



# Történelmi ATLASZ

Forrásközpontú  
történelem

Kaposi József – Száray Miklós  
**Érettségi adattár**  
9–12. évfolyam

Kaposi József

VÁLOGATOTT  
**TANULMÁNYOK I.**



Kaposi Szabolcs – Kaposi József  
Balogh Judit Fruzsina – Száray Miklós  
**TÖRTÉNELEM**  
Képességfejlesztő munkafüzet

Kaposi József

**KÖZELÍTÉSEK  
A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS  
ELMÉLETÉHEZ ÉS GYAKORLATÁHOZ**

Kaposi József

---

KÖZELÍTÉSEK  
**A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS**  
ELMÉLETÉHEZ ÉS GYAKORLATÁHOZ

OKTATÁSI SEGÉDLET

Pázmány Péter Katolikus Egyetem  
Budapest, 2020

Lektor:  
F. Dárdai Ágnes

Nyelvi lektor:  
Gyimesné Szekeres Ágnes

Tipográfia, borító:  
Takács Brigitta

Tördelés:  
Takács Brigitta

A kiadvány megjelenését a Pázmány Péter Katolikus Egyetem  
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kara támogatta

ISBN: 978-615-5224-90-4

A kiadvány megjelenését a Pázmány Péter Katolikus Egyetem  
megbízásából a Szaktudás Kiadó Ház gondozta.

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

# Tartalomjegyzék

---

<b>Előszó</b> .....	5
<b>A változó történelemtanítás – trendek, távlatok</b> .....	7
Bevezető .....	7
Történelemszemlélet és történetírás .....	7
Tudásfelfogás .....	11
A történelemtanítás átalakulása .....	14
Történelemdidaktika – a történeti tanulás tudománya .....	16
A változó történelemtanítás – célok, pillérek, eszközök .....	21
Narratív megismerés .....	22
A történelmi látásmód megismerése .....	24
Történelmi gondolkodás .....	27
Problémamegoldás .....	31
Összefoglalás .....	35
Irodalom .....	37
<b>A hazai történelemtanítás rövid történeti áttekintése</b> .....	41
Bevezetés .....	41
Az államnemzeti történelemtanítás időszaka (1777–1918) .....	41
A kultúrnemzeti történelemtanítás időszaka (1918–1945) .....	44
Osztályharcos felfogású történelemtanítás (1945–1989) .....	46
A rendszerváltozás időszaka (1989–1990) .....	52
A rendszerváltozás után (1990–2000) .....	55
Összegzés .....	58
Irodalom .....	59
<b>A 2005-ös történelemérettségi fejlesztése, jellemzői, tapasztalatai</b> .....	61
Bevezetés .....	61
A vizsgafejlesztés hazai és nemzetközi kontextusa .....	61
A vizsgafejlesztés hazai kontextusa .....	66
A vizsga alapelvei, műveltségképe .....	68
Az új történelemérettségi vizsgadokumentumai, szintjei .....	71
Általános követelmények .....	72
A részletes követelmények .....	73
Vizsgaszintek .....	74
A kompetenciák szerepe és struktúrájuk .....	75
A források használata és értékelések .....	75
A szaknyelv alkalmazása .....	76
Tájékozódás térben és időben .....	77
Az eseményeket alakító tényezők feltárása .....	77
A történelmi események és jelenségek problémaközpontú bemutatása .....	78

A témakörök és a lexikai anyag .....	79
A vizsgaleírás (vizsgamodell) .....	83
A történelemérettségi bevezetésének tapasztalatai (2005–2006) .....	88
2017-től érvényes változások .....	89
Tanulások, összegzés .....	92
Irodalom .....	93

<b>A történelemtanítás kihívásai és lehetőségei a 2012-es Nemzeti Alaptanterv és a kerettantervek alapján</b> .....	95
Műveltségterületi bevezető .....	95
A műveltségterület tartalma, szerkezete, felépítése .....	97
A történelem tantárgy tanításának alapelvei, céljai .....	99
Fejlesztési feladatok .....	102
Közműveltségi tartalmak .....	103
Ismétlődő/visszatérő és hosszmetzeti témák .....	105
Kronológikus témák .....	106
A kerettantervek és felépítésük .....	108
A kerettanterv felépítése .....	109
Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek kerettantervek .....	109
Előzetes tudás .....	114
Nevelési-fejlesztési célok .....	114
Fogalmi háló (kulcsfogalmak, adatok) .....	116
A fejlesztés várt eredményei .....	117
Összegzés .....	117
Irodalom .....	118

<b>A történelemtanár-képzés kontextusa, követelményei</b> .....	121
Bevezetés .....	121
A pedagógia világa .....	121
A pedagógusok szerepváltozása .....	123
Pedagógusképzés .....	125
A történelemtanári munkáról .....	126
Tankönyvek, taneszközök .....	130
A történelemtanár szak képzési és kimeneti követelményei .....	135
Összegzés .....	139
Irodalom .....	140
Melléklet .....	143

# Előszó

A történelemtanítás mint a múltról szóló történelmi ismeretek átadása hagyományosan a magyar társadalom egyik fontos elvárása a mindenkori oktatással, iskolával szemben. A tantárgy tanításának elvárásai ugyanakkor régóta komplex tanári munkát kívánnak meg, hiszen az ismeretközvetítés mellett nagyon fontos szerepet játszik az érzelmi nevelés és a pozitív attitűdök kialakításának igénye, valamint természetesen a szülőföld és a hazaszeretetre nevelés is. Ezen elvárások ugyanakkor komoly szakmatudományi és pedagógiai elméleti és gyakorlati felkészültséget várnak el mindenkor a történelemtanároktól.



A tanulmányok közzétételének alapvető célja, hogy hathatósan **segítse a történelem szakos hallgatók felkészítését** az egyre komplexebbé váló pedagógiai feladatokra. A kötetben megjelenő írások döntően korábbi műveimben – *Kaposi József: Válogatott tanulmányok I.–II.* – elérhető tanulmányok aktualizált és didaktikai szemléletű átdolgozásai.

A válogatás szempontjait alapvetően a történelemtanári felkészítés központilag előírt követelményei határozták meg, miszerint a végzett hallgatóknak képessé kell válniuk a szakterületi és pedagógiai ismereteik integrálására, és a felkészítés nyomán alkalmasnak kell lenniük „a történelem és állampolgári ismeretek tanítási-tanulási folyamatának tervezésére, szervezésére és irányítására, a tanulók történelmi és állampolgári műveltségének, készségeinek, illetve képességeinek kialakítására, fejlesztésére, továbbá a tanulmányaik doktori képzésben történő folytatására”.<sup>1</sup>

Nagy szükség van olyan szakemberekre, akik magas színvonalon biztosítani tudják a történelmi gondolkodás fejlesztését, ismerik a különböző korok társadalmi, gazdasági problémáit, és képesek a jövő nemzedéke számára ezeket átélhetővé, feldolgozhatóvá tenni, vagyis érdemben hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákok képesek legyenek önmaguk és világuk megértésére

A pedagógusképzés összetett célkitűzéséből adódóan a közölt **írások elméleti és gyakorlati** szemléletűek, és kronológiai és tematikai nézőpontot is megjelenítenek. A válogatásban a történelemtanári feladatokból adódóan hangsúlyosan jelennek meg a történelemtanítás elméletéről, múltjáról és a jelen kihívásával foglalkozók (pl. a hazai történelemtanítás története) és a tartalmi szabályozásra (Nat, kerettantervek) és a kimeneti követelményekre (érettségi), valamint a pedagógusképzés szakmai elvárásaira vonatkozó írások.

2020. január 20.

Kaposi József

<sup>1</sup> 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.



---

# A változó történelemtanítás – trendek, távlatok

## Bevezető

A történelem maga az állandóság, mivel a korábban megtörtént események, jelenségek halmaza. A különböző korok különböző nézőpontból szemlélik a múltat, így az állandóról mindig változó történelmi feldolgozások készülnek. Ennek alapján a történelmi anyag – annak ellenére, hogy évtizedek óta a tanítandó tartalmak az állandóságot, a tradíciót tükrözik – mégis és állandóan változik, hiszen a társadalmi elvárások, a történelemnek komplexebb megközelítése és a tanulásfelfogások változásai óhatatlanul kikényszerítik.

A történelem tanítása az emberiség közös, de változó emlékezetét örökíti át nemzedékről nemzedékre. Az „emlékezet” az elmúlt évszázadokban leggyakrabban a múlttól szóló elbeszélésekben, tanításokban jelent meg. A tanításokban hosszú idő óta kitüntetett szerepe volt a mesélőnek, vagy a későbbiekben a tanárnak, aki legtöbbször maga volt a legfontosabb információs forrás. Az új évezred változó tudásfelfogása, az információs forradalom óhatatlanul átalakította ezt a szerepet. Ennek eredményeként **egy új „egyensúly”** kialakulásának folyamatát érezhetjük, amelyben átértékelődik a hagyományos tanári ismeretátadás „mesélés” szerepe, és egyre hangsúlyosabbá válnak a tanulói tevékenységek, pl. az önálló ismeretszerzés, a kreatív és interaktív feladatmegoldás, páros vagy csoportos és hálózatban tanulás, valamint az informatikai eszközökre épülő prezentáció.

## Történelemszemlélet és történetírás

A 19. századi klasszikusnak nevezett **pozitivistá történetírás** a „mi is történt valójában” (RANKE, 2002) 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). Megin-gathatatlanul táplálta a történelmi folyamatosság, a teljesség és lezártság 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 egyidőben 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 pozitivistá történetírás megkérdőjelezhetetlenül uralkodott. Ebben a korszakban a történelemelméletet alapvetően a többféle lineáris fejlődésmodell dominanciája, továbbá a nemzeti narratívák monopolhelyezete 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-iskolához<sup>1</sup> 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 ellentétes álláspontok bemutatására, a „többszólamúság” vállalására.

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 20. század elején zászlót bontó új történetírás azt hirdette meg, hogy „hasznosítani fogja mindazokat a felfedezéseket, 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”.

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*

---

<sup>1</sup> „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-iskoláét” – 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 emlékezetre támaszkodik.” (NORA, 2009) 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).

Az új történetírás, amelynek érdeklődési köre az emberi tevékenységek teljes körére kiterjed, vizsgálódásának tárgyává és módszerévé tette az „alulról bemutatott történelmet”, az egyszerű embereknek saját múltjukról alkotott képét, az oral history-t, és egy komplexebb emlékezéskultúra megteremtését célozta.

**1. ábra** Az emlékezéskultúra összetevői, a történelmi emlékezés komponensei



Forrás: saját szerkesztés

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, amelyeken az ember a kortársaival osztozik, 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. 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, pl. 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.” (LUKACS, 2008) 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) Ebből is következően átalakultak a múlt építőköveiről, 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) Ezért is mondhatjuk, hogy a jó történetst „[...] a problémaérzékenység, a »kérdezni tudás« választja el a rossz történetstől”, továbbá azt, hogy az ún. történetírói munka „nemcsak látás, hanem a látottak átgondolása is. És ilyen vagy olyan értelemben a gondolkodás mindig értelmezés.” (LUKACS, 2005.) A történettudomány szakított a korábban egyeduralgó 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 tárn**i.

**I. táblázat** A hagyományos és az új történetírás összehasonlítása

Szemponctok	Hagyományos történetírás	Az új történetírás
Általános célkitűzés	Elsősorban a politikával foglalkozik.	Érdeklődése minden emberi tevékenységre kiterjed.
Témák/tartalmak	„A történelem múltbéli politika: a politika jelenben zajló történelem.” (Seeley, John, ID. BÓDY-Ö. KOVÁCS, 2006)	„Mindennek van története.” (Haldane, John Burdon Sanderson, ID. BÓDY-Ö. KOVÁCS, 2006)
Nézőpont	A politikai események elbeszélésére, értelmezésére összpontosít.	A társadalmi, gazdasági, művelődési struktúrák bemutatására, elemzésére koncentrálnak.
Dokumentumai	„Felülről láttatja az eseményeket”: a nagy emberek nagy tetteire helyezi a hangsúlyt (államférfiak, egyházi méltóságok, hadvezérek).	„Alulról bemutatott történelem”: a hétköznapi emberek látásmódja és a társadalmi változásokkal kapcsolatos tapasztalatai (pl. a népi életmód, kultúra története).
Feldolgozási központ	A legitim emlékezetre és a hivatalos dokumentumokra támaszkodik (pl. emlékiratok, jogszabályok és a levéltárakban megőrzött anyagok).	A sokszínű egyéni és közösségi emlékezetet, a dokumentumok széles körét dolgozza fel (pl. statisztikai adatsorok, különféle vizuális és szóbeli források).
Jellemzők	Egy nézőpontú történeti megközelítések, kérdésfeltevések és magyarázatok jellemzik.	Bonyolult és több nézőpontú történeti megközelítések, kérdésfeltevések és magyarázatok jellemzik.
Eszmék, ideológiák	Bemutatja a tényeket, kialakít egy értelmezési keretet, sugall egy konszenzusos magyarázatot, vagyis rögzíti, „mi is történt valójában”. (Ranke)	Bemutatja a tények és adatok sokaságát, az ellentétes álláspontokat, nem törekszik konszenzusos magyarázatra, vállalja a „többszólamúságot”.

Forrás: saját szerkesztés

A **szemléletváltásnak köszönhetően** a korábban valamilyen világmagyarázatra, eszmére alapuló történetírás elmélet nélkülivé vált, továbbá kitágult és plurálissá vált a történeti horizont, amelynek nyomán látótérbe kerültek a korábban „láthatatlan társadalmi csoportok” (nők, gyerekek, kisebbségek), illetve marginálissá a korábban egyeduralgó teleologikus történelemfelfogás. 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.).

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 multiperspektívikus szemlélete és módszere**.

### *Tudásfelfogás*

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 tudásértelmezésében 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, 2002/A).

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 teheti 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, „szertefoszlott az egész életre megszerzhető tudás illúziója [...], felértékelte az információkezelést, azaz a mit tudásával szemben általában a hogyan tudását” (VÁGÓ, 2000). Az elmúlt évtized során a világ számos országában a problémamegoldás tanórai felhasználása a **kompetenciaalapú fejlesztés** egyik kulcselemévé vált, hiszen 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 perszonális, szociális és speciális kompetencia viszonyrendszere.

**2. táblázat** A hagyományos és a 21. századi tanulás-tanítás összehasonlítása

Szemponatok	Hagyományos tanulás-tanítás	21. századi tanulás-tanítás
Tudásforrás	Az iskolarendszerű formális oktatás a meghatározó terepe a tanulásnak, a tudás megszerzésének.	Különböző tudásforrásokra, informális és nonformális tanulásra támaszkodik.
Tanulási tér	Döntően osztálykeretekben, „szemben a tanárral”.	Változatos tanulási keretek, teretek – együttműködést támogató elrendezés.
A feldolgozás mikéntje	Pedagógusközpontú, ő irányítja, szervezi a diákok tanulási folyamatát.	Tanulóközpontú, problémaorientált, kutatásalapú és személyre szabott.
Tantervek	Központilag (pl. államilag) rögzített tartalmak és időkeretek.	Helyileg, az érintettek bevonásával elfogadott pedagógiai tervek, időkeretek.
Fejlesztési célok I.	A központilag előírt nevelési-oktatási célok és tartalmak megtanítása.	Számol a tanulók eltérő érdeklődésével, fejlődési ütemével, a szociokulturális háttérrel.
Fejlesztési célok II.	Ismeretközpontú, főleg reprodukálásra és a „szakértői tudásra” összpontosít.	Kompetenciaközpontú, produktivításra és a „műveltségre” koncentrál.
Módszerek I.	Frontális oktatás osztályszinten, szemléltetőközpontú.	Differenciált, interaktív, felfedezés- és élményalapú.
Módszerek II.	Kérdve kifejtő módszer dominál.	Tevékenységeközpontú, IKT-alapú, gazdag módszertani repertoár.
Értékelés I.	Időszakos és főleg szummatív értékelés.	Folyamatos formatív és diagnosztikus értékelés.
Értékelés II.	Versenyelvű, egyéni érdekérvényesítésre ösztönző.	Szolidaritási elvre épülő, kooperativitásra ösztönző.

Forrás: saját szerkesztés

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 végső 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-akaratitényezők fejlesztést 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.

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 transferálható, 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, 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-for-

---

mal 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 gyakorlati 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 MTSAL., 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 történelemtanítás átalakulása*

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 tudásfel fogást – nem lehet és nem is érdemes ugyanúgy tanítani a történelmet az iskolákban, mint korábban. Ennek kapcsán főleg Nyugat-Európa országaiban jelentősen átalakult a korábban szinte csak politikatörténetre fókuszáló tartalom, nagyobb súlyt kapott a **társadalom-, életmód és művelődéstörténelem**, és egyre markánsabban egészültek ki a tananyagok **jelenismereti** tartalmakkal, valamint az **aktív állampolgárságra**, demokráciára nevelés szándékaival és újszerű, tanulói aktivitást és produktivitást igénylő gyakorlatokkal. Megfogalmazódott a monopolisztikus nemzeti történelmi narratíva megkérdőjelezése, illetve kiegészítése más nézőpontokkal.

Ami az ezredfordulót megelőző nyugat-európai **történelemtanterv**-fejlesztési irányokat illeti, megállapítható, hogy szinte minden országban megmaradtak valamilyen formában a kronologikus felépítésű tantervek, de alapvetően **képességfejlesztő** jellegűekké váltak. A változtatások mindenhol döntően az ismeretszerző és -feldolgozó, valamint a topográfiai és a kronológiai képességekre fókuszálnak. Számos új elemet (állampolgári, társadalmi ismeretek) integráltak a tantervekbe, de mindegyik meghatározó maradt a hagyományos történelemben, összefüggésben azzal is, hogy a tárgy identitásképző funkciója is változatlan maradt. A tantervek általában meghatározzák a hazai és egyetemes történelem arányát, tudatosan törekednek a semlegességre mindenféle ideológiával szemben, egyensúlyra a nemzeti és nemzetközi élet területein. A leglényegesebb különbségek az országok tantervei között az eltérő tartalmi szabályozást érintő történelmi tradíciókból adódnak. Ennek nyomán például az angol tanterv fejlesztési követelményeket határoz meg, így teljesítményközpontúként jellemezhető. Míg a „*német más típust képvisel; szokták tevékenységközpontú vagy didaktikus tantervnek is nevezni. Itt a tevékenység ajánlott, és semmit sem szól arról, hogy ennek eredményeképpen milyen fejlesztést vár el.*” (CSALA, 2001. 198.)

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 egészítsék, így a legtöbb európai országban sor került a tananyag újrastrukturálására, több esetben csökkentésére is. 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 (a politika- és eseménytörténet viszszaeszesztése, a társadalom-, kultúr- és mentalitástörténeti témák megjelenése) váltak elfogadottá a tantervekben, a tankönyvekben és 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. Több ország tanterveiben a témák mennyisége helyett az egy adott téma hosszantartó tanulmányozását hangsúlyozzák. Így elfogadottá vált a tartalmak kiválasztásának ún. **mélységelvű megközelítése** (study of depth) (KNAUSZ, 2003), mely abból indult ki, hogy az ismereteket nem csupán befogadni kell, hanem újra kell építeni. *„Ne tanítsanak túl sok témát, [de] amit tanítanak, tanítsák alaposan, megragadva azt a néhány átfogó gondolatot, melyek megvilágítják az egészet, és folyamatosan körük lehet építeni a másodlagos tényeket”* (CALFEE, 1998.55.). Ehhez a gyerekeknek olyan konkrét és egyedi példákra van szükségük, amelyek életre keltik az elméletet, melyeket teljesen átláthatnak, csavarhatnak, forgathatnak, melyekkel játszhatnak.

A **tantárgyköziség erősítése**, a más tantárgyakkal tanult ismeretek, készségek bevonása a történelemtanításba mint kíváncsi több országban jelentős teret kapott a tantervekben, a tankönyvekben, de a mindennapi tanítási gyakorlatban csak kevésbé tudott elterjedni. Néhány országban a '90-es évek során megjelent a történelem tanulmányozásának újszerű eszközeként a **multiperspektivitás** (a témák sok szempontú megközelítése) és a **kontroverzitás** (az ellentétes nézetek egyidejű érvényesítése) tartalmakban és módszerekben egyaránt. E tendenciák – különös tekintettel a multiperspektivikus elv érvényesülésére – egyébként az elmúlt évtizedben térségünkben is megjelentek, és jó néhányan ezen felfogások gyakorlati alkalmazásában látják a közép-európai régió történelmi megbékélésének új értelmezési lehetőségét (F. DÁRDAI, 2002/A; VAJDA, 2008).

A nyugat-európai közvélemény és az oktatáspolitikai döntéshozók ez időszakban egyre jobban felismerték, hogy a történelem tantárgy, illetve a társadalom történelmi tudata szerepet játszik a **demokratikus rendszerek fenntartásában**, valamint jelentős mértékben hozzájárul a különböző népek, vallások és államok egymás közötti kapcsolatának megértéséhez. Továbbá kulcsszerepet kaphat a társadalmi devianciák (agresszió, kirekesztés) elleni küzdelemben. Mindezek következtében fokozatosan kitágultak a történelemtanítás perspektívái. Az új nézőpontok megjelenése és a fejlődő európai integráció nyomán nemcsak a különböző országok tankönyveinek összehasonlítására került sor, hanem számos olyan történelemtanári konferenciára, mely a különböző országok történelmi tudatát kívánta feltérképezni és oktatási gyakorlatát egyeztetni (F. DÁRDAI 2002/B).



A **történelemtanítás elméleti és gyakorlati** kérdéseit Németországban vizsgálták a leg-sokoldalúbban, hiszen ebben az országban a pedagógia filozófiai alapokon alakult ki, így az oktatásmélt elsősorban az elméleti kérdésekkel: például a történelmi gondolkodás komponenseivel, a rekonstrukció, dekonstrukció kérdéseivel, a retrospektivitás, perspektivitás, partikularitás elveivel, a szelektivitás és a parcialitás érvényesülésével foglalkozik (QUANDT, 1991; JEISMANN, 1991). 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.

Ennek egyik eredményeként megkezdődött a hagyományosan szakmódszertannak nevezett szakterület funkciójának átértékelése. Két markáns történelemtanítási elméleti koncepció is megfogalmazódott. A hagyományosabb szemléletet követő Joachim Rohlfes (ROHLFES, 1986. 17.) szerint az új elméleti alapon álló történelemtanítás, más néven történelemdidaktika „híd-funkciót” tölt be a történettudomány és a pedagógiai tudományok között, és központi kategóriája a mindennapi történelemtanítási praxis. (ID. F. DÁRDAI, 1997. 103–122.) Vele szemben az általános történelemelmélet felől „érkező” Jörn Rüsen 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, 2002/B. 34.).

Az új évezred fordulóján lezajlott komplex társadalmi-politikai és szemléleti változások nyomán számos európai országban elfogadottá vált, hogy a **történelmi tanulás** nemcsak – és nem elsősorban – a hagyományosnak tekintett történelmi ismeretek (adatok) megtanulását, hanem az **ismeretszerzési és feldolgozási képességek** elsajátítását, valamint egy-egy konkrét történelmi probléma feldolgozásánál a **differenciált történelmi gondolkodás** alkalmazását, illetve a **társadalmi normák** megismerését jelenti.

A legtöbb nyugat-európai országban az utóbbi évtizedekben folyamatosan átalakult a történelemoktatás célrendszere. A legfontosabb 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, történelmi identitása kialakul, kommunikációs képessége erősödik.*” (F. DÁRDAI, 2002/B. 35.) A fejlesztések és változások nyomán átalakult a történelem tanításának új, általános célrendszere: az ismeretek elsajátítása mellett fontos az alternatívákban gondolkodás, a vitakészség, az önálló véleményalkotás képességének a kialakítása, és kiemelt szemponttá vált a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése is.

A történelemtanítás egyik legfontosabb célkitűzésévé vált, hogy felismertesse a diákokkal, hogy az emberek gondolatai és cselekedetei idő-, tér- és érdektüggők, valamint azt, hogy a történelmi változások nem maguktól történnek, hanem emberi cselekedetek által jönnek létre. A történelmi múlt feldolgozása segít tehát belátni, hogy a múlttól a

jelenen át a jövőig vezető hosszú távú fejlődési trendek léteznek, és a jelen változásai is tevékeny cselekedetek által valósulnak meg (F. DÁRDAI, 2003). Ezért fontos, hogy olyan személyiségeket neveljünk, 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. Az ily módon értelmezett történelemtanítás segíti a tanulókat abban, hogy felismerjék és megértsék, hogyan és miért éreztek, gondolkodtak, cselekedtek másként az emberek a múltban, mint a jelenben élő utódaik.

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 kiteljesítse 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 másikra 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 kompetenciáiba 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 szorgalmazták [...]*” (STRANDLING, 2001). A történelmi kulcskompetenciák elsajátítása nyomán „*a tanulók képesek [...] a múlt- jelen-jövő hármás 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. 95–105.), 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 hálókká rendezni, így alkalmazásuk révén könnyebb értelmezni és befogadni az új információkat és tapasztalatokat is.

A **kulcsfogalmak** (STRANDLING, 2001) jelentőségét az adja, hogy ezek révén a diákok képessé válnak a különböző történelmi ismeretek feldolgozására, rendszerezésére, általánosítások megalkotására, hasonlóságok, különbségek feltárására, ismétlődő történelmi 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 bír, így hatékonyan segíti elő az adaptív történelmi gondolkodás kialakulását, és ennek révén különböző szituációkban, 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 történelmi tartalmakat, mivel azok az eredményesség szempontjából érzelmi vonatkozásban közelíthetők meg, úgy kell feldolgozni, hogy a tanuló érzelmileg érintett legyen: vagyis a történelemtanítás motivációs fázisa meghatározó szerepet játszik a tanulók eredményes tanulásában. Ez pedig az „*emocionalitás*” újszerű vizsgálatát teszi szükségessé és lehetővé. [...] „*A történelem tanulásának és tanításának vizsgálata szempontjából jelenleg az egyik legfontosabb kategória az érintettség, az érzelem problematikája. Ezek segítségével elsődlegesen rátalálhatunk a történelemben rejlő érzelmekre, így felismerhető az érzelmek történelmi folyamatokra gyakorolt hatása, illetve értékelésük hozzájárulhat az érzelmi neveléshez. Másfelől híd lehet, amely a tanulót a történelem tartalmával (események, struktúrák, folyamatok) érzelmileg összeköti, és elvileg a történelmi gondolkodáshoz hozzásegítheti.*” (UFFELMANN, 1999)

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 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, ID. LUKACS, 2005). 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. 57–58.). 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), másképpen szólva beépültek abba a „szellemi formába, amelyben egy kultúra számot ad magának múltjáról” (Johan HUIZINGA ID. LUKACS, 2005).

Mind több országban általánosan elfogadottá vált, hogy a történelem iskolai tanulásának egyik meghatározó célja olyan **adaptálható értelmezési keretrendszer** kialakítása, amely révén „a feldolgozott események, megismert folyamatok jól strukturált, új helyzetekben is hatékonyan alkalmazhatók és elősegítik a múlt vagy a jelen megértését, a jövőbeni változások értelmezését.” (LEE, 2004; ID. KOJANITZ, 2013). Továbbá a történelemmel való foglalkozás hozzásegíti őket a történetileg és kulturálisan eltérőnek, másnak, különbözőnek a megértéséhez és „olyan ismeretek, képességek, attitűdök és értékek alkalmazására, amelyek képessé teszik az egyént, hogy hatékonyan részt vegyen a demokratikus értékeken alapuló mindennapi életben, a civil társadalomban.” (HOSKINS–CRICK, 2008). Az ilyen szemléletű tanítási gyakorlatban pedig a tanulók tanulásának, „cselekvési kompetenciájuk kialakításának előmozdítása (learning by working) előbbre való, mint a múlt eseményeinek pusztán interpretálása (frontális tanítás).” (F. DÁRDAI, 2002/A. 43.)

A történelemtanítás **nemzetközi szervezetei** a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (International Society of History Didactics – ISHD) és az Euroclio (European Association of History Educators) egyaránt elkötelezettek a történelemtanítás elméletének és gyakorlatának megújításában. Az ISHD 1980-ban alakult meg Németországban, a Társaság egy szakmai kutatást támogató szervezet, amelynek legfontosabb célkitűzései a történelemdidaktika fő kérdéseinek vizsgálata, kiemelt figyelmet szentelve a történelmi gondolkodás, a történelmi tudatosság és a történelemtanár-képzés részterületeknek. Munkáját évente tematikus konferenciák és tanulmánykötetek jelzik. Kiemelt feladatának tekintik a nemzeti vagy egyetemes történelemtankönyvek, történelemtantervek bemutatását, vizsgálatát és értékelését. Az új elméleti koncepciók, kutatási eredmények, tanítási módszerek és kiemelkedő gyakorlati modellek népszerűsítését. A személyes történelem integrálását az emlékezetkultúrába, és a tudományos nyelv és a közbeszéd hasonlóságainak, különbségeinek vizsgálatát. Az Euroclio céljai között szerepel a történelmi mítoszok és sztereotípiák cáfolata, a történelmi múlt különböző szempontú feldolgozásának támogatása; egyik alapelve a tanulóközpontú megközelítés, amit az egyik új projektje is tükröz: Az egyet nem értés tanulása (Learning to Disagree Guide)<sup>2</sup>. A projekt a közelmúltbeli, máig vitatott, megosztó történelmi eseményeket dolgoz fel komplex módon 12 tanegységben. A tananyag meghatározó módszertani eszköze a dialógus, vita, öszszegzés, és a módszer arra épül, hogyan dolgozzunk fel problémás, megosztó témákat, kényes kérdéseket a tanórán.

<sup>2</sup>[https://www.euroclio.eu/wp-content/uploads/2020/04/EC\\_TeachersGuide\\_A4-1.pdf](https://www.euroclio.eu/wp-content/uploads/2020/04/EC_TeachersGuide_A4-1.pdf)

3. táblázat A hagyományos és a 21. századi történelemtanítás jellemzői

Szemponatok	Hagyományos történelemtanítás	21. századi történelemtanítás
Általános célok	A nemzeti identitás erősítése és az állampolgári tudat kialakítása.	A közös kulturális kódrendszer feldolgozása, felkészítés az aktív állampolgárságra.
Tartalom kiválasztása	Az egyetemes és magyar történelem átfogó eseményeinek megismertetése, a „fejlődés” bemutatása.	A civilizáció története, a globális problémák és állampolgári nevelés szempontjából releváns történetek, témák, jelenségek feldolgozása.
Felépítés	Kronologikus felépítés, átfogó megközelítés és folyamatközpontú – „folyamatológiai” szemléltetés.	Problémaközpontú, „mélység-elvű”, kutatás- és élményalapú, dokumentumokra épülő differenciált feldolgozás.
Fókusz	Tények, adatok, fogalmak megismertetése, tankönyvi szövegek megtanítása.	Ismeretszerzési, feldolgozási- és kommunikációs képességek fejlesztése.
Nézőpont	Egy nézőpontú, központilag elfogadott magyarázatok, következtetések átadása.	Multiperspektivikus, az eltérő magyarázatok feldolgozásával a kritikai gondolkodás fejlesztése.
Fejlesztési cél	Reproduktív képességek fejlesztése.	Produktív és kreatív készségek fejlesztése.
Tevékenységek fókusza	Tanári előadás, vizuális szemléltetés, prezentáció.	Változatos és alkotó tanulói tevékenységek, interaktivitás, differenciálás.
Munkamódszerek	Egyéni feldolgozás és jellemzően versenyelvű tanítás.	Együttműködésre ösztönző (projekt, problémamegoldás, csoportmunka stb.) módszerek.
Értékelés I.	Időszakos és jellemzően szummatív.	Folyamatos és jellemzően formatív.
Értékelés II.	Szóbeli feleletek, írásbeli tesztek, ismeretközpontú esszék.	Prezentációk, projektek, probléma- és kompetenciaközpontú feladatok.

Forrás: saját szerkesztés

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

Számos országban egyre elfogadottabbá vált, hogy azok a fejlesztési célok és tartalmak domináljanak, amelyek az **ún. történelmi műveltség (historical literacy) kialakítását állítják középpontba**. A feldolgozandó történelmi témák egyre komplexebbé és aktuálisabbá váltak (pl. a civilizációs szempontok és a jelenkor súlyának növekedése, a demokratikus attitűdök fejlesztésének hangsúlyozása). Mindinkább széles körűvé vált a törté-

nelmi kulcskompetenciák és kiemelten a narratív készségek, a történelmi gondolkodás fejlesztésének szándéka, valamint a multiperspektivikus 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.

### *A változó történelemtanítás – célok, pillérek, eszközök*

Az átalakuló, egyre komplexebbé váló emlékezéskultúra és sokszínű történetírás, valamint a megváltozott tudásfelfogás nyomán értelemszerűen új célok, feladatok, eszközök és módszerek fogalmazóhatók meg az aktuálisan korszerű, jövőorientált történelemtanításhoz kapcsolódóan. Ebből is következően fogalmazódott meg, hogy **a történelmi műveltség (historical literacy) kialakítását** kellene általános fejlesztési célként a történelem-oktatás középpontjába állítani.

Mit is jelent ez? Olyan összetett és **flexibilis tudáskészletet**, 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 fejlesztési célrendszer komplex társadalomtudományi megközelítésben gondolkodik, és magába foglalja a tradicionális **kulturális kódrendszer** átörökítésének célrendszerét mint a nemzedékek közötti kapcsolattartás meghatározó elemét, továbbá elvárja a 21. század elején a nemzetközi történelemdidaktikában beazonosított **történelmi kulcskompetenciák** kialakítását és alkalmazását. Ez utóbbi pedig 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. Ebből is következően az ismeretek elsajátítása, képességek fejlesztése mellett fontos szerepet szán az **attitűdformálásnak**, különösképpen a szociális érzékek és az állampolgári tudatosság területein.

---

A történelmi műveltség fejlesztésének pillérei:

- Narratív megismerés – történetek, kulturális kódrendszer, identitásképzés
- A történelmi látásmód megértése – dokumentumok feldolgozása, értékelése
- Történelmi gondolkodás – oksági gondolkodás, analógiák, sémák, mintázatok
- Problémamegoldás –tanulóközpontú módszerek alkalmazása

## Narratív megismerés

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 **narratív megismeréssel** foglalkozó írások arra is felhívták a figyelmet, hogy a „*történelmi elbeszélés tehát szociális konstrukció eredménye, de olyan szociális konstrukció, amely az elbeszélést mint önálló törvényekkel rendelkező megismerési (kognitív) eszközt alkalmazza.*” (LÁSZLÓ, 2003) A történelemtanítás így egyrészt a narratív struktúrák révén (idő, cselekmény, szereplők, perspektíva, szándékok), másrészt a megismert történetsémák, foratókönyvek által komoly információfeldolgozási technikát közvetít, hiszen **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 foratókönyvháló, amely egy másik, későbbi történet értelmezési keretét adhatja.

A kérdés vonatkozásában az is látni kell, hogy „*A narratív szemléletmód termékeny kapcsolatokat létesít az élettörténelmi emlékezet, az identitás és a szociális reprezentációk kutatásával. A személyes biográfiák elemzése összefonódik a köztörténelmi 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). 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). 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 részeseedik a csoportidentitás tartalmaiban.” (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, hiszen „minden iskolai nevelés egyik fő rendeltetése, hogy a felszűrődő 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.” (KINYÓ, 2005. 113.) 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 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 alapsztruktúráinak 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 azzal a tudástranszferre támaszkodó elmélettel, miszerint „*amit egy szituációban megtanítanak, azt képesek vagyunk alkalmazni egy másikban*”. (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 megismerést, hosszantartó 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, gondolkozásmód építőelemeit.

