

Pécsi Tudományegyetem  
„Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

Gyertyánfy András

**A tartalom kiválasztásának szempontjai és szakaszai.  
Német és magyar történelemdidaktikai elméletek  
összehasonlító elemzése**

Doktori értekezés

Témavezetők:

Dr. F. Dárdai Ágnes egyetemi tanár

Dr. Vitári Zsolt habilitált egyetemi docens

Pécs

2020

## Előszó

A történelemdidaktika kutatására tanári, vezetőtanári tapasztalataim ösztönöztek. Gyakran éreztem azt, hogy a pedagógiai elméletek, újítások, amelyek az oktatáspolitikai dokumentumokból kiolvashatóak, vagy amelyek birtokában a végzős tanárjelöltek az iskolába lépnek, nem segítik a gyakorlat problémáinak megoldását. Ezek az elméletek zömmel nem tantárgyspecifikusak, ezért kíváncsi voltam, hogyan ítéli meg őket a történelemtantárgy-pedagógia itthon, illetve külföldön. A német tudományos eredmények tanulmányozása a Bécsi Egyetem Történeti Könyvtárában nagy öröm volt számomra.

Témavezetőmnek, Fischerné Dárdai Ágnes professzor asszonynak nem csak szakmai segítségét köszönöm, hanem kezdettől fogva megtapasztalt bizalmát és bátorítását, melyek nélkül nem született volna meg ez az értekezés. Mindezekon túl neki köszönhetem, hogy egyáltalán volt lehetőségem történelemdidaktikai témában doktori kutatást végezni – ami lakóhelyemen, Budapesten nem lehetséges –, s végső soron azt is, hogy tanítványaival és néhány más kutatóval együtt, a nehéz körülmények ellenére, évtizedek óta művelik és éltetik ezt a tudományágat Magyarországon.

A kutatás utolsó időszakára lett társtémavezetőm Vitári Zsolt habilitált egyetemi docens, akinek köszönöm, hogy történészként érdeklődik szakmám iránt, hálás vagyok javaslataiért, valamint Bánkuti Gábor habilitált egyetemi docens hasonló nézőpontú kritikai megjegyzéseiért, és azért, hogy lehetőséget nyújtottak számomra a kutatásomat szervesen kiegészítő, inspiráló oktatói munkára. Köszönöm Kaposi József történelemdidaktikus, habilitált egyetemi docens értékes észrevételekben gazdag előopponensi bírálatát, korábbi szimpóziumi meghívásait és a kutatás befejezéséhez nyújtott segítségét. Köszönöm Katona András ny. főiskolai docensnek, hogy a Történelemtanítás folyóiratban való publikálási lehetőség felajánlásával elindított ezen a pályán, ifj. Bertényi Ivánnak, a Bécsi Magyar Történeti Intézet igazgatójának pedig azt, hogy ottani kutatómunkámat segítette.

Köszönöm szüleim nagylelkű anyagi támogatását, amely nélkül nem fordulhattam volna életem derekán, háromgyermekes családapaként, a saját költségemen folytatott tudományos kutatás felé. Hálaival tartozom feleségemnek és gyermekeimnek is, amiért türelemmel voltak irántam ezekben az esztendőkből. Hálaival gondolok még sok mindenkire, akinek köszönhetem, hogy ide eljutottam: nagyszüleimre és testvéreikre, akik a családi elbeszélések

révén bevezettek a történelembe, általános iskolai, gimnáziumi és egyetemi tanárimra, valamint vezetőtanáromra, kollégáimra, diákjaimra és tanárjelöltjeimre az ELTE Trefort Ágoston Gyakorlógimnáziumban. A doktori iskolában szerzett sok érdekes tapasztalatért annak vezetőjét, Ambrusné Kéri Katalin professzor asszonyt, oktatóimat és kurzustársaimat illeti köszönet.

Mindannyiukért és mindenért Istennek legyen hála.

Pécs–Budapest, 2020. szeptember 26.

