

Ráposi József

Széljegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról

A tanulmány arra tesz kísérletet, hogy összefüggésben a rendszerváltozás következményeivel értelmezze az elmúlt közel negyedszázad során a történelemtanítást ért kihívásokat, illetve az erre adott történelemtanári reflexiókat. Az írás annak fókuszán át vizsgálja a folyamatokat, hogy mely tényezők segítették, illetve gátolták a korszerű európai történelmi tudásfelfogás, tanítási elvek és gyakorlatok adaptációját a hazai viszonyok között. Ennek keretében érinti a Kádár-korszak történelemtanításának sajátos kompromisszumait, a kilencvenes évek tartalmi szabályozásának kérdéseit és ellentmondásait (pl. Nemzeti alaptanterv, keretantelvek) és ezek szakmai, fogadtatását, legitimitását. Vizsgálja a 2005-ös új történelemérettségi kidolgozása körülményeit, a követelmények és az írásbeli feladattípusok hatásait a tanórai szaktanári és tanulói tevékenységekre.

I.

Közéleti viszonyaink új kihívásaival összefüggésben manapság számosan megkérdőjelezik az elmúlt évtizedek történelemoktatásának hatékonyságát és eredményességét. Felvetik azt a problémát, hogy a fiatal generációk nem eléggé árnyaltan értelmezik az elmúlt évszázad eseményeit, és társadalmi tájékozottságuk, egyéni, közösségi identitásuk súlyos zavarokkal terhelt. Bizonyára a kialakult problémák hátterében sokelemű és sokrétű folyamatok állnak. Ezek egyik elemeként mindenképpen érdemes áttekinteni és elemezni azokat a kihívásokat, amelyekkel az elmúlt közel negyed század alatt a napi gyakorlat szintjén szembe kellett néznie a történelemtanításnak. Természetesen a feladat nem egyszemélyes, hiszen a személyes és közösségi élmények, az eltérő nézőpontú feldolgozások, a változó szellemi és társadalmi közeg koordináta-rendszerében gondolkodva és vitázva lehet esély a tisztánlátásra.

A történelemtanítás mint a múltról szóló történelmi ismeretek átadása hagyományosan a magyar társadalom egyik fontos elvárása a közoktatással szemben. A tantárgy tanításában az ismeretközvetítés mellett régtől nagyon fontos szerepet játszanak az affektív követelmények is: az érzelmi nevelés és a pozitív attitűdök kialakításának igénye, a hazaszeretetre nevelés. Ennek eszközét a magyar történelemtanítás évszázadok óta a magyar nép szabadságért és függetlenségért vívott küzdelmének leírásában, történetének újra és újra elmesélésében látja, és ezt a megközelítést alkalmazta az elmúlt évszázadokban minden politikai rendszer, habár az események értelmezésében és a súlypontok elhelyezésében komoly különbségek tapasztalhatók (SZABÓ 2003; F. DÁRDAI 2010).

A kommunista diktatúra évtizedeiben a történelem tantárgy kiemelt feladata a rendszer ideológiai legitimálása volt. Több évtizeden keresztül központi tantervek és tankönyvek alapján, ellenőrzött rendben, tartalommal és módszerekkel folyt a történelemtanítás. Ennek ellenére, miként a Történelemtanárak III. Országos Konferenciája 1993-ban megfogalmazta, „Történelemtanításunk azonban soha nem vált mindenestül a hatalom kiszolgálójává. Egyre szélesebb körben elfogadott értékévé vált a tárgyilagosság, a különböző eszmei és politikai irányzatoktól való tudatos távolságtartás. Nehéz időkben formálódtak ki ennek a magatartásnak az alapelvei, de úgy gondoljuk, hogy tárgyilagosságnak maradni a demokráciában sem sokkal könnyebb.” (V. MOLNÁR 1996, 8.) A kádári diktatúra utolsó évtizedében lehetőség volt arra is, hogy bizonyos politikai vagy ideológiai okokból tiltott tartalmakat és gondolatokat is közvetítsen a tanítás a diákoknak.

A Kádár-korszak második felében a történelem oktatásában az ideológiai béklyók és a tabutémák száma és köre folyamatosan csökkent, mindez kedvezően hatott a tananyag-feldolgozások tartalmára és színvonalára. A diktatúra elerőtlenedése, mélyülő identitásválsága sok tekintetben hozzájárult ahhoz, hogy számos polgári érték (szabadság, függetlenség, autonómia, egyéni érdekelttség, család) jelent meg a tananyagban, ami a rendszerváltozás egyik szellemi előkészítőjeként is értelmezhető. A lazuló központi elvárások az 1980-as évek folyamán kedvező módszertani következményekkel is jártak, amit az európai történelemdidaktikai szakmai közvélemény is elismert (SZABOLCS 1996). Viszonylag nagy volt a tanárok úgynevezett módszertani szabadsága, amely lehetőséget teremtett a rendszer adta keretek között korszerű tartalmak és újszerű módszerek (pl. csoportmunka) alkalmazására.

A változások természetesen csak a történelemtanítás meghatározott körére terjedhettek ki (pl. csoportmunka alkalmazása, szemléltetés korszerűsítése), és nem kaphattak teret azok a konzekvenciák, amelyek nyíltan szembehelyezkedtek volna a korszakot meghatározó marxista ideológiával, az osztályharcos gondolkodással, a formációelmélettel. Kizárólagos maradt a monopolisztikus és számos vonatkozásban determinista nézőpont, valamint a fejlődésbe vetett kérlelhetetlen hit, és az ehhez kapcsolódó teleologikus gondolkodásmód. Mindez azt jelentette, hogy bár például a forrásfeldolgozás és az ehhez kapcsolódó önálló elemzési képesség fejlesztése elvben megteremtette a feltételeket az egy nézőpontú történelemszemlélet meghaladására, a különböző alternatívák felmutatására, a kanonizált történelmi törvényszerűségek megkérdőjelezésére, ám a központi tantervi előírások és az erre épülő gyakorlat még a puha diktatúra időszakában is csak a becsukott tantermekben tette lehetővé a másként gondolkodás kinyilvánítását.

A változó módszertani gyakorlatból következő konzekvenciák levonása, a plurális értelmezési lehetőségek elhallgatása az akkori korszakban a hatalom és a tanárok praktikus kompromisszumaként értelmezhető. Itt is az érvényesült – ahogy a „gulyáskommunizmus” időszakában más területeken –, hogy a történelemtanítással foglalkozók lemondtak az ideológia és az egypárti uralom legitimitásának megkérdőjelezéséről, ennek fejében szabadságot kaptak az alapelveket nem megkérdőjelező európai trendek átvételében, valamint az ehhez kapcsolódó taneszközök és tanítási módszerek változatosságának elterjesztésében. Mai szemmel vizsgálva, e kényszerű kompromisszum rövid távon úgy értékelhető, hogy javított

a történelem tantárgy akkori helyzetén (enyhítette a korábbi merev előírásokat), és fontos szerepet játszott abban, hogy a tárgy a diktatúra korszakában is megőrizte népszerűségét a tanulók körében. Hosszú távon persze azt a veszélyt hordozta, hogy egy esetleges fordulat – mely a rendszerváltással be is következett – a „fürdővízzel a gyereket is kiönti”, mondván a modernizáció szellemében elrendelt módszertani változások is részesei azoknak a kényszereknek, amelyekben a történelemtanítás a „politika szolgálóleányává” vált. Talán ezzel is magyarázható, hogy 1990-et követően, amikor a történelemoktatás megszabadult korábbi ideológiai, politikai és uralmi béklyóitól, a közel két évtizede zajló, nemzetközileg is ismert hazai módszertani változásokból csak nagyon kevés – és az is elsősorban általános iskolai területen – élte túl a rendszerváltozást követő évtized tanítási gyakorlatát.

II.

Nem kell bizonygatni és igazolni, hogy a történelemtanárok jelentős része alapvetően felszabadulásként élte meg az 1990-es évek eleji fordulatot. Ez még akkor is igaz, ha a történelemtanárok között is jó néhányan voltak, akik nyíltan vagy burkolt formában az előző rendszer hívei közé tartoztak. A különböző „ballasztoktól” való szabadulás vágya minden józanul gondolkodó tanárt megérintett, már csak azért is, mert a tanári pálya egyik fontos jellemzője a szakmai autonómia és az önállóság igénye. Ezt támasztja alá az is, hogy a rendszerváltoztató években széles körű szakmai önszerveződés indult el (pl. tanári szervezetek, műhelyek jöttek létre, kiadványok láttak napvilágot), és a történelemtanárok közösségei a különböző konferenciákon határozottan, eredményesen tudták artikulálni a szaktanári érdekeket (békásmegyeri konferenciák) (KATONA 2007).

A kommunista diktatúra megszűnése végül is megteremtette az alkotmányos és jogi feltételeket a történettudomány ideológiai korlátoktól mentes művelésére, az osztályharcos szemlélet kiiktatására, a kényszerből elhallgatott tények feltárására, és „a történelemtanárok sokasága a történettudománytól várta azt az egyértelmű, ideológiai elfogultságoktól mentes tudást, amelyet átadhat tanítványainak. Ma már világosan látszik, hogy ez illúzió volt akkoriban is, és az maradt ma is. Egyrészt azért, mert [...] az elhallgatott témák, tévképzetek, hamis mítoszok – a közgondolkodást, közműveltséget is érintő – kibeszeléséhez, a történettudományi, illetve tágabban a társadalmi viták lefolytatásához időre és persze megfelelő társadalmi légkörre is szüksége van.” (F. DÁRDAI 2010)

A rendszerváltozáshoz kapcsolódó örömteli változások közül kiemelhető a tanári innováció megerősödése, amely egyrészt új helyi iskolai programok készítésében, másrészt a taneszközpiac nagyarányú kiszélesedésében öltött testet. Soha korábban ennyiféle és ilyen nagy változatosságot mutató könyv nem jelent meg a hazai oktatás palettáján, különösen igaz ez a történelem tantárgyra, ahol az elhallgatott tények és a megváltozott nézőpontok egyértelműen ki is kényszerítették ezt. Ezzel párhuzamosan a tanárok jelentős része kisebb vagy nagyobb mértékben aktívan részt vállalt (viták, kérdőívek kitöltése stb.) az időközben készülő Nemzeti alaptanterv és az ehhez kapcsolódó alapvizsga követelményeinek a kidolgozásában.

A változások mozgósító erejét az is mutatta, hogy korábban nem tapasztalt érdeklődés nyilvánult meg a történelem oktatása iránt a különböző konferenciákon, amelyeken a történelmi tananyag átalakításának kérdései kerültek középpontba. A különböző álláspontokat képviselők sokszor késhegyig menő vitát folytattak arról, mit kell elhagyni a korábban kötelező tananyagból, illetve mit kell beemelni a korábban tiltottak közül. Érdekes módon a tartalmakhoz kapcsolódóan viszonylag kevés szó esett a tanórai módszerekről, a feldolgozás különböző formáiról; ez azt mutatta, hogy a történelemtanárok a változások kulcsának a tananyag átrendezését és nem a feldolgozási stratégiák megváltoztatását tartották.

