Történelemt@nítás
Online történelemdidaktikai folyóirat

(XLV.) Új folyam I. 1. (próba)szám 2010. február
www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu

Forrás: http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/

Fischerné Dárdai Ágnes

Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva)[1]

A tanulmány áttekinti az 1990-es rendszerváltozástól kezdődően a magyarországi történelemtanítás helyzetét. Ennek keretében bemutatja, hogy a történelemdidaktika a hazai tudományos közéletben nem tudott emancipálódni, noha számos fejlesztésnél (tantervek, tankönyvek, vizsgák) megjelentek az e téren felhasználható nemzetközi tapasztalatok. Feldolgozza a történelemtanárok képzésének korábbi és mai struktúráját, kitérve a bolognai rendszer bevezetésének kezdeteire és problémáira. A tanulmány bemutatja a tartalmi szabályozás új dokumentumainak (NAT ’95 és 2003) műveltségképét és szerepüket az oktatás modernizációjában, a kompetenciafejlesztés előtérbe kerülésében. A tanulmány kitér a tankönyvek változó tudásképére és szerkesztési elveire (forrásközpontúság) valamint részletesen bemutatja a 2005-ben bevezetett új történelem érettségi szemléletét, tudásfelfogását, a vizsgafeladatok és értékelési útmutatók főbb jellemzőit (kompetencia alapúság, standardizáció). Feldolgozza az érettségi bevezetésének tapasztalatait és utal a tanórai munka állandó és változó elemeire. Összegzésként megállapítja, hogy számos kedvező folyamat indult el az elmúlt két évtized alatt, de a szükségesnek tartott paradigmaváltás csak hosszabb időtávban és megfelelő társadalmi környezetben képzelhető el.

Bevezetés

Az elmúlt másfél évszázadban Magyarországon az egymást követő nemzedékeket folyamatosan sokkolták a politikai és ideológiai rendszerváltások. A XIX. és XX. század fordulóján a nemzetállami kohéziót erősítő nacionalista történelemszemlélet és történelemtanítás érvényesült. Az 1920-as évektől a szellemtörténeti felfogás vált uralkodóvá az iskolákban, amely a 30-as években irredentizmusba torkollott. 1945-től, a II. világháború után egy rövid demokratikus átmenetet követően a bolsevik

eszmerendszer kizárólagossága uralta a közbeszédet, és a vulgármarxista történelemszemlélet jellemezte a történelemtankönyveket. Az egypárti diktatúra az osztályharc, a „múlt végképp eltörlése", a teljes diszkontinuitás hirdetése mellett a törvényszerű haladás teleologikus utópisztikus ígéretével negyven évre gúzsba kötötte a történelemtudományt és a történelemtanítást. Az ötvenes évek terroruralma, majd 1956 után a kiépülő „gulyáskommunizmus" pedig hibernálta az érdemi történelmi diskurzusokat, így számtalan egyéni és közösségi szinten földolgozatlan neuralgikus történeti kérdés maradt megválaszolatlan. Voltak tabu témák (pl. szovjet megszállás, egypártrendszer, zsidókérdés, trianoni trauma, kisebbségi kérdés), amelyekről a hivatalos nyilvánosság keretei között nem lehetett beszélni.

Nem csoda, hogy az 1980-as évek végétől, a rendszerváltás előestéjén teljes ideológiai elbizonytalanodás jellemezte a történelemtanítást, majd a rendszerváltás után a történelemtanárok sokasága a történettudománytól várta azt az egyértelmű, ideológiai elfogultságoktól mentest tudást, amelyet átadhatnak tanítványaiknak. Ma már világosan látszik azonban, hogy ez már akkoriban is illúzió volt, és az maradt ma is. Egyrészt azért, mert a történettudománynak hosszabb időre, és 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. Sajnos ez utóbbi manapság egyre kevéssé adatik meg, mert plurális viszonyaink ellenére a múlttal való foglalatoskodás igen jelentős mértékben politikai csatatér is, így egy-egy történelmi esemény, jelenség értelmezése akarva-akaratlanul sokszor a szimbolikus politizálás részévé válik, és ellehetetlenül a higgadt és tárgyilagos vélemények és narratívák megszületése.

Másrészt azért sem kaphattak a rendszerváltás után a történelemtanárok a történettudománytól egyértelmű, „egyetlen igaz" történelmi tudást, mert a történettudomány mai magyar képviselői hamar szakítottak azzal a XIX. századi beidegződéssel, mely szerint a történészek képesek leírni a múltat, „úgy, ahogy az történt". Miközben igyekeznek pontosan feltárni a „történeti tényeket", tudatosítják, hogy e tények megítélése a történetírás jellegéből adódóan korról korra változik, a történészek kérdésfelvetésének, gondolkodásmódjának, sőt a mindenkori történeti közgondolkodásnak megfelelően.[2]

1. Létezik-e történelemdidaktika Magyarországon?

A fentiek alapján óhatatlanul kínálkozik a kérdés: a történészek által módszeresen, és nemzetközi mércével mérten is magas színvonalon feltárt történeti eredmények, az új történeti szemlélet hogyan szervesült a széles társadalom közgondolkodásában? Milyen transzfer módok léteznek Magyarországon, amelyek közvetítenek a történész szakma, és kutatásuk befogadói, „fogyasztói" között? Milyen kapcsolat, átjárás van a magyar történettudomány és a magyar történelemtanítás között? Ezek mind olyan kérdések, amelyeket a történelemdidaktika határoz meg kutatásának tárgyaként. Jogosan merül fel tehát a kérdés, létezik-e történelemdidaktika Magyarországon, mint a történeti kultúra kutatásának tudománya?

A legegyszerűbb lenne azt állítani, hogy Magyarországon a – nyugati értelemben vett, önálló, intézményesült – történelemdidaktika, akár mint önállósult aldiszciplína a történettudományon belül, akár mint „híd" a történettudomány és a pedagógiai között, egyszerűen nem létezik. E kijelentéssel hamar elintézhetnénk a hazai történelemdidaktika státuszát bemutató fejezetet, ám a helyzet ennél sokkal bonyolultabb, árnyaltabb. Kezdjük azzal, hogy már maga a fogalom (történelemdidaktika) sem egyértelműen ismert és elfogadott. Használata tetszőleges, önkéntes: néhány „metodikus" vallja magát következetesen „történelemdidaktikusnak". Tudomásunk szerint mindössze két egyetemen szerepel a történelemtanár szakos hallgatók képzésében a „történelemdidaktika" elnevezésű kurzus. A többi egyetemen ugyanerre a tárgyra többféle elnevezés szolgál: szakmódszertan, történelempedagógia, tantárgypedagógia[3]. Mindenesetre tény, hogy a Bologna-képzés mesterképzési ciklusában az Oktatási és Kulturális Minisztérium által rendeletben meghatározott közös képesítési követelményekben nem szerepel a „történelemdidaktika" kifejezés, helyette a „szakmódszertani" követelmények olvashatók, amelyek nemcsak az elnevezésben, hanem tartalmában is egy – pusztán a módszertani felkészítésre szűkített – szemléletet tükröznek.

Nemcsak a miniszteriális hatóságok szakemberei, hanem a hazai történészek sem ismerik a történelemdidaktika, mint tudomány nemzetközi státuszát, eredményeit, legfontosabb kutatásait, intézményeit, nemzetközi szervezeteit. A Magyar Tudományos Akadémián belül sem a történettudományi, sem pedig a

pedagógiai tudományos osztály nem tartja számon a történelemdidaktikát, mint aldiszciplínát. A Pedagógiai Osztályon belül létezik ugyan egy „szakmódszertani szakosztály", ahol a többi iskolai tantárgy képviselőivel együtt itt van (korlátozott) lehetőség történelemdidaktikai relevanciájú kérdésekben a szakma tudományos érdekeinek érvényesítésére, e műhely azonban nem hallatja a hangját. Nincsenek kifejezetten a történelemtanítás elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozó történelemdidaktikai/történelemmódszertani folyóiratok[4], még az olyan, a tanárok körében népszerű történelmi magazinok, mint a História, a Rubicon, igen ritkán kérik fel azt a néhány „módszertanost", hogy a történelemtanítás fontos kérdéseiről elmélkedjenek, vitázzanak. Ezek után már nem csodálkozhatunk, hogy hiányoznak a történelemdidaktikai tanulmányokat közlő kötetek, elméleti szintézisek is. Hogyan is születnének meg, amikor nincsenek történelemdidaktikai alapkutatások sem. A történelemdidaktika kutatási tárgykörébe tartozó témában Magyarországon történészek publikálnak, nem pedig „módszertanosok". Az a néhány publikáció, amely történelemdidaktikai témában megszületik, pedagógiai szaksajtóban jelenik meg, amelyet a történész szakma nem olvas, így e gondolatok reflektálatlanok maradnak.[5] Nem véletlen tehát, hogy a történelemdidaktikai szakma legitimációs problémákkal küzd.

