazonosíthatók analógiás történelmi helyzetek, jelenségek és kihámozhatóvá válnak olyan mögöttes mintázatok, „amelyek rejtett történetsszervező sémaként” értelmezhetők, például: békés életmód → idegen erők támadása → válság, szenvedés → hősiesség küzdelem → végül győzelem az idegen erők fölött → béke (PATAKI, 2010), alkalmasak mögöttes kommunikációs szándékok, manipulációs eszközök és mélyebb történelmi összefüggések beazonosítására. Az új típusú történelemtanítás olyan differenciált történelmi gondolkodás elsajátítását jelenti, amelynek keretében a tanulók képesek „a múlt-jelen-jövő hármasszíműjében az adatok, a tények, a fogalmak, a történettudomány által kínált konstrukciók (sémák) rugalmas adaptálása, illetve a történettudomány vizsgálati eljárásainak (történeti probléma felismerése, megfogalmazása, a kritika, az interpretáció)” alkalmazására (F. DÁRDAI, 2006. 14.). Ehhez pedig elengedhetetlenül szükséges a konkrét történelmi ismeretek elemzési-alkalmazási képessége, illetve az ehhez kapcsolódó adaptálható értelmezési keretrendszer kialakítása, amely révén a megismert események és folyamatok új helyzetekben is hatékonyan adaptálhatók, és elősegítik a múlt vagy a jelen megértését, a jövőbeni változások értelmezését (LEE, 2004; Id: KOJANITZ, 2013). Mindez egyre komplexebb történelemtanítást vár el, amely magába foglalja az állampolgári kompetencia (civic competence) alapelemeit is. „Olyan ismeretek, képességek, attitűdök és értékek együttese, amelyek képessé teszik az egyént, hogy hatékonyan részt vegyen a demokratikus értékeken alapuló mindennapi életben, a civil társadalomban.” (HOSKINS–CRICK, 2008) Ezek együttes fejlesztése járulhat hozzá a korszerű történelmi gondolkodáshoz, amelynek révén a tanulóknak tudatosul, hogy az emberek cselekedetei mindig idő-, hely- és érdekfüggők, és felismerik, hogy a történelem segítségével a ma jelenségei „keretezhetők”, vagyis jobban értelmezhetők.

Az előremutató nemzetközi példákat követve a 2012-ben kiadott *Nemzeti alaptanterv*ben (NAT) az Ember és társadalom műveltségterület történelemtanításra vonatkozó részébe nálunk is bekerült a történeti megismerést és értelmezést elősegítő kulcsfogalmakkal összefüggő tudás elmélyítésének követelménye. A dokumentum tartalmazza, hogy melyek ezek: történelmi idő, változás és folyamatosság, okok és következmények, történelmi források, tények és bizonyítékok, interpretáció, jelentőség, történelmi nézőpont (110/2012. KORM.REND.). Ennek nyomán e kulcsfogalmak fejlesztésének feladata

a NAT alkalmazását elősegítő kerettantervek részletes követelményeiben is megjelent. (51/2012. KORM.REND.)

A fentiekből is következően a tanulási folyamatban konkrét történetek megismerésével, feldolgozásával alapozhatók meg a narratív szemléletmód, gondolkodás építőkövei: az idő- és a térdimenzió, a szereplők viszonyrendszere, a történetek kontextusa (pl. előzmények, feltételek, következmények). Ezek már kisiskolás korban, a történetek feldolgozása révén beazonosíthatók, elsajátíthatók és ezáltal válhatnak az ún. narratív megismerés alapjaivá. E folyamatban ugyanakkor fontos a realitás és a fikció megkülönböztetésének tudatosítása, amely a kitáguló horizontok révén folyamatosan „építhető”, bővíthető. A magasabb iskolai fokozatban – a történetek háttérének feldolgozása során – alakítható ki az a fogalmi rendszer, amely többek között beazonosítható társadalmi kategóriákból és egy-egy korszak sajátos társadalmi-gazdasági viszonyrendszere alapstruktúráinak megismeréséből, továbbá a különböző történelmi nézőpontok, perspektívák felismeréséből áll.

A nemzetközi gyakorlat azt mutatja, hogy az iskolai oktatás során feldolgozandó történetek kiválasztásánál szakítani kell az eddigi hagyományokkal, miszerint kizárólag a központilag (tantervileg) kijelölt történeteket kell, szabad feldolgozni. A megváltozott tanulásfelfogások szerint ugyanis az oktatási eredményesség egyik meghatározó kritériuma az értelemgazdag tanulás ('meaningful learning'), amely a tanulók egyéni érdeklődésével és motivációjával szorosan összefügg. Mindez azt jelenti, hogy a szaktanár történetválasztási szempontja a tanulókból kell, hogy kiinduljon, és tisztában kell lennie a tudástranszferre támaszkodó elmélettel. (MOLNÁR, 2002). Ez a felismerés eredményezheti a tartalmi „szélesség”, a számtalan rövid, tényszerű feltevés helyett a „mélység” előtérbe állítását (study of depth), (KNAUSZ, 2003), vagyis egy adott téma sokoldalú megismerését, hosszan tartó tanulmányozását. Ez pedig a gyakorlatban azt jelentheti, hogy sokkal kevesebb ún. hagyományos tartalom feldolgozásával is eredményesen lehet megismerni jelenségeket, folyamatokat, ha azokat kellően motivált légkörben, értelmezett és sokoldalú módon, a diákok aktív közreműködésével dolgoztatjuk fel.

A fentiekből is adódóan flexibilisebbé, rugalmasabbá kell tenni az iskolai keretekben feldolgozott történelmi tartalmak kijelölését, hogy a tradicionális nemzeti kulturális kódrendszer átörökítésének szándéka és a tanulók érdeklődésének motiváló ereje szervesen összekapcsolható legyen. Megkerülhetetlennek látszik a modern és jelenkor súlyának növelése, a globális és lokális témák új egyensúlyának megtalálása. Egyre nyilvánvalóbb, hogy az iskolai oktatás során feldolgozandó események, jelenségek kiválasztásánál növelni kell a szaktanári szakmai autonómiát, hogy minél szélesebb jogosítvánnyal rendelkezzenek a tanárok a feldolgozandó témák kiválasztásánál, hogy a diákok érdeklődésének megfelelően tudják a gyakorlatban a tanórákat tervezni. Élményalapú, a tanulók érdeklődését felkeltő történeteket kell az iskolai feldolgozás középpontjába tenni, amelyek tartalmazzák a narratív szemlélet, gondolkodásmód építőelemeit.

