

Forrás: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/07/kaposi-jozsef-a-tortenelemtanitas-kihivasai-es-lehetosegei-az-uj-nemzeti-alaptanterv-es-a-kerettantervek-alapjan-07-01-03/>

Kaposi József

A történelemtanítás kihívásai és lehetőségei az új Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek alapján¹

Az elmúlt másfél évtizedben jelentős változások diagnosztizálhatók a hazai történelemtanítás tartalmi és módszertani dokumentumaiban, tantervekben, vizsgakövetelményekben és még a tankönyvekben is. A tanulmány a 2012-ben hatályossá vált Nemzeti alaptanterv vonatkozó részeit elemzi végig – kitekintéssel az alaptantervek és érettségi követelmények változásaira a '90-es évektől kezdve. Legfontosabb megállapítása, hogy a történelmi gondolkodás és a jól adaptálható értelmezési keretek kialakításának fejlesztését, az árnyalt és többszemponú történelmi közgondolkodás kiterjesztésének szükségességét hangsúlyozó NAT és kerettantervek a történelemtanítás paradigmaváltásának új lehetőségét és kihívását rejtik magukban. Eredményes implementálásuk nagyban hozzájárulhat a mai magyar társadalom önreflexiójának, jövőképeinek fejlesztéséhez, a tanárképzés és tanártovábbképzés rendszerében való hangsúlyosabb megjelenésük pedig a történelemtanárok szakdidaktikai és módszertani kultúraváltását eredményezhetik.

Műveltségterületi bevezető

Az 1995-ös Nemzeti alaptanterv elfogadása óta a történelem tantárgy az Ember és társadalom műveltségterület meghatározó elemeként jelenik meg a tartalmi szabályozás legmagasabb szintű dokumentumában. Ennek következményeként is a műveltségterületi bevezető alapelvei és céljai komplex társadalomtudományi szemléletet jelenítenek meg. Természetesen kiegészülve az értékelvű pedagógia szempontjaival, valamint azzal a felismeréssel, hogy a tanulók kognitív és affektív területének együttes fejlesztését kívánja megvalósítani, miként az alábbi idézet mutatja: „*a műveltségi terület megismerteti a társadalmi együttélés történetével, alapelveivel és főbb intézményeivel; betekintést nyújt a civilizáció folyamatába, a kultúra életébe. [...] Együttesen hangsúlyos szerepet töltenek be a köznevelési feladatok sikeres megvalósításában, hiszen jelentős mértékben hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók a haza felelős, hasznos polgáraivá váljanak; reális önismeretre és szilárd erkölcsi ítélőképességre tegyenek szert; képessé váljanak az önálló tájékozódásra, véleményformálásra és cselekvésre; megismerjék és megértsék a természeti, társadalmi, valamint kulturális jelenségeket, folyamatokat.*”²

A modern társadalomtudomány Jan Assmann nagyhatású kulturális antropológus nyomán megkülönbözteti 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

Kaposi József: Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön

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.”³

A megújult tartalmi szabályozó hangsúlyos nevelési szemléletét, értékelvűségét, fejlesztő központúságát, valamint a jelenkor kihívásaira adott reflektivitását jól mutatják a felsorolásban megjelenő legfontosabb általános fejlesztési feladatok:

- „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.”⁴

Az alaptantervi bevezető újdonsága, hogy – igazodva a közműveltségi tartalmak szakaszhatáraihoz – az életkori sajátosságokat figyelembe véve határozza meg a fejlesztési célok és tartalmak általános jellemzőit, és maximálisan megpróbálja figyelembe venni, hogy a „*történeti elbeszélés [...] olyan szociális konstrukció, amely az elbeszélést, mint önálló törvényekkel rendelkező megismerési (kognitív) eszközt alkalmazza.*”⁵

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

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

A 9–12. évfolyamokon a tanítás a forrás- és tevékenységközpontú tananyag-feldolgozásra épül. Ennek keretében a diákoknak meg kell ismerkedniük a történelmi múlt különböző forrásainak (szöveges, képi, audiovizuális) általános jellemzőivel, feldolgozási szempontjaival, továbbá képesnek kell lenniük arra, hogy a különböző típusú forrásokban meglássák a szerzők nézőpontját. Kiemelt szerephez jut a problémaközpontú és elemző tanítás is, amely a történelmi helyzetek, illetve a napjainkban felmerülő problémák, jelenségek történelmi gyökereinek megértését segíti.”⁶

Az életkori szakaszokra való felosztás tartalmai egyértelműen azt a célt tükrözik, hogy a 6–12 éves korosztály leginkább emocionálisan tud viszonyulni a társadalomtudományi ismeretekhez, továbbá ebben az időszakban alakíthatóak ki a narratív megismerés alapstruktúrái. Ezek pedig a hosszú távú tanulási képességek rögzülését segítik, mivel „a narratív struktúrák – idő, cselekmény, szereplők, perspektíva, szándékok, értékelés – és a megismert történetsémák, forgatókönyvek 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”⁷.

A műveltségterület tartalma, szerkezete, felépítése

Az alaptantervben érvényesülő műveltségterületi koncepció a társadalomtudományi komplexitás elvére épül, így helyet kap benne: a történelem; erkölcsstan, etika; hon- és népismeret; társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek, filozófia. „E tantárgyaknak együttesen nagy szerepük van a köznevelési feladatok sikeres megvalósításában, hiszen jelentős mértékben hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók a haza felelős, hasznos polgáraivá váljanak; reális önismeretre és szilárd erkölcsi ítélőképességre tegyenek szert; képessé váljanak az önálló tájékozódásra, véleményformálásra és cselekvésre; megismerjék és megértsék a gazdasági, társadalmi és kulturális jelenségeket, folyamatokat.”⁸ A műveltségterület felépítése, tantárgyi tartalmai egyértelműen lényeges elmozdulást mutatnak a hagyományosan kizárólag történelemtanítás-központú felfogáshoz képest a „civic education”-nek nevezett komplex társadalomtudományi szemlélet felé. Ez pedig azzal a következménnyel jár, hogy az alaptanterv egyszerre jeleníti meg a kollektív emlékezet két formáját: a kommunikatív és a kulturális emlékezetet. Míg az előbbi jelen idejű, „a közelmúltra vonatkozó emlékeket öleli fel, [azokat] amelyekben az ember a kortársaival osztozik, [... addig] a kulturális emlékezet a múlt szilárd pontjaira irányul.”⁹

Az új alaptantervben megjelenő szemléletváltás természetesen egy hosszú folyamat eredményeként is értelmezhető, hiszen az 1978-as tantervtől kezdődően az 1995-ös és a 2003-as Nemzeti alaptanterveken át komoly oktatáspolitikai törekvésként fogalmazódott meg a társadalomismeret és az állampolgári ismeretek súlyának növelése. E kérdéskör problémáit jól mutatja be Kinyó László és Molnár Edit Katalin tanulmánya¹⁰, amely sorra veszi az elmúlt közel húsz év törekvéseinek eredményeit, ellentmondásait, csapdáit.

A folyamat áttekintése azt mutatja, hogy lényegében a rendszerváltozáshoz kapcsolódóan került a diskurzusok középpontjába az a dilemma, hogy a történelem tantárgy hagyományosan kultúraközpontú (pl. tudományos és értéksemleges) megközelítése mellett miként és milyen súllyal jelenjen meg a közéleti elkötelezettségű, a mindenkor jelen társadalomra koncentrááló szemlélet¹¹. E vita háttérében egyrészt az a hagyomány áll, hogy a hazai tantervi szabályozás kezdetei (Ratio Educationis) óta a történelem tantárgy az állampolgári nevelés leghangsúlyosabb terepeként működik¹², továbbá több mint egy évszázada meghatározó szerepe van a nemzeti identitás formálásában, és ezt a funkciót a rendszerváltozást és az Európai Unióhoz való csatlakozást követően is megtartotta. „A magyar történelemtanításnak legfőképpen a nemzeti identitástudat kialakítása a célja, de fontos az Európához tartozás érzésének a kialakítása is.”¹³ Ugyanakkor a változó tudásfelfogás következtében a tradicionális ismeretközpontú szemlélet mellett egyre nagyobb teret kapott az a modernebb felfogás, hogy a történelem tantárgyban a különböző tanulói képességek

(ismeretszerzési és -feldolgozási, kommunikációs, gondolkodási, történelmi térben és időben való tájékozódás) fejlesztésére is szükség van.¹⁴ Ez pedig elvezetett az ismeretek vagy képességek közel egy évtizeden át tartó tantervi vitájához (1995–2005), melyet tovább színesített az a kérdésfeltevés, miszerint az állampolgári ismeretek, attitűdök és készségek integrálhatók-e, és ha igen, miként a hagyományos tankönyvekből elsajátítandó iskolai tartalmakhoz, tevékenységekhez¹⁵. A 2000-es évek közepétől a hagyományos történelemoktatás tartalmi, elvárásai egyre markánsabban egészültek ki a demokráciára nevelés elemeivel, így többek között a társadalmi integráció és társadalmi kohézió – komplex társadalmi probléma-megoldási gondolkodásmód erősítésének középpontba állításával.¹⁶ Ezt támasztja alá az is, hogy az Európai Unióban az állampolgári nevelés alatt általában négy terület elsajátítását értik, így a kritikus és analitikus szemléletmód, a politika tudatosság, műveltség „political literacy”, az attitűdök és értékek, valamint az aktív részvétel.¹⁷ Ennek a szemléletmódnak a folyamatos térnyerését a tartalmi szabályozókban is végig lehet követni, amelyet mind a 2003-as és 2007-es Nemzeti alaptanterv, illetve a 2005-ös érettségi követelmények is igazolnak.¹⁸ A folyamat intenzitását az is mutatja, hogy ebben az időszakban vált „nagykorúvá” az önálló tantárgyként majd érettségi tárgyként is megjelenő társadalomismeret, amelyet néhány felsőoktatási intézmény a történelmet kiváltó felvételi tárgyként is elfogadott.

Az új NAT-ban – mind a kiemelt nevelési-fejlesztési célok között, mind a történelem, állampolgári ismeretek keretében – markánsan megjelenő állampolgári ismeretek ugyanakkor sajátosan paradox helyzetet teremtett. Az önálló társadalomismeret oktatásának hívei úgy érezték, hogy „kihúzták a lábuk alól a talajt”, mert olyan mérvű a társadalomismereti tartalmak beépítése a történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek tantárgyába, hogy már-már értelmetlenné válik az önálló tárgy oktatása. *„Miközben a Nemzeti alaptanterv és a kerettanterv fejlesztési céljaiban és irányelveiben a korábbiaknál hangsúlyosabbá váltak a közvetlen szocializációra irányuló jelenismereti elemek (erkölcsi nevelés, hazafias nevelés, állampolgári nevelés, médiatudatosság), a tényleges iskolai gyakorlatot szabályozó tartalmi elemek szintjén inkább visszalépés történt. Megszűnt a társadalomismeret tárgy korábbi tantárgyi, illetve modultantárgyi státusza: a társadalomismeret korábbi tananyaga integrálódott a történelem tantárgyba.”*¹⁹ A feltárt ellentmondások arra is rámutattak, hogy *„a történelem ugyanis dominánsan leíró jellegű tantárgyként szerveződik. A társadalomismeret esetében – a fogalmi keretek átadásán túl – a hangsúly inkább a személyes társadalmi tapasztalatok feldolgozásán, általánosításán van, amelyhez sajátos interaktív pedagógiai módszerek (projekt, esettanulmány, terepgyakorlat) társulnak.”*²⁰ Mindez jogos meglátásnak tűnik, hiszen a fejlődő kognitív tudományok felől közelítve az is egyre nyilvánvalóbb megállapítássá vált, hogy *„a demokráciával kapcsolatos ismeretek tanórai közvetítése önmagában nem elegendő ahhoz, hogy a diákok demokratikusan gondolkodó állampolgárokká váljanak”*²¹. Ezért is vált a szaktudományon belül elfogadottá, hogy a *„demokratikus gondolkodás is a legapróbb kognitív építőelemekből épül fel, ezért a képességek kialakításához és fejlesztéséhez a tevékenységek iskolai begyakorlására, többszörös kontextusba helyezésére van szükség”*²². Mindebből persze pozitív forgatókönyv esetén az is következhetne – megfelelő szakmai támogatás mellett –, hogy a társadalomismeret integrálása felerősíti a történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek tantárgyon belül a régóta szorgalmazott képességekre összpontosító, tevékenységközpontú oktatást. Vagyis a társadalomismereti tartalmak oktatásának kötelezősége és az ehhez kapcsolódó újszerű módszerek átvétele lehet a kívánatos pedagógiai kultúraváltás kikényszerítője.

Természetesen a fent megjelenített szemléletváltás és ezzel párhuzamosan a komplex társadalmi problémamegoldási gondolkodás középpontba kerülése nem képzelhető el a tanári gyakorlat és a pedagógusképzés megújítása nélkül. Már csak azért sem, mert kevés olyan stúdium jelenik meg a felsőoktatásban, amely a társadalomismeret eredményes tanítását lehetővé tenné,²³ továbbá egy hazai kutatás megállapításai szerint, „*miközben a Nemzeti alaptanterv (2003) javarészt az együttműködés ösztönzéséről beszélt, a tanárok inkább olyan "állampolgárokat" nevelnek, akik versengők, és nem annyira együttműködők. A tanárok szándékosan és spontán módon is jobban támogatják a versengést a gyakorlatban: többször alkalmaznak versengő problémamegoldást, mint kooperatívát; sokkal több interakciójuk van azokkal a diákokkal, akik növelni akarják saját versenyszellemüket; több időt töltenek a versengés különböző aspektusainak szabályozásával, mint a hatékony kooperáció oktatásával.*”²⁴

E probléma feloldása, a szemléletváltás véghezvitele nyilvánvalóan hosszú időt és összehangolt fejlesztési és tevékenységrendszert igényel. Ezt a folyamatot részben szolgálhatja az, hogy a 2012-es tanári képesítési követelményekben hangsúlyosan megjelent az a szándék, hogy a végzett hallgatók alkalmasak legyenek „*a tanulók történelmi és állampolgári műveltségének, készségeinek és képességeinek kialakítására fejlesztésére.*” Továbbá a képzés során elsajátítandó kompetenciáknál megjelent „*a demokrácia értékeinek elfogadása, az aktív állampolgárság jelentőségének felismerése, a személyiségi és az emberi jogok tisztelete.*”²⁵ A szemlélet és tanármódszertani repertoár váltását ezzel párhuzamosan szolgálhatja a kiépülő szaktanácsadói/tantárgygondozói rendszer, valamint a pedagógus-továbbképzések megújítása.²⁶

A NAT Ember és társadalom műveltségterülete az integrált²⁷ és komplex²⁸ társadalomtudományi szemléletből indul ki. Az integrált szemlélet ebben az esetben a különböző társadalomról és emberről szóló diszciplínákat a történetiség mint rendező elv fogja keretbe. A komplexitás pedig emellett arra utal, hogy a műveltségterület alapvetően a társadalom alapstruktúráinak megismerésére összpontosít, és a Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek; az Erkölcstan, etika; a Filozófia és a Hon- és népismeret is része. Ugyanakkor azt is rögzíteni szükséges, hogy a műveltségterület középpontjában a történelem tantárgy mint történelmi stúdium áll, és az általános fejlesztési célok a narratív kompetenciák²⁹ kialakítására összpontosítanak.