Természetesen a konferenciákon szükséges lett volna nyilvános szakmai diskurzusokat tartani arról is, hogy miként változott meg a történelem értelmezése, a történelmi tanulás felfogása az idő alatt, amíg hazánk a nemzetközi vérkeringéstől kényszerű elzártságban élt. Így kibeszélhetővé, feldolgozhatóvá válhattak volna olyan kérdések, mint: „elfogadható-e az úgynevezett tudományos szocializmus által megfogalmazott utópia mint a történelem célja, vagy hogy a történelem céljának megjelölése nem utópia-e minden esetben. Nemcsak arra kell válaszolniuk, hogy helytállóak-e a marxista társadalomtudomány törvényei, és elfogadhatók-e az osztályszempontú értékrendek, hanem arra is, hogy egyáltalán fölismerhető-e törvényszerűségek, és alkalmazható-e normatív értékrend a történelemben.” (ZÁVODSZKY 2008, 210.)

A politikai rendszerváltás természetesen nem tudta kezelni azokat a problémákat, amelyek már a Kádár-korszakban is hol nyilvánvalóan, hol latens módon jelen voltak (pl. motivációhiány, érdektelenség, olvasottság hiánya). Ráadásul megjelentek új problémák is azzal összefüggésben, hogy a „tanszabadság, a pluralizmus és az alternativitás lehetőségét a tanárok többsége nem tudta maradéktalanul kihasználni, hiszen nem volt könnyű feladat a tudományos eredmények gyors adaptációja, amelyhez nem álltak rendelkezésükre új tankönyvek, szemelvény- és dokumentumgyűjtemények. Ezekre pedig égető szükség lett volna, ugyanis a legújabb kori egyetemes és magyar történelem szinte teljes tananyaga »áthangszerezésre« vár, mivel a régi akkordok már gyakorta fülsértőek voltak. Ésszerűnek látszott az idevonatkozó történelmi ismeretek strukturális átrendezése, új prioritások kijelölése, a korábbi hamis, nem helytálló dogmák felülvizsgálata és kiszűrése.” (V. MOLNÁR 1993, 6.)

Mindezek ellenére megállapíthatjuk, hogy a rendszerváltozáshoz kapcsolódó időszakban a szaktanárok attitűdjét a bizakodás jellemezte mind a tananyagtartalmak várható átalakulása, mind a történelemtanítás céljait és módszereit illetően. A bizakodás háttérében elsősorban az állt, hogy lehetőség kínálkozott a korábbi tabutémák és tiltott megközelítések beemelésére, valamint a hatalom által korlátozott vagy elvett szakmai autonómia visszaszerzésére. Ugyanakkor a tananyagtartalmon túllépő viták, a történelem értelmezéséről a világban lezajlott tudásforradalom gyakorlati hatásáról szóló elemzések elmaradása sajnálatos módon hozzájárult ahhoz, hogy a kor kihívásaira választ adó, ún. narratív kompetenciákra' épülő nemzetközi gyakorlat (RÜSEN 1994, idézi F. DÁRDAI 2003) egyáltalán nem

1 „E kompetencia annak a képességnek a birtoklását jelenti, hogy az ember az idők folyamán szerzett tapasztalatait értelmezni, rendezni tudja, hogy e tapasztalatok a saját életvitelében orientációs bázist jelentenek, hogy személyisége ezáltal gazdagodik, történeti identitása kialakul, kommunikációs képessége erősödik.” (F. DÁRDAI 2002, 35.)

vagy nem olyan kontextusban érkezett Magyarországra, amely lehetővé tette volna a honi hagyományok organikus továbbfejlesztését és egy olyan szintézis megteremtését, amely egyszerre képviselte volna a hazai örökséget és az új európai elvárásokat, trendeket.

III.

A rendszerváltozás után elmaradó válaszok érthető, de kevéssé szerencsés kísérőjelensége lett a kilencvenes évek elejétől a történelmi értelmezés, magyarázat és értékítélet minimumra csökkentése, sőt nemegyszer kiiktatása a tanítási folyamatból abból a megfontolásból, hogy a korábbi ideologikus megkööttségek után újabb „gondolkodási béklyókkal” már nem akarják terhelni a tanítást. Ennek háttérében feltehetőleg az is állhatott, hogy számos tanár érezte úgy, hogy a Kádár-korszakban (önként vagy kényszerrel) képviselt, de egyik napról a másikra részben vagy egészében megtagadott történelemszemlélete miatt szakmai presztízse megkopott. A folyamatnak az sem tett jót, hogy egyrészt a közvélemény és a szakma egy része is egyszerű előjelváltózásként értelmezte a politikai változásokat (–ellenforradalom, + forradalom), másrészt új kihívásként fogalmazódott meg a többféle történelemszemlélet egyidejű jelenléte, a determinikus, egy nézőpontú történelemszemlélet tarthatatlansága (JAKAB 2000).

A 1990-es évek közepétől – összefüggésben az egyre természetlenebbé váló NAT-viták hatásával – érzékelhetők lettek a szaktanári elbizonytalanodás tünetei, amelyek elsősorban a „tényfetisizmus” és a diktálásra épülő módszerek fokozatos elterjedésében öltöttek testet. Az elbizonytalanodásnak természetesen voltak politikai elemei, de jelentős szerepe volt annak is, hogy az oktatáspolitikai tartalmi szabályozás új szemléletét hirdette meg, és az oktatás középpontjába a történelmi ismeretszerzési képességek fejlesztését kívánta állítani. Megjelent a változások miatti félelem is („csak reformot ne”), melynek háttérében az iskolarendszer fokozatos átalakulása (plurális fenntartói viszonyok, középiskolai expanzió, tagolt iskolaszervezet megjelenése) és az 1995-ben elfogadott NAT újszerű műveltségképe és a hazai gyakorlattól eltérő iskolaszervezeti (6 + 6 + 2) felépítése állt.

Az 1995-ös Nemzeti alaptanterv kiadása nemcsak a korábbi központi tantervi szabályozás egész rendszerét változtatta meg, de megújította a tantervet mint szabályozóeszközt is, hiszen középpontjába nem a tananyagot, hanem a tanulók fejlesztését állította. Módosította a hagyományos tantárgyi kereteket (tíz műveltségterületet hozott létre). A NAT több szempontból is átértékelte a történelem tantárgy korábbi helyzetét. A történelem az *Ember és társadalom* műveltségi terület részévé vált (a társadalomismeret és az emberismeret mellett), és a tantervi koncepcióból következően a korábban megkövetelt tartalmak és az elvárt lexikai ismeretek mennyisége lényegesen csökkent (F. DÁRDAI 2010). Ez utóbbi szándékot a Nemzeti alaptanterv fogalmazta meg: „A különböző ismeretek elsajátítása eszköz a tanulók értelmi, önálló ismeretszerzési, kommunikációs, cselekvési képességeinek a kialakításához, fejlesztéséhez.” (NAT 1995, 9.)

Ráadásul az *Ember és társadalom* műveltségterületnek csak egyharmad részét töltötte ki a hagyományosnak tekintett történelem, mert beemelődött az ember- és társadalom-

ismeret, valamint a jelenismeret. A változásokat a történelemtanárok jelentős része a történelemoktatás megcsonkításának vagy ahogy akkor megfogalmazták, „Trianonként” élte meg.² Ugyanakkor a tartalmi modernizáció élharcosai sikerként értékelték a változásokat, hiszen „az iskolai követelmények komplex műveltségi területek formájában történő megfogalmazása helyet adott a korábban csak elszórt kísérletként létező tantárgyi területek »nagykorúsításának« (például emberismeret, mozgóképkultúra és médiaismeret), valamint lehetővé tette egyes tantárgyi területek differenciálódását is (például társadalmi ismeretek, állampolgári és gazdasági ismeretek), illetve kerettantervi megjelenésüket (hon- és népismeret, kapcsolódás Európához).” (JAKAB 2003, 13.)

Az 1990-es évek végén a Nemzeti alaptanterv elfogadottságát az is gátolta a történelemtanárok körében, hogy értelmetlenül szembeállította az ismereteket és a képességeket. Ma már nehezen érthető, miként lehetett öltre menő vitákat folytatni erről a kérdésről, miközben ma már evidenciaként elfogadott, hogy nem érdemes az ismeretközvetítés és a képességfejlesztés feladatát kettéválasztani, mert megfelelő ismeretrendszer kialakítása nélkül a gondolkodási képességek sem fejleszthetők. A narratív kompetenciák kutatása időközben arra is rávilágított, hogy a tananyagtartalmak túlzott kiiktatása nemcsak az egyéni és közösségi identitás létrejöttét akadályozza, hanem kedvezőtlenül hat a tanulás mint alapképesség eredményes kialakulására is (KINYÓ 2005, 123.). A tanterv implementációjának egyik legfőbb kudarcát az okozta, hogy a tantervben „meghatározott pedagógiai ciklusok nem illeszkedtek a korábbi iskolaszervezethez” (VÁGÓ 2000), és ez különösen súlyosan érintette a 8 + 4-es szerkezettől eltérően felépülő történelmet. További problémaként jelent meg, hogy a tanterv az 5–6. évfolyamon tematikus megközelítést tartalmazott, és a kronologikus történelemtanítás csak a 7. évfolyamon kezdődött. Mindez azt is eredményezte, hogy a történelmet tanító pedagógusok körében a Nemzeti alaptanterv elutasítása lényegesen magasabb volt, mint a többi tantárgyat tanítók esetében.

A tartalmi viták és az azzal foglalkozó tanulmányok arra is rávilágítottak, hogy a diktatúrát felváltó liberális oktatáspolitikai olyan innovációt és szabadságfokot várt el a szaktanároktól, amelyet a többség nem igényelt. Például írjon helyi tantervet, használja ki az egyre bővülő tankönyvpiac kínálatát, és ismerkedjen meg azokkal az új területekkel, amelyek a történelemoktatásban megjelentek (JAKAB 2000). Az új oktatási dokumentumok többször és többféle formában is kiemelték, hogy a nagyobb részben ismeretátadásra épülő – a 19. század végén, a tömegoktatás nyomán meghonosodott – tanítási módszerek az információrobbanás következtében elavulttá váltak, így a tanórai munkában új módszerek alkalmazása válik szükségessé.