Tanulóközpontú interaktív tanulási-tanítási gyakorlat

A hagyományos tanítási gyakorlat úgy tekintett (különösképpen a verbalitást igénylő tárgyak esetében) a feladatokra, mint a tananyag-feldolgozás kiegészítőjére, hiszen a pedagógus előadása, magyarázata – esetleg a diákokkal folytatott közös tananyag-megbeszélés – jelentette a szakórákon az új anyag elsajátításának meghatározó módját. Ebben az összefüggésrendszerben óhatatlanul háttérszerep jutott a tanulók egyéni feladatmegoldásainak, hiszen az óra hatékonyságát a szaktanári magyarázat intenzitása és mélysége határozta meg.

Az oktatás egészét érintő paradigmaváltás nyomán a tanulás többé már nem a tudomány által kidolgozott és a tanár által közölt ismeretek megértése lett, hanem aktív tanulói részvétel az információk megszerzésében és feldolgozásában. Ennek nyomán számos nemzetközi oktatáspolitikai dokumentum szorgalmazza azt, hogy a tanulási eredményességben kiemelt szerepe legyen a diákok által egyénileg vagy csoportosan megoldott feladatoknak, illetve annak a megközelítésnek, hogy *„a tanulók nem egyforma képességekkel rendelkeznek, és sem az igényeik, sem a munkastílusuk nem egyforma [...], ami az egyik számára optimális, a másik számára nem lesz az”* (OECD, 2002. 53.).

Az elmúlt évtized során a világ számos országában a problémamegoldás tanórai felhasználása a kompetenciaalapú fejlesztés egyik kulcselemévé vált, ahol elsősorban nem a tanultak reprodukcióját, hanem értelmi és érzelmi kihívást jelentő feladatok, problémák megoldását, nyitottságot, kreativitást, az analógiás, analitikus és kombinatív gondolkodás széles körű alkalmazását várják el a diákoktól. Tehát az új oktatási formákban a fejlesztőhatások végső forrásai a feladatok, amelyek legtöbbször összetett, kognitív, affektív vagy pszichomotoros feladatszériákból (lépésekből) épülnek fel (BÁBOSIK, 2006). Vagyis aktív tanulói tevékenységek, amelyek feladatmegoldásban öltenek testet, hiszen az ismeretforrásokkal (pl. szöveg, kép, ábra) való tananyag-feldolgozás előtérbe kerülése a tanulók aktív, csoportos vagy egyéni feladatmegoldó munkáját várja el. Ez a megközelítés azt is nyilvánvalóbbá teszi, hogy a feladatmegoldás egyre kevésbé csak az értelmi, intellektuális megismerést, fejlesztést szolgálja, hanem az érzelmi-akarati tényezők révén is komoly szerepe van a személyiség fejlesztésében. A feladatok a személyiségfejlesztés terén számos fejlesztő funkciót közvetíthetnek (pl. normaközvetítés, begyakorlás, szokásformálás, irányítás, készségfejlesztés, képességfejlesztés), hiszen a feladatmegoldás vagy annak kísérlete számos akciót, műveletet vagy más szóval problémamegoldást követel meg a diákoktól.

A problémaközpontú feldolgozás a szakirodalomban a problémaorientált (problem based learning) vagy felfedeztető (discovery learning), illetve kutatás- vagy kérdésalapú (inquiry based learning) tanulásként azonosítható. Ez a megközelítés nem a történelmi ismeretek mechanikus megtanulására helyezi a hangsúlyt. A problémaközpontú történelemtanítás nem az eseményekhez, jelenségekhez köthető Ki, Mikor? Hol? szokványos kérdéseket állítja középpontba, hanem a „MIÉRT?”-ek sokoldalú megvilágítására helyezi a hangsúlyt. Ennek keretében arra törekszik, hogy a tanulók a különböző történelmi dokumentumok, kérdésfelvetések összekapcsolásával sokoldalúan járják körül a felvetett problémát, és juszanak el valamilyen magyarázatok, értelmezések megfogalmazásáig. Olyan szemléletmód

kialakítását célozza meg, amely a meglévő ismeretek kiszélesítésére ösztönöz, és olyan új látásmódot alakít ki, amely a magától értetődőt is képes megkérdőjelezni. Arra készíti a tanulót, hogy legyen képes a történelemből vett kielégítő válaszokat saját cselekvésére, saját világnézetére is vonatkoztatni.

A problémaközpontú tanulás jellemző gyakorlata az, hogy a feldolgozás fókuszja egy alaposan végiggondolt és körültekintően kiválasztott probléma vagy motiváló kérdés, amelynek többoldalú megvizsgálása, elemzése jelenti a tanár és a diákok közös munkájának alapját. A feldolgozás a probléma összetettségétől függően megvalósítható egy tanóra, kurzus (téma, félév stb.) folyamán és projekttanítás keretében is. A problémaközpontú tanulási folyamat általában három szakaszra tagolható. Az első ún. motivációs fázisban egy vagy több történeti dokumentum az érdeklődés felkeltését és a probléma azonosítását szolgálja. A második, megoldási fázis során a tanulók igazolják vagy elvetik a maguk által megkonstruált hipotézist, értelmezést, magyarázatot. Az utófázis során megvitatják, rendszerezik az összegyűjtött eredményeket. Az ilyen típusú feldolgozás serkentően hathat a gondolkodási folyamatokra.

A kompetenciafejlesztés középpontba állítása, a problémamegoldási gyakorlat elsajátítása tehát kikényszerítette a tanórákon a feladatok státusának megváltozását. A feladat – mint a tananyag-feldolgozás és a személyiségfejlesztés kulcseszköze – mellékszereplőből főszereplővé vált, és az oktatás eredményességének biztosítása érdekében az aktív tanulói tevékenységek tanórai dominanciája elvárásként fogalmazódott meg. A megváltozott fejlesztési szándékok ezzel párhuzamosan a tanulók és pedagógusok közötti interakciók fontosságát és újszerű tanulásszervezési eljárások (epocha, projekt, stb.) megjelenését tették szükségessé, illetve újszerű feladatmegoldási formák (portfólió, prezentáció stb.) és módszerek jelentek meg (drámapedagógia, storyline, gamifikáció stb.).