Az okok keresésekor nem lehet elhallgatni, hogy a szakma kezdeményezései nem látványosak, érdekérvényesítő képessége gyenge, képviselői szétszórtan, „magányos harcosként" működnek, tudományos reputációjuk alacsony, ezért elismertségük mind az akadémiai vonalon, mind pedig a felsőoktatási képzőhelyeken csekély[6]. Nincs mit csodálkozni ezek után azon, hogy Magyarországon történelemdidaktikai, szakmódszertani, történelempedagógiai (nevezzük bárhogy) témából nem lehet tudományos fokozatot szerezni. Nincs egyetlen doktori iskola sem, amely programja közé bevette volna a történelem tantárggyal, tanítással, tankönyvekkel kapcsolatos kutatási témákat. Aki ma történelemdidaktikai témában kíván kutatni és tudományos fokozatot szerezni, az vagy történettudományi, vagy pedagógiai doktori iskolába jelentkezik.[7]

További problémát jelent, hogy a pedagógiai kutatások között az utolsók sorába tartoznak a szakdidaktikák. Míg az előbbiek az 1990-es évek óta látványos és jelentős eredményeket tudnak felmutatni, az utóbbiak jórészt kullognak az események után, jobbára az éppen esedékes alaptantervek és tantárgyi kerettantervek adaptálására szorítkoznak, pedig a szaktárgyi képességfejlesztés

területén, kompetenciavizsgálatokban alapkutatásokra lenne szükség. Ez a hiány bizonyára nagyrészt abból fakad, hogy a történelemdidaktikának (mellesleg más szakdidaktikáknak is) nincsenek szervezett műhelyei Magyarországon. Ez azt is jelenti, hogy szétforgácsolt létük következtében érdekérvényesítő szerepük is csekély, megbecsültségük minimális. Nem történt meg a fiatal korosztályok generációváltása, elmaradt az ambíciózus fiatal kutatók és gyakorló tanárok szakmai műhellyé szervezése, és a Magyar Tudományos Akadémia kutatóhálózatába való becsatornázása, a történész szakmával való intenzív párbeszéd elindítása. A nemzetközi történelemdidaktikai kutatásokhoz, teljesítményekhez képest évtizedes lemaradásunk van, szakmánk most vívja meg legitimációs harcát, és ebben azért szerencsére nagy segítséget jelent az tény, hogy a történelem a közgondolkodásban, a tantárgy pedig a köz- és felsőoktatásban továbbra is kiemelt státusszal bíró, közérdeklődésre számot tartó, a média által is jól pozicionált téma.

Bár a történelemdidaktika emancipációját illetően nem tudunk látványos eredményekről számot adni, mégis halvány reményre adhatnak okot bizonyos – vitathatatlanul pozitív – tények, amelyek azonban nem elméleti, inkább gyakorlati eredmények. Megemlíthetjük a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatát, amely több politikai rendszeren átívelő kontinuus szakmai szervezetként évtizedek óta a magyar tanártársadalom generációit képezi tovább a legújabb történettudományi és pedagógiai kutatási eredményeknek megfelelően. E munkában kiemelkedő szerepet játszott Szabolcs Ottó, akinek elvitathatatlan szerepe van a magyar történelemtanítás folyamatos megújításának szervezésében. Évente megrendezett konferenciái, illetve rendszeresen kiadott Történelempedagógiai Füzetei, és más kiadványai az 1960-as évek elejétől kontinuitást biztosítanak a történelemtanárok szervezett továbbképzésében. Egy másik szervezet, a Történelemtanárok Egylete ugyancsak éves konferenciáival, és webes felületű fórumaival, a történelemtanárok számára biztosít hasznos információkat, szakmai fórumokat.

Az eredmények közé kell sorolni azt is, hogy a kétszintű érettségi közel 10 éves fejlesztő munka utáni bevezetésével sikerült a történelemtanítást egy modernizációs pályára állítani. A legmodernebb nemzetközi történelemdidaktikai szakirodalom kutatási eredményeinek bázisán komoly fejlesztő munka zajlott az Országos Közoktatási Intézet keretein belül[8], amelynek eredményei az érettségi vizsga kimeneti szabályozásán, illetve a tanári továbbképzéseken keresztül eljutottak a széles tanártársadalom, illetve a felsőoktatási képzőhelyek felé, hiszen a Bologna-

képzésre való átállással (különösen a mesterképzések programjainak tervezésekor) újból a történelemtanítás felé fordult a képzőintézmények szaktanszékeinek figyelme.

2. A történelemtanárok képzése[9]

Magyarországon és Európa nagyobb részében – különösen a német nyelvterületen – a duális rendszerű képzés terjedt el, melyben már a bemenetnél külön vált az egyetemi és főiskolai képzés.

Magyarországon ezt a duális képzési rendszert már 1936-ban rugalmasabbá tette egy olyan felsőoktatási törvény, amely lehetővé tette a főiskolai diplomával rendelkezők számára a kiegészítő egyetemi képzést. Lényegében tehát azt, hogy addigi főiskolai tanulmányai beszámításával egyetemi oklevelet szerezhettek. Így ebben a duális rendszerben is lehetőség volt az első ciklusból átmenni a másikba. Ennek keretében folytattak a felsőoktatási intézmények ún. diplomaváltó képzéseket, amelyben a főiskolai teljesítmények beszámításra kerültek.

A Bologna szisztémára történő átállás három évvel ezelőtt viharos gyorsasággal kényszerítődött ki, melynek eredményeként totális – a felsőoktatás szinte egészét érintő – vágány átállítás történt. Oktatóink zöme a duális képzéshez volt hozzászokva, míg a 2006 őszén általánosan beindult oktatási modell a lineáris képzést írta elő, amely minden átmenet, tesztelés nélkül, azonnal élesben került bevezetésre. Már a rendszer elindulásakor is megfogalmazódtak a kételyek, de most az első Bologna-évfolyamok tanulmányainak befejeződésével még inkább nagy a bizonytalanság, hogy végzőseink mit kezdenek a BA fokozatukkal, amely nem jelent szakképesítést számukra. Két út áll előttük, vagy kilépnek a munkaerőpiacra (amelynek fogadókészségéről, „felszívó erejéről” csak sejtéseink vannak), vagy a szakképesítést adó egyetemi oklevél, azaz az MA fokozat megszerzéséért vállalják a további tanulmányokat. Mivel mesterképzésre csak az első ciklusban végzett hallgatók 30%-a mehet, és tanári végzettséget csak a mesterképzés keretei között lehet szerezni, ezért előzetes felméréseink alapján úgy látjuk, hogy a hallgatók jelentős része – későbbi viszonylag biztos egzisztenciát remélve – érdeklődik a történelemtanári mesterszak iránt[10].

A Bologna rendszerű képzés keretei közötti történelem alapszak 2006 őszén indult el. Mind a történelem alapszak, mind a történelemtanári mesterszak közös (minden képző intézményre kötelező) képzési és kimeneti követelményeit a 15/2006.

számú Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) rendelete, valamint a képzőintézmények közötti (a tantárgystruktúrára, illetve azok kredit tartalmára vonatkozó) egyeztetések határozták meg.

A történelem alapszak képesítési követelményei célul tűzték ki olyan szakemberek képzését, akik az egyetemes és magyar történelemből, a rokon és segédtudományokból, valamint a történelem alapszakhoz tartozó szakirányokból (levéltár, régészet) és szakirányú specializációból (muzeológia) felsőfokú alapismeretekkel, képességekkel és készségekkel rendelkeznek és képesek történelmi, illetve általában társadalmi és politikai kérdésekben az ismeretek önálló elsajátítására és rendszerezésére. Ezek biztosítják számukra, hogy olyan feladatokat lássanak el, amelyek történeti, társadalomtudományi felkészültséget igényelnek, és lehetővé teszi számukra, hogy egyetemi tanulmányaikat tovább folytassák mester (master) szinten.

A történelemtanár mesterképzés célja az alapfokozaton vagy más felsőfokú végzettség keretében szerzett szakképzettségre, illetőleg ismeretekre alapozva a közoktatásban, a szakképzésben és a felnőttképzésben az oktatási, pedagógiai kutatási, tervezési és fejlesztési feladatokra, továbbá a tanulmányok doktori képzésben történő folytatására való felkészítés. Az általános szakmai ismeretek megszerzésére az alapképzésben kerül sor, a tanári mesterképzés ezeket mélyíti el és egészíti ki a történelemtanítás szempontjából fontos ismeretekkel. A differenciált szakmai anyag tantárgyai az érettségi témakörökre épülnek, a gyakorlati képzést pedig az egyetemek a gyakorló iskoláikkal való szoros együttműködéssel valósítják meg.