Az 1990-es évek elején a nemzetközi szakirodalomban elfogadottá vált az a nézet (HUSÉN 1991, idézi NÉMETH 2003, 47.), hogy a változó tudásfelfogás következtében lényegesen átalakul a hagyományos tanár szerep. A tudásátadás meghatározóan deklaratív és verbális

2 Ezt a véleményt Szabolcs Ottó ekként fogalmazta meg egy konferencián 1996 decemberében: „Amíg a műveltségterület többi tantárgyát jórészt most kreálták, tehát felépíteni kell őket, addig a történelem óriási hagyományokkal rendelkezik, s hagyományos óraszámait kb. egyharmadára, egynegyedére csökkentésével le kell építeni. Egy rossz hasonlattal élve a NAT tulajdonképpen a történelemtanítás Trianonja.” (Idézi KAPOSÍ 2006b.)

formáját felváltja az ún. szakértői szerep, amelyben kiemelt helye van a tanulásdiagnosztikai felkészültségnek, a diákok önálló munkavégzéséhez szükséges taneszközök kifejlesztésének és az általános nevelési funkciók felértékelődésének. A szakirodalom feltételezése szerint e változások – a pedagógusokban meglévő félelmekkel szemben – nemhogy leértékelik a pályán lévők szakmai professzióját, hanem éppen ellenkezőleg, felértékelik azt, hiszen a tanulók személyre szabott és biztos eredménnyel kecsegtető tanulási útvonalának diagnosztizálása, valamint a megfelelő terápia hozzárendelése szinte „doktori” felkészültséget kíván. Csakhogy a pedagógusok, köztük a történelemtanárok nem így élték (élik) meg a tanárszerep változásából adódó tevékenységeket, hanem úgy, hogy eddigi tudásukra nincs szükség, az újat, amit elvárnak tőlük, még nem ismerik, és nincsenek is meggyőződve arról, hogy az eredményesebb lenne mind saját maguk, mind diákjaik számára.

A rendszerváltozást követően – az 1985-ös oktatási törvény szellemében – az oktatás-irányításban az intézményi önállóság és önfejlesztés paradigmája érvényesült, így jelentős mértékben csökkent annak a lehetősége, hogy külső eszközökkel (pl. szakfelügyelet) közvetlenül befolyásolni lehessen a mindennapi tanítási gyakorlatot. Ez egyrészt az iskolák és a szaktanárok szakmai autonómiájának megerősödéséhez vezetett, másrészt azt eredményezte, hogy az állam, amely felelős a közoktatás minőségéért és eredményességéért, csak áttételeken keresztül tudta érvényesíteni azon szándékait, amelyek a modern pedagógiai gondolkodás általánossá tételéből következtek volna (JAKAB 2000). Ez a gyakorlat szintjén azt jelentette, hogy bár az intézmények készítettek új pedagógiai dokumentumokat, helyi tanterveket, de az ezek nyomán elvárt tantárgy-pedagógiai változások nem következtek be, így az iskolákban tanórai szinten alig vagy egyáltalán nem lehetett észrevenni azokat a változásokat, amelyeket egyébként az intézményi pedagógiai programok, helyi tantervek rögzítettek.

A kilencvenes évek közepén zajló szakmai – bár több vonatkozásban politikai síkon is folyó – viták következménye, hogy a történelem tantervi szabályozása lényegében csak „papíron” létezett, és a gyakorlatban a tankönyvek vették át a tantervek tartalmi szabályozó funkcióját. Abban, hogy a tankönyvből, amely eredeti funkcióját tekintve segédeszköz, meghatározó tartalmi és módszertani szabályozó lett, feltétlenül szerepe volt az elhúzóó tantervi vitáknak, valamint a kiépülő és folyamatosan bővülő tankönyvpiacnak, amely a szabályozatlanságban kiváló piaci értékesítési lehetőséget látott.

Az oktatási miniszter által 2000-ben kiadott kerettantervek – a Nemzeti alaptanterv és a helyi tantervek közé beiktatott szabályozási szint – a korábbi tantervi implementációból adódó anomáliák feloldását, az oktatási rendszer integritásának és átjárhatóságának biztosítását, valamint a hagyományos tantárgyi struktúra visszaállítását tűzte ki célként (VÁGÓ 2000). A változások nyomán a Nemzeti alaptantervet kiegészítették a 12. évfolyam végéig, és hozzáillesztették a 8+4-es iskolarendszerhez. A történelem ismét önálló tantárgy lett az általános iskolában, és kronologikus tanítása az 5. évfolyamtól kezdődött. A társadalomismeret, az emberismeret, a mozgókép- és médiaismeret az ún. modultantárgyak között kapott helyet, ami azt jelentette, hogy az iskolák a helyi tanterveikben vagy önállóan, vagy más tantárggyal integrálva taníthatták azokat (KK, 2001).

A kerettanterveket az iskolák és a történelemtanárok többsége elfogadta. Ezt elsősorban azzal lehet magyarázni, hogy tananyagbeosztása jól igazodott a kialakult gyakorlathoz, és nem rendelt el olyan változásokat, amelyek lényegesen átrendezték volna a pedagógusok napi munkáját. Vagyis illeszkedett az oktatás szinte minden területét érintő reformok elleni hangulathoz, amely a kilencvenes évek végére egyre általánosabbá vált. A kerettantervi dokumentumok legjelentősebb újdonsága a tevékenység-központúság hangsúlyozása volt, amely az önálló tanulói ismeretszerzés széles körű elterjesztését szolgálta, és ily módon – szándékai szerint – módszertani változásokat indukált. Az új tantervi szabályozás zökkenőmentes elfogadottságában természetesen szerepe lehetett annak is, hogy az 1990-es évtized folyamán az oktatáspolitikai irányváltások nyomán a tantervi szabályozás elvesztette mozgósítási képességét, és a tantermeken kívül rekedt.

Az ezredforduló idején az átalakuló iskolaszervezet és a tartalmi követelményekből adódó problémák mellett a pedagógustársadalmat az is feszültséggel töltötte el, hogy egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a tanárok hosszú távon a rendszerváltozás vesztesei közé tartoznak majd. Bár állásuk biztos, de csak az anyagi elismertség alacsony szintjén finanszírozott. A romló élet- és pályakilátásokat tovább erősítették az egyre riasztóbb demográfiai adatok, amelyek azt jelezték előre, hogy 10-15 éves távlatban harmadával kevesebb diák kerül majd be a közoktatásba. Ráadásul ebben az időszakban fejeződött be a középiskolai expanzió, vagyis a korábban szakmunkásképzőbe járó diákok jelentős része már „átcsatornázódott” az érettségit adó középiskolákba. Ennek következtében az ún. jó tanárok, ha lehetőségük volt, átmentek az ún. jó helyekre – így a jobb tanulók kapták a jobb tanárt –, akik pedig nehezen nevelhető és oktatható diákokat tanítottak, vagy jobb esetben képessé váltak – tulajdonképpen maguktól – új motiváló módszerek alkalmazására, vagy rosszabb forgatókönyv szerint egyszerűen úgy tettek, mintha minden rendben volna, illetve rávetítették saját kudarcaikat a diákok felkészületlenségére. Továbbá 2003-ban került sor, a tanulói túlterhelésre hivatkozva, a tanulói óraszámok csökkentésére és a tanári kötelező óraszámok felemelésére, amelyek együttesen a pedagógus státuszok jelentős csökkentési lehetőségét hozták előtérbe.

A kilencvenes évek tartalmi szabályozásának hatásait feltáró, OKI által folytatott obszerváció (CSALA 2004) azt vizsgálta, miként érintették a történelemtanárokat azok a szakmai kihívások, amelyeket a NAT (1995) és az azt követő Kerettantervek (2001) bevezetése jelentett.³ Az obszerváció azt a feltételezést igazolta, hogy a szaktanárok a tanórákon továbbra is a korábban alkalmazott módszereket használják, hiszen a történelemoktatás keretében a tanári magyarázatra (92%) és a frontális osztálymunkára (87%) épülő oktatás dominál, és ehhez képest jóval kevesebb a tanulói önálló feldolgozás (74%), illetve a csoportmunka (63%). Bár a felmérés azt is kimutatta, hogy a szaktanárok a tanítási folyamatban meghatározó szerepet szánnak a magyarázatnak, a beszélgetésnek és a feladatok megoldásának. Ehhez képest lényegesen kisebb fontosságot tulajdonítanak az internethasználatnak és a drámapedagógiai módszereknek. A tantárgyukat érintő kihívások kapcsán a legfőbb

3 A kérdőíves módszerrel közel ezer tanár válaszait igénylő obszerváció arra kereste a választ, miként vélekednek a történelemtanárok a tárgyat érintő kihívásokról, hogyan látják a tankönyvek, a taneszközök helyzetét, mi a viszonyuk az oktatási kormányzat által indukált módszertani változáshoz.

problémának a magas követelmények (29%) és a feldolgozásra szánt kevés idő (30%) el-
lentmondását tartották a szaktanárok (CSALA 2004). A vizsgálat rámutatott arra a para-
doxonra is, hogy amit a történelemtanítás megújítását illetően a fejlesztők minimumnak
ítéltek, azt a mindennapi praxist folytató szaktanárok maximumnak értékelték. A felmérés
arra is rávilágított, hogy a tanári munkában és az órákon a tankönyv és az ismeret jellegű
követelmények dominanciája érvényesült, és kevés szerepet kapott a forrásfeldolgozás és
-értelmezés.

IV.

Az 1990-es években a történelem tantárgy érettségi vizsgája a politikai, társadalmi és ideo-
lógiai változások ellenére lényegében az 1978-as tantervek előírásai szerint folyt. Változás
legfeljebb abban történt, hogy az oktatási kormányzat, illetve különböző háttérintézményei
(Országos Közoktatási Intézet, Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda) többször is mó-
dosították az érettségi vizsgán számon kérhető témaköröket, illetve a kialakult gyakorlat
alapján egyszerűsítették a vizsga konkrét lebonyolítását. Bár a tartalmi változások többsége
a rendszerváltozással szorosan összefüggő politikumot érintette, a vizsga tartalma továbbra
is ismeret- és politikatörténet-centrikus maradt. A szóbeli vizsga formája és gyakorlata az
évek során még ennyit sem változott, így az előre ismert, egyteteles, tanári kérdések nélküli,
a reprodukív ismereteket számon kérő megmérettetés vált általános gyakorlattá, amellyel
nagyon kevésbé volt mérhető a tanulók ismeretfeldolgozási képessége, történelmi látás- és
gondolkodásmódja. Az érettségi az iskolák falain belül folyt, így nem vált nyilvánossá az,
hogy a vizsgázók felkészültsége jelentős mértékben differenciált, hiszen a középfokú oktatás
expanziójának kiteljesedésével egyre jobban kinyílt az egyes iskolák közötti olló a vizsgatel-
jesítményeket illetően. Volt olyan intézmény, ahol a követelmények szintje alig különbözött
a korábbi évtizedben elvártaktól, máshol azonban a „vizsgálat” a matróruhas és öltönyös
jelöltek formális feleltetésében merült ki, így a vizsga már csak szimbolikus, felnőtté avató
szerepét tartotta meg.