A projektmódszer a korszerű tanulást támogató egyéni és kooperatív módszerek közül feltétlenül kiemelendő. A projektmódszer pedagógiai alkalmazása az Egyesült Államokhoz, a reformpedagógiához és John Dewey nevéhez és elveihez kapcsolódik. Döntően azon sajátos tanulásszervezési formákat értjük rajta, amelyek során a tanulók általában közösen, együttműködve, belső indítatásból valamely produktum, termék létrehozása érdekében dolgoznak. A pedagógia területén való alkalmazásának hátterében az a meglátás állt, hogy *„a tantervek nem az életből, hanem a tudományok rendszeréből indulnak ki, dekontextualizálják a tudást, azaz elszakítják azoktól a problémáktól, amelyek megoldására hivatott, és egy diszciplináris logikába helyezik bele. A projekt ezzel szemben jellemző módon interdiszciplináris, viszont az elsajátítandó tudásanyag mindig szorosan kapcsolódik valamely megoldandó gyakorlati problémához”* (KNAUSZ, 2001).

A portfólió szó eredetileg a gazdasági élethez kötődött, szó szerinti jelentése: irattáska, tárcsa, egy-egy termékcsoport összes alkotóelemét tartalmazó valóságos vagy képletes „dosszié”. A korszerű tanuláselméletben a portfólió kifejezés a tanulási folyamat dokumentációját jelenti, amelyben összegyűjtjük a tanulás közben szerzett tapasztalatokat. Ez esetben pedagógiai funkciója az, hogy képet kaphatunk a tanulási folyamat fontosabb állomásairól, így értékelhetővé válik a tanulási eredményesség. A portfólió tehát a tanulási tevékenység tükre, tartalmazhatja a feldolgozásához kapcsolódó kérdéseket,

felismeréseket, tevékenységeket és tapasztalatokat (KAPOSI-SZÁRAY, 2009. 78.). Egyik lehetséges struktúrája a „Tudom, tudni akarom, megtanulom”, amelyet a szakirodalom így is használ: KWL = Know, Want to know, Learn.

A drámapedagógiai feladatok alkalmazása kapcsolódhat a korábban megismert anyagok elmélyítéséhez, de számos esetben arra is alkalmasak, hogy elindítsák egy-egy új korszak jellegzetességeinek feltárását, vagy valamilyen, eddig még nem ismert történelmi szituáció körülményeit, megértését. A drámapedagógia eszköztárába tartozó gyakorlatok például: a szerepkártya, amelyben egy elképzelt vagy valós történelmi szereplőt kell megjeleníteni, a problémamegoldó dráma: egy döntési szituáció bemutatása, melyben a szereplőknek megadott értékek és érdekek mentén kell részt venniük; a szimulációs játék: egy-egy társadalmi intézmény vagy szokás jobb megértését szolgálhatja (legyen az az úriszék, a nemesi vármegye közgyűlése vagy a tőzsde); bírósági tárgyalás: egy történelmi eseményt és az azonosított szereplők tetteit, az azok mögött húzódó motivációkat és felelősségüket kell megvitatni és ítéletet alkotni; az állókép: egy esemény vagy egy korszakra jellemző jelenet fényképszerű bemutatása; a tablók: egy esemény különböző szereplőinek bemutatása – akár több különböző idősíkbán. A feladatok lényege, hogy a tanulók belépnek egy-egy történelmi szituációba, elképzelik, hogy mit tennének egy adott helyzetben. Ennek révén az anyag feldolgozása nemcsak magasabb szintű kognitív tevékenységet igényel, hanem valamilyen szintű érzelmi azonosulást, vagyis végső soron a tudás személyessé válik. Kulcsfogalmi: szerep és azonosulás. A drámapedagógiai megközelítés egyik új formája a storyline módszer – bár vannak, akik önálló típusnak tekintik – amelynek lényege, hogy a téma vagy témakör feldolgozása egy kerettörténetbe kerül, amelyben pl. egy elképzelt család szereplői és a hozzájuk kapcsolt események, problémák biztosítják a motiváció fenntartását és a változatos tanulási helyzeteket.

A manapság egyre nehezebb a diákok figyelmét felkelteni, mivel számos inger éri őket napról napra, a legfiatalabb generáció tagjai pedig a digitális térben hozzászoktak a tudáshiány azonnali válasz lehetőségeihez. A koncentrált egy dologra fókuszáló figyelmet pedig fölváltotta a multitasking. Ezért a tanulói motiválás kérdése az elmúlt időszakban új megközelítésbe került és a korábbi a különféle célokra, eredményekre készítő helyett megjelent az intrinzik motiváció, amely a tanulók által végzett különféle tevékenységeket állítja középpontba. Ezzel párhuzamosan régóta problémája az oktatásnak az értékelés, hiszen gyakran nem érzik motiválónak, igazságosnak az értékelést. Javarészt negatív aszszociációik vannak az osztályzatokról, nem ritkán pedig a teljesítménykényszer hatására túlzott stresszről számolnak be. E kettős problémára nyújthat megoldást a gamification – magyarul játékosítás – az egyik legújabb interaktív feladattípus, amelyben egy-egy online vagy offline játék bizonyos mechanizmusainak áttemelésével jön létre a játékosítás stratégiája. Célja a résztvevők motivációjának felkeltése és aktivizálása; „egy olyan stratégián alapul, amelyben játéktervezési elemeket használunk nem-játékos környezetben a felhasználók viselkedésének pozitív irányba történő változtatására.” (PUSZTAI, 2018. 63.) Kutatások igazolják, hogy a játékosításnál alkalmazott PBL (points, budgets, levels – pontok, kitűzők, szintek) rugalmasabb a rendszere megoldást adhat az osztályzatot ért kritikára,

mivel folyamatosan lehetőség van újrakezdésre, így a tanulók is szívesebben dolgoznak ilyen értékelési viszonyok mellett. (PRIEVARA, 2015)

Az újszerű, értelmes tanulást igénylő feladatoknak széles tárháza ismert a gondolat-terképtől kezdve, a kódváltást igénylő (pl. képből szöveg készítése) és a vizuális rendezők (diagramok, táblázatok rajzolása) alkalmazásán át, a komoly interaktivitást igénylő disputáig (strukturált vita). E feladatoknál a megismerési folyamat induktív/deduktív/analógiás alapú, ugyanakkor törekedni kell az átgondolt fejlesztési lépésekre, „hiszen a didaktikai folyamatokban vannak olyan fázisok, amikor még nem képes a tanuló önálló munkára vagy a tanultak alkalmazására, ilyenkor az elérendő cél a felismerés, a rendszerezés, és ezzel lehet jól előkészíteni egy közvetkező produktív lépést.” (EINHORN, 2012. 126.)

