

Magyar Történelmi Társulat állásfoglalása a 2012-es NAT-ról, és az erre épülő kerettantervekről, érettségiről, tankönyvekről és a történelemtanári képzésről

Alapelvek

Kiindulópontként azt mindenképpen érdemes leszögezni, hogy a jelenleg érvényben lévő Nat tulajdonképpen az 1995-ben megjelent dokumentumnak egy változataként értelmezhető, hiszen azok az alapelvek és alapstruktúrák határozzák meg, amelyek az 1988–1995 közötti viták során kristályosodtak ki. Ezek közül a legfontosabbak. A dokumentum magtanterv típusú (core curriculum) és nem tartalomra koncentrálnak, hanem a diákok fejlesztésére. Másrészt a tananyag felépítése független az iskolatípusokról, az iskolaszakaszokra fókuszál (1–4, 5–9, 9–12). A fejlesztési célok és tartalmak műveltségterületekbe rendeződve jelennek meg benne. Megítélésünk szerint, ha egy teljesen új szemléletű, felépítésű NAT készül – miként erről a különböző sajtóorgánumok számolnak be –, akkor azzal kell számolni, hogy több éves egyeztető munkára van szükség (lásd első NAT 1989–1995), hiszen új megállapodásokat kell kötni a történelemtudomány és a pedagógia képviselőinek, valamint az ezt implementáló oktatáspolitikának. Egy ilyen változást konszenzus nélkül végrehajtani bár lehetséges, de értelmetlen, mert nem csak nagy társadalmi vitát vált ki, de átültethetetlen a gyakorlatba. Továbbá régtől tudott, hogy nemcsak az a fontos, hogy konkrétan mi van benne a NAT típusú dokumentumokban, hanem az is, hogy milyen társadalmi szakmai közmegegyezés övezi. Fontos azt is rögzíteni, hogy megítélésünk szerint az elmúlt évtizedek tartalmi szabályozóinak és tankönyveinek fejlesztése (tantervek, vizsgakövetelmények, tanítási segédletek) komoly szakmai változtatásokat hoztak. Meglátásunk szerint ezek a dokumentumok lényegesen közelebb állnak az időközben is változó nemzetközi trendekhez, mint az iskolai mikrokörnyezet.

Az új Nemzeti alaptantervre vonatkozó sajtóanyagok, ha jól értelmezzük, arról is tudósítanak, hogy a készülő dokumentum nemcsak a tanulási folyamatot kívánja szabályozni, hanem meg kívánja határozni a tartalmi kereteket, sőt karakteresen a kimenettel is foglalkozna. Ez a szemléletbeli újítás elvileg támogatható, de szeretnénk azt rögzíteni, hogy az ún. framework típusú (tartalmi keretek) és a standardok a társadalomtudományok tekintetében még nemzetközi vonatkozásban is a kutatás-fejlesztés stádiumában vannak, nálunk pedig különösen nincs hagyományuk. Így ez a szemléletváltás csak hosszabb előkészítő munka nyomán és széles körű egyeztetések révén valósítható meg.

A Nemzeti alaptantervről

Jónak és megtartandónak tartjuk, hogy a történelem tantárgy az Ember és társadalom műveltségterületének részeként van jelen a Nemzeti alaptantervben. Elfogadhatónak tartjuk, hogy a műveltségterületi bevezető integrált és komplex¹ társadalomtudományi szemléletből indul ki. Meglátásunk szerint helyes az, hogy integrált szemlélet ebben az esetben elsősorban azt jelenti, hogy a különböző társadalomról és emberről szóló diszciplínákat a történetiség, mint rendező elv fogja keretbe. A komplexitás pedig arra utal, hogy a Nat elsősorban a társadalom alapstruktúráinak megismerésére összpontosít, és felfogásának a középpontjában a történelem

¹ Kinyó – Molnár (2012) 289–326.

KINYÓ László – MOLNÁR Edít Katalin (2012): Történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák. In: CSAPÓ Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 289–326. http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/1412/1/Merlegen_KL_MEK.pdf

tantárgy, mint történeti stúdium áll. Az általános fejlesztési célok a narratív kompetenciák² kialakítására összpontosítanak. Ez utóbbi azért is lényeges, mivel „*a narratív struktúrák – idő, cselekmény, szereplők, perspektíva, szándékok, értékelés – és a megismert történetsemák, forгатókönyvek révén komoly információfeldolgozási, tanulási technika közvetítésére alkalmasak. Ugyanakkor a narratív szemléletmód – miként a szociálpszichológiai kutatások bizonyítják – komoly szerepet játszik az átélhető történeteivel és a közös kulturális kódrendszer megismertetésével az egyéni és közösségi identitásképzésben*”³.