## Tartalomjegyzék

Előszó .....	2
I. A KUTATÁS TÉMÁJA, MÓDSZERE ÉS FORRÁSAI.....	8
1. A kutatási probléma.....	8
2. Kutatási kérdések.....	10
2.1. A német történelemdidaktika eredményeinek relevanciája Magyarországon ..	11
2.2. A tantárgy és az iskolai fokozat pontosítása.....	14
3. Fogalmi elhatárolások .....	14
3.1. Tartalom – téma – tananyag .....	14
3.2. Kiválasztás – elrendezés .....	16
3.3. Képességek – kompetenciák – történelmi gondolkodás.....	16
4. A kutatás típusa és módszere.....	25
4.1. A kutatás típusa.....	25
4.2. A kutatás módszere.....	26
5. A disszertáció szerkezete.....	27
6. A szakirodalmi források .....	28
6.1. A német nyelvű szakirodalmi források.....	29
6.2. A magyar nyelvű szakirodalmi források.....	32
II. ELMÉLETI KERETEK (ELŐZETES KUTATÁSI KÉRDÉSEK) .....	34
1. A történelemtanítást meghatározó történelemdidaktikai elméletek és recepciójuk ....	34
1.1. A történelemtanítást meghatározó elméletek.....	35
1.2. Az elméletek recepciója Németországban.....	39
1.3. Az elméletek recepciója Angliában .....	41
1.4. A magyarországi történelemtanítást meghatározó elméletek .....	43
1.5. Összefoglalás .....	54

2. A tartalom és a kiválasztás jelentősége a történelemdidaktikákban.....	55
<b>III. A TARTALOMKIVÁLASZTÁS SZEMPONTJAI ÉS SZAKASZAI A NÉMET TÖRTÉNELEMDIDAKTIKÁBAN.....</b>	<b>58</b>
1. Joachim Rohlfes: Geschichte und ihre Didaktik .....	58
1.1. A tantervi kiválasztás.....	59
1.2. A tartalom pontosítása a tanítás tervezése során .....	63
2. Klaus Bergmann: Geschichtsdidaktik .....	65
3. Horst Gies: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung.....	69
3.1. A történettudomány mint a lehetséges tartalom első szűrője .....	70
3.2. A tantervi anyag kiválasztása .....	71
3.3. A tanári kiválasztás.....	72
4. Ulrich Mayer – Peter Gautschi – Markus Bernhardt a Handbuch Praxisban.....	77
4.1. Alapvető elbeszélések (Basisnarrative) .....	79
4.2. Kulcsproblémák (Schlüsselprobleme) .....	82
4.3. A történettudomány dimenziói (Geschichtswissenschaftliche Dimensionen) .	83
4.4. A képességek fejlesztése.....	85
5. Hans-Jürgen Pandel: Geschichtsdidaktik .....	87
5.1. A „tartalom” fogalmának narratív meghatározása .....	88
5.2. A tartalomkiválasztás szakaszai és szempontjai.....	89
5.3. A hagyományos tartalom és az új tartalmi elemek.....	91
6. Összefoglalás .....	93
6.1. A kiválasztás szempontjai.....	93
6.2. A tantervi és a tanári tartalomkiválasztás .....	103
6.3. A német történelemdidaktika tanulságainak összegzése tézisek formájában. .	107
<b>IV. A TARTALOMKIVÁLASZTÁS SZEMPONTJAI ÉS SZAKASZAI A MAGYAR TÖRTÉNELEMDIDAKTIKÁBAN.....</b>	<b>109</b>
1. Előzmények. Tartalomkiválasztás az 1990-es évtizedben .....	109

2. Knausz Imre, aki átfogóan dolgozta fel a tartalomkiválasztás témáját .....	113
2.1. A kiválasztás szempontjai.....	113
2.2. A kiválasztás szakaszai.....	118
3. Történelemdidaktikusok, akik a tartalomkiválasztás résztémáit dolgozták fel .....	119
3.1. Szabolcs Ottó .....	119
3.2. Fischerné Dárdai Ágnes.....	121
3.3. Kaposi József.....	124
3.4. Katona András .....	125
3.5. Kojanitz László .....	126
3.6. Vajda Barnabás .....	128
4. Összefoglalás .....	130
4.1. A tartalom kiválasztásának szempontjai.....	130
4.2. A tanterv, a tankönyv és a tanár szerepe a tartalom kiválasztásában .....	135
4.3. A magyar történelemdidaktika tanulságainak tézisszerű összegzése .....	141
V. A KUTATÁS ÉRTÉKELÉSE.....	143
1. Az előzetes kutatási kérdések .....	143
1.1. A képességek terminológiai kérdései .....	143
1.2. A történelemtanításunkat meghatározó elméletek.....	143
1.3. A tartalom és a kiválasztás jelentősége .....	146
2. A fő kutatási irány .....	146
2.1. A szakirodalom összegyűjtése, értelmezése és összegzése .....	146
2.2. Megállapítások, javaslatok, perspektívák .....	147
3. Az eredmények alkalmazása .....	149
3.1. A történelemtanárok képzésében – egy egyetemi kurzus tapasztalatai .....	149
3.2. A tantervek kritikájában .....	153
4. A kutatás folytatásának lehetséges irányai .....	158