Történelemből kiemelt elvárás a kulcskompetenciák fejlesztése, így különösen hasznos a különböző típusú összehasonlításokat elváró feladatok alkalmazása. Például fogalmak: (hűbéres, familiáris), korszakok (középkor, újkor), régiók (centrum, periféria), történelmi személyek és ugyanazon esemény leírása más-más szemléletű, műfajú dokumentumokban. Feltétlenül szükségesnek látszik kontextualizációs feladatok alkalmazása is, például annak bemutatása, hogy egy konkrét helyi vagy regionális történelmi esemény, jelenség milyen módokon hozható összefüggésbe egy kontinensen zajló vagy az egész világra kiterjedő folyamatokkal. Mindenképpen szükséges az oknyomozó típusú feladatok alkalmazása. Például: különböző kódok (verbális, vizuális) vizsgálata, érvek és bizonyítékok megjelenése, analógiák, mintázatok felismerése, a dokumentum szerzőjének vagy a magunk elfogultságának, előítéleteinek beazonosítása. Ugyancsak támogathatók azok a kreativitást és kommunikációt fejlesztő feladatok, amelyek valamilyen produktumot várnak el a diákoktól, például prezentációk, plakátok, elképzelt (pár)beszéd, filmek, interjúk, képregények készítése, érvelő esszé írása, vagy induló honlap nyitó struktúrájának megtervezése.

A problémamegoldó feladatok gondolkodásmódjának egyik fontos ismertetőjegye, hogy „a megoldáshoz vezető út nem válik azonnal nyilvánvalóvá, (...) a műveltségi területek vagy tantervi tartalmak, amelyek esetleg felhasználhatók, nem találhatók meg a tudomány egyetlen területén sem” (HALÁSZ, 2006. 7.). A feladatok további ismertetőjegye, hogy tartalmaik nemegyszer tantárgyközi és speciális fejlesztési területekhez kapcsolódnak, alkalmazásuk általában újszerű tanulásszervezési módszereket (drámapedagógia, projekt stb.) igényel, és funkciójukból adódóan fejlesztő értékelés társul hozzájuk. Jellegzetességük továbbá, hogy motivációs bázisuk váratlanságot és kíváncsiságot keltő, azzal a céllal, hogy olyan tanulási helyzet alakuljon ki, mely belső (intrinsic) tanulási motivációt hoz létre (RÉTHY, 1998. 65.), hiszen ilyenkor a tanulás valódi tevékenységként értelmezhető.

Az új típusú feladatoknál az aktív tanulói tevékenységek kerülnek középpontba, cél a motiváció, érintettség felkeltése, valamint az értelmes és élményszerű tanulás elősegítése, kíváncsiságot felkeltő tanulási helyzetben. Továbbá a megoldási próbálkozások támogatása, hipotézisek felállításának ösztönzése, modellek megalkotásának serkentése, a tanulás örömeinek megtapasztalása. A folyamatban a pedagógus a tanulói önbizalom növelésének érdekében a változatos tanulási környezet megteremtésével, empátikus reflexióival és a formatív értékelés különböző eszközeivel tudja leghatékonyabban támogatni a diákokat.

Összefoglalás

A 21. századi történelemtanításban kiemelten fontos az emlékezéskultúra komplex értelmezése (történetírás, emlékhelyek, személyes történetek) és ennek összekapcsolása a személyes és kollektív identitással, a múlt és a feldolgozott történelem megkülönböztetése, a történészi látás- és alkotásmód sajátosságainak megismertetése, az események és jelenségek multiperspektivikus és kontroverzív megközelítése. Törekedni kell a történelmi problémákat, jelenségeket leegyszerűsítően magyarázó, számos esetben ideológiavezényelt, „folyamatológiára”, „tényfetesizmusra” épülő történelemoktatási gyakorlat meghaladására. A kollektív identitás kialakítása szempontjából is egyre meghatározóbbá válik – a globális trendeket is figyelembe véve – a lokális (nemzeti, helyi) kulturális kódrendszer megismertetése, „*az iskolai nevelésnek kimondottan törekednie kellene a nemzeti elbeszélések világának megismertetésére. (...) Csakis a narratív mód révén tudjuk felépíteni identitásunkat és megtalálni a helyünket a kultúránkban. Az iskolának gondozniuk, táplálniuk kell ezt a módot, és nem kellene természetesnek tekinteniük*” (KINYÓ, 2005. 122).

A nemzetközi szakirodalomban újonnan megfogalmazott történelmi kulcskompetenciák a történelmi dokumentumok (írott, íratlan, elsődleges, másodlagos, szöveges, képi stb.) feldolgozásához, illetve a kritikai gondolkodás kialakulásához szükséges képességek elsajátítását és problémahelyzetekben való alkalmazását szorgalmazzák (STRANDLING, 2001).

A hosszú távú társadalompolitikai célok (nemzeti és európai identitás, társadalmi szolidaritás, a demokrácia iránti elkötelezettség) olyan komplex szemléletű történelemtanítást várnak el, amelyben fontos szerep jut a görög-római, zsidó-keresztény értékeknek, humanista elveknek, a felvilágosodás alap gondolatainak és a XIX. század uralkodó eszméin alapuló attitűdformálásnak. A jelen és jövő kihívásai nyomán fenn kell tartani a történelem tantárgy társadalomismereti komplexitását, hogy magába foglalja az állampolgári kompetencia (civic competence) alapelemeit. Az új kihívásokra választ kereső történelemtanításban kiemelt szerepe van a történeteknek (a narratív kompetenciák fejlesztésének), a történelmi dokumentumok multiperspektivikus feldolgozásának és ezzel összefüggésben a kulturális kódrendszer kialakításának. A narratív megismerési mód a történetek, más néven narratív struktúrák (idő, cselekmény, szereplők, perspektíva, szándékok) és a megismert történetsémák, forgatókönyvek (scriptek), mintázatok (template) révén komoly információfeldolgozási, tanulási technika közvetítésére alkalmasak.