A történelem tantárgy tanításának alapelvei, céljai

A történelemtanítás meghatározó céljaként a dokumentum a múlt feldolgozása révén a jelen megértését, illetve ezen keresztül a mindennapi közéletben való értő és aktív részvételt fogalmazza meg. „*A történelemtanítás a maga sajátos összetett célrendszerét akkor érheti el, ha képes felkelteni a fiatalok érdeklődését a múlt iránt, és sokféle bizonyítékkal szolgál arra vonatkozóan, hogy a történelmi múlt ismerete a jelen valódi megértését is szolgálja. A történelmi események feltárása, értelmezése és bemutatása olyan készségek elsajátításához járul hozzá, amelyek sokat segíthetnek abban, hogy a tanulók sikeres felnőtté váljanak. Alapot ad a tudatos közéleti részvételhez, és erősíti a demokrácia értékeinek (többek között a jogállamiság, a döntéshozatalban való részvétel, a társadalmi igazságosság, az önrendelkezés, a szolidaritás, az elfogadás és tolerancia) tiszteletét.*”³⁰

A történelemtanítás meghatározó szempontjaként jelent meg a nemzetközi szakirodalomban az a felismerés, hogy a történelmi tartalmakat úgy érdemes „*feldolgozni, hogy a tanuló érzelmileg érintett legyen. Ez nemcsak az eredményesség feltételét jelentő motivációt*

biztosíthatja, hanem az 'emocionalitás' révén híd lehet, amely a tanulót a történelem tartalmával (események, struktúrák, folyamatok) érzelmileg összeköti, és a történelmi gondolkodás elsajátításához hozzásegítheti."³¹ Továbbá többször megerősítést nyert az a felismerés, hogy „*az ismeretek, melyeket élményszerűen sajátítunk el (flow-érzéssel), hatékonyabban rögzülnek, és később könnyebben előhívhatók.*”³² E szempontok figyelembevételével fogalmazódott meg a tanterv következő gondolata: „*A történelem tanulása elősegíti a szűkebb és a tágabb közösségekhez – a családhoz, a lakóhelyhez, a nemzethez, Európához, az emberi civilizációhoz – tartozás személyes megélését. [...] Fontos, hogy a találkozás a történelmi múlttal, valamint a történelemből fakadó tanulságok feldolgozása személyes élményt jelentsen a tanulók számára.*”³³

A történelmi műveltség egyrészt a történelmi művekben megörökített narratívákat, továbbá egy-egy népcsoport (újabbán nemzet) közös emlékezetben őrzött legfontosabb tartalmakat foglalja magába. Ugyanakkor azt is tudnunk kell, hogy „*Emlékezet, történelem: távolról sem szinonimák, [...] Az emlékezet maga az élet, melyet élő csoportok hordoznak, s ekképpen folyamatos fejlődésben áll, kitéve az emlékezés és a felejtés dialektikájának. [...] A történelem mindig problematikus, és tökéletlen rekonstrukciója annak, ami már nincs.*”³⁴ Ezen paradoxon szellemében vált egyre hangsúlyosabbá a XX. század második felében az ún. új történetírás, amelynek érdeklődési körébe bekerült minden emberi tevékenység, és a korábban „láthatatlan társadalmi csoportok” (nők, gyerekek, kisebbségek) is felkerültek a „palettára”, továbbá a politikatörténet ellenében inkább a társadalmi-gazdasági struktúrák kerültek vizsgálódásának fókuszába. Ezzel párhuzamosan teremtődtek meg a feltételei annak, hogy kialakuljon a történelem feldolgozásának multiperspektivikus módszere, melynek lényege, hogy a múlt feldolgozásának különböző nézőpontjait (perspektíváit) egymás mellett jeleníti meg, vagyis elfogadottá váltak a korszerű történelmi feldolgozások standardjai, amelyek elméleti és szakmai alapját adják a tudományos igényű történelemtanításnak. A történelem „*tudományos igényű feldolgozása biztosítja, hogy a közoktatás a tanulók életkorához, érdeklődéséhez igazítva hiteles képet adjon a történelmet formáló erők működéséről, az előző nemzedékek sorsáról, alkotásaikról, létfeltételeik alakulásáról, az egyes korok gondolkodását meghatározó eszmékről és hitekről, ezek eredetéről, kialakulásuk okairól. [...] A történelem problémaközpontú megközelítése az önismereti, a társas kapcsolati kultúra fejlesztésének és a pozitív énkép kialakításának lehetőségét is biztosítja a tanulónak.*”³⁵

Az új alaptanterv egyik fontos előrelépésének értékelhető az, hogy a korábbiakhoz képest jelentősebb szerepet szán a történelmi gondolkodás fejlesztésének. Ennek jelentőségét nemcsak az a felismerés adja, hogy „*a történelem nemcsak látás, hanem a látottak átgondolása is. És ilyen vagy olyan értelemben a gondolkodás mindig értelmezés...*”³⁶ 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.³⁷ E gondolatkör nyomán fogalmazódott meg a dokumentumban az, hogy „*a tanítás meghatározó célja a differenciált történelmi gondolkodás kialakítása, az adatok, tények, fogalmak, a történettudomány által kínált konstrukciók (sémák) rugalmas adaptálásával, illetve a történettudomány vizsgálati eljárásainak (történelmi probléma felismerése, megfogalmazása, a kritika, az interpretáció) alkalmazásával.*”³⁸

Az alaptanterv a nemzetközi jó gyakorlatot is követve azt is rögzíti, hogy „a felkészítés további célja, hogy a tanulók felismerjék és megértsék, hogyan és miért éreztek, gondolkodtak, cselekedtek másként az emberek a múltban, mint a jelenben élők. Mindehhez nélkülözhetetlen

a történeti megismerést és értelmezést elősegítő kulcsfogalmakkal összefüggő tudás folyamatos elmélyítése.”³⁹

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 történelmi kulcsfogalmak (történelmi idő, változás és folyamatosság, okok és következmények, történelmi források, tények és bizonyítékok, interpretáció, jelentőség, történelmi nézőpont) segítik a tanulókat a múltra vonatkozó magyarázatok, következtetések és értékelések megértésében, a történelmi ismeretek rendszerezésében, a múlttal és a múlt megismerésével kapcsolatos kérdések egyre árnyaltabb megválaszolásában, a különböző korok és események összehasonlításában, az összefüggések azonosításában, valamint az önálló következtetések és vélemények megfogalmazásában. A tartalmak értelmezését lehetővé tevő kulcsfogalmak mellett léteznek a történelmi tartalmakat kifejező kulcsfogalmak (pl. társadalom, társadalmi osztály, réteg, állam, államforma, államtípus, kultúra, birodalom), amelyek az egyes jelenségek közös sajátosságainak fogalmi megragadásával segítik a múlt folyamatainak, eseményeinek megértését, rendszerezését, összehasonlítását és értékelését.*”⁴⁰ A kulcsfogalmak jelentőségét az adja, hogy ezek révén a diákok képessé válnak a különböző történelmi ismeretek feldolgozására, rendszerezésére, általánosítások megalkotására, hasonlóságok, különbségek feltárására, ismétlődő történelmi minták azonosítására és a különböző események közötti kapcsolatok létesítésére.

A 2012-es új NAT szerkezete és felépítése döntően a folyamatosságot mutatja, hiszen lényegében megegyezik a 2003-sal és a 2007-sel, kiegészítve a Közműveltségi tartalmakkal (lásd 1. táblázat).

1. táblázat: A korábbi és az új NAT felépítésének összehasonlításáról

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

Forrás: Katona András (2012): A megőrizve változtatás jegyében az új történelem kerettantervekről. Történelemtanítás XLVII. (Új folyam III.) évf. 2–4. sz.

<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/01/katona-andras-a-megorizve-valtoztat-as-jegyeben-az-uj-tortenelem-kerettantervekről-03-02-09/>

Fejlesztési feladatok

A 2012-es NAT-átdolgozás egyik fontosnak ítélt eredménye a korábbi Nemzeti alaptantervekben megjelenő fejlesztési követelmények egyszerűsítése, áttekinthetővé tétele. Ez egyrészt tartalmi változásokat is hozott, továbbá formailag azzal járt, hogy az egyes képzési szakaszokon nem ismétlődnek meg újra az azonos követelmények, hanem összevont cellában jelennek meg, és így egy egyszerű, átlátható szerkesztési módot alkalmazva ►► könnyen beazonosíthatóak a következő képzési szakasz céljaihoz kapcsolódó kiegészítések. Miként ezt az alábbi példa mutatja:

2. táblázat: Ismeretszerzés, tanulás

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

Kaposi József: Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön

| | | |
|--|--|--|
| | | kézikönyvek, atlaszok, lexikonok ismerete és használata. Előadás önálló jegyzetelése. |
| | | Az internet kritikus és tudatos felhasználása történelmi, filozófia- és etikatörténeti ismeretek szerzésére. |

A végrehajtott változtatások a korábbi anyagban megjelenő ismétlődések elhagyása és az ebből adódó rövidítések a szerzők szándékai szerint elősegíthetik azt a folyamatot, hogy a szaktanárok a tartalmi követelmények áttekintése, feldolgozása mellett legalább ugyanennyi energiát fordítsanak a fejlesztési követelmények megértésére és a mindennapi gyakorlatban való alkalmazásukra.

Közműveltségi tartalmak

Az új alaptanterv egyik meghatározóan új/régi eleme a műveltségterületenkénti közműveltségi tartalmak újbóli megjelenése a dokumentumban. Az ide sorolható ismeretek, fejlesztési követelmények 1995–2003 között részei voltak a Nemzeti alaptantervnek, „Részletes követelmények” címszó alatt, de a 2003-as változtatás ezeket az elemeket a kerettantervek szintjére tette. A visszakerülést többek között az indokolta, hogy az egyre globalizálódó világban a helyi identitások felértékelődnek – ez egyébként európai trendként is értelmezhető⁴¹ –, mert a közös kulturális kódrendszer (amely egy közösség közös kulturális nyelveként is értelmezhető) tudja biztosítani leginkább a nemzedékek közötti párbeszédet. A közműveltség fogalmát az új NAT az alábbiak szerint rögzíti: a közösség bármely tagja számára elérhető, megőrzött, megosztható és gyarapítható tudáskészlet, amely a közös kultúra, élet- és viselkedésformák értelmezéséhez, a társas világban való részvételhez hozzáférést, megújulni kész ismereteket és készségeket biztosít, összhangban a közoktatás közszolgálati szerepével.⁴² A közműveltség alapelemei rugalmasan és több irányba továbbfejleszthetők. A NAT szándéka, hogy a köznevelésben elsajátított tudás értékálló, egyúttal a kor igényeinek megfelelő legyen. Konceptiója arra a feltételezésre épül, hogy: *„ahhoz, hogy egy társadalom tagjai egymással szót értsenek, szükséges, hogy létezzék olyan közös műveltséganyag (közműveltség), amelynek ismerete minden felnőtt állampolgárról feltételezhető. Ez az a "közös nyelv", amelyen a nemzedékek közötti párbeszéd a kölcsönös megértés és tisztelet jegyében folytatható.”*⁴³ A NAT-ban a közműveltségi elemek közlése nem lezárt rendszerként jelenik meg, így magában hordozza az újabb és újabb kifejtési szintek, részletezések kerettantervi lehetőségét, beleértve az eltérő iskolatípusokból, tantervi programokból adódó különbségek lehetővé tételét.

A közműveltségi tartalmak az 1–4 évfolyamon tematikus megközelítésben jelennek meg, míg az 5–12. évfolyamon ún. hosszmetzeti témákban, illetve kronologikusan. A 6–10 éves korosztály számára megfogalmazott témák az életkori sajátosságok figyelembevételével alapvetően a gyermekek közvetlen, családi, helyi, iskolai élményeire, illetve a nemzeti ünnepekre és az ehhez kapcsolódó történetekre, az ezekben szereplő – a közösségért tevékenykedő – hősökre, illetve az évenkénti megemlékezésekre összpontosítanak. De

megjelennek bennük a feltehetően átélhető gyermeksorsok, valamint a példaképként követhető tudósok, sportolók is.

