

Forrás: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/kaposi-jozsef-az-uj-tortenelemvizsga-fejlesztésenek-hazai-es-nemzetközi-kutatási-kontextusa/>

Kaposi József

Az új történelemvizsga fejlesztésének hazai és nemzetközi kutatási kontextusa

A tanulmány bemutatja Európa néhány országa alapján az 1990-es években a történelemtudomány és a tudás értelmezésében bekövetkező paradigmaváltás jellemzőit, valamint a történelemdidaktika létrejöttének összetevőit és értelmezésének különböző nézőpontjait. Megállapítja, hogy a történelemoktatásban nemcsak a feldolgozási nézőpontok, a tananyagtartalmak módosultak, de jelentősen változott a tanítási gyakorlat is, hiszen előtérbe kerültek a tanulói tevékenységre épülő stratégiák. Rögzíti, hogy Nyugat-Európában az 1990-es években végbemenő vizsgafejlesztési szándékok a tudás értelmezésében bekövetkező változások érvényesítése mellett az értékelés standardizációjának, a teljesítményértékelés objektivitásának megteremtését is célul tűzték ki.

Történelemtudomány

A történelem tantárgy érettségije, a klasszikusnak mondott pozitivista történetírás időszakában vált kötelező vizsgatárggyá, akkor, amikor megkérdőjelezhetetlenül uralkodott a „wie es eigentlich gewesen ist” vagyis az „ahogyan az valójában volt” (Ranke)¹ elve és gyakorlata. Ebben a korszakban a történelemelméletet alapvetően a többféle lineáris fejlődésmodell dominanciája,² továbbá a nemzeti narratívák monopolhelyzete határozta meg, hiszen számos népnél ez az időszak összekapcsolódott a nemzetállamiság megteremtésével, vagy annak kísérletével. E közegben pedig a nemzeti emlékezet felkeltése és megörökítése, illetve az alattvalók állampolgárrá és hazafivá nevelése elengedhetetlen feladat volt.

A klasszikus történetírást a XIX. század végétől számos kihívás érte. Elsőként a részdiszciplínák (eszme-, gazdaság-, társadalomtörténet, majd a szociológia) térnyerése, amelyek tartalmi és módszertani vonatkozásban is kitérítették a hagyományos történetírás kereteit, formáit. Ezzel párhuzamosan megjelentek azok a történelemértelmezési modellek,³ amelyek a középkori hagyományok

fölhasználásával a kultúrák ciklikus fejlődésében látták azt a folyamatot, amelyet az emberiség történetének nevezünk.

A XX. század elején zászlót bontó új történetírás azt hirdette meg, hogy „[...] hasznosítani fogja mindazokat a felfedezéseket, amelyeket az antropológusok, a közgazdászok, a pszichológusok és a szociológusok tettek, s amelyek az elmúlt ötven év folyamán forradalmasították fajunk eredetére, fejlődésére és kilátásaira vonatkozó elképzeléseinket”.⁴ A későbbiekben a részdiszciplínák tovább osztódtak, a gazdaságtörténetből az üzemtörténet vált ki, a társadalomtörténet pedig utat nyitott a mentalitástörténetnek, illetve még később létrejött a gender studies, azaz a nemek tanulmányozása.

Ezzel párhuzamosan szinte általánossá lett a történetírás elméletnélkülivé válása, és mindinkább jellemzővé vált az interdiszciplináris megközelítési mód.⁵ Mindezek komoly elbizonytalanodásra utaltak, és még komolyabb következményekkel jártak. A változások nyomán újabb és újabb kérdések kerültek középpontba. Így kikerülhetlenné vált a történelemnek mint tudományos fogalomnak az újradefiniálása, miszerint „a történelem nemcsak látás, hanem a látottak átgondolása is. És ilyen vagy olyan értelemben a gondolkodás mindig értelmezés.”⁶ (HORVÁTH-LUKÁCS J., 2005:57–58.) Továbbá felvetődött a történelemnek nevezett konstrukció⁷ (ID. GYURGYÁK J.–KISANTAL T., 2006:30–31.) viszonyának meghatározása a múlthoz. Egyre jelentősebb körben született meg az a felismerés, hogy „[...] van a múlt; van az emlékezetben őrzött múlt; van a feljegyzett múlt. A múlt nagyon nagy, és minden percben nagyobb lesz: nem ismerjük, és nem ismerhetjük teljes egészében. A maradványai segítenek, de azok is ezerfélék; nem lehet mindent összegyűjteni és lejegyezni. [...] A történelem tehát több mint a feljegyzett múlt: a feljegyzett, a feljegyezhető és az emlékezetben őrzött múltból áll. (LUKÁCS J, I.M. 2005:57-58.) Ennek kapcsán a múlt feldolgozásának építőköveiről, vagyis a forrásokról való vélekedések is átalakultak „[...] a történeti adatok, források, szövegek, tények nem maguktól értetődőek, nem elég összeilleszteni őket, sokkal inkább elmúlt korok tanúi, akik önmaguktól nem beszélnek, hacsak nem kérdezzük őket. A jó történészt [...] a problémaérzékenység, a »kérdezni tudás« választja el a rossz történésztől.”⁸ (Id. GYURGYÁK J.–KISANTAL T., I.M. 2006:32.) Sőt, új megvilágításba kerültek a történészi munka professziói, miszerint „[...]a történésznek tárgyával szemben mindig meg kell őriznie indeterminista nézőpontját. Folyton a múlt

olyan pontjára kell helyezkednie, ahol az ismert tényezők még különféle kimeneteleket engednek meg.”⁹ (HORVÁTH - LUKÁCS J., I.M. 2005:63.)

Mindezek alapjaiban kérdőjeleződött meg a XIX. századi történetírás, amely a „mi is történt valójában” (Ranke) kérdéséből kiindulva a történelmet múltbéli politikaként értelmezte, és a politikai események elbeszélőjeként felülről láttatva a dolgokat, mindig a nagy emberek nagy tetteire helyezte a hangsúlyt (államférfiak, hadvezérek, egyházi méltóságok). Megingathatatlanul táplálta a történelmi folyamatosság, a teljesség és lezárttság érzetét. Noha a bemutatáshoz felhasználta az általa fontosnak ítélt tényeket, a történelmi dokumentumokat, de ezekből egyszerű és egysíkú történészi magyarázatokat konstruált. Az ennek ellenhatásaként létrejövő az *Annales-iskolához* tartozó „új történetírás”¹⁰ (GYURGYÁK J.–KISANTAL T., I.M. 2006:1195.) kiindulópontjává viszont azt tette, hogy minden emberi tevékenység az érdeklődési körébe tartozik. Tehát „mindennek van története”, így látókörükbe kerültek a hétköznapi emberek, „az alulról bemutatott történelem”, a népi kultúra. Az irányzat képviselőit nem az események, hanem a társadalmi változások, a struktúrák elemzése érdekelte. A történeti feldolgozásához új típusú dokumentumokat vizsgáltak (kereskedelmi adatok, népesedési függvények, választási adatsorok stb.), és tudatosan törekedtek az ellentétes álláspontok bemutatására, a „többszólamúság” vállalására. Az *Annales* folyóirat programszerű célkitűzései között szerepelt a nemzeti jellegű történetíráson való túllépés, mivel az ilyen célú történetírás „19. századi keletű hivatása, hogy megteremtse és állandóan táplálja bennünk, olvasókban a folytonosság, a teljesség, a lezárttság, valamint az egyediség képzetét, mindazt, ami egyszerre feltétele és eredménye bármilyen nemzeti történetkép megalkotásának.” (GYÁNI G., 2000:33.)

A történettudomány gyökeres paradigmaváltása majd a '70-es években az ismeretelméleti relativizmus alapján álló posztmodern¹¹ (PRITZ P., 2005:12) megjelenésével vált megkérdőjelezhetetlenné, amely azt hirdette, hogy a történész maga dönti el, hogy milyen jelentéssel ruházza fel a múltat. A posztmodern szerint az interpretációs lehetőségek száma többszörös, a múltbéli események többféle megközelítésben is elmondhatók. Ennek nyomán elvetette a metanarratívákat,¹² (ID. GYÁNI G., 2005) másrészt „szakít a nemzeti történetképek alkotása iránt hagyományosan elkötelezett tudományos gyakorlattal; és nem ragaszkodik többé a koherens és átfogó társadalom- és történelemfogalomhoz, nem lát ugyanis maga

körül egyetlen olyan, mindent integrálni képes magyarázó elvet, melyre nyugodtan rábízhatná a múltról szóló elbeszélés tudományos igazát.” (ID. GYÁNI G., 2005)

A XIX. század végén kiépülő tömegoktatás történelemtanítása szinte minden európai országban a pozitivista alapon álló nemzeti történelmi narratívára épült, jelentős részben identitásképző és állampolgárrá nevelő funkciókkal. Ez a történelemtanítási szemlélet a fejlett világnak nevezett területeken tulajdonképpen a második világháború végéig meghatározó maradt. Később számos fejlett országban, összefüggésben a történettudomány átalakulásával, a nemzetközi integrációs folyamatokkal, a vallási és kulturális sokszínűség megjelenésével, a migráció tömegesedésével, a globalizáció hatásaival, új kihívások jelentek meg a történelem tantárgy tömegoktatása területén.