A történelmi műveltség (historical literacy) fontosabb építőkövei például: a narratív megismerés, a kollektív identitásképzés, a történészi látásmód megismerése, analógiák, mintázatok felismerése vagy az adaptív történelmi gondolkodás képességének elsajátítása. Amelynek komplex fejlesztési folyamatában kiemelten fontos a demokratikus attitűdökre épülő állampolgári nevelés, a kritikai gondolkodás tudatos alkalmazása és a diákok érdeklődésére fókuszáló konkrét történetek, valamint a változatos történelmi dokumentumok (források) multiperspektivikus feldolgozása. Továbbá a hazai tradíciókra épülő, közös kulturális kódrendszer kialakítása, a helyi, regionális, nemzeti, európai és globális kérdések feldolgozása, valamint az aktív tanulást biztosító interaktív pedagógiai módszerek gazdag repertoárjának alkalmazása.

Irodalom

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> (Letöltés: 2020. 01. 17.)
- 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200051.emm> (Letöltés: 2020. 01. 17.)
- Assmann, Jan (2004): *A kulturális emlékezet*. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Bábosik István (2006): A feladat mint személyiségfejlesztő tényező. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz.
- Bloch, Marc (2006): A történész mestersége III. In: Gyurgyák János – Kisantal Tamás (szerk.): *Történelemelmélet II*. Osiris Kiadó, Budapest, 1100–1124.
- Bodnár Éva – Csillik Olga – Csuvár Fruzsina – Daruka Magdolna – Könczöl Tamás – Mihályi Krisztina – Sass Judit (2015): *Iránytű helyett. Pillanatkép: kihívások, szempontok és tendenciák*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Bódy Zsombor – Ö. Kovács József (szerk.) (2006): *Bevezetés a társadalomtörténetbe*. Osiris Kiadó Digitális tankönyvtár, Budapest.
- Burke, Peter (1990): *The French Historical Revolution: The Annales School, 1929-89*. SUP.
- Carr, Edward Hallett (2006): What is History? (Mi a történelem?). Penguin. In: Gyurgyák János – Kisantal Tamás (szerk.): *Történelemelmélet I–II*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Chambliss, Marilyn J. – C. Calfee, Robert (1998): *Textbooks for Learning Nurturing Children's Minds*, Blackwell Publishers. Wiley & Sons.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 94.
- Csapó Benő (2002/A): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz.
- Csapó Benő (szerk.) (2002/B): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csala Istvánné Ranschburg Ágnes (2001): Történelemtantervek külföldön és itthon. *Új Pedagógiai Szemle*, LI. évf. 7–8. sz. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/csala-istvanne> (Letöltés: 2020. április 20.)
- Csíkszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Az áramlat*. A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Einhorn Ágnes (2012): Pedagógiai kultúraváltás a feladatcultúra megváltoztatásával, avagy miben fejleszti a tanárt a feladatfejlesztés? In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új Kutatások a neveléstudományokban*, 2011. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- European Commission (2007): *Key Competences for Lifelong Learning, European Reference Framework, Luxembourg: Oice for Oicial Publications of the European Communities*.
- Eurydice (2012): *Citizenship Education in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- F. Dárdai Ágnes (1997): Történelemdidaktikai koncepciók az újabb német didaktikai irodalom tükrében. *Történelempedagógiai Füzetek*, 1997. 2. sz. 103–122.

- F. Dárdai Ágnes (2002/A): Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás. Történelem. Tanítás. Módszertan. In: *Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére*. Szerk.: Nagy Péter Tibor – Vargyai Gyula. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. <https://tinyurl.hu/PkEH/> (Letöltés: 2020. április 20.)
- F. Dárdai Ágnes (2002/B): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- F. Dárdai Ágnes (2003): A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái. Raabe Kiadó, Budapest. <https://tinyurl.hu/PkEH/> (Letöltés: 2020. április 20.)
- F. Dárdai Ágnes (2006): *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára, XLI. Budapest.
- Gyáni Gábor (2000): Fin de siècle történetírás. In: Gyáni Gábor: *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Gyurgyák János – Kisantal Tamás (szerk.) (2006): *Történelemelmélet I-II*. Osiris Kiadó és Szolgáltató Kft., Budapest.
- Halász Gábor (2006): Előszó. In: *A kompetencia, kihívások és értelmezések*. Szerk.: Demeter Kinga. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 8. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/kompetencia/eloszo> (Letöltés: 2020. április 20.)
- Haldane, John Burdon Sanderson (1951): *Everything Has a History*. Published by Allen and Unwin, 1951.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004): Problem-Based Learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16. 3. sz. 235–266.
- Hoskins, Bryony – Crick, Ruth Deakin (2008): *Learning to learn and civic competences: different currencies or two sides of the same coin?* Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL), Ispra. 3
- Jeismann, Karl-Ernst (1991): A történelemdidaktika pozíciói. Megjegyzések a történelemtanítás vitás kérdéseire. In: Szabolcs Ottó: *Történelemtanítás Németországban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Jonassen, David H. (1997): Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 45. 1. sz. 65–94.
- Jonassen, David H. (1999): Designing constructivist learning environments. In: Reigeluth, C., M. (szerk.): *Instructional design theories and models*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Kaposi József – Száray Miklós (2009): *Történelem IV*. Képességfejlesztő munkafüzet. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt., Budapest. 78.
- Kinyó László (2005): A narratív készségek fejlődése és szerepe a történelemtanításban *Magyar Pedagógia* 105. évfolyam 2. 109–126. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kinyo_MP1052.pdf (Letöltés: 2020. április 20.)
- Knausz Imre (2001): A tananyag újragondolása. In: Knausz Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl...* Megújuló történelemtanítás. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Knausz Imre (2003): A mélységelvű tanításról. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz.
- Kojanitz László (2010): A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra*, 2010. 9. sz. 65–81.

