

Forrás: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2020/05/kaposi-jozsef-a-hazai-tortenelemoktatas-dilemmai-11-01-03/>

Kaposi József

A hazai történelemoktatás dilemmái¹

Az írás a hazai történelemtanítás aktuálisan szürreális viszonyaiból kiindulva az elmúlt évtizedekben bekövetkezett változások tükrében összefoglalja, mely alapelvek mentén lenne érdemes szakmai körökben megvitatni a történelemtanítás dilemmáit. Ennek kapcsán érvel a történelmi műveltség (historical literacy) címszó alatt értendő fejlesztési cél elfogadása mellett. Rögzíti a történelmi műveltség fontosabb építőköveit: például narratív megismerés, kollektív identitásképzés, adaptív történelmi gondolkodás képességének elsajátítása. Kiemelten fontosnak tekinti az állampolgári nevelés érdekében a tantárgy társadalomismereti komplexitásának fenntartását, a dokumentumok (források) multiperspektivikus feldolgozását, a hazai tradíciókra épülő közös kulturális kódrendszer újragondolását és az aktív tanulást biztosító interaktív módszereket. Az írás szerzője reméli, hogy a történelemtanítás alapkérdéseiről: miért, kinek, mit és hogyan megfogalmazott javaslatai a tudomány és a mindennapi gyakorlati képviselői számára egyaránt az értelmes szakmai vita kereteit tudják biztosítani.

Bevezetés

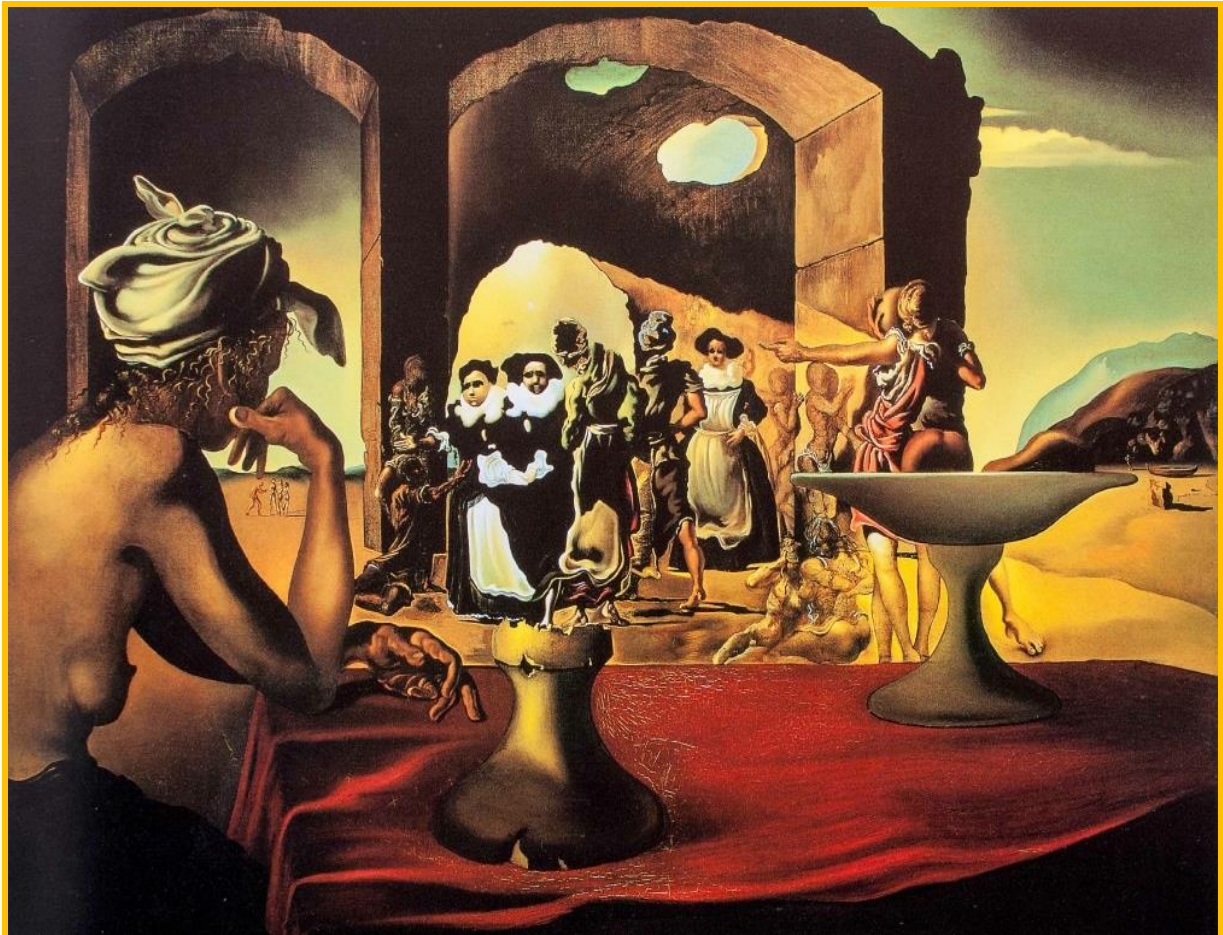
Nem véletlenül választottam Salvador Dalí *Rabszolgapiac Voltaire eltűnő mellszobrával* című képét (1. kép) az előadás nyitóképeként. A mű a kettős képalkotás iskolapéldája, amelyben a különböző történelmi idősíkok, ábrázolási módok nemcsak egymásra csúsznak, de az információk és szimbólumok egymással kissé gunyorosan és szellemesen „vitakoznak” is. A kép közlő, illetve távolról nézve más-más értelmezési lehetőségeket kínál és tesz lehetővé. Különös perspektívájú a konkrét valóságon túlmutató úgynevezett szürreális alkotás. Éppen úgy különös, mint amilyenek a jelenlegi a hazai történelemtanítás helyzetét látom. Miért látom szürreálisnak a kialakuló helyzetképet?

A rendszerváltozással felgyorsuló ún. demokratizálódáshoz és modernizációhoz kapcsolódó folyamatok áttekintése azt mutatja, hogy minden ellentmondásossága ellenére jelentős változások következtek be. A többségében központilag vezérelt és szabályozott modernizációs törekvések a tartalmi szabályozókban, tankönyvekben, tanárképzésben hozzájárultak az iskolai történelemtanítás elméletének és gyakorlatának változásaihoz. A változások jórészt a fejlesztési célok, tananyagtartalmak hangsúlyainak módosulásában, a kompetenciaközpontúság erősödésében és a módszerek, feldolgozásmódok gazdagodásában 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.”² Persze az is igaz, hogy a mindennapi gyakorlatban átütő erejű szemléletváltás nem

Kaposi József: A hazai történelemoktatás dilemmái

következett be, azaz „... *határozottan nem lehet kijelenteni, hogy a történelemoktatás teljes demokratikus átalakulása, paradigmaváltása már megtörtént.*”³ A diagnózishoz az is hozzátartozik, hogy a jelentősebb szemléletváltást nehezítette a közpolitikai gondolkodásmód ellentmondásossága, a folyamatos oktatáspolitikai irányváltásokból adódó bizonytalanság, és ebből következően, a meg-megújuló modernizációs és implementációs folyamatok befejezetlensége.

1. kép: Salvador Dalí: Rabszolgapiac Voltaire eltűnő mellszobrával



Mindent összevetve: az elmúlt 30 esztendőben számos olyan folyamat indult el mind a történetírás, mind a történelemtanítás terén, amely azt célozta, hogy a hazai folyamatok szinkronban legyenek a nemzetközi trendekkel. Ugyanakkor az elmúlt időszakban a már-már visszafordíthatatlannak látszó folyamattal szemben gyökeresen ellentétesnek tűnő köz- és szakpolitika szándékok fogalmazódtak meg, illetve tendenciák kerültek a szakmai közvélemény figyelmébe. Úgy tűnik – miként Dalí képén is – a hazai történelemtanítás különböző történelmi síkjai egymásra csúsztak, egymásba torlódtak. Torlódott társadalomnak nevezi a szakirodalom azt a jelenséget, amikor két különböző történelmi korszak viszonyai egyszerre jellemzik a társadalmi struktúrát, gazdasági viszonyokat, eszmei, politikai irányzatokat, a kulturális kapcsolatrendszert és végső soron a mindennapokat.