Az 1970-es évekre világossá vált, hogy a gyökeresen változó társadalmi, szellemi, vallási, etikai és gazdasági koordináták között, az átalakuló és sokszínűvé váló történettudomány alapján – figyelembe véve a változó oktatási elvárásokat és módosuló tudásfelfogást –, nem lehet és nem is érdemes ugyanúgy tanítani a történelmet az iskolákban, mint korábban. Mára az a felfogás, hogy a történelem egy bizonyos irányban halad, fejlődik, értelme van, sőt meg is érthető, nagyon távol áll korunk fő szellemi áramlataitól. Egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a korábbi évszázadokban komoly eredményeknek tekintett dolgok értéküket veszítik, és a valóban tartósnak ígérkező vívmányok csak nagyon szűk körre korlátozódnak. (LUKÁCS J., 2005) Ennek nyomán mind több országban nekiláttak a történelemtanítás elméleti és gyakorlati problémáinak feldolgozásához, az új problémák megoldási alternatíváinak kidolgozásához. Ennek kapcsán főleg Nyugat-Európa országaiban megfogalmazódott a monopolisztikus nemzeti történelmi narratíva megkérdőjelezése, illetve kiegészítése más nézőpontokkal. Nem véletlen, hogy a 80-as évek történelmi nézőpontjává vált a multiperspektívikus és kontroverzív megközelítés.

Történelemdidaktika, történelemtanítás

A történettudományban végbement változások nyomán számos országban új szemléletű történelemtanítást vezettek be, amely szakított a korábban egyeduralkodó teleologikus történelemfelfogással, a tényekkel bizonyított, az egyetlen történelmi igazság tézisével. Kiemelt helyre kerültek a társadalom

alapstruktúráit érintő változások, csökkent a politikatörténet helye és szerepe, lényegesen nagyobb hangsúllyal jelentek meg a gazdasági, kulturális, mentális változások. Fontosabb helyre sorolódtak a jelenkor társadalmi jelenségeinek vizsgálatai, és megjelentek teljesen új témák is (pl. nők, gyerekek, a társadalmi hierarchiában alullevők stb.).

A történelemtanítás szempontjából döntő változások indultak el az 1970-es évek Németországában, összefüggésben a német múlt értelmezésével és feldolgozásával. Ennek egyik eredményeként megkezdődött a hagyományosan szakmódszertannak nevezett szakterület funkciójának átértékelése. Ennek keretében két markáns koncepció is megfogalmazódott. A hagyományos elméletet megfogalmazó Joachim Rohlfes¹³ (ROHLFES J., 1991) szerint a történelemdidaktika „híd-funkciót” tölt be a történettudomány és a pedagógiai tudományok közötti és központi kategóriája, a történelemtanítási praxis.¹⁴ (ID. F. DÁRDAI Á, 1997:103-122.) Vele szemben Jörn Rüsen,¹⁵ a történelemdidaktika központi kategóriájává az egész társadalom közgondolkodását érintő, a „történelmi tudatot”, majd a „történelmi kultúrát” állította, és ezzel elhatárolta a pedagógiától, az általános didaktikától. Definíciója szerint „a történelemdidaktika a történelmi tanulás tudománya”. (ID. F. DÁRDAI Á, 2002/B:34.)¹⁶ A történelemdidaktika elméleti és gyakorlati kérdéseit Németországban vizsgálták a legsokoldalúbben, hiszen ebben az országban a pedagógia filozófiai alapokon alakult ki, így az oktatáselmélet elsősorban az elméleti kérdésekkel: pl. a történelmi gondolkodás komponenseivel, a rekonstrukció, dekonstrukció kérdéseivel, a retrospektivitás, perspektivitás, partikularitás elveivel, a szelektivitás és a parcialitás érvényesülésével foglalkozik. (QUANDT S., 1991; JEISMANN K., 1991)

Azzal, hogy a tudományos életben megfogalmazódott az az elképzelés, hogy a történelemdidaktika nem egyszerűen a tanítási praxis elméletével és gyakorlatával foglalkozik, új távlatok nyíltak a történelmi tudat vizsgálata terén. Így számos elméleti vizsgálódás indult meg, melynek nyomán megfogalmazódott, hogy az „Emlékezet, történelem: távolról sem szinonimák, s rá kell ébrednünk, hogy szembeállítja őket minden. A történelem mindig problematikus és tökéletlen rekonstrukciója annak, ami már nincs.” (PIERRE N., 1999) A probléma feldolgozása más tudományterületek (kulturális antropológia, pszichológia) érdeklődését is felkeltette. Egy nagyhatású kulturális antropológus Jan Assmann (ASSMANN, J. 2004:40-42.) például egész kötetet szentelt a kulturális emlékezetnek, teóriájában megkülönbözteti a kollektív

emlékezet két formáját: a kommunikációs és a kulturális emlékezetet. Míg az előbbi jelen idejű, a közelmúltra vonatkozó emlékeket idézi fel, azokat, amelyekben az ember a kortársaival osztozik¹⁷, addig a kulturális emlékezet a múlt szilárd pontjaira irányul. A rögzített formákhoz kötött kulturális emlékezet szempontjából csak az emlékezetes, nem a tényleges történelem számít (ASSMANN, J. I.M. 2004:51-53.). A biográfikus emlékezés viszont mindig, még az írásos társadalmakban is társas interakciókra épül.

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

A nyugat-európai közvélemény, az oktatáspolitikai döntéshozók ez időszakban egyre jobban felismerték, hogy a történelem tantárgy, illetve általa a társadalom történelmi tudata szerepet játszik a demokratikus rendszerek fenntartásában, valamint jelentős mértékben hozzájárul a különböző népek, vallások és államok egymás közötti kapcsolatának megértéséhez. Továbbá kulcsszerepet kaphat a társadalmi devianciák (agresszió, kirekesztés) elleni küzdelemben. Mindezek következtében fokozatosan kitágultak a történelemtanítás perspektívái, és számos olyan kérdés (pl. nők, gyerekek, kisebbségek) és nézőpont (pl. kontroverzív) jelent meg a taneszközökben, amelyek korábban egyáltalán nem, vagy csak periférikusan voltak jelen. Az új nézőpontok megjelenése és a fejlődő európai integráció nyomán nemcsak a különböző országok tankönyveinek összehasonlítására került sor, hanem számos olyan történelemtanári konferenciára, mely a különböző országok történelmi tudatát kívánta feltérképezni és oktatási gyakorlatát egyeztetni. (F. DÁRDAI Á., 2002/A)

A vasfüggöny lebontása után jött létre az Európa Tanács támogatásával 1993-ban az Euroclio¹⁸ az Európai Történelemtanárok Egyesülete, hiszen a hidegháború

utáni időszakban az Európa Tanács komoly lehetőséget látott e szervezetben a történelemoktatás szerepének átértékelésére, az integráció elősegítésére, valamint a kontinens békéjének és stabilitásának fenntartására. (KAPRONCZAY P., 2002:18.) Az egyesület európai és nemzeti, valamint regionális tanárszervezetekből jött létre. Jelenleg közel félszáz ország kb. 60000 tanárát egyesíti. A szervezet alapvető célkitűzéseként a nemzeti és európai történelemtanítás támogatását fogalmazta meg. Természetesnek tekinti a nemzeti történelem tanítását, ugyanakkor szorgalmazza a mindenkori tanítási gyakorlat és a tankönyvek „európai dimenziójának” megerősítését. Segíti ez utóbbi célrendszer keretében a több ország közreműködésével megvalósuló projekteket. Továbbá ösztönöz és kezdeményez olyan vitákat, amelyek a történelmi tudat vizsgálatával, elemzésével és történelem tanításának és tanulásának kérdéseivel foglalkoznak. (KERESZTY O., 2005; CSALA I., 2004)

Tudásfelfogás

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

A megváltozott tudásfelfogásból adódóan az elmúlt évtized során az oktatáspolitikai egyik leggyakrabban használt fogalmává vált a kompetencia, amelyet korábban a kognitív tudományokban (nyelvészet) a komplex képességek leírására használtak. E fogalom felértékelődésének hátterét az adta, hogy az élet minden területén (a tanulásban, a munka világában stb.) egyre meghatározóbbá vált „az a

képességünk és hajlandóságunk, hogy a bennünk lévő tudást (ismereteket, készségeket és attitűdbeli jellemzőket) sikeres problémamegoldó cselekvéssé alakítsuk”. (HALÁSZ G. 2006/A:8.) Vagyis ez azt jelenti, hogy az intézményes és informális tanulási folyamatok során olyan komplex képességet kell szereznük a diákoknak, amelyek révén nemcsak a feldolgozott tananyagtartalmak reprodukálására lesznek képesek, hanem az előre nem látható problémák megoldására is felkészülnek. E „cselekvőképesség” gyakorlati működésének feltételeként rögzítette a szaktudomány azokat a kulcskompetenciákat, amelyek birtoklása alkalmassá teheti az egyéneket a különböző változásokhoz való alkalmazkodásra.