4.1 Empirikus kutatások .....	158
4.2 Elméleti kutatások .....	160
Felhasznált irodalom .....	161

# I. A KUTATÁS TÉMÁJA, MÓDSZERE ÉS FORRÁSAI

## 1. A kutatási probléma

Történelemtanításunk helyzetét 2014-ben egy esszében értékeltem, mely a *Történelemtanításban* jelent meg. Ebben kifejtettem, hogy fő problémáinknak egyrészt a felszínes, adatközpontú tanítást, másrészt a tananyaggal való lemaradást látom, mely utóbbi a huszadik század tanítására jutó idő rovására valósul meg. Úgy véltem: a problémák közös forrása, hogy a tanárok ragaszkodnak a „szokásos” tartalom egészének, az úgynevezett kánonnak a megtanításához.<sup>1</sup>

Vélekedésemben megerősített a hazai történelemdidaktikai szakirodalom. A tartalom merev értelmezése mögött a szakemberek szerint a kronologikus teljesség<sup>2</sup> vagy az extenzív folyamatológia<sup>3</sup> dogmája áll, mely egységes fejlődési folyamatként tekint a történelemre, amelyből nem hagyhatóak ki részek, mert érthetlenné válik. Gyökerük valószínűleg a 19. századi evolucionista történetfelfogás, melyet annak egyik 20. századi örököse, a marxista fejlődélméleti paradigma erősített Magyarországon.<sup>4</sup> A helyzetet súlyosbítja, hogy a „szokásos” tartalom a szakemberek értékelése szerint nem sajátítható el jó színvonalon. Az „iszonyatos mennyiségű tényanyag”<sup>5</sup> közepette a történelemtanítás felszínes marad, elemzésre, elmélyülésre nincs idő az órákon.<sup>6</sup>

A probléma részben tantervi és tankönyvi. Az utóbbiak vonatkozásában empirikus kutatások mutatták ki, hogy témáik a 19. század vége óta jelentős állandóságot mutatnak,<sup>7</sup> az egyes témához tartozó fejezetek terjedelme az 1970-es évek óta nagymértékben változatlan.<sup>8</sup> A „történelemtanítás hatalmas mennyiségű tananyagát” az ezredfordulón elkészült kerettanterv „lényegében érintetlenül hagyta”.<sup>9</sup> A „történelemtanítás

---

<sup>1</sup> Gyertyánfy (2014).

<sup>2</sup> Knausz (1989/1998) 164.

<sup>3</sup> Engel Pál kifejezését idézi Csala (2002) 54. és Jakab (2006) 20. o. 36. lábja.

<sup>4</sup> Jakab (2000) 44.; Knausz (1989/1998) 164.

<sup>5</sup> Jakab (2000) 44.

<sup>6</sup> Knausz (2003) 11.; Szabolcs (2002) 16; Jakab (2006) 4-6.

<sup>7</sup> Gönczöl (1999); vö. Szabolcs (2002) 16.

<sup>8</sup> Fischerné Dárdai – Kojanitz (2007) 69.

<sup>9</sup> Martonosiné (2006) 44.; vö. Szabolcs (2003a) 15.