A történelemtanításról folyó újabb diskurzusok mintha azt a diagnózist jeleznék, hogy az elmúlt több mint 100 év legalább három-négy egymásnak ellentmondó, sőt bizonyos értelemben kizáró történelmi értelmezései jelen vannak a napi gyakorlatban. Mindez abból is

Kaposi József: A hazai történelemoktatás dilemmái

adódik, hogy az elmúlt század folyamán – összekapcsolódva „hét rendszerváltással” – nagyjából hétszer írtuk újra történelmünket. S úgy tűnik, folyamatos a múltért folyó küzdelem, és minden generáció újabb és újabb értelmezési kereteket keres és kínál. Sajnos e küzdelemben az egyszerű „előjelváltások” dominálnak – amit korábban pozitívnak ítéltünk meg, az negatív lett, és fordítva – ahelyett, hogy a narratívák a múlt bonyolult összefüggéseit próbálnák meg értelmezni. A múltért folyó állandó harc – mivel a tartalmak mellett az értelmezési keretek újra értelmeződnek – természetesen nem könnyíti a történelemtanítás helyzetét.

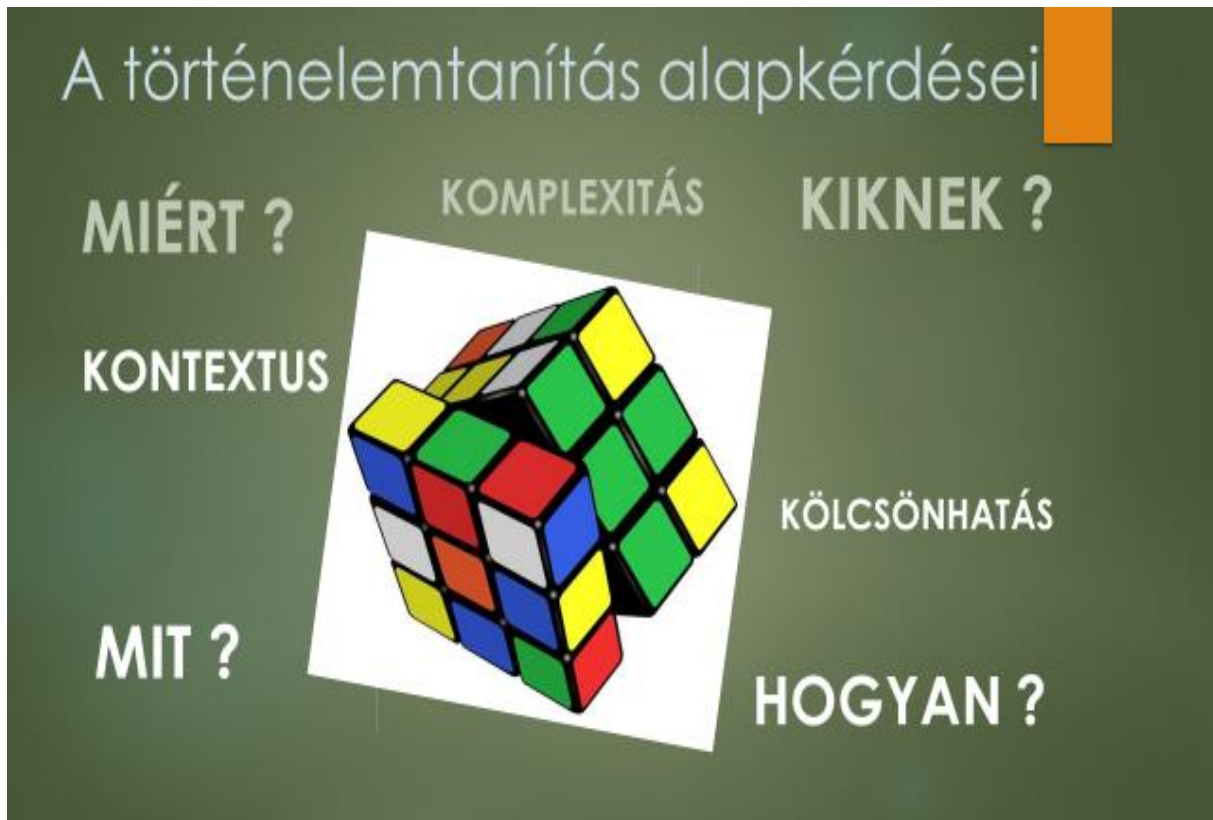
A történelemtanítás nehéz helyzetét mi sem bizonyítja jobban, mint hogy számos tanár paradox módon arról panaszkodik, hogy túlzottak vagy egyre minimálisabbak a követelmények és az állandó változtatások kiszámíthatatlanná, helyenként „túltermetté” teszik a pedagógiai munkát. Továbbá a diákok egyre kevésbé értik és szeretik a történelmet, ráadásul a felsőoktatásban tanítók nem egyszer azt fogalmazzák meg, hogy a tanárképzésre belépő hallgatók felkészültsége nem elegendő ahhoz, hogy a későbbiekben igazán jó tanár nevelődjön belőlük.

A helyzet feltárásához az is hozzátartozik, hogy a modern nemzetállamok kiépüléséhez és az ipari forradalomhoz köthető intézményes iskolarendszer az egész világon komoly útkeresési szakaszban – ha úgy tetszik – válságban van. *„Az ipari forradalomtól futószalagszerű oktatási gyakorlatot örököltünk. A város közepén van egy nagy betonépület, amelyet számos, pontosan ugyanolyan teremre osztottak és minden teremben padok és székek sorakoznak. Amikor megszólal a csengő, bemegyünk az egyik terembe harminc másik gyerekkel együtt, akik velünk azonos évben születtek. Minden órában bejön egy-egy felnőtt is, és beszélni kezd. Ezért fizeti őket a kormány. Az egyikük a Föld alakjáról beszél, a másik az emberiség múltjáról, a harmadik az emberi testről. Könnyű kinevetni ezt a modellt, és szinte mindenki egyetért abban, hogy hiába ért el a múltban eredményeket, mára csődbe ment.”*⁴ Ezzel párhuzamosan nagyot változott az elmúlt évtizedekben a tudásról, tanulásról vallott pedagógiai gondolkodás, amelynek gyakorlatba való átültetése hosszadalmas és bonyolult folyamat. Mindez azzal is jár, hogy az eltérő szemléletű tanulás-tanítási paradigmák egymásra torlódtak és különböző nézőpontok egymásra csúsztak, amelynek eredményeként a gyakorló pedagógusok mindinkább elvesztik tájékozódó képességüket.

A problémát az is tetézi, hogy a történészi és történelemtanári szakma különböző csoportjai sajnálatosan nem az együttműködés, a közös alapértékek elfogadásáról vitáznak, hanem a politikailag éppen a kedvezményezett csoport partikuláris érdekeit kívánják dominánssá tenni. Ezért is volna fontos, hogy a történelemtanári szakmán belül mindenki egy kicsit „hátrébb lépjen”, hogy többféle perspektíva jelenjen meg, és a szaktudomány, valamint a pedagógusok szakmai szervezetei rögzítsék közösen azokat az alapelveket, amelyekben egyetértünk és melyek visszavonhatatlanul a történelemtanítás megújításához, korszerűsítéséhez vezetnek. Az igazat megvallva nehéz optimistán tekinteni a jelenre és a jövőre, mert a korábbi évtizedek illúzióit többszörösen felülírta az „elsuhanó idő.”