A fentiekkel összefüggésben azt is jónak tartjuk, hogy a műveltségterületen belül a történelem hagyományos tartalmai kiegészültek a társadalom és állampolgári ismeretekkel. Megítélésünk szerint így a dokumentumban a társadalomtudományi komplexitás elvére épül, így megfelel a „civic education”-nek nevezett komplex társadalomtudományi szemléletnek. Ez azért is lényeges, mert Jan Assmann nagyhatású kulturális antropológus nyomán megkülönböztetjük a kollektív emlékezet két formáját: a kommunikatív 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. E felosztást figyelembe véve a tanterv bár dominánsan a kulturális emlékezet kialakításának szükségességére koncentrálna, helyet kap benne a jelenidejűség nézőpontja is. Különösképpen a nemzeti és társadalmi kohézió erősítésének szándékával, melyet az alábbi részlettel lehet igazolni: „*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.*”⁴

Ezt a szemléletet egyébként jól tükrözik a dokumentumban megjelenő általános fejlesztési feladatok is:

- „*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;*
- *a társadalmi, gazdasági problémák iránti érzékenység megteremtése;*
- *a környezetért és fenntarthatóságért érzett felelősség kialakítása;*
- *más kultúrák megismerése és elfogadása, különös tekintettel a Kárpát-medencében 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.*”⁵

Alapvetően egyetértünk azzal is, hogy a dokumentum a történelemtanítás meghatározó céljaként 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,*

² F. Dárdai Ágnes (2006/A): A történelmi tanulás sajátosságai. In: F. Dárdai Ágnes: Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára I. köt. XLI. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 14-29.

³ Pataki Ferenc (2003): Együttes élmény – kollektív emlékezet. *Magyar Tudomány*, 47. (108.) évf. 1. sz. 26–35. (Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája tematikus szám)

www.matud.iif.hu/03jan/pataki.html

⁴ A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny* (2012) 78. évf. 66. sz. 10707.

http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf;

⁵ uo.

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.”⁶

A 2012-es alaptantervi változat egyik lényeges pozitívuma, hogy korszerű történelemszemlélet tükröződik benne, vagyis adottnak tekinti azt, hogy „A történelem [...] tökéletlen rekonstrukciója annak, ami már nincs.”⁷ 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.”⁸ Emellett a korábbi évtizedekben érvényesülő politikatörténeti túlsúly ellenében bekerültek a korábban „láthatatlan társadalmi csoportok” (nők, gyerekek, kisebbségek). Ebből következően a politikatörténet helyett inkább a társadalmi-gazdasági struktúrák feldolgozása, vizsgálata került a fókuszba. A fenti elvek érvényesülése egyben lehetőséget teremtett arra, hogy a történelem feldolgozásának multiperspektívikus módszere megjelenjen, így a múlt feldolgozásának különböző nézőpontjai (perspektívái) egymás mellett tudnak megjelenni, ezzel is hatékonyan fejlesztve a diákok kritikai gondolkodását. Lényeges és mindenképpen megőrzendő elemnek tekintjük az ún. ismétlődő és hosszmetseti témák megjelenését, mivel ezek jelentős mértékben segíthetik az értelemgazdag tanulást (‘meaningful learning’) amely „[...] az előzetes és az új tudás közti kapcsolatok minőségi és mennyiségi kapcsolatában mutatkozik meg, amely jól strukturált, ok-okozati összefüggéseken alapszik. Az alapvető elvek megértését szolgálja, amelyek lényegesek a hosszú távú megtartásban”.⁹

Az is pozitívként értékelhető az is, hogy a dokumentum 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...”¹⁰ hanem az is, hogy a történelem értelmezéséhez szükséges flexibilis tudáskészlet 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.¹¹

A fenti szándékok megjelenését a dokumentum következő részlete is igazolja: „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.”¹²

Ugyancsak a történelmi gondolkodás fejlesztését szolgálja a dokumentumban a tartalmak értelmezését, illetve a tartalmakat kifejező kulcsfogalmak hangsúlyos megjelenése. A történelmi kulcsfogalmak (történelmi idő, változás és folyamatosság, okok és következmények, történelmi források, tények és bizonyítékok, interpretáció, jelentőség, történelmi nézőpont)

⁶ A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny* (2012) 78. évf. 66. sz. 10708.

http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf

⁷ NORA, Pierre (2009): *Emlékezet és történelem között*. Válogatott tanulmányok. (Szerk.: K. Horváth Zsolt.) Atelier Könyvtár, Napvilág Kiadó, Budapest.

<http://epa.oszk.hu/00800/00861/00012/99-3-10.html>

⁸ WHITE, Hayden (1978): *The fictions of factual representation*. Baltimore, John Hopkins. UP. 134.

⁹ Simons, R. J., van der Linden, J. és Duffy, T.(2000): *New Learning*. Kluwer Academic Publishers. Netherlands

¹⁰ Lukacs, John (2005): *Egy nagy korszak végén*. Európa Kiadó, Budapest, 57–58.

¹¹ Csapó Benő (2002): *Az iskolai műveltség: Elméleti keretek és vizsgálati koncepció*. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 20-22.