A korábbi történelemtanári egyetemi egységes képzéshez képest a többciklusú képzés tanterve jelentősen átalakult. Ezek az átalakulások elsősorban a két képzés filozófiájának, koncepciójának eltéréseiben gyökereznek. Kiemelendő a két képzési forma különbségei közül a történelemtanítás módszertanával foglalkozó tárgyak nagyobb aránya, a korábbi 7 kredit helyett 10. Az új típusú képzésben az általános szakmai ismeretek és a történelemtanári ismeretek oktatása szétválik, s ez utóbbi a korábbinál jóval hangsúlyosabb szerepet kap, a pedagógus professzió erősítésének nyilvánvaló szándékával. Ezt a szándékot szolgálja a tanulmányok végét lezáró tanári képesítő vizsga is. Miközben üdvözlendőek ezek a – tanári professziót erősítő – előírások, nem hallgathatjuk el, hogy a mindenki számára kötelezően előírt képesítési követelmények mind tartalmában, mind

szóhasználatában igen elavult koncepciót tükröznek. E koncepció a történelemtanításhoz szükséges kimeneti követelményeket szűk pedagógiai fókusszal, egyértelműen történelemmetodikai, nem pedig egy tágabb – a történettudományhoz is szorosabb kapcsolatban lévő – történelemdidaktikai alapon tételezi. A képesítési követelmények ilyen szűk, metodikai értelmezésű felfogását összhangban látjuk fentebb kifejtebb azon véleményünkkel, hogy nem ismertek a nemzetközi és hazai történelemdidaktikai kutatások eredményei, ezért sajnos nem jelennek meg a történelem tanítását befolyásoló jogszabályi dokumentumokban.

Új elemként jelent meg a képesítési követelményekben az Ember és társadalomismeret tanári szak, mely a Nemzeti Alaptanterv által képviselt tantárgyi integrációs szándékok felsőoktatási megjelenéseként értelmezhető. Ismereteink szerint eddig egyetlen felsőoktatási intézménynek sem sikerült akkreditálnia ezt a képzést, minden bizonnyal azért, mert jelentősen átlépi a jelenlegi tanszéki kereteket, és mert az akkreditálásra beadott kérelmek inkább „történelemtanári” programként íródtak, nem pedig társadalomismeretinek.

Az alábbiakban bemutatjuk a 4 féléves, 30 kredites történelemtanári képzés mintatantervét.

Tantárgyak / Félévek	1	2	3	4	Számonkérés típusa	Kredit
Szakmódszertani ismeretek						10
Történelemdidaktika		30			Kollokvium	2
A történelem és rokonszakok, műveltségterületek	15				Kollokvium	1
A történelemtanítás eszközei			30		Gyakorlat	2
A történelemtanítás gyakorlati kérdései			30		Gyakorlat	2
Tanítási gyakorlat				45	Gyakorlat	3
Alapozó képzés						4
Történetírói irányzatok és hatásuk a történelemoktatásra		15			kollokvium	1
A művelődés- és művészettörténet nagy korszakai	30				kollokvium	2

A történelem tér- és idődimenziói		15			kollokvium	1
Szakmai törzsanyag						14
Ókori vallások és civilizációk	45				Gyakorlat	3
Közép- és koraújkori magyar és egyetemes történelem		45			Gyakorlat	3
Újkori magyar és egyetemes történelem			45		Gyakorlat	3
Modernkori magyar és egyetemes történelem				75	Gyakorlat	5
Szabadon választható ismeretek			30		Koll/gyak	2
Szakmai záró szigorlat					Szigorlat	0
Összesen	90	105	135	120		30

3. Történelemtanítás: tartalmi (tantervi és vizsga) szabályozás, tankönyvek, érettségi, történelemóra11

3.1. Tartalmi szabályozás

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 megszerezhető tudás illúziója –, felértékelte az információkezelést, azaz a mit tudásával szemben általában a hogyan tudását. Ennek következményeként a korábban szaktárgyi ismereteknek nevezett tudásfogalom helyébe új tudásfelfogás került, melynek 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.

A kommunista diktatúra évtizedeiben a történelem tantárgy egyik feladata a rendszer ideológiai legitimálása volt. Több évtizeden keresztül központi tantervek és

tankönyvek alapján, szigorúan ellenőrzött rendben, tartalommal és módszerekkel folyt a történelemtanítás. A diktatúra utolsó évtizedében azonban volt arra lehetőség, hogy bizonyos politikai vagy ideológiai okokból tiltott tartalmakat és gondolatokat is közvetítsen a tanítás a diákoknak. Viszonylag nagy volt a tanárok úgynevezett módszertani szabadsága, amelynek leple alatt korszerű tartalmakat is, ugyancsak korszerű módszerekkel tanítottak. A rendszerváltozás után heves szakmai viták folytak elsősorban a történelemoktatás tartalmi megújulásáról. A viták – összhangban a történettudomány tartalmi megújulásával – érintették a történelem tantárgy tanításának célját, feladatait és helyét az oktatási rendszerben.

A Nemzeti alaptanterv (NAT) 1995-ös kiadása – mely az 1-10. évfolyamokra vonatkozott – nemcsak a korábbi központi tantervi szabályozás egész rendszerét változtatta meg, de megreformálta magát a tantervet, mint szabályzó eszközt is. Az alaptanterv (core curriculum) módosította a hagyományos tantárgyi kereteket (tíz műveltségterületet hozott létre), nem iskolatípusokra, hanem évfolyamokra osztotta a követelményeket, és középpontjába nem a tananyagot állította, hanem a tanulók fejlesztését. Ennek szellemében olyan közös kereszttanterveket (cross curriculum) is megjelenített, amelyek több műveltségterületen is érvényesek. A dokumentum a tanulásszervezés és tananyag-elrendezés döntéseit alapvetően az egyes iskolák szintjére delegálta.

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), a korábban megkövetelt tartalmak és az elvárt lexikai ismeretek mennyiségét csökkentette, illetve lényegesen megváltoztatta a tananyag-elrendezés korábbi rendjét. (Pl. megszüntette a kronologikus történelemtanítást az 5-6. évfolyamon, a 10. évfolyammal lezárta a jelenkor történetét) A változásokat a történelemtanárok jelentős része a történelemoktatás megcsonkításának, ahogy akkor megfogalmazták, „Trianonként” élte meg.

A tartalmi modernizáció élharcosai ugyanakkor a változásokat sikerként értékelték, hiszen „az iskolai követelmények komplex műveltségi területek formájában történő megfogalmazása helyet adott a korábban csak elszórt kísérletként létező tantárgyi területek »nagykorúsításának« (például emberismeret, mozgóképkultúra és médiaismeret), valamint lehetővé tette egyes tantárgyi területek differenciálódását is (például társadalmi ismeretek, állampolgári és gazdasági

ismeretek), illetve kerettantervi megjelenésüket (hon- és népismeret, kapcsolódás Európához).”[12]

A fentiekből adódóan 90-es éveket alapvetően a Nemzeti alaptanterv körül folyó viták határozták meg, melyek különösen a ’95-ös elfogadást megelőzően, illetve azt követően kaptak széles társadalmi nyilvánosságot. Ennek eredményeként a tantervi viták is átpolitizálódtak és a különböző színezetű oktatási kormányzatok „harci terepévé” váltak. Így közel tíz év alatt három eltérő szabályzóhoz kellett igazodnia, az oktatási rendszer egészének és a pedagógusoknak is.

A NAT implementációját jelentősen megnehezítette az a tény, hogy nem a közoktatás kimeneti végpontjáig (12. évfolyam), hanem egy új határig (10. évfolyam) szabályozta az oktatás tartalmát, és másutt húzta meg a pedagógiai szakaszhatárokat, mint ahol a domináns iskolarendszerben voltak,

A központi tantervi szabályozás rendszerében alapvető változás történt az 1998-as kormányváltást követően. Az oktatási miniszter által 2000-ben kiadott kerettantervek (curriculum frame) – a Nemzeti alaptanterv és a helyi tantervek közé beiktatott szabályozási szint – az oktatási rendszer integritásának és átjárhatóságának biztosítását, valamint a hagyományos tantárgyi struktúra visszaállítását tűzte ki célként. 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, melynek kronologikus tanítása az 5. évfolyamtól kezdődött. A társadalomismeret, az emberismeret, a mozgókép és médiaismeret ugyanakkor az ún. modul-tantárgyak között kapott szerepet, ami azt jelentette, hogy az iskolák a helyi tanterveikben vagy önállóan, vagy más tantárggyal integrálva taníthatták.

A 2002-ben hivatalba lépett kormány elsők között módosította a kerettantervi rendeletet – megszüntetve annak „túlszabályozását” – és elrendelte a NAT felülvizsgálatát. Az időközben nyilvánosságra került tantárgyi obszerváció azt rögzítette, hogy a tantervi szabályozások érdemben nem hoztak változást tanórai szinten, így továbbra is meghatározó maradt az ismeretátadásra, az elméletekre való koncentrálás, valamint a tantárgyi integráció esetlegessége és a modern oktatási tartalmak beemelése.

A 2003-ban kiadott új Nemzeti alaptanterv megőrizte az 1995-ben elfogadott NAT szellemi örökségét és a tíz műveltségi területre épülő alapszerkezetét, attól mégis eltért néhány szakmai kérdésben. A tervezetből kimaradtak a „részletes

követelmények", a korábbinál nagyobb hangsúlyt kaptak az „általános fejlesztési követelmények" és a „kereszttantervek", valamint a szabályozás átfogta a közoktatás teljes vertikumát az elsőtől a tizenkettedik évfolyamig. Az új NAT bevezetése felmenő rendszerben, 2004. szeptember 1-jével az általános iskolák első évfolyamán vette kezdetét.