Először is lássuk be, hogy a történelemtanítás alapkérdésére csak látszólag egyszerű válaszokat adni, mert bár csak négy meghatározó kérdésre adott válasza lenne szükség, de ezek mindegyike „nyitott” és sokféle variációs lehetőséget rejt magában. Az első, hogy *miért is* tanítunk történelmet, a második, hogy *kiknek* tanítjuk és e kettőből következően *mit és hogyan, milyen pedagógiai célrendszer és módszertani repertoár alapján* kellene tanítanunk.

1. ábra: A történelemtanítás alapkérdései



Értelemszerűen a négy alapkérdés komplex módon összefügg egymással, hiszen az oktatási rendszer kontextusa (társadalmi, eszmei, gazdasági, politikai, tudományos stb.) döntő módon behatárolja a miéltre adott válaszok lehetséges tartományát. Vagyis többé-kevésbé explicit kijelöli a műveltségterületek/tantárgyak általános és specifikus nevelési-fejlesztési céljait, amelyek egyben a feldolgozandó tartalmak kiválasztását is jelentős mértékben meghatározzák. Tehát azt, hogy milyen műveltséganyaggal készíti fel az iskola a jövő nemzedéket. A felkészítés célrendszerét emellett értelemszerűen befolyásolja az adott iskolai közeg, a tanulók életkora, szociokulturális háttere, közössége, akik alapvetően alanyai, de – mivel a tanulás-tanítás interakciók sorozatán keresztül valósul meg – paradox módon nemegyszer tárgyai is a formális keretekben folyó felkészítés mindennapi gyakorlatának. Ez a sokszögű és differenciált keretrendszer jelöli ki leginkább a tanulás-tanítás mikéntjét, azokat a konkrét és egyedi pedagógiai szempontokat, didaktikai megoldásokat, amelyeket a pedagógusok a tanulók motiválása és a felkészítés eredményessége érdekében alkalmaznak.

A négy szempont, valamint az azokra adható válaszvariációk tehát egy bonyolult, többsíkú koordinátarendszerben és kölcsönhatásaiban ún. komplex rendszert alkotnak. A komplex rendszerek működése ugyanakkor többféle tényező, szempont, elvárások stb. egyidejű intelligens alkalmazásán alapulnak, így a laikusok számára a maguk összetettsége révén nehezen átláthatók. Fejlesztésük – amelyet erős jövőorientáltság jellemez – a tényezők bonyolult összefüggési rendszeréből adódóan magában hordozza a bizonytalanságot, az „ugrás a sötétbe” kiszámíthatatlanságát⁵ és az elvárt eredmények ellentmondásosságát. A történelemtanítás többszereplős, és időben-térben eltérő, illetve változó szempontokat, érdekeket megjelenítő, kölcsönhatásokra is épülő komplex rendszer. Így a felvetett alapkérdésekre – *kinek, mit, miért, hogyan* – képtelenség egyszerű válaszokat

Kaposi József: A hazai történelemoktatás dilemmái

adni. Ugyanakkor a komplexitás felismerése és a mögötte lévő bonyolult összefüggésrendszer beazonosítása talán magyarázatul szolgál arra, hogy az elmúlt évtizedek különböző előjelű és típusú reformintézkedései miért nem hozhatták meg a remélt eredményeket.

Ahhoz, hogy az eredményes továbblépés feltételrendszerét kijelöljük, mindenképpen szükségesnek látszik a jövő történelemtanítását lényegileg befolyásoló komponensek kijelölése: úgymint *a történelemszemlélet, a történetírás, a tudásfelfogás, magának a történelemdidaktikának az elmúlt évtizedekben történt változásait összefoglalni*. Majd az ezekből levont tanulságok felhasználásával érdemes kijelölni azokat az alapelveket, amelyek alkalmasak lehetnek egy érdemi vita kereteinek meghatározásához, a közös gondolkodás elindításához. Mert senkiben ne legyenek kétségek – bármilyen nagyszerű tervek fogalmazódnak is meg –, *széleskörű szakmai egyeztetés, az érdemi konszenzus nélkül nem lehet*, sőt a dolgok komplexitása miatt sem a hazai történelemoktatás helyzetén érdemben javítani.

Történelemszemlélet és történetírás

A XX. század második felének társadalmi és szellemi változásai kikerülhetetlenné tették a történelemnek, mint tudományos fogalomnak olyan irányú újradefiniálását, amely során nem lehet egyenlőségjelet tenni a múlt, az emlékezet és a történelem fogalmak közé, noha ezek a mindennapi közbeszédben nemegyszer szinonimaként jelennek meg. *„Emlékezet, történelem: távolról sem szinonimák, szinte minden szembeállítja őket. [...] A történelem mindig problematikus és tökéletlen rekonstrukciója annak, ami már nem létezik.”*⁶

A mai történetírás érdeklődési köre az emberi tevékenységek teljes körére kiterjed, vizsgálódásának tárgyává és módszerévé tette az *„alulról bemutatott történelmet”*, az egyszerű embereknek saját múltjukról alkotott képét, az oral historyt, és egy komplexebb emlékezőskultúra megteremtését célozta. A jelenkori történelemszemlélet és történetírás – éppen ezért – is abból indul ki, hogy *„A történelem [...] tökéletlen rekonstrukciója annak, ami már nincs.”*⁷ Továbbá érvényesül benne a szemlélet, hogy: *„Nem az a kérdés itt, hogy mik a tények, hanem az, hogy miként írhatók le a tények annak érdekében, hogy az egyik fajta magyarázatot jobban igazolják, mint a másikat.”*⁸ Ebből is következően átalakultak a múlt építőköveiről, vagyis a forrásokról való vélekedések is: *„a történeti adatok, források, szövegek, tények nem maguktól értetődőek, nem elég összeilleszteni őket, sokkal inkább elmúlt korok tanúi, akik önmaguktól nem beszélnek, hacsak nem kérdezzük őket.”*⁹ Ezért is mondhatjuk, hogy a jó történészt *„[...] a problémaérzékenység, a "kérdezni tudás" választja el a rossz történésztől”,*¹⁰ továbbá azt, hogy az ún. történetírói munka *„nemcsak látás, hanem a látottak átgondolása is. És ilyen vagy olyan értelemben a gondolkodás mindig értelmezés.”*¹¹ Ezért is vált elfogadottá az a közvélekedés, hogy nincs egyedüli „érvényes történelem”, amely a múltat a maga teljességében föl tudná tárni.

A történettudomány szakított a korábban egyeduralgoló teleologikus történelemfelfogással, a tényekkel bizonyított, az egyetlen történelmi igazság tézisével. Az a felfogás, hogy a történelem egy bizonyos irányban halad, fejlődik, értelme van, sőt meg is érthető, nagyon távol áll korunk fő szellemi áramlataitól.¹²

A történetírás hazai viszonyaira – az általános nemzetközi folyamatok mellett – más sajátos tényezők is hatással vannak, már csak azért is, mert a történettudomány Magyarország XX. századi történelme során számos rendszerváltozást azonosított be. Úgy tűnik, hogy ez a „rendszerváltoztató” folyamat még ma is tart, így ezzel összefüggésben folyamatosan jelenünk része a múlt értelmezése és újraértelmezése. Ez pedig azt jelenti,

Kaposi József: A hazai történelemoktatás dilemmái

hogyan az ún. történelmi közgondolkodást mind a mai napig a történelmi kánonról folyó permanens viták határozzák meg