Az ezredfordulóhoz kapcsolódó informatikai forradalom és az ezzel összefüggő társadalmi, gazdasági és kulturális változások alapvetően átértékelték a tudásról vallott korábbi elképzeléseket, „szertefoszlott az egész életre megszerezhető tudás illúziója [...], felértékelte az információkezelést, azaz a mit tudásával szemben általában a hogyan tudását”. (VÁGÓ I. 2000) Ennek következményeként a korábban szaktárgyi ismereteknek nevezett tudásfogalom helyébe új tudásfelfogás került, amelynek összetevőit a műveltség, a szakértelem és a kompetencia fogalmával lehet jellemezni. A műveltség ebben az összefüggésben egyfajta tájékozódást, a köznapi életben való eligazodást, összefüggések átlátását, alkalmazható tudást jelent, a szakértelem egy konkrét szakterület (pl. történettudomány) alapelveinek, fogalomkészletének, kutatási módszereinek és sémáinak birtoklását és azok különböző helyzetekben való mozgósítását fejezi ki, míg a kompetencia a tudás azon szegmensét jellemzi, amelynek elsajátítása természetes közegben, a mindennapi tapasztalatok során történik. (CSAPÓ B., 2002/A)

A kompetencia alapú oktatás, a konstruktivista pedagógia terjedése, továbbá a tudásról alkotott ismeretek bővülése ugyanakkor arra az ellentmondásra is rávilágított, hogy vannak tények, adatok, amelyeket csak meg kell tanulnunk, de nincs mit érteni rajtuk. „A modern idők egyik legelterjedtebb babonája szerint csak az értelmes, megértő tanulásra van szükségünk, az értelmetlen magolás teljesen kiküszöbölhető, sőt kifejezetten kerülendő. Az igazság azonban az, hogy ismereteink egy jelentős része csak magolással sajátítható el, mivel az összefüggések objektíve sem léteznek. Nem lehet megértve tanulni, mivel nincs mit megérteni.” (CSAPÓ B., 1992:94.)

Az elmúlt évtized során a világ számos országában a problémamegoldás tanórai felhasználása a kompetencia alapú fejlesztés egyik kulcselemévé vált, hiszen nem a tanultak reprodukcióját, hanem nyitottságot, kreativitást, az analógiás, analitikus és kombinatív gondolkodás széles körű alkalmazását várja el a diákoktól. Ennek nyomán más megvilágításba került a kognitív kompetencia, valamint a személyes, szociális és speciális kompetencia viszonyrendszere.

Korábban evidenciaként fogalmazódott meg, hogy az intézményes oktatásban „a személyes és a szociális nevelés, vagyis a személyes és a szociális kompetencia fejlesztése az értelmi neveléshez (az oktatáshoz) képest hagyományosan másodlagos jelentőségű”. (NAGY J., 2005) Az új kutatások, az egész életen át tartó tanulás szükségességét hirdetőik ugyanakkor azt hangsúlyozzák, hogy „a tanulók figyelmét arra kell összpontosítani, hogy a feladatot oldják meg jól [...] és emocionális készségeik fejlődjenek.” Ennek fényében vált az oktatáselmélet egyik meghatározó fogalmává a motiváció, amelyet a tanárnak a tanítási folyamat során fel kell kelteni és ébren tartani. A motiváció mibenlétével foglalkozó irodalom a tanulási motiváció több fajtáját különíti el. Réthy Endréné szerint „Beépült (internalizált) tanulási motivációról akkor beszélünk, amikor a tanuló lelkiismereti, tudati alapon követi a társadalmi, iskolai követelményeket. A tanulás a társadalommal, szülővel vagy önmagukkal szembeni erkölcsi kötelességé lesz [...] Belső (intrinsic) tanulási motivációról akkor beszélünk, ha a motivált állapot a tanuló meghatározott személyiségjegyei vagy a tanulási helyzet sajátosságai révén jön létre. Ilyenkor a tanulás valódi tevékenységként értelmezhető... Külső (extrinsic) tanulási motivációról akkor beszélünk, ha a tanulás külső, kívül fekvő, tehát a dolgoktól idegen, a konkrét cél előtt meghúzódó célokért történik. Tehát a tanulás csak eszköz valamilyen külsődleges cél elérése érdekében.” (RÉTHY E., 1998:65.)

Az olyan emocionális készségek, mint az önismeret, az önuralom, az együttérzés, az együttműködési készség, a rugalmasság, valamint az információk értékének a megítélésére szolgáló képesség nemcsak az iskolában tesznek jó szolgálatot, hanem az egész élet során (OECD, 2002:58.). „Az érzelmek befolyásolják a diákok önbecsülését, motiváltságát, valamint a saját tanulásuk szabályozásának képességét is.” (OECD, 2002:51.) Ennek nyomán hangsúlyozza számos oktatáspolitikai dokumentum azt, hogy a tanulási eredményességben kiemelt szerepe van a diákok által egyénileg vagy csoportosan megoldott feladatoknak, illetve annak a megközelítésnek, hogy „a tanulók nem egyforma képességekkel

rendelkeznek, és sem az igényeik, sem a munkastílusuk nem egyforma, [...] ami az egyik számára optimális, a másik számára nem lesz az”.¹⁹ (OECD, 2002:53.)

A fentiekkel összefüggésben mind nyilvánvalóbbá vált a nemzetközi történelemdidaktika számára az a tétel, hogy a történelem *csak* érzelmi megközelítésben tapasztalható meg. „A történeti tartalmakat, mivel azok érzelmi vonatkozásban közelíthetők meg, úgy kell feldolgozni, hogy a tanuló érzelmileg érintett legyen: vagyis a történelemtanítás motivációs fázisa meghatározó szerepet játszik a tanulók eredményes tanulásában. Ez pedig az 'emocionalitás' újszerű vizsgálatát teszi szükségessé és lehetővé. [...] A történelem tanulásának és tanításának vizsgálata szempontjából jelenleg az egyik legfontosabb kategóriája, az érintettség, az érzelem problematikája. Ezek segítségével elsődlegesen rátalálhatunk a történelemben rejlő érzelmekre, így felismerhető az érzelmek történelmi folyamatokra gyakorolt hatása, illetve értékelésük hozzájárulhat az érzelmi neveléshez. Másfelől híd lehet, amely a tanulót a történelem tartalmával (események, struktúrák, folyamatok) érzelmileg összeköti, és elvileg a történelmi gondolkodáshoz hozzásegítheti.” (UFFELMANN U., 1999)

Narratív megismerés

A kulturális pszichológia a gondolkodás két különböző aspektusát különbözteti meg. Az egyiket paradigmaticusnak hívja, mivel elvont fogalmakkal dolgozik, a logika eszköztárszerét használja, és alapvetően oksági összefüggéseket keres. E gondolkodási forma jellemző módon valamilyen tételek, állítások igazolását vagy cáfolását végzi. A másik gondolkodási forma a történelem tanulmányozása szempontjából különösképpen fontos, hiszen ez a narratívákra épül, és tartalmát nem az oksági összefüggések jelentik, hanem konkrét történetek, amelyeknek szereplői emberek. A narratívák megőrzik „számunkra mindazokat a történeteket, amelyek emberi szándékok és konfliktusok, sikerek és kudarcok megjelenítőiként segítenek bennünket világunk értelmezésében.” (KNAUSZ I., 2002/B:10.)

Az emberi emlékezet számára éppen ezért kiemelkedően fontos a narratív gondolkodás kialakulása és használata, hiszen minden, ami velünk történik, az epizodikus memóriánkban rögzül, és legtöbbször történetesémákba rendeződik. Ez kétirányú folyamatot jelent, egyrészt az új eseményeket már korábban megismert történetesémák szerint rendezzük, másrészt az új történetek átrendezik a korábban

emlékezetünkben kialakult sémákat. A történeti gondolkodás szempontjából kiemelkedően fontos, hogy az általunk megismert és használt történetsémák „milyenek: mennyire egyszerűek vagy bonyolultak, nyitottak vagy zártak, merevek vagy rugalmasak, tudatosak vagy rejtettek, és nem utolsósorban, hogy a narratív sémák mekkora repertoárjával rendelkezünk.” (KNAUSZ I., I.M 2002/B:10).