3. táblázat: A NAT 2012. Közműveltségi tartalmai

| 1–4. évfolyam |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. A családi élet eseményei (születés, esküvő stb.).2. Szülők, nagyszülők gyermekora, életmódja, tárgyi világa.3. A múlt emlékei környezetünkben (múzeumok, emléktáblák, műemlékek, emlékművek; tárgyak, fotók, egyéb dokumentumok; szokások).4. Nemzeti ünnepeink, jelképeink.5. Mondák és legendák a magyar nép korai történetéből.6. A középkori és újkori magyar történelem alakjai, női és férfi életutak.7. A magyar szabadságküzdelmek kiemelkedő alakjai a XVIII–XX. század időszakában.8. Gyermekalakok és gyermeksorsok a XX. században.9. Embermentők a XX. században.10. Magyar tudósok, feltalálók, művészek és sportolók a XIX–XX. században. |

Közműveltségi tartalmak 5–12. évfolyam

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

Ismétlődő/visszatérő és hossz metszeti, témák

Az elmúlt két évtizedben bekövetkezett nemzetközi trendekhez kapcsolódik az a felismerés, hogy a korszerű történelemtanítás az ún. narratív kompetencia kialakítását jelenti, amelynek keretében a tanulók „*a múlt-jelen-jövő hármás dimenziójában [...] a történettudomány által kínált konstrukciókat, sémákat, fogalmakat képesek adaptálni, [...] illetve a történettudomány vizsgálati eljárásainak legfontosabb elemeit (történeti probléma felismerése, megfogalmazása, a kritika, az interpretáció) [...]*” alkalmazni.⁴⁴ Ebből adódóan a megértésre és problémamegoldásra alapuló történelemoktatás csak akkor valósítható meg, ha a különböző történelmi korokban meglévő jelenségek, események, folyamatok egymással összehasonlíthatóvá válnak. Ebből adódóan kaptak helyet az „*ismétlődő/visszatérő ún. hossz metszeti témák, amelyek lehetővé teszik a diákok számára a hasonlóságok és különbségek felismerését és a mélységelvű (study of depth) történelemtanítás fontosabb elemeinek hazai alkalmazását.*” E módszer lényege, hogy „*amit tanítanak, tanítsák alaposan, megragadva azt a néhány átfogó gondolatot, melyek megvilágítják az egészet, és folyamatosan köréjük lehet építeni a másodlagos tényeket*”,⁴⁵ illetve egy téma többszöri „körbejárásával” lényegi felismerésekre és összefüggésekre lehet jutni. Az ismétlődő témák egyik sajátossága, hogy a megjelenő fókuszok a hazai középiskolai történelemtanításban már meghonosodott dimenziók, amelyek többségükben társadalom-, művelődés- és eszmetörténeti vonatkozásokat jelenítenek meg.

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

| 5–8. évfolyam | 9–12. évfolyam |
|--|--|
| <i>Társadalmi helyzet, életmód, életviszonyok</i> | |
| Gyermekek nevelése, oktatása. Család, lakóhely. Falvak és városok, urbanizáció. Hétköznapi és ünnepek. Öltözködés, divat. Betegségek, járványok. ▶▶ | Nők és férfiak életmódja és társadalmi helyzete, életformák. Szegények és gazdagok világa. Egyenlőség, emancipáció. Tömegtájékoztatás, sajtó, propaganda. Népeség, demográfia (vándorlás, migráció). |
| <i>Társadalom és állam</i> | |
| Uralkodók és államférfiak. Birodalmak. Kisebbség, többség, nemzetiségek. ▶▶ | Államformák, államszervezet. A hatalommegosztás formái, szintjei. Forradalom, reform és kompromisszum. |
| <i>Helyi és nemzetközi együttműködések, konfliktusok</i> | |
| Békék, háborúk, hadviselés. Egyezmények, szövetségek. ▶▶ | Függetlenség és alávetettség. Kisállamok, nagyhatalmak. |
| <i>Természet és technika kölcsönhatása</i> | |
| A földrajzi környezet. A természetformálás és -átalakítás hatásai. Közlekedés, úthálózat, hírközlés. Felfedezők, feltalálók. ▶▶ | Erőforrások és termelési kultúrák. A technikai fejlődés feltételei és következményei. Fölzárkózás, lemaradás. |
| <i>Kultúrák, vallások és eszmék</i> | |
| Hasonlóságok és különbségek. Népek és vallások egymásra hatása, együttélése. A világvallások alapvető tanításai, vallásalapítók, vallásújítók. Történelemformáló eszmék. ▶▶ | Korok, korstílusok. Vallások szellemi, társadalmi, politikai gyökerei és hatásai. Világkép, eszmék, ideológiák, társadalomkritika. A fanatizmus jellemzői és formái. |

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

Kronologikus témák

A hazai történelemtanítás megkerülhetetlennek látszó hagyománya a feldolgozandó anyag időbeli (kronologikus) elrendezése. E tananyag-szerveződési modell a történettudomány által alkalmazott korszakolás következményeként jelent meg, és hatja át mind a mai napig a történelemtanítás gyakorlatát. Hátterében az a gondolkodás áll, hogy a történelemtanítás

Kaposi József: Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön

funkciója a tudomány leegyszerűsített változatát adja, és megmaradásának, megváltoztathatatlanságának indokaként pedig a múlt teljességének feldolgozási szándéka jelenik meg azzal a céllal, hogy a ma világa értelmezhető legyen. Nyilvánvaló, hogy a történelemtanítás korábban sem és jelenleg sem képes a múlt teljességét feldolgozni, mindig is valamilyen szempontok – ideológiai, eszmei – szerinti válogatás érvényesült az oktatás tartalmainak kijelölésénél. Ebben az összefüggésben is érdemes ide idézni az alábbi gondolatot, miszerint: *„Nem az a kérdés itt, hogy mik a tények, hanem inkább az, hogy hogyan írandók le a tények annak érdekében, hogy az egyik fajta magyarázat jogosságát inkább igazolják, mint a másikat.”*⁴⁶ Vagyis a múltból, a történelemből való válogatást alapvetően az alkalmazott csomópontok, szempontok határozták meg. Ebből kiindulva azt lehet megállapítani, hogy a 2012-es NAT tartalmi vonatkozásban a folyamatosságot, a tradíciókat képviseli, noha a szerzők, szerkesztők a módszertani változatosság – mint rendező elv – szándékát is megfogalmazták. *„A történelem területén a tartalmak körülhatárolásakor szem előtt tartottuk a feldolgozás lehetséges súlypontjainak, módszereinek sokféleségét.”*⁴⁷

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

- Az őskor és az ókori Kelet.
- Az antikvitás.
- A középkori Európa.
- A magyarság történetének kezdetei és beilleszkedése Európába.
- A világ és Európa a kora újkorban.
- Magyarország a XVI–XVIII. században.
- Forradalmak és a polgárosodás kora Európában és Magyarországon.
- A nemzetállamok kora.
- Hazánk és a nagyvilág a XX. század első felében.
- Hazánk és a nagyvilág a XX. század második felében.
- A globalizálódó világ és Magyarország.

A megjelent dokumentum hitet tesz azon szándék érvényesülése mellett, hogy a történelemtanítást mind az általános, mind a középiskolában át kell hatnia a narratív megismerési mód alkalmazásának. Ezt figyelembe véve az 5–8. évfolyamokon a témák megnevezése inkább az eseménytörténetre utal, és többnyire megjelenik bennük a legjelentősebb történelmi személyiségek, eseménysorok neve is. A középiskolai tananyag építeni kíván a korábbi évfolyamokon elsajátított ismeretekre: azokat nem (esetleg részben) ismétli meg. A közműveltség tartalmainak elmélyítése, alkalmazási szintű elsajátítása csak így lehetséges. Az 5–8., illetve a 9–12. évfolyamokon zajló történelemoktatás az azonos témaköröket nem egyszerűen újabb tananyaggal bővíti (koncentrikus tananyag-elrendezés). A középiskolai történelemtanítás középpontjába olyan új jelenségek kerülnek, amelyek eltérő, inkább értelmező jellegű prezentációt igényelnek. A továbbra is alkalmazható és alkalmazandó elbeszélő, leíró magyarázó eljárások, a tevékenységközpontú feldolgozási módokat fokozatosan és egyre sűrűbben átszövő elemző eljárások alkalmazását is feltételezi (spirális elrendezés).⁴⁸ A kronologikus, koncentrikus megközelítés új/régi szándékaként markánsan kivehető a különböző iskolafokokban megjelenő témák egymásra épülése, és az adott témákon belül az életkori sajátosságból adódó eltérő feldolgozási módok különbözősége. E helyes és támogatandó szándékok gyakorlati érvényesülését, próbáját természetesen a kerettantervekben és a tankönyvekben lehet/kell megvizsgálni.

Az új NAT egyik újdonságaként – a megváltozó nemzetközi didaktikai gondolkodás következményeként⁴⁹ – jelentek meg a kulcsfogalmak kétféle megközelítésben is. *„A történelmi kulcsfogalmak (történelmi idő, változás és folyamatosság, okok és*

következmények, történelmi források, tények és bizonyítékok, interpretáció, jelentőség, történelmi nézőpont) segítik a tanulókat a múltra vonatkozó magyarázatok, következtetések és értékelések megértésében, a történelmi ismeretek rendszerezésében, a múlttal és a múlt megismerésével kapcsolatos kérdések egyre árnyaltabb megválaszolásában, a különböző korok és események összehasonlításában, az összefüggések azonosításában, valamint az önálló következtetések és vélemények megfogalmazásában.”⁵⁰

„A tartalmak értelmezését lehetővé tevő kulcsfogalmak mellett léteznek a történelmi tartalmakat kifejező kulcsfogalmak (pl. társadalom, társadalmi osztály, réteg, állam, államforma, államtípus, kultúra, birodalom), amelyek az egyes jelenségek közös sajátosságainak fogalmi megragadásával segítik a múlt folyamatainak, eseményeinek megértését, rendszerezését, összehasonlítását és értékelését. A tartalmak értelmezését szolgáló és a tartalmakat kifejező kulcsfogalmakkal kapcsolatos tudás folyamatos bővítése, elmélyítése, valamint újabb és újabb kontextusokban történő gyakoroltatása az értelmes történelemtanulás egyik legfontosabb összetevője.”⁵¹ Ezek beemelése és hangsúlyossá tétele a dokumentumban nemcsak a Bevezetőben lefektetett alapelvek, célok tudatosabb megvalósítását szolgálhatják, hanem a történelmi gondolkodás fejlesztése terén is új lehetőségeket nyithatnak, mivel régóta tudott, hogy a fogalomhasználat milyensége az egyik meghatározó ismérve a megalapozott és transzformálható, adaptív történelmi tudásnak.”⁵²

A kerettantervek és felépítésük

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

A kerettantervek két fő részből állnak. Az első rész az adott iskolafokozat vagy iskolatípus általános cél- és feladatrendszerét, a tantárgyi rendszereket, illetve évfolyamonként és tantárgyanként az éves óraszámokat, a második rész a tantárgyi kerettantervet írja le. A tantárgyi kerettantervek általában két évfolyamos ciklusban jelennek meg, ugyanakkor évfolyamonként rögzítik a tanulók heti kötelező óraszámát és a tantárgy rendelkezésére álló órakeretet, bár ennek csak 90%-át fedik le azért, hogy a helyi alkalmazásban érvényesülhessenek a speciális fenntartói szándékok, intézményi hagyományok és a differenciált tanulásszervezés különböző elvei és gyakorlata. A tantárgyi kerettantervek a célok és a feladatok tematikaegység-szintű lebontásával, az előzetes tudás meghatározásával, az elvárt teljesítmények körülírásával, illetve a tantárgyköziség szempontjainak erősítésével és kiterjesztésével feltehetően segítik a régóta szükségesnek ítélt tartalmi és módszertani szemléletváltás kiteljesedését.

A kerettantervek felépítése

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

5. táblázat: A tantárgyi kerettantervek szerkezetének összehasonlító táblázata

| Kerettanterv (2000, 2003, 2007) | Kerettanterv (2012) |
|---|---|
| A tantárgy neve, cél és feladatok. | A tantárgy neve, tanításának célja és feladatai. |
| Fejlesztési követelmények. | Két évfolyamos ciklusokra vonatkozó bevezetők: A tantárgy szerepe a fejlesztési területekben, a nevelési célok elérésében és a kulcskompetenciák fejlesztésében; a tantárgy sajátos fejlesztési céljai. |
| Évfolyamonkénti óraszám. | Tematikai egység – órakeret a teljes óraszám 90%-ára. |
| Belépő tevékenységformák: ismeretszerzési és feldolgozási képességek; kifejezőképesség; tájékozódás időben; tájékozódás térben. | Előzetes tudás; a tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai. |
| Témakörök – tartalmak; fogalmak, nevek (személyek), helynevek (topográfia), évszámok (kronológia). | Követelmények: témák – fejlesztési követelmények; kapcsolódási pontok; értelmező és tartalmi kulcsfogalmak; fogalmak, adatok (személyek, helynevek/topográfia, évszámok/kronológia). |
| A továbbhaladás feltételei. | A fejlesztés várt eredményei a két évfolyamos ciklus végén. |

Forrás: Katona András (2012): A megőrizve változtatás jegyében az új történelem kerettantervekről. *Történelemtanítás XLVII. (Új folyam III.) évf. 2–4. sz.*

(<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/01/katona-andras-a-megorizve-valtoztat-as-jegyeben-az-uj-tortenelem-kerettantervekről-03-02-09/>)

Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek kerettantervek

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

Kaposi József: Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön

A kerettantervekben rögzített célok és feladatok összegzik a tantárgy főbb feladatait a képességfejlesztésben és a tantárgy képzési tartalmából következő műveltség közvetítésében, illetve annak továbbépítésében. A történelem tantárgyi kerettantervek általános bevezetőjükben fogalmazzák meg a Nemzeti alaptantervre épülően az adott iskolatípusra vagy pedagógiai fejlesztési szakaszra vonatkozó meghatározó jelentőségű tantárgyi célokat és feladatokat. Pl. „A történelem tanításának és tanulásának a célja olyan, hazánk és az emberiség múltjával kapcsolatos műveltség és képességek elsajátítása és elsajátítása, amely közös kommunikációs alapot szolgáltatva biztosítja egymás kölcsönös elfogadását a szűkebb és tágabb közösségek számára.”⁵³ Pl. „A középiskolai történelemtanítás a források önálló feldolgozásán alapuló, elemző jellegű, ami az összefüggések egyre önállóbb feltárását jelenti. Ugyanakkor törekedni kell a történelem élményszerű tanítására, közös feldolgozására, ami örömet és feladatokat jelent a diákok számára. [...] Az ismeretátadással azonos súllyal kell kezelni a tanulói képességek – az ismeretszerzés, tanulás; a kritikai gondolkodás; a kommunikáció; valamint az időben és térben való tájékozódás – fejlesztését, melyet kellően változatos tevékenységformák biztosításával lehet a leghatékonyabban elérni. Ez azért is szükséges, hogy a tanulók képessé váljanak önálló ismeretek szerzésére, értelmezésére, azokkal kapcsolatban önálló vélemény megfogalmazására.”⁵⁴