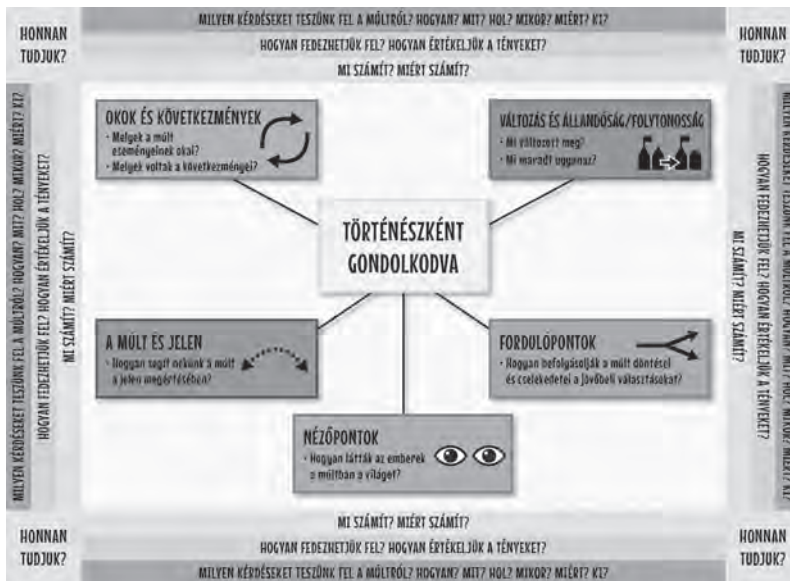
### A történelmi látásmód megismerése

A történelmi tanulmányok során szükségesnek látszik bemutatni azt a **koordinátarendszert**, 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 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. Emellett a történelmi 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 történetírásá 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: *„Amikor valaki különböző helyzeteket összehasonlítva szabályokat ismer fel, analógiákat keres, tapasztalatait új helyzetekben alkalmazza. Lényegét tekintve a dolgok tulajdonságainak és a dolgok között lévő kapcsolatoknak az összehasonlításán, a hasonlóságok és különbségek megállapításán alapszik. Az induktív gondolkodás segítségével alapvetően új tudás keletkezik.”* (SINKA–KALIVODA, 2001)

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 tapasztalendő folyamatok, jelenségek beazonosítása, értelmezése. Ez a séma, miközben feltétlenül segíti az értelmes tanulás lehetőségét, alkalmas lehet 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.

2. ábra Történészként gondolkodva (saját fordítás)



Forrás: <http://www.societyforhistoryeducation.org/pdfs/Franco.pdf>

A fenti **ábra** központi része jól szemlélteti azokat a meghatározó szempontokat – okok, következmények feltárása, fordulópontok beazonosítása, nézőpontok vizsgálata, a változás és állandóság viszonya, a múlt és jelen kapcsolata – amelyek döntő módon meghatározzák a történelmi értelmezések jellegét, kereteit. Az ábra keretezése a történelmi munka módszerének alapkérdéseit szemlélteti. Hangsúlyosan felhívja a figyelmet a Honnan tudjuk? Mi számít? Miért számít? kérdések négyszeri megismétlésével az ismeretforrások megbízhatóságának vizsgálatára, továbbá a feldolgozott tények kiválasztásának hátterére. A keretben lévő további kérdések: pl. Milyen kérdéseket tesszük föl a múltrol? Hogyan értékeljük a tényeket? a kutatómunka további elemeire világitanak rá. Összes-

ségében az ábra azt szemlélteti, hogy a történész munkájában miként azonosíthatók be a tudományos **normák**, és az ezek érvényesítését jelentő **eljárásrend** (protokoll), a kutatói alaplómódszerektől, 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 transzfer potenciállal 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.

#### 4. táblázat A dokumentumok (források) típusai

A dokumentumok (források) csoportosítása és típusai	
Szöveges dokumentumok	Vizuális dokumentumok
Jogi szövegek (törvény, rendelet, határozat stb.)	Térképek (történelmi, földrajzi)
Politikai szövegek (kiáltvány, beszéd, pártprogram stb.)	Képek (festmények, fényképek)
Személyes szövegek (levél, beszéd, visszaemlékezés, napló stb.)	Filmek (dokumentum és fikciós)
Történelmi munkák (geszta, krónika, hivatásos történészi stb.)	Televíziós felvételek
Tankönyvi szövegek	Plakátok (politikai, művészi, üzleti)
Szépirodalmi művek (lírai, epikai, drámai)	Rajzok, karikatúrák
Mindennapi szövegek (újság, összeíróiv stb.)	Képregények
Akusztikus dokumentumok	Tárgyi emlékek
Beszédek, interjúk	Régészeti leletek
Nemzeti himnuszok, indulók	Épületek (köz- és magánjellegű)
Zeneművek, zeneszámok	Fegyverek
Énekek, dalok (közéleti, művészi, mindennapi)	Egyéb régi vagy jelenkori bútorok, használati eszközök

Forrás: saját szerkesztés

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, történelmi munkákkal (SZABÓ–KAPOSI, 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 történeti 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 életről 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)<sup>3</sup> vizsgálata a nemzetközi történelemdidaktika elmúlt évtizedeinek az egyik sokoldalúan kutatott kérdése. A koronként ismétlődően visszatérő tanuló 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 természete-*

<sup>3</sup> A nemzetközi szakirodalom használja még a historical consciousness vagy historical reasoning kifejezéseket, sőt nemegyszer a historical literacy is ennek megjelölésére szolgál. Kojanitz: A történelmi gondolkodás fejlesztési irányai 191.

---

tes 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 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 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 (LUKACS, 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 hátterének 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 fejleszhető már a **fogalmi rendszer**, amely többek között beazonosítható társadalmi kategóriákból és egy-egy korszak sajátos társadalmi-gazdasági, vallási és kulturális viszonyrendszere 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 ténnyé a kollektív emlékezet és a történelmi értelmezés, feldolgozás során, és ebben az összefüggérendszerben az adott történelmi esemény milyen okokkal és következményekkel magyarázható. Hasonló fontosságú annak a felismertetése is, hogy 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 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 történelmi 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.

5. táblázat A történelmi műveltség kompetenciatartományai

Módszertani kompetenciák	<b>FLEXIBILIS TARTALMAK:</b> Az emberi civilizáció történetéből és a nemzeti történelemből jelenkori globális és lokális problémákból, állampolgársági ismeretekből.	Intellektuális kompetenciák
Megfigyelés és vizsgálódás, összehasonlítás, csoportosítás, osztályozás, rendszerezés.		Időbeli és térbeli tájékozódás
Adatgyűjtés, számítás, rendszerezés, tervezés, modellalkotás. Információkezelés és feldolgozás, IKT-eszközök, technikák alkalmazása.		Narratív szemlélet, oksági gondolkodás, alternatívák felismerése, alkalmazása.
Személyes és társas kompetenciák		Multiperspektivikus megközelítés, analógiás gondolkodás, mintázatok felismerése.
Nyitottság, empátia, társas együttműködés, kreativitás, reflektív attitűd.		Kritikai gondolkodás, problémamegoldás.
A társadalmi érzékenység, felelősségérzet, pozitív gondolkodás, etikai érzék.	<b>Kommunikációs kompetenciák</b>	
	Szóbeli és írásbeli kifejezőképesség, digitális információforrások alkalmazása, audiovizuális szemléletmód, prezentációs technikák alkalmazása, interaktivitás (konnektivitás).	

Forrás: saját szerkesztés

A történelem feldolgozása során induktív, deduktív, analógiás stb. megismerési folyamat zajlik le, ugyanakkor a különböző folyamatok, összefüggések átlátásához fejlett korrelatív gondolkodásra is szükség van. Amely 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 → békeség (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 hármasságában 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. 95–105.). Ehhez pedig elengedhetetlenül szükséges a konkrét történelmi ismeretek elemzési-alkalmazási képessége, illetve az ehhez kapcsolódó adaptálható értelmezési keretrendszer kialakítása, amely révén „*a feldolgozott események, megismert folyamatok jól strukturált, új helyzetekben is hatékonyan alkalmazhatók*” 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 tanulóknál 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 alaptantervben (NAT) az Ember és társadalom műveltségterület történelem tanításra 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.)

### Problémamegoldás

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 van 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”* (HALÁSZ, 2005).

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, amelyek 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 öltetnek 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-akarat tényezők révén is komoly szerepe van a személyiség fejlesztésében. A feladatok a személyiségfejlesztés terén számos fejlesztő funkciót közvetíthetnek (pl. normaközvetít-



---

tés, 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 felfedezettő (discovery learning), illetve kutatás vagy kérdés alapú (inquiry based learning) tanulásként azonosítható. Ez a megközelítés nem a történelmi ismeretek mechanikus megtanulására helyezi a hangsúlyt, hanem azon a „*felismerésen alapul, hogy a tanulói aktivitás és az autentikus kontextus fontos szerepet játszik a tanulás eredményességében*” (HMALO–SILVER, 2004; JONASSEN, 1997., 1999). A *tudáshiány felismerése és az ebből fakadó problémahelyzet pedig felkelti a tanulók kíváncsiságát és növeli a feladatok elvégzésére irányuló koncentrációt* (Brown, Collins és Duguid, 1989. 10; Gordon, 1998. 11; Newmann és mtsai, 1996. 12; VanSickle és Hoge, 1991. 13)” (ID. KOJANITZ, 2010. 66.)

A problémaközpontú történelemtanítás nem az eseményekhez, jelenségekhez köthető Ki, Mikor? Hol? szokványos kérdéseket állítja középpontba, hanem a „**MIÉRTEK?**” **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 jussanak 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 fókusza** 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 – legtöbbször egy vagy több történelmi dokumentum kapcsán, amelyek alkalmasak az érdeklődés felkeltésére – megtörténik a probléma azonosítása. Akkor jó a felvetett probléma, ha a motiváció felkeltése mellett hipotézisalkotásra, az okok továbbgondolására és olyan eszközöknek a megkeresésére készíti a diákokat, amellyel az adott probléma – akár többféleképpen is – értelmezhető, megoldható. A második, megoldási fázis során a tanulók önállóan, párban, vagy csoportban elemző, oknyomozó munkával, előre megadott vagy a tanuló által gyűjtött információk, dokumentumok segítségével, a legkülönbözőbb tanulási formákkal (páros munka, csoportmunka, szimulációs játék, szerepjáték, beszélgetés) igazolják vagy elvetik a maguk által megkonstruált hipotézist, értelmezést, magyarázatot. Az utófázis során megvitatják, rendszerezik az összegyűjtött eredményeket (adatokat, tényeket, állításokat, kételyeket, tanulságokat) és ha mód van rá, saját magukra, élethelyzetükre vonatkoztatják. Továbbá meghatározhatják a probléma feldolgozásából adódó lehetséges és szükséges egyéni vagy közösségi cselekvéseket. Az ilyen típusú feldolgozás serkentően hathat a gondolkodási folyamatokra (pl. érvelés, kritikai gondolkodás, kreativitás), fejlesztheti a különböző típusú gondolkodási képes-

ségeket (osztályozás, összehasonlítás, analógia, extrapolálás stb.), ugyanis a feladatok feldolgozása (közös megbeszélés, vita stb.) során nem egyszer az előre elképzelt megoldásoktól eltérőek is előkerülhetnek.

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 elvárásaként 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, gemifikáció 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 tanuláseméletben 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 tükré, 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 tör-

---

ténelmi eseményt és az azonosított szereplők tetteit, az azok mögött húzódo 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 idősíkban. 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 változatos tanulási helyzeteket.

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)

Az újszerű, **értelmes tanulást igénylő feladatoknak** széles tárháza ismert a gondolat-térképtől 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 rendszerzés, 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, előítéleteink 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 tudo-*

*mány egyetlen területén sem*” (HALÁSZ, 2006). 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

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 történelmi látás- és alkotás-mód 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 iskoláknak gondozniuk, táplálniuk kell ezt a módot, és nem kellene természetesnek tekinteniük”* (KINYÓ, 2005).

A nemzetközi szakirodalomban 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 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 szerepet jut a zsidó-keresztény, görög-római értékeknek, humanista elveknek, a felvilágosodás alapgondolatainak, 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.

6. táblázat Attitűdök fejlesztése, normaközvetítés

Hatékony együttműködés	Kritikai gondolkodás	Társadalmi felelősség	Demokratikus eljárások
önbizalom	többnézőpontúság	a jog tisztelete	demokrácia (és a demokrácia alapelveinek) tisztelete
felelősség	érvelési és elemzési készségek	szolidaritás	a politikai intézményrendszer ismerete
autonóm gondolkodás (önálló)	információk értelmezése	az embertárs tisztelete	a politikai folyamatok ismerete
kezdeményezőkézség)	források kezelése (felkutatás és használat)	az emberi jogok tisztelete	a nemzetközi szervezetek, szerződések és nyilatkozatok ismerete
a különböző meggyőződések	médiaismeret	a valamihez tartozás érzése	politikai szereplőkkel való kapcsolat
elfogadása és tisztelete	kreativitás	fenntartható fejlődés	az alapvető politikai és társadalmi berendezkedés ismerete
kooperáció	(körültekintő) ítéletalkotás	környezetvédelem	a szabályok tisztelete
konfliktuskezelés	a jelen folyamatainak megértése	a kulturális hagyományok védelme	részvétel a civil társadalommal kapcsolatos ismeretek, és részvétel ennek az életében, folyamataiba
empátia	kérdésfeltevés	más kultúrák ismerete és tisztelete	
öntudat		más vallások ismerete és tisztelete	
kommunikáció és odafigyelés		diszkrimináció-ellenesség	
érzelmi tudatosság			
flexibilitás és/vagy adaptív készség			
interkulturális készségek			

Forrás: Citizenship Education at school in Europe 2017. Eurydice Report.

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/citizenship-education-school-europe---2017\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/citizenship-education-school-europe---2017_en)

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. Ugyanis a narratív megismerési mód „komoly szerepet játszik az átélhető történeteivel és a közös kulturális kódrendszer megismertetésével az egyéni és a közösségi identitásképzésben” (PATAKI, 2003). 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.

Összefoglalva, a **történelmi műveltség** (historical literacy) fontosabb építőkövei például: a narratív megismerés, a kollektív identitásképzés, a történelmi 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) multiperspektívikus 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> [Utolsó letöltés: 2020. 01. 17.]
- 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200051.emm> [Utolsó 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> [2020. április 20.]

- 
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Einhorn Ágnes (2012): *Pedagógiai kultúráváltás 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: Office for Official 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/> [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/> [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 (szerk., 2005): *Fejlesztő értékelés. A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor (2006): *Előszó.* In: *A kompetencia, kihívások és értelmezések.* Szerk.: Demeter Kinga. Oktatókutató Intézet, Budapest, 8. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/kompetencia/eloszo> [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, 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.
- Jonassen, D. (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](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kinyo_MP1052.pdf) [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-tortenetmeselsetol-a-reflektiv-tortenelemszemleletig-05-01-02/> [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](http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/05/kojanitz-laszlo-a-tortenelmi-gondolkodas-fejlesztese-az-ujgeneracios-tankonyvekkel-08-03-02/#_edn10) [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> [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](https://www.euroclio.eu/wp-content/uploads/2020/04/EC_TeachersGuide_A4-1.pdf) [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](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00173/pdf/EPA00011_iskolakultura_2013_2_028-047.pdf) [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](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00057/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_02_065-074.pdf) [2020. április 20.]
- Pataki Ferenc (2003): Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája. Magyar Tudomány, 2003. 1. sz. [www.matud.iif.hu/03jan/pataki.html](http://www.matud.iif.hu/03jan/pataki.html) [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](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00173/pdf/EPA00011_iskolakultura_2013_2_028-047.pdf) [2020. április 20.]
- Pritz Pál (2005): Az „rövid” 20. század. Történetpolitikai tanulmányok. Magyar Történelmi Társulat, Budapest. <http://mek.oszk.hu/05600/05648/05648.pdf> [2020. április 20.]
- Quandt, Siegfried (1991): A történelem oktatásmélete. 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 Szegedi 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.
- Sinka Edit – Kalivoda Katalin (2001): A tanulási képességek fejlesztése – A tankönyvek tükrében. Új Pedagógiai Szemle, június.
- Stradling, Robert (2001): Teaching 20th-century European history. Council of Europe Publishing. <https://tinyurl.hu/cgLR/> [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](http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2017/12/modszerek_a_forrasok_felhasz-2.docx) [2020. április 20.]
- Uffermann, Uwe (1999): Emotionen und historisches Lernen. In: Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht. Schulz-Kirchner Verlag, Idstein.
- 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> [2020. április 20.]
- Wineburg, S. (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.

---

# A hazai történelemtanítás történetének rövid áttekintése

## Bevezetés

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 múltról szóló, átélhető történetek megismerésének a felnövekvő generációk nevelésével.

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 tárgyaknak.”* (SZABOLCS–KATONA, 2006. 53.)

## Az államnemzeti történelemtanítás időszaka (1777–1918)

A **felvilágosodás korában** jelenik meg hangsúlyozottabban az az uralkodói cél, hogy a történelem oktatásával jó és hű állampolgárokat, alattvalókat lehet és kell nevelni. Ez a felvilágosult abszolutizmus keretei között a 18. század végén jelent meg Európában. Ettől kezdve a királyok a jövő nevelés érdekében programjukká tették a népoktatás támogatását, és ezzel összefüggésben kiterjesztették felügyeletüket az akkor még többségben lévő egyházi iskolák nevelő munkájának 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 neve-*

---

lésnek két felfogása honosodott meg: egy konformista, a fennálló államrendszert támogató és egy ellenzéki, mely a nemzeti önállóságot állította középpontba” (SZEKENYI, 1994).

Az állami beavatkozás eredményeként definiálható az Ausztriában 1849-ben, Magyarországon pedig 1851-ben bevezetett Organisations-Entwurf (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 (39. §) 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 mindenhol támadások keresztüztüzebe 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 újkori történelem tárgyalását egy meghatározott állam [...], az osztrák állam történetének fonálára fűzni fel”, arra hivatkozva: „Csak így lehet minden fejlődést a maga sajátos lényege szerint megérteni.” (HORÁNSZKY, 1990. 138.)

Az Entwurf a leverett szabadságharc után adatott ki, 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 önértéket és királyhűséget.” (KATONA, 2006)

A századforduló környékén a tárgy oktatásának új, nemzetközi összehasonlításban is korszerű elképzelései fogalmazódtak meg **Kármán Mór** pedagógiai írásaiban. A kiváló tudós és pedagógus mellett 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 közérzülete.” (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 szakértőborok között. E polémiát tovább színesítette az is, hogy egyes tanárok a politikátörténet, mások a művelődéstörténet túlsúlyát nehezményezték (KATONA, 2006.), 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.” (KATONA, 2006) 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.), amely 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 eredetét, fejlődésére és kilátásaira vonatkozó elképzeléseinket.” (ROMSICS, 2004) A sokszor szociológiai vagy marxista indíttatású „moderne” vagy radikálisok megjelenése a hazai történelemoktatásban egyrészt felszínre hozta az addigi nézőpontok teljes elvetését és a jelenismeret 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 aktivitásának 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 értékékként való megjelenését, valamint az ismeretek (tények és adatok) és a gondolkodás- és látásmód (képeségek) 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 időszaka (1918–1945)*

Bizonyára jelképesnek is ítéltető, 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 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 felnövő nemzedékét előkészítse a társadalom átformálásának arra a hatalmas munkájára, amely most van folyamatban.” (HORVÁTH, 2003). 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 közel két 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 **nemzetcsonkítást 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 életbölcssége, 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 „emeltűje”. A vizsga újólag és ismételtelen a társadalmi béke és rend helyreállítása érdekében a hierarchizált társadalom szabályzórendszerének kitüntetett pontja maradt. Bár némileg módosították, kiegészítették az érettségire vonatkozó jogi és pedagógiai 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 **főlerősödik 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 tan-

---

tervben kiemelődik a történelem tantárgy „Az erkölcsi nevelésben betöltött hangsúlyozott szerepe, a jelenközpontság, az érzelmi (»lélekformáló«) nevelés fontossága, a példaképek állítása és a szellemtörténeti nézőpont” (KATONA, 2007/A. 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.” (KATONA, 2007/A. 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, pl. 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 időszejében 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 népiskola megteremtése, a dualizmus korában létrejött nyolcosztályos gimnázium alsó osztályainak és a polgári iskolák rendszerének jelentős átalakulását hozta. E változási folyamat kísérőjelenségeként 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.” (KATONA, 2007/B) 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 sorsának alakulása” az emberiség történetében. A megjelenő utasítások komoly hangsúlyt kívánnak fektetni a „Kauzális kapcsolatok megvilágítására [...], egy-egy korszak életteljes problémáinak feldolgozására [...], nemzetünk történelmének fény- és árnyoldalaira is.” (ID. LENGYEL, 1996. 7.)

Az **iskolarendszer átalakítása** időszakában, bár sok minden változik a közoktatás területén, így pl. 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 örzi 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, 2008), és **megkezdődött a régi világ hagyományainak felszámolása.**

**1952-ben kötelezővé tették a felvételit** 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 „szűrőre” 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 „káderpolitika” 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” végezhettek 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 *„Mindен eddigi társadalom története osztályharcok története”* (MARX, 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 marxista 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 köszönhető 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, valamint a tantervek módosításával 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, 1996).

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 párhatalom 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 szaktantervek 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, iskolarendszer strukturális átalakítását – 10 évfolyamos iskola megteremtése – szorgalmazták. A politikai döntéshozók a széleskörű 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 érettségizás 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 dokumentumainak sajátos frazeológiáját és az egypárti diktatúra viszonyulását a fiatalok nacionalistának nevezett gondolkodásához, amely az 1972–73-as március 15-ei spontán felvonulásokban is testet öltött –, hogy a hatalom ezen intézkedésével súlytala-

nítani 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 hangot adott véleményének a vizsga visszaállításának szükségességéről.

A párthatározatot követően kidolgozott és **1978-ban bevezetett tanterv** komoly és széles körű szakmai konzultációk nyomán készült el. A munkát az Országos Pedagógiai Intézet 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 elvárásrendszerében továbbra is a szocialista/kommunista embertípus kinevelését hangsúlyozta.

Az 1978-as tantervi reform számos ponton előrelépést jelentett a korábbi, sokszor leginkább voluntarista állami beavatkozásokhoz képest, hiszen erőteljesen hangsúlyozta a tanítási módszerek változatossága kibővítésének szükségességét, illetve a tantárgyak közötti 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 fejlesztésére épít. Ennek érdekében a történelemtanítás módszereit az önálló történelmi gondolkodásra nevelés igényei határozzák meg. Olyan módszereket kell tehát elsősorban alkalmazni az oktatási 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 kifejlesztésig vezető úton.”* (SZABOLCS, 2002. 48.)

Természetesen a tanterv sugallta **módszertani változások** alapvetően a tanárközpontú oktatásfilozófiából indultak ki, noha például a munkáltatás és a forrásfeldolgozás, illetve a csoportmunka meghirdetésével komoly alternatívát nyújtottak a korábban meghatározó frontális tanórai 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 következtében került be az általános iskolai tananyagba a hagyományos történelem mellé 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 ismételten **kötelező jelleggel érettségizni kellett belőle**, a négy középiskolai év alatt elsajátított, központilag kiadott 22 témakör szerint. A szaktanárok számára a szabályozás a korábbiaktól eltérően nagyobb mozgásteret hagyott, nemcsak azért, mert ők állíthatták össze a tételcímeket, 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, gyengébb és erősebb tételsorok összeállítására” (TÖTTÖSSY, 2005/A. 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, életszerűbb, realisabb 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, 2007/C).

Metodikai szempontból különösen jelentősnek ítéelhető a korszakban **Unger Mátyás** tevékenysége, 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 rekonstrukciójához, forrásnak tekinthetjük. [...] A fogalom használatát illetően a gyakorlatban – s ezt még az országos középiskolai versenyzetatai 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 **Szebenyi 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.*” (SZEHENYI, 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. Továbbá a történettanításon alapuló módszereknek komoly motivációs hatása is lehet, hiszen a diákok könnyen bele tudnak helyezkedni a megjelenített és feldolgozott történet szereplőinek helyzetébe, gondolkodásmódjába. Szebenyi Péter szakmai tevékenysége arra is kiterjedt, hogy az induktív és deduktív megismerési folyamat miként kapcsolódhat össze, valamint a történelmi fogalmak használatában és 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 (SZEHENYI, 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 évektől 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 metodikai virágzását az is lehetővé tette, hogy ebben az időszakban a hazai tantárgypedagógia 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, 2007/C)

Ekkor vált elfogadottá az általános iskolai képzés terén a történettánnításra épülő történelemtanítás, valamint végbement a taneszközök terén egy lényeges korszerűsödés. Ez egyrészt a **tanönyvek** szellemiségében, didaktikai felépítésében, a források újbóli megjelenésében ölt testet. E folyamatban kiemelkedő szerepe volt a **Závodszy Géza** által készített középiskolai történelemtankönyvnek, amely évtizedeken keresztül mintául szolgált. A taneszközök széles skálájának elterjedésével járt, pl. tanulói segédletek, tanári kézikönyvek, új térképek, egyéb grafikai taneszközök, auditív, vizuális és audiovizuális információhordozók, tanulói manipulációs eszközök.

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, amennyire és ameddig a történelmi diszciplína maga is hordozója és rendezője lehet a társadalomról és emberről szóló ismereteknek. Integrált tantárgyat akarunk tehát, de*

---

történeti stúdiomot.” Az MTA „fehér könyve” volt az első olyan dokumentum, amely az iskolai műveltséget nem tantárgyakban, hanem műveltségi területekben foglalta össze.

A Kádár-korszak második felében a történelem oktatásában az ideológiai béklyók és a tabutémák száma és köre folyamatosan csökkent, mindez kedvezően hatott a tananyag-feldolgozások 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 bár 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 tantermekben tette lehetővé a másként gondolkodás kinyilvánítását.

A korszak **ellentmondásosságát** mutatja, hogy a ciklikusan megismétlődő állandó reformok nem jártak az eredményesség javulásával. Mivel ezek legtöbbször politikai megrendelésből indítva indult és rövid távú érdekeket tartott szem előtt, többsége nem is élvezte sem a történelmet oktatók, sem a társadalmi elvárásokat. 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. 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 (1989–1990)*

A kommunista diktatúra évtizedeiben a történelem tantárgy kiemelt feladata a rendszer ideológiai legitimálása volt. Több évtizeden keresztül központi tantervek és tankönyvek alapján, ellenőrzött rendben, tartalommal és módszerekkel folyt a történelemtanítás. *„Történelemtanításunk azonban soha nem vált mindenestül a hatalom kiszolgálójává. 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 tárgyilagosnak maradni a demokráciában sem sokkal könnyebb.”* (V. MOLNÁR, 1996. 8.) 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 történelem oktatását a **rendszerváltozás előszele** természetes jelleggel felpezsdítette, hiszen számos, korábban tabunak nyilvánított történelmi esemény, dokumentum és szemléletmód vált nyilvánossá és elfogadottá. Ezzel párhuzamosan a szaktanárok is visszaszerezték 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 időközben készülő Nemzeti alaptanterv és az ehhez kapcsolódó alapvizsga követelményeinek kidolgozásába.

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 világosan 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, de egyik napról a másikra részben vagy egészében megtagadott történelemszemlélete miatt – megkopott. E változások érthető, de kevésbé szerencsés kísérőjelensége lett a '90-es évek elejétől a mindenfajta történelmi értelmezés, magyarázat és értékítélet kiiktatása a tanítási folyamatból, arra való hivatkozással, hogy a korábbi ideologikus megköötöttségek után újabb gondolkodási béklyókkal már nem akarják terhelni a tanítást.

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 megjelenése 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.)

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 beemelni 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 hátterében elsősorban az állt, hogy lehetőség kínálkozott a korábbi tabutémák és tiltott megközelítések beemelésére, valamint a hatalom által korlátozott vagy elvett szakmai autonómia visszaszerzésére. Ugyanakkor a 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.

## *A rendszerváltozás után (1990–2000)*

A 1990-es évek közepétől – összefüggésben az egyre természetlenebbé váló NAT-viták hatásával – érzékelhetőek lettek a **szakmai elbizonytalanodás tünetei**. Ennek háttérében az állt, hogy a közvélemény és a szakma egy része is egyszerű előjelváltásként 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 öltött 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 is („csak reformot ne”), melynek háttérében az iskolarendszer fokozatos átalakulása (plurális fenntartói viszonyok, középiskolai expanzió, tagolt iskolaszervezet megjelenése) és az 1995-ben elfogadott NAT újszerű műveltségképe, valamint a hazai gyakorlattól eltérő iskolaszervezeti (6 + 6 + 2) felépítése állt.

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 tulajdonképpen **egyharmad részét töltötte ki a hagyományosnak tekintett történelem**, mert beemelődött az ember- és társadalomismeret, valamint a jelenismeret. A változásokat a történelemtanárok jelentős része a történelemtanítás megcsonkításának, vagy ahogy akkor megfogalmazták, „Trianonként” élte meg. 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 kérdéstről,



---

miközben ma már evidenciaként elfogadott, 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. 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.

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, használja ki az egyre bővülő tankönyvpiac kínálatát, és ismerkedjen meg azokkal az új területekkel, amelyek a történelemtanításban 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.

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 az 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.

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 elhúzódozó 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 Közoktatási Szolgáltató Iroda (OKSZI) kiadásában ismét megjelent a **Történelemtanítás című kiadvány**<sup>1</sup> Závodszy Géza szerkesztésében. E kiadvány ugyanakkor fontos hiánypótló szerepet töltött be a történelemtanításról és történelemtanításról való új gondolkodás meghonosításában.

Az oktatási miniszter által **2000-ben kiadott kerettantervek** – a Nemzeti alaptanterv és a helyi tantervek közé beiktatott szabályozási szint – a korábbi tantervi implementációból adódó anomáliák feloldását, az oktatási rendszer integritásának és átjárhatóságának biztosítását, valamint a hagyományos tantárgyi struktúra visszaállítását tűzte ki célként (VÁGÓ, 2000). A változások nyomán a Nemzeti alaptantervet kiegészítették a 12. évfolyam végéig, és hozzáillesztették a 8+4-es iskolarendszerhez. A történelem ismét önálló tantárgy lett az általános iskolában, és kronologikus tanítása az 5. évfolyamtól kezdődött. A társadalomismeret, az emberismeret, a mozgókép- és médiaismeret az ún. modultantárgyak között kapott helyet, ami azt jelentette, hogy az iskolák a helyi tanterveikben vagy önállóan, vagy más tantárggyal integrálva taníthatták azokat (KERETTANTERVI..., 2001).

A kerettanterveket az iskolák és a történelemtanárok többsége elfogadta. Ezt elsősorban azzal lehet magyarázni, hogy tananyagbeosztása jól igazodott a kialakult gyakorlathoz, és nem rendelt el olyan változásokat, amelyek lényegesen átrendezték volna a pedagógusok napi munkáját. Vagyis illeszkedett az oktatás szinte minden területét érintő reformok elleni hangulathoz, amely a kilencvenes évek végére egyre általánosabbá vált. A kerettantervi dokumentumok legjelentősebb **újdománya a tevékenységközpontúság hangsúlyozása volt**, amely az önálló tanulói ismeretszerzés széles körű elterjesztését szolgálta, és ily módon – szándékai szerint – módszertani változásokat indukált. Az új tantervi szabályozás zökkenőmentes elfogadottságában természetesen szerepe lehetett annak is, hogy az 1990-es évtized folyamán az oktatáspolitikai irányváltások nyomán a tantervi szabályozás elvesztette mozgósítási képességét, és a tantermeken kívül rekedt.

Az **ezredforduló idején** az átalakuló iskolaszervezet és a tartalmi követelményekből adódó problémák mellett a pedagógustársadalmat az is feszültséggel töltötte el, hogy egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a tanárok hosszú távon a rendszerváltozás vesztesei közé tartoznak majd. Bár állásuk biztos, de csak az anyagi elismertség alacsony szintjén finanszírozott. A romló élet- és pályakilátásokat tovább erősítették az egyre riasztóbb demográfiai adatok, amelyek azt jelezték előre, hogy 10–15 éves távlatban harmadával kevesebb diák kerül majd be a közoktatásba. Ráadásul ebben az időszakban fejeződött be a középiskolai expanzió, vagyis a korábban szakmunkásképzőbe járó diákok jelentős része már „átcsatornázódott” az érettségit adó középiskolákba. Ennek következtében az ún. jó tanárok, ha lehetőségük volt, átmentek az ún. jó, elit helyekre, így a jobb tanulók kapták a legjobb tanárokat. Azok a pedagógusok, akik pedig nehezen nevelhető és oktatható diákokat tanítottak, jobb esetben képessé váltak – tulajdonképpen maguktól – új motiváló

<sup>1</sup> Az 1994-ben újrainduló Módszertani lapok/Történelem folyóirat 2003-ig létezett az OKSZI később a KÁOKSZI kiadásában.

---

módszerek alkalmazására, vagy egyszerűen úgy tettek, mintha minden rendben volna, vagy a legrosszabb forgatókönyv szerint rávetítették saját kudarcaikat a diákok felkészületlenségére. Továbbá 2003-ban került sor, a tanulói túlterhelésre hivatkozva, a tanulói óraszámok csökkentésére és a tanári kötelező óraszámok felemelésére, amelyek együttesen a pedagógus státuszok jelentős csökkentési lehetőségét hozták előtérbe.

A **kilencvenes évek** tartalmi szabályozásának hatásait feltáró, OKI által folytatott obszerváció (CSALA, 2004) azt vizsgálta, miként érintették a történelemtanárokat azok a szakmai kihívások, amelyeket a NAT (1995) és az azt követő Kerettantervek (2001) bevezetése jelentett. Az obszerváció azt a feltételezést igazolta, hogy a **szaktanárok a tanórákon továbbra is a korábban alkalmazott módszereket használják**, hiszen a történelemtanítás keretében a tanári magyarázatra (92%) és a frontális osztálymunkára (87%) épülő oktatás dominál, és ehhez képest jóval kevesebb a tanulói önálló feldolgozás (74%), illetve a csoportmunka (63%). Bár a felmérés azt is kimutatta, hogy a szaktanárok a tanítási folyamatban meghatározó szerepet szánnak a magyarázatnak, a beszélgetésnek és a feladatok megoldásának. Ehhez képest lényegesen kisebb fontosságot tulajdonítanak az internethasználatnak és a drámapedagógiai módszereknek. A tantárgyukat érintő kihívások kapcsán a legfőbb problémának a magas követelmények (29%) és a feldolgozásra szánt kevés idő (30%) ellentmondását tartották a szaktanárok (CSALA, 2004). A vizsgálat rámutatott arra a paradoxonra is, hogy amit a történelemtanítás megújítását illetően **amit a fejlesztők minimumnak ítélték**, azt a mindennapi praxist folytató **szaktanárok maximumnak értékelték**. A felmérés arra is rávilágított, hogy a tanári munkában és az órákon a tankönyv és az ismeretjellegű követelmények dominanciája érvényesült, és kevés szerepet kapott a forrásfeldolgozás és -értelmezés.

A kutatás azt is nyilvánvalóvá tette, hogy a pedagógusok, köztük a történelemtanárok nem pozitív lehetőségként élik meg a tanárszerep változásából adódó pedagógiai tevékenységeket, hanem úgy, hogy eddigi ismereteikre, tudásukra nincs már szükség. A dominánsan ismeretátadó módszert alkalmazó tanárok számára az új elvárások (motiváló és interaktív módszerek, aktív tanulói tevékenységek), az ún. facilitátori szerep nem tűnt vonzónak, nincsenek is rá felkészülve, és arról sem voltak meggyőződve, hogy ez eredményesebb lenne a diákjaik felkészítése szempontjából.

## Összegzés

Ha végigtekintünk a történelemtanítás főbb vitakérdésein – a kezdetektől napjainkig –, azt tapasztalhatjuk, hogy a felvetett problémák ciklikusan, de állandóan ismétlődnek. A visszatérő vitákban a történelemtanítás általános céljainak változó nézőpontjai (nemzeti elkötelezettség, internacionalizmus stb.), a tartalmakra vonatkozó különböző szelekciós szempontok (a magyar és az egyetemes történelem aránya, a politika- és a társadalomtörténet viszonya stb.), valamint a mindennapi tanítási gyakorlatot befolyásoló módszertani alternatívák (tanári előadás, munkáltatás) jelentek meg legtöbbször. Az ismétlődő vitakérdések azt mutatják, hogy a **történelemtanári felkészítés mindig új és újabb kihívások elé állítja a felsőoktatásban dolgozókat és hallgatókat**.