¹² A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny* (2012) 78. évf. 66. sz. 10708. http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf

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 tartalmakat kifejező kulcsfogalmak (pl. társadalom, társadalmi osztály, réteg, állam, államforma, államtípus, kultúra, birodalom), amelyek az egyes jelenségek közös sajátosságainak fogalmi megragadásával segítik, hozzájárulva a múlt folyamatainak, eseményeinek megértéséhez, rendszerezéséhez, összehasonlításához és értékeléséhez.”¹³ A kulcsfogalmak hangsúlyossá tétele a dokumentumban nemcsak a tanterv bevezetőjében 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.¹⁴

A dokumentum azon szándéka, hogy különböző életkori szakaszokban (1–4, 5–8, 9–12) más és más fókuszok, feldolgozási szempontok jelenjenek meg szintén egyet lehet érteni. Így támogatható az, hogy „az 1–4. évfolyamokon a műveltségterület egyes tartalmait olvasmányok, tevékenységek révén dolgozzák fel. [...] Az 5–8. évfolyamokon a tananyag feldolgozásának alapelve a történetek elbeszélésén, megjelenítésén alapuló, tevékenységközpontú történelemtanítás, amelynek egyik eszköze a jelentős történelmi személyiségek bemutatása. [...] A 9–12. évfolyamokon a tanítás a forrás- és tevékenységközpontú tananyag-feldolgozásra épül.” Ezzel azért is lehet egyetérteni, mert az életkori szakaszokra való felosztás tartalmi egyértelműen azt a célt tükrözik, hogy a 6–12 éves korosztály leginkább emocionálisan tud viszonyulni a társadalomtudományi ismeretekhez, míg a 13–18 éves korosztály számára már az intellektuális megközelítés és a kritikai szemléletmód kialakítása megvalósítható céltételezésnek tűnik.

A dokumentumban megjelenő fejlesztési feladatok (ismeretszerzés, tanulás, kritikai gondolkodás, kommunikáció, tájékozódás térben, időben), és az ezek alá rendelt elvárások, tartalmak alapvetően jól kiérlelt részei a dokumentumnak, és jól igazodnak a nemzetközi gyakorlatban is korszerű tartalmi elvárásokhoz (lásd: angol nemzeti tanterv).

A közműveltségi tartalmak a NAT munkálatok elkezdésétől mindig is a viták középpontjában álltak, hiszen a pedagógustársadalom és a laikus közvélemény is ezt tudta legkönnyebben értelmezni. Ezzel is magyarázható, hogy ezek vonatkozásában az elmúlt negyedszázad során egy ún. ingahatás érvényesült. Az első NAT változatban (1995) részletes követelményként megnevezve ezek megjelentek, de a 2003-as változtatásnál – összefüggésben a tudásfelfogás változásával, illetve azzal, hogy az átdolgozók egyértelműen kompetencia alapúvá kívánták tenni az átdolgozók a dokumentumot –, az ún. konkrét tartalmak kimaradtak.

A NAT 2010–2012-es megújításnál ugyanakkor egyrészt oktatáspolitikai megrendelésre, – másrészt abból a koncepcióból következően, hogy a „globalizált világban a helyi identitások felértékelődnek, így szükség van a «közös kulturális nyelv» megismerésére, valamint a nemzedékek közötti párbeszédet lehetővé tevő kódrendszer átörökítésére.”¹⁵ –, visszakerültek a dokumentumba a konkrét tartalmak. Ez utóbbit egyébként a következő megállapítás is megerősítette: „ahhoz, hogy egy társadalom tagjai egymással szót értsenek, szükséges, hogy létezzék olyan közös műveltséganyag (közműveltség), amelynek ismerete minden felnőtt

¹³ A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny* (2012) 78. évf. 66. sz. 10708.

http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf

¹⁴ Kojanitz László (2014): A kerettanterv változásai – a történetmesélésétől a reflektív történelemszemléletig. *Történelemtanítás XLIX. (Új folyam V.) évf. 1. sz.*

<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2014/04/kojanitz-laszlo-a-kerettanterv-valtozasai-%E2%80%93-a-tortenetmeseseletol-a-reflektiv-tortenelemszemleletig-05-01-02/>

¹⁵ 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. Münster: Waxmann

állampolgárról feltételezhető. Ez az a «közös nyelv», amelyen a nemzedékek közötti párbeszéd a kölcsönös megértés és tisztelet jegyében folytatható.¹⁶

Természetesen az előbbiekkal kapcsolatban jogos lehet az a kritikai felvetés, miszerint a NAT szintjén a konkrét tartalmak megjelenése egyrészt akadályozza a fejlesztési célok megvalósulását, másrészt akadályozza a gyakorlat szintjén a pedagógiaikultúra megváltozást, harmadrészt gerjeszti a tanulók túlterhelését. Ezek figyelembevételével felvethető – már csak azért is, mert a nemzetközi szakirodalmon belül komoly támogatottsága van – az ún. mélységelvű (study of depth) tanítás gondolata. E módszer lényege, hogy „*amit tanítanak, tanítsák alaposan, megragadva azt a néhány átfogó gondolatot, melyek megvilágítják az egészet, és folyamatosan körük lehet építeni a másodlagos tényeket*”,¹⁷ illetve egy téma többszöri „körbejárásával” lényegi felismerésekre és összefüggésekre lehet jutni. Ebből következően születhet olyan döntés, hogy az ún. közműveltségi tartalmak teljes egészében maradjanak ki a dokumentumból, vagy egy egészen más struktúrában (lásd: ismétlődő és hosszsmetszeti témák) jelenjenek meg. Ez az elképzelés már több mint két évtizeddel ezelőtt megjelent a hazai oktatásfejlesztési szándékok között¹⁸, sőt a 2005-ös érettségi megalapozását szolgáló fejlesztési javaslatoknál, de az akkori közvélemény-kutatás szerint a szaktanárok csak 20%-a támogatta ezt a megoldást.¹⁹ Ettől függetlenül ezt a javaslatot újra elő lehet venni, de elfogadtatásához biztosan hosszabb időre lenne szükség, hiszen nemcsak a történész és a pedagógus szakma egyetértését kellene megszerezni, hanem a múlt új értelmezési kereteit újra fogalmazni szándékozó közpolitikáét is, és természetesen a laikus iskolahasználókéit is.