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

Számos kutató az elmúlt időszakban éppen ezért kiemeltként kezeli a narratív megismerés szerepét az oktatás eredményességének vizsgálata szempontjából. (LÁSZLÓ J., 2003) Ezen aspektusból kiemelten fontosnak tartják a történelem tanítása során kialakítható narratív képességeket, amelyek transzfer hatása még az idegen nyelv oktatása terén is hasznosítható. Ezért is vált a társadalmi folyamatokhoz kapcsolódó kognitív kutatások egyik legfontosabb terepévé a történelem tanulása és tanítása. Ebben szerepet játszik az is, hogy a legtöbb ország tanterveiben a történelem kiemelkedő keretet kap, de az is, hogy ezen a területen a bruneri²⁰ értelemben vett paradigmikus és narratív megismerés egyaránt szerepet játszik. (CSAPÓ B., 2002/A:26.)

A források feldolgozásából eredő tapasztalatok fontos felismeréshez vezettek a narratív kompetenciák tanulmányozása terén, miszerint „a tények csoportosításában a formalizált szabályok hiánya az alkotóknak nagy szabadságot biztosít, mert lehetővé válik, hogy ki-ki a saját gondolatai és a rendelkezésére álló tények alapján készítse el saját történelmi narratíváját.” A kutatások nyomán egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a kollektív narratívumok, amelyek egy közösség közös emlékezeteként jönnek létre és hagyományozódnak tovább, milyen lényeges szerepet töltenek be a társadalmi kohézió kialakulása szempontjából. „Az elbeszélések csoportképző és identitásfenntartó funkciója különösképpen szembeötlő a nagy nemzeti elbeszélések esetében (mitológiák, mondavilág, eredetmagyarázatok, a nemzeti történelem szimbolikus jelentést öltött – pozitív és

negatív – eseményei). A közösség új tagja – akár kívülről lép soraiba, akár a felnövekvő generációk természetes szocializációja útján nő bele – e csoportelbeszélések átvétele és személyes megélése nyomán lesz részese a szűkebb vagy tágabb közösség élmény- és hagyományvilágának: általuk részesedik a csoportidentitás tartalmaiban.” (PATAKI F., I.M. 2003.) Ezért is válik napjainkban mind fontosabbá a történelem tanítása és az ezt értelmező, magyarázó elméleti háttér tisztázása, hiszen korunk a folyamatos identitásvesztés korszakaként is értelmezhető.

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

A narratív kompetenciával foglalkozó írások mindezek mellett arra is felhívták a figyelmet, hogy a „történelmi elbeszélés tehát szociális konstrukció eredménye, de olyan szociális konstrukció, amely az elbeszélést mint önálló törvényekkel rendelkező megismerés (kognitív) eszközt alkalmazza.” (LÁSZLÓ I., I.M. 2003) A történelemtanítás így egyrészt a narratív struktúrák (idő, cselekmény, szereplők, perspektíva, szándékok), másrészt a megismert történetek, forgatókönyvek komoly információfeldolgozási technikát közvetítenek látens módon, hiszen egy-egy történet feldolgozása során saját korábbi tapasztalatainkkal és meglévő ismereteinkkel egészítjük ki a történeteket, melynek nyomán a korábbi – történetekből megismert tapasztalataink – mintegy rávetülnek az új történetre, és ezáltal újabb jelentést kapnak. Ez persze valamilyen módon átrendezi az eredeti történetet, de egyben ahhoz is hozzájárul, hogy a tudatban megmaradjon a megismert történet

lényegi eleme, illetve tovább épüljön az a forgatókönyvháló, amely egy másik, későbbi történet értelmezési keretét adhatja.

A narratív kompetenciák kutatása arra is rávilágított, hogy nem érdemes az ismeretközvetítés és a képességfejlesztés feladatát kettéválasztani, mert megfelelő ismeretrendszer kialakítása nélkül a gondolkodási képességek sem fejleszthetők (KINYÓ L, I.M 123.), így a tananyagtartalmak túlzott kiiktatása nemcsak az egyéni és közösségi identitás létrejöttét akadályozza meg, hanem kedvezőtlenül hat a tanuláshoz, mint alapkompétenciának az eredményes kialakulására is.

A történelemszemlélet és tudásfelfogás változásai

A történettudományban és a neveléstudományban is lezajlott paradigmaváltás, amely a történelmi megismerés folyamatát döntően módosította, kikerülhetetlenül hatott a hazai történelemoktatásra is. Az új évezred fordulóján lezajlott komplex társadalmi-politikai változások, valamint a nyugat-európai történelemdidaktikai koncepciók bázisán megfogalmazódtak a történelemtanítás rendszerváltás utáni legfontosabb célkitűzései. Elfogadottá vált, hogy a történelmi tanulás nemcsak – és nem elsősorban – a történelmi ismeretek megtanulását, hanem differenciált történelmi gondolkodás elsajátítását jelenti. Ennek nyomán a történelemdidaktikában új lendületet vett a történelmi tanulás kulcsfogalmainak, illetve a történelmi kulcskompetenciáknak a feltérképezése.

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

A kulcsfogalmak (STRANDLING R., 2001) jelentőségét az adja, hogy ezek révén a diákok képessé válnak a különböző történelmi ismeretek feldolgozására, rendszerezésére, általánosítások megalkotására, hasonlóságok, különbségek feltárására, ismétlődő történelmi minták azonosítására és a különböző események közötti kapcsolatok létesítésére. Az újonnan megfogalmazott történelmi kulcskompetenciák (STRANDLING R., I.M. 2001) alapvetően a történelmi dokumentumok (írott, íratlan, elsődleges, másodlagos, szöveges, képi stb.) feldolgozásához és értelmezéséhez, illetve a kritikai gondolkodás kialakulásához szükséges alapvető képességek elsajátítását és problémahelyzetekben való alkalmazását szorgalmazzák. A történelemtanítás legfontosabb célkitűzése ezért az, hogy olyan személyiségeket neveljen, akik képesek megkérdezni, hogy a jelenben megoldásra váró társadalmi probléma vagy egy – bárki, bármely társadalmi csoport számára – különösen fontos probléma miért és hogyan keletkezett. Az új szemléletű történelemtanítás képessé teszi a tanulókat annak megkérdezésére, hogy a jelenben megoldásra váró társadalmi problémának van-e múltbéli előzménye, és hogy az emberek akkoriban milyen kísérleteket tettek ennek megoldására. Az ily módon értelmezett történelemtanítás segíti a tanulókat abban, hogy felismerjék és megértsék, hogyan és miért éreztek, gondolkodtak, cselekedtek másként az emberek a múltban, mint a jelenben élő utódaik. A történelemmel való foglalkozás hozzásegíti őket a történetileg és kulturálisan eltérőnek, másnak, különbözőnek a megértéséhez. Ehhez egyfajta kritikus gondolkodást kell elsajátítaniuk, hogy a történelmi szöveges és képi forrásokban meglássák az azt létrehozó szerzők érdekeit, elfogultságát, szubjektívizmusát stb. A történelemtanulásnak ez a felfogása végül is azt a belátást erősíti, hogy az emberek gondolatai és cselekedetei idő-, tér- és érdekfüggőek, valamint azt, hogy a történelmi változások nem maguktól történnek, hanem emberi cselekedetek által jönnek létre. A történelem segít tehát belátni, hogy a múlttól a jelenen át a jövőig vezető hosszú távú fejlődési trendek léteznek, és a jelen változásai is tevékeny cselekedetek által valósulnak meg. (F. DÁRDAI Á., 2003)

E gondolatmenet óhatatlanul felértékelte azokat a tanítási és tanulási szempontokat, amelyek közül központi helyre került a problémaorientált tananyagfeldolgozás, a problémaorientált történelemtanulás, hiszen ez olyan kognitív eljárásokat igényel a tanulóktól, „amikor a megoldáshoz vezető út nem válik azonnal nyilvánvalóvá, és amikor a műveltségi területek vagy tantervi tartalmak, amelyek

esetleg felhasználhatók, nem találhatók meg a tudomány egyetlen területén sem.”
(HALÁSZ G., 2006/A:8.)