1. táblázat: A hagyományos és az új történetírás összehasonlítása

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

A szemléletváltásnak köszönhetően a korábban valamilyen világmagyarázatra, eszmére alapuló történetírás elméletnélkülivé vált, továbbá kitért és plurálissá vált a történelmi horizont, amelynek nyomán látótérbe kerültek a korábban „láthatatlan társadalmi csoportok” (nők, gyerekek, kisebbségek), illetve marginálissá a korábban egyeduralgoló teleologikus történelemfelfogás. Kiemelt helyre kerültek a társadalom alapstruktúráit érintő változások, csökkent a politikatörténet helye és szerepe, lényegesen nagyobb hangsúllyal jelentek meg a gazdasági, kulturális, mentális változások. Fontosabb helyre sorolódtak a jelenkor társadalmi jelenségeinek vizsgálatai, és megjelentek teljesen új témák is (pl. nők és gyerekek mellett a társadalmi hierarchiában alul lévők stb.). A korábban meghatározó metatörténelem helyett fölértékelődött a szaktörténelem (pl. társadalomtörténet) és új tudományterületek (pl. szociálpszichológia) és új megközelítések (pl. statisztika, kommunikációelmélet) jelentek meg. Mindezek lehetőséget teremtettek arra, hogy a

Kaposi József: A hazai történelemoktatás dilemmái

történelem feldolgozásának és értelmezésének különböző nézőpontjai (perspektívái) megjelenjenek, és elfogadottá váljon a múlt feltárásának multiperspektivikus szemlélete és módszere.

A jelenkor történelemfelfogása és az új történetírásból következő szemléletmód óhatatlanul felértékelte a történelmi nézőpont (perspektíva) beazonosításának szükségességét, párhuzamosan azzal a megállapítással, hogy noha nincs egyedüli érvényes történelem, de minden nemzetnek van „kulturális kódja”, amelyek feldolgozása az újabb és újabb generációk számára a kollektív történelmi tudat, ha tetszik, nemzeti közösséghez tartozás alapvető élményét biztosítja.

Tudásfelfogás

Az ezredfordulóhoz kapcsolódó informatikai forradalom és az ezzel összefüggő társadalmi, gazdasági és kulturális változások alapvetően átértékelték a tudásról vallott korábbi elképzeléseket. *„Az információrobbanás szertefoszlotta az egész életre megszerezhető tudás illúzióját, [...] felértékelte az információkezelést, azaz a "mit" tudásával szemben általában a "hogyan" tudását.”*¹³ E gondolatmenet óhatatlanul felértékelte azokat a tanítási és tanulási szempontokat, amelyek közül központi helyre került a problémaorientált tananyag-feldolgozás, hiszen ez olyan kognitív eljárásokat igényel a tanulóktól, *„... amikor a megoldáshoz vezető út nem válik azonnal nyilvánvalóvá, és amikor a műveltségi területek vagy tantervi tartalmak, amelyek esetleg felhasználhatók, nem találhatók meg a tudomány egyetlen területén sem.”*¹⁴

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

Egyre elfogadottabbá vált, hogy a tanulás többé nem a tudomány által kidolgozott és a tanár által közölt ismeretek megértését jelenti, hanem az információk megszerzésében és feldolgozásában fontos szerepet játszik az aktív tanulói részvétel. Sőt, az is része lett a pedagógiai közgondolkodásnak, hogy a tanulók aktív tevékenységében rejlő nevelési-oktatási lehetőségek felhasználása nélkül, amely leginkább az egyéni/páros és csoportos feladatmegoldásokban realizálható, nem valósítható meg a modern gazdaság és társadalom elvárásainak megfelelő személyiségfejlesztés. Ezért a fejlesztő hatások végső forrásai azok a tanulói tevékenységek, melyek legtöbbször összetett, kognitív, affektív vagy pszichomotoros feladatszeriákból (lépésekből) épülnek fel,¹⁵ és egyre kevésbé kizárólag az értelmi, intellektuális megismerést, hanem sokkal inkább az érzelmi-akarati tényezők fejlesztést szolgálják. Ennek révén a tanulói tevékenységek, feladatmegoldások – mint a tananyag-feldolgozás és a személyiségfejlesztés kulcseszközei – mellékszereplőből főszereplővé váltak, újabb és újabb tanulásszervezési eljárások megjelenését tették lehetővé, illetve szükségessé, így például megjelent a portfólió és a projekt is.

A tudásról alkotott ismereteinkben bekövetkezett jelentős változásoknak köszönhetően egyre meghatározóbbá vált a kompetenciaalapú, kimeneti szemléletű, tanulási eredményeket előtérbe helyező oktatási paradigma. A tanulási folyamattal kapcsolatos paradigmaváltás jelentős mértékben megváltoztatta a pedagógia kulcsszereplőinek feladatrendszerét. Az új pedagógiai szemléletben a pedagógusok a tudásosztó szerepből „átlépnek” a tanulástámogató szerepbe, melynek lényege, hogy a korábbi, döntően

Kaposi József: A hazai történelemoktatás dilemmái

ismeretátadó funkció helyett egyre inkább az eligazító, magyarázó, közvetítő, ellensúlyozó szerep (facilitátor) válik hangsúlyossá.

2. táblázat: A hagyományos és a XXI. századi tanulás-tanítás összehasonlítása

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

A kompetenciaalapú oktatás, a konstruktivista pedagógia terjedése, továbbá a tudásról alkotott ismeretek bővülése ugyanakkor arra az ellentmondásra is rávilágított, hogy vannak tények, adatok, amelyeket csak meg kell tanulnunk, de nincs mit érteni rajtuk. *„A modern idők egyik legelterjedtebb babonája szerint csak az értelmes, megértő tanulásra van szükségünk, az értelmetlen magolás teljesen kiküszöbölhető, sőt kifejezetten kerülendő. Az igazság azonban az, hogy ismereteink egy jelentős része csak magolással sajátítható el, mivel az összefüggések objektíve sem léteznek. Nem lehet megértve tanulni, mivel nincs mit megérteni.”*¹⁶ A korábban szaktárgyi ismereteknek nevezett tudásfogalom helyébe új tudásfelfogás került, amelynek összetevőit a műveltség, a szakértelem és a kompetencia fogalmával lehet jellemezni. A műveltség ebben az összefüggésben egyfajta tájékozódást, a köznapi életben való eligazodást, összefüggések átlátását, alkalmazható tudást jelent, a szakértelem egy konkrét szakterület (pl. történettudomány) alapelveinek, fogalomkészletének, kutatási módszereinek és sémáinak birtoklását és azok különböző helyzetekben való mozgósítását fejezi ki, míg a kompetencia a tudás azon szegmensét

Kaposi József: A hazai történelemoktatás dilemmái

jellemzi, amelynek elsajátítása természetes közegben, a mindennapi tapasztalatok során történik.¹⁷

A mind szélesebb körben kibontakozó technológiai, kulturális és társadalmi változások a tudásról alkotott korábbi elképzelések jelentős átalakulását eredményezték. Egyre hangsúlyosabb igényként fogalmazódott meg a jól transferálható, generikus kompetenciák elsajátításának szükségessége. Többféleképpen is rögzítették azokat a kompetenciákat és kompetenciaelemeket, amelyek a XXI. század kihívásainak megfelelő versenyképes tudás alapjait jelentik. Ezek a különböző tanulmányokban és nemzetközi dokumentumokban összegzett főbb készségek: az ún. alapkészségek (írás, szövegértés, számolás) és az ún. transzverzális képességek, illetve a szakmaspecifikus képességek.