## Irodalom

- Albert Gábor (2019): Az „első órák” történelemtankönyvei a második világháború hűlámverésében (Korirányok, geopolitikai irányváltások 1938 és 1945 között a jelenkor-történeti részek tárgyalásakor). <https://tinyurl.hu/HR68/> [2020. április 20.]
- Báthory Zoltán (2001): Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000. Önkönet, Budapest, 2001.
- Comenius J. (1953): Nagy Oktatástan. Akadémiai Kiadó, Budapest. XXXI. fejezet
- Csala Istvánné Ranschburg Ágnes (2004): A történelem tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. In: Kerber Zoltán (szerk.): Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00063/2002-09-hk-Csala-Tortenelem.html> [2020. április 20.]
- F. Dárdai Ágnes (2002): A tankönyvkutatás alapjai. Dialóg Campus Kiadó, Budapest– Pécs.
- F. Dárdai Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). Történelemtanítás online folyóirat. 2010. 2. sz.
- Gyarmati György (2008): Történeti kultúra, a politizálódott és mediatizált köztörténet. Kézirat. Vác.
- Horánszky Nándor (szerk.) (1990): Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve 1849. A tantervelmélet forrásai 12. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Horváth Zsuzsanna (2003): Az érettségi és az érettségizők. In: Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon. Szerk.: Nagy Mária. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/mindenki-kozepiskolaja/erettsegi-erettsegizok> [2020. március 9.]
- Jakab György (2000): A történelem tanítása az ezredfordulón I. II. Új Pedagógiai Szemle. 2000. június. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tortenelem-tanitasa-090617> [2020. április 20.]
- 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 (2006): A századelő történelemtanítása (1902–1920). Raabe, Budapest. Történelem – Tanári Kincsestár. Szeptember.
- Katona András (2007a): A Horthy-korszak történelemtanítása. Raabe, Budapest. Történelem – Tanári Kincsestár. Január.
- Katona András (2007b): A rövid demokratikus átmenet és az „ötvenes évek” történelemtanítása (1945–1956). Raabe, Budapest. Történelem – Tanári Kincsestár. Március.
- Katona András (2007c): Kitekintés a Kádár-korszak történelemtanítására. Raabe, Budapest. Történelem – Tanári Kincsestár. Szeptember.
- 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](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kinyo_MP1052.pdf) [2020. március 6.]
- Gróf Klebelsberg Kuno (1927): Beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916–1926. Budapest, Az Athenaeum irodalom és nyomdai R.-T. Kiadása 516. oldal
- Kornis Gyula (1928): Kultúra és politika. Tanulmányok. Budapest, Franklin-Társulat. 183.

- 
- Lengyel Attila (1996): A történelemérettségi története. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Lengyel Attila (1997): A történelemérettségi története Magyarországon I. II. Módszertani Lapok, Történelem, XXXVIII. évf. 2.-3.sz. Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda, Budapest.
- Márki Sándor (1902): Történettantás az új középiskolai tanterv szellemében. Singer és Wolfner, Budapest.
- Marx, Karl (1977): A hegeli jogfilozófia kritikájához – Marx-Engels Válogatott Művei. I. kötet. A kommunista párt kiáltványa. Kossuth, Budapest.
- Ratio Educationis. Fordította: Mészáros István. (1981) Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Romsics Ignác (szerk., 2000): Magyar Történeti Szöveggyűjtemény II. Osiris Kiadó, Budapest.
- Romsics Ignác (2004): A történetíró dilemmája. Előadás. Mindentudás Egyeteme, Budapest. <http://nol.hu/archivum/archiv-354182-169077> [2020. április 20.]
- 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 (szerk., 2000): Fejezetek a történelemtanítás történetéből I.–II. Történelemtanárok továbbképzése. Budapest.
- Szabolcs Ottó (2002): A történelemtanítás tegnap és ma. In: Történelempedagógiai írások II. Történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XXVII. ELTE BTK kiadványa, Budapest.
- Szabolcs Ottó (2005): A történelemtanítás tegnap és ma 2005. 17. o. In: Történelemmetodikai műhelytanulmányok. Szerk. V. Molnár László. Tárogató kiadó, Budapest. 13–28.
- Szabolcs Ottó – Katona András (szerk.) (2006): Történelem tantárgy-pedagógiai olvasókönyv. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szebenyi Péter (1970): Feladatok – módszerek – eszközök. Visszapillantás a hazai történelemtanítás múltjára. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szebenyi Péter (1978): Történelemtanításunk a korszerűsítés útján. Budapest. 31–32.
- Szebenyi Péter (1989): Történelemtanítás Angliában. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Töttössy Istvánné (2005): Az érettségi vizsgák szerepe a magyar közoktatásban. <http://www.magtudin.org/tottossyne.htm> [2020. április 20.]
- Unger Mátyás (1976): A történelmi tudat alakulása középiskolai tankönyveinkben. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Unger Mátyás (1985): Bevezetés a források ismeretébe és a forráselemzésbe. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Závodszy Géza (2008): Nemzeti előítéletesség és internacionalizmus. Sztereotípiák, előítéletek a magyar történelemkönyvekben (1949–1989). Historia et schola. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

---

# A 2005-ös történelemérettségi fejlesztése, jellemzői, tapasztalatai<sup>1</sup>

## Bevezetés

A vizsgák ma világszerte meghatározó szerepet játszanak a közoktatás szabályozásában, hatásuk közvetlenül is megragadható a diákoktól a vizsgán elvárt tudás minőségében (a vizsgakövetelményekben és a vizsgafeladatok tartalmában), és e tudás társadalmi eloszlásában. A vizsgarendszerek a nemzetközi gyakorlatban általában két meghatározó funkcióval rendelkeznek, egyrészt mennyiségileg (kvantitatívan), másrészt minőségileg (kvalitatívan) szabályozzák a magasabb iskolai fokozatba kerülés feltételeit. Ennek kapcsán lehet értelmezni azokat a „sorompókat”, amelyek a magasabb társadalmi státusz eléréséhez vezetnek, valamint azokat a szempontokat érvényesíteni, melyek a mindenkori műveltségeszmény teljesítésének minőségi garanciáit viszik be az iskolarendszerbe a szükségesnek ítélt eredmények biztosításáért (MÁTRAI, 2000).

Hazánkban az 1848-49-es szabadságharc leverése után bevezett érettségi vizsga elrendelése óta áll a vizsgáztatás az oktatási **viták középpontjában**, már csak azért is, mert a különböző korok különböző eszközökkel, módszerekkel ennek révén kívánták szabályozni az érelmiségivé válás folyamatát.

## A vizsgafejlesztés hazai és nemzetközi kontextusa<sup>2</sup>

Az 1990-es évek második felében elinduló hazai vizsgafejlesztés áttekintette a nyugat-európai történelemoktatás új trendjeit. Néhány országban feltérképezte a történelem tantárgy helyét, jellemző megjelenési formáját az oktatási rendszerben, és megvizsgálta azt is, milyen típusú vizsgarendszer kapcsolódik hozzá. A vizsgálódás éppen arra az időszakra esett, amikor jó néhány európai országban modellváltás zajlott le, amely egyrészt a tudás tartalmának új értelmezéséből (alkalmazott tudás) következett, másrészt a kimeneti kontroll funkciójának megerősítésében nyilvánult meg (CSALA, 2001).

A középfokú oktatás érettségi vizsgája – bárhogy is nevezik azt az egyes országokban – szerepét és céljait tekintve Európa-szerte **nagyjából egységes képet mutat**. Összefoglalóan és általánosságban elmondható, hogy a vizsga célja ma annak felmérése, hogy a diákok birtokában vannak-e a szükséges tudásnak és képességeknek, amelyeket a középiskolák számára előírt tanterv megkövetel, s elérték-e az érettség megfelelő fokát a felső középiskola céljainak megfelelően. A vizsgák érvényes oktatási programokon alapulnak. A tanulók tudását és kompetenciáját mérik, a program központi részét veszik figyelembe. Csak azokat a tartalmakat vizsgálják, amelyek döntően meghatározzák a tanulás tárgyát, és

---

<sup>1</sup>Az írás a Válogatott tanulmányok I. kötetből Az új történelemérettségi hazai és nemzetközi kontextusa és a Változás az állandóságban – az új történelemérettségi című tanulmányok átszerkesztett, aktualizált változata. [http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2011/09/Kaposi\\_Jozsef-Valogatott\\_tanulmanyok\\_I.pdf](http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2011/09/Kaposi_Jozsef-Valogatott_tanulmanyok_I.pdf)

<sup>2</sup>A tanulmány első változata megjelent: Történelemtanítás. I. évfolyam, 2010/1. szám

---

amelyek fontosak a továbbtanulást és a terület mélyebb megismerését illetően. Az érettségi vizsga sikeres teljesítése lehetővé teszi a diákoknak, hogy egyetemen továbbtanulhassanak, s bár a bejutás országoként megint csak különböző kritériumokat állít a végzős középiskolások elé, az általánosságban szintén megállapítható, hogy az érettségi vizsga eredménye befolyásolja a tanulók továbbtanulási lehetőségeit, hiszen sok helyen az érettségi tárgyak teljesítésére kapott érdemjegyek és az érettségi eredménye együttesen adja azt a pontszámot, amellyel az érettségizők felsőoktatási intézménybe kérhetik felvételüket. Amennyiben nincs továbbtanulási szándék, a vizsgának fontos – és egyre fontosabb – szerepe van a munkaerőpiacra való bekerüléskor. Az érettségi vizsga szerepe szempontjából szintén fontos jelenség, hogy számos nyugat-európai országban differenciált a középfokú oktatás (alsó és felső középiskolára osztva), és ehhez kapcsolódva **többféle típusú és szintű érettségi vizsgát lehet tenni** a későbbi orientációs szándéknak megfelelően (MAJOR, 2006).

Általánosságban az is rögzíthető, hogy az érettségi vizsgák reformjának hozadékaként számos európai országban **kiemelt figyelmet fordítanak a mérés-értékelésre**, illetve ezek oktatására. Korábban ugyanis az oktatók és a tanárok többsége nem tanult mérés-metodológiát, ezért a tanárok nem rendelkeztek e téren kellő didaktikai és metodikai ismeretekkel, így számos kutatás kimutatta a hagyományos hozzáállás megváltoztatásának szükségességét. Fontos kiemelni, hogy amennyiben az újfajta vizsgarendszerekben kulcsfontosságú mozzanatként hangsúlyozzák a standardizálás és az objektivitás elvét, az ennek megfelelő mérés és értékelés fokozott jelentőségű, ezért is hoztak létre az európai országok többségében, különböző elnevezésekkel értékelési központokat, melyek szerteágazó tevékenységeket folytatnak az értékeléssel, annak metodikájával kapcsolatosan. Az értékelés objektivitásában a leggyengébb láncszem általában a szóbeli vizsgák értékelése, bár ott, ahol a szaktanárok megfelelően felkészültek, az új típusú vizsgáztatás mindenképpen előrelépést jelentett.

A **tantárgyi vizsgák** követelményeinek összeállításában a nemzetközi gyakorlat azt mutatja, hogy az egyik leglényegesebb döntéspontként a **szélesség és a mélység elve jelentkezik**, tehát hogy a középiskoláztatási szakasz teljes anyagát elvárják-e a vizsgán, vagy annak csak egy részét, esetleg egy területét. További meghatározó kérdése a tantárgyi vizsgáknak, hogy milyen típusú feladatok jelennek meg bennük, e tekintetben elsősorban az vetődik fel, hogy nyílt vagy zárt végűek legyenek a vizsgakérdések. E probléma természetesen összefügg a tantárgyi vizsga filozófiájával, vagyis azzal, hogy ismeretközpontú vagy kompetenciaközpontú-e a tárgy tanítása és ezzel együtt természetesen a vizsgálja. A nemzetközi gyakorlat azt mutatja, hogy különböző típusú feladatok eltérő típusú vizsgakoncepcióhoz is kapcsolódhatnak, legfeljebb bizonyos helyzetekben sokkal bonyolultabbá és költségesebbé válik egyrészt a feladatsorok legyártása, másrészt a nehézségi szint azonosságának biztosítása (MÁTRAI, 2002/B. 13.).

A vizsgák és a vizsgafeladatok elfogadtatásának és fejlesztésének nemzetközi tapasztalatai arra utalnak, hogy e folyamatban kiemelt szerepe van a **társadalmi kontroll** kiépítésének, illetve azon szakmai elemek rendszerbe iktatásának, amelyek lehetővé teszik az állandó önkontroll alkalmazását és a korrekciós intézkedések megtételét. A vizsgák objektivitásának és standardizációjának egyik legfontosabb elemeként a nemzetközi szak-

irodalom a feladatok előzetes részleges kipróbálását, korrekcióját, valamint a vizsgáztatásban közreműködők szakmai hierarchiájának megteremtését és működtetését tartja. *„Ez a hierarchikus rendszer biztosítja a vizsga standardizációjának személyi feltételeit. A megfelelő jelöltek kiválasztása után alaposan kiképzik őket a szóbeli vizsgáztatás tartalmi, formai és eljárási szabályait illetően. Majd monitorozzák és értékelik a teljesítményüket, és ha sikeresek, beiktatják őket a pozíciójukba. Értékelésük analitikusan történik, kritériumok szerint (pl. hangosan és érthetően beszéltek-e, az adott vizsgaszintnek megfelelően beszéltek-e, betartották-e az időt stb.) pontozzák őket.”* (MÁTRAI, 2000. 42–43.) E nemzetközi tapasztalat tudatosítása azért is fontos, mert a hazai gyakorlatban csak a feladatok és a javítási útmutatóik jelennek meg mint a **standardizáció** feltételei.

A vizsgákkal foglalkozó szakirodalom a standardizáció további összetevőjének egy olyan statisztikai adatfeldolgozási és elemzési rendszert tekint, mely lehetővé teszi, hogy minden vizsgatantárgy minden eredménye hosszabb időtávon is összehasonlítható legyen, mivel ez teremti meg annak a lehetőségét, hogy olyan értékelési rendszer működjön, amely egyrészt kezelni tudja az évente eltérő feladatsorok összehasonlításának nehézségeit, továbbá a javítás és értékelés során óhatatlanul jelenlévő szakmai kompetencia hiányából fakadó megbízhatatlanságokat, pontatlanságokat.

A nemzetközi gyakorlatban a tömeges vizsgáztatás körülményei között – az értékarányos időbeli és anyagi ráfordítások érvényesülése miatt – leginkább a tényismeret számonkérésére koncentrálnak, és a képességvizsgálatot és a művelési képességek (pl. problémamegoldás) felmérését nem elsősorban az írásbeli tesztelésen, hanem a belső iskolai vizsgák körülményei között vagy a projekt munkák értékelése során végzik el. (MÁTRAI, 2002/A) Érdekes, hogy a vizsgák elismertségét illetően *„a laikus közvélemény az értéknél komolyabban preferálja a szóbeli vizsgát, a felvételi beszélgetéseket, amelyek amellet, hogy a legdrágább szelekciós eljárásként működnek, a vizsgák standardizációs elemei a kutatók szerint a legkevésbé objektívek és megbízhatóak, és igen alacsony szintű a továbbtanulási képességeket előrejelző mutatójuk is.”* (MÁTRAI, 2002/A. 11.)

A **történelem tantárgyi vizsgák** esetében is egy közös európai tendencia figyelhető meg, miszerint a feladatok jelentős része a különböző **ismeretforrásokból** (szöveg, kép, térkép) **levonható tartalmakra, következtetésekre kíváncsi**, továbbá egyre nyilvánvalóbban megjelenik az a szándék is, hogy a vizsgázó legyen képes reflektíven viszonyulni a történelmi tényekhez, illetve tudjon alkalmazásszintű feladatokat is megoldani. Továbbá el tudjon végezni a forrásokhoz kapcsolódó feladatokat, pl. legyen képes az elsődleges és másodlagos források megkülönböztetésére; a lényeges és lényegtelen információk elkülönítésére; az ismeretforrások rangsorolására fontosságuk szerint; a megközelítésmód, az elfogultság és a megbízhatóság felismerésére; az eltérő nézőpontok beazonosítására.

A vizsgált országok egyik csoportjában (Anglia, Skócia, Németország), ahol a történelemérettségi vagy annak megfelelő tantárgy vizsgája alapvetően **írásban történik**, tartalmát meghatározó módon az adott ország történetének egy-két hangsúlyos évszázada határozza meg. Ezekben az országokban a történelemvizsgán számon kért tananyag-tartalom leginkább a 17–20. század közötti időszakra vonatkozik. (Például a német érettségi vizsga csak az érett feudalizmus korszakától napjaink történelméig tartó időszakot



---

kéri számon.) Bár nagyon különböző a történelmi tartalmak megjelenése a különböző országok különféle vizsgáin, mégis jó néhány hasonlóság figyelhető meg a vizsgák formái, módszerei, valamint az elvárt tudástartalmak, képességek és értékelési szempontok tekintetében.

Általánosságban rögzíthető, hogy azokban az országokban, ahol írásbeli számonkérés van, a vizsgafeladatok elsősorban a történelmi megismerési képességek alkalmazását mérik, és nem a politikatörténetet, hanem **a társadalmi, gazdasági és életmód-történeti megközelítéseket állítják középpontba** (KAPOSI, 2006). Megállapítható az is, hogy a vizsgák együttesen értékelik az ismereteket és a különböző, speciálisan a történelem tantárgyhoz kötődő készségek alkalmazását. Ugyanakkor az sem vitatható, hogy az írásbeli feladatok elsődlegesen az ismeretforrások feldolgozását kívánják mérni, vagyis az alkalmazás képességét mérő kérdések túlsúlyban vannak a tény- és összefüggés-ismerettel szemben.

A tanulmányozott országok másik csoportjában a történelem az érettség (záróvizsgán) nem önálló tantárgyként van jelen (Olaszország, Franciaország), hanem valamilyen tantárgycsoport részeként jelennek meg a történelmi tartalmak. Így például Olaszországban az anyanyelvhez kapcsolódóan a humán blokk részeként, elsősorban a humán gimnáziumban (liceo classico) (ÖTVÖS, 1998), míg Franciaországban a társadalomismeret keretében jelennek meg az érettség (záróvizsgán) a történelmi tartalmak.

Megállapítható, hogy a külföldi vizsgáztatási gyakorlatban általában a különböző ismeretfeldolgozási képességek ellenőrzésére törekednek. Jó példa erre többek között a skót és a német (bajor) vizsgafeladat is. A francia vizsgán is elsősorban az ismeretek rendszerezését és szintézisét követelik meg, ugyanis az egyes feladatokhoz **segédeszközöket lehet igénybe venni**, a feladathoz kronológiai áttekintést vagy forrásszemelvényeket is kapnak a diákok, és a megoldandó feladat témáját három cím közül választhatják ki.

Összehasonlítva a különböző (vizsgált) európai **vizsgafeladatokat**, megállapítható, hogy a francia történelemfeladatok a leginkább ismeretközpontúak, és a skót feladatok a leginkább **alkalmazáscentrikusak**. Ami a történelmi készségek mérését illeti, szembe-tűnő, hogy a francia vizsga inkább szintetizáló jellegű, a tudást komplexen megjelenítő készségeket várja el diákjaitól, míg a skót vizsga a források értékelésére és az ok-okozati összefüggésekre kérdez rá, a német vizsga pedig a forrás hitelességének és érvényességének vizsgálatán, illetve a forrás történelmi kontextusba helyezését előtérbe állító feladatokon keresztül próbálja a történelem tantárgy elsajátításának eredményességét mérni.

A tanulmányozott külföldi gyakorlatban a feladattípusokat illetően az alábbi tendenciák rögzíthetők. Az írásbeli vizsgákon mindegyik országban tágabban értelmezik a történelmi forrásokat. „Text” címszó alatt **a szövegek mellett grafikonok, adatsorok, képek** is megjelennek, és különös hangsúlyt helyeznek a feladatok a primer történelmi források értelmezésére, használatára, valamint elvárják ezen dokumentumok értékének megállapítását, vagyis a reflektáló, forráskritikai szempontok érvényesítését is. A kérdések egy része a forrás értelmezésén túl a forrás értékének megállapítását (például a forrás hiteles, a forrás primer forrás, a forrás használható értesüléseket, részleteket tartalmaz a témára vonatkozóan) is elvárja. Sokszor megjelenik a feladatokban a történelmi kutatás egy másik fontos eljárása: a téma szempontjából hasznos, illetve használható információk kiválasztása a forrásból.

Gyakori a két (olykor egymással ellentétes) forrás információinak összehasonlítására irányuló feladat. Ebben az esetben a történelmi valóság kétféle bemutatásából a megegyező és a jelentősen eltérő információkat kell elkülöníteni (SZABÓ, 1998).

A külföldi írásbeli vizsgafeladatok túlnyomó többsége tehát valamilyen forrás értelmezéséből, elemzéséből indul ki, így általában alapos szövegértelmező, összehasonlító, rendszerező, következtető, azaz a történelmi megismerést szolgáló módszertani ismereteket is megkövetel. Ezen túlmenően a feladatok mindegyike természetesen konkrét, tényszerű ismereteket (háttérismereteket) is számon kér. A feladatokhoz kapcsolódó források igen változatosak: szöveges források (történelmi feldolgozás, memoár, jogi szöveg, interjú, útleírás, újsághír stb.), korabeli metszetek, történelmi térképek, grafikonok, karikatúrák, adatsorok. A **feladatok is igen sokfélék**, az egyszerű szövegértelmezés, feleletválasztás mellett számos problémamegoldó és gondolkodást, kreativitást igénylő kérdés is megjelenik. Az egyes feladatsorok 2–5 nagyobb témakört érintenek, ezeken belül a feladatok részben (vagy teljesen) egymással összefüggnek. A vizsgázóknak szinte minden esetben van bizonyos **választási lehetőségük a témák és a feladattípusok között** (SZABÓ, 1998).

Feltétlenül megemlítendő, hogy a **feladatokhoz kapcsolódó források** forrásértékének megítélése szempontjából szinte mindegyik külföldi dokumentum fontosnak tartja a háttérismeretek meglétét. Ezt támasztja alá az, hogy a feladatok bevezetője tartalmazza azt a figyelmeztetést, hogy a vizsgázónak „*a forrás és saját ismeretei alapján*” kell válaszolnia a kérdésre. A források értékelésére irányuló feladatok esetében ez az utasítás kibővül a következő felszólítással: „*A feladat megoldásához, ahol szükséges, használja saját ismereteit is!*” (SZABÓ, 1998) Ennek megvalósítását inkább nehezíti, mint könnyíti, hogy a források sok hasznos információt szolgáltatnak a feladat témájáról, így fennáll annak a veszélye is, hogy a vizsgázó csak a forrás tartalmát foglalja össze, érdemi értelmezés nélkül. Erre a veszélyre utal egyébként a bajor érettségi javítási útmutatója is, hiszen azt írja az ilyen jellegű feladatoknál, hogy csak akkor lehet maximális pontszámot adni, ha a vizsgázó legalább egy, ún. feladatrész értékű saját ismeretet is felhasznált a válaszadáshoz. A másik veszély, amire szintén felhívja a figyelmet a javítási útmutató, hogy a jelölt csak a korábban tanult ismereteit alkalmazza a feladat megoldásában, ezért minden feladatsor tartalmaz olyan feladatokat, amelyek a források elolvasása, feldolgozása nélkül nem oldhatók meg.

Az egyes országok történelemérettségijére vonatkozó tájékozódás a vizsgatartalmakon túl kiterjedt a vizsgamodellekre is. A legtöbb nyugat-európai országban, amennyiben van történelemvizsga, akkor az legtöbbször írásban történik. Ez szinte minden esetben feladatlapot jelent, melyekben kitüntetett módon kapnak helyet az esszéfeladatok. (Például mind a skót, mind a német feladatok alapvetően esszéjellegű feladatokból állnak.)

A külföldi gyakorlat a vizsga tartalmait tekintve lényegesen „**vizsgázóbarátabb**”, mint a hazai gyakorlat, hiszen a vizsgázó figyelmét nem osztja meg a történelmi korszakok különbözősége, illetve a feladatok sokfélesége. Sőt a feladatok közötti összefüggések segítik a vizsgázót a téma mélyebb megértésében és kifejtésében. Kizárólagosan tesztfeladatokat a vizsgált országok közül csak a japán vizsga használ (BARANYAI, 1997). Néhány országban az előzetesen elkészített projektmunka is a vizsga része (például Német-

---

ország, Észak-Rajna-Vesztfália). Természetesen szóbeli vizsgák is előfordulnak, elsősorban a környező országokban (például Ausztria, Szlovákia).

Megállapítható, hogy az Európában végbemenő vizsgafejlesztési szándékok a tudás értelmezésében bekövetkező változások érvényesítése mellett az **értékelés standardizációjának**, a teljesítményértékelés objektivitásának megteremtését is célul tűzték ki, és szinte mindenhol központi kérdésként fogalmazódott meg a vizsgateljesítmények előrejelző szerepének, a prediktív validitás működésének kritikája és fejlesztésének irányai is (HORVÁTH-LUKÁCS, 2005). E tendenciák általános elterjedését jelzi az, hogy e szempontok megfigyelhetők az ún. EU-érettségi dokumentumaiban, valamint a Lengyelországban bevezetett és a Szlovákiában bevezetni kívánt új történelemérettséginel is.

### *A vizsgafejlesztés hazai kontextusa*

Az új érettségi rendszer közel tízesztendős fejlesztőmunka eredménye. A munka „**sokváltozós**” **feltételek** között folyt, hiszen többször jelentősen módosultak az oktatáspolitikai szándékok, nőtt a középiskoláztatás iránti igény, és folyamatosan távolodtak egymástól a munkaerő-piaci elvárások, valamint az egyes tanulók és intézmények oktatási szándékai és lehetőségei. Ráadásul a megváltozott feltételek között egyre differenciáltabbá vált a felsőoktatás hozzáállása is a standardizált vizsgakövetelmények alapján történő szelektációs felvételi kiválasztáshoz (HORVÁTH, 2003).

A Nemzeti alaptanterv kiadása után, 1995-ben elindult vizsgafejlesztő munka jelentős tartalmi és strukturális átalakítást kívánt elérni a közoktatási rendszer egészében, hiszen két kötelező vizsgát kívánt bevezetni (alapvizsga és új, többszintű 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 (két különböző felkészítési útvonal és vizsgaszint). 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 az egyre riasztóbb hazai és nemzetközi mérési eredmények, valamint a felsőoktatás kezdődő szerkezeti reformja következtében egyre bővült a vizsgarendszerrel, illetve követelményekkel megvalósítandó oktatáspolitikai célok köre.

A kilencvenes évek második felében elindult vizsgafejlesztési munkálatok a közoktatás tartalmi és módszertani modernizációja kifulladásának időszakában kezdődtek el. A vizsgafejlesztés tartalmi vonatkozásban azt tekintette céljának, hogy a bemeneti követelményekben (NAT, kerettantervek) már 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: **a vizsgafejlesztés** az egységesség, kétszintűség bevezetése mellett **új tudástartalmak megjelenését, a kompetenciafejlesztés előtérbe állítását, a standardizáció megteremtését** és kiszélesítését, az egyéni tanulói utak választási lehetőségének bővülését (flexibilitás), valamint a felsőoktatási továbbtanulás igazságosabb feltételeinek megteremtését tűzte ki célként (HORVÁTH-LUKÁCS, 2005).

Az új érettségi bevezetését megelőző időszak jellemző tanári attitűdje a kivárás volt, hiszen számosan úgy vélték, hogy a 2002-es kormányváltás után – az addigra bevezetésre előkészített érettségit – majd az új (rég) 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 szaktárgyi 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.

Mindez azt is jelentette, hogy a hazai oktatásirányítás ideológiai és társadalomfilozófiai különbözősége ellenére „*a tudásátadás folyamatának evolucionista átalakulása helyett revolúcionista módját*” (KŐFALVI-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*” (KŐFALVI-MAKK, 2007. 11–13.).

A fejlesztés egyébként 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 **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), 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 2004-re kialakult helyzet úgy foglalható össze, hogy a **szaktanárok** hosszú ideig „civilként” és sok esetben ellendrukkerként figyelték 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.

### *A 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 hármasszoros 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 –, történeti probléma megoldása válaszadással és ítéletalkotással).*” (F. DÁRDAL, 2003) 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 hármasságának 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 eseménytörténeti ismeretek mellett több figyelmet kapjanak a társadalmi, gazdasági és kulturális folyamatok, illetve azok a tartalmak, amelyek az egyes korszakok komplex, életszerű bemutatásához szükségesek.

A **képességjellegű követelmények** (kompetenciák) hangsúlyossá 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 fogalmazódott 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 ele-

---

mezzetők a legközérthetőbben, 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 az elmúlt évtizedben végbement tantervi decentralizáció és ennek nyomán a gyakorlatban is érvényesülő tankönyvválasztási lehetőség értelmezhetetlenné tették a korábbi felvételi és érettségi gyakorlatot meghatározó adatközpontú, tankönyvi kulcsszavakra épülő értékelés alkalmazását. Így az új vizsgában szöveges (kifejtendő) 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 új történelemérettségi vizsgadokumentumai, szintjei

A történelemérettségi követelményei jelenleg két oktatáspolitikai dokumentumban találhatóak meg. Az ún. **általános követelmények** a 100/1997 (VI. hó 8.) kormányrendelet mellékletében olvashatók. A **részletes vizsgakövetelmények** pedig a 40/2002 (2. hó) OM-rendelet tantárgyi részében találhatóak. Az, hogy a követelmények nem egy dokumentumban és nem ugyanolyan szintű jogszabályban lelhetők fel, arra a praktikus okra vezethető vissza, hogy a középiskolák helyi tanterveit időben előbb kellett elkészíteni és jóváhagyatni, mint hogy kiadták volna a részletes követelményeket. Az oktatáspolitikai ezért készítette el az általános követelményeket, és ezért adatta ki kormányrendelet formájában. Az időbeli különbséget a két rendelet évszáma is pontosan érzékelteti (1997; 2002), hiszen a két dokumentum kiadása között öt év telt el. Az, hogy az általános követelmények külön dokumentumban vannak, a használhatóságot nehezíti, de a magasabb szintű jogszabályi helyzet egyben előnyöket is rejt, mivel nagyobb stabilitást biztosíthat az előírásoknak.

A vizsgahasználóknak **párhuzamosan kell alkalmazni a két rendelet előírásait** ahhoz, hogy értelmezni tudják a vizsgán elvártakat. Ez akkor is igaz, ha a részletes követelmények lényegében – más struktúrában és másfajta részletezettséggel – megismétlik, vagy ha tetszik, tovább bontják az általános követelményeket. Ugyanakkor a vizsga céljára vonatkozó szándékokat és előírásokat, valamint a vizsgaszintek értelmezését csak ez utóbbi dokumentum tartalmazza.

A vizsgára felkészítők és felkészülők, valamint a közvélemény helyzetét az értelmezést, eligazodást illetően továbbá az is nehezíti, hogy a részletes vizsgakövetelmények külön fejezetként magukba foglalják a vizsgaleírásokat, de erre való utalás a dokumentum címében nem jelenik meg, így sokszor nem lehet tudni, hogy a vizsgakövetelményekre hivatkozó tartalmakra, kompetenciákra vagy a vizsgaleírásban rögzített arányokra, felosztásokra, időkeretekre utal. További gondot az okoz a vizsgakövetelmények értelmezésével kapcsolatban történelem tantárgyból, hogy a részletes vizsgakövetelmények tartalmakra és témakörökre vonatkozó fejezete a **vizsga lexikai anyaga** vonatkozásában **vissza** a 28/2000-es OM-rendelet mellékletében található általános és középiskolai **kerettantervekre**.<sup>3</sup> Vagyis ez azt jelenti, hogy aki pontosan tudni szeretné, mit várnak el a történelemérettségin, annak három dokumentumot kell együttesen feldolgoznia és értelmeznie, az általános követelményeket, a részletes követelményeket és a kerettanterveket. Ez természetesen még a szaktanároknak sem könnyű feladat, nemhogy a közvéleménynek, melynek el kellene tudnia igazodnia a vizsgaelvárások tekintetében. Mindez azt jelenti, hogy a követelmények, bár nyilvánosak, mégsem felelnek meg azon európai normáknak, melyek a laikusok számára való átláthatóságot is előírják a közérdeklődésre számot tartó adatok és információk tekintetében.

<sup>3</sup> Az azóta bekövetkezett tantervi módosítások nyomán jelenleg az 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet gimnáziumi kerettanterv tartalmazza az érettségi vizsga lexikai elvárásait.



---

## Általános követelmények

Az általános követelmények azt fogalmazzák meg, hogy a vizsga azt hivatott megállapítani, hogy a vizsgázók rendelkeznek-e a történeti gondolkodásmód kialakulásához szükséges alapokkal; birtokában vannak-e az alapvető történelmi tényeknek (időpontok, személyek stb.); tudják-e használni a történelmi fogalmakat, a szaknyelvet; képesek-e ismereteiket szóban és írásban előadni; elsajátították-e azokat a képességeket és ismereteket, amelyekkel a történelmi eseményeket és jelenségeket értelmezni tudják. Képesek-e a történelmi forrásokat vizsgálni és elemezni, a múlt emberének életét reálisan elképzelni. Továbbá fel tudják-e használni történeti ismereteiket arra, hogy a jelenkor társadalmi jelenségeit értelmezzék; illetve képesek-e az érvekkel alátámasztott, árnyalt és tényszerű történelmi értékeléseket előnyben részesíteni a leegyszerűsítő véleményekkel szemben.

E felsorolásból az látszik, hogy a korábbi hangsúlyok átrendezéseként, a vizsga céljait illetően **kiemelt szerepet kap a gondolkodásmód vizsgálata**, az ismeretek megszerzése és felhasználása, a forrásfeldolgozás, az empátia és a kommunikációs képesség megjelenítése. A korábbi hagyományok továbbéléseként pedig megjelenik a történelmi tények és fogalmak használatának előírása, valamint az a már sokszor lefektetett szándék, hogy a történelem tanulmányozása járuljon hozzá a jelenkori viszonyok jobb megértéséhez.

A dokumentumban a történelemoktatás elmélete nemzetközi gyakorlatában bekövetkezett paradigmaváltást azt mutatja meg, hogy hangsúlyosan jelennek meg benne a képességjellegű követelmények (kompetenciák). Továbbá azok az elemzési szempontok és történelmi ismeretek, amelyek a **jelen világának megértéséhez** szükségesek; valamint nagy figyelmet kapnak a társadalmi, gazdasági és kulturális folyamatok és azok a készségek és ismeretek, amelyek az egyes korszakok komplex, életszerű bemutatásához szükségesek; illetve fontos szerep jut a politika- és eseménytörténet mellett a társadalom-, a gazdaság-, a művelődés- és mentalitástörténetnek. A megfogalmazott szándékok egyértelműen jelzik, hogy a dokumentum nemcsak abban a vonatkozásban kívánja átrendezni a történelemtanítás célrendszerét, hogy a képességjellegű követelményeket helyezi első helyre, hanem abban a tekintetben is változást szorgalmaz, hogy a történelmi múlt feldolgozásának új dimenziói is (gazdaság-, művelődés- és mentalitástörténet) komoly hangsúlyt kapjanak. Ez bizonyos értelemben visszakanyarodást jelent a 19. század fordulójára hazai elképzeléseihez, hiszen már akkor megfogalmazódott a történeti feldolgozások komplexitásának alkalmazása.

Az általános követelmények a **két vizsgaszint közti különbség** meghatározásánál egyértelműen abból indulnak ki, hogy a középszintű elvárások alapvetően a későbbiekben a történelmet nem hivatásszerűen használók számára jelentsenek kihívást, míg az emelt szint kimondottan a felsőoktatásban történelmet tovább tanulni szándékozók fogalmazza meg a tudnivalókat. Fontos annak a rögzítése is, hogy a dokumentum a célrendszer megfogalmazásánál a két vizsgaszint közötti különbség érzékeltetésénél elsősorban a **gondolkodási műveletekre és a kifejezőképesség árnyaltságára teszi a hangsúlyt, és nem a lexikai adatokra.**

## A részletes vizsgakövetelmények

A részletes követelmények két részből állnak, magukból a (1) követelményekből (melyek a vizsgán elvárt tartalmakat és a kompetenciákat határozzák meg), továbbá a (2) vizsgaleírásból, amelyek a vizsgaformát, az írásbeli és szóbeli feladattípusokat és az általános értékelési elveket tartalmazzák.

A követelmények rész az általános követelményekben rögzítettek további bontását végzi el, annyiban különbözve az előzőtől, hogy ott a két vizsgaszint elvárásai egymást követően, míg e dokumentumban közös táblázatban jelentek meg. E megoldás minden bizonnyal kedvező a két szint közötti különbségek értelmezése szempontjából, mert egymás mellett láttatja az eltérő vizsgacélból adódó követelmények megfogalmazását, továbbá jól jeleníti meg annak az elvnek az érvényesülését is, miszerint **az emelt szintű követelmények „magukba foglalják” a középszintűeket**. A részletes követelmények a vizsgán elvárt kompetenciák leírásával kezdődnek, ezzel is hangsúlyozva, hogy a vizsgán elvárt tartalmak alapvetően a kompetenciák függvényében és alapján kérhetők számon.

**1. táblázat** A történelem tantárgy részletes érettségi követelményei (részlet)

Kompetenciák, vizsgaszintek és elvárások		
Témák	Vizsgaszintek	
	Középszint	Emelt szint
<i>1.6 A tények és feltételezések megkülönböztetése</i>	Legyen képes tényekre és feltételezésekre példát hozni – megadott szempontok alapján – egyszerűbb forrásokból és ismeretterjesztő szövegekből	Legyen képes forrásokban és ismeretterjesztő szövegekben megjelenő tények és feltételezések önálló megkülönböztetésére. Tudja indokolni ezzel kapcsolatos állításait.
<i>1.7 Társadalmi viszonyok, kormányzati struktúrák vázlatos ábrázolása</i>		Legyen képes a tartalmi követelményekben szereplő témákhoz kapcsolódó szemléltető ábrák kiegészítésére. Legyen képes megadott kulcsszavak segítségével társadalmi vagy kormányzati struktúrát önállóan ábrázolni.