A dokumentum így fogalmazza meg a történelem tanítására vonatkozó alapelveit, céljait: „ A történelem a társadalom közös emlékezete. Tanításának célja a történelmi műveltség elsajátítása, amely a közös kommunikációs alapot, és ezáltal a kölcsönös megértés lehetőségét biztosítja a szűkebb és tágabb közösség (a lakóhelytől a nemzeten át az emberiségig) számára. Mindez nélkülözhetetlen a közösséghez tartozás tudatának, különösen a nemzeti és európai identitástudatnak az elmélyítéséhez. A történelmi folyamatok megértése alapozza meg a történelmi tudat kialakulását, vagyis annak konkrét belátását egyrészt, hogy a jelen – egyéni életünket is beleértve – nagymértékben a múlt eseményeinek eredménye, másrészt, hogy mai életünk hatást fog gyakorolni a jövő nemzedékek sorsára is. Ezért fontos, hogy a történelmi múlttal való találkozás és a történelemből fakadó tanulságok feldolgozása a tanulók számára személyes élmény legyen."

A változások a történelem tantárgy tekintetében azt is jelentették, hogy a tananyagról szóló fejezet (A tartalom kulcselemei) nem tartalmazza a korábban megszokott témákat, tartalmakat az őskortól napjainkig. E fejezetben a következő tartalmi elemek jelennek meg : pl. ismereteket szerezzenek az európai történelem jelentős állomásairól és legalább egy Európán kívüli civilizációról; a határon túli magyarok történetéről és kultúrájáról; a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségek – köztük a romák – történetéről; a magyarországi zsidóság történetéről, a XX. század nagyhatalmi, társadalmi és értékkonfliktusairól. Ezek különböző témákhoz kapcsolódhatnak, és feldolgozásuk a tananyag kiválasztásának és elrendezésének egészen különböző modelljei keretében történhet meg. Az utolsó fejezet (A reflexiót irányító kérdések) olyan – egyértelműen nem megválaszolható és a filozófiai gondolkodás felé is utakat nyitó – kérdéseket fogalmaz meg, amelyeket az adott szakaszban a gondolkodásfejlesztés középpontjába kell állítani.

A tartalmi szabályozás ilyen változását természetesen joggal lehet magyarázni azzal, hogy korunkban egyre nehezebb meghatározni, mit értünk korszerű tartalmak alatt a történelemtanításban. Ennek nehézségét nemcsak az okozza, hogy felgyorsult a történelmi idő, kitágult a történelmi tér, áttekinthetetlenné váltak a

hírforrások és kibogozhatatlanul egymásba olvadni látszanak a különböző civilizációk kulturális örökségei, hanem egyre szélesebb körben tért hódít a történelem feldolgozásának szubjektivizmusa, mely nemcsak a múltból való válogatás korábban elfogadott nézőpontjait kérdőjelezi meg, hanem magát a válogatást is, és a tananyagtartalmak leküzdendő rosszként jelennek meg. Ez a gondolatmenet lényegében megtagadja azt a konszenzuális kiindulópontot, hogy a történelem a társadalom közös emlékezete, melynek feldolgozása révén nemcsak a diákok önazonossága fejlődik ki, hanem vele párhuzamosan a közösségi (szociális) identitás is kialakul. A legújabb történettudományi kutatások által is ösztönzött új tartalmak térnyerése minden bizonnyal szükséges és kívánatos, de veszélyeket is hordoz magában, hiszen „túlhajtása" könnyen az elmúlt évszázadokban rögzült „kulturális kánon" teljes kiüresedéséhez vezethet. A kulturális tudáskánon tartalmának kiüresedése, esetleges radikális átalakulása, a közösségi tudás megértéséhez szükséges kulturális kód elveszítése nemcsak a fiatalok műveltségi problémáit vetíti előre, hanem a globalizálódó világban a közös kulturális (ezen belül történelmi) tudás kontinuitását is veszélyezteti a fiatal korosztályok számára, és ezáltal a társadalmi kohézió meglazulását (megszűnését) is okozhatja.

3. 2. Tankönyvek

A kilencvenes évek közepének szakmai – bár több vonatkozásban politikai síkon is folyó – vitái végül is azt eredményezték, 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, mely eredeti funkcióját tekintve segédeszköz, meghatározó tartalmi és módszertani szabályozó lett, feltétlenül szerepe volt az elhúzódó és sokszor terméketlen tantervi vitáknak, valamint a kiépülő és folyamatosan bővülő tankönyvpiacnak, mely a szabályozatlanságban a kiadók kiváló piaci értékesítési lehetőséget ismertek fel. Miközben a különböző szakmai fórumok nézőpontokat megjelenítő szakmai szintek képviselői, társadalmi szervezetek sokszor késhegyig menő vitát folytattak a történelem tantárgy céljait és tartalmát illetően, aközben a biztos támpontot kereső pedagógusok fokozatosan a tankönyveket fogadták el a tanítási folyamat legfontosabb legitimációs tényezőinek. E döntésben bizonyára az is szerepet játszott, hogy a rendszerváltozás egyrészt megteremtette a tankönyvpiacot, másrészt

megadta a pedagógusok számára a tankönyvválasztás szabadságát. A tankönyvek az 1990-es folyamán 8-10 év alatt váltak a pedagógusok számára a legfontosabb oktatáspolitikai és oktatási eszközévé, éppen abban az időszakban, amikor a legélesebb viták folytak mind a közéletben, mind a szakmai berkekben a történelem tanítás céljairól, módszereiről. Ma már egyértelműen látszik, hogy a tankönyvek fokozatosan kialakuló „mindenhatósága" egyik oldalról jól kezelte azt a fajta bizonytalanságot, amely az 1990-es évek tartalmi és módszertani vitáival függtek össze, hiszen ezt a sok esetben nehezen átlátható helyzetet a pedagógusok számára megoldhatóvá tette. Ugyanakkor gátjává is vált a megújítási törekvéseknek, mivel számos esetben mind tartalmi, mind módszertani vonatkozásban olyan elemeket „betonozott be"[13], vagy hagyott változatlanul, melyeket feltétlenül meg kellett volna változtatnia. Ezért a változások további menete szempontjából központi kérdés a tankönyvek, illetve a hozzájuk kapcsolódó egyéb tanítást segítő eszközöknek a fejlesztése, és szinkronba hozása azokkal a célokkal, melyeket a különböző oktatáspolitikai dokumentumok meghatároznak. Természetesen ez csak fokozatosan és olyan eszközökkel vagy intézkedésekkel valósítható meg, mely nem eredményezi a tankönyvkínálat drasztikus csökkenését. [14]

3. 3. Az új történeleméretttségi

A 2005-ös új érettségi bevezetése abban a tekintetben egyedinek is nevezhető, hogy fejlesztése kormányzati ciklusokon keresztül folyt, így alapelemeiben jó néhány kompromisszumos elem megtalálható, ráadásul számos oktatáspolitikai problémára adekvát választ tudott adni. Az egységesség szellemében közelítette a különböző iskolatípusokban, képzési formákban és intézményekben teljesítendő vizsgák követelményeit, és jelentős mértékben szabványosította magukat a vizsgákat, pl. feladatok, értékelési szempontok, szaktanári közreműködés és eljárásrend tekintetében. Mederben tudta tartani a '90-es években elinduló a közoktatás expanziójából eredő ellentmondásokat, a fenntartók eltérő jogi, földrajzi, vagyoni stb. helyzetéből adódó sajátosságokat, a különböző szempontú és minőségű iskolai innovációkat.

A tartalmi szabályozás – különösen a kétszintű érettségi vizsga – folyamatában a fentiekből is következően hol nyilvánvalóan, hol latens módon felvetődött annak kérdése is, hogy az új vizsgadokumentumok mely releváns tanulási

modelleket, illetve tudásszerveződési formákat követik, illetve preferálják. Az általános műveltség, a szakértelem vagy a kompetencia elsajátításának modelljét állítják-e középpontba, és mit értenek történelmi tudás alatt. Az összeállítók végül is e három – sok tekintetben eltérő tanulási, tanítási módszereket alkalmazó – modell sajátos ötvözése mellett döntöttek. A döntés hátterében a megőrzés és megújítás egyensúlya megtartásának szándékán túl az a meggondolás is állt, hogy a történelmi megismerés elképzelhetetlen a közösségek együttesen elfogadott narratíváinak (mítoszok, mondák, történeti szövegek stb.) feldolgozása, az egyedi eseményekből levont általánosítások, azonos szerkezetű történések forgatókönyveinek (script) megértése nélkül. Vagyis az általános műveltséget jelentő, társadalmi életre vonatkozó történetek nemcsak a narratív megismerést szolgálják, hanem olyan kognitív folyamatokat is, mint a logikai következtetés, az indukció, a dedukció, illetve korrelatív gondolkodás, amelyek a képesség- és kompetenciafejlesztés alapelemeit is jelentik.