Vizsgák, vizsgarendszerek a nemzetközi gyakorlatban

A vizsgák ma világszerte meghatározó szerepet játszanak a közoktatás szabályozásában, hatásuk közvetlenül is megragadható a diákoktól a vizsgán várt tudás minőségében (a vizsgakövetelményekben és a vizsgafeladatok tartalmában), és e tudás társadalmi eloszlásában. A vizsgarendszerek általában a nemzetközi gyakorlatban két meghatározó funkcióval bírnak, egyrészt mennyiségileg (kvantitatívan), másrészt minőségileg (kvalitatívan) szabályozzák a magasabb iskolai fokozatra kerülés feltételeit. Ennek kapcsán a társadalompolitikai és oktatásstratégiai kérdések egymással szorosan összefüggnek, mivel ennek révén lehet kezelni azokat a „sorompókat”, amelyek a magasabb társadalmi státusz eléréséhez, a társadalmi mobilitás kiteljesedéséhez vezetnek, valamint azokat a szempontokat érvényesíteni, melyek a mindenkori elfogadott közműveltségi elvárásokból kiindulva a mindenkori műveltségismény teljesítésének minőségi garanciáit viszik be a rendszerbe az iskolákban szükségesnek ítélt eredmények biztosítása érdekében. (MÁTRAI ZS., 2000)

A középfokú oktatás érettségi vizsgája – bárhog is nevezik azt az egyes országokban – Európa-szerte nagyjából egységes képet mutat szerepét és céljait tekintve. Összefoglalóan és általánosságban elmondható, hogy a vizsga célja ma annak felmérése, hogy a diákok birtokában vannak-e a szükséges tudásnak és képességeknek, amelyeket középiskolák számára előírt tanterv megkövetel, s elérték-e az érettség megfelelő fokát a felső-középiskola céljainak megfelelően. A vizsgák érvényes oktatási programokon alapulnak. A tanulók tudását és kompetenciáját mérik, a program központi részét veszik figyelembe. Csak azokat a tartalmakat vizsgálják, amelyek döntően meghatározzák a tanulás tárgyát, és amelyek fontosak a továbbtanulást és a terület mélyebb megismerését illetően. Az érettségi vizsga sikeres teljesítése lehetővé teszi a diákoknak, hogy egyetemen továbbtanulhassanak, s bár a bejutás országonként megint csak különböző kritériumokat állít a végzős középiskolások elé, az általánosságban szintén megállapítható, hogy az érettségi vizsga eredménye befolyásolja a tanulók továbbtanulási lehetőségeit, hiszen sok helyen az érettségi tárgyak teljesítésére

kapott érdemjegyek és az érettségi eredménye együttesen adja azt a pontszámot, amellyel az érettségizők felsőoktatási intézménybe kérhetik felvételüket. Amennyiben nincs továbbtanulási szándék, a vizsgának fontos, és egyre fontosabb szerepe van a munkaerőpiacra való bekerüléskor. Az érettségi vizsga szerepe szempontjából szintén fontos jelenség, hogy számos nyugat-európai országban differenciált a középfokú oktatás (alsó- és felső középiskolára osztva), és ehhez kapcsolódva többféle érettségi vizsgát lehet tenni a későbbi orientációs szándéknak megfelelően. (MAJOR É., 2006)

Számos írás foglalkozott a kelet-európai régióban végbement érettségi reformokkal (pl. HORVÁTH Zs., 2006). Ezen írások feltárták, hogy szinte minden országban a korábbi érettségi vizsga validitása alacsony volt, hiányzott a képzettség mérésének és az elért eredmények kiértékelésének objektivitása, nem volt megfelelő a középiskolai tanulmányok befejezésének átláthatósága a középiskolákban. Ezért is volt mindegyik átalakítási kísérletnek központi gondolata a standardizáció megteremtése, illetve ezzel párhuzamosan a kompetencia-alapúság érvényesítése, amit a tudás értelmezésében bekövetkezett változások kényszerítettek ki. A feldolgozások ugyanakkor arra is utalnak, hogy majdnem minden országban a középiskolai oktatás záróvizsgálatainak társadalmi legitimitása magas, ezért is nem kiiktatásuk, hanem fejlesztésük, az új feltételrendszerekhez való igazításuk fogalmazódott meg célként.

A kibontakozó reformok sajátos európai egységesítési folyamatról is tanúskodnak, amely azt mutatja, hogy külső és belső vizsgát számos ország vizsgáztatási rendszerében találhatunk. A belső vizsgát a képzőintézmények a saját oktatási stílusuknak megfelelően szervezik. Ez által lehetőség van arra, hogy az iskola közvetlenebb visszajelzést kapjon az értékelési eredményeken keresztül. Ezen kívül vannak olyan kompetenciák, amelyeket a belső vizsgával sikeresebben lehet mérni. Ilyenek például a számítógépes ismeretek, vagy a kisebb, kutatási területeken végzett munkák eredményeinek mérései. A külső vizsga központilag megszervezett vizsga, amely egy egységes követelményrendszer megteremtését célozza meg.

Közös jellemző még, hogy az érettségi során a lehetséges vizsgatárgyak számát az adott érettségi követelményei határozzák meg. Ez változhat a középiskolák követelményei szerint, illetve a különböző iskolák képzési típusai szerint is. Általánosan jellemző, hogy kötelezően előírt három vizsgatárgy a nemzeti nyelv, egy idegen nyelv és a matematika. A diákok a legtöbb országban a különböző

Kaposi József: Az új történelemvizsga fejlesztésének hazai és nemzetközi kutatási kontextusa

érettségi vizsgákat különböző szinteken is tehetik le saját választásuk szerint, s ezen szinteknek más-más szerep, funkció jut, megteremtve a tanuló számára azt a lehetőséget, hogy a jövőbeni terveinek leginkább megfelelő szinteket válassza az egyes tárgyak terén (ez azt jelenti, hogy a tanuló legalább két szint közül választhat). Ezen kívül tantárgyi katalógusok (követelmények) határozzák meg egy-egy tantárgy érettségi vizsgájának céljait, mérendő kompetenciáit és tudástartalmait, a vizsgarészeket, azok időtartamait, az egyes vizsgarészek értékelésbeli arányát, a vizsgán megengedett, használható segédeszközöket, mintafeladatokat, mintatételeket és értékelési útmutatókat. A vizsgadokumentumok a kompetencia-központúságot, az értékelésben az objektivitásra törekvést tükrözik. A vizsgák sikerének határa országonként, tárgyanként és szintenként változhat, annyi azonban megállapítható, hogy a 10-30%-os teljesítmény jelenti az alsó határt. Az is közös tapasztalatként értelmezhető, hogy az érettségi vizsgák eredményei sok esetben nemcsak a tanulók felkészültségéről tanúskodnak, hanem az előírt tananyag minőségének meghatározásához is fontos tapasztalatokkal szolgálhatnak.

Általánosságban az is rögzíthető, hogy az érettségi vizsgák reformjának hozadékaként számos európai országban különös figyelmet fordítanak a mérés-értékelésre, illetve ezek oktatására. Az ezt megelőző időszakban ugyanis az oktatók és tanárok többsége nem tanult mérésmetodológiát, ezért a tanárok nem rendelkeztek e téren kellő didaktikai és metodikai ismeretekkel. A helyzet jobbára változatlan maradt az 1990-es évek elején is. E kaotikus időszakban azonban már számos kutatás kimutatta a hagyományos hozzáállás megváltoztatásának szükségességét. Fontos kiemelni, hogy amennyiben az újfajta vizsgarendszerekben kulcsfontosságú mozzanatként hangsúlyozzák a standardizálás és objektivitás elvét, az ennek megfelelő mérés és értékelés fokozott jelentőségű, ezért is hoztak létre az európai országok többségében, különböző elnevezésekkel értékelési központokat, melyek szerteágazó tevékenységeket folytatnak az értékeléssel, annak metodikájával kapcsolatosan. Az értékelés objektivitásában a leggyengébb láncszem általában a szóbeli vizsgák értékelése, bár ott, ahol a szaktanárok megfelelően felkészültek, az új típusú vizsgáztatás mindenképpen előrelépést jelentett. Az érettségi vizsga, a végzős diák standard ismereteinek és az általános kompetenciákban szerzett jártasságának objektív mérőeszköze kell, hogy legyen, ezért fontos, hogy megfelelőképpen standardizált és részlegesen külső szakemberek bevonásával történjen.