Forrás: A 40/2002-es OM rendelet

A vizsgaleírás az érettségi szabályozásnak egy új eszköze és formája, hiszen a 2005-öt megelőző időszakban használatos dokumentumok nem alkalmazták ezt. A nemzetközi pedagógiai szakirodalom vizsgaleírás vagy vizsgamodell kifejezésen azt érti (MÁTRAI, 1998), hogy létezik egy olyan dokumentum, amely a vizsgaforma (írásbeli, szóbeli) és a vizsga időtartama (pl. 90 perc) mellett további információkat, előírásokat tartalmaz a vizsgaszervezők (feladatkészítők, vizsgáztatók, értékelők stb.) számára. E dokumentum rögzíti a feladatsor belső arányait, az egyes feladattípusok jellegzetességeit, a feladatok-

---

hoz fölhasználható anyagokat, a vizsgázó számára rendelkezésre bocsátható segédeszközöket, valamint a javítási, értékelési útmutatók szempontjait. Ilyen tekintetben az új érettségi komoly előrelépést jelent mind a szakmaiság, mind a nyilvánosság tájékoztatása tekintetében, hiszen e szempontok megjelenítése és gyakorlati alkalmazása jelentős mértékben hozzájárult a társadalmi átláthatósághoz, a kiszámíthatósághoz és a különböző vizsgaidőszakok teljesítménye közötti összemérhetőség megteremtésének lehetőségéhez, így az oktatási esélyegyenlőség növeléséhez.

A történelem tantárgy érettségi követelményeiben a kompetenciák (képességjellegű követelmények) hangsúlyossá tétele 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 fogalmazódott 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 a tantervi decentralizáció hazai eredményeit, így kedvező megvalósítási feltételeket biztosítanak – a központi igényeken túl – a helyi szakmai önállóságból adódó lehetőségeknek.

## Vizsgaszintek

A vizsgaszabályzat két szinten határozza meg az érettségi követelményeit. Kiindulópontja az, hogy **középszinten** a mai társadalomban tájékozódni tudó ember történelmi ismereteit és képességeit kell megkövetelni, míg az **emelt szintű** érettségi esetében elsősorban a felsőoktatásban történelmet tanuló diákok felkészítése történik.

A középszintű vizsga a jelöltektől az egyszerűbb ismeretszerzési eljárásokat, kifejezőképességet, a rendszerezés és alkalmazás alapvető formáit, valamint a történelmi ítéletalkotás készségének meglétét igényli. Ez azt jelenti, hogy a legfontosabb tényeket, adatokat, ismereteket, egyszerű összefüggéseket, a kreativitás és a történelmi ismeretek alkalmazásának alacsonyabb fokait szükséges számon kérni.

Az emelt szintű vizsga a jelöltektől a középszintű követelményeket meghaladó, bonyolultabb ismeretszerzési és kifejezőképességet, összetettebb rendszerezési, alkalmazási, összehasonlítási és elemzési szempontok alkalmazását, valamint magasabb fokú gondolkodási műveleteket, önállóbb ítéletalkotási készségeket, továbbá a történelmi tények, adatok tágabb körének ismeretét követeli meg.

A két szint közötti különbség az adott téma megközelítési módjában, a tényanyag mennyiségében, a történelmi források terjedelmében, sokféleségében, valamint a feladatok eltérő nehézségi fokában jelenik meg. A középszintű követelmények teljesítése nélkülözhetetlen az emelt szintű követelmények teljesítéséhez, ezért a vizsgaszabályzat emelt szinten nem ismétli meg a középszintű követelményeket, mivel ez utóbbiba benne foglaltatnak a középszintű elvárások (azért nevezte a vizsgaszabályzat középszintűnek az „alsó szintet”, mert a kidolgozás időpontjában még komolyan szó volt a 10. évfolyamot záró alapvizsgarendszer bevezetéséről.)

## *A kompetenciák szerepe és struktúrájuk*

Az új történelemérettségi fejlesztésének egyik legjelentősebb eredménye a vizsgakövetelmények részét jelentő kompetenciarendszer kidolgozása. A dokumentumaiból kitűnik, hogy ez jelentős elmozdulást mutat a korábban hagyományos ismeretközpontú vizsgától a képességek felé. A kompetenciák kidolgozásának háttérét a nemzetközi történelemtanítási elméletben és gyakorlatban végbement változások magyarázzák, miszerint megkülönböztethetünk tartalom- és módszerorientált ismereteket és képességeket. A tartalomorientált ismeretek és képességek az oktatási cél ellenőrzésének három szintjén oszlanak meg: a megtanultak visszaadása – a megtanult és megértett anyag önálló magyarázata és alkalmazása – ítéletek és hipotézisek alkotása, alternatívák kidolgozása (ROHLFES, 1991). A kompetenciák struktúráját az a törekvés határozta meg, hogy a vizsgán **kiemelt szerepe legyen az ismeretforrások felhasználásának, valamint a különböző gondolkodási műveletek alkalmazásának**. Lényeges elmozdulást mutat a kompetenciaháló abban a tekintetben is, hogy a források kifejezésen a történelmi múlt dokumentumainak nagyon tág körét érti, így beletartoznak a 19–20. század új típusú forrásai, adatsorok, karikatúrák, fotók.

A követelményekben a kompetenciák között jelenik meg – sok tekintetben vitatható módon – a történelmi feldolgozás egy újszerű struktúrája, amit tematikus megközelítésnek is lehet nevezni, bár a dokumentum a problémaközpontú megfogalmazást használja. Ez azt jelenti, hogy a történelem feldolgozásának négy diszciplináris rendje, dimenziója (gazdaság, politika, társadalom, eszmék) alapján új struktúrában várja el a tartalmi követelmények (szóbeli) vizsgán történő megjelenését. A követelmények illetően történő megjelenítése több szempontból is problematikus, egyrészt azt sugallja, hogy a **problémaközpontú megközelítés** csak a szóbeli vizsgán elvárt, másrészt, ha komolyan vesszük, olyan jellegű feladatmegoldást vár el a vizsgázóktól, amelyet a középiskolai gyakorlatok során ritkán van módjuk végezni.

A követelményekben a részletezett kompetenciák a következő címekhez rendelve jelennek meg:

### **A források használata és értékelése**

A forráshasználat alapszinten annyit jelent, hogy a vizsgázók képesek adatokat gyűjteni a különböző típusú forrásokból. Ez többek között azt jelenti, hogy pl. képesek a diagramok különböző adatait beazonosítani, a térképek színezetét, jelrendszerét olvasni. A magasabb szintű forráshasználat esetén a vizsgázó képes csoportosítani az adatokból nyert információkat, továbbá következtetéseket tud levonni a forrásban szereplő téma, tartalom kapcsán. A forráshasználat legmagasabb szintjét az jelenti, amikor kialakulnak azok az elemzési képességek, és mozgósíthatóvá válnak azok a jártasságok, amelyek lehetségessé teszik a forrásban közöltek kritikáját. A forráskritika ugyanis a történelmi gondolkodás egyik legfontosabb szegmense, mivel ennek révén lehetséges csak a hitelesség, a tárgyilagosság és használhatóság kérdéseire választ adni.

---

A **forráselemzés**, illetve forráshasználat olyan komplex kognitív cselekvéssor, amely történelem tantárgyból a kimeneten elvárt és mért képességek fejlesztését a leginkább biztosítani tudja. E kompetenciaterületen megjelenő követelmények alapvetően különböznek a korábbi vizsga- és versenyfeladatokban megjelenő elvárásoktól, mert döntő mértékben nem a forrás szerzőjének felismerésére vonatkoznak, hanem arra irányulnak, hogy a vizsgázók bizonyíthassák, hogy a különböző ismeretforrásokból tudnak információkat gyűjteni, a felismert és értelmezett **információkat képesek megszerezni**, és ezek alapján egyszerűbb vagy bonyolultabb **következtetéseket tudnak levonni**.

A két szint elvárásai közötti különbség elsősorban abban ragadható meg, hogy csak emelt szinten jelenik meg a forráskritika alkalmazása, illetve itt több, nyelvileg nehezebben feldolgozható szöveg (autentikus dokumentumok, több szakfogalom, bonyolultabb szöveg-szerkezet) jelenik meg. Alapelvárásként fogalmazódik meg mindkét szinten a követelményekben az **értő olvasás**, hiszen ez az alapja az explicit információk kikeresésének, a lényeg kiemelésének és a különböző információk közötti kapcsolatok felismerésének. Fontos elvárása a követelményeknek egy vagy több adott forrásból a **releváns információk kiválasztása**, mely legtöbbször valamilyen háttértudásra épülve tud eredményesen funkcionálni. Továbbá a megfogalmazott követelmények annak vizsgálatára irányulnak, hogy a vizsgázók rendelkeznek-e olyan tudással, amely révén a különböző ismeretforrásokból nyert információkat **össze tudják hasonlítani** különböző szempontok szerint, és emelt szinten már arra is képesek kell, hogy legyenek, hogy feltételezéseket tudjanak megfogalmazni a **forrás hitelességére** és használhatóságára vonatkozóan egy adott probléma megválaszolása szempontjából. Emelt szinten a kompetenciák azt is vizsgálni kívánják, hogy a diákok képesek-e érvekkel alátámasztani véleményüket az ellentmondásos eseményekről, vagyis rendelkeznek-e megfelelő szintű kommunikációs készséggel gondolataik megfogalmazásához.

A forráshasználat tekintetében lényeges elvárás az is, hogy – különösképpen az esszé-feladatok megoldásánál – a vizsgázók képesek legyenek felhasználni a forrásokból nyerhető információkat, idézet formájában, áttanszformálva saját szöveggé, vagy megfogalmazódjanak a forrás felhasználhatóságával kapcsolatos megjegyzések (pl. szubjektív, egyoldalú). E képesség felhasználása a szóbeli vizsgán is fontos, hiszen az értékelésben ott is megjelenik a forráshasználat, illetve a megszerkesztettség, nyelvhelyesség, amely megfelelő szintű szövegalkotás képességét feltételezi.

## **A szaknyelv alkalmazása**

E kompetenciaterület megfogalmazásának kiindulópontja az, hogy a forrásoknál elvárt ismeretszerző, megértő, alkalmazó és elemző tevékenységet a vizsgázónak a történelem tárgy szakszókincsét (pl. fogalomrendszerét) használva kell megvalósítania. A követelmény vizsgán történő megvalósulásának hátterét az biztosítja, hogy a diákok a középiskolában a múlt feldolgozása során olyan általános (pl. változás, kormányzat, állam) és konkrét, egy-egy korhoz vagy jelenséghez kapcsolódó (pl. füstpénz, bandériumok, önkéntes örökvltság, passzív ellenállás) fogalmakat ismernek meg, amelyek azonosítása és használata a vizsgafeladatok és -helyzet elengedhetetlen részét képezik.

A két vizsgaszint követelményei alapvetően abban térnek el, hogy a **középszint** elsődlegesen az általános és a **konkrét fogalmak alkalmazását** vagy korhoz rendelését várja el, míg az **emelt szint elvárása fogalomdefiníciós képességet** is megfogalmaz, mely többszintű absztrahálási és általánosítási gondolkodási műveleteket kíván. Továbbá elvárja bizonyos fogalmak jelentésváltozásainak (pl. rabszolga, polgár) felismerését és értelmezését.

### Tájékozódás térben és időben

A fejlesztők e kompetenciaterület kidolgozásánál azt tartották szem előtt, hogy a történelmi gondolkodás egyik alapja az időrend (kronológia) és az események, jelenségek térbelisége (topográfia). Ebből adódóan a történelmi periódusok felismerése, meghatározása, a kronológiai táblázatok, térképek használata elengedhetetlen az ismeretszerzés és alkalmazási képességek terén. A követelmények a hangsúlyt nem a minél több évszám és topográfiai hely megtanulására helyezik, hanem a **térbeli, időbeli tájékozódási képesség alkalmazására**. Ez a gyakorlatban, pl. az atlaszban vagy a feladathoz kapott térképen való sokféle tájékozódást éppúgy magában foglalja, mint a különféle korszakok jellemző vonásainak felismerését, vagy a magyar és egyetemes történelmi folyamatok szinkronban való látását, kezelését. A két vizsgaszint közötti különbség elsősorban nem abban ragadható meg, hogy középszinten vagy emelt szinten több adatot kell tudni, hanem hogy emelt szinten összetettebb és bonyolultabb gondolkodási, alkalmazási feladatokat kell megoldani kevesebb segédeszköz (térkép, kronológiai táblázat) felhasználásával.

### Az eseményeket alakító tényezők feltárása

E kompetenciaterület öleli fel azokat a képességeket, amelyek a történelmi gondolkodás-, látásmód és értelmezés vizsgálatára irányulnak. Itt jelennek meg azok a képességek, amelyeket az ismeretszerzés nyomán feldolgozott tudás kapcsán mozgósítani, illetve alkalmazni kell. E kompetenciaterület követeli meg a **legösszetettebb képességeket**, így ennek keretei között azt vizsgálják, hogy a diákok rendelkeznek-e pl. problémaazonosítási, logikai kapcsolat-felismerési, egyszerűbb modellalkotási készségekkel, melyek alapján pl. ok-okozati összefüggések felismerésére, a lényeges és kevésbé lényeges elemek megkülönböztetésére, az események és a szereplők viszonyának meghatározására is tudnak következtetni írásbeli és szóbeli szövegalkotásukban. E képességek mérése így elsődlegesen a szöveges kifejtendő feladatok (problémamegoldó, elemző) és a szóbeli feladatok megoldásához kapcsolódnak.

A két vizsgaszint különbségét egyrészt az határozza meg, hogy **csak emelt szinten** várnak el alapképességeket a **forráskritika alkalmazása** terén, illetve e szinten jelenik meg alapelvárásként az események és jelenségek több szempontú értelmezése, az analógiák keresése, a hipotézisalkotás, valamint a vitatott történelmi kérdések multiperspektivikus megközelítése. E kompetenciaterület kapcsán azt is mérni kívánják a vizsgán, hogy a diákok milyen szintű kommunikációs képességekkel rendelkeznek, milyen a szövegalkotó és önkifejező képességük, valamint hogyan tudnak érvelni.

## A történelmi események és jelenségek problémaközpontú bemutatása

Az e címszó alatt megjelenő követelmények látható módon különböznek a többi kompetencia területén megfogalmazottaktól. Ez azzal magyarázható, hogy a követelményrendszer struktúrája (kompetenciák, tartalmak) nem tette lehetővé egy harmadik sík megjelenítését – igazodva a többi tantárgyhoz is – így jobb híján, az itt megfogalmazottak új fókuszát adták a kompetenciáknak, miszerint a társadalmi és történelmi jelenségek közötti hasonlóságok, különbségek feltárása és a történelmi probléma- vagy döntéshelyzetek értelmezése, megítélése válik a feladatok alapjává. Ez azt jelenti, hogy a vizsgahelyzetben nem a tanulás során meghatározó kronologikus, hanem a tematikus, problémacentrikus nézőpont érvényesül. A követelmények illetően megfogalmazásának hátterét az a szándék adja, hogy a vizsgázók képesek legyenek a **szinkron történelmi látásmód mellett diakrón módon is** megközelíteni és értelmezni egy történelmi jelenséget. E szempont egyben a történelmi tanulás során leginkább alkalmazott narratív tanulási út mellett a paradigmaticus tudásszerveződés gyakorlására is alkalmas.

A szóbeli témakörökben testet öltött (összesen hat) szempont arra szolgál, hogy meghatározza a szóbeli tételkészítés alapvető struktúráját azzal a céllal, hogy e vizsgaforma keretében lehetőség nyíljon a vizsgázók történelmi problémaérzékenységének, gondolkodásmódjának árnyalt vizsgálatára, a megszerzett ismereteik és képességeik széles körű alkalmazására.

A kompetenciákat, illetve a hozzájuk kapcsolódó vizsgaszinteken megjelenő elvárásokat a vizsgakövetelmény alábbi részletei jól szemléltetik (2. táblázat).

2. táblázat A történelem tantárgy részletes érettségi követelményei (részlet)

Kompetenciák, vizsgaszintek és elvárások		
Témák	Vizsgaszintek	
	Középszint	Emelt szint
2.1 Történelmi fogalmak azonosítása, helyes használata	Legyen képes a fontosabb történelmi fogalmakat meghatározás alapján felismerni. Legyen képes az egy témához vagy korhoz kapcsolható fogalmakat kiválasztani, rendszerezni.	Legyen képes a történelmi szakszókincset használni. Forrás alapján legyen képes történelmi fogalmak meghatározására.
2.2 A történelmi fogalmak jelentésváltozásainak ismerete		Tudja, hogy bizonyos fogalmak (pl. rabszolga, gyarmat, vármegye) a különböző történelmi korokban eltérő jelentéssel bírtak. Legyen képes e különböző jelentéseket források segítségével értelmezni.

Forrás: A 40/2002-es OM rendelet

A táblázatból látszik, hogy a szaknyelvre vonatkozó vizsgaelőírás abból a feltételezésből indul ki, hogy a helyes és szakszerű fogalomhasználat az egyik legösszetettebb feladat a diákok számára. A vizsgázók gyakori hibája mind írásbeli, mind szóbeli vizsgákon – és nem csak történelem tantárgy esetén –, hogy az egyes korokat nem a korszaknak megfelelő szókinccsel írják le. Gyakran zavart okoz, hogy bizonyos fogalmak egyes korszakokban eltérő jelentéstartalmat hordoznak. Különösen akkor nehéz ezeket egymástól megkülönböztetni, ha a különböző korokban kapott jelentéstartalmak részben fedik egymást vagy hasonlítanak.

Éppen ezért az itt megfogalmazottak a szó legszorosabb értelmében a képességfejlesztést tekintik meghatározónak, mivel nem a szakkifejezések egyszerű memorizálását várják el, hanem azt szeretnék elérni, hogy a vizsgázók különféle feladathelyzetben is helyesen tudják azonosítani vagy használni a történelmi szakszókinccset. A megfogalmazott követelmények indirekt módon a feladattípusokra is utalnak, pl. középszinten a fogalmak és definícióik összepárosítása, több fogalom közül a megfelelő kiválasztása; emelt szinten elvárt a fogalmak szakszerű meghatározása, körülírása a különböző korszakokban hordozott jelentésüknek megfelelően, valamint megadott kulcsszavakkal bizonyos témára vonatkozó állítások megfogalmazása, források értelmezése, továbbá forrásokban körülírt vagy érintett fogalmak felismerése.

### *A témakörök és a lexikai anyag*

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. A témakörök mindkét szinten azonosak, de emelt szinten több altémát tartalmaznak. Az egyes témakörökhöz rendelt ún. altémák megfogalmazásakor az alábbi szempontok is érvényesültek: a politikatörténet mellett a társadalom-, a gazdaság-, a művelődés-, az életmód- és a mentalitástörténetnek is fontos szerep jusson, illetve a témakörökhöz kapcsolódó konkrét tartalmak meghatározásakor a történettudomány legújabb eredményei is megjelenjenek.

Az elmúlt évtizedek tartalmi újításai elsősorban azt szolgálták, hogy a politika- és eseménytörténeti ismeretek mellett több **figyelmet kapnak a társadalmi, gazdasági és kulturális folyamatok**, illetve azok a tartalmak, amelyek az egyes korszakok komplex, életszerű bemutatásához szükségesek. A vizsgafejlesztés egyik további 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 világnak megértéséhez szükségesek**.

A tartalmak megújításának egyik fontos eredménye, hogy a követelményekben csökkent a politika- és az eseménytörténet aránya, és lényegesen nőtt a társadalom- és a



---

gazdaságtörténet szerepe, sőt az eszme- és a vallástörténet is létjogosultságot nyert. Különösen jelentős az, hogy a vizsgakövetelmények és a feladatsorok egy régóta kívánt integrációt is megvalósítottak azzal, hogy a társadalom- és állampolgári ismeretek mind a követelmények, mind a feladatsorok részeivé váltak. Arra, hogy ezek a tartalmi változások valóban végbemenjenek, fontos garanciát jelentettek a vizsgaleírásokban meghatározott százalékos arányok, mivel ezek mind az írásbeli, mind a szóbeli vizsga esetében törvényszerűen előírták a szükséges hangsúlybeli módosításokat. E változások magukkal hozták az életmódtörténet felértékelődését is. Lényeges elmozdulás az is, hogy a feladatsorok forrásközpontúsága megteremtette a több szempontú (multiperspektívikus) forrásfeldolgozás lehetőségét is.

A **témakörök mindkét szinten azonosak**, de emelt szinten az egyes témakörök több altémát tartalmaznak, és az emelt szintűek mindig magukba foglalják a középszinten elvárt követelményeket.<sup>4</sup>

- Az ókor és kultúrája
- A középkor
- A középkori magyar állam megteremtése és virágkora
- Szellemi, társadalmi és politikai változások az újkorban
- Magyarország a Habsburg Birodalomban
- A polgári átalakulás, a nemzetállamok és az imperializmus kora
- A polgárosodás kezdetei és kibontakozása Magyarországon
- Az első világháborútól a kétpólusú világ felbomlásáig
- Magyarország története az első világháborútól a második világháborús összeomlásig
- Magyarország 1945-től a rendszerváltozásig
- A jelenkor
- A mai magyar társadalom és életmód

Az **új tartalmakat** legszembetűnőbben a követelmények 11–12. témakörei jelenítik meg. Ezek foglalják magukban a jelenkor folyamatait és problémáit (globalizáció, a posztszovjet rendszerek problémái, Európai Unió stb.), valamint a mai magyar társadalom bizonyos kérdéseit (a parlamentáris demokrácia működése, a romák helyzete, alapvető állampolgári ismeretek stb.). De nemcsak a tartalmi elemek jelentenek lényeges elmozdulást a korábbiaktól, hanem a követelmények azon részei is, amelyek alapvető társadalomtörténeti kérdésekre világítanak rá. Ilyenek például: a nők helyzetének változása a 20. század folyamán vagy a középkori városok élete, a tömegkultúra új jelenségei a 19–20. század fordulóján, illetve azok, amelyek lényeges művelődéstörténeti vonatkozásokra hívják fel a figyelmet (a világvallások civilizációt formáló ereje). E változtatások jól illeszkednek mindazon trendekhez, melyek az európai történelemoktatásban az 1980-as években megkezdődtek.

---

<sup>4</sup> Az azóta bekövetkezett tantervi módosítások nyomán a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet, amely a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról szól, minimális mértékben, de módosította a témaköröket.

Az új tartalmak régóta hiányzó szempontokra adott válaszként értelmezhetőek számos ponton, hiszen jó néhány fentebb kifejtett szándék már az 1980-as évek második felétől megfogalmazódott a központi fejlesztési törekvések között – hol hangsúlyosabban, hol kevésbé hangsúlyosan.

A témákat, illetve a hozzájuk kapcsolódó vizsgaszinteken megjelenő elvárásokat a vizsgakövetelmény alábbi részletei jól szemléltetik (3. táblázat).

3. táblázat Témák és vizsgaszintek

Témák, vizsgaszintek és elvárások		
Témák	Vizsgaszintek	
	Középszint	Emelt szint
7.4. A szabadságharc	A főbb hadjáratok, a katonai erőviszonyok alakulása, a vereség okai. A Függetlenségi Nyilatkozat.	Ausztria és Magyarország közjogi viszonyának alakulása. Nagyhatalmi elképzelések Közép-Európa szerepéről.
7.5. A kiegyezés előzményei és megszületése	A kiegyezés megszületésének okai. A kiegyezés tartalma és értékelése.	A kiegyezés alternatívái, a kiegyezéshez fűződő viták (pl. dunai konföderáció, Kasszandra-levél).

Forrás: A 40/2002-es EMMI rendelet

Az egyes témakörökhöz rendelt ún. altémák megfogalmazásakor az alábbi szempontok is érvényesültek: a politikatörténet mellett a társadalom-, a gazdaság-, a művelődés-, életmód- és mentalitástörténetnek is fontos szerep jusson, illetve a témakörökhöz kapcsolódó konkrét tartalmak meghatározásakor a történettudomány legújabb eredményei is megjelenjenek.

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

A lexikai elvárások csökkenését a statisztikai adatok is mutatják, hiszen a 2000-es kerettanterv alapján konkrétan 168 évszám, 223 történelmi személyiség, 419 fogalom és 179 helynév kérhető a vizsgán<sup>5</sup>. Azóta valamelyest módosultak a konkrét elvárások, de lényegi elmozdulás nem történt, a jelenlegi lexikai elvárások mennyiségét és mélységét jól szemléltetheti az alábbi részlet, mely az előbbieken bemutatott két témakörhöz kapcsolódik (4. táblázat).

<sup>5</sup>Ezek az adatok a 2005-ös állapotot tükrözik, amelyek bár azóta módosultak, de csak minimális mértékben.

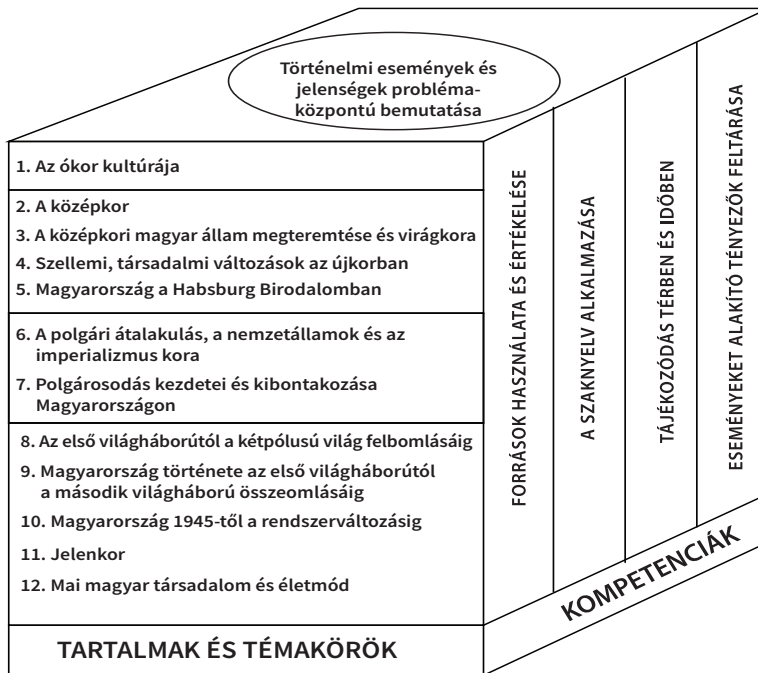
4. táblázat Lexikai ismeretek a kerettantervben

Forradalom és szabadságharc	
Fogalom	honvédség, trónfosztás
Név	Batthyány Lajos, Szemere Bertalan, Petőfi Sándor, Görgei Artúr, Ferenc József, Windischgratz, Bem, Klapka, Damjanich, Haynau
Helynév	Pákozd, Kápolna, Isaszeg, Debrecen, Segesvár, Komárom, Világos, Arad
Évszám	1848. március 15., április 11., szept. 29., 1849. április 6., április 14., május 21., augusztus 13., október 6.
A kiegyezés előzményei és megszületése	
Fogalom	passzív ellenállás, emigráció, kiegyezés, horvát kiegyezés, dualista monarchia, közös ügyek
Név	Ferenc József, Deák Ferenc, Alexander Bach, gróf Andrássy Gyula, báró Eötvös József
Helynév	Osztrák–Magyar Monarchia, Budapest, Bécs
Évszám	1865, 1867, 1867–1916, 1868

Forrás: 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet, gimnáziumi és szakközépiskolai történelem kerettanterv

Az a tény, hogy a vizsgakövetelmények a lexikát illetően visszautalnak a kerettantervre, több vonatkozásban megnehezíti a mindennapi tanítási gyakorlatot és a vizsgafeladatok összeállítását, mivel egymással szinkronban kell használni a két dokumentumot. A tartalmak és a kompetenciák összekapcsolódását az alábbi ábra szemlélteti:

1. ábra A kompetenciák és a tartalmi követelmények/témakörök összefoglaló ábrája



Forrás: saját szerkesztés

## A vizsgaleírás (vizsgamodell)

A vizsgaleírás a részletes követelmények második fejezeteként **rögzíti az írásbeli és szóbeli vizsga tartalmi szerkezetét, feladattípusait és értékelési szempontjait**. Az új történelemérettségi bevezetésének egyik sokat vitatott új eleme a korábbi hazai vizsgáztatási gyakorlatban nem használatos írásbeli vizsga elrendelése volt. 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 vizsgaleírás fontos tartalmi hangsúlybeli átrendezést fogalmazott meg, mert rögzítette az írásbeli feladatsor tartalmi arányait oly módon, hogy a politika- és eseménytörténeti megközelítés mellett jelentős szerepet biztosít a társadalom- és életmód-történeti, gazdaságtörténeti szempontoknak, valamint az eszme- és vallástörténet minimális megjelenésének. Továbbá azt is meghatározta, hogy a feladatsor kb. 60%-ban magyar történelmi anyagot tartalmaz, illetve 50%-ban 19–20. századi történelemhez kapcsolódik.

### Az írásbeli vizsga

Az új történelemérettségi követelményei, fejlesztési szándékai az írásbeli vizsgafeladatok oldaláról elemezhetőek a legközelebbiben, hiszen ezek mutatják 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.

Az írásbeli vizsga feladatai alapvetően nem a megtanult ismeretek reprodukálását várják el a diákoktól, hanem az ismeretek új helyzetben való alkalmazását. Az írásbeli feladatsor két részből áll: **egyszerű, rövid választ igénylő feladatokból**, melyek középszinten általában „zárt” végűek, vagyis csak egy megoldásuk lehet, emelt szinten számos esetben indoklást, magyarázatot kell adni, így nyitottabb választ elváró feladatokkal is találkozhatunk. A feladatok másik típusát a **szöveges (kifejtendő), más néven esszéfeladatok** adják. Két típusa jelenik meg a feladatlapon, a problémamegoldó, azaz a válasz terjedemét tekintve rövid (kb. 12–14 soros), illetve elemző, azaz hosszú (kb. 30 soros). Minden feladat ún. tételmonddal kezdődik, amely a korszak behatárolását segíti. További jellemzője, hogy mindig a tanulói tevékenységére utaló szóval kezdődnek (határozd meg, keresd ki, gyűjtsd össze stb.).

Az egyszerű, rövid választ igénylő feladatok (teszt) feladattípusainak példáit a vizsgaleírás tartalmazza. Egy-egy feladattípushoz különböző gondolkodási műveleti szintek rendelkeznek, így találhatunk olyat, amely explicit információk azonosítására vagy információk összehasonlítására, továbbá az időrend meghatározására, vagy a történelmi tér szerepének felismerésére, illetve okok és következmények szerepének feltárására, hipotézisek megfogalmazására irányul.

**5. táblázat** Lehetséges feladattípusok közép- és emelt szinten

1. Információkeresés források (szöveges, képi) segítségével
2. Források alapján egyszerű következtetések megfogalmazása
3. Különböző típusú (szöveges, kép, diagram) forrásból származó információk összevetése
4. Megadott szempontok szerinti fogalmak gyűjtése forrásokból
5. Fogalmak azonosítása, hozzárendelése egy korhoz, állam területéhez
6. Térképekről információ gyűjtése
7. Térképek alapján egyszerű következtetések megfogalmazása
8. Helyszínek azonosítása atlasz segítségével
9. Célok és következmények megkülönböztetése
10. Ok-okozati összefüggés bemutatása
11. Következtetések megfogalmazása események, folyamatok, jelenségek, döntések következményeiről

Forrás: 40/2002. OM rendelet

**6. táblázat** Lehetséges feladatok csak emelt szinten

Források egy-egy részletének összehasonlítása, a különbségek okainak értelmezése
Megadott szempontok szerinti fogalmak gyűjtése forrásokból, következtetések levonása
Fogalmak magyarázata, hozzárendelése korhoz, területhez
Térképekről információ gyűjtése, következtetések levonása
Események közötti sorrendiség megállapítása
Különböző jellegű folyamatok és eseménysorozatok közötti kapcsolatok megtalálása

Forrás: 40/2002. OM rendelet

A szöveges kifejtendő feladatok (esszé jellegű) alapfunkciója az, hogy meggyőződjön arról, hogy a diákok mennyire tudják mozgósítani a szükséges képességeket (forrásértelmezés, ok-okozati kapcsolatok feltárása, transzformáció stb.) és a megtanult ismereteket egy történelmi probléma bemutatása és értelmezése terén. A feladatok megoldásával kapcsolatban az egyik legfontosabb kritérium, hogy ne csak leíró, hanem értekező jellegű fogalmazások készüljenek. A feladatok megoldásánál fontos szempont a problémafelismerés, a logikai kapcsolatok létesítése, a koherens szövegalkotás, továbbá a terjedelmi határok betartása, mert a vizsgafejlesztés e területen is a kulcskompetenciák alkalmazását tekinti a vizsgával történő mérés egyik feladatának. A szöveges kifejtendő feladatok megoldásának

egyik sajátossága a **választhatóság**, ami azt jelenti, hogy a vizsgázók a megadott feltételek és szempontok figyelembevételével szabadon választhatnak a feladatlap által felajánlott feladatok közül.

A szöveges (kifejtendő) feladatok mindkét szinten ugyanazokra a történelmi korokra, és ugyanolyan módon vonatkoznak. Különbség a választható feladatok számában és minőségében van. A korszakhatárok mindkét szinten azonosak.

#### 7. táblázat A szöveges feladatok korszakai

1. Egy ókori, középkori, vagy kora újkori egyetemes történelmi anyag*
2. Egy egyetemes történelmi anyag (XIX–XX. század)
3. Egy középkori, vagy kora újkori magyar történelmi anyag
4. Egy XVIII–XIX. századi magyar történelmi anyag
5. Egy XX. századi magyar történelmi, vagy a mai magyar társadalomra vonatkozó anyag

\* 2005-től kezdődően a három történelmi kor közül (ókor, középkor, kora újkor) évente egymást váltva egy-egy kerül sorra  
 Forrás: 40/2002. OM rendelet

A választási lehetőséget az indokolja, hogy az érettségi követelményekben a képesség-jellegű követelmények nagyobb hangsúllyal szerepelnek. Így a feladatlap ezen része nem elsősorban a konkrét témakörökhöz kötődő ismereteket, hanem a szöveges (kifejtendő) feladatok megoldásához szükséges képességeket méri.

Az írásbeli feladatlap központilag készül mindkét vizsgaszinten a részletes tantárgyi követelményekben és a vizsgaleírásokban foglaltak alapján. A feladatlap értékelését a javítási szinten a központilag készített útmutató határozza meg.

#### Szóbeli vizsga

A szóbeli vizsga a történelmi jelenségek és események problémaközpontú bemutatását várja el a tanulóktól, célja az, hogy kiderüljön, a diákok szóbeli kifejezőképessége milyen színvonalon áll, illetve miként tudják értelmezni a konkrét feladatokban megjelenő problémákat.

#### 8. táblázat A szóbeli vizsgarész témakörei

Középszinten	Emelt szinten
Gazdaság, gazdaságpolitika, anyagi kultúra	Gazdaság, gazdaságpolitika, anyagi kultúra
Népesség, település, életmód	Népesség, település, életmód
Egyén, közösség, társadalom	Egyén, közösség, társadalom
Modern demokráciák működése	Modern demokráciák működése
Politikai intézmények, eszmék, ideológiák	Politikai intézmények, eszmék, ideológiák
Nemzetközi konfliktusok és együttműködés	Nemzetközi konfliktusok és együttműködés
Szabad (problémaközpontú) témakör	

Forrás: 40/2002. OM rendelet

---

A vizsgaleírás szerint a vizsgázókat mindkét szinten előzetesen tájékoztatni kell, hogy a központilag megadott **témakörökön** belül mely ún. **tematikai egységekhez** vagy korszakhoz kapcsolódnak majd a vizsgán megoldandó konkrét feladatok, tételek.

Pl. témakör: *Nemzetközi konfliktusok és együttműködés*

korszak: Róma világbirodalommá válása

A tételek összeállításakor mindkét szinten elvárásként megfogalmazódik, hogy törekedni kell a változatos, problémamegoldást ösztönző, valamint a történeti (szöveges, képi, grafikus, tárgyi stb.) forrásokon és térképeken alapuló feladatok megfogalmazására. A tétel lehet egy kisebb korszak történelmi problémájának részletezőbb bemutatása vagy egy összetettebb és/vagy több történelmi korszakon átívelő probléma áttekintő bemutatása.