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 történeti tanulás mindenekelőtt történelmi gondolkodást jelent, annak a képességnek a birtoklását, hogy a tanuló a múlt-jelen-jövő hármas dimenziójában tudjon gondolkodni, hogy életkori sajátosságainak és fejlettségi szintjének megfelelően ismerje és tudja alkalmazni a történettudomány vizsgálati eljárásainak legfontosabb alkotóelemeit (történeti probléma felismerése, megfogalmazása – a heurisztika, a kritika, az interpretáció módszereinek ismerete és alkalmazása –, történeti probléma megoldása válaszadással és ítéletalkotással).

Az új érettségi vizsgakövetelmények azt célozzák meg, hogy a tantárgy oktatási céljait illetően helyreálljon az ismeretátadás, a képességfejlesztés és a normaközvetítés hármasának 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 képesség jellegű 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 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 érettségivel 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 történeti források terjedelmében, sokféleségében, valamint a feladatok eltérő nehézségi fokában jelenik meg. A középszintű követelmények teljesítése nélkülözhetetlen az emelt szintű követelmények teljesítéséhez, noha azokat az emelt szint követelményei között nem tüntetik fel.

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. Így a modell biztosította a magyar és az egyetemes történelem 60–40%-os megoszlását, és meghatározó módon jelent meg benne a XIX-XX. század története. 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 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 föltünteti (kronológiai táblázattal, fogalom meghatározással, szöveges forrással, térképpel stb.) mindazokat a lexikális ismereteket, melyek a megoldáshoz szükségesek.

A vizsgareform korszerűsítő törekvéseinek meghatározó eleme az írásbeli vizsgarész bevezetése, melyet a vizsgateljesítmények összemérhetősége, a vizsga követelményeinek és feltételeinek egységesítése, az új – nemzetközi szempontból is újdonságnak számító – mérési, értékelési gyakorlat elterjesztése, a szemléleti, tartalmi, módszertani reformok gyakorlati érvényesítése indokolt. A változások az írásbeli vizsgafeladatok oldaláról elemezhetőek a 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 vizsga-dokumentumok 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 jelenleg alkalmazott, ún. globális értékelési gyakorlatot fölváltsa a kompetenciák szerinti, ún. analitikus értékelés. Így a 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.

3. 3. 1. Az érettségi bevezetésének tapasztalatai

Az új történelemérettségi elindításának egyik legnagyobb kockázata a középszintű írásbeli vizsga bevezetése volt, hiszen a vizsga több mint 150 éves története során soha sem kellett minden vizsgázónak írásban számot adnia tudásáról. Az írásbeli bevezetésének kockázatát ráadásul az is növelte, hogy a fejlesztési folyamat során jelentős mértékben nőtt (50%-ról 70%-ra) az egyes

korosztályokon belül az érettségi vizsgára jelentkezők száma, mely óhatatlanul felvetette a tömeges bukás, vagy a drasztikus színvonalesés 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. Az azóta lezajlott vizsgák nem igazolták a félelmeket. Az írásbeli bevezetése nem hozott kudarcot sem a vizsga eredményességét, sem a tartalmakat és módszereket illetően. Összességében csökkent (2,2%-ról átlagosan 0,4%-ra) az eredménytelenül vizsgázók száma, másrészt a feladatsorok meggyőzték a kétkedőket arról, hogy hazai viszonyok között is érvényesíthetők a vizsgáztatási gyakorlatban a tudás értelmezésében a világban bekövetkezett változások 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 befolyással voltak a középiskolai tanítási gyakorlat mindennapjaira. A leglényegesebb elmozdulások abban érhetők tetten, hogy megállt a tényszerű ismeretek (adatok) további bővülése a tanórai munka során, sőt bizonyos iskolatípusokban elindult egy szükséges és kívánatos csökkenés is, és felértékelődött a tanítási folyamatban a különböző típusú források feldolgozásának szerepe. Így nagyobb teret kaphatott az ismeretszerzési és feldolgozási képesség kialakítása és a beleérző képesség (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 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.

Fontos tanulságként fogalmazható meg, hogy sokkal több figyelmet és energiát kell fordítani a tanárképzés és -továbbképzés gyakorlatára abból a szempontból, hogy a vizsgakövetelmények milyen felkészültségű és jellegű tanári munkát igényelnek. Tudatosítani szükséges a pedagógusjelöltekben, hogy korábbi általános és középiskolai tanítási-tanulási tapasztalataik csak részben hasznosíthatók, és ha eredményesen akarnak tanítani, kikerülhetetlenül új módszertani eljárások alkalmazására van szükségük. A jelenlegi rendszerben a gyakorló pedagógusoknak van talán a legnehezebb helyzetük, hiszen egy kialakult és rutinosan működő tanítási gyakorlatot kell megváltoztatniuk, ráadásul sokszor számukra nehezen érthető vagy feldolgozható tanítási körülmények között. A pedagógusoknak gyakorlatukat saját, mindennapi közvetlen tapasztalataik ellenében kellene változtatniuk, ami majdnem, hogy lehetetlenség (hiszen józan belátás nélkül ez nem nagyon megy). Másrészt – és erre az érettségi bevezetésének tapasztalatai is utalnak –, hogy azon iskolák azon pedagógusai lehetnek a változtatás „zászlóshajói”, akik sem az elit iskolák közé, sem a teljesen leszakadtak közé nem tartoznak, hiszen számukra az újfajta tanítási, tanulási stratégia egyrészt jelentheti az elithez való felzárkózást, másrészt hozzájárulhat az egyébként óhatatlanul bekövetkezhető leszakadás megakadályozásához. Azaz várhatóan az iskolák középmezőnye lehet a leginkább érdekelt az új tanítási módszerek befogadásában, elterjesztésében és mindennapi használatában.

Hangsúlyos tanulság volt, hogy sokkal több időt kell fordítani a tanárok felkészítésére. Ennek keretében meg kell győződniük a szaktanároknak arról, hogy az érettségi új koncepciója sokkal tágabban értelmezi a történelmi tudást, mint a jelenlegi meghatározó gyakorlat, vagyis nemcsak a lexikai adatok elsajátítására és a könnyen reprodukálható összefüggésekre akar felkészíteni, hanem az ismeretforrások használatára, ezzel is megteremtve az élethosszig való tanulás feltételeit. A szaktanári felkészítések során annak is tudatosulnia kell, hogy a tevékenységközpontú, tanulócentrikus oktatás milyen módszertani kihívásokkal jár a tanárok számára.

A szaktanári felkészítő munkában lényegesen nagyobb szerepet kell kapnia az *ismeretforrásokkal* (például szöveg, ábra, kép, térkép) való tananyag-feldolgozásnak, mely a tanulók aktív és egyéni feladatmegoldó munkájára épít.

Mindez alapvetően tevékenységközpontú tanítási órát feltételez, melyen a hangsúly a tartalmi ismeretek feldolgozása mellett a tanulói képességfejlesztésre helyeződik.

A jövőben a sikeres vizsgafelkészítés kiemelt területévé válik a *szövegértési és szövegalkotási feladatok* gyakorlása. Ennek keretében meghatározó jelentősége lesz a képesség jellegű követelményekhez illeszkedő szövegalkotási algoritmus begyakoroltatása (a feladat megértése, a tématartás; a problémához kapcsolódó tér- és időkoordináták meghatározása; a forrásokból származó információk felhasználása; következtetések megfogalmazása stb.) és a történelmi események reproduktív kronológiai „felmondása" helyett az értelmezések, magyarázatok, következtetések (okok feltárása; önálló kérdések, nézőpontok megfogalmazása stb.) szélesebb körű alkalmazásának.

A szaktanároknak ki kell egészíteniük eddigi *értékelési gyakorlatukat,* különösképpen az írásbeli szöveges feladatainál, de a szóbeli tételeknél is. A korábban megszokott tartalmi szempontok (például nevek, évszámok) mellett értékelni kell a feladatban megfogalmazott probléma megértését, a tématartást, a válaszelemekben megjelenő képességek használatát és azok minőségét (a szakszókincs relevanciáját, az elemzés koherenciáját, a kifejezőképességet és a nyelvhelyességet stb.), valamint színvonalát.

A vizsgakövetelmények koncepciója nemcsak lehetőséget biztosít, de el is várja a *szaktanári módszerek változatos alkalmazását,* a feldolgozandó tananyag mindenkori adaptálását, súlyozását, ha szükséges, szelektálását, illetve az egyes kiválasztott témákban való elmélyülést, valamint a tanulók felkészültségi és felkészítési szintjéhez igazodó, differenciált feladatkijelölési és értékelési módszerek gyakorlati alkalmazását.

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.