A kerettantervek hangsúlyosan kitérnek arra, hogy a NAT-ban rögzített fejlesztési területekben megfogalmazott nevelési célok (pl. nemzeti azonosságtudat, hazafiasságra nevelés, felelősségvállalás másokért, önkéntesség) és a kulcskompetenciák (pl. szociális és állampolgári kompetencia, digitális kompetencia) miként adaptálhatók az adott tantárgy, fejlesztési szakasz keretei között. Pl. „Az iskola és benne a történelemtanítás egyik fő feladata értékek közvetítése. Olyan alapvető normákról, értékekről van szó, mint a nemzeti azonosságtudat kialakítása a magyar történelem feldolgozásával; az európai és egyetemes demokratikus értékrend kialakítása az egyetemes történelem elemzésével. [...] Nyitott, elfogadó gondolkodást kell kialakítani az eltérő kultúrák vonatkozásában a kisebbségek történelmének áttekintésével – beleértve a határon túli magyarság és a hazai nemzetiségek múltját és jelenét is –, különös tekintettel a Kárpát-medencében együtt élő népekre. Cél továbbá a környezettudatosságra és fenntarthatóságra nevelés a környezet és a természet, valamint az ember kapcsolatának koronkénti bemutatásával.”⁵⁵

Fontos utalni arra, hogy a tantárgy sajátos fejlesztési céljainak megvalósításához milyen általános pedagógiai, pszichológiai, didaktikai elvek érvényesítésének szükségessége jelenik meg a dokumentumban. Pl. „Mivel az 5–6. évfolyamos tanulók gondolkodása konkrét, ezért esetükben a múlt képszerű megjelenítése különös jelentőségű. Ennek érdekében a történetek megjelenítésén alapuló és tevékenységközpontú feldolgozás a történelemtanítás alapelve, melynek eszközei között fontos szerepet játszik a jeles történelmi személyiségek bemutatása, valamint az egyes korok embereinek mindennapjait bemutató életmódtörténet.”⁵⁶ Pl. „A korábbi, történetek feldolgozásán alapuló, képszerű történelemtanítást felváltja az elemző, az oksági viszonyokat kutató jellegű munka... [...] Kiemelt szerepe van a problémaközpontú történelemtanításnak, amely adott esetben teljesen eltérő nézőpontok ütköztetését is szükségessé teszi. A kulcskompetenciák közül a hatékony és önálló tanulás készsége szintjének emelése a legfontosabb feladat.”⁵⁷

A történelem-kerettanterv egyik legizgalmasabb és egyben legvitatottabb kérdése a korszakbeosztás. Évtizedek óta zajló trend a közelmúlt története súlyának, tananyag-terjedelmének növekedése. Az új kerettanterv ebben a folyamatban egy rendkívül erőteljes változtatást vitt végbe azzal, hogy több európai országhoz hasonlóan nálunk is 1945 lett az

Kaposi József: Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön

utolsó (8. és 12. osztály) évfolyam kezdőpontja. Ezt több szempontból is indokolható, egyrészt a jelenkor, a mai világrend kezdete a második világháború lezárulta, másrészt, hogy a 8. és a 12. osztályban is be kellett iktatni a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismereteket is.⁵⁸ Az 1945-ös korszakhatár természetesen jelentősen hatott a korábbi évfolyamok periódushatáira, melynek következtében csökkent az ókorra és a középkorra fordítható órakeret és ezzel összefüggésben a tananyagtartalom is.

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

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

A 6 és a 8 évfolyamos gimnáziumi kerettanterveknél⁵⁹ is a záró, 12. évfolyamban kezdődik az 1945 utáni történelem, így itt is módosultak a korábbi dokumentumok, de talán nem olyan mértékben, mint a 8 + 4-es képzési szerkezetben. A 8 évfolyamos gimnáziumi kerettantervénél történt csak lényegi változás azáltal, hogy az 5–6. évben még nem kezdődik meg a történelem tantárgy tanítása, hanem helyette az iskolák arról dönthetnek, hogy vagy társadalom és állampolgári ismereteket, hon- és népi ismereteket, esetleg latin örökségünket tanítanak. E változtatás ugyanakkor azt is eredményezte, hogy a 6 és 8 osztályos gimnázium történelem tantárgyi kerettantervei megegyeznek egymással.

A tantárgyi kerettantervek egyes témái táblázatos formában jelennek meg, melyek kitérnek a fejlesztési célokra, a felhasználható órakeretre, a feldolgozáshoz szükséges előzetes tudásra, a nevelési fejlesztési célokra, témákra, fejlesztési követelményekre, kapcsolódási pontokra, kulcsfogalmakra és a téma feldolgozásához szükséges adatokra. E struktúra konkrét megvalósulását a 9–12. évfolyamán „Az első világháború és következménye” című tematikai egységből vett példákkal szemléltetjük.

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

Kaposi József: Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön

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

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

Kaposi József: Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön

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

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

Előzetes tudás

Ennek a rovatnak elméleti alapját az új konstruktivista ismeretelmélet adja, mely „az emberi tudást konstrukció eredményének tartja, vagyis a megismerő ember felépít magában egy világot, amely tapasztalatainak szervezője, befogadója, értelmezője lesz. Ennek az individuális belső világnak, vagy inkább világmodellnek egyik nagyon fontos funkciója a megismerő embert érő információk feldolgozása, értelmezése, rendszerbe való beépítése. Ez pedig nem más, mint a tanulás. A tanulás tehát nem más, mint állandóan működő konstruáló tevékenység, a belső világ folyamatos építése.”⁶⁰ Ezen ismeretelméleti alapvetésre épül a konstruktív pedagógia, amely a tanulóban meglévő kognitív struktúrákat (előismereteket) a tanulási folyamat középpontjába helyezte. Eszerint „a gyerekek is, mint ahogy minden tanuló ember, a tudást konstrukcióként, egy értelmezési folyamatban sajátítják el.”⁶¹ Az előzetes tudás „azért játszik alapvető szerepet a tanulás során, mert a gyermek ezen értelmezési kereteket használja az általunk biztosított tapasztalatok feldolgozására”⁶² s nem azokat, amelyeket a tanítás során a pedagógus a tudomány logikájából következően vagy a maga

Kaposi József: Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön

gondolkodásmódjából adódóan alkalmazni próbál. „Csakis értelmezett tapasztalataink vannak, számunkra felfoghatatlan dolgokat nem tudunk megtapasztalni. Tapasztalataink sokkal inkább hordozzák magukon előzetes tudásunk értelmező hatásának nyomait, mint a külső világ hatását.”⁶³ Ebből következően az eredményes tanulás meghatározó feltétele, hogy a tanulóknak meglévő ismeretek, tapasztalatok minél nagyobb mértékben aktivizálhatók legyenek az új tudás befogadása érdekében. „Ehhez a legjobb eljárás, ha úgy választjuk meg a tanulás helyszínét, tartalmát, példáit, jellegét, hogy azok életszerűek legyenek, s a lehető leggyakrabban a valóságos környezetet vegyék alapul.”⁶⁴

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

Példák:

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

(Történelem kerettanterv 5–8. évfolyam)

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

(Történelem kerettanterv 9–10. évfolyam)

A fenti példák is azt igazolják, hogy a kerettantervi gondolkodásmód az ún. előzetes tudás alapján áll, vagyis az egyes témakörök feldolgozása a gyakorlatban az ismereteknek, képességeknek egy bonyolultabb rendszerré való összerendezettségét jelenti. Továbbá azt is, hogy a tanítási célok és „a gyerekek számára kijelölhető követelmények, az értékelés, a tananyag, az eszközök, az elsajátítás útja és logikája tekintetében is” differenciálásra van szükség, mivel „a konstruktivizmus és a differenciális pedagógia között mélyen gyökerező szövetség van.”⁶⁵

Nevelési-fejlesztési célok

A kerettantervi fejlesztés egyik meghatározó jelentőségű újdonsága ennek a rovatnak megjelenése. Ez a rovat a történelem tantárgy esetében mindenképpen egy sajátos pedagógiai tartalmi-módszertani koncepcióként is értelmezhető,⁶⁶ 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

Kaposi József: Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön

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*”⁶⁷ alkalmasak különböző történelmi korszakok analógiáinak beazonosítására, és így az értelmező (meaningful) történelemtanulás elsajátítására. Támogatják továbbá a történetekből kirajzolódó különböző forgatókönyvek (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.⁶⁸

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

Példák:

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

Fogalmi háló (kulcsfogalmak, adatok)

A tematikai egységek tartalmait illetően feltétlenül ki kell térni az ún. kulcsfogalmakra (key ideas), mint az egyik újszerű tartalmi rendező elvre, amely az elmúlt évtizedben jelent meg és terjedt el a nemzetközi gyakorlatban.⁶⁹ Ezen újszerű tartalmi szelekciós gondolkodásmód egyrészt arra összpontosít, hogy kiválogassa a folyamatosan bővülő ismeretanyagból azokat a meghatározó jelentőségű alapelveket és összefüggéseket, amelyek egy adott tantárgy megértése szempontjából elengedhetetlenek, és adott iskolai keretek között (óraszám) megtaníthatók. Másrészt abból indul ki, hogy a tanulási eredményesség döntő faktora a fogalmi gondolkodás, amelynek fejlesztése csak lépésről lépésre és az egyes fogalmak visszatérő ismétlődése, bővítése révén valósítható meg.

„A megvalósítás sikere szempontjából pedig döntő, hogy a tanulók fokozatosan, újabb és újabb példákkal, problémákkal szembesülve építsék fel a kulcsfogalmak jelentésére és alkalmazási lehetőségeire vonatkozó tudásukat.”⁷⁰ A kulcsfogalmakra épülő tantervi tervezés az előző évtized végén – a nemzetközi tapasztalatokat felhasználva – hazánkban is megjelent –, és a történelem tantárgy vonatkozásában is született egy erre vonatkozó javaslat, amely az alábbiak szerint osztotta fel a kulcsfogalmakat.⁷¹

8. táblázat: A 9–12. évfolyamra javasolt kulcsfogalmak felosztása

| <i>Nézőpontok, dimenziók</i> | <i>Feldolgozási struktúrák</i> | <i>Egyedi és általános</i> |
|--|-------------------------------------|--|
| gazdaság, technika, technológia | változás, folyamatosság | történelmi személyiség |
| település, életmód, életviszony, életminőség | történelmi forrás | szabadság, alávetettség |
| társadalmi helyzet (státusz) | kronológia | erőszak, terror, népirtás |
| állam, hatalom, politika | történelmi tér | birodalom, ország |
| konfrontáció és kompromisszum | ellentét, összefüggés, kölcsönhatás | identitás, nép, nemzet, nemzetiség |
| hit, vallás, egyház | ok, cél, következmény | demográfiai változások, népmozgások |
| eszmék, ideológiák | analógia | nemzetközi kapcsolatok, integráció, globalizáció |

A 2010 után meginduló tantervi fejlesztések beépítették a korábbi években elindított, kulcsfogalmakra vonatkozó tapasztalatokat. Így mind a NAT-ban, mind a kerettantervekben ezek beazonosíthatók, és ez utóbbiban az alábbi kettős funkcióval is bírnak. Egyrészt rávilágítanak egy adott tudomány jellegzetes megismerési módjaira, gondolatrendszerére, másrészt olyan „magyarázó elvek kapcsolódnak hozzájuk, amelyek megvilágítják az összefüggéseket a látszólag egymástól függetlennek látszó jelenségek között”,⁷² vagyis jelentős transzferhatással bírnak, így képesek új tudást létrehozni, konstruálni.

A kerettantervben megjelenő kulcsfogalmak – igazodva az európai történelemtanítás legújabb trendjeihez⁷³ –, a NAT-ban megfogalmazottak szerint két csoportba rendezve jelennek meg. Az elsőben az ún. értelmező, a másodikban pedig a tartalmi kulcsfogalmak. A kulcsfogalmak különböző tematikai egységekben való ismétlődését az magyarázza, hogy itt

olyan fogalmakról van szó, amelyek értelmezési keretei folyamatosan tovább építendőek, hiszen ennek révén lehet az összefüggéseket felismerni és feltárni. A különböző típusú kulcsfogalmak kiválasztásánál döntően az alábbi elvek érvényesülési szándékai jelentek meg. A kulcsfogalmak fedjék le a történelmi múlt feldolgozásának legelterjedtebb nézőpontjait (pl. társadalom, gazdaság, politika, eszme); foglalják magukba a történelmi feldolgozás építőköveit, illetve alapvető struktúráit, melyek a történelmi gondolkodás kialakulásához elengedhetetlenek; legyenek egyszerre általánosak és speciálisak, hogy a történelem azon sajátosságát meg tudják jeleníteni, miszerint az egyedi események, jelenségek kapcsán általánosítások fogalmazhatók meg; legyenek alkalmasak a több nézőpontú, multiperspektívikus és kontroverzív történelemszemlélet gyakorlati alkalmazására.⁷⁴

A fejlesztés várt eredményei

A kerettantervi fejlesztés egyik új elemeként is vizsgálható ez a rovat, alapvetően azért, mert megjelenése egyfajta sajátos elmozdulást mutat a folyamatjellegű, döntően leíró típusú, hagyományos tantervektől a követelménytípusú ún. standardok vagy tartalmi keretek (framework) irányába.⁷⁵ Ennek háttérében az a mind jobban általánossá váló felismerés áll, hogy „a tradicionális tanterv tartalmi elemeit hangsúlyozó, a bemenetre (input) koncentrált 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.”⁷⁶ Természetesen az e rovatban megjelenő elvárások még nem nevezhetők tantárgyi standardoknak, noha megjelennek bennük a gondolkodás, a műveltség és a diszciplináris tudás főbb elemei, de csak áttételes módon következtethető ki belőlük az, milyen mélységű és szerveződésű tudás várható el a tanulóktól, és csak közvetve utalnak arra, hogy mit kellene hangsúlyosan tudni, illetve ennek révén mit is kellene vagy lehetne egy adott fejlesztési szakasz végpontján mérni. Ugyanakkor a követelménytípusú megfogalmazások belső struktúrája – miként a standardoknál általában – nem fedik le teljes egészében az ismereteket, képességeket, attitűdöket, és nem évenkénti bontásban jelennek meg, hanem két évfolyamra (páros évfolyamok) koncentrálnak.⁷⁷

A 10., illetve a 12. évfolyam végén megjelenő elvárásokban megjelenő megfogalmazások alapvetően a nevelési-fejlesztési célokra utalnak vissza, így mintegy ráerősítenek azokra a szándékokra, hogy például a feldolgozásoknak legyen erkölcsi-etikai nézőpontja is, továbbá hangsúlyos legyen az értelmező tanulás, a transzfergondolkodás középpontba állítása, a különböző sémák, mintázatok alkalmazása, továbbá a tanulói tevékenységekre koncentrált ismeretszerzési és -feldolgozási képességek fejlesztése, valamint a transzverzális készségek kialakítása.