A munka világa az ún. 4C modell (2013) keretében fogalmazta meg az általa legversenyképesebbnek tartott képességeket: *kritikus gondolkodás* (criticalthinking); *együttműködés* (collaboration); *kreativitás* (creativity); *kommunikáció* (communication)]. Ezen kompetenciák elsajátításában mind nagyobb szerepe van a nem formális (non-formal learning) és az informális (informal learning) keretek között megszerzett tudásnak, az IKT-eszközök széles körű alkalmazásának, valamint a tudásmegosztó platformok, tanulási hálózatok fokozatos térnyerésének. Mindez olyan tanulási technológiák gyakorlati elterjedését teszi szükségessé, amelyek döntően az egyes tanulók sajátos egyéni igényeit állítják középpontba, felerősítve a tanulás perszonalizációja iránti igényt és a hálózatban történő tudásmegosztást.¹⁸

Történelemdidaktika

A történelemdidaktikai diskurzusokban elfogadottá vált, hogy a történelemtanítás egyik legfontosabb feladata a történelmi gondolkodásra való felkészítés, amelynek a felismerése tulajdonképpen egykorú lehet az egyes kultúrák, civilizációk létrejöttével. Az egyes közösségek, népek történetét feldolgozó mítoszok ugyanis azon kívül, hogy a közösségi identitás megteremtését, valamint a közösen vallott társadalmi normarendszer átörökítését szolgálták, valójában értelmezési keretet is adtak, hiszen a *„történelem nemcsak látás, hanem a látottak átgondolása is. És ilyen vagy olyan értelemben a gondolkodás mindig értelmezés”*.¹⁹ Vagyis minden, a múltról szóló történet feldolgozásához szervesen kapcsolódik az értelmezés és a gondolkodás, valamint a jelen és a jövő dimenziója, azért is, mert *„ha a jövőről írunk vagy beszélünk, ezt úgy tesszük, hogy emlékezünk rá”,* vagyis *„előrele élünk, de csak hátrafele tudunk gondolkodni”*.²⁰ Mindez joggal veti föl azt az alapkérdést, hogy a történelemtanítás során mit is kell tanítanunk. Feltehetően nem tudunk mást tanítani, mint amit az évezredek történetéből valamikor valakik lejegyeztek, és a közösség által elfogadottan történelmi tényekké váltak,²¹ másképpen szólva beépültek abba a *„szellemi formába, amelyben egy kultúra számot ad magának múltjáról”*.²²

A történelmi gondolkodás kialakulásában, kialakításában bizonyára komoly jelentősége van annak, ha a tanulmányok során a diákok számára világossá válik, hogy egy „hétköznapi” esemény miként válik megkerülhetetlen történelmi tényé a kollektív emlékezet és a történelmi értelmezés, feldolgozás során, és ebben az összefüggésrendszerben az adott történelmi esemény milyen okokkal és következményekkel magyarázható. Továbbá, hogy a diákok felismerjék azt a paradoxont, hogy a történelmi időben, térben játszódó események egyszerre mutatják a múlt állandó jelenlétét, folyamatosságát (pl. életviszonyokban, gondolkodásmódban, mentalitásban) és jelzik a múlt folyamatos változásait (pl. technikai eszközökben, a természethez való viszonyulásban).

Az elmúlt évtized nemzetközi történelemdidaktikai szakirodalma a történelmi

Kaposi József: A hazai történelemoktatás dilemmái

kulcskompetenciák kialakítására helyezte a történelemtanítás hangsúlyát. Ennek keretében a „[...] történelmi kulcskompetenciák fejlesztésében alapvetően a történelmi dokumentumok (írott, íratlan, elsődleges, másodlagos, szöveges, képi stb.) feldolgozásához és értelmezéséhez, illetve a kritikai gondolkodás kialakulásához szükséges alapvető képességek elsajátítását és problémahelyzetekben való alkalmazását szorgalmazták [...]”.²³ A történelmi kulcskompetenciák elsajátítása nyomán a tanulók képesek „[...] a múlt- jelen- jövő hármis dimenziójában az adatok, a tények, fogalmak, a történettudomány által kínált konstrukciók (sémák) rugalmas adaptálására, illetve a történettudomány vizsgálati eljárásainak (történelmi probléma felismerése, megfogalmazása, a kritika, az interpretáció)” alkalmazására,²⁴ vagyis kialakul bennük a történelmi gondolkodás keretrendszere, amely nemcsak a múlt eseményeinek értelmezését, hanem a jövőbeli folyamatok beazonosítását, megértését is lehetővé teszi.

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 hálóká rendezni, így alkalmazásuk révén könnyebb értelmezni és befogadni az új információkat és tapasztalatokat is. 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.²⁵

Mind több országban általánosan elfogadottá vált, hogy a történelem iskolai tanulásának egyik meghatározó célja olyan adaptálható értelmezési keretrendszer kialakítása, amely „... lehetővé teszi a tanulók számára az újonnan megismert események és folyamatok megértését és asszimilálását, akár a múltban történtekről, akár a jelenben lejátszódó eseményekről van szó”.²⁶ Továbbá a történelemmel való foglalkozás hozzásegíti őket a történelmileg és kulturálisan eltérőnek, másnak, különbözőnek a megértéséhez és „... olyan ismeretek, képességek, attitűdök és értékek alkalmazására, amelyek képessé teszik az egyént, hogy hatékonyan részt vegyen a demokratikus értékeken alapuló mindennapi életben, a civil társadalomban.”²⁷ Az ilyen szemléletű tanítási gyakorlatban pedig a tanulók tanulásának „cselekvési kompetenciájuk kialakításának előmozdítása (learning by working) előbbre való, mint a múlt eseményeinek pusztán interpretálása (frontális tanítás).”²⁸

Kaposi József: A hazai történelemoktatás dilemmái

3. táblázat: A hagyományos és a XXI. századi történelemtanítás jellemzői

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

Összefoglalva a történelemtanítás elméletének változásait, meg kell jegyezni, hogy a legtöbb nyugat-európai országban a felsőoktatási szférában a *történelemdidaktika*, mint a történelmi tanulást, a történelem megismerését vizsgáló kutatási irány többé-kevésbé önálló tudományággá fejlődött, és magát egyfajta alkalmazott társadalomtudományként ismertette el. Számos országban egyre elfogadottabbá vált, hogy azok a fejlesztési célok és tartalmak domináljanak, amelyek az *ún. történelmi műveltség (historical literacy) kialakítását* állítják középpontba. A feldolgozandó történelmi témák egyre komplexebbé és aktuálisabbá váltak (pl. a civilizációs szempontok és jelenkor súlyának növekedése, a demokratikus attitűdök fejlesztésének hangsúlyozása). Mindinkább széleskörűvé vált történelmi kulcskompetenciák és kiemelten a narratív készségek, a történelmi gondolkodás fejlesztésének szándéka, valamint a multiperspektivikus szemléletmód alkalmazása.

Kaposi József: A hazai történelemoktatás dilemmái

Az iskola világát illetően az utóbbi két évtizedben a tanulási tartalmak és módszerek kiválasztása vonatkozásában nőtt a lokális szereplők (intézmények) szakmai önállósága, továbbá megerősödött a minden egyes iskolát és minden egyes tanulót elérő eredménymérő – visszajelző rendszerek kiépítésének szándéka, valamint a pedagógusi munka professzionalizálásának szükségessége. Ami a történelemtanítás mindennapi gyakorlatát illeti, a hagyományosnak nevezhető tanári elbeszéléseket, magyarázatokat egyre növekvő mértékben háttérbe szorítja az aktív és értelmes tanulásra, együttműködésre épülő tevékenység alapú, nemegyszer a hagyományos órakereteken átlépő pedagógiai fejlesztő munka (pl. projektek). Az átalakulási folyamatban egyre általánosabbá válik a tartalmak jelentőségének súlytalanodása, a különböző típusú történelmi dokumentumok (források) feldolgozása, a digitális eszközök és technológiák széleskörű alkalmazása és az újszerű – döntően élmény alapú – módszertani megoldások (drámapedagógia, játékosítás, portfólió készítés) alkalmazása.