- Kojanitz László (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, 2. sz. 28–47.
- Kojanitz László (2014): A kerettanterv változásai – a történetmesélésétől a reflektív történelemszemléletig. *Történelemtanítás* online folyóirat. 1. sz. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2014/04/kojanitz-laszlo-a-kerettanterv-valtozasai-a-tortenetme-selesetol-a-reflektiv-tortenelemszemleletig-05-01-02/> (Letöltés:2020. április 20.)
- Kojanitz László (2018): A történelmi gondolkodás fejlesztése az Újgenerációs tankönyvekkel. *Történelemtanítás* online folyóirat, 2018/05. http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/05/kojanitz-laszlo-a-tortenelmi-gondolkodas-fejlesztese-az-ujgeneracios-tankonyvekkel-08-03-02/#_edn10 (Letöltés:2020. április 20.)
- Kratochvíl, Viliam (2014): A történelemtanári kulcskompetenciák kialakításáról – avagy a fa metaforája. In: Csóka-Jaksa Helga – Schmelczér-Pohánka Éva – Szeberényi Gábor (szerk.): *Pedagógia – Oktatás – Könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Pécs.
- László János (2003): Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája. *Magyar Tudomány*, 2003. 1. sz. <http://www.matud.iif.hu/03jan/laszlo1.html> (Letöltés: 2020. április 20.)
- Learning to Disagree Guide. *Az egyet nem értés tanulása c. projekt kézikönyve*. https://www.euroclio.eu/wp-content/uploads/2020/04/EC_TeachersGuide_A4-1.pdf (Letöltés: 2020. április 20.)
- Lee, Peter J. – Dickinson, Alaric – Ashby, Rosalyn (2001): Children’s ideas about historical explanation. In: Dickinson, Alaric – Gordon, Pat – Lee, Peter J. (eds), *Raising standards in history education, International Review of History Education*, volume 3, The Woburn Press, London: 97–115.;
- Lee, P. J. – Shemilt, Denis (2009): Is any explanation better than none? Over-determined narratives, senseless agencies and one-way streets in students’ learning about cause and consequence in history. *Teaching History*, 137, 42–49.
- Lee, Peter (2004); Idézi Kojanitz László (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, 23. évf. 2. sz. 28–47. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00173/pdf/EPA00011_iskolakultura_2013_2_028-047.pdf (Letöltés: 2020. április 20.)
- Lukacs, John (2005): *Egy nagy korszak végén*. Európa Kiadó, Budapest.
- Nora, Pierre (2009): *Emlékezet és történelem között*. Válogatott tanulmányok. (Szerk.: K. Horváth Zsolt.) Atelier Könyvtár, Napvilág Kiadó, Budapest.
- Molnár Gyöngyvér (2002): A tudástranszfer. *Iskolakultúra*, 2. sz. 12. évf. 2. sz. 65–74. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00057/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_02_065-074.pdf (Letöltés: 2020. április 20.)
- OECD (2002): *Fejlesztő értékelés*. Oktatáskutató Intézet, Budapest. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fejleszto> [2009. október 1.]
- Pataki Ferenc (2003): Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája. *Magyar Tudomány*, 2003. 1. sz. www.matud.iif.hu/03jan/pataki.html (Letöltés: 2020. április 20.)
- Pataki Ferenc (2010): Kollektív emlékezet és emlékezetpolitika. *Magyar Tudomány*, 7. sz.
- Pusztai Ádám (2018): Gyakorlati játékosítás. Kollektíva Kiadó, Veszprém. 63–69, 73–76.

-
- Lee, Peter (2004): Idézi Kojanitz László (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, 23. évf. 2. sz. 28–47. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00173/pdf/EPA00011_iskolakultura_2013_2_028-047.pdf (Letöltés: 2020. április 20.)
- Prievara Tibor (2015): *A 21. századi tanár*. Budapest, Neteducatio Kft., Budapest. 129–144.
- Pritz Pál (2005): *Az „rövid” 20. század*. Történetpolitikai tanulmányok. Magyar Történelmi Társulat, Budapest. <http://mek.oszk.hu/05600/05648/05648.pdf> (Letöltés: 2020. április 20.)
- Quandt, Siegfried (1991): A történelem oktatáselmélete. Távlatok és a fejlődés jelenlegi helyzete. In: Szabolcs Ottó: *Történelemtanítás Németországban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Leopold for Ranke (1994): Az újabbkori történelem szakaszairól. In: Csejtei Dezső et al. (szerk.): *Ész, élet, egzisztencia IV. Történetfilozófia 1. Pro Philosophia Szegediensi Alapítvány, Szeged*.
- Réthy Endréné (1998): *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Rohlfes, Joachim (1986): *Geschichte und ihre Didaktik*. Vandenhoeck & Ruprecht; Auflage: 3.
- Stradling, Robert (2001): *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe Publishing. <https://tinyurl.hu/cgLR/> (Letöltés: 2020. április 20.)
- Szabó Márta – Kaposi József: *Módszerek a források feldolgozásához*. http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2017/12/modszerek_a_forrasok_felhasz-2.docx (Letöltés: 2020. április 20.)
- Vajda Barnabás (2008): Multiperspektivitás és történelmi megbékélés. Fórum. *Társadalomtudományi Szemle*. X. évfolyam, 4. sz. Somorja.
- Vágó Irén (2000): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 169–237. <http://mek.oszk.hu/08400/08451/08451.pdf> (Letöltés: 2020. április 20.)
- Wineburg, Sam (2007): Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History*, 129. sz.
- White, Hayden (1978): The Fictions of Factual Representation. In: White, Hayden: *Tropics of Discourse: Essays in Cultural Criticism*. John Hopkins University Press, Baltimore, 121–134.

V. Kitekintés

A kötetben tárgyalt évtizedekben 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 1990-es években vált általánossá a múlt tanulmányozásának globális szemlélete, miszerint a történelem az emberiség közös történelme (VAJDA, 2018), illetve az európai horizont (VAJDA, 2020). A hagyományos egyetemes történelmi tantervek 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). A nemzetközi diskurzusokban elfogadottá vált az a nézet, hogy a történelemtanítás hagyományos modellje nem vérteljesíti fel kellően a tanulókat a tudással, hogy szembenézzenek a mai demokratikus társadalmak sokszínűségével és bonyolultságával, sem korunk nagy globális kihívásaival (HAYDN, 2019; NORDGREN, 2021).