A történelem tanítása az emberiség közös, de változó emlékezetét örökíti át nemzedékről nemzedékre. Az „emlékezet" az elmúlt évszázadokban leggyakrabban a múltról szóló elbeszélésekben, tanításokban jelent meg. A tanításokban hosszú idő óta kitüntetett szerepe volt a mesélőnek, vagyis a tanárnak, aki legtöbbször maga volt a legfontosabb információs forrás. Az új évezred információs forradalma óhatatlanul átalakítja ezt a szerepet, melynek eredményeként egy új egyensúly alakul ki a tanári „mesélés" (közlés) és a tanulói ismeretszerzés között. A kialakuló új munkamegosztás bizonyára folytatja a hagyományosnak nevezhető tanári elbeszéléseket, de magába építi mindazokat a tapasztalatokat is, amelyek az elmúlt évtizedekben az aktívabb tanulói tevékenység iskolai térnyerését célozták (például munkáltató óra) és a régebben élt emberek életének megértésére, feldolgozására törekedtek (például történettanításon alapuló történelemtanítás).

Optimistán feltételezhető, hogy a vizsgakövetelmények visszaszabályozó szerepe révén az új érettségi bevezetése a történelem oktatása terén az elmúlt évtizedek egyik legnagyobb hatású változását indította útjára, hiszen számos elemével kényszeríti ki az élményszerűen fejlesztő, probléma-, forrás- és tevékenységközpontú tanítási gyakorlat elterjedését, mely záloga lehet a múlt és jelen összefüggéseit széles körűen feltáró és a történelem több szempontú értelmezését is lehetővé tevő történelemtanítási gyakorlat általánossá válásának.

3. 4. Tantermi, tanórai gyakorlat

A tantermi, tanórai gyakorlatban látványos változások történtek 2005 után.[15] A 2002-es tanulmányban megszólaltatott országos hírű szakértők és megyei szaktanácsadók által megfogalmazott kívánatosnak mondott tartalmi és módszertani megújulás tényleges megvalósulása minden bizonnyal még távolinak tűnik, de megállapítható az ez irányban történt határozott elmozdulás.

Biztató jelnek tekinthetjük az eszközök változatosabbá válását, a tankönyvek és feladatgyűjtemények rendszeres, napi rutinná váló tanórai használatát, a különböző csoportszervezési formák tudatos és szakmailag megalapozott alkalmazását, a tanulók gyakori tevékenykedtetését, az ismeretszerzési eljárások

reflektált alkalmazását, a tanulói teljesítményellenőrzés rendszerességét. Továbbra is hiányoznak, vagy jelentéktelen mértékben vannak jelen azonban a tanulóközpontú, kooperatív óravezetési stratégiák, a projektek, a kontroverzív és multiperspektivikus megközelítési módok, még mindig uralkodó a politika- és eseménytörténet.

Tekintsük át röviden a megújulást jelző tényezőket! Állításainkat egy olyan kis-mintás vizsgálattal támasztjuk alá, melyet 48 tanóráról (6 db iskola, ezek között volt 4 és 8 osztályos gimnázium, különböző korcsoportok az 5-12. évfolyamig) készült jegyzőkönyvek, és a tanárjelöltek megfigyelései alapján elemeztünk. A vizsgálatba bevont tanórákon a tanárjelöltek a következő eszközök, illetve médiák használatát figyelték meg (az említés gyakoriságának sorrendjében): tábla, térkép (fali térkép és tanulói atlasz), a tanár által készített feladatlap, írásvetítő, tankönyv, munkafüzet, oktató és művészfilm, projektor. Ami a táblát illeti, megállapítható, hogy az szinte kizárólag a tanári óravázlat kialakításának eszköze, viszont furcsa, hogy ezt is csak az órák töredékén használják. Ugyanez elmondható szinte minden eszközre. Minden történelemtanár használt valamilyen eszközt (átlagosan egy-kettőt tanóránként), ugyanakkor ez az eszközök viszonylag szűk körét érinti, és fontos eszközök részleges vagy teljes hiányát tapasztaltuk. (Például az egyik vizsgált történelemórán, – ahol ókori népmozgásokat magyarázott a tanár – nem került elő a térkép.) Egyik vizsgált tanórán sem került sor számítógép-használatra, internetes, illetve interaktív eszközök, tanulói prezentációs eszközök használatára.

Kedvelt eszközzé vált újra a tanárok által készített feladatlap, amit részben gyakorlásra, többnyire azonban mérés-értékelésre használtak. A munkafüzeteket szinte minden esetben a tanulók figyelmének lekötésére használták: a szóbeli felelés közben az osztály tanulói egyéni munkában oldották meg a munkafüzet feladatait, majd közösen ellenőrizték a megoldásokat. A feladatmegoldás tehát rendkívül formalizált, szinte sehol nem épült be a tanóra tartalmi struktúrájába, és főleg nem a fejlesztési célokat szolgálja, hanem fegyelmező eszköz, illetve a vizsgára való felkészülés eszköze.

A csoportszervezési formák tekintetében továbbra is kedvelt munkaszervezési forma a frontális óra, a tanári előadás (bemutatás, magyarázat), illetve a kérdve kifejtő módszer, ami azonban már nem jelent egyeduralmat, kizárólagosságot, mert mellette a tanárok gyakran alkalmazzák az egyéni feladatmegoldást, a plénumbeszélgetést (bár a jegyzőkönyvek alapján arra következtethetünk, hogy a

beszélgetés tanári kérdéseket és tanulói válaszokat jelent), valamint a páros és a csoportmunkát is. (Az 50 vizsgált történelemórából 3-3 órán). Előfordult egyéni gyűjtőmunka, drámapedagógiai, szerepjátékszerű feladat is.

A tartalom tekintetében az órák többségének vezérfonalát változatlanul eseménytörténeti jellegű témák jelentették. Két-három órán került sor problémafelvetésre, történelmi jelenségek kapcsán jelenkori problémák tárgyalására (pl. beszélgetés az ókori és a jelenkori rabszolgaságról). Néhány alkalommal a tanulók is lehetőséget kaptak kérdések megfogalmazására. A vizsgált órák jelentős részén sor került a tanulók tudásának ellenőrzésére. Az ellenőrzés legfontosabb formái a szóbeli felelés és az írásbeli dolgozat, amelyeket általában szóbeli, valamint írásbeli (osztályzattal) történő értékelés követett. Nem találtunk példát a tanulói önértékelésre, portfólió-készítésre.

A történelemtanítás gyakorlatának értékelésekor, bár látjuk a korábbi frontális módszerek masszív továbbélését, látnunk kell a tartalmi szabályzókban kívánatosnak tartott egyéb, modernnek tartott módszerek gyakoribb és tudatosabb alkalmazását (ideértve az eszközhasználat, a tanulásszervezési eljárásokat és a tanár-diák interakciók változatos formáit), másrészt a megválasztott módszerek és tartalmak szervesülését, tudatosságát.

Érdemes röviden figyelembe venni a jegyzőkönyvkészítők szempontjait, beállítottságát is.[16] A tanár kollégák, illetve tanárszakos hallgatók által kiválasztott megfigyelési szempontok megválasztása (tanári kérdések, fegyelmezési módszerek, a tanári magyarázat logikája, eszközhasználat megfigyelése) igen sajátos. E megfigyelési szempontok arra engednek következtetni, hogy bár a történelem szakos egyetemi hallgatók az egyetemi történelemdidaktikai tanulmányaik során számos korszerű módszerrel és eszközzel megismerkedtek[17], de szemléletmódjukat a korszerű módszerek iránti kíváncsiság mellett a saját középiskolai tapasztalataik, élményeik alapján a konzervatív (értsd: tanár- és ismeretközpontú, leíró-magyarázó, statikus) módszertani kultúra iránti feltétlen bizalom, és ebből adódóan a formabontónak számító, tanuló- és problémaközpontú módszerek iránti bizalmatlanság jellemzi.[18]

Elmondható tehát, hogy a történelemtanítás módszertani és tartalmi megújulása a tantervi dokumentumokban, az érettségi vizsga kimeneti szabályozásában, valamint a gyakorló tanárok tanítási gyakorlatában tetten érhető

fenti tapasztalatok alapján megindult, de az elért eredmények még részlegesnek mondhatók.