A korábbi évtizedben kialakult egyetemi, főiskolai felvételi gyakorlat lényegében válto-
zatlanul fennmaradt. A rendszerváltozás politikai következményeként csökkent a 20. század
történetének számonkérhetősége (például érvénytelenné váltak a Tanácsköztársaságról
vagy az 1956-ról korábban tanultak), és kiiktatódtak vagy háttérbe szorultak azok a témák és
megközelítési módok, amelyek az osztályharcos szemléletből fakadtak. Ezzel párhuzamosan
a felvételen csökkent az esszéfeladatok száma és szerepe, és általánossá vált a történelmi
adatokra (név, évszám stb.) építő, tesztekkel való felvételiztetés. A felvételi írásbeli vizs-
ga feladatai lényegében tényismeretet kértek számon, és kevés tér jutott a gondolkodást
vizsgáló kérdéseknek. A felvételi vizsgák problémáját a fentiekén túl az is növelte, hogy
változatlanúságával gyakorlatilag felülírta a közben módosuló (NAT, kerettantervek) közép-
iskolai tantervet, és a maga képére formálta a 11–12. évfolyam tananyagát. Ez többek között
a középiskoláztatás utolsó éveiben abban nyilvánult meg, hogy a szaktanárok úgymond

„diákjaik érdekében” nem a történelem fontos kérdéseinek felvetésére, megvitatására, a gondolkodás fejlesztésére, hanem az adatok mechanikus megtanítására törekedtek, és valljuk be, kényszerültek (BIHARI–KNAUSZ 1998).

A kilencvenes évek második felében elindult vizsgafejlesztési munkálatok a közoktatás tartalmi és módszertani modernizációja kifulladásának időszakában kezdődtek el. A munka „sokváltozós” feltételek között folyt, hiszen többször jelentősen módosultak az oktatáspolitikai szándékok, folyamatosan nőtt a középiskoláztatás iránti igény, és távolodtak a munkaerő-piaci elvárások, valamint az egyes tanulók és intézmények oktatási szándékai és lehetősége. Ráadásul a megváltozott feltételek között egyre differenciáltabbá vált a felsőoktatás hozzáállása is a standardizált vizsgakövetelmények alapján történő szelekciós felvételi kiválasztáshoz (HORVÁTH 2003). A vizsgafejlesztés tartalmi vonatkozásban azt tekintette céljának, hogy a bemeneti követelményekben (NAT, kerettantervek) már megújult tartalmakat és elvárásokat a kimeneti követelményekben is érvényesítse, és többek között a képességfejlesztést állítsa előtérbe. Ezzel párhuzamosan természetesen arra a kihívásra is választ akart adni, hogy a vizsga tömegessége mellett miként lehet garantálni az országosan egységes színvonalat. Összefoglalva: a vizsgafejlesztés az egységesség, kétszintűség bevezetése mellett új tudástartalmak megjelenését, a kompetenciafejlesztés előtérbe állítását, a standardizáció megteremtését és kiszélesítését, az egyéni tanulói utak választási lehetőségének bővülését (flexibilitás), valamint a felsőoktatási továbbtanulás igazságosabb feltételeinek megteremtését tűzte ki célként (HORVÁTH–LUKÁCS 2006). A fejlesztés egyébként sajátos oktatáspolitikai környezetben valósult meg, hiszen egy magát liberálisnak definiáló oktatáspolitikai indította útjára, majd egy mérsékelt konzervatív irányzat fejlesztette tovább, és végül az ismét hatalomra kerülő liberálisoknak jutott a bevezetéssel járó dicsőség és a tételek idő előtti nyilvánosságra kerülése miatt a botrány.⁴

Az új érettségi bevezetését megelőző időszak jellemző tanári attitűdje a kivárást volt, hiszen számosan úgy vélték, hogy a 2002-es kormányváltás után – az addigra bevezetésre előkészített érettségit – majd az új (rég) oktatáspolitikai nem fogja bevezetni, hanem lejátszódik ugyanaz, mint a 1995-ös NAT-nál és a 2000-es kerettanterveknél. E helyzetmegítélés nem volt teljesen alaptalan, hiszen 2002 ősze és 2003 tavasza között ténylegesen elhangzottak olyan nyilatkozatok, amelyek az új (kétszintűnek nevezett) érettségi elvetését szorgalmazták.⁵ A viszonyokat egyébként is tovább nehezítette, hogy a kiadott új Nemzeti alaptanterv (2003) a részletes tartalmi követelményeket a kerettantervek szintjére helyezte,

4 2005-ben máig tisztázatlan körülmények között a magyar, matematika és történelem írásbeli feladatsorok idő előtt kerültek nyilvánosságra.

5 Történelemtanítás és szerkezeti reform. 18 történelemtanár nyílt levele az oktatási miniszterhez, az OKNT elnökéhez és más illetékes vezetőkhez, 2002. november 19. Az aláírók között megtalálható pl. Bihari Péter, Dupcsik Csaba, Foki Tamás, Jakab György, Knausz Imre, Kopcsik István, Miklósi László, Vass Vilmos. <http://www.tte.hu/?page=dok&jid=98&archiv=&ev=> (2009. október 8.)

„Nem lehetséges egyszerre mondani, hogy megszűnik a kerettantervek monopolhelyezete és kötelező jellege, valamint azt, hogy 2005-ben bevezetjük azt a kétszintű érettségit, melynek részletes követelményrendszere a kerettantervek alapján készült. Vagy-vagy!” (ARATÓ és mtsai. 2002)

aminek következményeként nemcsak újabb viták kezdődtek az ún. műveltségi kánonról, de egyre több pedagógus érezte úgy, hogy ezzel végképp zárójelbe került az általa birtokolt szaktárgyi tudás. Az iskolai szinten nehezen értelmezhető oktatáspolitikai viszonyok között ezért is érte váratlanul és bizonyos értelemben felkészületlenül a szaktanárok jelentős részét az a döntés, hogy mégis lesz érettségi reform.

Mindez azt is jelentette, hogy a hazai oktatásirányítás ideológiai és társadalomfilozófiai különbözősége ellenére „a tudásátadás folyamatának evolucionista átalakulása helyett revolucionista módját” (KŐFALVI–MAKK 2007, 11–13.) választotta. Az oktatáspolitikák abból indultak ki, hogy „a tömegoktatás tantárgyi reformjának legkönnyebben és időben leggyorsabban végrehajtható eleme a kimeneti követelmények megváltoztatása, amely egyben a tartalmi és módszertani terület megújulását is kikényszeríti” (uo.).

A történelemtanárok többsége azért tartott az új vizsga bevezetésétől, mert a központi írásbeli feladatlap révén a „tanügyi reform belépett a tanterembe”, és „...nem lehet tudni, hogy a tanterveket kezdeményező oktatásügyi kormányzat mennyiben fogja majd számon kérni rajtuk a megvalósíthatatlan követelményeket: az óriásira duzzadt tananyagmennyiség megtanítását és a szemléleti és módszertani újdonságok alkalmazását” (JAKAB 2000), ráadásul felkészítő munkájuk eredménytelensége is nagyobb nyilvánosság elé kerülhet. A különböző helyzetű iskolák eltérően jelenítették meg félelmeiket. A gyenge felkészültségű diákokat oktatók attól féltek, hogy nagyon sokan meg fognak bukni a vizsgán (bár időközben a jogszabályokban az 1997-es kezdeti 50%-os bukáshatár 2002-ben 30%-ra, majd 2005-re 20%-ra mérséklődött), az elitbe tartozók pedig – látva a nyilvánosságra hozott feladatokat – attól tartottak, hogy túl sok jó jegy születik majd.⁶

A kialakult viszonyok között talán a több éve/évtizede oktató pedagógusok helyzete volt a legnehezebb, hiszen azokban az intézményekben, ahol a szelekciós rendszer már a belépést megelőzően kiszűrte az „nem odavalókat”, nehezen felismerhető volt a reprodukív ismeretek megtanítására építő tanítási stratégia eredménytelensége, mert az eredmények (osztályzatok, felvételik) a várakozásnak megfelelően alakultak. Ahol viszont nem működött a szelekciós rendszer, ott a nyilvánvaló eredménytelenség okaként legtöbbször a diákok szociális viselkedését és társadalmi, kulturális hátrányait fogalmazták meg a pedagógusok. Mindez két dolgot jelentett. Egyrészt azt, hogy sok esetben a pedagógusoknak saját, mindennapi közvetlen tapasztalataik ellenében kellett változtatniuk, ami nagyon nehéz (hiszen józan belátás nélkül ez nem nagyon megy). Másrészt azt – és erre az érettségi bevezetésének későbbi tapasztalatai is utalnak –, hogy azok a pedagógusok lettek a változtatás „zászlóshajói”, akiknek az iskolája nem tartozott sem az elit iskolák közé, sem a teljesen leszakadtak közé, hiszen számukra az újfajta tanítási, tanulási stratégia egyrészt jelenthette az elithez való felzárkózást, másrészt hozzájárulhatott az egyébként óhatatlanul bekövetkezhető leszakadás megakadályozásához (KAPOSI 2006a).

⁶ Erre egyébként más központi tantárgyaknál is volt korábbi példa (matematika), ahol a 2000 után bevezetett egy-séges vizsga azt eredményezte, hogy az elitgimnáziumokban a középiskola négy éve során elégségesre teljesítők vizsgadolgozataikat jó vagy jeles szinten tudták megoldani, ez sok esetben tanulói és szülői elégedetlenségek forrásává vált.

A 2004-re kialakult helyzet úgy foglalható össze, hogy a szaktanárok hosszú ideig „civilként” és sok esetben ellendrukkerként figyelték az érettségi körüli, nemegyszer politikai felhangoktól sem mentes szakmai vitákat. Amikor azonban kiderült, hogy az új vizsgát bevezetik, felismerték a szükséges teendőket, és hihetetlenül gyors és eredményes adaptációs készségről tettek tanúbizonyságot. Lényegében egy év alatt eleget tettek mindazoknak az elvárásoknak, amelyek aztán a vizsga sikeres bevezetésének feltételei és zálogai lettek.

Az új történelemérettségi kapcsán a tanároknak alkalmazkodniuk kellett ahhoz, hogy a vizsgakövetelmények koncepciója nemcsak lehetőséget biztosít, de el is várja a felkészítési folyamatban a szaktanári tervezőmunka módosítását – a tananyag mindenkor adaptálását, súlyozását, ha szükséges, szelektálását – és a feldolgozási módszerek változatos formáinak alkalmazását. Olyanokét, amelyek nemcsak aktív tanulói tevékenységekre épülnek, de lehetőséget teremtenek a problémamegoldásra, a kooperációra, valamint a tanulók felkészültségi és felkészítési szintjéhez igazodó, differenciált tanulási utak alkalmazására is (F. DÁRDAI 2003). Igazodni kellett ahhoz, hogy a szaktanári felkészítő munkában lényegesen nagyobb szerepet kell kapnia az ismeretforrásokkal (pl. szöveg, ábra, kép, térkép) való tananyagfeldolgozásnak, amely a tanulók aktív és egyéni feladatmegoldó munkájára épít. Mindez alapvetően tevékenység-központú tanítási órát feltételez, amelyben a tartalmi ismeretek feldolgozása mellett a tanulói képességfejlesztésre helyeződik a fő hangsúly. A gyakorlat szintjére kellett lebontani azt az elvárást is, hogy a vizsgafeladatokban a történelmi események reprodukív felmondása helyett előtérbe kerülnek az értelmezések, magyarázatok, következtetések (pl. okok feltárása, önálló kérdések, nézőpontok megfogalmazása). Fel kellett dolgozni azt a hangsúlyváltást, miszerint a sikeres vizsgafelkészítésnek egyik kiemelt területe a szövegértési és szövegalkotási feladatok gyakorlása. Sőt a szaktanároknak ki kellett egészíteniük eddigi értékelési gyakorlatukat, különösképpen az írásbeli szöveges feladatainál, de a szóbeli tételknél is. A korábban megszokott tartalmi szempontok (pl. nevek, évszámok) mellett értékelni kellett a feladatban megfogalmazott probléma megértését, a témataratást, a szakszókincs relevanciáját, az elemzés koherenciáját, a kifejezőképességet és a nyelvhelyességet (F. DÁRDAI-KAPOSI 2008.).