A kerettantervekről

A kerettantervek tekintetében elsőként mindenképpen azt a dilemmát kell felvetnünk, hogy figyelembe véve a hazai oktatási gyakorlatot, az egyes azonos típusú iskolák közötti nagy-nagy különbségeket, hogy szakmailag helyes-e az a szabályozás, miszerint egy iskolatípusra csak egy kerettanterv készül. Megítélésünk szerint ez vitatható, de olyan kérdés, amely túlmutat a Társulat szakmai kompetenciáján. Másodsorban pedig azt a tantervkészítési problematikát említhetjük meg, hogy makró vagy mikroszintű kerettantervekre van-e szükség. Ez utóbbi pedig azt a kérdést veti fel, hogy az oktatáspolitikai továbbra is fenn akarja tartani az 1990-es évek közepére, végére kialakult szakmapolitikai konszenzust, miszerint a hazai tartalmi szabályozás kétpólusú (állami, helyi) és háromszintű (NAT, kerettantervek, helyi tantervek). Ez a kérdés azért is merül fel, mert a 2012-es kerettantervi oktatáspolitikai megrendelés arról szólt, hogy olyan mikroszintű szabályozottságú kerettantervet kell kiadni, amely lényegében helyi tantervként is alkalmazható, másrészt az időközben megjelent új szakgimnáziumi tantervek az óraszámok állami szintű megadásával tulajdonképpen felszámolták a fentebb említett két pólusú és három szintű szabályozási keretet. Ezen kérdések eldöntése szintén nem a mi szakmai kompetenciánk körébe tartozik.

A 2013-ban kiadott kerettantervet számos vonatkozásban előremutatónak, jónak ítéljük, de sok tekintetben problematikusnak is gondoljuk. Az előremutató elemek közül kiemelhető az előzetes tudás rovat megjelenése, amelynek alapját a konstruktív pedagógia adja. Eszerint „*a gyerekek is, mint ahogy minden tanuló ember, a tudást konstrukcióként, egy értelmezési folyamatban sajátítják el.*”²⁰ Az előzetes tudás „*azért játszik alapvető szerepet a tanulás során,*

¹⁶ *Cidree Yearbook* (2013). Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe. Editors: KUIPER, Wilmad – BERKVEN, Jan. Gildeprint – Enschede, the Netherlands, 99-118.

¹⁷ Chambliss, Marilyn J. – Calfee, Robert C. (1998): *Textbooks for Learning Nurturing Children's Minds*. Blackwell Publishers. Wiley – Sons, 55.

¹⁸ Knausz Imre – Bihari Péter: A mélység elve és a történelemérettségi. *Új Pedagógiai Szemle*, 1997. 3. sz. 68–80. o.

¹⁹ Kaposi József: Változás az állandóságban – az új történelemérettségi. In: *Új érettségi Magyarországon*. OKI, 2006.

²⁰ Nahalka István (1997): *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron III. Iskolakultúra, 7. évf. 4. sz. 8.*

mert a gyermek ezen értelmezési kereteket használja az általunk biztosított tapasztalatok feldolgozására”,²¹ s nem azokat, amelyeket a tanítás során a pedagógus a tudomány logikájából következően vagy a maga gondolkodásmódjából adódóan alkalmazni próbál. Ebből következően az eredményes tanulás meghatározó feltétele, hogy a tanulóknak meglévő ismeretek, tapasztalatok minél nagyobb mértékben aktivizálhatók legyenek az új tudás befogadása érdekében.”²²

Ugyancsak pozitívumként értékelhető a nevelési-fejlesztési célok megjelenése. Ez a rovat a történelem tantárgy esetében mindenképpen egy sajátos pedagógiai tartalmi-módszertani koncepcióként is értelmezhető,²³ 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 kerültek megfogalmazásra 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 történet-szervező sémaként*”²⁴ alkalmasak különböző történelmi korszakok analógiáinak beazonosítására, és így az értelmező (meaningful) történelemtanulás elsajátítására. Támogatják továbbá a történetekből kirajzolódó különböző forгатókönyvek (script-ek) felismerését, illetve az ezekből építkező változatos sémavariációk felismerését és különböző helyzetekben való beazonosításukat. Ugyanakkor ezek a sémák jelentős adaptálási hatásmechanizmussal bírnak, így hozzájárulnak a transzverzális készségek (pl. kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kooperativitás) kialakításához, illetve a transzfer gondolkodás különböző típusainak fejlesztéséhez.²⁵