2. ábra: A történelmi műveltség elemei



Javaslatok a hazai történelemtanítás alapelveinek vitájához

Általános célkitűzés

Az átalakuló emlékezőskultúra és történetírás, valamint a megváltozott tudásfelfogás nyomán a *történelmi műveltség (historical literacy)* kialakítását kellene általános fejlesztési célként a történelemoktatás középpontjába állítani. Mit is jelent ez? Olyan összetett és flexibilis tudáskészletet, amely az általános emberi normák és az alapvető állampolgári kompetenciák (pl. demokratikus viselkedési szabályok) elfogadására épül, komplex módon a transzverzális készségekre (kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kreativitás, kooperativitás) támaszkodik, de hangsúlyosan része az induktív/deduktív és narratív megismerési módszer, az alternatívákban való vizsgálódás képessége, a tudástranszfer, az analógiás és adaptív gondolkodás. Tartalmazza a konkrét történelmi ismeretek elemzési-

Kaposi József: A hazai történelemoktatás dilemmái

alkalmazási képességét, illetve az ehhez kapcsolódó értelmezési keretrendszer, hogy elősegítsék a múlt vagy a jelen megértését, a jövőbeni változások értelmezését.²⁹

Alapelvek

A hosszú távú társadalompolitikai célok (nemzeti- és európai identitás, társadalmi szolidaritás, a demokrácia iránti elkötelezettség) olyan *komplex szemléletű történelemtanítást várnak* el, amelyben fontos szerepet jut a zsidó-keresztény, görög-római értékeknek, humanista elveknek, felvilágosodás alapgondolatainak, és a XIX. század uralkodó eszméin alapuló az attitűd formálásnak. A jelen és jövő kihívásai nyomán fenn kell tartani a *történelem tantárgy társadalomismereti komplexitását*, hogy magába foglalja az állampolgári kompetencia (civic competence) alapelemeit.

3. ábra: Elvárt attitűdök

ELVÁRT ATTITÜDÖK			
Hatékony együttműködés	Kritikai gondolkodás	Társadalmi felelősség	Demokratikus eljárások
önbizalom	több nézőpontúság	jog tisztelete	demokrácia alapelvei
felelősség	érvelés, elemzés	szolidaritás	szabályok tisztelete
autonómia	médiaismeret	emberi jogok	részvétel
kooperáció	kreativitás	fenntarthatóság	civil társadalom
empátia	kérdésfeltevés	kulturális hagyományok	politikai intézményrendszer
öntudat	értelmezés	díszkrimináció ellenesség	társadalmi berendezkedés
flexibilitás			

„Citizenship Education at School in Europe 2017”

Kiemelten fontos az *emlékezéskultúra komplex értelmezése* (történetírás, emlékhelyek, személyes történetek) és ennek *összekapcsolása a személyes és kollektív identitással*, a múlt és a feldolgozott történelem megkülönböztetése, történelmi látás- és alkotásmód sajátosságainak megismertetésére, az események és jelenségek multiperspektivikus és kontroverzív megközelítése. Törekedni kell a történelmi problémákat, jelenségeket leegyszerűsítően magyarázó, számos esetben ideológiavezényelt, „folyamatológiára”, „tényfetesizmusra” épülő történelemoktatási gyakorlat meghaladására. A kollektív identitás kialakítása szempontjából is egyre meghatározóbbá válik a – globális trendeket is figyelembe véve – a lokális (nemzeti, helyi) kulturális kódrendszer megismertetése, „...az iskolai nevelésnek kimondottan törekednie kellene a nemzeti elbeszélések világának megismertetésére.”³⁰ „Csakis a narratív mód révén tudjuk felépíteni identitásunkat és megtalálni a helyünket a kultúránkban. Az iskoláknak gondozniuk, táplálniuk kell ezt a módot, és nem kellene természetesnek tekinteniük.”³¹

Flexibilisebbé, rugalmasabbá kell tenni az iskolai keretekben feldolgozott történelmi tartalmak kijelölését, hogy a tradicionális nemzeti kulturális kódrendszer átörökítésének szándéka és a tanulók érdeklődésének motiváló ereje szervesen összekapcsolható legyen.

Kaposi József: A hazai történelemoktatás dilemmái

Megkerülhetetlennek látszik a modern és jelenkor súlyának növelése, a globális és lokális témák új egyensúlyának megtalálása. Egyre nyilvánvalóbb, hogy az iskolai oktatás során feldolgozandó események, jelenségek kiválasztásánál szakítani kell az eddigi hagyományokkal, miszerint kizárólag a központilag (tantervileg) kijelölt történeteket kell, szabad feldolgozni. A megváltozott tanulásfelfogások szerint ugyanis az oktatási eredményesség egyik meghatározó kritériuma az értelemgazdag tanulás ('meaningful learning'), amely a tanulók egyéni érdeklődésével és motivációjával szorosan összefügg.

Élményalapú, a *tanulók érdeklődését felkeltő történeteket kell* az iskolai feldolgozás középpontjába tenni, amelyek tartalmazzák a *narratív szemlélet, gondolkozásmód* építőelemeit: az idő- és a térdimenzió, a szereplők és viszonyaik, az előzmények, feltételek, okok, következmények rendszere, a realitás és a fikció megkülönböztetése megismerhetővé válik, és implicit módon valamilyen *transzferálható sémákat, tanulságokat* (érzelmi, intellektuális, erkölcsi) is magukban hordoznak. A narratív sémák megismerése, alkalmazása egy olyan tanulási technika, amely komoly transzferhatással rendelkezik, és a kognitív pszichológiai kutatások szerint nagyban segítheti az általános a tanulási képességek elsajátítását.³²

A nemzetközi ajánlások a *történelmi kulcskompetenciák* fejlesztésében alapvetően a *történelmi dokumentumok* (írott, íratlan, elsődleges, másodlagos, szöveges, képi stb.) feldolgozásához és értelmezéséhez, illetve a kritikai gondolkodás kialakulásához szükséges alapvető képességek elsajátítását és problémahelyzetekben való alkalmazását szorgalmazzák.³³ Továbbá egyre inkább elvárásként jelenik meg a dokumentumok értelmezéséhez szükséges ún. *nyelvi vagy egyéb kommunikációs* (pl. vizuális) kódok, manipulációra alkalmas *eszközök és technikák* beazonosítása. A forrásfeldolgozások kapcsán tudatosítani szükséges, hogy az emberek cselekedetei mindig idő-, hely- és érdekfüggők, és a ma vagy a jövő újszerűnek tűnő jelenségei a történelem segítségével analógiásan értelmezhetők, „keretezhetők”. A médiaműveltséghez és az aktív tanuláshoz kötődően pedig a különböző ajánlásokban a produktív és kreatív prezentációk készítésének elsajátítása és alkalmazása jelenik meg.

Kiemelten kell foglalkozni a *történelmi gondolkodás fejlesztésével*, amely többek között az események és jelenségek okainak és következményeinek feltárását, illetve az ezeken belüli hierarchia (jelentőség) felfedezését jelenti. Továbbá a történelmi analógiák felismertetésére a narratívumokból kihámozható „*rejtett történet-szervező sémák*”,³⁴ mintázatok (template) beazonosítását. Például: békés életmód → idegen erők támadása → válság, szenvedés → hősiesség küzdelem → végül győzelem az idegen erők fölött → béke. A mintázatok felismertetése paradox módon egyszerre várja el a konvergens (összetartó) és divergens (széttartó) gondolkodás fejlesztését, alkalmazását, mivel egyszerre kell összpontosítani magukra a tényekre, valamint az ezeket előidéző és ezekből következő explicit és implicit okokra, feltételekre és következményekre.

Az alapelvek nyomán szükségesnek látszik a történelmi műveltség módszertani, intellektuális, személyes-társas és kommunikációs kompetenciáinak beazonosítása.