A változtatások gyakorlatba átvitelét a 2004-ben meginduló tanártovábbképzések valósították meg. A képzések és a vizsgafejlesztés utolsó fázisa időben egymásba csúszott, ami pozitív és negatív következményekkel is járt. Egyrészt lehetőséget adott a vizsgafejlesztők számára, hogy a még nem lezárt kérdéseket (pl. javítási útmutató egységesítése) megvitassák a leendő multiplikátorokkal. Másrészt sajnálatosan sok idő ment el az írásbeli vizsgarész legitimitációjának elfogadtatására, így a szükségesnél kevesebb idő maradt a közös javítási elvek kidolgozására, elfogadtatására (F. DÁRDAI-KAPOSI 2004).

A szaktanárok, szaktanácsadók és a ma már egyetemi hallgatók visszajelzése⁷ alapján megfogalmazható, hogy az új történelemérettségi követelményei és bevezetése jelentős hatással volt a középiskolai tanítási gyakorlat mindennapjaira, hiszen az elmúlt másfél

7 A Pázmány Péter Katolikus Egyetem történelem szakos és az ELTE történelem szakos hallgatóival történt konzultációk.

évtizedben tantermi szinten – a változtatásokat illetően – a vizsgakövetelmény kényszerítő hatása volt a legeredményesebb. Anélkül, hogy széles körű, megbízható empirikus adatok állnának rendelkezésre, megállapítható, hogy a történelemérettségi bevezetése nyomán a szaktanári munka a tananyag-feldolgozás területén több ponton is módosult.⁸

V.

A bevezetés tanórai következményeiről, a mindennapi gyakorlatról sajnos nem áll rendelkezésre olyan gazdag obszervációs anyag, mint az OKI által 2001–2003-ban készített munka,⁹ csak az F. Dárdai Ágnes által írottak, miszerint „biztató jelnek tekinthetjük az eszközök változatosabbá válását, a tankönyvek és feladatgyűjtemények rendszeres, napi rutinná váló tanórai használatát, a különböző csoportszervezési formák tudatos és szakmailag megalapozott alkalmazását, a tanulók gyakori tevékenykedtetését, az ismeretszerzési eljárások reflektált alkalmazását, a tanulói teljesítmény-ellenőrzés rendszerességét. A napi tanítási praxisból továbbra is hiányoznak vagy jelentéktelen mértékben vannak jelen azonban a tanulóközpontú, kooperatív óravezetési stratégiák, a projektek, a kontroverzív és multiperspektivikus megközelítési módok, és még mindig uralkodó a politika- és eseménytörténet.” (F. DÁRDAI 2010) A szerző által hivatkozott kismintás vizsgálat azt is rögzíti, hogy „bár látjuk a korábbi frontális módszerek masszív továbbélését, látnunk kell a tartalmi szabályzóban kívánatosnak tartott egyéb, modernnek tartott módszerek gyakoribb és tudatosabb alkalmazását (ideértve az eszközhasználatot, a tanulás szervezési eljárásokat és a tanár-diák interakciók változatos formáit), másrészt a megválasztott módszerek és tartalmak szervesülését, tudatosságát (F. DÁRDAI 2010). Mindez azt a feltételezést mutatja, hogy a tanítási gyakorlatot illető szemléletváltás némiképp elkezdődött, de az elért eredmények még részlegesnek és korlátozottak ítéelhetők.

Ezt a feltételezést támasztja alá e tanulmány szerzője által 2009 őszén végzett kismintás felmérés is, amely azoknak a tanároknak a tapasztalatait gyűjtötte össze, akiknek a többsége közreműködött az új történelemérettségi bevezetéséhez kapcsolódó fejlesztésekben, így nézőpontjukat bizonyára meghatározta a vizsgával és annak tanítási következményeivel való valamilyen szintű azonosulás. Óvatosnak kell lennünk azonban az adatok elemzésével nemcsak a minta kicsisnye és viszonylatos egyneműsége miatt, hanem mert elképzelhető, hogy a válaszok az elvárásnak való megfelelés prizmján keresztül fogalmazódtak meg, és csak részben tükrözik a mindennapi gyakorlatot.

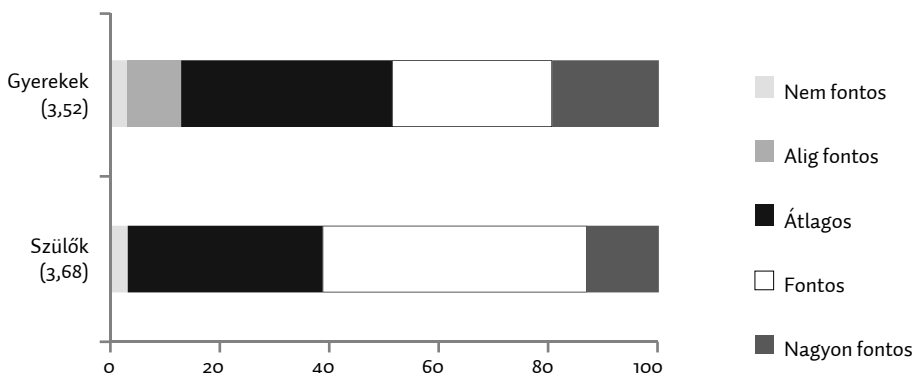
A kiküldött kérdőívre több mint harminc válasz érkezett. A visszaérkezett szaktanári vélemények (1. ábra) szerint a történelem tantárgy fontosságát hasonlóan ítélik meg a gyerekek és a szülők, de a pedagógusok feltételezése szerint az előbbieknél nagyobb a differenciáltság,

8 Multiplikátoroktól kapott írásbeli és szóbeli tájékoztatások szerint, valamint különböző konferenciákon folytatott személyes beszélgetések alapján.

9 A kutatás feldolgozta 16 tantárgy, köztük a történelem tanításának helyzetét, a kérdőívben 16 kérdés szerepelt.

hiszen itt az „alig fontos” megítélés is észrevehetően megjelent. Ezzel magyarázható, hogy a történelem tantárgy megítélésében a szülők esetében a fontos és nagyon fontos megítélés a 60%-ot is eléri, míg a gyerekeknél ez csak 50% környékén áll.

1. ÁBRA: Tanári feltételezések a történelemoktatás megítéléséről

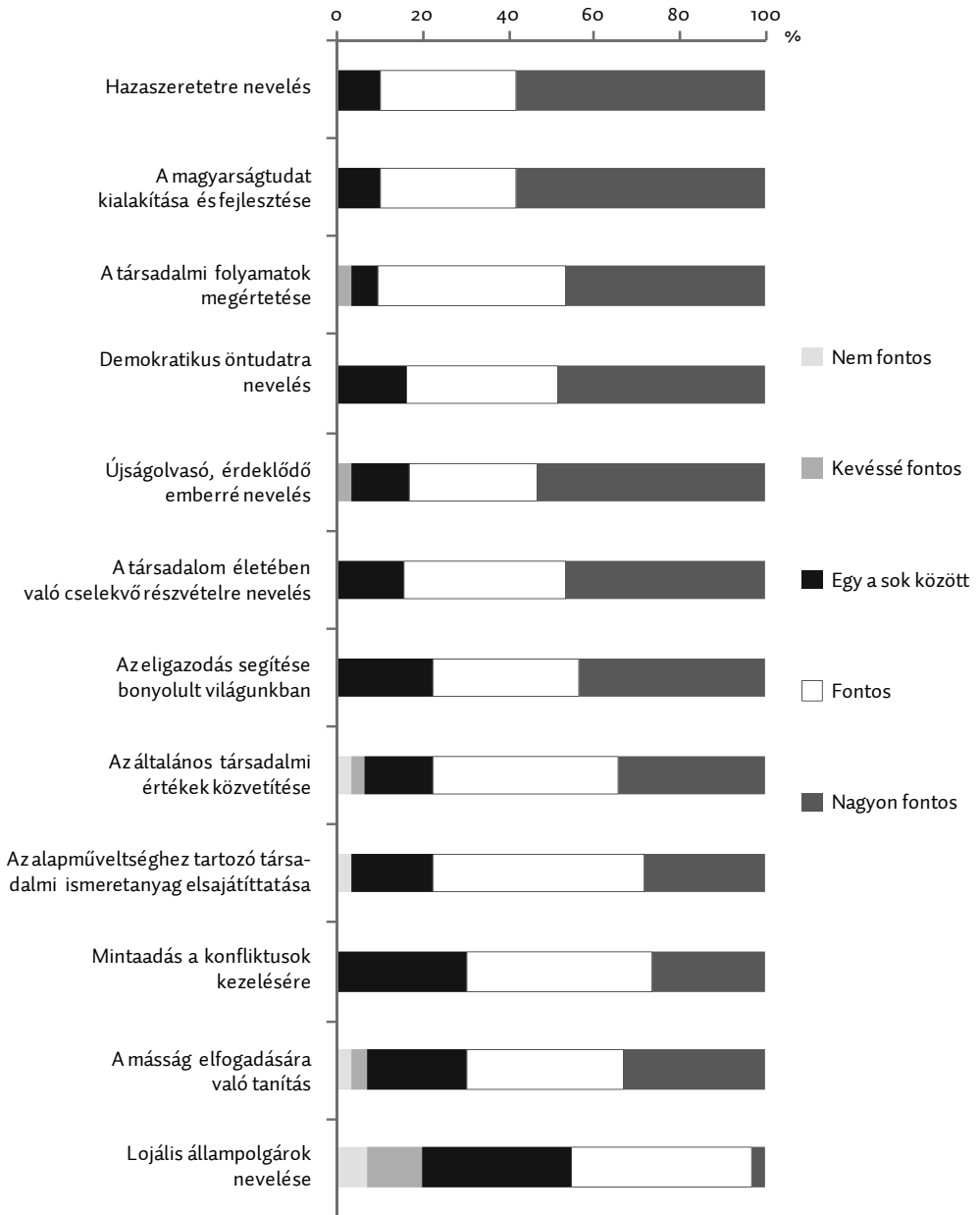


A válaszok feldolgozása azt mutatja, hogy a történelemtanárok továbbra is kiemelt fontosságot tulajdonítanak a tantárgy identitásképző funkciójának, hiszen a hazaszeretetre és magyarságtudatra nevelés fontossága 90%-os megítélést kapott. Öröndetes, hogy ezzel szinte hasonló értéket ért el a társadalmi folyamatok megértése, valamint a demokratikus értékrend elfogadtatása, mindez a módszerek tekintetében utalhat a deklaráció jellegű tanítástól való elmozdulásra is.