Összegzés

A Magyarországon 1989-ben bekövetkezett rendszerváltás közösségi eufóriája, látszólagos „össznépi egysége" idején a történelemtanárok széles tábora azt remélte, hogy az iskolai történelemoktatás viszonylag gyorsan és sikeresen megtisztul diktatórikus múltszemléletétől és meghatározó szerepet játszik majd egy új típusú demokratikus nemzeti közösség kialakításában. Ez a feltételezés nem csupán arra vonatkozott, hogy a történelem tantárgy megszabadul a „puha diktatúra" nyilvánvaló hazugságaitól, érinthetetlen tabu témáitól és ideologikus felhangjaitól, hanem arra is, hogy alapvető szemléleti változások nyomán képes lesz egy sokszínű polgári társadalom nemzeti identitásának és történelmi tudatának formálására. Az elmúlt húsz év során természetesen nagyon sok minden történt a magyarországi történelemoktatás területén. A tantárgy sokat gazdagodott, erősödött az elmúlt két évtizedben. A tananyag időbeli határa kitolódott: már nemcsak 1956-ig, hanem 1990-ig, a rendszerváltásig tanulják a történelmet diákjaink. Ráadásul a kétszintű érettségi követelményeibe szisztematikusan beépültek jelenismereti elemek is. Gazdagabbá vált a tantárgy azáltal is, hogy a korábban domináns politika-centrikus ismeretek mellett újabb társadalmi alrendszerek története került be a tananyagba. A korábbinál jóval nagyobb hangsúlyt kapott az életmód-, és mentalitástörténet, a művelődéstörténet, a különböző kisebbségek, a nők története stb. A kétszintű érettségi bevezetésével a tárgy nemcsak megőrizte korábbi presztizsét, de az írásbeli vizsgával még növekedett is jelentősége. Ezen állításunkat alátámasztja a „Jelentés a közoktatásról 2006" című összefoglaló is[19]: „A tantárgyak közül csak egyet, a leginkább tradicionálisnak tartott történelmet emeljük itt ki, amelyben jelentős modernizációs lépés történt: tartalmilag a XX. század történelmének, a jelenismeretnek, az állampolgári tudatosságnak az erősítésével, módszertanilag első sorban a források használatának kikényszerítésével."

A Nemzeti alaptantervben, illetve a kétszintű érettségi követelményekben már teljes egyértelműséggel fogalmazódott meg az a pedagógiai igény, hogy kompetenciafejlesztés révén kell felkészíteni a jövendő nemzedéket az élethosszig tartó tanulásra. Ennek nyomán folyamatosan születnek új típusú írott és digitális

készségfejlesztő, a problémamegoldó gondolkodást segítő tananyagok. Megerősödött az ún. „forrásközpontú történelemtanítás" is, ahol már evidenciának számít a történelem multiperspektivikus, problémaorientált megközelítése, és mind tartalmában, mind műfajában sokféle, kontroverzív történeti források alkalmazása. Vitathatatlan az is, hogy az elmúlt két évtizedben roppant sokat gazdagodott az iskolai történelemoktatás módszertanában, eszközrendszerében, hiszen számtalan alternatív program és módszertani újdonság jelent meg a tankönyvekben. A szerzők tudatosan felvállalták a többszempontúságot, a történeti témák kontroverzív tárgyalását, és meghatározóvá vált a forrásközpontú megközelítés.

Végül szükséges e gondolat kapcsán megemlíteni a rendszerváltás után kialakult gazdag tankönyvkínálatot. A korábbi évtizedek egytankönyvűsége után a tankönyvpiac liberalizálásával számtalan tankönyvkiadó született, amelyek a tartalmi és módszertani változtatási szándékokat figyelembe véve, sokszor ellenőrizetlenül, meglapozatlanul bocsátották ki új „reformnak" nevezett tankönyveiket. 2005-től kezdve azonban elmondható, hogy a hagyományos, nyomtatott alapú tankönyvek mellett egyre inkább feltűnnek a digitális taneszközök, amelyek térhódítása valószínűleg az országos pályázati rendszer támogatása által egyre inkább teret fognak hódítani.[20]

A legegyszerűbb lenne tehát mindezek alapján azt mondani, hogy a történelem tantárgy „rendszerváltása" már meg is valósult, hiszen a paradigmaváltás már a múlt század hetvenes éveiben megkezdődött – az internacionalista, illetve marxista sallangok fokozatos visszaszorításával, illetve a nemzetközpontú történelemszemlélet dominanciájának visszaállításával –, ezért a politikai rendszerváltás után már csak az „utolsó simításokat" kellett elvégezni. A helyzet azonban ennyire nem rózsás. Bár kétségtelen, hogy nagyon sok eredményről számolhat be a magyar történelemtanítás, volt tehát értelme az elmúlt két-három évtized fejlesztő munkáinak, azonban határozottan nem lehet kijelenteni, hogy a történelemoktatás teljes demokratikus átalakulása, paradigmaváltása már megtörtént. Mindenekelőtt azért nem, mert az ilyen nagyságrendű változások szorosan összefüggenek az adott közösség, jelen esetben a mai magyar társadalom önreflexiójával, helyzetértelmezésével és jövőképének tisztázásával, azaz történeti közgondolkodásának alakulásával.

Maradtak ugyanis kérdések bőven[21]: *Melyek azok a történelmi hagyományok, amelyek fontosak, vagy tanulságokat számunkra? Mit gondolunk történelmi*

műveltségünk tradicionális kánonjáról? Milyen transzfer módok léteznek Magyarországon, amelyek közvetítenek a történész szakma, és kutatásuk befogadói, „fogyasztói" között? Milyen kapcsolat, átjárás van a magyar történettudomány, és a magyar történelemtanítás között? Létezik –e történelemdidaktika, mint a történeti kultúra kutatásának tudománya?

Kik és milyen módon kompetensek az iskolai történelmi „tudáskánon" meghatározásában, karbantartásában? Milyen társadalmi-gazdasági (munkaerő-piaci) kihívásokra, elvárásokra kell reagálnia a köz- és felsőoktatás történelmi képzésének? Melyek azok a készségek és képességek, amelyeket a történelemtanítás keretén belül érdemes megalapozni, fejleszteni? Milyen a történelem tantárgy viszonya a többi jelenismereti tárgyhoz? Milyen közoktatási következményei lesznek az ún. bolognai folyamatnak? Milyen egyéb kérdések fontosak még a történelem tantárgy korszerűsítésével kapcsolatban?

A kérdéseket még sorolhatnánk és részletezhetnénk. Mindenesetre e kérdéshalmaz már alkalmas lehet arra, hogy a meglévő gyakorlati tapasztalati eredményekre, kezdeményezésekre, tényekre alapozva egy leendő magyar történelemdidaktika tudományos és intézményi legitimációját előkészítsük, és a jövőre vonatkozó hosszú távú kutatási témáit körvonalazzuk.

JEGYZETEK

1. Jelen írás részlet egy angol nyelvű tanulmánykötetben, a közeljövőben megjelenő elemző tanulmányból, amelynek megírását a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság kezdeményezte, és amely kötetben 29 európai ország – így a magyar – történelemdidaktikájáról, történelemtanításáról kaphatunk átfogó képet. A magyar történelemoktatás helyzetét bemutató jelen tanulmány egyes alfejezeteinek bemutatásához felhasználtunk olyan kéziratokat, amely részterületek megírására az abban legautentikusabb szakembereket kértük fel. Jakab György oktatáskutató a rendszerváltás utáni történelemtanítás legégetőbb kérdéseit vette górcső alá. Szabó Márta történelemtanár a történelemtanítás gyakorlati tapasztalatait foglalta össze. Köszönet illeti őket, hogy gondolataikat megosztották velünk, írásaikat rendelkezésünkre bocsátották, illetve felhatalmaztak bennünket publikációik felhasználására. Gyarmati György írását pedig, aki a nemzetközi tanulmányhoz a történész szakma oldaláról fejtette ki gondolatait, a következő számunkban mutatjuk be.
   E tanulmány az ezredforduló utáni idők, vagyis napjaink történelemtanításának diagnózisa, néhány terápiára vonatkozó javaslattal. Ugyanakkor – úgy gondoljuk – kellően vitára ingerlő. Várjuk tehát az olvasók témával kapcsolatos véleményeit, javaslatait, esetleges új tényközléseit, szempontjait. Örülnénk annak, ha (újra)induló folyóiratunk első vitája e nagy kérdéskör kapcsán bontakozna ki!
2. Erről bővebben: GYÁNI Gábor (1997): Mit várhat az iskola a szkeptikus történelemtanítástól? *Új Pedagógiai Szemle*, XLVII. évf. 4. sz. 97.
3. A továbbiakban e fogalmakat szinonimaként használjuk. A kérdésről részletesen írt KATONA András (1997): A tantárgypedagógia kérdéséhez – a történelemtanítás felől szemlélve. *Új*

Pedagógiai Szemle, XLVII. évf. 6. sz.