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, 2005). A megváltozott szemléletmód nyomán az emlékezetpolitikában hangsúlyosabb lett a személyes horizont, felértékelődött az oral history, és elfogadott lett a kulturális sokszínűség értékékként való megjelenése, a multiperspektivikus és kontroverzív megközelítés (SCHREIBER, 2008). A történelemoktatás 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. 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). Amikor 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 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 tudományo-

san 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). 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). Tekintettel kell lenni a múlthoz való viszony más formáira is, az erkölcsi, esztétikai viszonyulásokra, hogy a gyerekek megértsék a történelmet, ami körülöttük történik. Így történelemtanításnak nemcsak a történettudományhoz kell igazodnia, hanem azokhoz a problémákhoz is, amivel az emberek a hétköznapokban találkoznak.

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. 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.

A kötetben tárgyalt hazai központi reformtörekvések – a folyamatosan lengő szabályozási inga – mérlege ellentmondásos. A változtatások ugyanis egyik esetben sem eredményeztek rendszerszintű, mélyreható eredményeket és érzékelhető minőségjavulást. A teljes szemléletváltást nehezítette a közpolitikai gondolkodásmód ellentmondásossága, a folyamatos oktatáspolitikai irányváltásokból adódó bizonytalanság és ebből következően a megmegújuló modernizációs és implementációs folyamatok befejezetlensége. Az egymást érő tartalmi szabályozási változások, készítésük gyorsuló ütemével fordított arányban, egyre kevésbé épültek be a mindennapi gyakorlatba, és nem megvalósuló tantervekké, hanem mindinkább oktatáspolitikai deklarációkká váltak. A kínáló tanulságok közül kiemel-

hető, hogy a folyamatosan változó (állami) központi szabályozás széles körű implementációs tevékenység autentikus és működő mérési rendszer hiányában, az érintettek aktív bevonása nélkül többnyire alacsony hatékonyságú. Az eredményes reformok nem nélkülözhetik a tudományos normák alkalmazását, a sokoldalú konszenzus keresését, a széles körű szakmai nyilvánosságot és autonómiát, valamint a helyi innovációs tapasztalatok fölhasználását és a változásban érintett intézményi közösségek tanulási és tudásmegosztási képességét.

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 nem történt meg a remélt paradigmaváltás. A történelemtudományban a történelemtanítás célrendszerét illetően továbbra is a hagyományos felfogás dominál, miszerint az iskolai keretek között a kiválasztott tartalmak és az ehhez kapcsolódó tényanyag megismertetése a tanítás legfontosabb célja. Az utóbbi három évtizedben meglazult a történész szakma és a történelemtanárok közötti korábbi, a rendszerváltozást megelőző időkből rendszeresnek mondható szakmai kapcsolat.

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, amelynek végső célja a történelmi műveltség (historical literacy) kialakítása. Élményalapú, a tanulók érdeklődését felkeltő történeteket kell az iskolai feldolgozás középpontjába állítani, amelyek tartalmazzák a narratív gondolkodásmód kialakításának építőelemeit. Ezért rugalmasabbá kell tenni az iskolai keretekben feldolgozott történelmi tartalmak kijelölését, hogy a tanulók érdeklődésének motiváló ereje szervesen összekapcsolható legyen a tradicionális nemzeti kulturális kódrendszer átörökítésének szándékával.

Irodalom

- Barsch, Sebastian, Degner, Bettina, Kühberger, Christoph, Lücke, Martin (Eds.). (2019): *Diversität im Geschichtsunterricht*. Inklusive Geschichtsdidaktik. Wochenschau Verlag.
- Benziger, Karl (2017): The Strong State and Embedded Dissonance – History Education and Populist Politics in Hungary, *Yesterday and Today*, 18., <https://repository.nwu.ac.za/handle/10394/26128>, DOI: <http://dx.doi.org/10.17159/22230386/2016/n18a4> (Letöltés: 2022. ápr. 20.).
- Chapman, Arthur (szerk.) (2021): *Knowing History in Schools – Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge*, London, University College London Press, <https://www.uclpress.co.uk/products/130698>, DOI: 10.14324/111.9781787357303 <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/51810> (Letöltés: 2022. ápr. 20.).
- Haydn, Terry (2019): Changing ideas about the role of historical thinking in school history: A view from England. In: Wojdon, 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 (Letöltés: 2022. ápr. 20.).

- Lee, Peter (2004): Walking backwards into tomorrow historical consciousness and understanding history, *International Journal of Historical Teaching, Learning, and Research*, 4. évf. 2004/2., 1–46., DOI:10.18546/HERJ.10.2.07 (Letöltés: 2022. ápr. 20.).
- 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: 10.3138/9781442657212-00
- Levesque, Stéphane – Croteau, Jean-Philippe (2020): *Beyond History – For Historical Consciousness – Students, Narrative and Memory*, Toronto, University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division.
- Lévesque, Stéphane (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 (Letöltés: 2022. ápr. 20.).
- Nordgren, Kenneth (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 (Letöltés: 2022. ápr. 20.).
- 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 (Letöltés: 2022. ápr. 20.).
- Popp, Susanne (2021): „Az emberiség történelme”, „egyetemes történelme”, „világtörténelme”, „nagy történelme” mint az iskolai történelemtanítás didaktikai megközelítései, *Történelemtanítás*, (LVI.) Új folyam XII. 3. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2021/09/suzannepoppaziskolaitortenelemtanitasdidaktikai_megkozelitesei120202/ (Letöltés: 2022. ápr. 19.).
- Rüsen, J. (2005): *History. Narration – Interpretation – Orientation*. Berghahnbooks. doi: 10.2307/j.ctt1x76fc2 (Letöltés: 2022. ápr. 20.).
- Schreiber, Waltraud (2008): Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 198–212.
- Stradling, Robert (2001): *Teaching 20th-century European History*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Vajda, Barnabás (2018): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába* (2. kiadás). Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom.
- Vajda Barnabás (2020). *Hidegháború és európai integráció* (2. javított kiadás). Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom.
- Wineburg, Sam (2001): *Historical thinking and other unnatural acts*, Temple University Press, Philadelphia.
- Wineburg, Sam, Mosborg, Susan, Porat, Dan, Duncan, Ariel (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 (Letöltés: 2022. ápr. 20.).

FÜGGELÉK

A korszakban a történelemoktatás elméleti és gyakorlati kérdéseivel, tankönyvírással foglalkozó személyek

Albert Gábor: habilitált egyetemi docens, tankönyvkutató. Jelenleg a Magyar Mezőgazdasági Múzeum tudományos munkatársa.