A történelmi műveltség kompetenciaterületei

Módszertani kompetenciák	FLEXIBILIS TARTALMAK: A civilizáció és a nemzeti történelemből Jelenkori globális és lokális problémából, állampolgársági ismeretekből.	Intellektuális kompetenciák
Megfigyelés és vizsgálódás, összehasonlítás, csoportosítás, osztályozás, rendszerezés. Adatgyűjtés, számítás, rendszerezés, tervezés, modellalkotás. Információkezelés és -feldolgozás, IKT-eszközök, -technikák alkalmazása.		Időbeli és térbeli tájékozódás. Narratív szemlélet okosági gondolkodás, alternatívák felismerése, alkalmazása. Multiperspektívikus megközelítés, analógiák, mintázatok felismerése. Kritikai gondolkodás, problémamegoldás.
Személyes és társas kompetenciák		Kommunikációs kompetenciák
Nyitottság, empátia, társas együttműködés, kreativitás reflektív attitűd. A társadalmi érzékenység, felelősségérzet, pozitív gondolkodás, etikai érzék.		Szóbeli és írásbeli kifejezőképesség, digitális információforrások alkalmazása, audiovizuális prezentációs technikák alkalmazása.

Az újonnan definiált kompetencia-térkép, az információrobbanás, a tömegmédiá, a digitális kultúra terjedése, a gyökeresen megváltozott tudásfelfogás alapvető szemlélet- és módszertani váltást tesz szükségessé a mindennapi tanítás-tanulás területén, amelynek nyomán a pedagógusoknak nemcsak eddigi módszereiket, de tudásátadói szerepüket is át kell értékelnük. Kikerülhetetlen a tanulók egyéni vagy csoportos érdeklődésére, motivációjára és változatos tevékenységeire, kreativitásukra, alkotói fantáziájukra épülő mindennapi pedagógiai gyakorlat megteremtése.

Összegzés

A következő időszak kiemelt feladata lesz, hogy az eredményekből a változó tudás- és tanuláselméletekre támaszkodva megkezdődjen a történelemtanítás teljes struktúrájának újragondolása. Ebben a nagyarányú átalakítási folyamatban kiemelt jelentőségűvé válik a tudomány világának és a mindennapi pedagógiai praxisnak a folyamatos, nyilvános, interaktív és empatikus párbeszéde. Már csak azért is, mert az elmúlt évtizedek felemás eredményei ennek hiányára is visszavezethetők. Nehéz, de megkerülhetetlen feladatnak látszik a történelemtanítás küldetésének konszenzusos újradefiniálása, a fejlesztési célok és tartalmak új egyensúlyának megteremtése, a didaktikai elvek és módszerek rendszerének áttekintése. E folyamatban a nemzetközi tapasztalatok szerint az eddigieknél nagyobb figyelmet kell kapni a pedagógiai autonómia és a helyi innovációs törekvések segítésének, az új szemléletű osztálytermi folyamatok támogatásának.

Az írás az új kihívásokra választ kereső történelemtanítás elmúlt évtizedében bekövetkezett változásai tükrében arra tesz kísérletet, hogy összefoglalja, mely általános cél és alapelvek mentén lenne érdemes szakmai körökben megvitatni az aktuálisan korszerű

Kaposi József: A hazai történelemoktatás dilemmái

történelemtanítás dilemmáit. Ennek kapcsán érvel a *történelmi műveltség (historical literacy)* címszó alatt értendő fejlesztési célok kialakításának szükségessége mellett. Rögzíti a történelmi műveltség fontosabb építőköveit: például a narratív megismerés, kollektív identitásképzés, a történészi látásmód megismerése, analógiák, mintázatok felismerése vagy az adaptív történelmi gondolkodás képességének elsajátítása mellett. Kiemelten fontosnak tekinti az állampolgári nevelés érdekében a tantárgy társadalomismereti komplexitásának fenntartását, a konkrét történetek és változatos történelmi dokumentumok (források) multiperspektivikus feldolgozását, és ezzel összefüggésben hazai tradíciókra épülő közös kulturális kódrendszer kialakítását, valamint az aktív tanulást biztosító interaktív módszerek gazdag repertoárjának alkalmazását. Mindezt annak reményében teszi, hogy a következő nemzedékek reális múltismerettel és történelmi tudattal tudják szemlélni a jövő helyi, regionális, nemzeti, európai és globális kérdéseit.

A közéleti és oktatáspolitikai folyamatok legalább kétféle, markánsan eltérő scenáriót vetítenek előre. Az egyik – összefüggésben a múltért folyó, mindennapi politikai küzdelemmel és a közélet elsekélyesedésével, a pedagógiai gyakorlat mindennapi gondjaival – az eddigi modernizációs eredmények (pl. multiperspektivikus, kompetencia-központú és tevékenységalapú tanulási gyakorlat) egyfajta mellékvágányra terelésével járhat. A másik – összefüggésben a demokratikus elvek és gyakorlat kiteljesedésével, az európai értékek iránti elkötelezettséggel, a differenciáltabb történelmi gondolkodás és tudat tágabb horizontba helyezésével – a hazai emlékezéskultúra modernizációját, valamint a mai kor kihívásaira sokkal jobban reflektáló és – aktívabb társadalmi és közéleti magatartás térnyerésével együtt hosszabb-rövidebb időtávban – a történelemtanítás szakdidaktikai és módszertani kultúraváltását eredményezheti.

IRODALOM

- BÁBOSIK István (2006): A feladat mint személyiségfejlesztő tényező. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 4. sz. 50–60.
- BLOCH, Marc (2006): A történész mestersége III. In: Gyurgyák János – Kisantal Tamás (szerk.): *Történelemelmélet II.* Osiris Kiadó, Budapest, 1100-1124.
- BODNÁR Éva – CSILLIK Olga – CSUVÁR Fruzsina – DARUKA Magdolna – KÖNCZÖL Tamás – MIHÁLYI Krisztina – SASS Judit (2015): *Iránytű helyett. Pillanatkép: kihívások, szempontok és tendenciák.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- CARR, Edward Hallett (2006): Mi a történelem? II. In: Gyurgyák János – Kisantal Tamás (szerk.): *Történelemelmélet II.* Osiris Kiadó, Budapest. 1125-1156.
- CSAPÓ Benő (1992): Kognitív pedagógia. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 2. sz. 38-45.
- DÁRDAI Ágnes (2002): Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás. In: *Történelem. tanítás. Módszertan. Tanulmányok a 75. éves Szabolcs Ottó tiszteletére.* Szerk. NAGY Péter Tibor – VARGYAI Gyula. OPKM, Budapest, 34-43.
- DÁRDAI Ágnes (2006): A történelmi tanulás sajátosságai. In: HEGEDŰS Gábor – LESKU Katalin (szerk.): Az MTA Pedagógiai Bizottság Szakmódszertani Albizottság. II. Országos Szakmódszertani Tanácskozás. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét, 95–105.

Kaposi József: A hazai történelemoktatás dilemmái

- F. DÁRDAI Ágnes (2002.): *A tankönyv-kutatásalapjai*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- F. DÁRDAI Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. századelején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás, (XLV.) Új folyam I.* 1. sz. febr.
<https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/learning-learn-and-civic-competences-different-currencies-or-two-sides-same-coin>
- HALÁSZ Gábor (2006): Előszó. In: DEMETER Kinga (szerk.): *A kompetencia, kihívások és értelmezések*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 7-13.
<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/kompetencia/eloszo>
- 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
- HARARI, Yuval Noah (2018): *21 lecke a 21. századra*. Animus, Budapest.
- HOSKINS, Bryony – CRICK, Ruth Deakin (2008): *Learning to learn and civic competences: different currencies or two sides of the same coin?* Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL)
- F. DÁRDAI Ágnes (2006): *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára I.* XLI. köt. Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata – ELTE BTK, Budapest,
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/>
- KINYÓ László (2005): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, 105. évf. 2. sz. 109–126.
http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kinyo_MP1052.pdf
- KOJANITZ László (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, 23. évf. 2. sz. 28-47.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00173/pdf/EPA00011_iskolakultura_2013_2_028-047.pdf
- LUKÁCS, John (2005): *Egy nagy korszak végén*. Európa Kiadó, Budapest.
- MOLNÁR Gyöngyvér (2002): A tudástranzsfer. *Iskolakultúra*, 12. évf. 2. sz. 65-74.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00057/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_02_065-074.pdf
- 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
- VÁGÓ Irén (2000): Az oktatás tartalma. In: HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 169-237.
<http://mek.oszk.hu/08400/08451/08451.pdf>
- VÁGÓ Irén – VASS Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 197-278.
<http://mek.oszk.hu/08400/08429/08429.pdf>
- WHITE, Hayden (1978): The Fictions of Factual Representation. In: WHITE, Hayden: *Tropics of Discourse: Essays in Cultural Criticism*. John Hopkins University Press, Baltimore, 121-134.