A magyar oktatási rendszerre is jellemző tantárgyi vizsgák követelményeinek összeállításában a nemzetközi gyakorlat azt mutatja, hogy egyik leglényegesebb döntéspontként a szélesség és mélység elve jelentkezik. Tehát az, hogy a középszintű szakasz teljes anyagát elvárják a vizsgán, vagy annak csak egy részét, esetleg egy területét. További meghatározó kérdése a tantárgyi vizsgáknak, hogy milyen típusú feladatok jelennek meg, e tekintetben elsősorban az vetődik fel, hogy nyílt vagy zárt végűek legyenek a vizsgakérdések. E probléma természetesen összefügg a tantárgyi vizsga filozófiájával, vagyis azzal, hogy ismeretközpontú vagy kompetenciaközpontú-e a tárgy tanítása, bár ez nem azt jelenti, hogy az utóbbi típus esetében nem lehet zárt végű feladatokat, míg az első típusnál csak nyitott végű feladatokat alkalmazni. A nemzetközi gyakorlat azt mutatja, hogy különböző típusú feladatok eltérő típusú vizsgakoncepcióhoz is kapcsolódhatnak, legfeljebb bizonyos helyzetekben sokkal bonyolultabbá és költségesebbé válik egyrészt a feladatsorok legyártása, másrészt a nehézségi szint azonosságának biztosítása. (MÁTRAI Zs., 2002/B:13.)

A vizsgák és vizsgafeladatok elfogadtatásának és fejlesztésének nemzetközi tapasztalatai arra utalnak, hogy e folyamatban kiemelt szerepe van a társadalmi kontroll kiépítésének, illetve azon elemek rendszerbe iktatásának, amelyek lehetővé teszik az állandó önkontroll alkalmazását és a korrekciós intézkedések megtételét. A vizsgák objektivitásának és standardizációjának egyik legfontosabb elemeként a nemzetközi szakirodalom a feladatok előzetes részleges kipróbálását, korrekcióját, valamint a vizsgáztatásban közreműködők szakmai hierarchiájának megteremtését és működtetését tartja. „Ez a hierarchikus rendszer biztosítja a vizsga standardizációjának személyi feltételeit. A megfelelő jelöltek kiválasztása után alaposan kiképezik őket a szóbeli vizsgáztatás tartalmi, formai és eljárási szabályait illetően. Majd monitorozzák és értékelik a teljesítményüket, és ha sikeresek, beiktatják őket a pozíciójukba. Értékelésük analitikusan történik, kritériumok szerint (pl. hangosan és érthetően beszéltek-e, az adott vizsgaszintnek megfelelően beszéltek-e, betartották-e az időt stb.) pontozzák őket.” (MÁTRAI Zs., 2000:42–43.) E nemzetközi tapasztalat tudatosítása azért is fontos, mert a hazai gyakorlatban csak a feladatok és javítási útmutatóik jelennek meg, mint a standardizáció feltételei.

A vizsgákkal foglalkozó szakirodalom a standardizáció további összetevőjének egy olyan statisztikai adatfeldolgozási és elemzési rendszert tekint, mely lehetővé teszi, hogy minden vizsgatantárgy minden eredménye hosszabb időtávon is

összehasonlítható legyen, mivel ez teremti meg annak a lehetőségét, hogy olyan értékelési rendszer működjön, amely egyrészt kezelni tudja az évente eltérő feladatsorok összehasonlításának nehézségeit, továbbá a javítás és értékelés során óhatatlanul jelenlévő szakmai kompetencia hiányából fakadó megbízhatatlanságokat, pontatlanságokat.

A nemzetközi gyakorlat, miként azt Mátrai Zsuzsa akadémiai doktori értekezésében leírja, (MÁTRAI ZS., 2002/A) a tömeges vizsgáztatás körülményei között – az értékarányos időbeli és anyagi ráfordítások érvényesülése miatt – leginkább a tényismeret számonkérésére koncentrál, és a képességvizsgálatot és a műveleti képességek (pl. problémamegoldás) felmérését nem elsősorban az írásbeli tesztelésen, hanem a belső iskolai vizsgák körülményei között vagy a projektmunkák értékelése során végzik el. Érdekes, hogy a vizsgák elismertségét illetően „a laikus közvélemény az értékénél komolyabban preferálja a szóbeli vizsgát, a felvételi beszélgetéseket, amelyek amellet, hogy a legdrágább szelekciós eljárásként működnek, a vizsgák standardizációs elemei a kutatók szerint a legkevésbé objektívek és megbízhatóak, és igen alacsony szintű a továbbtanulási képességeket előrejelző mutatójuk is.” (MÁTRAI ZS., I.M. 2002/A:11.)

A történelem tantárgyi vizsgák esetében is egy közös európai tendencia figyelhető meg, miszerint a feladatok jelentős része a különböző ismeretforrásokból (szöveg, kép, térkép) levonható tartalmakra, következtetésekre kíváncsi, továbbá egyre nyilvánvalóbban megjelenik az a szándék is, hogy a vizsgázó legyen képes reflektíven viszonyulni a történelmi tényekhez, illetve tudjon alkalmazás szintű feladatokat is megoldani. Továbbá el tudjon végezni a forrásokhoz kapcsolódó feladatokat, pl. legyen képes az elsődleges és másodlagos források megkülönböztetésére; a lényeges és lényegtelen információk elkülönítésére; az ismeretforrások rangsorolására fontosságuk szerint; a megközelítésmód, elfogultság, megbízhatóság felismerésére; az eltérő nézőpontok beazonosítására. E tendenciák egyrészt megfigyelhetők az ún. EU érettségi dokumentumaiban, valamint az elmúlt években Lengyelországban bevezetett és a Szlovákiában bevezetni kívánt új történelemérettségénél is.

A történelem tanításának nemzetközi kontextusa az 1990-es évek második felében

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

A legtöbb nyugat-európai országban az utóbbi két évtizedben folyamatosan átalakult a történelemoktatás célrendszere. A legfőbb didaktikai követelmény az ún. „narratív kompetencia” kifejlesztése lett. „E kompetencia annak a képességnek a birtoklását jelenti, hogy az ember az idők folyamán szerzett tapasztalatait értelmezni, rendezni tudja, hogy e tapasztalatok a saját életvitelében orientációs bázist jelentenek, hogy személyisége ezáltal gazdagodik, történeti identitása kialakul, kommunikációs képessége erősödik.” (F. DÁRDAI Á., 2002/B:35)²¹ A fejlesztések és változások nyomán átalakult a történelem tanításának új, általános célrendszere: az ismeretek elsajátítása mellett az alternatívákban gondolkodás, a vita-készség, az önálló véleményalkotás képességének a kialakítása, és kiemelt szemponttá vált a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése is.

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

Ami a nyugat-európai történelem tantervfejlesztési irányokat illeti, megállapítható, hogy szinte minden országban megmaradtak a kronologikus felépítésűek, de alapvetően képességfejlesztő jellegűekké váltak. A változtatások mindenhol döntően az ismeretszerző és feldolgozó-, topográfiai és kronológiai képességekre fókuszálnak. Számos új elemet (állampolgári, társadalmi ismeretek) integráltak a tantervekbe, de mindegyik meghatározó maradt a hagyományos

történelemben, összefüggésben azzal is, hogy a tárgy identitásképző funkciója is változatlan maradt. A tantervek általában meghatározzák a hazai és egyetemes történelem arányát, tudatosan törekednek a semlegességre mindenféle ideológiával szemben, egyensúlyra a nemzeti és nemzetközi élet területein. A leglényegesebb különbség az országok tantervei között az eltérő tartalmi szabályozást érintő történelmi tradíciókból adódnak. Ennek nyomán pl. az angol fejlesztési követelményeket határoz meg, így teljesítményközpontúként jellemezhető. Míg a „német más típust képvisel; szokták tevékenység-központú vagy didaktikus tantervnek is nevezni. Itt a tevékenység ajánlott és semmit sem szól arról, hogy ennek eredményeképpen milyen fejlesztést vár el.” (CSALA I., 2001: 198.)

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

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

A kronologikus megközelítés mellett teret kaptak más (tematikus, szinkron stb.) megközelítések is, de a kronologikus elv létjogosultsága alapvetően nem kérdőjeleződött meg. A tantárgyköziség erősítése, a más tantárgyknál tanult ismeretek, készségek bevonása a történelemtanításba, mint kívánalom, több országban jelentős teret kapott a tantervekben, a tankönyvekben, de a mindennapi tanítási gyakorlatban csak kevésbé tudott elterjedni. Ugyanakkor néhány országban megjelent a történelem tanulmányozásának újszerű eszközeként a multiperspektivitás (a témák sok szempontú megközelítése) és a kontroverzitás (az ellentétes nézetek egyidejű érvényesítése) tartalmakban és módszerekben egyaránt. E tendenciák – különös tekintettel a multiperspektivikus elv érvényesülésére – egyébként az elmúlt évtizedben térségünkben is megjelentek, és jó néhányan ezen felfogások gyakorlati alkalmazásában látják a közép európai régió történelmi

megbékélésének új értelmezési lehetőségét. (F. DÁRDAI Ágnes 2002/b; VAJDA B., 2008)

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

A történelem tantárgy oktatása, természetesen az általánosan megfigyelhető közös tendenciák ellenére, minden vizsgált országban más és más hagyományok szerint folyik. Igaz ez a megállapítás a vizsgáztatási elveket, formákat és gyakorlatot illetően (BARANYAI B., 1997). Jellemzően kevés országban önálló és kötelező vizsgatárgy a történelem, különösképpen olyan módon, mint nálunk.