A kerettantervben a két éves oktatást követő „fejlesztés várt eredményei” rovat megjelenése egyfajta sajátos elmozdulást mutat a folyamatjellegű, döntően leíró típusú, hagyományos tantervektől a követelménytípusú ún. standardok vagy tartalmi keretek (framework) irányába.²⁶ Ennek hátterében az a mind jobban általánossá váló felismerés áll, hogy „*a tradicionális tanterv tartalmi elemeit hangsúlyozó, a bemenetre (input) koncentráció 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.*”²⁷ Természetesen az e rovatban megjelenő elvárások még nem nevezhetők tantárgyi standardoknak, noha megjelennek bennük a tudásépítés főbb elemei: a kompetenciafejlesztés, a műveltség- és normaközvetítés. De csak áttételes módon következtethető ki belőlük az, hogy az egyes tanítási szakaszokat követően milyen mélységű és szerveződésű tudás várható el a tanulóktól, és csak közvetve utalnak arra, hogy mit kellene

²¹u.o. Nahalka (1997) 9–10

²² u.o. Nahalka III. (1997) 14.

²³ Falus Iván – Környei László – Németh Szilvia – Sallai Éva (szerk.) (2012): *A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest, 60.

http://www.educatio.hu/bin/content/tamop311/download/tamop_311/kiadvanyok/ped-rend_vagojel-nelkul-boritoval.pdf

²⁴ Pataki Ferenc (2010): *Kollektív emlékezet és emlékezetpolitika. Magyar Tudomány, 171. évf. 7. sz. 789.*

http://epa.oszk.hu/00600/00691/00079/pdf/mtud_2010_07_778-798.pdf

²⁵ Molnár Gyöngyvér (2002): *Tudástranszfer. Iskolakultúra, 12. évf. 2. sz. 71.*

²⁶ D. Molnár Éva – Molnár Edit Katalin – Józsa Krisztián: *Az olvasásvizsgálatok eredményei*. In: Csapó Benő (szerk.) (2012): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 25. <http://mek.oszk.hu/12300/12314/12314.pdf>

²⁷ Reményi Judit (2015): *Tanterv és standardok viszonya a nemzetközi gyakorlatban*. In: Bánkúti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): *Tanterv, tankönyv, vizsga*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 50.

http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1505771_tanterv_tankonyv_vizsga_beliv.pdf

hangsúlyosan tanítani, tudni, illetve ezek révén mit is kellene vagy lehetne egy adott fejlesztési szakasz végpontján mérni.

Ami a kerettantervben a fenti elvi problémákon túl mindenképpen problematikus, az egyrészt a korszakhatárok kérdése, hiszen azzal, hogy mindkét iskolafokon 1945-tel kezdődik a záró évfolyam anyaga, a korábbi évek tartalmai összezsugorodtak.

	Régi kerettanterv (2003, 2007)	Új kerettanterv (2012)
Évfolyam	Tananyag (egyetemes / magyar)	Tananyag (egyetemes / magyar)
5. évf.	Ókor vége / magyar honfoglalás	Középkor vége / Árpád-kor vége
6. évf.	XVIII. század elejéig / szatmári béke	1849-ig
7. évf.	Az első világháború vége	A második világháború vége
8. évf.	Globalizáció / 1990-ig	Globalizáció / 2004-ig

A régi és új általános iskolai kerettanterv évfolyamonkénti korszakhatárai²⁸

Ezt a problémát a tanári visszajelzések is mutatják, hiszen sokan panaszkodnak arra, hogy egy-egy évfolyam anyaga feldolgozhatatlanná vált. Emellett azt a problémát is többen jelezték, hogy a modernkori magyar történelemben egyes epizódjellegű eseményei túlzottan felülértékelődtek, ugyanakkor a korábbi, döntő fontosságú események nem kapnak kellő hangsúlyt. Meglátásunk szerint itt sem lenne feltétlenül szükség gyökeres változtatásra, de az mindenképpen végiggondolandó lenne, hogy a 4 évfolyamos középiskolai anyagban a 10. évfolyam korszakhatára ne 1849 legyen, hanem 1815. (Ez utóbbi egyetemes és magyar történelmi szempontból is fontosabb korszakhatárnak tekinthető.) Ezt a változtatást az is alátámaszthatja, hogy 10. évfolyamon heti két óra van (évi 72 óra), míg 11. évfolyamon heti 3 (évi 108 óra), így ott nagyobb a mozgástér a tananyag bővítésére. Másik problémaként az adatok száma vethető fel, miként az alábbi táblázat mutatja.

	5-8. évf.	5/7-12. évf.	9-12. évf.
Fogalmak	85,1%	105,8%	147,3%
Személyek	108%	85,9%	100,5%
Helynevek	155,9%	105,4%	100%
Évszámok	178,7%	142,5%	107,3%
Összesen	111,1%	108,5%	117,6%

Az új kerettantervek adatainak %-os aránya az előző kerettantervhez képest²⁹

Miközben az oktatáspolitikai szándék az adatok csökkentéséről szólt, itt inkább növekedést látunk, bár nem elviselhetetlen mértékben. Meggondolandó, hogy itt milyen tartalékok vannak a csökkentés vonatkozásában.