A felmérés adatai alapján az is látszik, hogy a képzés céljainak fontosságát illetően középben helyezkedik el a társadalom életében való cselekvő részvétel és a bonyolult világunkban való eligazodás, valamint az általános társadalmi értékek közvetítése. E preferenciasor magyarázata az lehet, hogy a történelemtanárok a tantárgy tanításakor kevésbé tartják kiemelt célnak a mindennapi életben hasznosítható praktikus ismereteket, sokkal inkább a konkrétan beazonosítható általános nevelési célokkal (hazaszeretet, magyarságtudat) azonosulnak. Mindez igazolja a tanulmány bevezetőjében idézett megállapítást, miszerint a tanítási folyamatban leginkább a pozitív attitűdök (pl. hazaszeretetre nevelés) kialakítása játszik meghatározó szerepet.

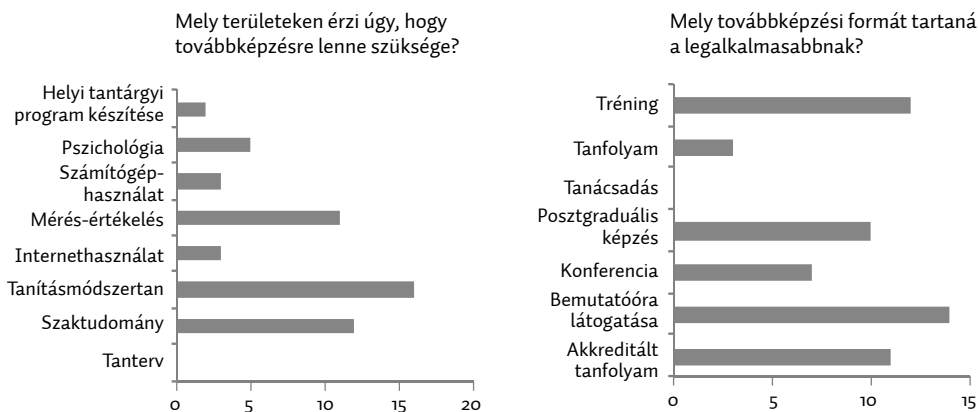
Az adatok függvényében paradoxnak tűnik, hogy a felmérés legkisebb értékét a lojális állampolgárrá nevelés produkálta, amit bizonyára a megfogalmazás pejoratív jelzője és a korábbi korszakok rossz reflexe magyarázhat (2. ábra). Tanulságos annak kiemelése is, hogy a mintaadás és a konfliktusok kezelése, valamint a másság elfogadásának tanítási céljai viszonylag alacsony értéket kaptak. Noha ez utóbbi esetében arra is érdemes figyelni, hogy a közéletben ez leginkább szűk értelmezési tartományban jelenik meg, és nem általánosan foglalja magában például a nemzetiségi és etnikai kisebbségeket.

2. ÁBRA: A társadalomtudományi képzés céljai fontosságuk szerint



A beérkezett adatok feldolgozása igazolni látszik azt, hogy az új történelemvizsga kihívásai nyomán egyre markánsabban megjelent a szaktanárok érdeklődése az ún. szakmódszertani problémák iránt, hiszen a válaszolóknak több mint a fele ilyen irányú továbbképzést igényelne (3. ábra). A szakmódszertani felkészítés iránti igényt mutatja az is, hogy a bemutatóórák látogatása mellett sokan igényelnék a tréninget is, amely leghatékonyabban segítheti a módszertani váltást, megújulást.

3. ÁBRA: Tanári vélemények a különböző továbbképzési lehetőségekről

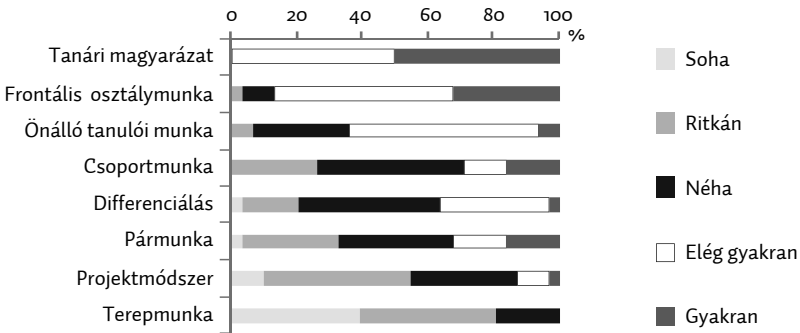


Az érettségi bevezetését követő tanári munkáról a legtöbb és legmegbízhatóbb visszajelzések az érettségi dolgozatok javítása kapcsán keletkeztek. Ezek alapján megállapítható, hogy a szaktanárok többsége – függetlenül a felkészítéstől – még ma is alapvetően mást tekintett/tekint történelmi tudásnak, mint amit a tartalmi szabályozás dokumentumai rögzítenek, illetve amit a feladatkészítőknek figyelembe kell venniük. Ennek tanórai konzekvenciáját tükrözi a kismintás felmérés is, amely megerősítette az elmúlt évek iskolai gyakorlati tapasztalataiból adódó feltételezést, hogy a szakórákon továbbra is a tanári magyarázat és a frontális osztálymunka dominál, de bővült és színesedett a szaktanári repertoár, és mind nagyobb teret kapnak az optimalizációs, valamint interaktív és reflektív, illetve a kooperativitásra is törekvő feldolgozási módok (önálló tanulói munka, csoportmunka, projekt). Sőt némely tanárnál a csoportmunka és a projektmódszer is az elég gyakran használt kategóriába került (4. ábra).

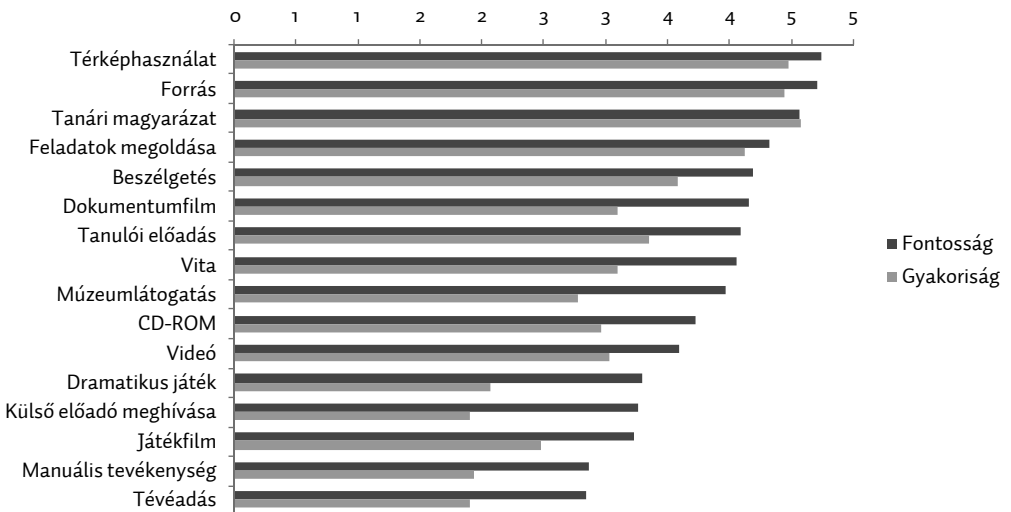
Közvélekedés szerint az új történelemvizsga bevezetésének egyik fontos következménye lett a forrás- és tevékenységközpontú történelemtanítás elterjedése. Ennek jeleit a felmérés is alátámasztja, hiszen a térkép- és forráshasználat fontossága és gyakorisága az élre került, megelőzve a tanári magyarázatot (5. ábra). Mindez komoly tanulási folyamatot feltételez, hiszen a tanároknak már felkészülniük kell lenniük a korábban kevésbé alkalmazott forrásismeret tanítására. Ennek keretében a diákok képessé válhatnak a forrástípusok jellemzőinek értelmezésére, bizonyos kulcsszavak megkeresésére vagy alkotói szándékok

feltérképezésére, önálló vagy megadott szempontok szerinti csoportosításra, kiegészítésre. E képességek elsajátítása azért is lényeges, mert a nemzetközi történelemdidaktikában az újonnan megfogalmazott történelmi kulcskompetenciák alapvetően a történelmi dokumentumok (írott, íratlan, elsődleges, másodlagos, szöveges, képi stb.) feldolgozásához és értelmezéséhez, illetve a kritikai gondolkodás kialakulásához szükséges alapvető készségek elsajátítását és problémahelyzetekben való alkalmazását szorgalmazzák (STRANGLING 2001).

4. ÁBRA: A tanulászervezési formák alkalmazásának gyakorisága



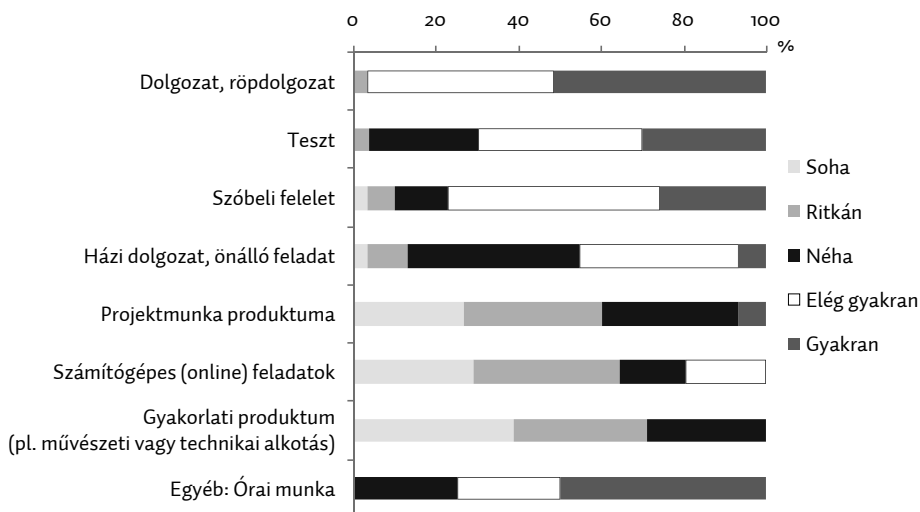
5. ÁBRA: A történelemtanítási módszerek fontossága és alkalmazásuk gyakorisága



A forráshasználat felértékelődése és a tanulói tevékenységre épülő módszer alkalmazásával párhuzamosan feltehetőleg megállt a tényyszerű ismeretek (adatok) további növekedése a tanórai munka során, noha a pedagógusok nagy részének tudásfelfogása középpontjában alapvetően még mindig a reprodukálható ismeretek állnak. Mindez azt mutathatja, hogy elkezdődött ugyan a pedagógiai megújuláshoz szükséges paradigmaváltás, de csak az elemei vannak jelen annak a korszerű pedagógiának, amely a világ számos országában már a következő elvekre épült: „1. A pusztán információátvitel (alacsonyabb rendű gondolkodási sémák) helyett inkább az információfeldolgozó képesség (magasabb rendű gondolkodási sémák) fejlesztésére kell helyezni a hangsúlyt. 2. Uniformizált oktatási gyakorlat helyett jobb eredményeket lehet személyre szabott oktatási gyakorlattal elérni. 3. A diákokat csoportos munkára, együttműködésre kell ösztönözni. 4. az oktatás folyamatának szerves részét képező 'autentikus' értékelési rendszert kell működtetni.” (KERTESI–KÉZDI 2005)

A tapasztalatok azt mutatják, hogy feltehetően az írásbeli vizsga feladattípusainak kényszerítő ereje révén a tanároknál már-már tudatosulni látszik, hogy a tanulók történelmi gondolkodása és megismerőképesége fejlesztésében fontos szerepet töltenek be az önállóan vagy párban megoldott feladatok. A vizsgára való felkészítés számos új, a tanulói tevékenységre épülő tanítási módszert vitt be a gyakorlatba, és mindenképpen segítette a diákok ismeretszerzési képességeinek fejlesztését. A pozitív irányba való elmozdulást az is igazolni látszik, hogy a tanulói produktumok értékelésekor közel 50%-ban helyet kapott a házi dolgozat és az önálló feladatmegoldás, 20%-ban megjelent a számítógépes feladatmegoldás, továbbá 10%-ot tesznek ki a projektmunkában végzett produktumok (6. ábra).