A szóbeli vizsga tartalmait az írásbelihez hasonlóan a részletes vizsgakövetelmények témakörei jelölik ki, az elvárt lexikai anyagot pedig a kerettantervek határozzák meg.

A szóbeli tételek meghatározásánál elvárásként jelenik meg, hogy a **tétellapok** egyrészt különböző **forrásokat tartalmazzanak**, másrészt minden egyes tétellaphoz **részletes értékelési útmutató készüljön** a vizsgaleírásban megjelenő szempontok (feladatmegértés, forráshasználat, felelet felépítettsége stb.).

Középszinten a szóbeli tételeket a vizsgáztató intézmények szaktanárai állítják össze a vizsgakövetelmények alapján (belső vizsga), és ők készítik el a tétellapokhoz kapcsolódó értékelési útmutatókat is. Emelt szinten a vizsgaközpont által felkért – a tanuló iskolájától független (külső) – szakértők készítik el a konkrét tételeket és értékelési útmutatókat.

A középszintű szóbeli feleleteket az iskolákban működő vizsgabizottságok – legtöbb esetben a vizsgázó felkészítő tanára részvételével, sőt döntő minősítésével – értékelik; az emelt szintű vizsgák esetében a vizsgaközpont egy elnökből és két kérdező tanárból álló tantárgyi vizsgabizottságot bíz meg az értékelési feladatok elvégzésére. E független (külső) vizsgabizottságok a központilag kiadott értékelési útmutatók alapján pontoznak.

## *A vizsga értékelése*

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 vizsgafeladatok részletes javítási útmutatóval készülnek, így lehetővé válik az is, hogy a vizsgákon jelenleg alkalmazott, ún. globális (holisztikus) értékelési gyakorlatot fölváltssa a kompetenciák szerinti, ún. analitikus értékelés.

## **Az írásbeli vizsga**

Az egyszerű, rövid választ igénylő feladatoknál az értékelés a javítókulcsban megadott válaszlehetőségek figyelembevételével elemenként (itemenként) történik.

A szöveges (kifejtendő) feladatoknál újszerű javítási, értékelési szempontok érvényesülnek, a megoldási útmutatóban megfogalmazott kritériumok elsődlegesen az elvégzendő

műveletre (például megadott szempontok alapján információk gyűjtése, egyszerű következtetések megfogalmazása történelmi események okairól, következményeiről) és az elvárt konkrét tartalmakra (fogalmakra, történelmi adatokra) vonatkoznak.

A lényeges **hangsúlyeltolódás** egy fontos eleme, hogy a vizsgázók a jól elvégzett **műveletekre éppen úgy kapnak pontot, mint a tartalmakra**. Emellett tartalmi elemeknél szereplő példák (Pl.) nem azt jelzik, hogy csak azok fogadhatók el jó válaszként, hanem csak arra utalnak, hogy az adott művelet (pl. forrásból adatok gyűjtése) mely következtetésre vezethet. A javítókulcsban az egyes kompetenciák (pl. idő- és térbeli tájékozódás, források használata, stb.) alkalmazásához kapcsolódó műveleteket „M”-mel, a hozzájuk rendelhető tartalmi elemeket pedig „T”-vel jelölik.

Egy művelethez a problémamegoldó (rövid) feladatok esetében egy-két tartalom kapcsolódik, míg az elemző feladatokban – különösképpen az eseményeket alakító tényezők föltárásánál – több, kettő-három tartalmi elem is rendelhető. Természetesen szoros összefüggés van a két értékelési szempont között, hiszen a műveletek csak a konkrét tartalmakon keresztül értelmezhetők és értékelhetők. A tartalmi válaszelemek általában két részből állnak: idő- és térmeghatározás; általános és konkrét fogalomhasználat; felsorolás (rögzítés, bemutatás) és következtetés (megállapítás) (9. táblázat).

9. táblázat Középszintű problémamegoldó feladat értékelési sémája

Műveletek (M), tartalmak (T)		Elérhető pont
<b>Feladatmegértés</b>		0–4
<b>Tájékozódás térben és időben</b>	M A vizsgázó a történelmi eseményeket térben és időben elhelyezi. T Pl.	0–4
<b>Szaknyelv alkalmazása</b>	M A vizsgázó helyesen alkalmazza az általános, illetve a témához kapcsolódó történelmi fogalmakat. T Pl.	0–4
<b>Források használata</b>	M A vizsgázó válaszába beépíti a forrásokban található információkat, és egyszerű következtetéseket von le belőlük. T Pl.	0–4
<b>Eseményeket alakító tényezők feltárása</b>	M A vizsgázó bemutatja az athéni társadalom és államberendezkedés demokratikus jellemzőit, és utal a demokrácia intézményrendszerének politikai, társadalmi hátterére. T Pl. T Pl.	0–6
<b>Megszerkesztettség, nyelvhelyesség</b>		0–2

Forrás: saját szerkesztés



---

## A szóbeli vizsga

A szóbeli tételknél a szaktanároknak a vizsgaleírásban rögzített módon kell elkészíteni a tételapokat és az ott meghatározottak szerint évente változtatni kell a tételcímeken vagy az értékelési útmutatókon.

A szóbeli vizsgán a szaktanároknak alapvetően azt kell figyelniük, hogy a kiadott tételapon szereplő feladat problematikáját mennyire értette meg a vizsgázó, illetve hogy mi módon épített a tételapon kiadott források feldolgozására, értelmezésére, továbbá milyen mélységű következtetéseket, megállapításokat fogalmazott meg. Különösen fontos, hogy a vizsgázó az eseményeket alakító tényezők tekintetében minél összetettebb módon fejtsse ki gondolatait, és az is lényeges elvárás, hogy megfelelően használja a tételhez kapcsolódó szakszavakat, illetve gondolatmenetét világosan érthetően és logikusan tudja megfogalmazni.

A szóbeli feladatoknál az értékelés az általános javítási szempontok figyelembevételével, az egyes feladatokhoz készített megoldási útmutatóban megjelölt válaszelemek alapján történik mindkét szinten.

### *A történelemérettségi bevezetésének tapasztalatai (2005–2006)*

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

A 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 kételkedőket 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 iskola-típusokban 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.<sup>6</sup>

### *2017-től érvényes változások<sup>7</sup>*

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.<sup>8</sup>

Az érettségi követelmények szemlélete viszonylag keveset változott, a **kompetenciáknál** 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**.

### **A vizsga belső arányai**

Az egyik 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.

<sup>6</sup>F. Dárdai Ágnes–Kaposi József (2008): A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései (In.: Tanulmányok az érettségiről, OFI, Budapest.)

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

<sup>8</sup>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.

Változtak a feladatok tartalmi kijelölésének arányai is, a Politika-, esemény-, állam, jog- és intézménytörténet (40%) és az Eszme- és vallástörténet (kb. 10 %) területen változatlanok. Az új tartalmi arányok:

- 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 írásbeli vizsga

Egyszerű, rövid választ igénylő feladatoknál az alábbi változások léptek életbe:

- A 2005-től meghonosított gyakorlat szerint rögzítették, hogy mindegyik feladatsor a kerettantervi témaköröknek megfelelően 12 feladatból áll.
- Hangsúlyosan megfogalmazódott az, hogy a feladatok többsége nem teszt típusú, előre megadott válaszokat tartalmaz (zárt végű), hanem a vizsgázónak kell rövid, egy-két szavas vagy mondatos választ adnia (nyílt végű).
- Egy új, **komplex, forráselemző feladattípussal bővült**, amely egy hosszabb terjedelmű, illetve többféle dokumentum értelmezését, és ehhez kapcsolódóan több kérdés megválaszolását várja el. Pontszáma is magasabb, mint az egyszerű feladatoké.
- Rögzítették azt is, hogy a középszintű feladatsor 1 pontos itemeket alkalmaz, míg az emelt szintűnél 2/3 rész 0,5 pontos, 1/3 rész 1 pontos itemekből áll.

Az esszéfeladatoknál az alábbi változások léptek életbe:

- **Szűkült a választhatósági kör**, és csökkent a kidolgozandó feladatok száma.
- Középszinten eddig 8-ból 3-at kellett kiválasztani, az új szabályozás szerint 4-ből 2-t.
- Emelt szinten az eddigi 10-ből 4-feladatot kellett választani, az új szabályozás szerint 6-ból 3-at kell a vizsgázóknak kidolgozniuk.
- Az **emelt szintű** követelmények tartalmazzák a **komplex esszét** mint új feladattípust, amelynek két változata jelenik meg a feladatsorokban: a korszakokon átívelő, illetve az összehasonlító. Az új feladattípus lehetővé teszi azt, hogy az esszéfeladatok a követelmények ne egy-egy korszakához kapcsolódjanak, hanem több korszakot is átíveljenek, így összetettebb gondolkodási feladatokat várnak el a diákoktól.
- Bővült a kidolgozásra biztosított terjedelem a *10. táblázat* szerint:

10. táblázat Esszék terjedelme

	Középszint		Emelt szint		
	problémamegoldó	elemző	problémamegoldó	elemző	komplex
2017-től	12–16 sor (100–130 szó)	26–32 sor (210–260 szó)	14–18 sor (110–130 szó)	30–36 sor (240–290 szó)	36–42 sor (290–340 szó)

Forrás: A 40/2002. EMMI rendelet 2017-es módosítása

## Szóbeli vizsga

2017-től megváltozott a szóbeli vizsgára adható pontok száma, a 60 pont 50 pontra módosul, ez egyharmadnyi arányt jelent a vizsga egészéhez képest. A változtatást a többi érettségi tantárggyal való harmonizáció, illetve a mérés megbízhatósága indokolta.

A középszintű szóbeli vizsga tételsorának összeállításáról továbbra is a vizsgabizottságot működtető intézmény – vagyis jellemzően a tanuló saját iskolája – gondoskodik. Az emelt szintű szóbeli vizsga pedig továbbra is központi tételsor alapján zajlik.

A vizsgaleírás változásai nyomán a szóbeli tételsor tartalmi jellemzői, így a témakörök kismértékben megváltoztak (dőlt betű jelzi a változásokat).

- Gazdaság, gazdaságpolitika, anyagi kultúra, *penzügyi és gazdasági ismeretek*
- Népeség, település, életmód
- Egyén, közösség, társadalom, *munkaügyi ismeretek*
- *Politikai berendezkedések a modern korban*
- Politikai intézmények, eszmék, ideológiák
- Nemzetközi konfliktusok és együttműködés

Középszinten csökkent az elkészítendő tételek száma, mert témakörönként kettő-négy, összesen 20–22 tételt kell a szaktanárnak kiadnia, emelt szinten a tételsorok minden vizsganapra témakörönként három-négy tételt, összesen szintén 20–22 tételt tartalmaznak.

## A vizsga értékelése

Az írásbeli esszék tekintetében történt lényeges változás, a Nyelvhelyesség, helyesírás, mint önálló szempont kimaradt, és összekapcsolódott a szaknyelv alkalmazásával. Lényegesen csökkent a Feladatmegértésre adható pontok száma (az elemző esszéknél 12-ről 4-re), és a kompetencialista átalakulása miatt összevonták az Eseményeket alakító tényezők feltárását és a Problémaközpontú megközelítést. A belső arányok változása az ún. osztószámok tekintetében is módosulásokat eredményezett.

11. táblázat A problémamegoldó esszé új pontozása középszinten

Szempontok		Elérhető	Elért
		pont	
Feladatmegértés		2	
Tájékozódás térben és időben	T	2	
Kommunikáció, szaknyelv alkalmazása	K1	2	
	K2	2	
Ismeretszerzés, a források használata	F	3	
Eseményeket alakító tényezők feltárása, kritikai és problémaközpontú gondolkodás	E1	3	
	E2	3	
<b>Összpontszám/Vizsgapont</b>		<b>17</b>	

Forrás: A 40/2002. EMMI rendelet 2017-es módosítása

A szóbeli vizsgán a megváltozott összpontszám és a módosult kompetencialista, valamint a vizsgatapasztalatok alapján az alábbi pontarányok jelentek meg:

## 12. táblázat Pontarányok

SZEMPONTOK, KOMPETENCIÁK	ELÉRHETŐ PONT
A feladat megértése	4
Tájékozódás térben és időben	6
Kommunikáció és a szaknyelv alkalmazása	10
Ismeretszerzés, források használata	12
Eseményeket alakító tényezők feltárása, kritikai és problémaközpontú gondolkodás	18
<b>Összesen</b>	<b>50</b>

*Forrás: A 40/2002. EMMI rendelet 2017-es módosítása*

## Térképhasználat

A vizsgarendelet átalakítása során az egyik legvitatottabb kérdés a **Történelem atlasz** használatával kapcsolatban alakult ki. Az érettségi bizottság az atlasz teljes kivezetését javasolta, mert időközben az atlaszok számos tankönyvi elemmel bővültek (kronológia, táblázatok stb.). A felkért vizsgafejlesztők és szaktanárok ezzel nem értettek egyet. Egy-kompromisszumos javaslat született, egy olyan atlaszt kell fejleszteni, amely kronológiai táblázatot nem tartalmaz. Ennek nyomán készült el egy **új középiskolai atlasz** (TÖRTÉNELMI ATLASZ, 2017), amely a vizsgán használható.

## Tanulságok, összegzés

Megállapítható, hogy a 2005-ös érettségi bevezetése – visszaszabályzó 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 forrás-központúság hozzájárult a szaktanárok multiperspektivikus nézőpontjának fejlesztéséhez.

A vizsgafejlesztési folyamat nem szándékolta 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.

*Irodalom*

- 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról
- 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- A Kormány 243/2003. (XII.17.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- Csala Istvánné Ranschburg Ágnes (2001): Történelemtervek, külföldön és itthon. Új Pedagógiai Szemle, LI. évf. 7–8. sz. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/csala-istvanne> [2020. április 20.]
- Csapó Benő (1992): Kognitív pedagógia. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002/A): Az iskolai műveltség: Elméleti keretek és vizsgálati koncepció. In: Az iskolai műveltség. Szerk.: Csapó Benő. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002/B): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. Új Pedagógiai Szemle, LII. évf. 2. sz. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tudaskonceptio> [2020. április 20.]
- Csikszentmihályi Mihály (1997): Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- F. Dárdai Ágnes (2003): A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái. Raabe Kiadó, Budapest. <https://lib.pte.hu/sites/docs/polc/documents/F-Dardai-Agnes-Tortenelmi-megismeres-tortenelmi-gondolkodas-i-ii-ELTE-BTK-Pecs-2006/html/index.html> [2020. április 20.]
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2004): Az új történelemérettségiről, avagy a megőrzés és megújítás egyensúlyának kísérlete. Új Pedagógiai Szemle, 11. sz.
- Halász Gábor (2006): Előszó. In: A kompetencia, kihívások és értelmezések. Szerk.: Demeter Kinga, Oktatókutató Intézet, Budapest, 8. <https://ofi.oh.gov.hu/kiadvany/kompetencia-kihivasok-es-ertelmezések> [2020. április 20.]
- Horváth Zsuzsanna (2003): Az érettségi és az érettségizők. In: Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon. Szerk.: Nagy Mária. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (2005): A kétszintű érettségi vizsga. Új Pedagógiai Szemle, LV. évf. 4. sz. <https://ofi.oh.gov.hu/horvath-zsuzsanna-lukacs-judit-megvalosult-vizsga> [2020. április 20.]
- Jakab György (2000): A történelem tanítása az ezredfordulón I. Új Pedagógiai Szemle. 2000. június. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tortenelem-tanitasa-090617> [2020. április 20.]
- Jakab György (2000): A történelem tanítása az ezredfordulón II. Új Pedagógiai Szemle. 2000. július. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00040/2000-07-ta-Jakab-Tortenelem.html> [2020. április 20.]
- Kaposi József (2006): Változás az állandóságban – az új történelemérettségi. Új érettségi Magyarországon, Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai. Szerk. Horváth Zsuzsanna, Lukács Judit. Országos Közoktatási Intézet, 2006. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/erettsegi/uj-erettsegi/valtozas-allandosagban> [2020. április 20.]

- 
- Kerettantervi kézikönyv (2001): Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kőfalvi Tamás – Makk Ferenc (2007): Forrástani ismeretek történelemből. Segédkönyv a történelem forrásközpontú tanításához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Major Éva (2006): Kitekintés az európai vizsgarendszerekre. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Mátrai Zsuzsa (2000): Felvételi vizsgák a világon (Nemzetközi kitekintés, 1–2. rész). Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Mátrai Zsuzsa (2002/B): Érettségi és felvételi külföldön. Akadémiai értekezés tézisei. Kézirat. Budapest.
- Mátrai Zsuzsa (2002/B): A standard vizsgáztatás tapasztalatai Nagy-Britanniában. Új Pedagógiai Szemle, LII. évf. 2. sz.
- Ötvös Zoltán (1998): Az olaszországi érettségi vizsgarendszer. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Rohlfes, Joachim (1986): Geschichte und ihre Didaktik. Vandenhoeck & Ruprecht; Auflage: 3.
- Szabó Márta (1998): Az írásbeli vizsga menete és feladattípusai a nemzetközi gyakorlatban néhány példa alapján. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Történelmi atlasz középiskolásoknak (2017), Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. [https://www.tankonyvkatologus.hu/pdf/FI-504010903\\_2\\_\\_\\_teljes.pdf](https://www.tankonyvkatologus.hu/pdf/FI-504010903_2___teljes.pdf) [2020. április 20.]

---

# A történelemtanítás kihívásai és lehetőségei a 2012-es Nemzeti Alaptanterv és a kerettantervek alapján<sup>1</sup>

## *Műveltségterületi bevezető*

Az 1995-ös Nemzeti alaptanterv elfogadása óta a történelem tantárgy az Ember és társadalom műveltségterület meghatározó elemeként jelenik meg a tartalmi szabályozás legmagasabb szintű dokumentumában. Ennek következményeként is a műveltségterületi bevezető alapelvei és céljai **komplex társadalomtudományi szemléletet** jelenítenek meg. Természetesen kiegészülve az értékelvű pedagógia szempontjaival, valamint azzal a felismeréssel, hogy a tanulók kognitív és affektív területének együttes fejlesztését kívánja megvalósítani, miként az alábbi idézet mutatja: „*a műveltségi terület megismertet a társadalmi együttélés történetével, alapelveivel és főbb intézményeivel; betekintést nyújt a civilizáció folyamatába, a kultúra életébe. Együttesen hangsúlyos szerepet töltenek be a köznevelési feladatok sikeres megvalósításában, hiszen jelentős mértékben hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók a haza felelős, hasznos polgáraivá váljanak; reális önismeretre és szilárd erkölcsi ítélőképességre tegyenek szert; képessé váljanak az önálló tájékozódásra, véleményformálásra és cselekvésre; megismerjék és megértsék a természeti, társadalmi, valamint kulturális jelenségeket, folyamatokat.*” (NAT, Ember és társ., 2013)

A modern társadalomtudományban Jan Assmann nagy hatású kulturális antropológus megkülönbözteti a kollektív emlékezet két formáját: a kommunikációs és a kulturális emlékezetet. Míg az előbbi a 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). E felosztást figyelembe véve a tanterv, bár dominánsan a kulturális emlékezet kialakításának szükségességére koncentrálna, helyet kap benne a jelenidejűség nézőpontja is. „*A társadalomismeret és az állampolgári ismeretek tartalmainak feldolgozása jó alapot ad a tudatos közéleti részvételhez, és a kulcskompetenciák kialakításán keresztül erősíti a demokrácia értékeinek (többek között a jogállamiság, a részvétel a döntéshozatalban, a társadalmi igazságosság, az önrendelkezés, a szolidaritás, a tolerancia, az együttélés) tiszteletét.*” (NAT, Ember és társ., 2013)

A megújult tartalmi szabályozó hangsúlyos **nevelési szemléletét, értékelvűségét, fejlesztő központúságát**, valamint a **jelenkor kihívásaira adott reflektivitás** határozza meg, amelyet jól mutat a legfontosabb általános fejlesztési feladatokat **megjelenítő célrendszer**:

- „*a személyiségi és emberi jogok tiszteletére, az erkölcsi értékekre nevelés;*
- *a nemzettudat és állampolgári ismeretek kialakítása, tudatosítása, fejlesztése;*
- *a társadalmi igazságosság, méltányosság és szolidaritás értékeinek tudatosítása;*

---

<sup>1</sup> Az írás a Válogatott tanulmányok II. kötetből A történelemtanítás kihívásai és lehetőségei az új Nemzeti Alaptanterv és a kerettantervek alapján című tanulmány aktualizált változata. A tanulmány eredeti formájában megjelent a Történelemtanítás online folyóirat 2016/7. számában (<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/07/kaposi-jozsef-a-tortenelemtanitas-kihivasi-es-lehetosegei-az-uj-nemzeti-alaptanterv-es-a-kerettantervek-alapjan-07-01-03/>).



- a társadalmi, gazdasági problémák iránti érzékenység megteremtése;
- a környezetért és fenntarthatóságért érzett felelősség kialakítása;
- más kultúrák megismerése és elfogadása, különös tekintettel a Kárpát-medencében együtt élő népekre, vallásokra;
- a demokratikus intézményrendszer működésének megértése;
- az egyenlő bánásmóddal és esélyegyenlőséggel kapcsolatos ismeretek és készségek fejlesztése;
- a társadalomtudományi szemlélet és gondolkodás kialakítása, az ilyen természetű problémák vizsgálatához és elemzéséhez szükséges készségek kialakítása és fejlesztése.” (NAT, Ember és társ., 2013)

Az alaptantervi bevezető egyik jellemzője, hogy az életkori sajátosságokat figyelembe véve határozza meg a fejlesztési célok és tartalmak általános jellemzőit, és maximálisan megpróbálja figyelembe venni azt, hogy a „*történeti elbeszélés [...] olyan szociális konstrukció, amely az elbeszélést, mint önálló törvényekkel rendelkező megismerési (kognitív) eszközt alkalmazza.*” (LÁSZLÓ, 2003. 23.)

„Az 1–4. évfolyamokon a műveltségterület egyes tartalmait olvasmányok, tevékenységek révén dolgozzák fel. A tanulók ebben a képzési szakaszban a történelmi látásmód (időbeliség, helyszín, szereplők), továbbá az erkölcsi gondolkodásmód alapelemeit sajátíthatják el a személyes, családi históriák, valamint a magyar történelem jelentős eseményeinek, szereplőinek megismerésén keresztül.

Az 5–8. évfolyamokon a tananyag feldolgozásának alapelve a **történetek elbeszélésén, megjelenítésén alapuló**, tevékenységközpontú történelemtanítás, amelynek egyik eszköze a jelentős történelmi személyiségek bemutatása. Fontos szempont a szűkebb és tágabb környezet történelmi, kulturális, vallási értékeinek átadása, valamint az, hogy a diákok megismerjék pl. a történész, régész munkájának alapelemeit. Ezt támogatja a múzeumok és más közgyűjtemények (pl. levéltárak) látogatása, szerepének ismerete. A képzési szakasz második felében a történelmi gondolkodás továbbfejlesztése áll a középpontban, a történelmi dokumentumok feldolgozása pedig a társadalmi és állampolgári normák elsajátítására is irányul.

A 9–12. évfolyamokon a tanítás a **forrás- és tevékenységközpontú tananyag-feldolgozásra épül**. Ennek keretében a diákoknak meg kell ismerkedniük a történelmi múlt különböző forrásainak (szöveges, képi, audiovizuális) általános jellemzőivel, feldolgozási szempontjaival, továbbá képesnek kell lenniük arra, hogy a különböző típusú forrásokban meglássák a szerzők nézőpontját. Kiemelt szerephez jut a problémaközpontú és elemző tanítás is, amely a történelmi helyzetek, illetve a napjainkban felmerülő problémák, jelenségek történeti gyökereinek megértését segíti.” (NAT, Ember és társ., 2013)

Az életkori szakaszokra való felosztás azt a célt tükrözi, hogy a 6–12 éves korosztály leginkább emocionálisan tud viszonyulni a társadalomtudományi ismeretekehez, továbbá ebben az időszakban alakíthatóak ki a narratív megismerés alapstruktúrái. Ezek pedig a hosszú távú tanulási képességek rögzülését segítik, mivel „a narratív struktúrák (idő, cselekmény, szereplők, perspektíva, szándékok) és a megismert történetsémák, forgatókönyvek révén komoly információfeldolgozási, tanulási technika közvetítésére alkalmas. Ugyanakkor

*a narratív szemléletmód komoly szerepet játszik az átélhető történeteivel és a közös kulturális kódrendszer megismertetésével az egyéni és közösségi identitásképzésben” (PATAKI, 2003).*

### *A műveltségterület tartalma, szerkezete, felépítése*

Az alaptantervben érvényesülő műveltségterületi koncepció a **társadalomtudományi komplexitás elvére épül**, így helyet kap benne: a történelem; erkölcsstan, etika; hon- és népismeret; társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek, filozófia. *„E tantárgyaknak együttesen nagy szerepük van a köznevelési feladatok sikeres megvalósításában, hiszen jelentős mértékben hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók a haza felelős, hasznos polgáraivá váljanak; reális önismeretre és szilárd erkölcsi ítélőképességre tegyenek szert, képessé váljanak az önálló tájékozódásra, véleményformálásra és cselekvésre; megismerjék és megértsék a gazdasági, társadalmi és kulturális jelenségeket, folyamatokat.”* (KAPOSI, 2012) 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 jeleníti 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)

Az alaptantervben megjelenő szemléletváltás természetesen egy hosszú folyamat eredményeként is értelmezhető, hiszen az 1978-as tantervtől kezdődően az 1995-ös és a 2003-as Nemzeti alaptanterveken át komoly oktatáspolitikai törekvésként fogalmazódott meg a társadalomismeret és az állampolgári ismeretek súlyának növelése. E kérdéskör problémáit jól mutatja be Kinyó László és Molnár Edit Katalin tanulmánya (KINYÓ–MOLNÁR, 2012), amely sorra veszi az elmúlt közel húsz év törekvéseinek eredményeit, ellentmondásait, csapdáit.

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 leghangsúlyosabb terpeként működik (SZEBENYI, 2001, ID. KINYÓ, 2012), továbbá több mint egy évszázada meghatározó szerepe van a nemzeti identitás formálásában (KATONA–SALLAI, 2002), 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 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 nevelés**en 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.

Az új NAT-ban – mind a kiemelt nevelési-fejlesztési célok között, mind a történelem, **állampolgári ismeretek** keretében – 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.)

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 feldolgozásán, általánosításán van, amelyhez sajátos interaktív pedagógiai módszerek (projekt, esettanulmány, terepgyakorlat) társulnak.”* (JAKAB, 2013) 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). 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; MÁTRAI 1999). 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.

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. A tanárok szándékosan és spontán módon is jobban támogatják a versengést a gyakorlatban: többször alkalmaznak versengő problémamegoldást, mint kooperatívot; sokkal több interakciójuk van azokkal a diákokkal, akik növelni akarják saját versenyszellemüket; több időt töltenek a versengés különböző aspektusainak szabályozásával, mint a hatékony kooperáció oktatásával.*” (FÜLÖP, 2009. 56.)

E probléma feloldása, a szemléletváltás véghezvitele nyilvánvalóan hosszú időt és összehangolt fejlesztési és tevékenységrendszert igényel. Ezt a folyamatot részben szolgálhatja az, hogy a 2013-as tanári képzési és kimeneteli követelményekben (KKK) hangsúlyosan megjelent az a szándék, hogy a végzett hallgatók alkalmasak legyenek „*a tanulóknak történelmi és állampolgári műveltségének, készségeinek és képességeinek kialakítására. Továbbá a képzés során elsajátítandó kompetenciáknál megjelent a demokrácia értékeinek elfogadása, az aktív állampolgárság jelentőségének felismerése, a személyiségi és az emberi jogok tisztelete.*”<sup>2</sup> A szemlélet és tanármódszertani repertoár váltását ezzel párhuzamosan szolgálhatja a kiépülő szaktanácsadói/tantárgygondozói rendszer, valamint a pedagógus-továbbképzések megújítása (TÁMOP 3.1.5., 2014).

A NAT Ember és társadalom műveltségterülete az integrált (BEREND, 1980) és komplex (KINYÓ-MOLNÁR, 2012) társadalomtudományi szemléletből indul ki (KINYÓ-MOLNÁR, 2012). Az integrált szemlélet ebben az esetben azt jelenti, hogy a különböző társadalomról és emberről szóló diszciplínákat a történetiség mint rendező elv fogja keretbe. A komplexitás pedig emellett arra utal, hogy a műveltségterület **alapvetően a társadalom alapstruktúráinak megismerésére fókuszál**, és a Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek; az Erkölcstan, etika; a Filozófia és a Hon- és népismeret is része. Ugyanakkor azt is rögzíteni szükséges, hogy a műveltségterület **középpontjában a történelem tantárgy** mint történeti stúdium áll, és az általános fejlesztési célok a narratív kompetenciák (F. DÁRDAI, 2006) kialakítására fókuszálnak.

<sup>2</sup> 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet.

---

## A történelem tantárgy tanításának alapelvei, céljai

A történelemtanítás meghatározó céljaként a dokumentum a **múlt feldolgozása révén a jelen megértését, illetve ezen keresztül a mindennapi közéletben való értő és aktív részvételt fogalmazza meg.** „A történelemtanítás a maga sajátos összetett célrendszerét akkor érheti el, ha képes felkelteni a fiatalok érdeklődését a múlt iránt, és sokféle bizonyítékkal szolgál arra vonatkozóan, hogy a történelmi múlt ismerete a jelen valódi megértését is szolgálja. 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 társ., 2013)

A történelemtanítás meghatározó szempontjaként jelent meg a motiváló tanulási környezet megteremtése, amely a nemzetközi szakirodalomra is támaszkodva azt javasolja, miszerint a történelmi tartalmakat úgy érdemes „feldolgozni, hogy a tanuló érzelmileg érintett legyen. Ez nemcsak az eredményesség feltételét jelentő motivációt biztosíthatja, hanem az »emocionalitás« révén híd lehet, amely a tanulót a történelem tartalmával (események, struktúrák, folyamatok) érzelmileg összeköti, és a történelmi gondolkodás elsajátításához hozzásegítheti.” (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 társ., 2013)

A történelmi műveltség egyrészt a történelmi művekben megőrzött narratívákat, továbbá egy-egy népcsoport (újabbán nemzet) **közös emlékezetében őrzött** legfontosabb tartalmakat foglalja magába. Ugyanakkor azt is tudnunk kell, hogy „Emlékezet, történelem: távolról sem szinonimák, [...] Az emlékezet maga az élet, melyet élő csoportok hordoznak, s ekképpen folyamatos fejlődésben áll, kitéve az emlékezés és a felejtés dialektikájának. [...] A történelem mindig problematikus, és tökéletlen rekonstrukciója annak, ami már nincs.” (NORA, 2009) 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 politikátörténet 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 történelmi fel-**

**dolgozások standardjai**, amelyek elméleti és szakmai alapját adják a tudományos igényű történelemtanításnak. A történelem *„tudományos igényű feldolgozása biztosítja, hogy a közoktatás a tanulók életkorához, érdeklődéséhez igazítva hiteles képet adjon a történelmet formáló erők működéséről, az előző nemzedékek sorsáról, alkotásairól, létfeltételeik alakulásáról, az egyes korok gondolkodását meghatározó eszmékről és hitekről, ezek eredetéről, kialakulásuk okairól. A történelem problémaközpontú megközelítése az önismereti, a társas kapcsolati kultúra fejlesztésének és a pozitív énkép kialakításának lehetőségét is biztosítja a tanulóknak.”* (NAT, Ember és társadalom, 2013)

Az új alaptanterv egyik fontos előrelépésének értékelhető az, hogy a korábbiakhoz képest **jelentősebb szerepet szán a történelmi gondolkodás fejlesztésének**. Ennek jelentőségét nemcsak az a felismerés adja, hogy *„a történelem nemcsak látás, hanem a látottak átgondolása is. És ilyen vagy olyan értelemben a gondolkodás mindig értelmezés”* (LUKACS, 2005. 57–58.), hanem az is, hogy a történelem értelmezéséhez szükséges flexibilis tudás-készlet sok-sok egyedi történet, jelenség megismeréséből levont általánosítások révén születhet meg. 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 társ., 2013)

Az alaptanterv a nemzetközi jó gyakorlatot is követve azt is rögzíti, hogy *„a felkészítés további célja, hogy a tanulók felismerjék és megértsék, hogyan és miért éreztek, gondolkodtak, cselekedtek másként az emberek a múltban, mint a jelenben élők. Mindehhez nélkülözhetetlen a történeti megismerést és értelmezést elősegítő kulcsfogalmakkal összefüggő tudás folyamatos elmélyítése.”* (NAT, Ember és társ., 2013)

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 hálókká rendezni, így alkalmazásuk révén könnyebb értelmezni és befogadni az új információkat és tapasztalatokat is. *„A történelmi kulcsfogalmak (történelmi idő, változás és folyamatosság, okok és következmények, történelmi források, tények és bizonyítékok, interpretáció, jelentőség, történelmi nézőpont) segítik a tanulókat a múltra vonatkozó magyarázatok, következtetések és értékelések megértésében, a történelmi ismeretek rendszerezésében, a múlttal és a múlt megismerésével kap-*

csolatos kérdések egyre árnyaltabb megválaszolásában, a különböző korok és események összehasonlításában, az összefüggések azonosításában, valamint az önálló következtetések és vélemények megfogalmazásában. A tartalmak értelmezését lehetővé tevő kulcsfogalmak mellett léteznek a történelmi tartalmakat kifejező kulcsfogalmak (pl. társadalom, társadalmi osztály, réteg, állam, államforma, államtípus, kultúra, birodalom), amelyek az egyes jelenségek közös sajátosságainak fogalmi megragadásával segítik a múlt folyamatainak, eseményeinek megértését, rendszerezését, összehasonlítását és értékelését.” (NAT, 2012) A kulcsfogalmak jelentőségét az adja, hogy ezek révén a diákok képessé válnak a különböző történelmi ismeretek feldolgozására, rendszerezésére, általánosítások megalkotására, hasonlóságok, különbségek feltárására, ismétlődő történelmi minták azonosítására és a különböző események közötti kapcsolatok létesítésére.

A 2012-es új 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 húsz éves 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).

**1. 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 online folyóirat. 2012. 2–4. sz.

## *Fejlesztési feladatok*

A 2012-es NAT-átdolgozás egyik fontosnak ítéhető eredménye a korábbi Nemzeti alaptantervekben megjelenő **fejlesztési feladatok egyszerűsítése, áttekinthetővé tétele.** Ez egyrészt tartalmi változásokat is hozott, továbbá formailag azzal járt, hogy az egyes képzési szakaszokon nem ismétlődnek meg újra az azonos követelmények, hanem összevont cellában jelennek meg, és így egy egyszerű, átlátható szerkesztési módot alkalmazva könnyen beazonosíthatóak a következő képzési szakasz céljaihoz kapcsolódó kiegészítések. A végrehajtott változtatások, a korábbi anyagban megjelenő ismétlődések elhagyása és az ebből adódó rövidítések a szerzők szándékai szerint elősegíthetik azt a folyamatot, hogy a szaktanárok a tartalmi követelmények áttekintése, feldolgozása mellett legalább

ugyanennyi energiát fordítsanak a fejlesztési követelmények megértésére és a mindennapi gyakorlatban való alkalmazásukra, miként az alábbi táblázat ezt mutatja.

2. táblázat Ismeretszerzés, tanulás

1–4. évfolyam	5–8. évfolyam		9–12. évfolyam
	5–6. évfolyam	7–8. évfolyam	
Ismeretszerzés személyes beszélgetésekből, tárgyak, épületek, képek közvetlen megfigyeléséből, hallott és olvasott elbeszélő szövegekből, különböző médiumok anyagából, ►►			►► szaktudományi munkákból.
Emberi és élethelyzetek megfigyelése, ►►	►► magatartásformák értelmezése.	Különböző emberi magatartástípusok, élethelyzetek megfigyelése, következtetések levonása.	
A műveltségi terület-hoz kapcsolódó rövid szövegek olvasása.	Az információk rendszerezése és értelmezése. Kulcsszavak és kulcsmondatok keresése szövegekben. Vizuális rendezők (táblázatok, ábrák, vázlatok) készítése.		Ismeretszerzés különböző írásos forrásokból, statisztikai táblázatokról, grafikonokról, diagramokról.
Információk gyűjtése adott témához segítséggel, ►►	►► könyvtárban, médiatárban, múzeumokban.	Önálló információgyűjtés adott témához különböző médiumokból, rövid szöveges tartalmi ismertető készítése ►►	►► az információk önálló rendszerezése és értelmezése. A rendelkezésre álló ismeretforrások áttekintése és értékelése. Egy történelmi oknyomozás megtervezése.
Atlaszok, gyermeklexikonok használata. A tanultak felhasználása új feladathelyzetekben.	Segédkönyvek, kézikönyvek, atlaszok, lexikonok használata. Az olvasmányokról lényegyet kiemelő jegyzetek készítése. A tanultak felhasználása új feladathelyzetekben.		A legfontosabb történelmi, társadalomtudományi, filozófiai és etikai kézikönyvek, atlaszok, lexikonok ismerete és használata. Előadás önálló jegyzetelése.
		Az internet kritikus és tudatos felhasználása történelmi, filozófia- és etikatörténeti ismeretek szerzésére.	