Az érettségiről

A 2005-ben bevezetett érettségi követelmények egyértelműen a kompetenciafejlesztés és az élethosszig tartó tanulási képességek kialakítását, valamint a multiperspektivikus és tevékenységközpontú tanítási szándékokat állították a középpontba. Az érettségi a mindennapi

²⁸ Forrás: Katona András: A megőrizve változtatás jegyében az új történelem kerettantervekről

²⁹ Forrás: Katona András: A megőrizve változtatás jegyében az új történelem kerettantervekről

tanítási gyakorlat szintjén jó folyamatokat indított el. A szabályozókban bekövetkezendő változások kétségkívül elősegítették a forrásközpontú történelemtanítást, az új típusú képességfejlesztő feladatok, a problémamegoldó gondolkodást segítő különféle tananyagok fejlesztését, valamint az iskolai történelemtanítás szemléletmódjának változásait. „A leglényegesebb változások abban érhetők tetten, hogy megállt a tényszerű ismeretek (adatok) további bővülése az iskolai tanítás/tanulás során, sőt bizonyos iskolatípusokban elindult egyfajta szükséges és kívánatos csökkenés is, valamint felértékelődött a tanítási folyamatban a különböző típusú források feldolgozásának szerepe. Nagyobb teret kapott az ismeretszerzési és -feldolgozási képesség kialakítása, a multiperspektívikus és kontroverzív (azaz a több szempontú és az ellentétes nézőpontokat egyidejűleg érvényesítő) történelemszemlélet gyakorlati alkalmazása. Az érettségi feladatsorok következményeként a tanórákon kimutathatóan több a tanulók egyéni vagy csoportban végzett feladatmegoldása, amelynek keretében számos szövegértési és szövegalkotási feladattípus is polgárjogot nyert.”³⁰ A változások jelentőségét az alábbiakban értékelte a Jelentés a magyar közoktatásról 2006-os kötet tanulmánya: „A tantárgyak közül csak egyet, a leginkább tradicionálisnak tartott történelmet emeljük itt ki, amelyben jelentős modernizációs lépés történt: tartalmilag a XX. század történelmének, a jelenismeretnek, az állampolgári tudatosságnak az erősítésével, módszertanilag első sorban a források használatának kikényszerítésével.”³¹

Az érettségi követelmények számos vonatkozásban tartalmaznak standardizációs elemeket, de ezen a területen is sok még a tennivaló, miként F. Dárdai –Kaposi³² 2006-ban írt tanulmánya ezt feltárta. Az azóta (2015-ben) megjelent változtatások is csak a vizsgakövetelmények egyszerű javítását eredményezték, és nem valósultak meg a gyakorlatban azok a szükséges standardizációs lépések (pl. a feladatkészítés professzionalizálódása, a készítési eljárás minőségbiztosítása, a feladatok előzetes kipróbálása, szintezése, a javítási-értékelési tudás folyamatos fejlesztése, egységesítése, a folyamatban közreműködők hierarchiájának megteremtése). Továbbá a végrehajtott változások csak kismértékben – és bizonyos értelemben ellentmondásosan – szolgálták a történelmi gondolkodás fejlesztését.

Az érettségi vonatkozásában érdemi változtatást rövid távon nem javasolunk, de hosszú távon összekapcsolódva az érettségi teljes reformjával, illetve a papír alapról elektronikus alapra való helyezéssel³³ olyan változásokat érdemes végrehajtani, amelyek a korszerű történelmi műveltség eredményes elsajátítását teszik lehetővé.

A tankönyvekről

A tankönyveket az elmúlt másfél évszázad során, a tömegoktatás általánossá válásától kezdve, az európai kultúrkörben mindig is kitüntetett figyelem övezte. Erre utal az alábbi megállapítás is: „A tankönyveket a nemzeti kultúra szimbólumainak is tekinthetjük. [...] Talán sokkal jobban kifejezik a nemzeti eszméket, eszményeket és értékeket, mint a pénzérméken és a zászlókon szereplő figurák.”³⁴ (SHOEMAKER, 1962, ID. ZÁVODSZKY, 1986.). Ez a felfogás mára mindenképpen meghaladottnak nevezhető. Ugyanakkor a tankönyvek a mindenkori oktatási

³⁰ F. Dárdai Ágnes – Kaposi József: A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései. Bánkúti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): Tanulmányok az érettségiről. OFI, 2008. Budapest.

³¹ VÁGÓ Irén – VASS Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 217.

<http://mek.oszk.hu/08400/08429/08429.pdf>

³² F. Dárdai Ágnes – Kaposi József: A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései. Bánkúti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): Tanulmányok az érettségiről. OFI, 2008. Budapest.

³³ Szepesi Gábor: A digitális érettségi bevezetésének lehetősége történelem tantárgyból. Kézirat, 2017.