Példák:

| | |
|---|--|
| A fejlesztés várt eredményei a két évfolyamos ciklus végén | A múltat és a történelmet formáló összetett folyamatok, látható és háttérben meghúzódó összefüggések felismerése, és ezek erkölcsi-etikai aspektusainak azonosítása. Ismerje fel a tanuló a civilizációk történetének jellegzetes sémáját (kialakulás, virágzás, hanyatlás). Legyen képes a tanuló ismereteket meríteni, beszámolót, kiselőadást készíteni és tartani különböző írott forrásokból, |
|---|--|

| | |
|--|--|
| | történelmi kézikönyvekből, atlaszokból/szaktankönyvekből, statisztikai táblázatokból, grafikonokból, diagramokból és internetről. Legyen képes a szerzett információk rendezésére/értelmezésére, és tudja a rendelkezésre álló információforrásokat áttekinteni/értékelni is. Tudjon kérdéseket megfogalmazni a forrás megbízhatóságára és a szerző esetleges elfogultságára vonatkozóan. |
|--|--|

A tanárképzésről, tanártovábbképzésről

Az elmúlt évtizedek változásai jelentős mértékben átalakították a felsőoktatás egészét, magukat az egyetemeket és a pedagógia tudományáról való gondolkodásmódot. Évszázadokon keresztül a felsőoktatásban kizárólag tudományos képzés folyt, de a végbemenő tömegesedés nyomán ma már az egyetemek arculatát „nem a tudományos jelleg határozza meg [...hanem], fokozatosan iskolássá alakulnak át. Az általános képzés a bevezető szakaszra tevődik át, a tudományos képzés pedig a felsőoktatás végére [...] tolódik ki.”⁷⁸ Az alapképzés tömegesedése, valamint a szakképzés bizonyos formái, a felnőttképzés egyre növekvő igényeivel összekapcsolódva – az élethosszig tartó tanulás paradigmájának terjedésével – magát a klasszikus universitást is gyökeresen átalakította. Létrejötték az új, több képzési profilú és funkciójú hatalmas, már-már „egyetemvárosok”, ahol hatalmas adminisztratív apparátus és menedzser-típusú vezetési rendszerek jelentek meg, nem egyszer a klasszikus tudományos képzési hagyományok ellenében.⁷⁹

A pedagógia tudományában hasonlóan jelentős hangsúlyeltolódás ment végbe, a hosszú évszázadokon keresztül meghatározó bölcsészparadigmát előbb a viselkedéstudományi (pszichológiai), majd a társadalomtudományi paradigma kezdte fokozatosan háttérbe szorítani.⁸⁰ Az ezen a területen végbemenő változások nemcsak a korábbi kutatási, vizsgálódási szempontokat és módszereket változtatták meg, illetve gazdagították, hanem – összekapcsolódva a globális munkaerőpiac kihívásaival – újabb és újabb kihívások elé állították és állítják a pedagógusképzés elméletével és gyakorlatával foglalkozókat.

A tanárképzésre irányuló fokozott figyelem hátterében komoly, európai és globális szinten is érzékelhető társadalmi változások, trendek tapinthatóak ki. A fejlett, tudásalapú társadalmakban átalakult a tudás jellege, szerepe és a gazdaság világához való viszonya. E társadalmakban megjelenik az igény a tudás kompetenciákban való leírására, és a munkaerőpiac oldaláról is megfogalmazódnak kompetenciaalapú igények,⁸¹ melyek egyre jobban meghatározzák az oktatást. A gyorsan változó munkaerő-piaci környezetben, illetve az egész életen át tartó tanulás paradigmájában nagy hangsúly helyeződik a jól transzferálható, generikus kompetenciákra.⁸² Az elmúlt időszakban többféleképpen is megfogalmazódtak azok a kompetenciák és kompetenciaelemek, amelyek a XXI. század kihívásainak megfelelő versenyképes tudás alapjait jelentik. A különböző tanulmányokban, nemzetközi dokumentumokban⁸³ összegezett főbb készségek az ún. alapkészségek (írás, szövegértés, számolás), illetve a szakmaspecifikus képességek, valamint az alábbi transzverzális képességek: kritikus gondolkodás és problémamegoldás; alkalmazkodóképesség és rugalmasság; együttműködés, munkavégzés csoportban; hatékony szóbeli és írásbeli kommunikációs készség (anyanyelven és idegen nyelven); kreativitás és innovációs készség; digitális írástudás; önismeret, önmotiválás; vezetői készség (mások motiválása, irányítása stb.); önálló tanulás (egész életen át tartó tanulás). Az amerikai szakirodalomban jelent meg

az ún. 4C modell⁸⁴ (2013), amelyben a kritikus gondolkodás (critical thinking); az együttműködés (collaboration); a kreativitás (creativity); a kommunikáció (communication) természetesen igen összetett készségeket feltételeznek.⁸⁵

Ezzel párhuzamosan mind nagyobb szerephez jutott az egyes emberek tanulásában a nem formális (non-formal learning) és az informális (informal learning) keretek között megszerzett tudás. Mind jobban elfogadottá váltak az egész életen át tartó tanulás (lifelong learning – LLL) és a minden helyzetben való tanulás (lifewide learning – LWL) paradigmái, illetve az a felismerés, hogy az IKT-eszközök széles körű alkalmazása, valamint a tudásmegosztó platformok, tanulási hálózatok fokozatos térnyerése jelentős mértékben javíthatja az oktatási folyamatok eredményességét. Mindez olyan tanulási technológiák gyakorlati elterjedéséhez vezetett, amelyek döntően az egyes tanulók sajátos egyéni igényeit állították középpontba, így felgyorsult az intézményesített oktatás világában a tanulás perszonalizációja. Mindezek hatására a kompetenciaalapú, kimeneti szemléletű, tanulási eredményekben gondolkodó oktatási paradigma az elmúlt évtizedekben egyre meghatározóbbá vált, ami többek között a tanulási eredményekre épülő képesítési keretrendszerek megjelenésében, vagy a tanulási eredmények minőségügyi⁸⁶ és validációs⁸⁷ felhasználása kapcsán is jól tetten érhető.

A tanulási folyamattal kapcsolatos paradigmaváltás jelentős mértékben hatott az eredményesség és hatékonyság problémakörére is. A mérések és a tesztelések alapján tudományosan is igazoltá vált, hogy a minőségi oktatás feltétele a széles pedagógiai repertoárral rendelkező, a tanulást személyessé tevő jó felkészültségű pedagógus, „*az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják*”.⁸⁸ A minőségi és eredményességi szempontok erősödése vezetett a szakirodalomban „*standard alapú reformnak (standard based reform), néha pedig teljesítményalapú elszámoltatásnak (performance based accountability) nevezett felismerésekhez. Ez lényegében azt jelenti, hogy (1) a tanulói teljesítményekkel kapcsolatban világos követelményeket fogalmaznak meg, (2) olyan mérőeszközökkel, amelyeket e követelmények alapján alkotnak meg, kivétel nélkül minden tanuló és minden iskola teljesítményét rendszeresen megméri, majd (3) a mért eredmények alapján kivétel nélkül minden tanuló és minden iskola esetében a fejlődést segítő vagy annak akadályait felszámoló konkrét lépéseket tesznek*”.⁸⁹

A tanulási eredményekkel kapcsolatos szemlélet változása nemcsak a tanulás-tanítás folyamataira, hanem annak szereplőire is komoly hatást gyakorolt. Folyamatosan átrendezte/átrendezi a hangsúlyokat és megváltoztatja a szerepeket/funkciókat, amely egy új pedagógiai közelítésmódot eredményez:⁹⁰ a pedagógusok tudásosztó szerepből átlépnek a tanulástámogató szerepbe. A tanári szerepváltozás lényege, hogy a korábbiakban döntően ismeretátadó funkció helyébe egyre inkább az eligazító, magyarázó, közvetítő, ellensúlyozó szerep (facilitátor) kerül, összekapcsolódva azzal a szándékkal, hogy az oktatási tartalmak és folyamatok életszerűbbek, gyakorlatiasabbak, feldolgozásuk pedig élményszerűbb legyen. Vagyis egy olyan pedagógiai kultúraváltás folyamata zajlik, amelyben a hagyományos diszciplináris tudás bizonyos értelemben leértékelődik, és mind fontosabbá válnak azok a pedagógiai kompetenciák, amelyek fejlesztik „*azt a mesterségbeli tudásukat, amely ahhoz kell, hogy eredményesebben segíthessék tanítványaik tanulási tevékenységét*”.⁹¹ Sajátos módon ezt a pedagógiai kultúraváltási folyamatot egy szervezetfejlesztési és intézményirányítási szemléletmód váltás is kíséri,⁹² mivel mind szélesebb körben válik elfogadottá az, hogy a fenti szerepváltozás leginkább olyan iskolafejlesztési környezetben tud eredményesen végbemenni, ahol az egyes intézmények közösségei átfogó tanulószervezetekké válnak, és

tevékenységük homlokterébe a közös pedagógiai innováció és kreativitás támogatása, valamint a horizontális és vertikális tudásmegosztás kerülnek.⁹³

Mindebből következően a pedagógusoknak egy új, az eddigitől eltérő sajátosságokkal rendelkező oktatási világban kell megállniuk a helyüket. Ugyanakkor a tudás felértékelődése, az oktatás és a gazdaság kapcsolatának egyre direkter kapcsolódása hallatlanul fontossá teszi a pedagógusok eredményes munkavégzését. Nem véletlen, hogy a tanárok képzésének kérdése egyre inkább központba kerül a fejlett országok szakpolitikai gondolkodásában. Az európai gondolkodásban a tanárság folyamatos fejlődésre épülő, életpályaként való komplex megközelítése jellemző: a tanári életpálya szakaszai egy koherens rendszert alkotnak, mely a tanári kompetenciákra épül. Ez azt jelenti, hogy a tanárképzés bevezető szakasza; a továbbképzési rendszer; a köznevelési, pedagógusképzési, foglalkoztatási, akkreditációs és minőségbiztosítási szabályozások; a bérezési, előmeneteli és ösztönző rendszerek egységes rendszert kell, hogy alkossanak.⁹⁴ Az európai tanárpolitika egyik alapvetése, hogy a tanárok képzése és tanulása nem áll meg a tanárképzés végén az oklevélszerzéssel, hanem folytatódik a gyakornoki vagy más néven bevezető szakasz alatt, valamint az egész tanári életpályát folyamatos szakmai fejlődésként értelmezve a nyugdíjba vonulásig tart.

A pedagógiai kultúraváltás folyamata és igénye természetesen a történelemtanítás esetében is létező folyamat, amely az általános tendenciákon túl jó néhány egyedi sajátosságról is tanúskodik. Ezek közül feltétlenül kiemelendő, hogy nemcsak jelentősen átalakult a korábban szinte csak politikatörténetre összpontosító tartalom, hanem jelentős teret kapott a társadalom-, életmód- és művelődéstörténelem.⁹⁵ Ezzel párhuzamosan egyre több helyen vált elfogadottá a mélységelvű (study of depth)⁹⁶ tanítás gyakorlata, melynek alap gondolata, hogy lényegesen kevesebbet dolgoz fel a hagyományos ismeretek közül, a feldolgozásnak azonban sokkal többértűnek kell lennie. A tantervek és követelmények ugyanakkor egyre markánsabban egészültek ki jelenismereti tartalmakkal, valamint a demokráciára nevelés szándékaival⁹⁷ és újszerű, tanulói aktivitást igénylő gyakorlatával. A történelemdidaktikában német nyelvterületen a problémaorientált (problemorientierter Geschichtsunterricht)⁹⁸, míg a brit térségben a kérdésorientált (inquiry based),⁹⁹ történelemtanítás elmélete és gyakorlata fogalmazódott meg. A nézőpontok között hangsúlyosan megjelent az is, hogy amit a történelemből vagy a történelemről tudunk, tanulunk, azt honnan tudjuk, továbbá megjelent a multiperspektívikus, kontroverzív és inkluzív szemlélet is.¹⁰⁰ Ebből következően a tartalmi szabályozókban szinte általánossá vált a dokumentumokra vagy más néven forrásokra épülő történelemtanítási paradigma, és ezzel párhuzamosan az ismeretszerzés és -feldolgozási képességek és az attitűdökre vonatkozó fejlesztési szándékok középpontba kerültek.¹⁰¹ Így sok helyütt a mindennapi iskolai gyakorlat részévé váltak a történelemelméleti kérdések, például hogy mi a különbség a múlt, az emlékezet és a történetírás között, továbbá tért hódítottak a tanulói interaktivitást igénylő újszerű módszerek. Ezek közül mindenképpen kiemelendők a tudatos pedagógiai szándékokra épülő, a tanulókat önálló, páros vagy csoportos tevékenységre, feladatmegoldásra ösztönzők,¹⁰² továbbá az elmúlt években megjelenő problémamegoldási képességet fejlesztő pl. úgynevezett kerettörténet (Storyline) módszer¹⁰³, vagy a játékosítás, amit a szakirodalom „gamification”¹⁰⁴-nek nevez.

A nemzetközi folyamatok természetesen változó mélységben és szélességben hatással voltak a hazai viszonyokra, különösképpen a rendszerváltozást közvetlenül megelőzően és azt követően. A hazai viszonyokra azonban más történelmi tényezők is hatással voltak. A történettudomány a XX. század során számos rendszerváltozást azonosított be¹⁰⁵, és úgy tűnik, hogy ez a „rendszerváltoztató” folyamat még ma is tart, így ezzel

összefüggésben folyamatosan jelenünk része a múlt értelmezése és újraértelmezése.¹⁰⁶ Ez pedig azt jelenti, hogy a történelmi kánonról folyó permanens viták közepette kellett és kell beépíteni azokat az új történelemdidaktikai gondolatokat, amelyek a '70–80-as évektől kezdődően a nemzetközi szakirodalomban megfogalmazódtak és a gyakorlatban megjelentek.