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

## Közműveltségi tartalmak

Az új alaptanterv egyik meghatározóan **új/régi eleme** a műveltségterületenkénti közműveltségi tartalmak újbóli megjelenése a dokumentumban. Az ide sorolható ismeretek, fejlesztési követelmények 1995–2003 között részei voltak a Nemzeti alaptantervnek, „Részletes követelmények” címszó alatt, de a 2003-as változtatás ezeket az elemeket a kerettantervek szintjére tette. A visszakerülést többek között az indokolta, hogy az egyre globalizálódó világban a helyi identitások felértékelődnek – ez egyébként európai trend-



ként is értelmezhető<sup>3</sup> –, mert a közös kulturális kódrendszer (amely egy közösség közös kulturális nyelveként is felfogható) tudja biztosítani leginkább a nemzedékek közötti párbeszédet. A közműveltség fogalmát az új NAT az alábbiak szerint rögzíti: a közösség bármely tagja számára elérhető, **megőrzött, megosztható és gyarapítható tudáskészlet, amely a közös kultúra, élet- és viselkedésformák értelmezéséhez**, a társas világban való részvételhez hozzáférést, megújulni kész **ismereteket és készségeket biztosít**, összhangban a közoktatás közszolgálati szerepével (NAT, Bevezető, 2012). A közműveltség alapelemei rugalmasan és több irányba továbbfejleszthetők. A NAT szándéka, hogy a köznevelésben elsajátított tudás értékálló, egyúttal a kor igényeinek megfelelő legyen. Konceptiója arra a feltételezésre épül, hogy: „*ahhoz, hogy egy társadalom tagjai egymással szót értsenek, szükséges, hogy létezzék olyan közös műveltséganyag (közműveltség), amelynek ismerete minden felnőtt állampolgárról feltételezhető. Ez az a »közös nyelv«, amelyen a nemzedékek közötti párbeszéd a kölcsönös megértés és tisztelet jegyében folytatható.*” (HORVÁTH-KAPOSI-VARGA, 2013) A NAT-ban a közműveltségi elemek közlése nem lezárt rendszerként jelenik meg, így magában hordozza az újabb és újabb kifejtési szintek, részletezések kerettantervi lehetőségét, beleértve az eltérő iskolatípusokból, tantervi programokból adódó különbségek lehetővé tételét.

A közműveltségi tartalmak az **1–4 évfolyamon tematikus megközelítésben** jelennek meg, a 6–10 éves korosztály számára megfogalmazott témák az életkori sajátosságok figyelembevételével alapvetően a gyermekek közvetlen, pl. családi, iskolai élményeire, illetve a nemzeti ünnepekre és az ehhez kapcsolódó történetekre, az ezekben szereplő – a közösségért tevékenykedő – hősökre, illetve az évenkénti megemlékezésekre fókuszálnak. De megjelennek bennük a feltehetően átélhető gyermeksorsok, valamint a példaképként követhető tudósok, sportolók is.

### 3. táblázat A NAT 2012. Közműveltségi tartalmai

1–4. évfolyam
1. A családi élet eseményei (születés, esküvő stb.). 2. Szülők, nagyszülők gyermekkorra, életmódja, tárgyi világa. 3. A múlt emlékei környezetünkben (múzeumok, emléktáblák, műemlékek, emlékművek; tárgyak, fotók, egyéb dokumentumok; szokások). 4. Nemzeti ünnepeink, jelképeink. 5. Mondák és legendák a magyar nép korai történetéből. 6. A középkori és újkori magyar történelem alakjai, női és férfi életutak. 7. A magyar szabadságküzdelmek kiemelkedő alakjai a 18–20. század időszakában. 8. Gyermekalakok és gyermeksorsok a 20. században. 9. Embermentők a 20. században. 10. Magyar tudósok, feltalálók, művészek és sportolók a 19–20. században.

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

<sup>3</sup> Pl. a szomszédos Ausztriában, lásd: Schecker, H., – Parchmann, I. (2007): Standards and competence models: The German situation. In: D. Waddington – P. Nentwig – S. Schanze (Eds.): Making it comparable. Standards in science education. 147–165. Waxman: Munster.

Az 5–12. évfolyamon a tartalmak az ún. hosszszetszeti témákban, illetve kronologikusan jelennek meg. A 10–14 éves és 14–18 éves korosztályok számára koncentrikusan – vagy „mélyítve”, ismétlődve – jelennek meg a feldolgozandó történelmi tartalmak. E koncentrikusság igaz az ún. hosszszetszeti, ismétlődő témákra is, amelyek tematikusan vagy akár problémaközpontúan fókuszálnak egy-egy lényeges történelmi jelenségre, folyamatra, valamint a hagyományosabbnak nevezhető kronologikus témákra is, amelyek az ókortól napjainkig alapvetően a történettudomány elfogadott szempontjai alapján épülnek fel.

### Ismétlődő/visszatérő és hosszszetszeti témák

Az elmúlt két évtizedben bekövetkezett nemzetközi trendekhez kapcsolódik az a felismerés, hogy a korszerű történelemtanítás az ún. narratív kompetencia kialakítását jelenti, amelynek keretében a tanulók képesek „*a múlt-jelen-jövő hármasszetszi dimenziójában az adatok, a tények, 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, 2006. 95–105.). Ebből adódóan a megértésre és problémamegoldásra alapuló történelemoktatás csak akkor valósítható meg, ha a különböző történelmi korokban meglévő jelenségek, események, folyamatok egymással összehasonlíthatóvá válnak. Ebből adódóan kaptak helyet az „ismétlődő/visszatérő ún. hosszszetszeti témák, amelyek **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 eszmetörténelmi vonatkozásokat jelenítenek meg.

#### 4. táblázat Ismétlődő/visszatérő és hosszszetszeti témák a NAT 2012 történelem részében

5–8. évfolyam	9–12. évfolyam
<b>Társadalmi helyzet, életmód, életviszonyok</b>	
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)

5–8. évfolyam	9–12. évfolyam
<b>Társadalom és állam</b>	
Uralkodók és államférfiak Birodalmak Kisebbség, többség, nemzetiségek ►►	Államformák, államszervezet A hatalommegosztás formái, szintjei Forradalom, reform és kompromisszum
<b>Helyi és nemzetközi együttműködések, konfliktusok</b>	
Békék, háborúk, hadviselés Egyezmények, szövetségek ►►	Függetlenség és alávetettség Kisállamok, nagyhatalmak
<b>Természet és technika kölcsönhatása</b>	
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
<b>Kultúrák, vallások és eszmék</b>	
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.

## Kronologikus témák

A hazai történelemtanítás megkerülhetetlennek látszó hagyománya a feldolgozandó anyag időbeli (kronologikus) elrendezése. E tananyag-szerveződési modell a történettudomány által alkalmazott korszakolás következményeként jelent meg, és **hatja át mind a mai napig a történelemtanítás gyakorlatát**. Háttérében az a gondolkodás áll, hogy a történelemtanítás funkciója a tudomány leegyszerűsített változatát adja, megmaradásának, megváltoztathatatlanságának indokaként pedig a múlt teljességének feldolgozási szándéka jelenik meg azzal a céllal, hogy a ma világa értelmezhető legyen. Nyilvánvaló, hogy a történelemtanítás korábban sem és jelenleg sem képes a múlt teljességét feldolgozni, mindig is valamilyen szempontok – ideológiai, eszmei – szerinti válogatás érvényesült az oktatás tartalmainak kijelölésénél. Ebben az összefüggésben is érdemes idézni az alábbi gondolatot, miszerint: „Nem az a kérdés itt, hogy mik a tények, hanem inkább az, hogy hogyan írandók le a tények annak érdekében, hogy az egyik fajta magyarázat jogosságát inkább igazolják, mint a másikat.” (WHITE, 1978. 134.) Vagyis a múlt-

ból, a történelemből való válogatást alapvetően az alkalmazott fókuszok, szempontok határozták meg. Ebből kiindulva azt lehet megállapítani, hogy a 2012-es NAT tartalmi vonatkozásban a folyamatosságot, a tradíciókat képviseli, noha a szerzők, szerkesztők a módszertani változatosságot – mint rendező elv – szándékát is megfogalmazták. „*A történelem területén a tartalmak körülhatárolásakor szem előtt tartottuk a feldolgozás lehetséges súlypontjainak, módszereinek sokféleségét* (SZABÓ, 2012).”

A tananyag mind az 5–8., mind a 9–12. évfolyamon **ugyanazt a 11 témát tartalmazza:**

1. Az őskor és az ókori Kelet
2. Az antikvitás
3. A középkori Európa
4. A magyarság történetének kezdetei és beilleszkedése Európába
5. A világ és Európa a kora újkorban
6. Magyarország a 16–18. században
7. Forradalmak és a polgárosodás kora Európában és Magyarországon
8. A nemzetállamok kora
9. Hazánk és a nagyvilág a 20. század első felében
10. Hazánk és a nagyvilág a 20. század második felében
11. A globalizálódó világ és Magyarország

A megjelent dokumentum hitet tesz azon szándék érvényesülése mellett, hogy a történelemtanítást mind az általános, mind a középiskolában át kell hatnia a **narratív megismerési mód** alkalmazásának. Ezt figyelembe véve az 5–8. évfolyamokon a témák megnevezése inkább az eseménytörténetre utal, és többnyire megjelenik bennük a legjelentősebb történelmi személyiségek, eseménysorok neve is. A középiskolai tananyag építeni kíván a korábbi évfolyamokon elsajátított ismeretekre: azokat nem (esetleg részben) ismétli meg. A közműveltség tartalmainak elmélyítése, alkalmazási szintű elsajátítása csak így lehetséges. Az 5–8., illetve a 9–12. évfolyamokon zajló történelemoktatás az azonos témaköröket nem egyszerűen újabb tananyaggal bővíti (koncentrikus tananyag-elrendezés). A középiskolai történelemtanítás fókuszába olyan új jelenségek kerülnek, amelyek eltérő, inkább értelmező jellegű prezentációt igényelnek. A továbbra is alkalmazható és alkalmazandó elbeszélő, leíró magyarázó eljárások a tevékenységközpontú feldolgozási módokat fokozatosan és egyre sűrűbben átszövő elemző eljárások alkalmazását is feltételezik (spirális elrendezés) (SZABÓ, 2012). A kronologikus, koncentrikus megközelítés új/régi szándékaként markánsan kivehető a különböző iskolafokokban megjelenő témák egymásra épülése, és az adott témákon belül az életkori sajátosságból adódó eltérő feldolgozási módok különbözősége. E helyes és támogatandó szándékok gyakorlati érvényesülését, próbáját természetesen a kerettantervekben és a tankönyvekben lehet/kell megvizsgálni.

Az új NAT egyik újdonságaként – a megváltozó nemzetközi didaktikai gondolkodás következményeként (STRADLING, 2001) – jelentek meg a **kulcsfogalmak kétféle megközelítésben is**. „*A történelmi kulcsfogalmak (történelmi idő, változás és folyamatosság, okok és következmények, történelmi források, tények és bizonyítékok, interpretáció, jelen-*

---

tőség, történelmi nézőpont) segítik a tanulókat a múltra vonatkozó magyarázatok, következtetések és értékelések megértésében, a történelmi ismeretek rendszerezésében, a múlttal és a múlt megismerésével kapcsolatos kérdések egyre árnyaltabb megválaszolásában, a különböző korok és események összehasonlításában, az összefüggések azonosításában, valamint az önálló következtetések és vélemények megfogalmazásában.

A tartalmak értelmezését lehetővé tevő kulcsfogalmak mellett léteznek a történelmi tartalmakat kifejező kulcsfogalmak (pl. társadalom, társadalmi osztály, réteg, állam, államforma, államtípus, kultúra, birodalom), amelyek az egyes jelenségek közös sajátosságainak fogalmi megragadásával segítik a múlt folyamatainak, eseményeinek megértését, rendszerezését, összehasonlítását és értékelését. A tartalmak értelmezését szolgáló és a tartalmakat kifejező kulcsfogalmakkal kapcsolatos tudás folyamatos bővítése, elmélyítése, valamint újabb és újabb kontextusokban történő gyakoroltatása az értelmes történelemtanulás egyik legfontosabb összetevője. Ezek beemelése és hangsúlyossá tétele a dokumentumban nemcsak a Bevezetőben lefektetett alapelvek, célok tudatosabb megvalósítását szolgálhatják, hanem a történelmi gondolkodás fejlesztése terén is új lehetőségeket nyithatnak, mivel régóta tudott, hogy a fogalomhasználat milyensége az egyik meghatározó ismérve a megalapozott és transzformálható, adaptív történelmi tudásnak”. (KOJANITZ, 2014).

### *A kerettantervek és felépítésük*

A NAT-ban megfogalmazott pedagógiai elvek, nevelési célok, fejlesztési feladatok, kulcskompetenciák és műveltségi tartalmak egyes nevelési-oktatási szakaszokon történő érvényesülését a kerettantervek teszik a gyakorlat számára adaptálhatóvá. A kerettantervek a NAT és a helyi tanterv közé beépülő szabályozási szint, ebből adódóan differenciáltan érvényesítik a fenti dokumentumokban megjelenő nevelési célokat, a képzési tartalmakba ágyazott kulcskompetenciákat, és közvetítik az egyes műveltségterületekben megfogalmazott fejlesztési követelményeket és közműveltségi tartalmakat. A kerettantervekben azonosíthatók a NAT-ban megjelölt fejlesztési területek, a kiemelt nevelési célok, kulcskompetenciák és műveltségi tartalmak, továbbá a bennük foglaltak alkalmasak ezek fejlesztésére és értékelésére. A kerettantervek ezeken túlmenően irányt mutatnak a tankönyvíróknak és -szerkesztőknek, a tanítási segédletek, eszközök készítőinek, továbbá az állami vizsgakövetelmények, valamint az országos mérési-értékelési eszközök kidolgozóinak, de legfőképpen az iskolák nevelőtestületeinek.

A kerettantervek két fő részből állnak. Az első rész az adott iskolafokozat vagy iskolatípus általános cél- és feladatrendszerét, a tantárgyi rendszereket, illetve évfolyamonként és tantárgyanként az éves óraszámokat, a második rész a tantárgyi kerettantervet írja le. A tantárgyi kerettantervek általában két évfolyamos ciklusban jelennek meg, ugyanakkor évfolyamonként rögzítik a tanulók heti kötelező óraszámát és a tantárgy rendelkezésére álló órakeretet, bár ennek csak 90%-át fedik le, azért, hogy a helyi alkalmazásban érvényesülhessenek a speciális fenntartói szándékok, intézményi hagyományok és a differenciált tanulásszervezés különböző elvei és gyakorlata. A tantárgyi kerettantervek a célok és a feladatok tematikaiegység-szintű lebontásával, az előzetes tudás meghatáro-

zásával, az elvárt teljesítmények körülírásával, illetve a tantárgyköziség szempontjainak erősítésével és kiterjesztésével feltehetően segítik a régóta szükségesnek ítélt tartalmi és módszertani szemléletváltás kiteljesedését.

## A kerettantervek felépítése

A NAT és a helyi tanterv közé ékelődő kerettantervek alapstruktúrája a 2000-es fejlesztések során alakult ki, lényegi változás az elmúlt másfél évtizedben alig-alig történt, miként azt az 5. táblázat mutatja.

5. táblázat A tantárgyi kerettantervek szerkezetének összehasonlító táblázata

Kerettanterv (2000, 2003, 2007)	Kerettanterv (2012)
A tantárgy neve, cél és feladatok.	A tantárgy neve, tanításának célja és feladatai.
Fejlesztési követelmények.	Két évfolyamos ciklusokra vonatkozó bevezető: 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.

## Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek kerettantervek

A tantárgy neve, ez a hosszú cím egyértelműen jelzi, hogy egy olyan stúdium tanterveként készült, amely összhangban a Nemzeti köznevelési törvénnyel és az alapvetően értékelvű, nevelésközpontú Nemzeti alaptantervvel, **egyszerre koncentrálna a múlt- és a jelenismeretre**. Nyilvánvaló, hogy a társadalmi és állampolgári ismeretek hangsúlyozása nemcsak a tanterv megvalósítását segítő tankönyvekben, taneszközökben jelenik meg, hanem hatással van a kimeneti (pl. érettségi) követelményekre és a formálódó tantárgygondozói rendszer szemléletére is. Hiszen többek között ezek a zálogai a dokumentumban megjelenő szemléletváltás gyakorlati érvényesülésének.

A kerettantervekben rögzített *célok és feladatok* összegzik a tantárgy főbb feladatait a képességfejlesztésben és a tantárgy képzési tartalmából következő műveltség közvetíté-

---

sében, illetve annak továbbépítésében. A történelem tantárgyi kerettantervek általános bevezetőjükben fogalmazzák meg a Nemzeti alaptantervre épülően az adott iskolatípusra vagy pedagógiai fejlesztési szakaszra vonatkozó meghatározó jelentőségű tantárgyi célokat és feladatokat. Pl. *„A történelem tanításának és tanulásának a célja olyan, hazánk és az emberiség múltjával kapcsolatos műveltség és képességek elsajátíttatása és elsajátítása, amely közös kommunikációs alapot szolgáltatva biztosítja egymás kölcsönös elfogadását a szűkebb és tágabb közösségek számára.”* (Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek kerettanterv 5–6.) Pl. *„A középiskolai történelemtanítás a források önálló feldolgozásán alapuló, elemző jellegű, ami az összefüggések egyre önállóbb feltárását jelenti. Ugyanakkor törekedni kell a történelem élményszerű tanítására, közös feldolgozására, ami örömet és feladatokat jelent a diákok számára. [...] Az ismeretátadással azonos súllyal kell kezelni a tanulói képességek – az ismeretszerzés, tanulás; a kritikai gondolkodás; a kommunikáció; valamint az időben és térben való tájékozódás – fejlesztését, melyet kellően változatos tevékenységformák biztosításával lehet a leghatékonyabban elérni. Ez azért is szükséges, hogy a tanulók képessé váljanak önálló ismeretek szerzésére, értelmezésére, azokkal kapcsolatban önálló vélemény megfogalmazására.”* (Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek kerettanterv 9–12.)

A kerettantervek hangsúlyosan kitérnek arra, hogy a NAT-ban rögzített fejlesztési területekben megfogalmazott **nevelési célok** (pl. nemzeti azonosságtudat, hazafiasságra nevelés, felelősségvállalás másokért, önkéntesség) és a **kulcskompetenciák** (pl. szociális és állampolgári kompetencia, digitális kompetencia) **miként adaptálhatók** az adott tantárgy, fejlesztési szakasz keretei között. Pl. *„Az iskola és benne a történelemtanítás egyik fő feladata értékek közvetítése. Olyan alapvető normákról, értékekről van szó, mint a nemzeti azonosságtudat kialakítása a magyar történelem feldolgozásával; az európai és egyetemes demokratikus értékrend kialakítása az egyetemes történelem elemzésével. [...] Nyitott, elfogadó gondolkodást kell kialakítani az eltérő kultúrák vonatkozásában a kisebbségek történelmének áttekintésével – beleértve a határon túli magyarság és a hazai nemzetiségek múltját és jelenét is –, különös tekintettel a Kárpát-medencében együtt élő népekre. Cél továbbá a környezettudatosságra és fenntarthatóságra nevelés a környezet és a természet, valamint az ember kapcsolatának koronkénti bemutatásával.”* (Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek kerettanterv 9–12.)

Fontos utalni arra, hogy a tantárgy sajátos fejlesztési céljainak megvalósításához milyen általános pedagógiai, pszichológiai, didaktikai elvek érvényesítésének szükségessége jelenik meg a dokumentumban. Pl. *„Mivel az 5–6. évfolyamos tanulók gondolkodása konkrét, ezért esetükben a múlt képszerű megjelenítése különös jelentőségű. Ennek érdekében a történetek megjelenítésén alapuló és tevékenységközpontú feldolgozás a történelemtanítás alapelve, melynek eszközei között fontos szerepet játszik a jeles történelmi személyiségek bemutatása, valamint az egyes korok embereinek mindennapjait bemutató életmódtörténet.”* (Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek kerettanterv 5–6.) Pl. *„A korábbi, történetek feldolgozásán alapuló, képszerű történelemtanítást felváltja az elemző, az oksági viszonyokat kutató jellegű munka [...] Kiemelt szerepe van a problémaközpontú történelemtanításnak, amely adott esetben teljesen eltérő nézőpontok ütköztetését is szükségessé teszi. A kulcskompetenciák*

közül a hatékony és önálló tanulás készsége szintjének emelése a legfontosabb feladat.” (Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek kerettanterv 9–12.)

A történelem kerettanterv egyik legizgalmasabb és egyben **legvitatottabb kérdése a korszakbeosztás**. Évtizedek óta zajló trend a közelmúlt története súlyának, tananyagterjedelmének növekedése. Az új kerettanterv ebben a folyamatban egy rendkívül erőteljes változtatást vitt végbe azzal, hogy több európai országhoz hasonlóan nálunk is **1945 lett az utolsó** (8. és 12. osztály) **évfolyam kezdőpontja**. Ez több szempontból is indokolható, egyrészt a jelenkor, a mai világrend kezdete a második világháború lezárulta, másrészt a 8. és a 12. osztályban is be kellett iktatni a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismereteket is.<sup>4</sup> Az 1945-ös korszakhatár természetesen jelentősen hatott a korábbi évfolyamok periódushatáraitra, melynek következtében **csökkent az ókorra és a középkorra fordítható tananyagtartalom** és ezzel összefüggésben az órakeret is.

**6. táblázat** A 8 osztályos általános iskolai és a 4 osztályos középiskolai korábbi és új kerettanterv évfolyamonkénti korszakhatárai

2003, 2007 kerettanterv		2012 kerettanterv	
Tananyag (egyetemes/magyar)		Tananyag (egyetemes/magyar)	
5. Ókor vége/magyar honfoglalás	9. Első ezredforduló/magyar államalapítás	5. Középkor vége/Árpád-kor vége	9. Középkor vége/1490-ig
6. 18. század elejéig/szatmári béke	10. Kora újkor 1721-ig/szatmári béke	6. A kora újkor/1849-ig	10. A kora újkor/1849-ig
7. Az első világháború vége	11. Az első világháború kezdete	7. A második világháború vége	11. A második világháború vége
8. Globalizáció/1990-ig	12. Emberiség az újabb ezredfordulón/1991-ig	8. Globalizáció/2004-ig	12. Globalizáció/2004-ig

Forrás: Katona András (2012)

A 6. és a 8. évfolyamos gimnáziumi kerettanterveknél<sup>5</sup> is a záró, 12. évfolyamban kezdődik az 1945 utáni történelem, így itt is módosultak a korábbi dokumentumok, de talán nem olyan mértékben, mint a 8 + 4-es képzési szerkezetben. A 8 évfolyamos gimnáziumi kerettantervnél történt csak lényegi változás azáltal, hogy az 5–6. évben még nem kezdődik meg a történelem tantárgy tanítása, hanem helyette az iskolák arról dönthetnek, hogy vagy társadalmi és állampolgári ismereteket, hon- és népismeretet, vagy latin örökségünket tanítanak. E változtatás ugyanakkor azt is eredményezte, hogy a 6 és 8 osztályos gimnázium történelem tantárgyi kerettantervei megegyeznek egymással.

A **tantárgyi kerettantervek** egyes témái **táblázatos formában jelennek meg**, melyek kitérnek a fejlesztési célokra, a felhasználható órakeretre, a feldolgozáshoz szükséges előzetes tudásra, a nevelési, fejlesztési célokra, témákra, fejlesztési követelményekre, kapcsolódási pontokra, kulcsfogalmakra és a téma feldolgozásához szükséges adatokra.

<sup>4</sup> A Történelemben épített Társadalmi és állampolgári ismeretek mellett önálló, választható tárgyként is megjelenik a Társadalmi és állampolgári ismeretek az 5–6. és a 9–12. évfolyamokon.

<sup>5</sup> 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 3. és 5. melléklete.



E struktúra konkrét megvalósulását a 9–12. évfolyamon *Az első világháború és következményei* című tematikai egységből vett példákkal szemléltetjük.

A táblázatok témák rovatában dőlt betűvel jelöltek a tájékoztató jellegű, csupán javasolt ismétlődő és hosszsmetszeti témák, ugyanez vonatkozik a fejlesztési követelmények példaként szolgáló feladatainál, valamint a kapcsolódási pontok ajánlott anyagainál.

**7. táblázat** Az első világháború és következményei c. tematikai egység szemléltető szándékú kivonata

<b>Tematikai egység/ Fejlesztési cél</b>	Az egyes műveltségterületi tantárgyak nagyobb átfogó témaegységeit, témaköreit nevezi meg. <b>Pl. Az első világháború és következményei.</b>	<b>Órakeret</b> A javasolt óraszám
<b>Előzetes tudás</b>	A témakör elsajátításához, azaz sikeres tanításához és tanulásához szükséges kulcsfogalmak, ismeretelemek, szabályok, képességek megnevezése a témakör sajátosságainak megfelelően. Pl. A tudomány és technika fejlődésének új szakasza. Nagyhatalmi konfliktusok és a szövetségi rendszerek kialakulása. A keleti kérdés. A dualista monarchia válsága.	
<b>Tantárgyi fejlesztési célok</b>	Az adott tematikai egység tanítási-tanulási folyamatában hangsúlyos, kiemelt fejlesztési feladatok megnevezése az adott két évfolyamonként meghatározott sajátos tantárgyi fejlesztési célok, feladatok alapján. Pl. Felismeri, hogy a korábban kialakult nagyhatalmi egyensúly felbomlása, a gyarmatokért való versengés, a létrejövő katonai szövetségek, a fegyverkezési verseny és a megoldatlan balkáni helyzet együttesen vezetett a háborúhoz. Érti, hogy az új hadászati eszközök és módszerek alkalmazása elhúzódo harcokkal és óriási ember- és anyagi veszteséggel jártak, és minden állampolgárt érintettek. Felismeri a háború sajátos, az emberi történelemben ez idáig nem létező új vonásait. Tisztában van a háború emberiségre gyakorolt romboló morális hatásaival.	
<b>Követelmények – Ismeretek/fejlesztési követelmények</b>		
<b>Témák</b>	<b>Fejlesztési követelmények</b>	<b>Kapcsolódási pontok</b>
<i>Pl. Az első világháború. Hadviselés. Az első világháborút lezáró béke-rendszer. Új államok Közép-Európában. A határon túli magyarság sorsa. Kisállamok, nagyhatalmak.</i>	<i>Pl. Ismeretszerzés statisztikai táblázatokból, diagramokból. (Pl. háborús veszteségek.) Pl. Kritikai gondolkodás. Tanult ismeretek problémaközpontú elrendezése. (Pl. hadicélok, haditervek – békecélok, békeelvek, és ezek megvalósulása.)</i>	<i>Pl. Kémia: Hadászatban hasznosítható vegyi anyagok.  Mozgókép-kultúra és média-ismeret: Tömegkommunikáció, médiumok hatása a mindennapi életre.</i>
<b>Értelmező kulcsfogalom</b>	<i>Történelmi idő, ok és következmény, történelmi forrás, tény és bizonyíték, interpretáció, jelentőség, történelmi nézőpont.</i>	
<b>Tartalmi kulcsfogalom</b>	<i>Pl. politika, állam, államforma, államszervezet, hatalmi ág, demokrácia, monarchia, köztársaság, parlamentarizmus, közigazgatás, birodalom, szuverenitás, centrum, periféria</i>	

<b>Fogalmak, adatok</b>	<p><i>Fogalmak:</i> pl. villámháború – állóháború/állásháború, központi hatalmak, frontvonal, hátszág, antant, jóvátétel, Népszövetség, revízió, reváns.</p> <p><i>Topográfia:</i> pl. Szarajevó, Doberdó, Szerb–Horvát–Szlovén Királyság, Csehszlovákia, a balti államok, Lengyelország.</p> <p><i>Évszámok:</i> pl. 1914–18 (az első világháború), 1914. június 28. (a szarajevói merénylet) 1914. július 28. (az Osztrák–Magyar Monarchia hadat üzen Szerbiának, a világháború kirobbanása), 1918. november 3. (a padovai fegyverszünet), 1919 (a békekonferencia kezdete, a versailles-i béke).</p>
<b>A fejlesztés várt eredményei a két évfolyamos ciklus végén</b>	<p>A képzési cikluson (11–12. évfolyam) elvárható legfontosabb tudás- és képességelemek.</p> <p><i>Pl. Az újkori és modern kori egyetemes és magyar történelmi jelenségek, események rendszerező feldolgozásával a jelenben zajló folyamatok előzményeinek felismerése, a nemzeti öntudatra és aktív állampolgárságra nevelés. Ismerje fel a tanuló, hogy az utókor, a történelmi emlékezet a nagy történelmi személyiségek tevékenységét többféle módon és szempont szerint értékeli, egyben legyen képes saját értékítélete megfogalmazásakor a közösség hosszú távú nézőpontját alkalmazni.</i></p> <p><i>Legyen képes e bonyolult történelmi folyamat meghatározó összefüggéseit, szereplőit beazonosítani, valamint legyen képes egy-egy korszak főbb kérdéseinek problémaközpontú bemutatására, elemzésére.</i></p>

Forrás: 51/2012. kerettantervi rendelet alapján

A fenti táblázat rovatai közül jó néhány például a tematikai egység, órakeret, témák nem szorulnak értelmezésre, magyarázatra, hiszen a korábbi kerettantervekben is szerepeltek. Mindenképpen érdemes foglalkozni azonban az előzetes tudás, a nevelési fejlesztési célok és a fejlesztés várt eredményei rovatokkal, mivel ezek egy újfajta gondolkodásmód következményeként jelentek meg a dokumentumban.

## Előzetes tudás

Ennek a rovatnak elméleti alapját az új **konstruktivista ismeretelmélet** adja, miszerint „*az emberi tudás konstrukció eredménye, vagyis a megismerő ember felépít magában egy világot, amely tapasztalatainak szervezője, befogadója, értelmezője lesz. Ennek a belső világnak, világmodellnek nagyon fontos funkciója a megismerő embert érő információk feldolgozása, értelmezése, rendszerbe való beépítése. Ez pedig nem más, mint a tanulás. A tanulás eszerint nem más, mint állandó konstrukció, a belső világ folyamatos építése.*” (PÁLVÖLGYI, 2015). Ezen ismeretelméleti alapvetésre épül a konstruktív pedagógia, amely a tanulóban meglévő kognitív struktúrákat (előismereteket) a tanulási folyamat középpontjába helyezte. Eszerint „*a gyerekek is, mint ahogy minden tanuló ember, a tudást konstrukcióként, egy értelmezési folyamatban sajátítják el.*” (NAHALKA, 1997) Az előzetes tudás „*azért játszik alapvető szerepet a tanulás során, mert a gyermek ezen értelmezési kereteket használja az általunk biztosított tapasztalatok feldolgozására*” (NAHALKA, 1997) s nem azokat, amelyeket a tanítás során a pedagógus a tudomány logikájából következően vagy a maga gondolkodásmódjából adódóan alkalmazni próbál. „*Csakis értelmezett tapasztalataink vannak, számunkra felfoghatatlan dolgokat nem tudunk*

megtapasztalni. Tapasztalataink sokkal inkább hordozzák magukon előzetes tudásunk értelmező hatásának nyomait, mint a külső világ hatását.” (NAHALKA, 2006) Ebből következően az eredményes tanulás meghatározó feltétele, hogy a tanulóknak meglévő ismeretek, tapasztalatok minél nagyobb mértékben aktivizálhatók legyenek az új tudás befogadása érdekében. „Ehhez a legjobb eljárás, ha úgy választjuk meg a tanulás helyszínét, tartalmát, példáit, jellegét, hogy azok életszerűek legyenek, s a lehető leggyakrabban a valóságos környezetet vegyék alapul.” (NAHALKA, 1997)

Az előzetes tudás témakörönkénti beépítése a kerettantervi struktúrába a fentiekből következően arra irányul, hogy a tanterv alkalmazója tisztában legyen azzal, hogy mely ismeretek és tanulói tapasztalatok megléte szükséges ahhoz, hogy a diákok számára feldolgozhatók legyenek azok a tartalmak és kialakíthatóvá váljanak azok a képességek, amelyeket a dokumentum elvár.

*Példák: 8. táblázat Kerettanterv 5–8., 9–10. évf.*

<b>Tematikai egység</b>	Az emberiség őskora. Egyiptom és az ókori Kelet kultúrája	<b>Órakeret</b> 12 óra
<b>Előzetes tudás</b>	Alsó tagozatos olvasmányok az őskori emberről és a Bibliából. A negatív számok használata a mindennapi életben (hőmérséklet, adósság), a számok helye a számegegyesen. Az idő mérése.	

*Példák: 8. táblázat Kerettanterv 9–10. évf.*

<b>Tematikai egység</b>	A világ és Európa a kora újkorban	<b>Órakeret</b> 12 óra
<b>Előzetes tudás</b>	Felfedezők, utazók, reformátorok, a Napkirály udvara, a felvilágosodás eszméi.	

*Forrás: 51/2012. általános iskolai és gimnáziumi történelem kerettantervi rendelet*

A fenti példák is azt igazolják, hogy a kerettantervi gondolkodásmód az ún. előzetes tudás alapján áll, vagyis az egyes témakörök feldolgozása a gyakorlatban az ismereteknek, képességeknek egy bonyolultabb rendszerré való összerendezettségét jelenti. Továbbá azt is, hogy a tanítási célok és „a gyerekek számára kijelölhető követelmények, az értékelés, a tananyag, az eszközök, az elsajátítás útja és logikája tekintetében is” differenciálásra van szükség, mivel „a konstruktivizmus és a differenciális pedagógia között mélyen gyökerező szövetség van.” (NAHALKA, 1997).

## Nevelési-fejlesztési célok

A kerettantervi fejlesztés egyik meghatározó jelentőségű újdonsága ennek a rovatnak a megjelenése. Ez a rovat a történelem tantárgy esetében mindenképpen egy sajátos pedagógiai tartalmi-módszertani koncepcióként is értelmezhető (FALUS–KÖRNYEI–NÉMETH–SALLAI, 2012. 60.), ugyanis **megjelöli az adott tematikai egység általánosnak nevezhető célrendszerét**, és közvetve vagy közvetlenül utal az ismeretek feldolgozásának fókuszára, szemléletmódjára és a speciális fejlesztési célokra. Az általános szaktárgyi

fejlesztő tevékenységek mellett itt fogalmazódtak meg a történelmi tanulást, gondolkodást, általánosítást lehetővé tevő értelmezési keretek (mintázatok, sémák), továbbá a személyiségfejlesztésre vonatkozó morális tanulságok, normatív elvárások. Vagyis azok az – európai kulcskompetenciák struktúrája szerint rögzített – ismeretek, képességek és attitűdök, amelyek a nevelési-oktatási folyamat meghatározó elemeként egy folyamatosan továbbépíthető és építendő rendszerbe foglalják az egyes tematikai egységek tartalmait, fejlesztési követelményeit. A konkrét történelmi **tényismereteken túlmutató**, a narratívumok feldolgozásának tapasztalataiból kirajzolódó **mintázatok** (template) tanulásban betöltött jelentőségét az adja, hogy ezek „rejtett történetsszervező sémaként” (PATAKI, 2010) **alkalmasak** különböző történelmi korszakok analógiáinak beazonosítására, és így az **értelmező** (meaningful) **történelemtanulás elsajátítására**. Támogatják továbbá a történetekből kirajzolódó különböző forgatókönyvek (scriptek) felismerését, illetve az ezekből építkező változatos sémavariációk felismerését és különböző helyzetekben való beazonosításukat. Ugyanakkor ezek a sémák jelentős adaptálási hatásmechanizmussal rendelkeznek, így hozzájárulnak a transzverzális készségek (pl. kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kooperativitás) kialakításához, illetve a transzfer gondolkodás különböző típusainak fejlesztéséhez (MOLNÁR, 2002. 71).

A tematikai egységekhez kapcsolódó nevelési-fejlesztési célokban azt a szándékot lehet azonosítani, hogy elsőként döntően a folyamatosan építendő általános sémák fogalmazódnak meg, majd ezt követik azok a morális tanulságok, amelyek az adott témából következhettek, majd megjelennek a hosszmetzeti vagy ismétlődő témákhoz is köthető és bizonyos mértékig általánosítható ismeretek, és végül is a sort a NAT fejlesztési céljaiból következő sajátos fejlesztési célok zárják.