³⁴ Shoemaker, F. (1962): Textbooks in American education. *The Education Quarterly* vol. XIV. No 54. Jun. 1962, 108-15. Idézi: Závodszky, 1986.

viszonyok tükröként is felfoghatók, miként François Richaudeau egy UNESCO-nak írt tanulmányában azt állítja, hogy „*bármilyen is történjenek egy ország közoktatásában, minden lényegi történésnek, változásnak van és lesz a tankönyvvel is összefüggő dimenziója, akár gazdasági, akár oktatáspolitikai, akár pedagógiai természetű problémaként tárjuk fel és értelmezzük is azt. Ez a tétel fordítva is igaz, azaz a tankönyvekből lényegében »kiolvashatóak« az adott tanügy jellemző vonásai abból, ahogyan megjelenítik és hordozzák a képzés iránti társadalmi igényekre való reagálást, s ebben az oktatásügy más szereplőjéhez képest sokkal érzékenyebbek.*”³⁵

A tudásgazdaság eredményességi és hatékonysági kihívásai kitüntetett szerephez jutatták a tankönyveket, hiszen – miként az Egyesült Államok neves oktatási szakemberei megállapították – „*a tankönyvek megváltoztatása a leggazdaságosabb és leghatékonyabb módja az osztálytermi munka tartalmának és a tanításnak fejlesztésére.*”³⁶ (CHAMBLISS – CALFEE, 1998. 54.) E megállapítás mögött minden bizonnyal az a meggyőződés is áll, hogy sokkal nehezebb és költségesebb minden iskolába ugyanolyan felkészültségű és tudású pedagógust kiképezni, mint jó, tanulásra alkalmas könyvet kifejleszteni és forgalmazni. A tankönyvek fejlesztése iránti felfokozott elvárások és az iskolahasználók részéről történő elvárások szükségessé tették a hagyományos tankönyvírás átalakítását.

Hazánkban a '90-es évek folyamán azért is kerültek a tankönyvek az oktatáspolitikai fókuszába, mert hosszan elhúzódottak a tartalmi szabályozás alapdokumentumának tekinthető Nemzeti alaptantervhez kapcsolódó viták, melyek révén a pedagógusok szakmai tekintetben elbizonytalanodtak, és ebben a „vákuumban” a folyamatosan kiépülő tankönyvpiac és a tankönyvek vették át a mindennapi szaktanári munkát meghatározó tartalmi szabályozási funkciót. Az ezredforduló táján zajló – ma már szakmailag kezdetlegesnek nevezhető – tankönyvvizsgálatok arra mutattak rá, hogy a sokszereplős tankönyvpiac megteremtése nem hozta automatikusan magával a tankönyvek tanulhatóságának egyértelmű javulását. Sőt, ellenkezőleg a 90-es években készült tankönyvek szinte minden tantárgy esetén az ismeretanyag jelentős mértékű növekedésével jártak. Egyes esetekben a szakszókincs 2-3 szorosára bővült a korábbiakhoz képest. E kedvezőtlen tendencia hátterét az adta, hogy a jogszabályok a tanárokhoz telepítették a tankönyvrendelést, így a kiadók inkább a gyakorló tanárok – sok esetben maximalista – szempontjait vették figyelembe, mint a tankönyvből tanuló diákokét.³⁷

A 2008-as átfogó tankönyvvizsgálat a kétségtelen eredmények mellett több területen tárt föl problémákat és jelölt meg beavatkozási területeket. Pozitívumként rögzítette, hogy a XXI. század elejére fokozatosan megújult a hagyományos tudáskanon, így több modernebb tartalmi elem jelent meg, és ezzel párhuzamosan elindult az ismeretelemek csökkentésének folyamata is. A kutatás meglepéssel nyugtázta azt is, hogy egyre fontosabb szempont a hazai tankönyvekben a tanulói életkori sajátosságokhoz való alkalmazkodás, továbbá az a pedagógiai szándék, hogy az egyes témák tárgyalásánál középpontba állítsák a tanulók érintettségét, és ezáltal is motiválják őket a tananyag feldolgozására. Megállapította, hogy a tankönyvkiadók a fejlesztések területén jelentős eredményeket értek el, így az életkori sajátosságok figyelembevétele, továbbá az aktív tanulói részvétel ösztönzése a tanulási-tanítási folyamatban egyre fontosabb szempontként érvényesült. Tartalmaikban erősödött a mindennapi élethez való kapcsolat, megjelent az egészség- és a környezetvédelemre nevelés – főként a természettudományi tankönyvek esetében.

³⁵ Horváth Zsuzsanna (1996): Tankönyvelemzési szempontok és eljárások, Új Pedagógiai Szemle, 1996/10. 37-41.o.

³⁶ Chambliss Marilyn J. – C. Calfee Robert (1998): Textbooks for Learning Nurturing Children's Minds, Blackwell Publishers. 54.

³⁷ Kojanitz László (2008): *Tanuló- és tanulásközpontú tankönyvértékelés.* In: Simon Mária (szerk.): Tankönyvdialógusok. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 67-75.