A történelemtanítás terén a fenti nehézségek ellenére számos kedvező folyamat indult el, amelyek közül a hivatalos tartalmi szabályzók (NAT, érettségi követelmények) egyértelműen mutatják a változásokat. Ezek közül kiemelendő a központi dokumentumokban megjelenő kompetenciaközpontúság (pl. ismeretszerzés és -feldolgozás, kommunikáció, kritikai gondolkodás), illetve a XIX–XX. századi történelemtananyag súlyának növekedése, a forrásokra épülő tananyag-feldolgozás és mérés-értékelés.¹⁰⁷ 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.¹⁰⁸ Az elmúlt évtized tapasztalatai azt mutatják, hogy a 2005-ben bevezetett új érettségi – mint erős kimeneti követelmény – volt képes leginkább az osztálytermi folyamatok szintjéig hatást gyakorolni a tartalmak és módszerek tekintetében.¹⁰⁹

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).¹¹⁰ Természetesen az előzőekben leírt pedagógiai kultúraváltás a mindennapi általános gyakorlatban teljes körűen még nem vált általánossá. Így továbbra is sok tanórán a frontális, diktálásos módszer a domináns, melyet a legfrissebb felmérések is igazolnak¹¹¹. Az adatok szerint több mint 44 százalékpontnyi a különbség a diákok által elvárt élvezetes és figyelemfelkeltő, motiváló tanítás és a mindennapokban folyó óravezetési gyakorlat között.¹¹²

A köznevelésben elvárt rendszerszintű tartalmi-módszertani megújulás ellentmondásainak okait keresve egyrészt azonosítható, amit általában a nemzetközi gyakorlat megállapít: hogy a központi iskolareformok hatása a tanítási gyakorlatra olyan, mint „vihar az óceánra”: „*A felszín zavaros és mozgalmas, [...] de a felszín alatt a mélyben az élet változatlanul folyik tovább.*”¹¹³ Másrészt itt feltétlenül utalnunk kell a hazai felsőoktatás ebbéli szerepére is. A történelemtanár-képzés vonatkozásában is feltehetően váratlanul és felkészületlenül érte a klasszikus egyetemi oktatást, tantárgyi rendszert az, hogy a Nemzeti alaptanterv az 1990-es évek vitáitól kezdődően egy komplexebb társadalomtudományi és az általános tanulási kompetenciákra fókuszáló képzés igényét jelenítette meg, műveltségterületekben, fejlesztési követelményekben gondolkodva.

A NAT-ban megjelenő új megközelítés lényegében nem vette figyelembe az oktatás tartalmi kereteit meghatározó tradicionális tanszéki struktúrát, a tantárgyakat oktatók általános és speciális szakmai kompetenciáit. Az egyetemek új tartalmak és módszerekkel kapcsolatos reagálását némiképp magyarázza, hogy ebben az időszakban kellett megbirkózniuk többek közt a szerteágazó bővüléssel (szakok, hallgatók), az intézményi integrációval, illetve a tömegesedésből és a kétciklusú képzés bevezetéséből adódó színvonalváltozással is. A folyamatokat az is nehezítette és mind a mai napig nehezíti, hogy a történelemdidaktikai tudás általában nem kellően preferált a felsőoktatásban, amelyet az is mutat, hogy ez a terület az

egyetemek egyik részében a diszciplináris felkészítés részét képezi, más helyütt a pedagógiai képzéshez tartozik.¹¹⁴ Talán ezért is kevés – a nemzetközi gyakorlattól elrően – az ezen a területen egyetemi tanári fokozatot szerettek száma.

Ugyanakkor a tanári felkészítés területén is számos pozitív folyamat elindulásának is szemtanúi lehetünk. Például a képzési és kimeneti követelményekben – mind a 2006-osban,¹¹⁵ mind a 2013-asban¹¹⁶ – megjelentek azok az új elemek, amelyek a köznevelési folyamatokhoz igazodó tartalmi és módszertani változáshoz szükségesek, illetve számos felsőoktatási intézmény akkreditált ember- és társadalomismeret tanári szakot, amely a történelem tantárgy mellett a társadalom- és jelenismeret, valamint az etika tantárgyak oktatására is felkészít.

Ezen a területen ugyanakkor még további feladatok várnak megoldásra, hiszen egy idei felmérés azt vizsgálta¹¹⁷ a történelemtanár-képzés vonatkozásában (10 felsőoktatási intézmény tekintetében)¹¹⁸, hogy a kínált tanegységek mennyiben fedik le a Nemzeti alaptantervben megjelenő fejlesztési területeket – nevelési célokat, illetve a műveltségterületek tartalmait, követelményeit. A kutatás – többek közt – feltárta azt, hogy például a médiatudatosságra való speciális felkészítést, a gazdasági és pénzügyi kultúra vagy a munka világának megismerését szinte egyetlen felsőoktatási program sem tartalmazza kötelező jelleggel. Miközben ezek a tartalmak mind az 5–8., mind a 9–12. évfolyam kerettanterveiben jelen vannak.

A tanári alapképzés tantárgyi kínálata ezek alapján azt teszi szükségessé, hogy a NAT-ban, kerettantervekben megjelenő új tartalmak oktatásához szükséges képességeket a tanártovábbképzés keretei között kell elsajátítani – különös tekintettel arra, hogy ezek oktatása a történelem tanításától eltérő kompetenciákat, tanulásszervezési módszereket igényelnek (pl. társadalomismeret, demokráciára nevelés). A felkészítési hiátusok pótlását – sajnálatosan csak részlegesen – tudja pótolni a kiépülő szaktanácsadói, tantárgygondozói rendszer, mivel ezen tevékenységet végzők képzési programjában a konkrét tantárgyi szintű ismeretek kisebbségben vannak (a 45 kontakt órából csak 8 óra foglalkozik ezzel), másrészt ezen új területek csak alig-alig kapnak helyet a képzési dokumentumokban.¹¹⁹ Remélhető, hogy a későbbiekben az általános szaktanácsadói kompetenciák rutinszerűvé válása megnyithatja a lehetőségét az újszerű és interaktív történelemtanári tevékenységek szélesebb körű megismertetésére a szaktanácsadás rendszerén belül.

Összegzés

Az elmúlt másfél évtizedben jelentős változások diagnosztizálhatók a hazai történelemtanítás tartalmi és módszertani dokumentumaiban, tantervekben, vizsgakövetelményekben és a tankönyvekben is. Ezek a változások egyrészt a tananyagtartalmak hangsúlyainak megváltozásában, másrészt a szemlélet- és feldolgozásmódok (kompetenciaközpontúság) módosulásában érhetők tetten. *„A tantárgyak közül csak egyet, a leginkább tradicionálisnak tartott történelmet emeljük itt ki, amelyben jelentős modernizációs lépés történt: tartalmilag a XX. század történelmének, a jelenismeretnek, az állampolgári tudatosságnak az erősítésével, módszertanilag első sorban a források használatának kikényszerítésével.”*¹²⁰

A változó Nemzeti alaptantervek és érettségi követelmények egyértelműen a kompetenciafejlesztés és az élethosszig tartó tanulási képességek kialakítását, valamint a multiperspektivikus és tevékenységközpontú tanítási szándékokat állították a középpontba. Az előbbi szabályozókban bekövetkezendő változások elősegítették a forrásközpontú történelemtanítást, az új típusú képességfejlesztő feladatokat, a problémamegoldó gondolkodást

segítő különféle tananyagok fejlesztését, valamint az iskolai történelemtanítás szemléletmódjának változásait, a különféle interaktív és reflektív módszerek, alternatív programok újszerű tankönyvek kidolgozását. Ezen kedvező folyamatok ellenére „*határozottan nem lehet kijelenteni, hogy a történelemoktatás teljes demokratikus átalakulása, paradigmaváltása már megtörtént.*”¹²¹

Az új NAT és kerettanterv a fentiekből adódóan a történelemoktatás paradigmaváltásának új lehetőségét és kihívását rejti magában, hiszen ezek a dokumentumok egyszerre igénylik az árnyalt és többszemponútú történeti közgondolkodás kiterjesztését, a képességfejlesztés és a jól adaptálható értelmezési keretek kialakításának szükségességét, valamint a történelmi gondolkodás és tudat kialakítását. Mindezek megvalósulásában meghatározó szerepe lehet a mai magyar társadalom önreflexiójának, jövőképének, a pedagógiai professzió sokkal tudatosabb fejlesztésének, a tanárképzés és tanártovábbképzés rendszerében, amelyek együttesen rövidebb/hosszabb időtávban a történelemtanárok szakdidaktikai és módszertani kultúráváltását eredményezhetik.

IRODALOM

- ADAM, Stephen (2008): *Learning Outcomes Current Developments in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes Associated with the Bologna Process*, Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience, 21–22. February, Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland:
– http://www.ehea.info/uploads/seminars/edinburgh_feb08_adams.pdf (Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ASSMANN, Jan (2004): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- BODNÁR Éva – CSILLIK Olga – CSUVÁR Fruzsina – DARUKA Magdolna – KÖNCZÖL Tamás – MIHÁLYI Krisztina – SASS Judit (2015): *Iránytű helyett. Pillanatkép: kihívások, szempontok és tendenciák*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- CHAMBLISS, Marilyn J. – CALFEE, Robert C. (1998): *Textbooks for Learning Nurturing Children's Minds*. Blackwell Publishers, Wiley & Sons.
- CUBAN, Larry (1984): *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1890–1980*. Longman Inc., New York, 1984.
– <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383498.pdf> (Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- CSAPÓ Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf. 2. sz. 24–34.
- CSAPÓ Benő (2002): Az iskolai műveltség: Elméleti keretek és vizsgálati koncepció. In: CSAPÓ Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest, 11–36.
- CSAPÓ Benő (2012): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (1997): *Flow. Az áramlat*. A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- DERÉNYI András – TÓT Éva (2011): *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest:
<http://mek.oszk.hu/12900/12987/12987.pdf> (Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- EINHORN Ágnes (2012): Pedagógiai kultúráváltás a feladatcultúra megváltoztatásával, avagy miben fejleszti a tanárt a feladatfejlesztés? In: KOZMA Tamás – PERJÉS István

Kaposi József: Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön

- (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*, 2011. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 123-132.
- European Commission (2007): *Key Competences for Lifelong Learning, European Reference Framework*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
 - Eurydice (2012): *Citizenship Education in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
 - F. DÁRDAI Ágnes (2006/A): *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára I. köt. XLI. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata.*
 - F. DÁRDAI Ágnes (2006/B): A történelmi tanulás sajátosságai. In: HEGEDŰS Gábor – LESKU Katalin (szerk.): *Az MTA Pedagógiai Bizottság Szakmódszertani Albizottság: II. Országos Szakmódszertani Tanácskozás*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Budapest, 95-105.
 - F. DÁRDAI Ágnes (2007): A problémaorientált történelemtanítás koncepciója a német történelemdidaktikai szakirodalom tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 11. sz. 49–59.
 - F. DÁRDAI Ágnes (2010): *Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején* (Helyzetkép és perspektíva). Történelemtanítás online folyóirat. 2010. XLV. (Új folyam I.) 1. sz.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszag-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
 - FALUS Iván – KÖRNYEI László – NÉMETH Szilvia – SALLAI Éva (szerk.) (2012): *A Pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest, 2012.
http://www.educatio.hu/bin/content/tamop311/download/tamop_311/kiadvanyok/ped-rend_vagojel-nelkul-boritoval.pdf
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
 - FISCHER Andrea – HALÁSZ Gábor (2009): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben*. Kutatási beszámoló a TEMPUS Közalapítvány számára, Bologna Füzetek 2. TEMPUS Közalapítvány, Budapest.
http://www.tpf.hu/upload/docs/Bologna/bologna_fuzetek_2_honlapra_hatalyos.pdf
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
 - FULLAN, Michael (2008): *Változás és változtatás III. A ráadás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
 - FÜLÖP Márta (2009): A együttműködő és versengő állampolgár nevelése. *Iskolakultúra*, 19. évf. 3–4. sz. 41–59.
 - GÁL László (2015): *A tantervi kurzuskínálat a felsőoktatásban adatai alapján*. Kézirat. TÁMOP 4.1.2.B. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
 - HAMILTON, Anna – MCCONNELL, Tony (2003): Cunning plan for teaching about empire... to everybody, *Teaching History* 112. September 20–21.
<http://search.proquest.com/openview/fced85880a9b0fef8e6c08c781591c7b/1?pq-origsite=gscholar>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
 - HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.) (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Kaposi József: Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön

- HALÁSZ Gábor (2007): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: KISS Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl*. Zsolnai József 70. születésnapjára. Pannon Egyetem BTK. Pécsi Tudományegyetem BTK, 366–387.
http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolavezetes_tanulas.htm
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- HORVÁTH Zsuzsanna – KAPOSI József – VARGA Attila (2013): The curriculum pendulum swings in Hungary (A köznevelési rendszer tartalmi szabályozása a mai Magyarországon). In: *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe*. Cidree Yearbook. Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe, 2013. Editors: KUIPER, Wilmad – BERKVEN, Jan. Gildeprint – Enschede, the Netherlands, 99-118.
<http://www.slo.nl/downloads/documenten/balancing-curriculum-regulation-and-freedom-across-europe.pdf/>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- JAKAB György (2013): Egy ellentmondásos tantárgy margójára. *Új Pedagógiai Szemle*, 63. évf. 9–10. sz. 74–77.
- KAPOSI József (2006): Változás az állandóságban – az új történelem érettségi. In: HORVÁTH Zsuzsanna – LUKÁCS Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, 2006. 73–103.
- KAPOSI József (2007): *Kulcsfogalmak fejlesztési terve az „Ember és társadalom” műveltségi területen, a 9–12. évfolyamon*. Kézirat. Budapest, november 30.
- KAPOSI József (2010): Széljegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 60. évf. 3–4. 69–92.
- KAPOSI József (2012): Értékek és tartalmak, avagy a tartalom értékei. *Új Pedagógiai Szemle*, 62. évf. 1-2-3. sz. 5–22.
- KATONA András – SALLAI József (2002): *A történelem tanítása*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- KENNEDY, Declan (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata*. Gyakorlati útmutató, University College Cork (UCC).
http://413.hu/files/lo_handbook_declan_kennedy.pdf
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- KERBER Zoltán – LAKATOS Zsombor (2015): A 9. évfolyamos szakiskolai közismereti kísérleti tankönyv kipróbálásának tanulságairól. In: LUKÁCS Judit – BÁNKUTI Zsuzsa (szerk.): *Tanterv, Tankönyv, Vizsga*. OFI, 187–210.
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1505771_tanterv_tankonyv_vizsga_beliv.pdf
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- KINYÓ László (2012): *Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében*. Phd értekezés.
http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/Kinyo_L_Ertekezés.pdf
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- KINYÓ László – MOLNÁR Edit Katalin (2012): Történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák. In: CSAPÓ Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 289–326.
http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/1412/1/Merlegen_KL_MEK.pdf
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)