*Példák: 9. táblázat Kerettantervi részlet*

Szemponatok	Kerettantervi szöveg
<b>Általános sémák</b>	Az emberi munka és a környezethez való alkalmazkodás jelentőségének megismerése. Az állam különböző társadalomszervező funkcióinak (munka megszervezése, védelem stb.) felismerése.
<b>Morális tanulságok</b>	Annak belátása, hogy az emberi civilizációt sokak munkája teremtette meg, valamint a múlt emlékei, maradványai megóvásra érdemesek.
<b>Tematikai egységhez kapcsolódó ismeretek</b>	A különböző emberi közösségek (család, törzs stb.) az eltérő történelmi korokban betöltött szerepének tudatosulása.
<b>Sajátos fejlesztési célok</b>	Ismeretek szerzése az őskorról és az ókori Keletről szóló történetekből, tankönyvi olvasmányokból és képekről. Az időszámítás jelentőségének megértése és technikájának megismerése. A történelmi térképek sajátosságainak megismerése a földrajzi térképekhez viszonyítva. A kritikai gondolkodás fejlesztése a valós és a fiktív elemek megkülönböztetése révén a régi korokról szóló történetekben. A szóbeli kifejezőmód fejlesztése történetek mesélésével.

*Forrás: 51/2012. kerettantervi rendelet alapján saját szerkesztés*

---

## Fogalmi háló (kulcsfogalmak, adatok)

A tematikai egységek tartalmait illetően feltétlenül ki kell térni az ún. kulcsfogalmakra (key ideas), mint az egyik újszerű tartalmi rendező elvre, amely az elmúlt évtizedben jelent meg és terjedt el a nemzetközi gyakorlatban (HAMILTON–MCCONNELL, 2003). Ezen újszerű tartalmi szelekciós gondolkodásmód egyrészt arra fókuszál, hogy kiválogassa a folyamatosan bővülő ismeretanyagból azokat a meghatározó jelentőségű alapelveket és összefüggéseket, amelyek egy adott tantárgy megértése szempontjából elengedhetetlenek, és adott iskolai keretek között (óraszámban) megtaníthatók. Másrészt abból indul ki, hogy a **tanulási eredményesség döntő faktora a fogalmi gondolkodás**, amelynek fejlesztése csak lépésről lépésre és az egyes fogalmak visszatérő ismétlődése, bővítése révén valósítható meg.

„A megvalósítás sikere szempontjából pedig döntő, hogy a tanulók fokozatosan, újabb és újabb példákkal, problémákkal szembesülve építsék fel a kulcsfogalmak jelentésére és alkalmazási lehetőségeire vonatkozó tudásukat” (KOJANITZ, 2007/B). A kulcsfogalmak rávilágítanak egy adott tudomány jellegzetes megismerési módjaira, gondolatrendszerére, másrészt olyan „magyarázó elvek kapcsolódnak hozzájuk, amelyek megvilágítják az összefüggéseket a látszólag egymástól függetlennek látszó jelenségek között” (KOJANITZ, 2007/A), vagyis jelentős transzferhatásuk van, így képesek új tudást létrehozni, konstruálni. A kulcsfogalmakra épülő tantervi tervezés az előző évtized végén – a nemzetközi tapasztalatokat felhasználva – hazánkban is megjelent és a történelem tantárgy tekintetében is született egy erre vonatkozó javaslat. (KAPOSI, 2007).

A 2010 után meginduló tantervi fejlesztések beépítették a korábbi években elindított kulcsfogalmakra vonatkozó tapasztalatokat. Így mind a NAT-ban, mind a kerettantervekben ezek beazonosíthatók. A kerettantervben megjelenő kulcsfogalmak – igazodva az európai történelemtanítás legújabb trendjeihez (STRADLING, 2001) –, a NAT-ban megfogalmazottak szerint két csoportba rendezve jelennek meg. **Az elsőkben** az ún. **értelmező**, a másodikban pedig **a tartalmi kulcsfogalmak**. A kulcsfogalmak különböző tematikai egységekben való ismétlődését az magyarázza, hogy itt olyan fogalmakról van szó, amelyek értelmezési keretei folyamatosan tovább építendőek, hiszen ennek révén lehet az összefüggéseket felismerni és feltárni. A különböző típusú kulcsfogalmak kiválasztásánál döntően az alábbi elvek érvényesülési szándékai jelentek meg. A kulcsfogalmak fedjék le a történelmi múlt feldolgozásának legelterjedtebb nézőpontjait (pl. társadalom, gazdaság, politika, eszme); foglalják magukba a történelmi feldolgozás építőkockáit, illetve alapvető struktúráit, melyek a történelmi gondolkodás kialakulásához elengedhetetlenek; legyenek egyszerre általánosak és speciálisak, hogy a történelem azon sajátosságát meg tudják jeleníteni, miszerint az egyedi események, jelenségek kapcsán általánosítások fogalmazhatók meg; legyenek alkalmasak a több nézőpontú, multiperspektivikus és kontroverzív történelemszemlélet gyakorlati alkalmazására (KAPOSI, 2007).

## A fejlesztés várt eredményei

A kerettantervi fejlesztés egyik új elemeként is vizsgálható ez a rovat, alapvetően azért, mert megjelenése egyfajta sajátos **elmozdulást mutat** a folyamatjellegű, döntően leíró típusú, hagyományos tantervektől a követelménytípusú ún. **standardok vagy tartalmi keretek (framework) irányába** (CSAPÓ, 2012). Ennek háttérében az a mind jobban általánossá váló felismerés áll, hogy „*a tradicionális tanterv tartalmi elemeit hangsúlyozó, a bemenetre (input) koncentráló megközelítés önmagában nem eredményez a modern kor követelményeinek megfelelő piacképes tudást, illetve hogy a területi különbségek nem pusztán regionális sajátosságok, hanem jelentős színvonalbeli eltérések is.*” (REMÉNYI, 2015. 50.) A megjelenő elvárások még nem nevezhetők tantárgyi standardoknak, bár utalnak a gondolkodás, a műveltség és a diszciplináris tudás főbb elemeire, de csak áttételes módon következtethető ki belőlük az, milyen mélységű és szerveződésű tudás várható el a tanulóktól, és csak közvetve utalnak arra, hogy mit kellene hangsúlyosan tudni, illetve ennek révén mit is kellene vagy lehetne egy adott fejlesztési szakasz végpontján mérni. A 10., illetve a 12. évfolyam végén az elvárásokban megjelenő **megfogalmazások alapvetően a nevelési-fejlesztési célokra utalnak vissza**, így mintegy ráerősítenek azokra a szándékokra, hogy például a feldolgozásoknak legyen erkölcsi-etikai nézőpontja is, továbbá hangsúlyos legyen az értelmező tanulás, a transzfergondolkodás középpontba állítása, a különböző sémák, mintázatok alkalmazása, továbbá a tanulói tevékenységekre koncentráló ismeretszerzési és -feldolgozási képességek fejlesztése, valamint a transzverzális készségek kialakítása.

## Összegzés

Az elmúlt másfél évtizedben jelentős **változások diagnosztizálhatók** a hazai történelemtanítás tartalmi és módszertani dokumentumaiban, tantervekben, vizsgakövetelményekben és még a tankönyvekben is. Ezek a változások egyrészt a tananyagtartalmak hangsúlyainak megváltozásában, másrészt a szemlélet- és feldolgozásmódok (kompetenciaközpontúság) módosulásában érhetők tetten. „*A tantárgyak közül csak egyet, a leginkább tradicionálisnak tartott történelmet emeljük itt ki, amelyben jelentős modernizációs lépés történt: tartalmilag a 20. század történelmének, a jelenismeretnek, az állampolgári tudatosságnak az erősítésével, módszertanilag elsősorban a források használatának kikényszerítésével.*” (VÁGÓ–VASS, 2006)

A változó Nemzeti alaptantervek és érettségi követelmények egyértelműen a kompetenciafejlesztés és az élethosszig tartó tanulási képességek kialakítását, valamint a multiperspektívikus és tevékenységközpontú tanítási szándékokat állították a középpontba. Az előbbi szabályozókban bekövetkezendő változások elősegítették a forrásközpontú történelemtanítást, az új típusú képességfejlesztő feladatok, a problémamegoldó gondolkodást segítő különféle tananyagok fejlesztését, valamint az iskolai történelemtanítás szemléletmódjának változásait, a különféle interaktív és reflektív módszerek, alternatív programok, újszerű tankönyvek kidolgozását. Ezen kedvező folyamatok ellenére „*hatá-*

---

rozottan nem lehet kijelenteni, hogy a történelemoktatás teljes demokratikus átalakulása, paradigmaváltása már megtörtént.” (F. DÁRDAI, 2010)

Az új NAT és kerettanterv a fentiekből adódóan a **történelemoktatás paradigma-váltásának új lehetőségét és kihívását rejti magában**, hiszen ezek a dokumentumok egyszerre igénylik az árnyalt és többszemponútú történeti közgondolkodás kiterjesztését, a képességfejlesztés és a jól adaptálható értelmezési keretek kialakításának szükségességét, valamint a történelmi gondolkodás és tudat kialakítását.

## *Irodalom*

- A Kormány 243/2003. (XII.17.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003 (XII. 17.) Korm. rendelet (a 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelettel módosított, egységes szerkezetbe foglalt szöveg)
- Assmann, Jan (2004 ): A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Berend T. Iván (1980): Műveltségismény és történelem. In: Műveltségkép az ezredfordulón. Tanulmányok az akadémiai távlati műveltségkonceptió alapján. Összeállította Rét Rózsa. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 137–151.
- Chambliss, Marilyn J. – C. Calfee, Robert (1998): Textbooks for Learning Nurturing Children’s Minds. Blackwell Publishers. Wiley & Sons. 249.o.
- Csapó Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlődésében. Új Pedagógiai Szemle, 50. 2. sz. 24–34.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai műveltség: Elméleti keretek és koncepciók. In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség. Osiris Kiadó, Budapest. 11–36.
- Csapó Benő (2012): Mérlegen a magyar iskola. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Eurydice (2012): Citizenship Education in Europe. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- F. Dárdai Ágnes (2006): Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára, XLI. Bp.
- F. Dárdai Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a 21. század elején (Helyzetkép és perspektíva). Történelemtanítás online folyóirat. 2010. 2. sz.
- Falus Iván – Környei László – Németh Szilvia – Sallai Éva (szerk.) (2012): A Pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve. Educatio Társadalmi Szolgáltató Non-profit Kft. Budapest, 2012.
- Fülöp Márta (2009): A együttműködő és versengő állampolgár nevelése. Iskolakultúra, 2009. 3–4. sz. Belvedere, Szeged.

- Hamilton, A. – McConnell, T. (2003): Cunnig plan for teaching about empire... to everybody, *Teaching History*. September 20–21. <http://www.project2061.org/publications/bsl/default.htm> [2020. április 20.]
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk., 2003): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Horváth Zsuzsanna – Kaposi József – Varga Attila (2013): A köznevelési rendszer tartalmi szabályozása a mai Magyarországon. In: *Cidree Yearbook. Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe, 2013*. (Editors): Wilma Kuiper & Jan Berkmans. Gildeprint – Enschede, the Netherlands.
- Jakab György (2013): Egy ellentmondásos tantárgy margójára. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–10. sz.
- Kaposi József (2006): Változás az állandóságban – az új történelem érettségi. In: Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, 2006. 73–103.
- Kaposi József (2007): Kulcsfogalmak fejlesztési terve az „Ember és társadalom” műveltségi területen, a 9–12. évfolyamon. Kézirat. Budapest, 2007. november 30.
- Kaposi József (2012): Értékek és tartalmak, avagy a tartalom értékei. *Új Pedagógiai Szemle*, január–március. 5–22.
- Katona András (2012): A megőrizve változtatás jegyében az új történelem kerettantervekről. *Történelemtanítás online folyóirat*. 2012. 2–4. sz.
- Katona András – Sallai József (2002): *A történelem tanítása. Tantárgy-pedagógiai összefoglaló*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- 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> [2020. április 20.]
- Kojanitz László (2007/A): A tankönyvek minőségének megítélése. *Iskolakultúra*, 6–7. sz.
- Kojanitz László (2007/B): A kulcsfogalmakat középpontba állító programtervezés. Kézirat. 2007. május 3.
- 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-tortenetmeseseletol-a-reflektiv-tortenelemszemleletig-05-01-02/> [2020. április 20.]
- László János (2003): Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája. *Magyar Tudomány*, 2003. 1. sz. <http://www.matud.iif.hu/03jan/laszlo1.html> [2020. április 20.]
- 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



- 
- Molnár Gyöngyvér (2002): Tudástranszfer. Iskolakultúra, 2. sz.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I. Iskolakultúra, 1997. 2. sz.
- Nahalka István (2006): A tanulás pedagógiai értelmezése In: Nahalka István (szerk.): Hatékony tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése 3. kötet, 9–19.
- Nora, Pierre (2009): Emlékezet és történelem között. Válogatott tanulmányok. (Szerk.: K. Horváth Zsolt.) Atelier Könyvtár, Napvilág Kiadó, Budapest.
- Pataki Ferenc (2003): Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája. Magyar Tudomány, 2003. 1. sz. [www.matud.iif.hu/03jan/pataki.html](http://www.matud.iif.hu/03jan/pataki.html) [2020. április 20.]
- Pataki Ferenc (2010): Kollektív emlékezet és emlékezetpolitika. Magyar Tudomány, 7. sz.
- Pálvölgyi Ferenc (2015): Az erkölcsi nevelés új perspektívái. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Reményi Judit (2015): Tanterv és standardok viszonya a nemzetközi gyakorlatban. In: Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): Tanterv, tankönyv, vizsga. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 33–56.
- Setényi János (2003): Civic learning in teacher education: The Hungarian experience. In.: Patrick, J. J., Hamot, G. E. és Leming, R. S. (szerk.): 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.
- Stradling, Robert (2001): Teaching 20th-century European history. Council of Europe Publishing.
- Szabó Márta (2012): Az új Nemzeti alaptanterv Ember és társadalom műveltségterülete. Történelemtanítás (XLVII.) Új folyam III. 1. sz. június.
- Szebenyi Péter (2001): Genetikus tanterv-tipológia. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére. Tankönyvkiadó, Budapest. 283–300. Idézi: Kinyó László (2012): Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében. Phd értekezés.
- Szebenyi Péter (2012): Válogatott pedagógiai írások. (Szerk.: Mátrai Zsuzsa). ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Támop 3.1.5. (2014): Szakmai megújító képzés az általános iskolában, a középiskolában tanító történelem szakos tanárok számára. Erkölcstan továbbképzés tanítóknak. Segédanyagok a képzők számára. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. Kéziratok.
- Uffelmann, Uwe (1999): Emotionen und historisches Lernen. In: Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht. Schulz-Kirchner Verlag, Idstein.
- Vágó Irén – Vass Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In: Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Vass Vilmos (2008): A nemzeti alaptanterv implementációja. Budapest, március. [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_implement\\_090702.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_implement_090702.pdf) [2020. április 20.]
- White, Hayden (1978): The fictions of factual representation. John Hopkins, Baltimore. UP.

---

## A történelemtanár-képzés kontextusa, követelményei

### *Bevezetés*

Az elmúlt évtizedek változásai jelentős mértékben átalakították a felsőoktatás egészét, magukat az egyetemeket és a pedagógia tudományáról való gondolkodásmódot. Évszázadokon keresztül a felsőoktatásban kizárólag tudományos képzés folyt, de a végbemelő tömegesedés nyomán ma már az egyetemek arculatát „nem a tudományos jelleg határozza meg [...], hanem fokozatosan iskolássá alakulnak át. Az általános képzés a bevezető szakaszra tevődik át, a tudományos képzés pedig a felsőoktatás végére tolódik.” (KOZMA, 2006.) Az alapképzés tömegesedése, valamint a szakképzés bizonyos formái, illetve a felnőttképzés egyre növekvő igényei – összekapcsolódva az élethosszig tartó tanulás paradigmájának terjedésével – magát a klasszikus universitást is gyökeresen átalakította. Létrejötték az új, több képzési profilú és funkciójú, hatalmas „egyetemvárosok”, ahol hatalmas adminisztratív apparátus és menedzsertípusú vezetési rendszerek jelentek meg, nem egyszer a klasszikus tudományos képzési hagyományok ellenében (KOZMA, 2006).

### *A pedagógia világa*

A **pedagógia tudományában** hasonlóan jelentős **hangsúlyeltolódás ment végbe**, a hosszú évszázadokon keresztül meghatározó bölcsészparadigmát előbb a viselkedéstudományi (pszichológiai), majd a társadalomtudományi paradigma kezdte fokozatosan háttérbe szorítani (KOZMA, 2001. 35). A jövőorientált oktatási gyakorlat szempontjából egyre hangsúlyosabb igényként fogalmazódott meg a jól transzferálható, generikus kompetenciák, valamint a transzverzális kompetenciák (pl. problémamegoldás) elsajátításának szükségessége. Többféleképpen is rögzítették azokat a kompetenciákat és kompetenciaelemeket, amelyek az új kihívásoknak megfelelő versenyképes tudás alapjait jelentik.

Ezzel párhuzamosan mind nagyobb szerephez jutott az egyes emberek tanulásában a nem formális (non-formal learning) és az informális (informal learning) keretek között megszerzett tudás. Mind jobban elfogadottá váltak **az egész életen át tartó tanulás (LLL)** és a minden helyzetben való tanulás (LWL) paradigmái, illetve az a felismerés, hogy az IKT-eszközök széles körű alkalmazása, valamint a **tudásmegosztó platformok, tanulási hálózatok** fokozatos térnyerése jelentős mértékben javíthatja az oktatási folyamatok eredményességét. A kompetenciaalapú, kimeneti szemléletű, tanulási eredményekben gondolkodó oktatási paradigma az elmúlt évtizedekben egyre meghatározóbbá vált, ami többek között a tanulási eredményekre épülő képesítési keretrendszerek megjelenésében, vagy a tanulási eredmények minőségügyi (FISCHER–HALÁSZ, 2009) és validációs (DERÉNYI–TÓTH, 2011) felhasználása kapcsán is jól tetten érhető.

A gyorsan változó munkaerő-piaci környezetben, illetve az egész életen át tartó tanulás paradigmájában nagy hangsúly helyeződik a jól transzferálható, generikus kompetenciákra (EUROPEAN COMMISSION, 2007). Az elmúlt időszakban többféleképpen is

---

megfogalmazódtak azok a kompetenciák és kompetenciaelemek, amelyek a XXI. század kihívásainak megfelelő, versenyképes tudás alapjait jelentik. A különböző tanulmányokban, nemzetközi dokumentumokban (pl. OECD 2015, Európai Bizottság 2006) összegezett főbb készségek az ún. alapkészségek (írás, szövegértés, számolás), illetve a szakmaspecifikus képességek, továbbá az alábbi **transzverzális képességek**:

1. kritikus gondolkodás és problémamegoldás;
2. alkalmazkodóképesség és rugalmasság;
3. együttműködés, munkavégzés csoportban;
4. hatékony szóbeli és írásbeli kommunikációs készség (anyanyelven és idegen nyelven);
5. kreativitás és innovációs készség;
6. digitális írástudás;
7. önismeret, önmotiválás;
8. vezetői készség (mások motiválása, irányítása stb.);
9. önálló tanulás (egész életen át tartó tanulás).

A tudásalapú társadalomban alapvetően megváltozott a tudás szerepe, értelmezése és létrehozásának módja. A tudás a gazdaság meghatározó hajtóerejévé vált, termelése pedig már elsősorban nem egyéni teljesítményeknek, hanem különböző tudástermelő csoportok hálózatos munkájának köszönhetően valósul meg.

A nemzetközi dokumentumokban összegzett főbb készségek: az alapkészségek (basic skills), az írás, szövegértés, számolás és az ún. transzverzális kompetenciák, amelyeket legtöbbször transzdiszciplinaritás is jellemez, valamint a szakmaspecifikus képességek.

Az átalakuló cél- és feltételrendszerek nyomán az OECD oktatási és képzési innovációs stratégiája (OECD, 2002) az alábbi **öt prioritásterületet** határozta meg:

- az emberek képessé tétele arra, hogy innováljanak (empowering people to innovate),
- az innovációs energiák felszabadítása (unleashing innovation),
- a tudás létrehozása és alkalmazása (creating and applying knowledge),
- az innováció felhasználása a globális kihívások megválaszolására (addressing global and social challenges through innovation),
- az innovációs rendszerek kormányzásának és az innováció mérésének javítása (improving the governance and measurement of innovation).

A fenti elvárásrendszerből következően és a jövő munkaerő-piaci bizonytalansága miatt azt is megfogalmazták, hogy az oktatás világában az ún. **transzformatív kompetenciák** középpontba állítása szükséges, úgymint:

- az új értékek létrehozására való képesség (creating new values),
- a konfliktuskezelés (reconciling conflicts and dilemmas) és a felelősségvállalás (taking responsibility),
- a jövő kezelése (future's literacy),
- a személyes világ „menedzselése”, avagy a belső integritás megteremtése (personal competencies).

Jelentős szemléletváltásként is értelmezhető, hogy a megjelenő új elvárások a kompetenciákat általában nemcsak individuális, hanem közösségi szempontból közelítik meg (collective competencies – EU új kulcskompetenciák), és egyre markánsabban jelenik meg a student agency vagy a student voice perspektívája, amely azt az álláspontot fejezi ki, hogy a tanulók milyen szinten vesznek részt a tanulási folyamatokban és a kurrikulum alakításában (OECD, jelenleg futó Education 2030).

### *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 emelkedik 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.

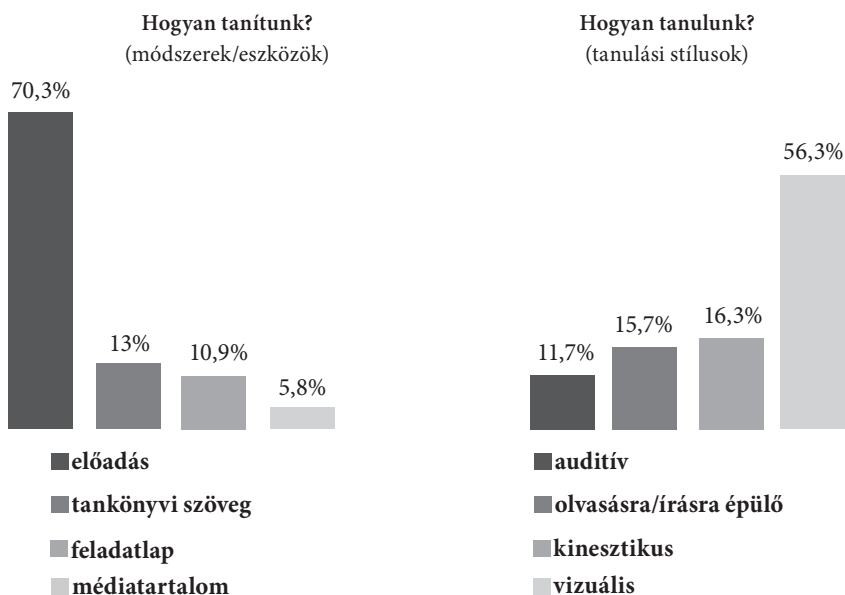
A tanulási folyamattal kapcsolatos paradigmaváltás jelentős mértékben hatott az eredményesség és hatékonyság problémakörére is. A mérések és a tesztek alapján tudományosan is igazoltta vált, hogy a **minőségi oktatás feltétele a széles pedagógiai repertoárral rendelkező, a tanulást személyessé tevő, 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)

Az elmúlt évtizedben számos országban feldolgozták és elemezték a PISA-vizsgálatok eredményeit és feldolgozták a sikeres országok gyakorlatait, és ennek nyomán rögzítették az eredményes beavatkozásokat (HALÁSZ, 2015) az alábbiak szerint:

- a lokális szereplők (intézmények) szakmai önállóságának megerősítése;
- az intézmények tanítási-tanulási képességeinek intenzív fejlesztése;
- minden egyes iskolát és minden egyes tanulót elérő eredménymérő és visszajelző rendszerek kiépítése;
- minden egyes iskolát elérő ösztönző mechanizmusok létrehozása (pl. az eredményességi mutatók nyilvános elérhetőségével);
- **a pedagógusmunka professzionalizálása** mint oktatáspolitikai prioritás
- a pedagógusok és az iskolavezetők képességeinek a teljes életpálya során történő sokirányú fejlesztése.

A mai korosztályok tanulásáról és a tanítási módszerekről rendkívül tanulságos az alábbi diagram, különösen a levonható tanulságok tekintetében elgondolkoztató.

1. ábra Tanítási módszerek – tanulási igények



Forrás: Discovery Education (<https://www.discoveryeducation.com>) saját, nem reprezentatív felmérése, 2015.

Az adatok 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 tankönyvi szövegeket igényelnének a diákok.

A tanulási eredményekkel kapcsolatos szemlélet változása nemcsak a tanulás-tanítás folyamataira, hanem annak szereplőire is komoly hatást gyakorolt. Folyamatosan átren-

dezte/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).

### *Pedagógusképzés*

A **pedagógusképzésre** irányuló fokozott figyelem háttérben 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 eddigitől 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 **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** (problemorientierten 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 többétűnek 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 történelemről tudunk, tanulunk, azt honnan tudjuk, továbbá megjelent a **multiperspektívikus, kontroverzív és inkluzív szemlélet** is (F. DÁRDAI, 2006).

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, 2013, 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 történelmi 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 politikátörténetre fókuszáló tartalom, és jelentős teret kapott a társadalom-, életmód és művelődéstörténelem (SZEBENYI, 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 szabályozók (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, 2003).

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.

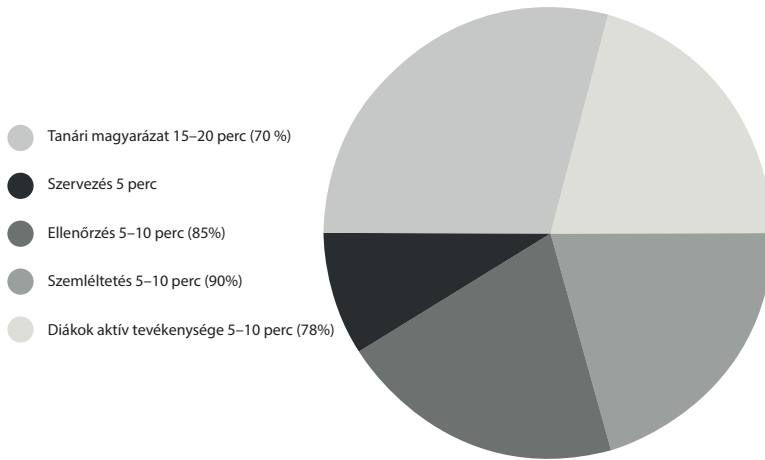
Az elmúlt évtizedben egyre hangsúlyosabb elvárásként jelent meg a szövegértési és szövegalkotási feladatok gyakorlása. Sőt a szaktanároknak ki kellett egészíteniük eddigi értékelési gyakorlatukat, mert a korábban megszokott tartalmi szempontok (pl. nevek, évszámok) mellett értékelni kellett a feladatban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

A történelemtanítási **gyakorlat terén** is nagyon **differenciált képpel szembesülhünk**. 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 százalékpontosnyi a különbség a diákok által elvárt élvezetes és figyelemfelkeltő, motiváló tanítás és a mindennapokban folyó óravezetési gyakorlat között (SÁGI, 2015. 88–89).

Egy friss kutatást megalapozó online felmérés (KAMP, 2019) azt mutatja, hogy **döntő fordulat nem történt** a mindennapi gyakorlat terén a tevékenységközpontú oktatás vonatkozásában. Egy közel 700 fős felmérésben, főként magukat innovatív történelemtanárnak tartók válasza az azt mutatják, hogy a tanórákon a tanári előadás, magyarázat 15–20 percet, a szemléltetés 5–10 percet vesz igénybe, így az órák 2/3-ad részét a tanári tevékenységek uralják. (Lásd a 2. és 3. számú ábrát.)



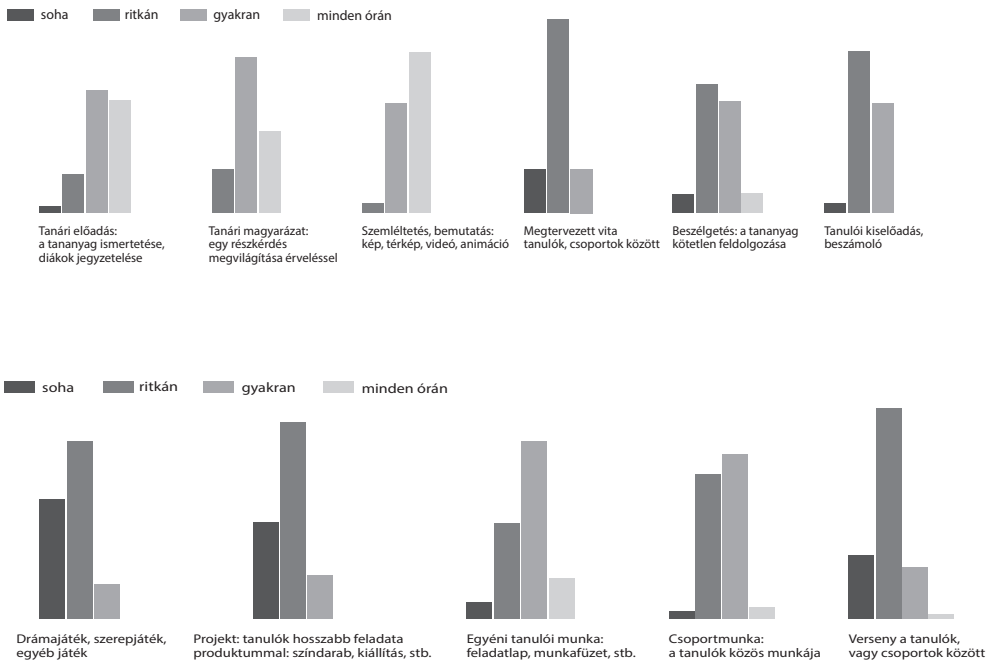
## 2. ábra Feldolgozási módszerek



Forrás: Kamp (2019)

A felmérés további adatai arra is rávilágítanak, hogy a leggyakrabban alkalmazott tanári módszerek: tanári előadás, tanári magyarázat és tanári szemléltetés, ez pedig egyértelműen a tanárközpontú oktatási megítélét vagy uralkodását támasztja alá. Ez is a tanári tevékenységek tanórai túlsúlyát igazolja.

## 3. ábra Feldolgozási módszerek (a) és gyakoriságuk (b) tanórán



Forrás: Kamp (2019)

Egy másik kérdésre adott válaszok pedig azt mutatják, hogy nagyon ritka a drámajátékokkal és projektekkel való feldolgozás, ugyanakkor öröndetes, 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) megjelenését tették szükségessé (lásd a kötet első tanulmánya 31–35. oldal). Ezen új megközelítések jelentős mértékben átalakították a tanórák korábban megszokott formáit, felépítését, és **középpontba állították a tanulói nézőpontú** (mit csináljon a diák) **tanulási tevékenységeket**,<sup>1</sup> és **egyben felértékeltek 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.

4. ábra A tanulási tevékenységekből többféle eseménysort felépíthetünk



Forrás: [http://itec.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=b5292b68-e186-410e-bb05-cf5615ed7a08&groupId=10136](http://itec.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=b5292b68-e186-410e-bb05-cf5615ed7a08&groupId=10136)

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.” 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 nem csak a tanulók számára biztosítja az élményalapú feldolgozást és az értelmes tanulás lehetőséget, hanem a kontextustól független tanítási technológia alkalmazása révén a tanári munkát is változatosabbá és tudatosabbá teszi.

<sup>1</sup> [http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2020/02/tanulasi\\_tevékenységek\\_roidleirasokkal.pdf](http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2020/02/tanulasi_tevékenységek_roidleirasokkal.pdf)

---

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 korábbinál 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 használhatóak, és ha eredményesen akarnak tanítani, **új módszertani eljárások alkalmazására van szükségük.**

### *Tankönyvek, taneszközök*

Az elmúlt évtizedekben a tankönyvek területén sokoldalú, **sokarcú változás történt** hazánkban, folyamatosan javult – összefüggésben a jóváhagyási eljárás minőségbiztosításának javulásával – a tartalmi szabályozókban megjelenő nevelési-oktatási célok és a tankönyvek koherenciája, továbbá maguknak a tankönyveknek a szakmai, technikai minősége, célorientáltsága. Örvendetes 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) Ma a tankönyvek bírálata, jóváhagyása tudományos, oktatási és könyvészeti részre osztható. Egy tudományos és egy oktatási szakértő vizsgál meg minden könyvet az Oktatási Hivatalban kialakított eljárásrend szerint, de egységesen elfogadott tudományos standardok, valamint megbízható kvantitatív és kvalitatív elemekre épülő bevé­lővizsgálat alkalmazása hiányában, tartalmi-módszertani tekintetben az eredmények nemegyszer szakmai értelemben ellentmondásosak.

Paradox módon egyszerre diagnosztizálhatók a tankönyvfejlesztés terén **pozitív és negatív folyamatok**. Pozitívnak íté­lhető, hogy a tankönyvekben a fogalommagyarázatok, a kérdések és a feladatok folyamatos gyarapodása látható. A tankönyvek mögött meghúzódó didaktikai megfontolások egyre sokszínűbbé válnak, akár csak a tankönyvi dizájn. Mind több kiadványból kitetszik, hogy a szerzők és a szerkesztők számára elengedhetetlen a tanuláseméletek ismerete, mert csak a gondolkodás és a tanulás pszichológiai folyamatának ismeretében várható el, hogy megfelelő szakmai színvonalon, módszertani kultúrával tudják fejleszteni a tankönyveket. Negatívumként diagnosztizálható, hogy metodológiailag nincs kellően tisztázva, hogy mi a tankönyv tanulásban betöltött szerepe. Ezen pontok tisztázása azért is lenne fontos, mert közben kutatások bizonyítják, hogy a tanulási kudar-

cok egyik gyökere, hogy 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, nem szerveződnek koherens rendszerbe. A tankönyvek gyakran érthetetlenek vagy túl nehezek a diákok számára, túl sok szakszót használnak. Az ellentmondásos folyamat háttérben az is áll, hogy az elméletileg megalapozott és tudományos módszerekkel végezhető tankönyvkutatás hazánkban a nemzetközi trendekhez képest közel másfél évtizedes lemaradásban indult meg. Ez azzal a következménnyel járt, hogy számos vizsgálati szempont, még nem vált normává, elfogadottságuk bizonytalan, alkalmazásuk esetleges. Gyenge pont, hogy a tankönyvek vonatkozásában **nincsen egységesen elfogadott hazai tudományos standard** és általánosan elfogadott tankönyvelmélet sincs, de a konszenzus keresése már például a történelemtanárkönyvek tekintetében F. Dárdai Ágnes munkáiban megjelent, aki a következő standard elemeket javasolja elfogadásra:

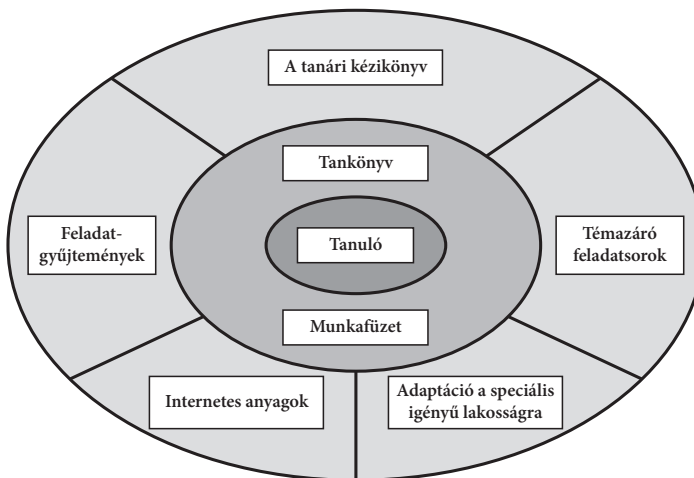
- A szerző tegye világossá didaktikai felfogását a bevezetőben.
- Jelenjen meg a tanulók életkori, pszichikus sajátosságainak, értelmi és lelki fejlettségi szintjének való tankönyvi megfelelés (olvashatóság, mondatok, szavak hosszúsága, megfelelő kifejtettség és redundancia, gondolkodásra készítés).
- Legyen a tankönyv életszerű, életközeli; tartsa szem előtt mind tartalmában, mind a külső megformálásban a tanulók érdekeit.
- Törekedjen az „egyetlen igazság” hirdetésének kerülésére, alkalmazzon multiperspektivikus megközelítést, és jellemezze a tartalomban, valamint a módszerekben sokféleség.
- Haladják meg a kérdések a pusztá reprodukcióigénylés szintjét, és ösztönözzenek a gondolkodás magasabb műveleteire (elemzés, összehasonlítás, értékelés) is.
- Legyenek egymással összhangban és arányban a módszertani megoldások (ismeretközlés, képességfejlesztés, értékközvetítés).
- Legyen a szöveg és az illusztráció (kép, grafikon, ábra, térkép) aránya 30–50% között.
- Tudományosan feleljen meg a szakmai igényességnek.
- Jellemezze előítélet-mentesség, tegyen kísérletet a sztereotípiák kezelésére is.
- Jellemezze látásmódját az európaiság.
- Ösztönözzön környezetbarát szemléletre.
- Jellemezze transzparencia: legyen világos a felépítése mindenki számára, aki kézbe veszi. (F. DÁRDAI, 2002. 63.).