A történelemtankönyvek terén – ha ellentmondásosan is, de – az elmúlt másfél évtizedben számos kedvező folyamat indult el, amelyek közül kiemelhető a kompetenciaközpontúság megjelenése (pl. ismeretszerzés és -feldolgozás, kommunikáció, kritikai gondolkodás), illetve a XIX–XX. századi történelemtananyag súlyának növekedése, a forrásokra épülő tananyag-feldolgozás és mérés-értékelés.³⁸ E változások nyilvánvalóan tükröződnek a megjelenő új tankönyvekben, bár ezen a területen ellentmondásosabb helyzetkép alakult ki, mert a piaci alapú tankönyvválasztás lehetőséget biztosított arra, hogy a meghirdetett új alapelvekkel szemben az ismeretközpontúság domináljon, amit az igazol, hogy a 2000-es évek első felében nem csökkent, hanem nőtt a tankönyvekben szereplő adatok száma.³⁹

Megállapíthatjuk, hogy a tanítás-tanulás folyamatában kitüntetett szerepük van a taneszközöknek, amelyek éppen most egy generációváltás időszakát élik, hiszen a korábbiakban döntően papíralapon létező tudásbázisok jelentős része digitális formába 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, de a tankönyveket is, hiszen a „minden gyereknek laptopot” programok keretében kézzel fogható közelségbe kerülhet, hogy a tanórán szinte csak elektronikus vagy digitális anyagokat használják.⁴⁰ (CSAPÓ, 2008)

A tanárképzésről és mindennapi tanítási gyakorlatról

A történelemtanítási gyakorlat terén is nagyon differenciált képpel szembesülhetünk. Számos iskolában és a tanárok egy részének mindennapi tevékenységében – különösképpen az elmúlt tíz esztendő során – komoly szemléletváltási folyamat indult el. Ennek eredményeként a tanárok munkájában csökkent az a tevékenység, amely pusztán az információk átadására szorítkozott, és nőtt a forrás- és tevékenységközpontú tanítási gyakorlat aránya, kiegészülve új, interaktív tanulásszervezési módszerekkel (pl. projekt, pármunka, drámapedagógia).⁴¹ Természetesen az előzőekben leírt pedagógiai kultúraváltás a mindennapi általános gyakorlatban teljes körűen még nem vált általánossá. Ezen a területen ugyanakkor még további feladatok várnak megoldásra. A tanítási gyakorlatot továbbra is az ismeretközlés dominálja, és kevésbé fókuszál a tanulók általános kompetenciáinak fejlesztésére, az élményszerű feldolgozásra, miként ezt egy 2015-ös OFI kutatás feltárta: „Sok tanórán a frontális, diktálásos módszer a domináns, melyet a legfrissebb felmérések is igazolnak. A tanárok 71%-a frontális óravezetéssel tartja az óráit, és a tanulók sokkal többet jegyzetelnek, az órán sokszor diktálással, táblára felírt vázlattal egészítik ki a hiánynak vélt tankönyvet. Ezért is több mint 44 százalékpontos a különbség a diákok által elvárt élvezetes és figyelemfelkeltő, motiváló tanítás és a mindennapokban folyó óravezetési gyakorlat között.”⁴²

Továbbá arra is van adatunk, hogy a több körben megújított pedagógusképzési gyakorlat is sokkal tradicionálisabb elveket képvisel, mint az azt szabályozó dokumentumok. Egy 2015-ös felmérés azt vizsgálta a történelemtanár-képzés vonatkozásában (10 felsőoktatási intézmény tekintetében), hogy a kínált tanegységek mennyiben fedik le a Nemzeti alaptantervben

³⁸ Kaposi József (2010): Szélgjegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 60. évf. 3–4. sz. 69–92.

³⁹ Kojanitz László (2005): A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 3. sz. 53–68.

⁴⁰ Csapó Benő (2008): A taneszközfejlesztés megalapozása: a tudásról való tudás. In: Simon Mária (szerk.) *Tankönyvdialógusok*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

⁴¹ Kaposi József: Szélgjegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. UPSZ. 2010. 3-4.sz.

⁴² Kerber-Lakatos ill. Sági Matild: Pedagógus hivatás megerősítésének néhány aspektusa. Kézirat. OFI, 2015.

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. Eközben ezek a tartalmak mind az 5–8., mind a 9–12. évfolyam kerettanterveiben jelen vannak.

A felsőoktatásnak az eddiginél fontosabb szerepet kellene kapnia a történelem tanárok továbbképzése terén, egyrészt azért, hogy a megváltozott tanulási-tanítási szemléletet és módszereket megismerjék, másrészt felkészüljenek a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek oktatására, mert ezen a területen – noha az 1980-as évek közepe óta már napirenden van – mégis sok a tudáshiány, ami azzal a következménnyel is jár, hogy a szaktanárok jelentős része súlytalanul kezeli az itt megjelenő elvárások feldolgozását. A felsőoktatási intézményeknek a fenti célok elérése érdekében új szemléletű, 60-120 órás tanfolyamokat kellene alapítaniuk és indítaniuk, továbbá szükség lenne egy Társadalmi és állampolgári ismeretekre összpontosító (2 éves) szakvizsgás képzés alapítására, indítására is, amely az előbb említett továbbképzési programon túl magába foglalja a pénzügyi, gazdasági, vállalkozási ismereteket valamint a médiatudatosságra és az IKT eszközök és tartalmak széles körű felhasználására való felkészítést.

Összegezve az elmúlt két évtized tapasztalatait azt állíthatjuk, hogy az érdemi paradigmaváltás nem történt meg sem a mindennapi tanári munkában, sem a pedagógusképzésben. A kedvező folyamatok ellenére *„határozottan nem lehet kijelenteni, hogy a történelemoktatás teljes demokratikus átalakulása, paradigmaváltása már megtörtént.”*⁴³ .

⁴³ F. Dárdai Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). Történelemtanítás online folyóirat, 2010. 2. sz.