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

Általánosságban rögzíthető, hogy azokban az országokban, ahol írásbeli számonkérés van, a vizsgafeladatok elsősorban a történelmi megismerési képességek alkalmazását mérik, és nem a politikatörténetet, hanem a társadalmi, gazdasági és életmód-történeti megközelítéseket állítják középpontba. (LENGYEL M., 1997; BIRCSÁK A., 1998; HOSKÓ K., 1997) Megállapítható az is, hogy a vizsgák együttesen értékelik az ismereteket és a különböző, speciálisan a történelem tantárgyhoz kötődő készségek alkalmazását. Ugyanakkor az sem vitatható, hogy az írásbeli feladatok elsődlegesen az ismeretforrások feldolgozását kívánják mérni, vagyis az alkalmazás készségét mérő kérdések túlsúlyban vannak a tény- és összefüggés-ismerettel szemben.

A tanulmányozott országok másik csoportjában a történelem az érettségien (záróvizsgán) nem önálló tantárgyként van jelen (Olaszország, Franciaország),

hanem valamilyen tantárgycsoport részeként jelennek meg a történelmi tartalmak. Így például Olaszországban az anyanyelvhez kapcsolódóan a humán blokk részeként, elsősorban a humán gimnáziumban (liceo classico), (ÖTVÖS Z., 1998) míg Franciaországban a társadalomismeret keretében jelennek meg az érettségien a történelmi tartalmak.

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

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

Bár nagyon különböző a történelmi tartalmak megjelenése a különféle vizsgákon, mégis jó néhány hasonlóság figyelhető meg a vizsgák formái, módszerei, valamint az elvárt tudástartalmak és képességek tekintetében.

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

eljárása: a téma szempontjából hasznos, illetve használható információk kiválasztása a forrásból. Gyakori a két (olykor egymással ellentétes) forrás információinak összehasonlítására irányuló feladat. Ebben az esetben a történelmi valóság kétféle bemutatásából a megegyező és a jelentősen eltérő információkat kell elkülöníteni. (SZABÓ M., 1998)

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

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

megoldásában, ezért minden feladatsor tartalmaz olyan feladatokat, amelyek a források elolvasása, feldolgozása nélkül nem oldhatók meg.

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

A külföldi gyakorlat a vizsga tartalmait tekintve lényegesen „vizsgázóbarátabb” mint a hazai, hiszen a vizsgázó figyelmét nem osztja meg a történelmi korszakok különbözősége, illetve a feladatok sokfélesége. Sőt a feladatok közötti összefüggések segítik a vizsgázót a téma mélyebb megértésében és kifejtésében. Kizárólagosan tesztfeladatokat a vizsgált országok közül csak a japán vizsga használ. (BARANYAI B., I. M. 1997) Néhány országban az előzetesen elkészített projekt munka is a vizsga része (például Németország, Észak-Rajna–Vesztfália). Természetesen szóbeli vizsgák is előfordulnak, elsősorban a környező országokban (például Ausztria, Szlovákia).

Megállapítható, hogy Nyugat-Európában az 1990-es években végbemenő vizsgafejlesztési szándékok a tudás értelmezésében bekövetkező változások érvényesítése mellett az értékelés standardizációjának, a teljesítményértékelés objektivitásának megteremtését is célul tűzték ki, és szinte mindenhol központi kérdésként fogalmazódtak meg a vizsgateljesítmények előrejelző szerepének, a prediktív validitás működésének kritikája és fejlesztésének irányai is. (HORVÁTH ZS.– LUKÁCS J., I.M. 2005)

JEGYZETEK

1. A XIX. században kialakult ún. pozitívista történetírást tartják a professzionális történetírás egyik kezdetének. Ez az irányzat abból a filozófiai megfontolásból indult ki, hogy nemcsak létezik tőlünk független objektív valóság, hanem az meg is ismerhető, és jelenségei ugyanúgy törvényekké és szabályokká rendezhetők, mint a természettudósok által vizsgált világéi.
2. A marxizmus azt hirdette, hogy a történelmi változások, mozgások a társadalmi osztályok (rabszolga, rabszolgatartó, földesúr, jobbágy) gazdasági ellentéteiből fakad, és a történelem az "osztályharc" formájában halad előre a marxizmus által elképzelt kommunizmus irányába.
3. Oswald Spengler A Nyugat alkonya (1918-1922) című műve szakított az egyenes vonalú fejlődés elméletével és a történelmet különböző kultúrák (pl. kínai, egyiptomi, arab) változásaiként értelmezte. Az angol Arnold Toynbee (1934-1961) között írt művében különböző civilizációk

Kaposi József: Az új történelemvizsga fejlesztésének hazai és nemzetközi kutatási kontextusa

- ciklikus váltakozásaként értelmezte az emberiség történetének egészét. A ciklikus mozgás jól ismert szakaszai a születés, fejlődés, hanyatlás és pusztulás.
4. Lásd: 16. lábjegyzet. Az Egyesült Államokban James Harvey Robinson 1912-ben tette közzé a The New History című programadó írását. "Az 'új történetírás' – olvashatjuk ebben – szakít a múlt tanulmányozására eddig nehezedő korlátokkal.
 5. Peter Burke kutatásaiban a társadalomtudományok (főként szociológia, kulturális antropológia és a művészettörténet) eredményeinek hasznosítására törekedett.
 6. Ortega Y Gasset a XX. századi spanyol filozófia kiemelkedő alakja. Jelentős felismerései voltak az előítéletek működési mechanizmusáról, a történelmi változások és a *generációk* egymásra következésének összefüggéseiről, Legismertebb művében, *A tömegek lázadása* címűben az eltömegesedés jelenségével és a modern kor újbarbarizmusával foglalkozott, ez utóbbit a specializálódásra vezette vissza.
 7. Johan Huizinga holland származású XX. századi történész szerint a történelem az a szellemi forma, amelyben egy kultúra számot ad magának múltjáról.
 8. Marc Bloch a XX. századi francia történetírás egyik jeles képviselője, akinek több írása foglalkozik a történész mesterség kérdéseivel.
 9. Johan Huizinga gondolatait idézi a szerző.
 10. Az új történetírás olyan történelmi megközelítés, amely tudatosan a hagyományos „paradigma” elleni reakcióként jött létre. Lényege a múlt megközelítésének új területei és módszerei. A kifejezést leginkább Franciaországban ismerik.
 11. A történetírásban Lyotard 1979-ben publikált La Condition post-moderne című munkáját tartják mérföldkönek, bár szerzője az induló mozgalmat nem új korszakként értelmezte.
 12. Jean-Francois Lyotard 1979-ben a »poszt-modernt« a nagy elbeszélésekkel szembeni bizalmatlanságként határozta meg.
 13. Rohlfses, J. XX. századi német történelemdidaktikus, aki elsősorban az elmélet és gyakorlat, valamint a történettudomány és történelemoktatás, a didaktika és módszertan összefüggéseivel foglalkozott elméleti írásaiban. Munkásságában azt vallotta, hogy az elmélet megkapja azt a helyet, amely megilleti, de nem szabad megfélemezni arról sem, hogy minden elmélet a gyakorlatot szolgálja, és nem fordítva.
 14. ROHLFES, J (1986): Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen, 17. p.
 15. Rösen, J. nagyhatású XX. századi német történelem didaktikus, aki a történelemdidaktikát a történelemtanulás tudományának nevezi. Elmélete többek között abból indul ki, hogy ha belegondolunk a történelemnek az emberi szubjektivitáshoz való viszonyába, nyilvánvalóvá válik, hogy a történelmi tudat az identitásunk részét képező tovatűnt múltat jelenlévővé teszi.
 16. RÜSEN, J (1994): Historisches Lernen. Köln
 17. Ennek az emlékezési térnek, amelyet a mindenki számára személy szerint adott és kommunikatív tapasztalat alakít, általában három-négy nemzedék felel meg (vö. oral history).
 18. <http://www.eurocliohistory.org/>
 19. Idézi: Philippe Perrenoudot az OECD jelentés.
 20. J. Bruner, életművében megkülönböztetett szerepet játszanak pszichológiai kutatásainak pedagógiai konzekvenciái. Amit az észlelésről, a tanulásról, a gyermekkori megismerés folyamatáról írt, erőteljesen befolyásolta a következő évtizedekben az oktatásról vallott felfogásokat.
 21. F. DÁRDAI Ágnes (2002/b): Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás. Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére.