Balla Árpád (1944–2018): általános és középiskolai tanár (Kazincbarcika), tanulmányi felügyelő, szaktanácsadó (BAZ megye), tankönyvíró.

Balázs Györgyné (1928–1999): történelemdidaktikus, egyetemi docens (ELTE BTK).

Bihari Péter: középiskolai vezetőtanár (Fazekas Mihály Gimnázium, Budapest), tankönyvszerző, egyetemi oktató (CEU).

Csala Istvánné Ranschburg Ágnes: szaktanácsadó, szakfelügyelő, mérési-értékelési szakértő, tudományos munkatárs (OKI).

Csepela Jánosné (1946–2021): nyugalmazott vezetőtanár (ELTE BTK), a *Történelemtanítás* online folyóirat alapító szerkesztője.

F. Dárdai Ágnes: középiskolai tanár, szaktanácsadó, történelem tantárgypedagógus, egyetemi tanár, tankönyvkutató, a történelemdidaktikai doktori iskola alapítója (Pécsi Tudományegyetem), a *Történelemtanítás* online folyóirat főszerkesztője, a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (ISHD) tagja.

Foki Tamás: középiskolai tanár (Fazekas Mihály Gimnázium), vezető szaktanácsadó, szakértő (Fővárosi Pedagógiai Intézet), a NAT szerkesztőbizottságának tagja.

Gyapay Gábor: középiskolai tanár, vezető szakfelügyelő (Fazekas Mihály Gimnázium), Fővárosi Pedagógiai Intézet, igazgató (Evangélikus Gimnázium, Budapest), az 1995-ös NAT szerkesztőbizottságának tagja.

Herber Attila: középiskolai tanár (Eötvös József Gimnázium, Budapest), szakértő, egyetemi adjunktus (Károli Gáspár Egyetem).

Horváth Péter: általános és középiskolai tanár, főiskolai docens (ELTE Tanárképző Főiskolai Kar), történelemdidaktikus, tankönyvíró.

Jakab György: középiskolai tanár (Alternatív Közgazdasági Gimnázium), tudományos munkatárs (OKI/OFI), társadalomismeret és médiaismeret tantárgyi szakértő.

Kaposi József: általános és középiskolai tanár, egyetemi docens (PPTE), tudományos munkatárs, főigazgató (OFI), történelemdidaktikus, a 2012-es NAT főszerkesztője.

Katona András: középiskolai tanár, főiskolai docens, történelem tantárgypedagógus, főigazgató-helyettes (ELTE Tanárképző Főiskolai Kar), a *Történelemtanítás* online folyóirat szerkesztője.

Kinyó László: egyetemi adjunktus, Neveléstudományi Doktori Iskola oktatója (SZTE).

Knausz Imre: középiskolai tanár, tudományos munkatárs (OPI/OKI), egyetemi docens, tantárgypedagógus (Miskolci Egyetem).

Kojanitz László: középiskolai tanár, tankönyv- és tantervfejlesztő, tudományos munkatárs (OKI), tankönyvkutató (NTK).

Mátrai Zsuzsa: középiskolai tanár, pedagógiai kutató, tudományos főmunkatárs (OPI/OFI), az MTA doktora, egyetemi tanár (PTE).

Pihurik Judit: egyetemi docens (JATE).

Sávoly Mária: középiskolai tanár, igazgatóhelyettes (Fazekas Mihály Gimnázium, Szent István Király Zeneiskola, Budapest), vezető szakfelügyelő, szaktanácsadó (FPI), tantárgypedagógus, egyetemi oktató (PPKE).

Szabolcs Ottó (1927–2013): osztályvezető, tudományos főmunkatárs (OPI), egyetemi docens (ELTE BTK), a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának elnöke.

Szabó Márta: középiskolai tanár (Németh László Gimnázium, Fazekas Mihály Gimnázium, Budapest), tanterv- és követelményfejlesztő.

Száray Miklós: középiskolai vezetőtanár (ELTE Apáczai Gimnázium), tankönyvszerző és -fejlesztő.

Szebenyi Péter (1933–2001): általános iskolai tanár, tantárgygondozó (OPI), egyetemi tanár (JATE), főigazgató (OFPI), az 1978-as tanterv és az 1995-ös NAT egyik szerkesztője.

Unger Mátyás (1921–1985): történész, tantárgypedagógus, egyetemi tanár (ELTE BTK).

Vass Vilmos: középiskolai tanár, tantárgyi szakértő (FPI), egyetemi oktató (SZTE, Metropolitan Egyetem), a NAT-bizottság egyik tagja (2003, 2007).

Vajda Barnabás: középiskolai tanár, egyetemi docens, a Történelemdidaktikai Doktori Iskola alapítója (Selye János Egyetem, Komárom), a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (ISHD) tagja.

Vladár Ervin (1928–2008): tudományos munkatárs (OPI/OFI).

V. Molnár László: nyugalmazott egyetemi docens (PTE), neveléstörténész, korábban az Országos Közoktatási Intézet tudományos munkatársa.

Závodszy Géza: középiskolai tanár, tankönyvszerkesztő, tankönyvíró, főiskolai tanár, főigazgató (ELTE Tanárképző Főiskolai Kar).

További néhány tankönyvszerző:

Általános iskola:

Bánhegyi Ferenc: általános iskolai tanár, Apáczai Kiadó, iskolaigazgató, tankönyvszerző

Helméczy Mátyás (1930–2013): történész, jogász, pedagógus, Budapest

Középiskola:

Dupcsik Csaba: szociológus, MTA Szociológiai Intézet, egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem

Hantos István: középiskolai tanár, Alternatív Közgazdasági Gimnázium

Kovács István: középiskolai tanár, Fazekas Mihály Gimnázium, Debrecen

Lőrincz László: középiskolai tanár, történész, Alternatív Közgazdasági Gimnázium

Újvári Pál: középiskolai tanár, szaktanácsadó, Pestszentlőrinci Közgazdasági Szakközépiskola

Repárszky Ildikó: középiskolai vezetőtanár, Fazekas Mihály Gimnázium, Debrecen

Szabó Péter (1957–2013): történész, főiskolai oktató, ELTE Tanárképző Kar

Salamon Konrád: történész, főiskolai tanár, ELTE Tanárképző Kar

Walter Mária: középiskolai történelem szakos tanár, igazgató.