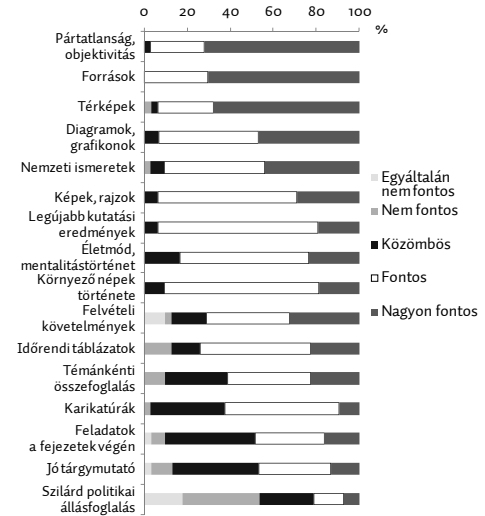
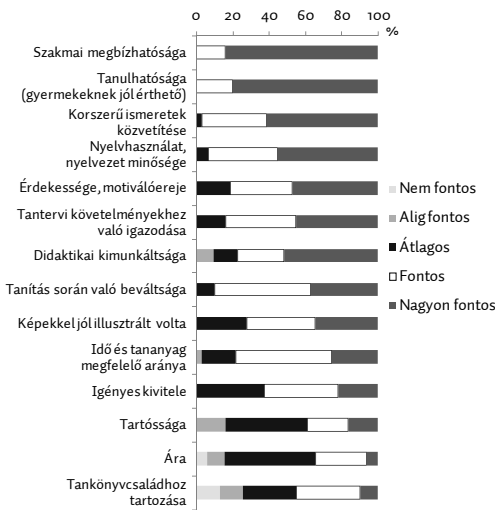
6. ÁBRA: A tanulói produktumok alkalmazásuk gyakorisága szerint



Az új történelemérettségi komoly versenyhelyzetet teremtett a tankönyvpiacra, lévén kötelező érettségi tárgy, így a hazai tankönyvek jelentős szegmensét fedi le. A versenyhelyzet azt eredményezte, hogy számos új kiadvány jelent meg, amely a megváltozott követelményeknek való eredményes felkészítést hirdette. Mindegyik tantárgyi kiadvány megpróbálta mind teljesebb mértékben figyelembe venni a tanulói, tanári igényeket (a hagyományos értelemben vett tényanyag csökkenése, különböző típusú források megjelenése, tanulói feladatok gyarapodása), a követelményekben megjelent kompetenciafejlesztés szempontjait, valamint a vizsgaleírásokban megjelenő feladattípusokat. Számos tekintetben sikerült meghaladni a korábbi tanulásfelfogás axiómáit, és tankönyvi szinten is sikerült megismertetni a szaktanárokkal például a több nézőpontú feldolgozás lehetőségét vagy a projektmunkát, illetve a drámapedagógiai módszerek alkalmazási területeit. Az elért eredmények biztatóak, de még sok kívánnivalót hagynak maguk után, hiszen a legjobb tankönyvek struktúrája sem épül olyan tanulásfelfogásra, amely a diákok érdeklődését állítja a középpontba, és a történelmi tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákra helyezi a feldolgozás súlypontját. A tankönyvpiac színesedése ellenére a felmérésben lényegileg a 2000-es év obszervációs adatainak a megállapításai ismétlődtek meg (pártatlanság, legújabb kutatási eredmények) (7. ábra) azzal a kiegészítéssel, hogy megfelelőnek vagy bőségesnek tartják a tankönyvválasztékot.

7. ÁBRA: A tankönyvi elemek fontossága

8. ÁBRA: A tankönyvválasztás szempontjai

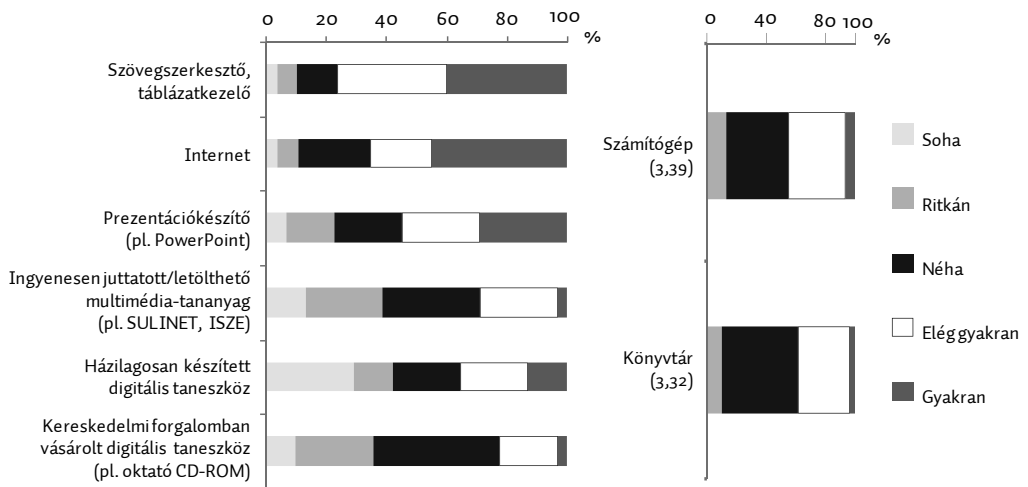


A szaktanárok a források, térképek alkalmazását kiemelten kezelik, sőt egyre látványosabban jelenik meg az az elvárás is, hogy a statisztikai adatok, diagramok, grafikonok (8. ábra) elemzése is kerüljön a történelem tantárgy tanítási feladatai közé. Sajnos a gyakorlatban

a különböző típusú források feldolgozása során nem kerül kellő hangsúly a dokumentumok és szerzőjük személyes helyzetének megállapítására, pedig enélkül a forráskritikai készség fejlesztése nehezen valósítható meg.

Ezzel összefüggésben jelentős és pozitív áttörés érzékelhető az informatikai eszközök alkalmazása terén, hiszen az adatok a könyvtárhasználattal egyenrangúnak tartják a számítógép-használatot (9. ábra), továbbá mindinkább elterjedőnek látszik az internet és az informatikai eszközökkel készíthető, lejátszható (PowerPoint, CD-ROM) tanítási anyagok használata. Nem kell nagy merészség annak az állításnak a megfogalmazásához, hogy az érettségire való előkészületek (tétel- és feladatlap-készítés) kapcsán a szaktanárok mind szélesebb köre ismerkedett meg az informatikai eszközök használatával, tanulta meg a különböző szövegszerkesztő, képbetöltő programok alkalmazását. Tehát az érettségi révén a korszerű számítástechnikai eszközök tanórai alkalmazásában lényeges áttörést ért el, már csak azért is, mert a taneszközfejlesztés új útjai CD-k, honlapok formájában is azt kínálják fel a szaktanároknak, hogy mind szélesebb körben ismerkedjenek meg a digitális tananyagokkal, és ezáltal diákjaik is előrébb jussanak ezen eszközök használatában (bár ők általában a tanárok előtt szoktak járni).

9. ÁBRA: Az informatikai eszközök és a könyvtár használata



VI.

Mindenképpen érvényes az a megállapítás, hogy az új történelemérettségi bevezetésével a tárgy nemcsak megőrizte korábbi presztízsét, de az írásbeli vizsgával még nőtt is a jelentősége. Ezt az állításunkat alátámasztja a *Jelentés a közoktatásról 2006* című összefoglaló is. „A tantárgyak közül csak egyet, a leginkább tradicionálisnak tartott történelmet emeljük itt ki, amelyben jelentős modernizációs lépés történt: tartalmilag a 20. század történelmének, a jelenismeretnek, az állampolgári tudatosságnak az erősítésével, módszertanilag elsősorban

a források használatának kikényszerítésével.” (VÁGÓ 2006) A megváltozott feltételek nyomán nemcsak lehetőséggé, hanem követendő elvárássá is vált a múlt és a jelen összefüggéseit széleskörűen feltáró, a több szempontú feldolgozást, a történelem sokoldalú, árnyalt értelmezését elváró történelemtanítási gyakorlat (KAPOSI 2006a).

Az új történelemérettségi hatása a tanítási szemléletre és a módszerekre leginkább abban mérhető, hogy felértékelődött a különböző típusú források feldolgozásának szerepe a tanítási folyamatban. Ennek révén nagyobb teret kaphat az ismeretszerző és -feldolgozó képesség fejlesztése, és a különböző dokumentumok kínálta nézőpontok többszámúsága, a feldolgozási módszerek széles repertoárja az értelmezési lehetőségek variabilitását eredményezhetik. Ily módon lehetővé válik a rendelkezésére álló tények alapján a különböző történelmi narratívák összehasonlítása, értékelése.

A tevékenység-központú oktatás gyakorlata általánossá teheti azt a felismerést, 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.” (UFFELMANN 1999) Feltételezhető, hogy ennek nyomán számos tanórán lehetőség nyílik a perspektíaváltás, a beleérző képesség gyakorlati alkalmazására. Továbbá a tanítási órákon megjelenhetett a történelmi alternatívákban való gondolkodás jó néhány eleme is, hogy a korábban „folyamatológiaiaként” minősített tanítási szemlélet, amely a változásokat szinte az eleve elrendelés szintjén fogalmazta meg, háttérbe kerüljön, és helyét az események és jelenségek problémaközpontú megvilágítása vehesse át, amely abból indul ki, hogy az eseményeknek az adott történelmi pillanatokban többféle kimenetelük lehet.