Kaposi József: Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön

- KNAUSZ Imre (2001): A tananyag újragondolása. In: KNAUSZ Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 43-50.
- KNAUSZ Imre (2003): A mélységelvű tanításról. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf. 3. sz. 8-11.
- KOJANITZ László (2005): A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 3. sz. 53-68.
- KOJANITZ László (2007/A): A tankönyvek minőségének megítélése. *Iskolakultúra*, 17. évf. 6–7. sz. 114-126.
- KOJANITZ László (2007/B): *A kulcsfogalmakat középpontba állító programtervezés*. Kézirat, május 3.
- KOJANITZ László (2010): A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra*, 20. évf. 9. sz. 65–81.
- KOJANITZ László (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, 23. évf. 2. sz. 28-47.
- KOJANITZ László (2014): A kerettanterv változásai – a történet mesélésétől 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-tortenetmeselesetol-a-reflektiv-tortenelemszemleletig-05-01-02/>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- KOZMA Tamás (2001): Pedagógiánk paradigmái. In: CSAPÓ Benő – VIDÁKOVICH Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/2001_Csapo_Vidakovich.pdf
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- KOZMA Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 43–135.
<http://mek.oszk.hu/08900/08963/08963.pdf>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- LÁSZLÓ János (2003): Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája. *Magyar Tudomány*, 47. (108.) évf. 1. sz. 2–4.
<http://www.matud.iif.hu/03jan/laszlo1.html>
(Utolsó megtekintés: 2009. május 14.)
- LUKACS, John (2005): *Egy nagy korszak végén*. Európa Kiadó, Budapest.
- MÁTRAI Zsuzsa (1999): In transit. Civic education in Hungary. In: Torney-Purta, J. – Schwille, J. – Amadeo, J. (szerk.): *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. IEA, Amsterdam
- MCKINSEY & Company (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?*
<http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- MOLNÁR Gyöngyvér (2002): Tudástranszfer. *Iskolakultúra*, 12. évf. 2. sz. 65–74.
- MOURSHED, Mona – CHIJIJOKE, Chinezi – BARBER, Michael (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- NAHALKA István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron III. *Iskolakultúra*, 7. évf. 2–4. sz. 3–20.

Kaposi József: Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön

- NAHALKA István (2006): A tanulás pedagógiai értelmezése In: NAHALKA István (szerk.): *Hatékony tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése* 3. kötet, 9–19.
<http://mek.niif.hu/05400/05446/05446.pdf>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.) ill.
http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/84N%E1dasi/CD1/03/01/03_1a_06_2.htm
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- 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>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- PÁLVÖLGYI Ferenc (2015): *Az erkölcsi nevelés új perspektívái*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- PATAKI Ferenc (2003): Együttes élmény – szociális emlékezet. *Magyar Tudomány*, 47. (108.) évf. 1. sz. 26-35. (Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája tematikus szám)
www.matud.iif.hu/03jan/pataki.html
(Utolsó megtekintés: 2009. május 14.)
- PATAKI Ferenc (2010): Kollektív emlékezet és emlékezetpolitika. *Magyar Tudomány*, 171. évf. 7. sz. 778–798.
http://epa.oszk.hu/00600/00691/00079/pdf/mtud_2010_07_778-798.pdf
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- REMÉNYI Judit (2015): Tanterv és standardok viszonya a nemzetközi gyakorlatban. In: BÁNKUTI Zsuzsa – LUKÁCS Judit (szerk.): *Tanterv, tankönyv, vizsga*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 33–56.
- ROMSICS Ignác (2002): *A történetíró dilemmája: megismerjük vagy csináljuk-e a történelmet?* Mindentudás Egyeteme, 4. előadás. október 7.
<http://mindentudas.hu/el%C5%91ad%C3%A1sok/tudom%C3%A1nyter%C3%BCletek/b%C3%B6lcs%C3%A9szettudom%C3%A1ny/138-t%C3%B6rt%C3%A9nelemtudom%C3%A1nyok.html>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- SÁGI Matild (szerk.) (2015): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. Kézirat. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1506257_a_pedagogushivatas_megerositenek_nehany_aspektusa_beliv.pdf
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- STÉGER Csilla (2012): *Tanárképzési helyzetkép a bolognai reformok után*. Phd értekezés. ELTE, Budapest.
http://nevelestudomany.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2012/02/St%C3%A9ger_Csilla_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- Stradling, Robert (2001): *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe Publishing.
- SZABÓ Márta (2012): Az új Nemzeti alaptanterv Ember és társadalom műveltségterülete. *Történelemtanítás XLVII. (Új folyam III.)* 1. sz.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/06/szabo-marta-az-uj-nemzeti-alaptanterv-ember-es-tarsadalom-muveltssegterulete-03-01-07/>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)

Kaposi József: Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön

- SZEBENYI Péter (2012): *Válogatott pedagógiai írások*. (Szerk.: MÁTRAI Zsuzsa). ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- TÁMOP 3.1.5. – 2012 – 0001 projekt: *Szakmai megújító képzés az általános iskolában, a középiskolában tanító történelem szakos tanárok számára. Erkölcsstan továbbképzés tanítóknak. Segédanyagok a képzők számára*. Kéziratok. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógiai Intézet, Budapest.
<http://ofi.hu/tamop-31512-2012-0001>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- UFFELMANN, Uwe (1999): *Emotionen und historisches Lernen*. In: *Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht*. Schulz-Kirchner Verlag, Idstein.
- VÁGÓ Irén – VASS Vilmos (2006): *Az oktatás tartalma*. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Szerk.: HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 197–278.
<http://mek.oszk.hu/08400/08429/08429.pdf>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- VASS Vilmos (2008): *A nemzeti alaptanterv implementációja*. Budapest, március.
http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_implement_090702.pdf
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- WELDY, T. G. (2009): *Learning organisation and transfer: Strategies for improving performance*. The Learning Organisation. The International Journal of Knowledge and Organisational Learning Management, 16: 58–68.
- WHITE, Hayden (1978): *The fictions of factual representation*. Baltimore, John Hopkins. UP.

ABSTRACT

Kaposi, József

The Challenges and Opportunities of History Teaching on the Basis of the New National Core Curriculum and the Framework Curricula

In the past decade and a half, significant changes can be diagnosed in the content and methodological documents of history teaching in Hungary, in curricula, examination results and textbooks, too. This study analyzes the related parts of the National Core Curriculum, in force from 2012, with an overview of the changes to the framework curricula and the matriculation requirements since the beginning of the '90s. Most importantly, the study establishes that the National Core Curriculum and framework curricula, which stress thinking like a historian and the development of the formation of easily adaptable interpretive frameworks as well as the need for the expansion of nuanced and multi-faceted historical thinking in the public mind, contain new opportunities and challenges for the paradigm change in history education. Their successful implementation can make a big contribution to the self-reflection of today's Hungarian society and the development of its picture of the future, while a greater emphasis placed on their presence in teacher training and continuing

education could bring about a cultural shift in the professional didactics and methodology of history teachers.

JEGYZETEK

- ¹ A tanulmány megjelent: KAPOSÍ József (2015): *Válogatott tanulmányok* II. köt. Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest, 167-200.
- ² 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;
Új Pedagógiai Szemle (2012) 62. évf. 1-2-3. sz. 105.
http://epa.oszk.hu/00000/00035/00151/pdf/EPA00035_upsz_2012_01-03_045-247.pdf
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ³ Uo.
- ⁴ *Magyar Közlöny* (2012) 78. évf. 66. sz. 10707.
http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.);
http://epa.oszk.hu/00000/00035/00151/pdf/EPA00035_upsz_2012_01-03_045-247.pdf 73-74.;
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
ill. *Új Pedagógiai Szemle* (2012) 62. évf. 1-2-3. sz. 105–106.
- ⁵ LÁSZLÓ János (2003): Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája. *Magyar Tudomány*, 47. (108.) évf. 1. sz. 23.
<http://www.matud.iif.hu/03jan/laszlo1.html>
(Utolsó megtekintés: 2009. május 14.)
- ⁶ *Magyar Közlöny* (2012) 78. évf. 66. sz. 10707.
http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf
Utolsó megtekintés: 2016. június 5.); *Új Pedagógiai Szemle* (2012) 62. évf. 1-2-3. sz. 106.
http://epa.oszk.hu/00000/00035/00151/pdf/EPA00035_upsz_2012_01-03_045-247.pdf
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁷ 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
(Utolsó megtekintés: 2009. május 14.)
- ⁸ KAPOSÍ József (2012): Értékek és tartalmak, avagy a tartalom értékei. *Új Pedagógiai Szemle*, 62. évf. 1-2-3. sz. 16.
- ⁹ ASSMANN, Jan (2004): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest, 51. és 53.
- ¹⁰ KINYÓ László – MOLNÁR Edit Katalin (2012): Történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák. In: CSAPÓ Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 289–326.
http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/1412/1/Merlegen_KL_MEK.pdf
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ¹¹ MÁTRAI Zsuzsa (1990): *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története*. Akadémiai Kiadó, Budapest;
KINYÓ László (2012): *Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében*. Phd értekezés.
http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/Kinyo_L_Ertekezés.pdf
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ¹² SZEBENYI Péter (2001): *Genetikus tanterv-típológia*. In: CSAPÓ Benő és VIDÁKOVICH Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 283–300.; KINYÓ (2012) 33.
- ¹³ KATONA András – SALLAI József (2002): *A történelem tanítása*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 26.
- ¹⁴ Nemzeti alaptanterv, Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1995. 85-90.
- ¹⁵ SETÉNYI János (2003): Civic learning in teacher education: The Hungarian experience. In: PATRICK, J. J. – HAMOT, G. E. – LEMING, R. S. (szerk.): *Civic learning in teacher education: International perspectives on*

-
- education for democracy in the preparation of teachers*. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Bloomington. 205–225.; KINYÓ (2012)
- ¹⁶ HORVÁTH Zsuzsanna – KÖRNYEI László (2003): A közoktatás minősége és eredményessége. Állampolgári ismeretek és attitűdök. In: HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.) (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 324–327.
- ¹⁷ Eurydice (2012): *Citizenship Education in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels, 27.
- ¹⁸ VASS Vilmos (2008): *A Nemzeti alaptanterv implementációja*. Budapest, március.
http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_implement_090702.pdf
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.);
KAPOSI József (2006): Változás az állandóságban – az új történelem érettségi. In: HORVÁTH Zsuzsanna – LUKÁCS Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 73–103.
- ¹⁹ JAKAB György (2013): Egy ellentmondásos tantárgy margójára. *Új Pedagógiai Szemle*, 63. évf. 9–10. sz. 76-77.
- ²⁰ Uo. 77.
- ²¹ CSAPÓ Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf. 2. sz. nyomán: KINYÓ (2012) 35.
- ²² CSAPÓ (2000); MÁTRAI Zsuzsa (1999): In transit. Civic education in Hungary. In: TORNEY-PURTA, Judith – SCHWILLE, John – AMADEO, Jo-Ann (szerk.): *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. IEA, Amsterdam nyomán: KINYÓ (2012) 35.
- ²³ KINYÓ (2012) 28.
- ²⁴ FÜLÖP Márta (2009): Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése. *Iskolakultúra*, 19. évf. 3-4. sz. 56.
- ²⁵ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. (IV. Ember és társadalom műveltségi terület 1. Történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára 3. és 4.2.1. b pont.)
http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=158734.254089
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ²⁶ TÁMOP 3.1.5./12. – 2012 – 0001 projekt
<http://ofi.hu/tamop-31512-2012-0001>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
Szakmai megújító képzés az általános iskolában, a középiskolában tanító történelem szakos tanárok számára. Erkölcstan továbbképzés tanítóknak. Segédanyagok a képzők számára. Kéziratok. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ – Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola – Pedagógiai Intézet, Budapest.
- ²⁷ Az ehhez kapcsolódó tanulmány: BEREND T. Iván: Műveltségismerés és történelem. In: *Műveltségkép az ezredfordulón*. Tanulmányok az akadémiai távlati műveltségkonceptió alapján (1980). Összeállította RÉT Rózsa. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 137–151.
- ²⁸ KINYÓ – MOLNÁR (2012) 289–326.
- ²⁹ 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.
- ³⁰ 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
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.);
Új Pedagógiai Szemle (2012) 62. évf. 1-2-3. sz. 106-107.
- ³¹ UFFELMANN, Uwe (1999): Emotionen und historisches Lernen. In: *Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht*. Schulz-Kirchner Verlag, Idstein.
- ³² CSIKSZENTMIHÁLYI Mihály (1997): *Flow. Az áramlat*. A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest, 194.
- ³³ 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
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.);
Új Pedagógiai Szemle (2012) 62. évf. 1-2-3. sz. 107.
- ³⁴ 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>