Egyre nyilvánvalóbb, hogy a tankönyvek fejlesztése során különböző, egymásnak ellentmondó szempontokat kell összeegyeztetni a tankönyvkészítésben, ezért kell önmérsékletet tanúsítani a különböző szempontok együttes érvényesítése tekintetében. Fontos annak tudatosítása is, hogy a korábbi évtizedekben rögzült ismeretelemeket „átrostálva” vegye át egy új könyv, és **nagyobb hangsúlyt adjon az alkalmazott tudásnak**. Az új tankönyvek készítésének folyamatában mindenképpen lényeges elkülöníteni azokat az elemeket, amelyeket „egy életre” kell megtanítani, attól, ami eszközjellegű tudásként je-

lenik meg. Tisztában kell lenniük a szerzőknek azzal, hogy a diákok nemegyszer bőséges előzetes tudással rendelkeznek egy-egy téma kapcsán, továbbá az információs társadalom korszakában a szükséges ismeretek más forrásból is megszerezhetők, nem csak a tankönyvekből (PÁLA, 2008. 48.). A fejlesztési folyamatban értelemszerűen ellentmondás feszül a hagyományosan diszciplináris szemléletű oktatás és az új társadalmi igények, valamint az új tudományos eredmények széles körű beépítése és a fejlődépszichológia adott életkori sajátosságainak alkalmazása között. Ennek feloldása lehet a tanulás összetevőit középpontba állító taneszköz-fejlesztés és -értékelés (KOJANITZ, 2008. 71.).

Fontos az is, hogy minél több ponton **kapcsolódjon a tananyag a tanulók meglévő ismereteihez**, minél inkább érdekes és lényeglátó is legyen. A tudományos elméletek közül csak a legadaptívabb eredmények kerüljenek be a tankönyvekbe, továbbá a tanulóközpontú oktatás hatékonysága érdekében a tankönyv eltérő tanulási utakat is tegyen lehetővé egy-egy téma kapcsán (KOJANITZ, 2007. 119–120.). Elfogadottá vált az a nézet is, miszerint a tanulók tankönyve nem önmagában álló valami, hanem része egy nagyobb rendszernek. megszületett a tankönyvcsomag vagy a tanulási rendszer kifejezés, amely számos kiegészítő dokumentummal segíti a tankönyv tartalmának feldolgozását, alapvetően a tanulók oldaláról. E rendszer struktúráját mutatja az 5. ábra.

5. ábra A tanulóközpontú tankönyvcsomagok konstrukciója



*Forrás:* Chambliss, Marilyn J. – C. Calfee, Robert (1998): Textbooks for Learning Nurturing Children's Minds. Blackwell Publishers. Wiley & Sons. 249.o.

Az új fejlesztések terén **a tankönyvek vizuális világának nagy hangsúlyt kell kapnia**, mindez jelenti a képek, ábrák, rajzok, vizuális rendezők pedagógiailag tudatos alkalmazását és a szövegtartalmak képi-grafikus elrendezését. Egy-egy tankönyvi oldalt úgy kell szerkeszteni, hogy vizualitásában is segítse az információközvetítést és -feldolgozást, a lényeges összefüggések, struktúrák dekódolását, értelmezését. Jól mutatja ezt az új szemléletet az alábbi tankönyvi oldal.

## 6. ábra Vizuális tanulást középpontba állító tankönyvi oldal

1.1

## MIÉRT TÖRT KI A NAGY HÁBORÚ?

... és a háborúért kik hibáztathatók leginkább?

A legtöbb háború a történelemben két ország között folyt, de a világháború ettől különbözik. Ebben a háborúban a legtöbb nagyhatalom részt vett. Hogy történt ez?

◆ **Negyven évvel a Nagy Háború előtt**

*A háború előtti ellenségeskedés főbb okai*  
Hosszú éveken át tartó feszültség volt Európában. A kép mutatja a legfőbb okokat.

**Nacionalizmus:** az emberekben mélyen élt a hazaszeretet, azt akarták, hogy saját hazájuk legyen a legjobb és legsikeresebb a világon.

**Nagyhatalmi rivalizálás:** A legtöbb európai országnak volt gyarmati területe. Angliának volt a legtöbb, Németország is egyre többet akart.

**Szövetségi rendszerek:** Az államok szövetségre léptek egymással, védelmet ígértek egymásnak.



**Háborús tervek:** A háborút úgy fogták föl az akkori emberek, hogy ezzel az országok meg tudnák oldani problémáikat. Egyesek szerint a háború kikerülhetetlen. Néhány országban kidolgozott terveket csináltak a háború kitörésére a győzelem érdekében.

**A császár:** negyven éven át Németország egyre erősebb lett. Németország elleneségei kételkedtek a császárban, mert ő mindent megtett annak érdekében, hogy Németország még tovább erősödjön.

6

Forrás: <http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2011/09/Fines-Forráselemzo-feladatok.pdf>

A tankönyvi oldal a vizualitás megjelenítése mellett azt is mutatja, hogy nagyon szer-teágazó és egymással **összefüggő szempontrendszernek kell megfelelniük** a tankönyveknek, ezért a szerzőknek, szerkesztőknek nagyon sokféle elvárásnak kell eleget tenniük. Ezt a problémát a nemzetközi gyakorlatban általában azzal oldják meg, hogy az oktatás majd minden területéről – a szülőktől a tanfelügyelőn, a gyakorló tanáron át a kutatókig – és a tankönyvkészítés számos területéről (designerek, grafikusok, műszaki

133

---

szerkesztők), minden érdekelt szereplő részt vesz a tankönyvkészítésében (F. DÁRDAI, 2002. 55.).

A tanítás-tanulás folyamatában manapság is kitüntetett szerepük van a **taneszközök**nek, amelyek egy **generációváltás időszakát élnek**, 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 tankönyveket is, hiszen a „minden gyereknek laptopot” programok keretében kézzelfogható közelségbe kerülhet, hogy a tanórán szinte csak elektronikus vagy digitális anyagokat használnak (CSAPÓ, 2008).

2014-ben indult el az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben (OFI) a tudásközvetítő médiumok (tankönyvek, digitális tanítási, tanulási eszközök, tudástárak stb.) **új generációjának fejlesztése**. A kidolgozott koncepció fókuszában a megváltozott tudás- és tanulás-felfogás, a tevékenységre ösztönző tananyag-feldolgozás, az életkorhoz igazodó nyelvezet és pedagógiai eszközrendszer 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 egyrészt azt eredményezi, hogy csökken 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 azonban nemcsak azt teszi lehetővé, hogy a pedagógusok a tanórákon változatos ismeretforrásokat mutassanak be a diákoknak, hanem 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 tanulással 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 **Újgenerációs tankönyvek** digitális változata, az Okostankönyv egy rezponzív megjelenésű, böngészőben futtatható, SCORM-csomagként közzétett HTML-könyv. A történelem Okostankönyvek fejlesztésénél is gondosan ügyeltek a készítők a tantárgyspecifikus jellemzők érvényesítésére, hogy a tantervekben megfogalmazott fejlesztési célok minél nagyobb hatásokban érvényesüljenek. Távlatosan az okoskönyvek alapanyaga alkalmas arra, hogy a pedagógusok saját digitális tankönyvet szerkeszthetnek tanulóik számára.

### *A történelemtanár szak képzési és kimeneti követelményei*

Magyarországon a közoktatásban a történelem az **egyik legnépszerűbb tantárgy**, melynek jelentőségét az is mutatja, hogy kötelező érettségi tárgy. A történelem az emberiség közös emlékezete, ily módon kiemelt szerepe van a korokon átívelő műveltség, a nemzeti identitás és az európai azonosságtudat kialakításában, fejlesztésében. A történelem tantárgy emellett kulcsszerepet játszik a társadalomban élő ember felelős állampolgárrá válásában, hiszen az együttműködésre épülő modern társadalmakban e tárgy tanulása a záloga azoknak a képességeknek és attitűdöknek, melyek a közösséghez tartozást elősegíthetik. Ilyen módon oktatásának kiemelt szerepe van a kulturális örökség átadásában és védelmében, valamint a közös kulturális kód elsajátításában, mely a társadalmi érték-választást és a társadalmi kohézió egyik alapját jelentheti.

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, 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 jelentette 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 színvonalváltozással 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 elérően – az ezen a területen egyetemi tanári fokozatot szerettek száma.

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.

**1. táblázat** A tanári felkészítés általános szempontjai, képzési és kimeneti követelményei

A szakmódszertani és a szaktárgyi tudás	A pedagógiai folyamat tervezése	A tanulás támogatása, szervezése és irányítása	A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése
<p><i>Ismeret:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ismeri az általa tanított terület ismeretelméleti, terminológiai alapjait és kapcsolatát más területekkel.</li> <li>• Ismeri a szakmódszertan hazai és nemzetközi eredményeit, szakirodalmát, aktuális kérdéseit.</li> <li>• Ismeri a szaktárgy tantervét, tanulási sajátosságait, belső logikáját.</li> </ul> <p><i>Képesség</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Képes szakmai témában szakszerűen kifejezni magát.</li> <li>• Képes a szaktárgyi integráció megteremtésére.</li> <li>• Képes az alkotó információ- és könyvtárhasználatra és az információ-kommunikációs technológia használatára.</li> <li>• Szaktárgyi felkészültségével kapcsolatban önreflexióra és önkorrekcióra képes.</li> </ul> <p><i>Attitűd:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elkötelezett a tanulóknak tudásának és tanulási képességeinek folyamatos fejlesztése iránt.</li> <li>• Törekszik az aktív együttműködésre a szaktárgy, valamint más szaktárgyak tanáraival.</li> </ul>	<p><i>Ismeret:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tantervemléleti ismeretekkel rendelkezik.</li> <li>• Ismeri a szaktárgy tanításának jogszabályi hátterét, és képes a NAT nevelési céljainak érvényesítésére.</li> <li>• Ismeri a tananyag-kiválasztás és a rendszerezés szaktudományi, pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani szempontjait.</li> </ul> <p><i>Képesség</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Képes a rendszerszemléletű pedagógiai tervezésre.</li> <li>• Képes saját munkáját a pedagógiai környezet- és a tanulók sajátosságai, valamint a tanulók fejlesztésére vonatkozó tantervi célkitűzések figyelembevételével tervezni.</li> <li>• A tanulási-tanítási folyamatban felhasználásra kerülő taneszközöket és forrásokat képes kritikusan kezelni.</li> </ul> <p><i>Attitűd:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fontosnak tartja az alapos felkészülést, tervezést és a rugalmas megvalósítást.</li> </ul>	<p><i>Ismeret:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ismeri az általános pedagógiai-pszichológiai képzésben tanulói módszerek szaktárgyi alkalmazásának lehetőségeit.</li> <li>• Ismeri a szaktárgy kapcsán kialakítandó kompetenciák fejlesztésének módszereit, lehetőségeit.</li> <li>• Ismeri a különféle tanulási környezetek eredményességre gyakorolt hatásait.</li> </ul> <p><i>Képesség</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Képes a céloknak megfelelő, átgondolt stratégiához illeszkedő módszereket és szervezési formákat választani és megvalósítani.</li> <li>• Képes tanulást támogató tanulási környezet kialakítására</li> <li>• A hagyományos és IKT-s taneszközök szakszerű alkalmazására egyaránt képes.</li> </ul> <p><i>Attitűd:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fontosnak tartja az önszabályozó tanulás támogatását, a hozzá tartozó képességei fejlesztését.</li> <li>• Törekszik az LLL-el kapcsolatos pozitív attitűd kialakítására, és a tanulók tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli tevékenységének összehangolására.</li> </ul>	<p><i>Ismeret:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Szakszerű tudása van az értékelés funkciójáról, folyamatáról, formáiról és módszereiről.</li> <li>• Ismeri a fejlesztendő szaktárgyi kompetenciák mérésére és értékelésére alkalmas módszereket, eszközöket.</li> </ul> <p><i>Képesség</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Képes az értékelés különböző céljainak és szintjeinek megfelelő értékelési formák, módszerek meghatározására és eredmények felhasználására.</li> <li>• Képes figyelembe venni az értékelés hatásait a pedagógiai folyamat szabályozására.</li> <li>• Képes az országos, illetve a helyi mérési eredmények értelmezésére.</li> </ul> <p><i>Attitűd:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elkötelezett a tanulóknak támogatás, fejlesztő értékelés mellett.</li> </ul>

*Forrás:* 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet

A tanári felkészítés kompetenciarendszere egyértelműen azt mutatja, 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 nyolc kompetenciából csak a fent részletezett négy kapcsolódik szervesen a hagyományos történelemtanári felkészítéshez.

**2. táblázat** Az elsajátítandó szakmai tudás, képesség

<b>Az elsajátítandó szakmai tudás, képesség</b>	
<p><i>Megszerezhető tudás, képesség:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>történeti ismeretszerzés és feldolgozás sajátosságainak ismerete, a történelmi tárgyú ismeretterjesztés, a tudományos publikáció és a tudománytalan közlések megkülönböztetésére;</li> <li>önálló ismeretszerzés, a szakirodalom kritikus értelmezése, kutatási eredmények felhasználása;</li> <li>történelmi források kritikus elemzése, értelmezése, a történelem tér- és idődimenzióiban való eligazodás, történelmi fogalmak szakszerű használata;</li> <li>történelmi folyamatok, események, személyek, jelenségek értékelése;</li> <li>történelmi gondolkodás, a saját történelmi narratíva kialakítása és reflexív, tudatos formálása;</li> <li>lényeges és lényegtelen jelenségek megkülönböztetése, az oksági viszonyok, az okok és következmények rendszerében való eligazodás,</li> <li>a média által közvetített aktuális politikai és gazdasági információk feldolgozása.</li> </ul>	<p><i>Kialakítandó attitűdök:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>magyar és európai identitás, a magyar és az európai kultúra értékeinek elismerése;</li> <li>a nemzeti, kulturális és vallási különbségek tiszteletben tartása, a sajáttól eltérő nemzetségek, egyéb kisebbségi csoportok, kultúrák és vallások értékeinek elismerése;</li> <li>a demokrácia értékeinek elfogadása, az aktív állampolgárság jelentőségének felismerése, elfogadása, a személyiségi és emberi jogok tisztelete;</li> <li>elkötelezettség a fejlődés fenntartható formái mellett.</li> </ul>
<b>I. Szakterületi ismeretek</b>	
<p><i>Szakmai alapozó ismeretek:</i> A történelmi megismerés sajátosságai, a történelem tárgya, forrásai, rokon-, és segéd tudományai, a kutatás módszerei, hagyományos és informatikai segédeszközei, historiográfia, történeti földrajz, politikai földrajz, a történelemtanítás története.</p>	
<p><i>A szakmai törzsanyag ismeretkörei:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Történetírói iskolák történelemszemlélete, jellemző forráskezelési módszerei.</li> <li>Az egyes korszakok és történelmi részdiszciplínák jellemző forrástípusai, ezek kritikai kezelésének, értelmezésének, elemzésének módszerei.</li> <li>Történelmi szakkifejezések, fogalmak, illetve ezek térbeli és időbeli változásai.</li> <li>Áttekintő, de tudományos alapozott ismeretek a magyar, illetve az egyetemes történelem egyes korszakairól, illetve ezek egyes tematikus részterületeiről.</li> <li>A Kárpát-medence népeinek története, a multietnikus, multikulturális közösség alakulása a térségben az őskortól napjainkig.</li> <li>A társadalmi együttélés formái a múltban és a jelenben, a családtól a nemzeti és a nemzetek feletti közösségekig.</li> <li>Állampolgári, pénzügyi és gazdasági alapismeretek.</li> </ul>	
<b>Az általános iskolai képzési szakasz</b>	<b>A középiskolai képzési szakasz</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Az egyes történelmi korszakok politika-, gazdaság-, társadalom- és kultúrtörténete ismeretének elmélyítése a törzsképzésben tanultakra alapozva.</li> <li>A Nemzeti alaptanterv alapuló kerettantervek szerinti történelem és állampolgári ismeretek tantárgyak szerkezetének, tartalmának, a tantárgyak oktatási és fejlesztési céljainak ismerete és alkalmazási lehetőségek a megfelelő korosztályban.</li> <li>Az egyes témákhoz felhasználható taneszközök megismerése, az egyes témák didaktizálási lehetőségeinek feltárása, a szakképzési és a szakmódszertani ismeretek integrálása.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Az egyes történelmi korszakok politika-, gazdaság-, társadalom- és kultúrtörténete ismeretének elmélyítése a törzsképzésben tanultakra alapozva.</li> <li>Az elméleti ismeretek bővítése (történetfilozófia és historiográfia).</li> <li>A megújuló történelemtanítás kiemelt területeinek és az érettségi követelményekben meghatározott tartalmi követelményeknek megfelelő ismeretek.</li> <li>A latin műveltség alapjai, valamint a latinígyéves területek esetében a latin nyelv.</li> <li>A nagy történelmi korszakok tanításának speciális igényei és lehetőségei a középiskolában, illetve az annak megfelelő korosztályokban a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek, valamint a közép- és emelt szintű érettségi vizsga követelményeire igazítva.</li> <li>A szakképzés és a szakmódszertani ismeretek integrálása a történelmi események problémaközpontú tanítása érdekében, az érettségi követelményekben elvárt szempontok alapján.</li> <li>A tudományos kutatás módszerei, eljárásai, segédeszközei, az informatika használata a történettudományban, a történelem segéd- és rokon tudományaihoz kapcsolódó gyakorlati ismeretek, forráselemzés, forráskritika.</li> </ul>

## II. Szakmódszertani ismeretek

általános iskolai tanár	középsiskolai tanár
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A történelem tanításának elmélete és módszertana: a történeti megismerés sajátosságai, a történettudomány ismeretelméleti alapjai, logikája, terminológiája és kapcsolata a történelemtanítással és az ember és társadalom műveltségterület tanításával.</li> <li>• A történelem tantárgy integrációja más tantárgyakkal, a különböző tudásterületek közötti összefüggések, kapcsolódások, egymásra hatások ismerete.</li> <li>• A történelem tantárgy, valamint az ember és társadalom műveltségterület tanításának céljai, feladatai, a társadalomban betöltött szerepe a múltban és a jelenben.</li> <li>• A fejlesztési feladatainak jogszabályi háttere (Nemzeti alaptanterv, kerettantervek);</li> <li>• Az általános iskolákban és a szakiskolákban kialakítandó speciális kompetenciák fejlesztésének és mérésének módszerei, különös tekintettel a társadalomtudományi és a történelmi alapfogalmak biztos használatának kialakítására, a térbeli és időbeli tájékozódás megalapozására.</li> <li>• A tananyag-kiválasztás és rendszerezés történettudományi, pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani szempontjai, logikája.</li> <li>• A történelemtanítás tervezése, valamint tanításának nyomtatott és digitális eszközei.</li> <li>• A múltra és a jelenre vonatkozó tudás összekapcsolása a társadalmi, az állampolgári és a gazdasági ismeretek területén.</li> <li>• A történelem tantárgy, valamint az ember és társadalom műveltségterület tanításának-tanulásának tanórán és iskolán kívüli lehetőségei, illetve színterei (szakköri foglalkozások, tanulmányi versenyek és kirándulások, múzeumpedagógia, örökségpedagógia).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A történelem tanításának elmélete és módszertana, a történelmi események forrás- és problémaközpontú tanításának elmélete és módszerei.</li> <li>• A történelem írásbeli és szóbeli, emelt és középszintű érettségi feladatok összeállításához és értékeléséhez szükséges ismeretek és képességek.</li> <li>• A történelemtanítás történetének ismeretei.</li> <li>• A történettudomány ismeretelméleti alapjai és kapcsolata a történelemtanítással, illetve az ember és társadalom műveltségterületi fejlesztési feladatokkal.</li> <li>• A történelem tantárgy, valamint az ember és társadalom műveltségterület tanításának céljai, a társadalomban betöltött szerepe a múltban és a jelenben (történelemdidaktika).</li> <li>• A történelem tantárgy, valamint az ember és társadalom műveltségterület tanításának jogszabályi háttere (Nemzeti alaptanterv, kerettantervek, vizsgakövetelmények).</li> <li>• A tananyag-kiválasztás és rendszerezés történettudományi, pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani szempontjai, logikája.</li> <li>• A múltra és a jelenre vonatkozó tudás összekapcsolása a társadalmi, az állampolgári és a gazdasági ismeretek területén.</li> </ul>

*Forrás: 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet*

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 rovására 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, tanulás-szervezési 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 alaptantervben 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.

## Összegzés

A modern világ kihívásaira felkészült történelemtanárok nélkül elképzelhetetlen a magas fokú és hatékony együttműködés az országon belüli és kívüli (határon túli) társadalmi élet szereplőivel. Következésképpen igen nagy szükség van olyan szakemberekre, akik magas színvonalon biztosítani tudják a történelmi gondolkodás fejlesztését, ismerik a különböző korok társadalmi, gazdasági problémáit, és képesek a jövő nemzedéke számára ezeket átélhetővé, feldolgozhatóvá tenni, vagyis érdemben hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákok képesek legyenek önmaguk és világuk megértésére. A tantárgy újszerű tanítási, tanulási módszerei alkalmat teremtenek a múlt feldolgozásának multiperspektivikus és kontroverzív megközelítésére, melyek a gondolkodás fejlesztésén túl segíthetnek az egyén problémaérzékenységének fejlesztésében, valamint a társadalmi különbségek értelmezésében, a szociális érzékenység kialakításában, illetve a közösségi szolidaritás erősítésében. Különösen fontosá teszi ezt az, hogy Magyarország is az Európai Unió tagja, így széles körű kapcsolatrendszerrel rendelkezik.

Az elmúlt másfél évtizedben jelentős változások diagnosztizálhatók a hazai történelemtanítás tartalmi és módszertani dokumentumaiban, tantervekben, vizsgakövetelményekben és még a tankönyvekben is. Ezek a változások egyrészt a tananyagtartalmak hangsúlyainak megváltozásában, másrészt a szemlélet- és feldolgozásmódok (kompetenciaközpontúság) módosulásában érhetők tetten. A változó Nemzeti alaptantervek (2003, 2007, 2012) és érettségi követelmények (2005, 2015) egyértelműen a kompetenciafejlesztés és az élethosszig tartó tanulási képességek kialakítását, valamint a multiperspektivikus és tevékenységközpontú tanítási szándékokat állították a középpontba. Az előbbi szabályozókban bekövetkezett változások elősegítették a forrásközpontú történelemtanítást, az új típusú képességfejlesztő feladatok, a problémamegoldó gondolkodást segítő különféle tananyagok fejlesztését, valamint az iskolai történelemtanítás szemléletmódjának változásait, a különféle interaktív és reflektív módszerek, alternatív programok, újszerű tankönyvek kidolgozását. Ezen kedvező folyamatok ellenére *„határozottan nem lehet kijelenteni, hogy a történelemoktatás teljes demokratikus átalakulása, paradigmaváltása már megtörtént”* (F. DÁRDAI, 2010). Ezért is 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 **tanulási-tanítási tapasztalataik csak részben hasznosíthatók**, és ha eredményesen akarnak tanítani, kikerülhetetlenül **új módszertani eljárások alkalmazására van szükségük**.

---

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 célrendszeréhez és tartalmi elvárásaihoz.

A PPKE Bölcsészettudományi Karán a történelemtanári szak egy olyan képzési helyen működik, amely innovatív módon fejleszti tovább az előző évtizedek nagy hagyományokkal rendelkező tanár- és mesterképzési modelljét. A korábbi képzési modellek hagyományainak és legjobb eredményeinek megőrzésével és továbbfejlesztésével olyan országos hírű tanárképző műhely alakult ki, amely az egész ország területéről vonzza a történelemtanárnak készülő diákokat. Ily módon a PPKE tanári programja (lásd 1. sz. *melléklet*) olyan történelemtanárokat tud képezni, akik magas szintű szaktárgyi ismerettel és pedagógiai felkészültséggel rendelkeznek, így nagyban hozzá tudnak járulni, hogy a jövő nemzedéke egyszerre tartsa meg nemzeti identitását, és váljon európai polgárrá.

A **képzési kimeneti követelmények** a történelemoktatás paradigmaváltásának új lehetőségét és kihívását rejtik magukban, hiszen **egyszerre igénylik az árnyalt és többszempontú történeti közgondolkodás kiterjesztését, a hangsúlyos hallgatói képességfejlesztést, valamint az új szemléletű pedagógiai professzió kialakítását.** Mindezek megvalósulásában meghatározó szerepe lehet a mai magyar társadalom önreflexiójának, jövőképének, a történelemtudomány pedagógiáról alkotott véleménye módosulásának, a pedagógiai professzió tudományos standardjai elismerésének és sokkal tudatosabb fejlesztésének a tanárképzés és tanártovábbképzés rendszerében, mivel ezek együttesen eredményezhetik rövidebb/hosszabb időtávban a történelemtanárképzés szakdidaktikai és módszertani kultúraváltását.

## *Irodalom*

- 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.
- Bodnár Éva – Csillik Olga – Csuvar Fruzsina – Daruka Magdolna – Könczöl Tamás – Mihályi Krisztina – Sass Judit (2015): Iránytű helyett. Pillanatkép: kihívások, szempontok és tendenciák. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Csapó Benő (2008): A taneszközfejlesztés megalapozása: a tudásról való tudás. In: Simon Mária (szerk.) Tankönyvdialógusok. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Derényi András – Tót Éva (2011): Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Education 2030: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Európai Bizottság: [https://ec.europa.eu/info/topics/education-and-training\\_hu](https://ec.europa.eu/info/topics/education-and-training_hu)
- European Commission (2007): Key Competences for Lifelong Learning, European Reference Framework, Luxembourg: Oice for Oficial Publications of the European Communities.

- F. Dárdai Ágnes (2002): A tankönyv-kutatás alapjai. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- F. Dárdai Ágnes (2003): A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái. Raabe Kiadó, Budapest.
- F. Dárdai Ágnes (2006): 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, Budapest.
- F. Dárdai Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat (XLV), Új folyam I. 1. (próba)szám, 2010. február. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszag-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/> [2020. április 20.]
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2004): Az új történelemérettségiről, avagy a megőrzés és megújítás egyensúlyának kísérlete. Új Pedagógiai Szemle, 11. sz.
- 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. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Fischer Andrea – Halász Gábor (2009): A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben. Kutatási beszámoló a TEMPUS Közalapítvány számára, Bologna Füzetek 2. TEMPUS Közalapítvány, Budapest. <https://tinyurl.hu/jwHk/> [2020. április 20.]
- Fullan, M. (2008): Változás és változtatás – a ráadás. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Gál László (2015): A tantervi kurzuskínálat a felsőoktatásban c. tanulmány adatai alapján. Kézirat. TÁMOP 4.1.2.B. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Gyarmati György (2013): A Rákosi-korszak: Rendszerváltó fordulatok évtizede Magyarországon, 1945–1956. Rubicon-Ház Bt., 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](http://halaszg.ofi.hu/PUBLIKACIOK_HG.htm) [2020. április 20.]
- Halász Gábor (2015): Adatokkal történő kormányzás: dilemmák és perspektívák. Educatio 2015. 58.
- Kamp Alfréd (2019): A történelemtanárok tanítási gyakorlatának és a digitális pedagógiával kapcsolatos nézeteinek felmérése. Online országos kérdőíves kutatás történelemtanárok körében. 2019. 09. 01–2019. 12. 31. Válaszadók száma: 613 db.
- Kaposi József (2010): Az új történelemvizsga fejlesztésének hazai és nemzetközi kutatási kontextusa; <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/kaposi-jozsef-az-uj-tortenelemvizsga-fejlesztesenek-hazai-es-nemzetkozi-kutatasi-kontextusa/> [2020. április 20.]

- 
- Kaposi József (2012): A tankönyv szerepének változásai. *Iskolakultúra* 2012. 22. szám. [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00171/pdf/EPA00011\\_iskolakultura\\_2012\\_12\\_056-070.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00171/pdf/EPA00011_iskolakultura_2012_12_056-070.pdf) [2020. április 20.]
- Kennedy, D. (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató*, University College Cork (UCC).
- 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 (2007): A tankönyvek minőségének megítélése. *Iskolakultúra*, 6–7. sz.
- 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*, 2010. 9. sz. 65–81.
- Kozma Tamás (2001): *Pedagógiánk paradigmái*. In: Csapó Benő, Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 43–135.
- McKinsey & Company (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> [2020. április 20.]
- Mourshed, M., Chijioko, C. – Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- OECD (2002): *Fejlesztő értékelés*. Oktatókutató Intézet, Budapest. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulas-tanitasi/fejleszto-ertekeles> [2020. április 20.]
- OECD (2015): <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2015.htm> [2020. április 20.]
- Sengep, M. – Kleiner, A. – Roberts, A. – Ross, R. – Smith, B. J.: *The Fifth Discipline Fieldbook. Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. Doubleday/Currency, New York, 1994.
- Pála Károly (2008): A kompetenciaalapú oktatás és a taneszközök. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet*, Budapest. 41–49.
- 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. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- 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](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/a_tanarkepzes_jovojerol.pdf) [2020. április 20.]
- Szebenyi Péter (2012): *Válogatott pedagógiai írások*. (Szerk.: Mátrai Zsuzsa). ELTE Eötös Kiadó, Budapest.
- Támop 3.1.5. (2014): *Szakmai megújító képzés az általános iskolában, a középiskolában tanító történelem szakos tanárok számára. Erkölcstan továbbképzés tanítóknak. Segédanyagok a képzők számára*. Kéziratok. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

- Uffelmann, Uwe (1999): Emotionen und historisches Lernen. In: Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht. Schulz-Kirchner Verlag, Idstein.
- Vajda Barnabás (2010): Forgácsok egy új történelemdidaktikából I. Óratervezés: a tevékenységek operacionalizációja és taxonómiája; <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/12/vajda-barnabas-forgacsok-egy-uj-tortenelemdidaktikabol-i-oratervezes-a-tevekenysegek-operacionalizacioja-es-taxonomiaja-01-04-02/>
- 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.

## 1. számú melléklet

Félév	Heti óraszám	Tárgynév	Kredit	Követelmény
<b>1. Évfolyam</b>				
1	2	Bevezetés a történettudományba	2	Kollokvium
2	2	Társadalomtörténeti és politikai alapfogalmak	2	Kollokvium
1	2	Bevezetés az egyháztörténetbe	2	Kollokvium
1	2	Történeti földrajz	2	Gyak. jegy
1	2	Az ókori Görögország története	3	Kollokvium
2	2	Az ókori Róma története	3	Kollokvium
2	2	Magyarország története a középkorban	3	Kollokvium
1	2	Magyarország története a középkorban	3	Gyak. jegy
2	2	Politikai struktúrák a 19–20. században – állampolgári ismeretek	3	Kollokvium
1	2	Bevezetés a pedagógiába	2	Kollokvium
1	2	Pedagógiatörténet	2	Kollokvium
2	2	A pszichológia alapjai	2	Kollokvium
2	2	Pedagógiai kommunikációs gyakorlatok	2	Gyak. jegy
2	2	Személyiségfejlesztő és konfliktuskezelő gyakorlat	2	Gyak. jegy
<b>2. Évfolyam</b>				
4	2	Egyetemes történet 500–1500	3	Kollokvium
3	2	Magyarország története 1500–1703	4	Kollokvium
4	2	Magyarország története 1703–1848	4	Kollokvium
4	2	Magyarország története 1849–1914	4	Kollokvium
4	2	Magyarország története 1849–1914	3	Gyak. jegy
3	2	Egyetemes történet 1500–1700	3	Kollokvium
4	2	A kulturális közvetítés formái: iskolarendszer és iskolakultúra	3	Kollokvium
3	2	Nevelésemélet	2	Kollokvium
3	2	Személyiség- és egészségpszichológia	2	Kollokvium
3	2	Fejlődéspszichológia	2	Gyak. jegy
4	2	Szociálpszichológia előadás	2	Kollokvium
3		Oktatásemélet	2	Kollokvium



3. Évfolyam				
6	2	Egyetemes történet 1849–1914	3	Kollokvium
5	2	Magyarország története 1914–1945	3	Kollokvium
6	2	Magyarország története 1945–1990	3	Kollokvium
5	2	Egyetemes történet 1914–1945	3	Kollokvium
6	2	Egyetemes történet 1945–1990	3	Kollokvium
5	2	Magyarország története 1914–1945	3	Gyak. jegy
6	2	Magyarország története 1945–1990	3	Gyak. jegy
6	2	Egyetemes történet 1914–1990	3	Gyak. jegy
5	2	A történelemtanítás elmélete (történelemdidaktika)	2	Kollokvium
6	2	A történelemtanítás elmélete (történelemdidaktika)	2	Gyak. jegy
5	2	A nevelés gyakorlati feladatai	2	Gyak. jegy
6	2	Tanítás és tanulás (gyakorlatra előkészítő szeminárium)	2	Gyak. jegy
6	2	Közösségi pedagógiai gyakorlat	1	Gyak. jegy
4. Évfolyam				
7	2	Latin nyelv minimumszint (A1/2)	3	Gyak. jegy
8	2	Latin nyelv alapszint (A2/2)	3	Gyak. jegy
7	2	Ókortörténeti gyakorlat	3	Gyak. jegy
7	2	Politikai gondolkodás a középkori Magyarországon	3	Kollokvium
8	2	A magyar középkor forrásai	3	Gyak. jegy
8	2	Felekezet és identitás a kora újkori Európában és Magyarországon	3	Kollokvium
7	2	Magyarország története 1500–1703	3	Gyak. jegy
8	2	Politikai és kulturális kapcsolatok a három részre szakadt Magyarországon	3	Kollokvium
7	2	Közép–Európa története	4	Kollokvium
8	2	Nemzetszerveződés és nemzeti átalakulás, vallás, katolicizmus a 19–20. században	4	Gyak. jegy
7	2	A történelemtanítás gyakorlata	2	Kollokvium
8	2	A történelemtanítás gyakorlata	2	Gyak. jegy
7	2	Mikrotanítás (gyakorlatra előkészítő szeminárium)	2	Gyak. jegy
5. Évfolyam				
10	2	Haza és haladás: magyarországi eszmetörténet	3	Kollokvium
10	2	Világháborúk és forradalmak Magyarországon	3	Kollokvium
9	2	Szovjet megszállás Közép–Európában és Magyarországon	3	Kollokvium
9	2	Demokráciák és diktatúrák	3	Kollokvium
10	2	Politikai gondolkodás Magyarországon	3	Gyak. jegy
10	2	Erőszak történet a 20. századi Magyarországon	3	Gyak. jegy
9	2	Szakterületi gyakorlat történelem	2	Gyak. jegy
6. Gyakorlati évfolyam				
11		Összefüggő egyéni gyakorlat 1. történelem	10	Gyak. jegy
12		Összefüggő egyéni gyakorlat 2. történelem	10	Gyak. jegy

Forrás: saját szerkesztés



A kötet elsődleges célcsoportja a felsőoktatási képzésben résztvevő, a történelemtanári pályára készülő hallgatók köre. Az írások a történelemtanári felkészüléshez szükséges elméleti és gyakorlati kérdéseit dolgozzák fel, úgymint az átalakuló történelemtanítás, a hazai történelemtanítás története, a tartalmi szabályozás kérdései (NAT, kerettantervek, érettségi követelmények), és a tanári felkészítése elvárásai. A tanulmánykötetet a téma aktualitása miatt nemcsak az egyetemi hallgatók, hanem a gyakorló történelemtanárok, illetve a történelemdidaktikai-, módszertani szakma is érdeklődéssel olvashatja.

**F. Dárdai Ágnes**  
egyetemi tanár, lektor

PÁZMÁNY PÉTER KATOLIKUS EGYETEM



9 786155 224904