IRODALOM

ASSMANN, Jan (2004): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

BARANYI Beatrix (1997): *A történelemérettségi rendszere egyes európai országokban*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

BIRCSÁK Anikó (1998): *A skót vizsgarendszer*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

CSALA Istvánné RANSCHBURG Ágnes (2001): *Történelemtantervek külföldön és itthon*. *Új Pedagógiai Szemle*, LI. évf. 7-8. sz.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-07-vt-Csala-Tortenelemtantervek> [2009. július 10.]

CSALA Istvánné RANSCHBURG Ágnes (2004): *A történelem tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai*. In: *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában*. Szerk. KERBER Zoltán. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=tantargyak-csala-tortenelem> [2009. július 10.]

CSAPÓ Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

CSAPÓ Benő (2002/a): *Az iskolai műveltség: Elméleti keretek és vizsgálati koncepció*. In.: *Az iskolai műveltség*. Szerk.: CSAPÓ Benő. Osiris Kiadó, Budapest, 1. fejezet.

CSAPÓ Benő (2002/b): *A tudáskoncepció változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet*. *Új Pedagógiai Szemle*, LII. évf. 2. sz.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-02-ko-csapo-tudaskoncepcio> [2009. július 10.]

CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (1997): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

F. DÁRDAI Ágnes (1997): *Történelemdidaktikai koncepciók az újabb német didaktikai irodalom tükrében*. *Történelempedagógiai Füzetek*, 1997. 2. sz.

F. DÁRDAI Ágnes (2002/a): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialog Campus Kiadó, Budapest-Pécs.

F. DÁRDAI Ágnes (2002/b): *Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás. Történelem. Tanítás. Módszertan*. In: *Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére*. Szerk. NAGY Péter Tibor – VARGYAI Gyula. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

<http://www.lib.pte.hu/konyvtarrol/munkatarsaink/dardai/publikaciok/text/kontroverziv.htm> [2009. július 8.]

F. DÁRDAI Ágnes (2003): *A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái*. Raabe Kiadó, Budapest.

<http://www.lib.pte.hu/konyvtarrol/munkatarsaink/dardai/publikaciok/text/book/dardai04.htm> [2009. július 8.]

GYÁNI Gábor (2000): *Fin de siècle történetírás*, In: uő: *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*, Napvilág Kiadó.

GYÁNI Gábor (2005): *A megtapasztalt és elbeszélte múlt*. *Korunk*, XXIX. évf. (3. folyam) augusztus

<http://epa.oszk.hu/00400/00458/00104/2005honap8cikk1088.htm> [2009. július 8.]

GYURGYÁK János – KISANTAL Tamás (Szerk.) (2006): *Történelemelmélet I–II*. Osiris Kiadó és Szolgáltató Kft, Budapest.

HALÁSZ Gábor (2006/a) *Előszó*. In: *A kompetencia, kihívások és értelmezések*. Szerk.: DEMETER Kinga, Oktatókutatási Intézet, Budapest, 8. l.

http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-01_eloszo [2009. július 8.]

Kaposi József: Az új történelemvizsga fejlesztésének hazai és nemzetközi kutatási kontextusa

HORVÁTH Zsuzsanna – LUKÁCS Judit (2005): A kétszintű érettségi vizsga. *Új Pedagógiai Szemle*, LV. évf. 4. sz.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-04-oy-tobbek-ketszintu> [2009. július 8.]

HORVÁTH Zsuzsanna (2006): *Kitekintés az európai vizsgarendszerekre*. Kézirat, Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

HOSKÓ Krisztina (1997): *A brit középfokú érettségi vizsga*. Kézirat. GCSE, Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

http://www.foruminst.sk/publ/szemle/2008_4/szemle_2008_4_vajda-barnabas.pdf [2009. május 29.]

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-02-ko-Matrai-Standard> [2009. május 14.]

JEISMANN, Karl-Ernst (1991): *A történelemdidaktika pozíciói. Megjegyzések a történelemtanítás vitás kérdéseihez*. In: SZABOLCS Ottó: *Történelemtanítás Németországban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

KAPRONCZAY Péter (2002): Az európai történelemtanítás új útjai. *Módszertani Lapok. Történelem*, XLIII/9. évfolyam. 1. szám. 18. l.

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

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-11-ta-Kereszty-Egy> [2009. július 9.]

KINYÓ László (2005a): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, 105. évf. 2. szám 109–126. l.

http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kinyo_MP1052.pdf [2009. június 6.]

KNAUSZ Imre (2002b): Műveltség és autonómia. *Új Pedagógiai Szemle*, LII. évf. 10. sz.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-10-ta-Knausz-Muveltseg> [2009. június 6.]

LÁSZLÓ János (2003): Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája. *Magyar Tudomány*, 1. szám

<http://www.matud.iif.hu/03jan/laszlo1.html> [2009. május 14.]

LENGYEL Márta (1997): *Az érettségi vizsga követelményrendszere Németországban*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

MAJOR Éva (2006): *Kitekintés az európai vizsgarendszerekre*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

MÁTRAI Zsuzsa (2000): *Felvételi vizsgák a világon (Nemzetközi kitekintés, 1- 2. rész)*. Kézirat, Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

MÁTRAI Zsuzsa (2002a): *Érettségi és felvételi külföldön*. Akadémiai értekezés tézisei. Kézirat. Budapest.

MÁTRAI Zsuzsa (2002b): A standard vizsgáztatás tapasztalatai Nagy-Britanniában. *Új Pedagógiai Szemle*, LII. évf. 2. szám

NAGY József (2005): *A kompetencialapú tartalmi szabályozás problémái és lehetőségei*. In.: LORÁND Ferenc (szerk.): *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról 2003-2004*. OKNT jelentése. OM, Budapest.

NORA, Pierre: *Emlékezet és történelem között*. NORA, Pierre: *Entre Mémoire et Histoire. La problématique des lieux*. In: *Les lieux de mémoire. I. La République*. Sous la direction de Pierre NORA. Paris, Gallimard, 1984. Fordította: K. Horváth Zsolt

http://www.aetas.hu/1999_3/99-3-10.htm [2009. július 2.]

Kaposi József: Az új történelemvizsga fejlesztésének hazai és nemzetközi kutatási kontextusa

OECD (2002): *Fejlesztő értékelés*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fejleszto> [2009. október 1.]

ÖTVÖS Zoltán (1998): *Az olaszországi érettségi vizsgarendszer*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

PATAKI Ferenc (2003): Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája. *Magyar Tudomány*, 1. szám

www.matud.iif.hu/03jan/pataki.html [2009. május 14.]

PRITZ Pál (2005): *Az a "rövid" 20. század*. Történetpolitikai tanulmányok. Magyar Történelmi Társulat, Budapest.

<http://mek.oszk.hu/05600/05648/05648.pdf> [2009. május 12.]

QUANDT, Siegfried (1991): *A történelem oktatásmélete. Távlatok és a fejlődés jelenlegi helyzete*. In: SZABOLCS Ottó: *Történelemtanítás Németországban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

RÉTHY Endréné (1998): *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémia Kiadó, Budapest.

STRADLING, Robert (2001): *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe Publishing. Például: kronológiai-strukturális ismeretek, történelmi tartalmak megértése és előadása, források és leírások interpretációja, a gondolkodási háló és a transzfer gondolkodás alkalmazása.

http://books.google.hu/books?id=9PbhL1J2QJwC&dq=Robert+Stradling:+Teaching+20th-century&printsec=frontcover&source=bl&ots=YrAhi_FJJt&sig=eHJPVxHmNgyEfXLSJD3b7ZbAtA&hl=hu&ei=t6bEStqTNdbD_gbS3aCWCA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAoQ6AEwAA#v=onepage&q=&f=false [2009. május 12.]

SZABÓ Márta (1998): *Az írásbeli vizsga menete és feladattípusai a nemzetközi gyakorlatban néhány példa alapján*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

UFFELMANN, Uwe (1999): *Emotionen und historisches Lernen*. In: *Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht*. Schulz-Kirchner Verlag, Idstein.

VÁGÓ Irén (2000): *Az oktatás tartalma*. In: Szerk.: HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit: *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

VAJDA Barnabás (2008): Multiperspektivitás és történelmi megbékélés. *Fórum. Társadalomtudományi Szemle*. X. évfolyam, 4. sz. Somorja

ABSTRACT

Kaposi, József

The international context of the development of the new secondary school-leaving exam in history

The paper introduces the features of the paradigm shift that took place in the 1990s in the interpretation of history and knowledge as seen in the example of several European countries. It examines the components and the different viewpoints of the interpretation of the didactics of history. It establishes that not only the aspects of processing and curriculum content changed in the teaching of history, but teaching practice changed significantly as learner-centered strategies came into prominence. It notes that the intentions of exam development in Western Europe during the 1990s were also aimed at the standardization of assessment and the establishment of objectivity in the assessment of results.