Mindez azt is jelentheti, hogy megteremtődtek a feltételei annak, hogy szélesebb körben is alkalmazható legyen a történelem feldolgozásának multiperspektívikus módszere, melynek lényege, hogy egymás mellett jeleníti meg a múlt feldolgozásának különböző nézőpontjait (perspektíváit). Nem azzal a céllal, hogy a narratívák (változatok) közül egyet, amely a „valót írja le”, kiemelje, hanem arra mutasson rá, hogy mindegyik egyformán értékes lehet a különféle élmények, kontextus és célok tekintetében. Továbbá felismertesse, hogy a dokumentumok legtöbbször a múlt egy-egy szeletét tudják megjeleníteni, így csak hiányos mozaikrészletnek tekinthetők. Tudatosítsa, hogy a forrásokban jelen lévő minden egyes nézőpont mögött sajátos politikai, társadalmi, gazdasági, szellemi és lelki viszonyrendszer áll, amely döntő mértékben meghatározza a megjelenített perspektívát. Ezek elemzése vezethet el a „mások” és az „önmagunk” nézőpontjaira való ráeszmélésre, amely a multiperspektivitás lényegét jelenti (STRANDLING 2001).

A vizsgafejlesztők reményei szerint a kompetenciák előtérbe állítása nemcsak a tanulói képességfejlesztés terén hoz eredményeket, hanem hozzájárul ahhoz is, hogy a diákok mind szélesebb köre jut el oda, hogy a történelmi változások nem az eleve elrendelés révén mennek végbe, hanem a különböző alternatívák, a történelmi szereplők társadalmilag, politikailag, kulturálisan meghatározott érdekei által vezérelt ütközések, azaz a történelmi problémahelyzetek megoldása által.

Az írásbeli vizsga és az azt szolgáló felkészítéshez kifejlesztett feladattípusok (gyakorló, mérő, fejlesztő) hasznosan szolgálhatják a hatékony, önálló tanulás, a szociális és állampolgári kulcskompetenciák kialakítását. Hozzájárulhatnak az ismeretszerzés, a kritikai gondolkodás, a kommunikáció és a tájékozódás térben és időben elnevezésű kompetencia-területek fejlesztési céljainak megvalósításához. Ez azért is fontos, hogy széles tanári és tanuló körben tudatosuljon az a felismerés, hogy a tanuló feladatmegoldások azon kulcskompetenciák fejlesztésének (pl. problémamegoldás, kommunikáció, modellalkotás, együttműködés) elengedhetetlen kellékei, amelyek a történelmi gondolkodási sémák, a feldolgozási algoritmusok és szövegalkotási standardok (pl. hipotézisek és igazolásuk, nézőpontok és értelmezésük) kialakulását eredményezik, és ezáltal az egész életen át tartó tanulás feltételeit teremtik meg.

Természetesen az elindult pozitív folyamatokat számos ellentmondás terheli, így pl. a tanügyi dokumentumokban megfogalmazott normák (demokrácia értékei, európai identitás stb.) és az elmúlt évtized társadalmi, gazdasági átalakulásából adódó feszültségek egymást kioltó folyamata vagy a globalizációs tömegkultúra és az ebből is következő individualizáció terjedése, amely a tradicionális közösségi identitás, ha tetszik a hagyományos történelem megkérdőjelezésével jár. Továbbá a régiókban az identitáskeresésből fakadó szinte kizárólagosan érvényesülő (állam-) nemzetközpontú történelemszemlélet dominanciája, amely számos ponton kizárja a multiperspektivikus megközelítések érvényességét. Nehezíti a tisztánlátást a hagyományos műveltségi „kánon” elvetése és fennmaradása közötti viták lezáratlansága, a változó és állandó közműveltség átadásának szükségessége (mint identitásképzés) és az újszerű tanulásfelfogásokban megnyilvánuló ismeretek elsúlytalanítása, valamint a megváltozott tudásfelfogás értelmezési sokszínűségéből, a kompetencia alapú oktatás elveinek és gyakorlatának nemegyszer csupán formális elfogadásából adódó bizonytalanságok is. Sőt annak felvetése sem kerülhető meg, hogy a szakmai (tanári) önállóság és biztonság garantálása nemegyszer ellentétbe kerül az eredményesség és hatékonyság közpolitikai elvárásaival.

Fontos annak tudatosítása is, hogy a tanítás alapvetően kollektív jellegű, a szaktanári munka értékelése nemigen lehetséges a tanulókkal folytatott interakciók folyamatából kiszakítva vagy akár a tantestületi körülmények és az iskola szociokulturális jellemzőinek ismerete nélkül (NAGY 1999). Ebből következően a mindennapi praxis vizsgálata nem redukálható egyszeri alkalomra és csak egy-két tényező, módszer vizsgálatára, hanem csak többdimenziójú koordináta-rendszerben értelmezhető. Így az e téren sokszor megjelenő oktatáspolitikai, innovátori türelmetlenség (bár érthető és magyarázható) nem a szükséges változásokat szolgálja, hanem a látszólagos megfelelés és rejtőzködés együttes szerepét váltja ki a folyamat résztvevőiből. Egyébként pedig azt is tudomásul kell venni, hogy „[...] a történelemtanítás szakmai korszerűsítése, minőségi megújítása nemcsak a gyakorló történelemtanárok gondja, hanem a kutatók, innovátorok, tankönyvírók, taneszközfejlesztők és oktatáspolitikusok közös feladata” (V. MOLNÁR 1996).

IRODALOM

- ARATÓ LÁSZLÓ – KNAUSZ IMRE – NAHALKA ISTVÁN – PÁLA KÁROLY (2002): *Modernizáció és programfejlesztés*. Kézirat. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- BIHARI PÉTER – KNAUSZ IMRE (1998): A mélység elve és a történelemérettségi. In Knausz Imre (1998): *Történelem és oktatás. Tanulmányok az oktatás történetéről és a történelem oktatásáról*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.
- CSALA ISTVÁNNÉ RANSCHBURG ÁGNES (2004): A történelem tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. In Kerber Zoltán (szerk.): *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=tantargyak-csala-tortenelem> (2009. július 10.)
- F. DÁRDAI ÁGNES (2002): Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás. Történelem. Tanítás. Módszertan. In Nagy Péter Tibor – Vargyai Gyula (szerk.): *Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. <http://www.lib.pte.hu/konyvtarrol/munkatarsaink/dardai/publikaciok/text/kontroverziv.htm> (2009. július 8.)
- F. DÁRDAI ÁGNES (2003): *A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái*. Raabe Kiadó, Budapest. <http://www.lib.pte.hu/konyvtarrol/munkatarsaink/dardai/publikaciok/text/book/dardaio4.htm> (2009. július 8.)
- F. DÁRDAI ÁGNES: Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat* (XLV.), Új folyam I. 1. (próba)szám, 2010. február. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitasmagyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/>
- F. DÁRDAI ÁGNES – KAPOSÍ JÓZSEF (2004): Az új történelemérettségiről, avagy a megőrzés és megújítás egyensúlyának kísérlete. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz.
- F. DÁRDAI ÁGNES – KAPOSÍ JÓZSEF (2008): A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései. In Bánkúti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat. Tantárgyi vizsgák értékelése. Feladatfejlesztés*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- HORVÁTH ZSUZSANNA (2003): Az érettségi és az érettségizők. In Nagy Mária (szerk.): *Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Mindenki-Horvath-Erettsegi> (2009. július 9.)
- HORVÁTH ZSUZSANNA – LUKÁCS JUDIT (2006): *Eredmények és hatások*. Tények és értelmezések az első új érettségi vizsgáról. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- HUSÉN, T. (1991): Schulmodelle von Morgen. In Meyer, E. – Winkel, R. (Hrsg.): *Unser Ziel: Humane Schule*. 115–130. Hohengehren.
- JAKAB GYÖRGY (2000): A történelem tanítása az ezredfordulón I–II. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. 6., 7–8. sz. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2000-06-ta-Jakab-Tortenelem> (2009. július 9.) <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle/tortenelem-tanitasa> (2009. július 9.)
- JAKAB GYÖRGY (2003): *A társadalomismeret tanításának múltjáról és jelenéről*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Jelentés a közoktatásról 2006*. Szerk.: Halász Gábor és Lannert Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006.
- KAPOSÍ JÓZSEF (2006A): Változás az állandóságban – az új történelemérettségi. In Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 73. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Uj-Erettsegi-04.Kaposi.Valtozas> (2009. május 29.)

- KAPOSI JÓZSEF (2006B): *Történelem – A 2006. évi érettségi vizsga eredményeinek elemzése*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006tapasztalatok-Tortenelem> (2009. május 29.)
- KATONA ANDRÁS (2007): *Kitekintés a Kádár-korszak történelemtanítására*. Raabe Történelem Tanári Kincsestár, 2007. szeptember.
- Kerettantervi kézikönyv (KK) (2001). Olvasószerkesztő: Monostori Anikó. Technikai szerkesztő: Matics Ágnes – Tafferer Tamás. Nemzeti Tankönyvkiadó – Konsept-H Könyvkiadó, Budapest.
- KERTESI GÁBOR – KÉZDI GÁBOR (2005): *Az oktatási szegregáció okai, következményei és ára*. SuliNova Kht., Budapest. www.viresz.hu/hallgato/horizontalis4.doc (2009. május 29.)
- KINYÓ LÁSZLÓ (2005): *A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban*. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 109–126. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kinyo_MP1052.pdf (2009. június 6.)
- KŐFALVI TAMÁS – MAKK FERENC (2007): *Forrástani ismeretek történelemből*. Segédkönyv a történelem forrásközpontú tanításához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- 130/1995. (X. 26.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. MKM megbízásából. Korona Kiadó, Budapest, 1995.
- NAGY MÁRIA: *Tanári munka és minőség*. *Educatio*, Minőség, 1999. ősz.
- NÉMETH ANDRÁS (2003): *A pedagógusszerep történeti változásai*. In Hoffmann Rózsa (szerk.): *Szakmai etikai kódex*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- STRANDLING, ROBERT (2001): *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe Publishing.
- SZABÓ MÁRTA (2003): *Történelemtanítás a magyar közoktatás különböző szintjein*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- SZABOLCS OTTÓ (1996): *Az érettségi, illetve a kimeneti vizsgaszabályozás kérdései*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- UFFELMANN UWE (1999): *Emotionen und historisches Lernen In Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht*. Schulz-Kirchner Verlag, Idstein.
- VÁGÓ IRÉN (2000): *Az oktatás tartalma*. In Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- V. MOLNÁR LÁSZLÓ (1993): *Gondolatok a rendszerváltás utáni történelemtanítás kritikus pontjairól*. In V. Molnár László (szerk.): *Új törekvések a történelemtanításban*. Keraban Kiadó, Budapest.
- V. MOLNÁR LÁSZLÓ (1996): *Előszó*. In V. Molnár László (szerk.): *Történelemmetodikai műhelytanulmányok*. Tárogató Kiadó, Budapest.
- ZÁVODSZKY GÉZA (2008): *Nemzeti előítéletesség és internacionalizmus*. Sztereotípiák, előítéletek a magyar történelemtanításban (1949–1989). *Historia et schola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.