- (Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ³⁵ 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
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.);
Új Pedagógiai Szemle (2012) 62. évf. 1-2-3. sz. 107.
- ³⁶ LUKACS, John (2005): *Egy nagy korszak végén.* Európa Kiadó, Budapest, 57–58.
- ³⁷ CSAPÓ Benő (2002): Az iskolai műveltség: Elméleti keretek és vizsgálati koncepció. In: CSAPÓ Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség.* Osiris Kiadó, Budapest. 20-22.
- ³⁸ 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
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.);
Új Pedagógiai Szemle (2012) 62. évf. 1-2-3. sz. 107.
- ³⁹ Uo.
- ⁴⁰ Uo.
- ⁴¹ Pl. a szomszédos Ausztriában, lásd: SCHECKER, H. – PARCHMANN, I. (2007): Standards and competence models: The German situation. In: WADDINGTON, D. – NENTWIG, P. – SCHANZE, S. (Eds.): *Making it comparable. Standards in science education.* Munster: Waxmann, 147–165.
- ⁴² A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny (2012) 78. évf. 66. sz. 10639.*
http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.);
Új Pedagógiai Szemle (2012) 62. évf. 1-2-3. sz. 30. (I.1. A köznevelés feladatai és értékei)
- ⁴³ HORVÁTH Zsuzsanna – KAPOSI József – VARGA Attila (2013): A köznevelési rendszer tartalmi szabályozása a mai Magyarországon. In: *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe. Cidree Yearbook (2013).* Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe. Editors: KUIPER, Wilma – BERKVEN, Jan. Gildeprint – Enschede, the Netherlands, 99-118.
- ⁴⁴ F. DÁRDAL (2006/A) 25.
- ⁴⁵ CHAMBLISS, Marilyn J. – CALFEE, Robert C. (1998): *Textbooks for Learning Nurturing Children's Minds.* Blackwell Publishers. Wiley – Sons, 55.
- ⁴⁶ WHITE, Hayden (1978): *The fictions of factual representation.* Baltimore, John Hopkins. UP. 134.
- ⁴⁷ SZABÓ Márta (2012): *Az új Nemzeti alaptanterv Ember és társadalom műveltségterülete.* Történelemtanítás XLVII. (Új folyam III.) 1–2. sz.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/06/szabo-marta-az-uj-nemzeti-alaptanterv-ember-es-tarsadalom-muveltesgterulete-03-01-07/>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁴⁸ SZABÓ (2012)
- ⁴⁹ STRADLING, Robert (2001): *Teaching 20th-century European history.* Council of Europe Publishing, Strasbourg:
<http://www.sissco.it/download/dossiers/estradling.pdf>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁵⁰ KOJANITZ László (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra, 23. évf. 2. sz. 41.*
- ⁵¹ SZABÓ (2012)
- ⁵² 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/>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁵³ 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete, melyet a 34/2014. (IV. 29.) EMMI rendelet 6. § b) 3. melléklet 4. módosított 2014. IX. 1-től érvényes hatállyal:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200051.EMM#ljb22idd0a6
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.);
ill. 2.2.04_tort_tars_5-8_u_2 *Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek kerettanterv 5–8. 1.*
http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.);
- ⁵⁴ 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 3. melléklete, melyet a 34/2014. (IV. 29.) EMMI rendelet 6. § b) 3. melléklet 4. módosított 2014. IX. 1-től érvényes hatállyal:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200051.EMM#ljb22idd0a6

- (Utolsó megtekintés: 2016. június 5.);
ill. 3.2.05_tort_tars_9-12_u-1 *Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek kerettanterv 9–12. 1.*
http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁵⁵ Uo.
- ⁵⁶ 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete, melyet a 34/2014. (IV. 29.) EMMI rendelet 6. § b) 3. melléklet 4. módosított 2014. IX. 1-től érvényes hatállyal:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200051.EMM#lj22idd0a6
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.);
ill. 2.2.04_tort_tars_5-8_u_2 *Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek kerettanterv 5–8. 1.*
http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁵⁷ 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 3. melléklete, melyet a 34/2014. (IV. 29.) EMMI rendelet 6. § b) 3. melléklet 4. módosított 2014. IX. 1-től érvényes hatállyal:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200051.EMM#lj22idd0a6
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.);
ill. 3.2.05_tort_tars_9-12_u-1 (*Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek kerettanterv 9–12. 2.*)
http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁵⁸ A Történelemben épített Társadalmi és állampolgári ismeretek mellett önálló, választható tárgyként is megjelenik a Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek az 5–6. és a 9–12. évfolyamokon.
- ⁵⁹ 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 4. és 5. melléklete, javítva a 34/2014. (IV. 29.) EMMI rendelet 5. és 6. melléklete szerint:
4.5.05_tort_tars_u (*Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek kerettanterv 7–12.*)
http://kerettanterv.ofi.hu/04_melleklet_7-12/index_6_gimn.html
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
ill. 5.2.05_tort_tars_u (*Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek kerettanterv 5–12.*)
http://kerettanterv.ofi.hu/05_melleklet_5-12/index_8_gimn.html
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁶⁰ PÁLVOŁGYI Ferenc (2015): *Az erkölcsi nevelés új perspektívái*. L'Harmattan Kiadó, Budapest, 151–152.
- ⁶¹ NAHALKA István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron III. *Iskolakultúra*, 7. évf. 4. sz. 8.
- ⁶² NAHALKA (1997) 9–10.
- ⁶³ NAHALKA István (2006): A tanulás pedagógiai értelmezése. In: NAHALKA István (szerk.): *Hatékony tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése* 3. kötet, Bölcsész Konzorcium, Budapest, 14.,
<http://mek.niif.hu/05400/05446/05446.pdf>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
ill. http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/84N%E1dasi/CD1/03/01/03_1a_06_2.html
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁶⁴ NAHALKA III. (1997) 14.
- ⁶⁵ NAHALKA III. (1997) 11.
- ⁶⁶ 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
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁶⁷ 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
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁶⁸ MOLNÁR Gyöngyvér (2002): Tudástranszfer. *Iskolakultúra*, 12. évf. 2. sz. 71.
- ⁶⁹ HAMILTON, Anna – MCCONNELL, Tony. (2003): Cunning plan for teaching about empire... to everybody. *Teaching History* 112. September 20–21.
<http://search.proquest.com/openview/fced85880a9b0fef8e6c08c781591c7b/1?pq-origsite=gscholar>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁷⁰ KOJANITZ László (2007/B): *A kulcsfogalmakat középpontba állító programtervezés*. Kézirat, május 3.
- ⁷¹ KAPOSI József (2007): *Kulcsfogalmak fejlesztési terve az „Ember és társadalom” műveltségi területen, a 9–12. évfolyamon*. Kézirat. Budapest, november 30.
- ⁷² TÁMOP-3.1.1-08/1-2008-0002: *Pedagógiai rendszerek, 2. alprojekt: NAT-hoz illeszkedő kulcsfogalom-rendszer, kulcskompetencia-térkép*. KOJANITZ László – VASS Vilmos: Bevezető, 7.

-
- http://www.educatio.hu/bin/content/tamop311/download/tamop_311/2piller_tanulmanyok/02_Nathoz_illeszkedo_kulcsfogalom_rendszer/2_tanulmany_1_kotet_1.resz_20110317.pdf
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁷³ STRADLING, Robert (2001): *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe Publishing, Strasbourg.
<http://www.sissco.it/download/dossiers/estradling.pdf>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁷⁴ KAPOSI (2007)
- ⁷⁵ 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>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁷⁶ REMÉNYI Judit (2015): Tanterv és standardok viszonya a nemzetközi gyakorlatban. In: BÁNKUTI 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
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁷⁷ REMÉNYI (2015) 51.
- ⁷⁸ KOZMA Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 102.
<http://mek.oszk.hu/08900/08963/08963.pdf>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁷⁹ KOZMA (2006) 103–105.
- ⁸⁰ KOZMA Tamás (2001): Pedagógiánk paradigmái. Tanulmányok Nagy József tiszteletére. In: CSAPÓ Benő – VIDÁKOVICH Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 35.
http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/2001_Csapo_Vidakovich.pdf
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁸¹ European Commission (2007): *Key Competences for Lifelong Learning, European Reference Framework*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- ⁸² European Commission (2007)
- ⁸³ PI. OECD Skills Outlook 2015 – Youth Skills and Employability
http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/oecd-skills-outlook-2015_9789264234178-en#page1
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.);
Európai Bizottság, 2006.
- ⁸⁴ <http://iaetx.com/the-4-c%27s.html>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁸⁵ BODNÁR Éva – CSILLIK Olga – CSUVÁR Fruzsina – DARUKA Magdolna – KÖNCZÖL Tamás – MIHÁLYI Krisztina – SASS Judit (2015): *Iránytű helyett. Pillanatkép: kihívások, szempontok és tendenciák*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- ⁸⁶ FISCHER Andrea – HALÁSZ Gábor (2009): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben*. Kutatási beszámoló a TEMPUS Közalapítvány számára, Bologna Füzetek 2. TEMPUS Közalapítvány, Budapest.
http://www.tpf.hu/upload/docs/Bologna/bologna_fuzetek_2_honlapra_hatalyos.pdf
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁸⁷ DERÉNYI András – TÓT Éva (2011): *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
<http://mek.oszk.hu/12900/12987/12987.pdf>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁸⁸ MCKINSEY & Company (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének háttérében?* Szeptember, 7.
<http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁸⁹ HALÁSZ Gábor (2007): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: Kiss Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl*. Zsolnai József 70. születésnapjára. Pannon Egyetem BTK. Pécsi Tudományegyetem BTK, 370.
http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolavezetes_tanulas.htm
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁹⁰ ADAM, Stephen (2008): *Learning Outcomes Current Developments in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes Associated with the Bologna Process*, Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience, 21–22. February, Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland:
http://www.ehea.info/uploads/seminars/edinburgh_feb08_adams.pdf

- (Utolsó megtekintés: 2016. június 5.);
KENNEDY, Declan (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata*. Gyakorlati útmutató, University College Cork (UCC)
http://413.hu/files/lo_handbook_declan_kennedy.pdf
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁹¹ HALÁSZ (2007) 373.
- ⁹² WELDY, T. G. (2009): *Learning organisation and transfer: Strategies for improving performance*. The Learning Organisation. The International Journal of Knowledge and Organisational Learning Management, 16: 58.
- ⁹³ FULLAN, Michael (2008): *Változás és változtatás III. A ráadás*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest; MOURSHED, Mona – CHIUJOKE, Chinezi – BARBER, Michael (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- ⁹⁴ STÉGER Csilla (2012): *Tanárképzési helyzetkép a bolognai reformok után*. Phd értekezés. ELTE, Budapest:
http://nevelstudomany.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2012/02/St%C3%A9ger_Csilla_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁹⁵ SZEBENYI Péter (2012): *Válogatott pedagógiai írások*. (Szerk.: MÁTRAI Zsuzsa). ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 27.
- ⁹⁶ KNAUSZ Imre (2003): A mélységelvű tanításról. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf. 3. sz. 8–11.
- ⁹⁷ HORVÁTH Zsuzsanna – KÖRNYEI László: 8. A közoktatás minősége és eredményessége. 8. 2. 4. *Állampolgári ismeretek és attitűdök*. In: HALÁSZ – LANNERT (2003) 324–327.
<http://mek.niif.hu/01300/01399/01399.pdf>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ⁹⁸ UFFELMANN (1999); F. DÁRDAI Ágnes (2007): A problémaorientált történelemtanítás koncepciója a német történelemdidaktikai szakirodalom tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 11. sz. 49–59.
- ⁹⁹ KOJANITZ László (2010): A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra*, 20. évf. 9. sz. 65–81.
- ¹⁰⁰ F. DÁRDAI Ágnes (2006/B): A történelmi tanulás sajátosságai. In: HEGEDŰS Gábor – LESKU Katalin (szerk.): *Az MTA Pedagógiai Bizottság Szakmódszertani Albizottság: II. Országos Szakmódszertani Tanácskozás*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Budapest, 95–105.
- ¹⁰¹ KNAUSZ Imre (2001): A tananyag újragondolása. In: KANUSZ Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 43–50.
- ¹⁰² EINHORN Ágnes (2012): Pedagógiai kultúraváltás a feladatcultúra megváltoztatásával, avagy miben fejleszti a tanárt a feladatfejlesztés? In: KOZMA Tamás – PERJÉS István (szerk.): *Új Kutatások a neveléstudományokban*, 2011. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 123–132.
- ¹⁰³ Ennek révén olyan befogadó tanulási kontextus, együttműködés jön létre, ami esélyt teremt a tanulók számára, hogy a hétköznapi életben használható, bővíthető és akár a pályaorientációt is meghatározó gyakorlati tudást kapjanak.
- ¹⁰⁴ A „gamification”, vagyis a modern játék mechanikai és dinamikai elemek alkalmazása alapvetően nem játékos közegben, egy kívánt viselkedésforma elősegítésének céljából.
- ¹⁰⁵ GYARMATI György (2013): *A Rákosi-korszak – Rendszerváltó fordulatok évtizede Magyarországon, 1945–1956*. Rubicon-Ház Bt., Budapest; F. DÁRDAI Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás XLV. (Új folyam I.) évf. 1. sz.*
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ¹⁰⁶ ROMSICS Ignác (2002): *A történetíró dilemmája: megismerjük vagy csináljuk-e a történelmet?* Mindentudás Egyeteme, 4. előadás, október 7.
<http://mindentudas.hu/el%C5%91ad%C3%A1sok/tudom%C3%A1nyter%C3%BCletek/b%C3%B6lcs%C3%A9szettudom%C3%A1ny/138-t%C3%B6rt%C3%A9nelemtudom%C3%A1nyok.html>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ¹⁰⁷ KAPOSI József (2010): Széljegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 60. évf. 3–4. sz. 69–92.
- ¹⁰⁸ KOJANITZ László (2005): A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 3. sz. 53–68.
- ¹⁰⁹ KAPOSI (2010)
- ¹¹⁰ KAPOSI (2010)
- ¹¹¹ „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 hiányosnak vélt tankönyvet.” (KERBER Zoltán – LAKATOS

- Zsombor /2015/: A 9. évfolyamos szakiskolai közismereti kísérleti tankönyv kipróbálásának tanulságairól. In: LUKÁCS Judit – Bánkuti Zsuzsa /szerk./: *Tanterv, tankönyv, vizsga*. OFI, 187–210.)
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1505771_tanterv_tankonyv_vizsga_beliv.pdf
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ¹¹² NIKITSCHER Péter: Milyen a jó pedagógus? – Elvárások, szerepek, kompetenciák az empirikus kutatások tükrében. In: SÁGI Matild (szerk.) (2015): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 88–89.
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1506257_a_pedagogushivatas_megerositesenek_nehany_aspektusa_beliv.pdf
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ¹¹³ CUBAN, Larry (1984): *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1890–1980*. Longman Inc., New York, 1984.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383498.pdf>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ¹¹⁴ F. DÁRDAI (2010)
- ¹¹⁵ 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM (Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ¹¹⁶ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet. a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ¹¹⁷ GÁL László (2015): *A tantervi kurzuskínálat a felsőoktatásban adatai alapján*. Kézirat. TÁMOP 4.1.2.B. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- ¹¹⁸ ELTE BTK; Debreceni Egyetem, BTK; Pécsi Tudományegyetem, BTK; Szegedi Tudományegyetem, BTK; Miskolci Egyetem, BTK; Károli Gáspár Református Egyetem, BTK; Pázmány Péter Katolikus Egyetem, BTK; Nyugat-magyarországi Egyetem, Savariusi Egyetemi Központ; Nyíregyházi Főiskola; Eszterházy Károly Főiskola.
- ¹¹⁹ TÁMOP 3.1.5/12-2012-0001:
<http://ofi.hu/node/155988>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ¹²⁰ 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>
(Utolsó megtekintés: 2016. június 5.)
- ¹²¹ F. DÁRDAI (2010)