ABSTRACT

Kaposi, József

The dilemmas of history education in Hungary

This paper summarizes on which principles it would be worth debating the dilemmas of teaching history in professional circles in the light of changes that have taken place in the past decades, starting with the surreal state of affairs in history teaching in Hungary at present. In this respect, it argues for the adoption of a developmental goal understood under the heading historical literacy. It outlines the most important building blocks of historical literacy: e.g. narrative cognition, collective identity formation, acquiring the ability for adaptive historical thinking. It holds of high importance maintaining the social studies complexity of the subject in the interest of education for citizenship, the multiperspective processing of documents (sources), a rethinking of the common cultural coding system based on Hungarian traditions, and interactive methods that ensure active learning. The author of the paper hopes that his recommendations expressed on the fundamental questions of history teaching - why, for whom, what and how - can provide a framework for meaningful professional debate for both academic and everyday practitioners.

JEGYZETEK

- ¹ A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata 2018. december 1-jei *Mentés másként: Történelemtanítás a Kárpát-medencében* c. konferenciáján elhangzott előadás szerkesztett változata.
- ² VÁGÓ Irén – VASS Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In: Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Szerk.: HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006. 217.
<http://mek.oszk.hu/08400/08429/08429.pdf>
- ³ F. DÁRDAI Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás (XLV.) Új folyam I. 1. sz.*
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/> (Letöltés: 2020. márc. 26.)
- ⁴ HARARI, Yuval Noah (2018): *21 lecke a 21. századra*. Animus, Budapest, 232.
- ⁵ 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, Pécs – Pécs, 370.
http://halaszg.ofi.hu/download/iskolavezetes_tanulas.htm (Letöltés: 2020. márc. 26.)
- ⁶ NORA, Pierre (2009): *Emlékezet és történelem között*. Napvilág Kiadó, Budapest, 14-15.
<https://www.szaktars.hu/napvilag/view/nora-pierre-emlekezet-es-tortenelem-kozott-2009/?pg=15&layout=s&query=Eml%C3%A9kezet%2C%20t%C3%B6rt%C3%A9nelem%3A%20t%C3%A1volr%C3%B3l%20> (Letöltés: 2020. márc. 26.)
- ⁷ LUKACS, John (2005): *Egy nagy korszak végén*. Európa Kiadó, Budapest, 111.
- ⁸ WHITE, Hayden (1978): The Fictions of Factual Representation. In: WHITE, Hayden: *Tropics of Discourse: Essays in Cultural Criticism*. Baltimore, 134.
- ⁹ BLOCH, Marc (2006): A történész mestersége I. In: GYURGYÁK János – KISANTAL Tamás (szerk.): *Történelemelmélet I*. Osiris Kiadó, Budapest, 32-33.
<https://www.szaktars.hu/osiris/view/gyurgyak-janos-kisantal-tamas-szerk-tortenelelmelet-ii-osiris-tankonyvek-2006/?pg=46&layout=s> (Letöltés: 2020. márc. 26.)
- ¹⁰ LUKACS (2005) 32.
- ¹¹ LUKACS (2005) 57-58.
- ¹² Vö. LUKACS (2005) 49.
- ¹³ VÁGÓ Irén (2000): Az oktatás tartalma. In: HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 169.
<http://mek.oszk.hu/08400/08451/08451.pdf> (Letöltés: 2020. márc. 29.)
- ¹⁴ HALÁSZ – LANNERT (2006) 8.

Kaposi József: A hazai történelemoktatás dilemmái

-
- ¹⁵ BÁBOSIK István (2006): A feladat mint személyiségfejlesztő tényező. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 4. sz. 50–60.
- ¹⁶ CSAPÓ Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 94.
- ¹⁷ Csapó Benő (2002): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 2. sz. 38-45.
- ¹⁸ BODNÁR Éva – CSILLIK Olga – CSUVÁR Fruzsina – DARUKA Magdolna – KÖNCZÖL Tamás – MIHÁLYI Krisztina – SASS Judit (2015): *Iránytű helyett. Pillanatkép: kihívások, szempontok és tendenciák*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest, 87-116.
- ¹⁹ Ortega-t idézi Id. LUKACS (2005) 57.
- ²⁰ Id. LUKACS, (2005) 57–58.
- ²¹ CARR, Edward Hallett (2006): Mi a történelem? II. In: GYURGYÁK János – KISANTAL Tamás (szerk.): *Történelemelmélet I-II*. Osiris Kiadó, Budapest, 1125.
- ²² Idézi Johan Huizingát LUKACS, (2005) 1156.
- ²³ STRANGLING, Robert (2001): Teaching 20th-century European history. Council of Europe Publishing. <http://www.sissco.it/download/dossiers/estradling.pdf> (Letöltés: 2020. márc. 27.)
- ²⁴ DÁRDAL Ágnes (2006): A történelmi tanulás sajátosságai. In: HEGEDŰS Gábor – LESKU Katalin (szerk.): Az MTA Pedagógiai Bizottság Szakmódszertani Albizottság. II. Országos Szakmódszertani Tanácskozás. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét, 98.
- ²⁵ STRANGLING (2001)
- ²⁶ LEE, Peter (2004): Historical literacy: Theory and rese-arch. *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research*, 5. 1. sz. 1–12. <http://centres.exeter.ac.uk/historyreso-urce/journal9/papers/lee.pdf> (Letöltés: 2020. márc. 27.); Id: KOJANITZ László (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, 23. évf. 11. sz. 2. sz. 36. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00173/pdf/EPA00011_iskolakultura_2013_2_028-047.pdf (Letöltés: 2020. márc. 27.)
- ²⁷ HOSKINS, Bryony – CRICK, Ruth Deakin (2008): *Learning to learn and civic competences: different currencies or two sides of the same coin?* Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL) <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/learning-learn-and-civic-competences-different-currencies-or-two-sides-same-coin> (Letöltés: 2020. márc. 27.)
- ²⁸ DÁRDAL Ágnes (2002): Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás. In: *Történelem. tanítás. Módszertan. Tanulmányok a 75. éves Szabolcs Ottó tiszteletére*. Szerk. NAGY Péter Tibor – VARGYAI Gyula. OPKM, Budapest, 43.
- ²⁹ LEE, (2004): Id: KOJANITZ (2013) 36.
- ³⁰ KINYÓ László (2005): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, 105. évf. 2. sz. 113. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kinyo_MP1052.pdf (Letöltés: 2020. márc. 27.)
- ³¹ BRUNER, Jerome (1996/2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest, 50. Idézi: KINYÓ (2005) 113.
- ³² MOLNÁR Gyöngyvér (2002): A tudástranszfer. *Iskolakultúra*, 12. évf. 2. sz. 67. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00057/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_02_065-074.pdf (Letöltés: 2020. márc. 27.)
- ³³ STRANGLING (2001)
- ³⁴ 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 (Letöltés: 2020. márc. 27.)