4. A rendszerváltozás idején a *Történelemtanítás* c. folyóirat megszűnt, helyette a *Módszertani Lapok. Történelem* következett 2003-ig, majd forrás-, valamint támogatási szándékhiány miatt megszűnt. A folyóirat megszűnése kettős értelemben is jelzésértékű volt: egyrészt az oktatásirányítási hatóság nem tartotta fontosnak a történelemtanítással foglalkozó szakmai lap fenntartását, másrészt a szakma (történészek, módszertanosok, történelemtanárok) a tiltakozásnak, hiányérzetükben semmilyen formában nem adtak hangot. Történelemdidaktikai jellegű tanulmányokat, a történelemtanítással kapcsolatos írásokat jelenleg általános pedagógiai jellegű folyóiratokban közlünk.
5. DÁRDAI Ágnes (2006): *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás I-II.* A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI., Budapest; DÁRDAI Ágnes (2007): A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle,* LVII. évf. 11. sz.; JAKAB György (2006): A történelemtanár dilemmái. Műveltség és/vagy szakértelem és/vagy kompetencia. *Új Pedagógiai Szemle*, LVI. évf. 10. sz.
6. Az alacsony elismertség okaként meg kell említeni, hogy a szakmódszertant oktatók (nemcsak a történelem, hanem minden szak!) között sokkal alacsonyabb a tudományos fokozatot szerzettek száma, mint a szaktanszéken dolgozó történészeknél. Ma Magyarországon nincs szakmódszertanos, aki a legmagasabb tudományos fokozatot, „a Magyar Tudományos Akadémia doktora” (DSc) címet birtokolná. A hazai történelemdidaktika helyzetéről lásd: KERESZTY Orsolya (2005): Egy európai összehasonlító felmérés tanulságai a történelemdidaktikai hazai értelmezéséhez. *Új Pedagógiai Szemle*, LV. évf. 11. sz.
7. Sajátos tendencia az utóbbi években, különösen a fiatal kollégák esetében, és egyértelműen karrier okokból, hogy fokozatukat inkább a történettudományi, és nem pedig pedagógiai doktori iskolában szerzik meg, habár oktatási és kutatási érdeklődésük inkább történelemdidaktikai. E választásuk is jelzi a történelemdidaktika, mint tudományterület helyének, presztizsének bizonytalanságát.
8. E fejlesztőmunka irányítója, „motorja” Kaposi József volt, akinek koordinációs szerepét F. Dárdai Ágnes a nemzetközi történelemdidaktikai szakirodalom folyamatos nyomon kísérésével, legújabb kutatási eredményeinek adaptálásával támogatta.
9. Az alábbiakban a Pécsi Tudományegyetem Történettudományi Intézetének történelemtanár mesterképzési szakját mutatjuk be. 2009 nyarán végeznek az első Bologna-képzésben részt vevő hallgatók, ezért nincs még összehasonlítási lehetőségünk más képzőintézmények tapasztalataival. Mivel a pécsi történelemtanár mesterképzés már engedéllyel rendelkezik, és 2009 őszén elindult az új típusú képzés, ezért ezt a programot mutatjuk be. Terjedelmi korlátok miatt nem térünk ki sem a korábbi képzés bemutatására, sem pedig a korábbinak a Bologna-szisztémával való összehasonlítására. Ugyancsak nem részletezzük a 3 éves első ciklusban folyó történelem alapszakos képzést, hanem a második ciklusban zajló történelemtanári mesterképzést mutatjuk be fő vonalaiban.
10. Teszik ezt annak ellenére, hogy a demográfiai apály elérte a közoktatást is, az iskola bezárások és összevonások mindennaposak országszerte, és hogy a tanári pálya presztizse soha nem látott alacsony szinten van.
11. KAPOSI József (2006): *Változás az állandóságban – az új történelemérettségi*. Új érettségi Magyarországon, Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai, OKI (Kézirat) tanulmánya alapján.
12. JAKAB György (2000): A történelem tanítása az ezredfordulón I-II. In: *Új Pedagógiai Szemle*, L. évf. 6-7. sz.
13. FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes – KOJANITZ László (2007): A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle*, LVII. évf. 1. sz.
    Az Oktatási Minisztérium által megrendelt vizsgálat során a kutatócsoport összehasonlította, hogy miként változott meg az elmúlt harminc évben az irodalom, nyelvtan, matematika, történelem, kémia, fizika és természetismeret (környezetismeret) tantárgyak ismeretanyaga és az ismeretanyagok feldolgozásának módja az általános iskolai tankönyvekben. A munka során feltártuk, milyen különbségek figyelhetők meg a mai és a korábban használt tankönyvek tematikája, tartalma, szakmai nyelvezete, didaktikai apparátusa és a bennük található ismeretek mennyisége és nehézségi szintje között. A vizsgálat során gyűjtött és rendszerezett tapasztalatok alapján következtetéseket fogalmaztunk meg arról, hogy miként értékelhetők a változások a taníthatóság és a tanulhatóság, az életkori adottságokhoz és a tanulók tanulási képességeihez való alkalmazkodás szempontjából. A vizsgálatban részt vevő szakértők a tartalmi elemzésekben leírtakat tankönyvanalízisen alapuló adatokkal és konkrét példákkal is alátámasztották.
14. 2004-ben megjelent a tankönyvvé nyilvánítást, tankönyvellátást és -támogatást igen részletesen

szabályozó rendelet. Ez utóbbi dokumentum 2006-os módosításának leghangsúlyosabb és legnagyobb vitákat kiváltó eleme, hogy a hatósági tankönyvbírálati szempontok némelyikénél számszerű határértéket vezet be.

15. A történelemórai tantermi gyakorlatra vonatkozó megállapításainkat szaktanárokkal, tanárjelöltekkel lefolytatott konzultációk, informális beszélgetések, történelem szakos egyetemi hallgatók által a tanítási gyakorlatuk során a gyakorló iskolákban (különböző iskolatípusokban és vezetőtanáraikon kívül az iskola más, különböző nemű és életkorú tanárok) tanóráin készített protokolljai és reflexiói alapján összegeztük. A vizsgálatot Szabó Márta végezte el.
16. A jegyzőkönyvek kitöltésekor a tanárjelölteknek minden esetben önállóan is meg kellett határozniuk néhány megfigyelési szempontot, valamint reflexiót is kellett készíteniük iskolai gyakorlatuk összegzéseként.
17. A jegyzőkönyvek összeállítói a tanulóközpontú, kontroverzív, multiperspektivikus történelemdidaktikai elvek alapján összeállított tematika szerint vezetett gyakorlati és elméleti stúdiumok keretében, interaktív módszerekkel tanulták a történelemdidaktikát 2005 és 2007 között.
18. Jellemzően megfogalmazott fenntartások: „Túl sok idő ment el a feladatra.”, „Nem marad elég idő a tananyag elvégzésére.” Tehát tananyagnak változatlanul a logikusan elrendezett ismerethalmazokat gondolják.
19. Szerk: VÁGÓ Irén – VASS Vilmos (2006): *Jelentés a közoktatásról*. OKI, Bp.
20. KOJANITZ László (2007): A tankönyvek minőségének megítélése. *Iskolakultúra*, XVII. évf. 6-7. sz.
21. JAKAB György (2006): A történelemtanár dilemmái. *Új Pedagógiai Szemle*, LVI. évf. 10. sz.

IRODALOM

DÁRDAI Ágnes (2006): *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás I-II.* A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI., Budapest

DÁRDAI Ágnes (2007): A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle,* LVII. évf. 11. sz.

FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes – KOJANITZ László (2007): A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle*, LVII. évf. 1. sz.

GYÁNI Gábor (1997): Mit várhat az iskola a szkeptikus történelemtanítástól? *Új Pedagógiai Szemle*, XLVII. évf. 4. sz. 97.

JAKAB György (2000): A történelem tanítása az ezredfordulón I-II. In: *Új Pedagógiai Szemle*, L. évf. 6-7. sz.

JAKAB György (2006): A történelemtanár dilemmái. Műveltség és/vagy szakértelem és/vagy kompetencia. *Új Pedagógiai Szemle*, LVI. évf. 10. sz.

KAPOSI József (2006): *Változás az állandóságban – az új történelemérettségi*. Új érettségi Magyarországon, Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai, OKI (Kézirat) tanulmánya alapján.

KATONA András (1997): A tantárgypedagógia kérdéséhez – a történelemtanítás felől szemlélve. *Új Pedagógiai Szemle,* XLVII. évf. 6. sz.

KERESZTY Orsolya (2005): Egy európai összehasonlító felmérés tanulságai a történelemdidaktikai hazai értelmezéséhez. *Új Pedagógiai Szemle*, LV. évf. 11. sz.

KOJANITZ László (2007): A tankönyvek minőségének megítélése. *Iskolakultúra*, XVII. évf. 6-7. sz.

VÁGÓ Irén – VASS Vilmos Szerk: (2006): *Jelentés a közoktatásról*. OKI, Bp.

ABSTRACT

Fischer-Dárdai, Ágnes

History education in Hungary at the beginning of the 21st century
(Situations and perspectives)

This paper gives a summary of history education in Hungary from the time of the change of system in 1990. It shows that history didactics could not be emancipated in Hungary's scientific public life, even though useful international experience appeared on the scene in many developments (curricula, textbooks, exams). The paper sketches the previous and present-day structure of the training of history teachers, including the start of the introduction of the Bologna process and problems encountered. It shows new documents for curriculum (National Curriculum '95 and 2003), their picture of general education and their role in the modernization of education as competency development was brought to the front. The paper outlines the changing perception of textbooks and their different editorial concepts (source-based) and shows in detail the approach of the new national secondary school-leaving exam for history introduced in 2005, its approach to knowledge, the main features of the exam tasks and the evaluation thereof (competency-based, standardization). The paper deals with the experience of introducing the exam and touches on those elements of the curriculum which changed and those which remained in place. To sum up, it states that several favourable processes have begun in the last two decades, but the necessary paradigm shift can only be achieved over a longer period of time and in the appropriate social environment.