fulladásveszélye”<sup>10</sup> elleni küzdelemben mérőföldkő volt Magyarországon az új érettségi követelményrendszer hatályba lépése 2005-ben, mely a történelemtanítás legfőbb tartalmi szabályozójává vált, mivel a 2003-ban hatályba lépett új Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban: NAT) mellőzte a korábbi, részletes tartalmi szabályozást, a kerettantervet pedig fakultatívvá minősítette (a benne felsorolt évszámok, fogalmak és személyek viszont az érettségi követelmények részévé váltak). Ez az új követelményrendszer lényegesen szűkebben szabta meg a lexikális ismeretek körét a felsőoktatási felvételin korábban számon kértékhez képest,<sup>11</sup> a tanítandó témák vonatkozásában azonban megőrizte a viszonylagos teljeskörűséget.<sup>12</sup> A készítőik kifejezték reményüket, hogy az új típusú vizsgára való felkészítés kikényszeríti „a feldolgozandó tananyag mindenkori adaptálását, súlyozását, ha szükséges, szelektálását, illetve az egyes kiválasztott témákban való elmélyülést”.<sup>13</sup> Bár az érettségi reform valóban hozott eredményeket a történelem tantárgy didaktikai modernizációja terén,<sup>14</sup> a probléma nem jutott nyugvópontra. Például amikor a 2012-ben hatályba lépett új kerettanterv csökkentette a régi korokra szánt tantervi időkeretet, újra fölerősödtek a tartalom túlzott mennyiségére vonatkozó kritikák,<sup>15</sup> és ismét elhangzott az az állítás is, hogy a nagy mennyiségű tananyag akadályozza a feladatmegoldás, a forrásközpontúság megvalósítását.<sup>16</sup> A történelem érettségi 2016-ban bevezetett reformja során kis mértékben csökkent a vizsgán számon kért tartalom (az Oktatási Hivatalban működő, a reformért felelős bizottság elnökének becslése szerint 10-15%-kal).<sup>17</sup>

A probléma másrészt, és még inkább, a tanári tervezésben gyökerezik. Bár erre vonatkozó empirikus eredmények nincsenek, általános tapasztalat szerint a tanárok zöme ragaszkodik a tankönyvhöz. A tankönyvfetisizmusnak nevezett jelenség<sup>18</sup> alighanem a kommunista diktatúra idejéből ered, amelynek oktatáspolitikája elvárta a tankönyvi tartalom szolgálai követését, később pedig ezt, középiskolai vonatkozásban, elmélyítette a felsőoktatási felvételi követelményrendszerhez való igazodás, mely a tankönyvek tartalmára épült. A tankönyvhöz való ragaszkodás harmadik oka lehet a tanárok egy részének hiányos történelmi

---

<sup>10</sup> Gies, Horst (2004) 118.

<sup>11</sup> F. Dárdai – Kaposi (2004a) 22-23.

<sup>12</sup> Katona – Sallai (2002) 99.

<sup>13</sup> Fischerné Dárdai (2010) 21.

<sup>14</sup> Fischerné Dárdai (2010) 23-25.

<sup>15</sup> Dupcsik – Repárszky (2013) 3.

<sup>16</sup> A TTE állásfoglalása (2012) 4. pont; vö. Sávoly (2010) 5-6; Kojanitz (2011) 7.

<sup>17</sup> Csapodi (2016) 49.

<sup>18</sup> Katona (2007) 1.

műveltsége, így képtelensége a tanítás tartalmának önálló kiválasztására. Van olyan vélemény is, mely szerint a tartalom mára a tankönyvektől függetlené vált, és láthatatlan tantervként él a tanári gyakorlatban.<sup>19</sup>

A vázolt probléma tehát kettős: feltehetően túl nagy a tantervi-tankönyvi tartalom mennyisége, illetve úgy tűnik, a tanárok ragaszkodnak a tantervi-tankönyvi tartalom „egészének” megtanításához, noha jelentős mértékben szelektálhatnának a tartalmi elemek között.

## 2. Kutatási kérdések

A vázolt probléma kétféle kutatási stratégiát alapozhat meg.

Irányulhat annak *feltárására* empirikus módszerekkel. Hogyan változott a tantervi, tankönyvi tartalom mennyisége az utóbbi évtizedekben? Mennyi tananyagot tanítanak a történelemtanárok és miért? Hogyan viszonyulnak a tantervek és a tankönyvek tartalmi elemeihez, amikor a tanórai tartalomról döntenek? Az empirikus vizsgálat előtt azonban tisztázni kellene a következő, alapvető elméleti kérdéseket: Mi a tartalom szerepe a történelemtanításunkban? (Ha csak a képességek fejlesztése a tanítás célja, akkor a tartalom mennyisége tetszőleges módon csökkenthető. Más a helyzet, ha maga a tartalom is fontos, mert akkor lényeges, hogy a csökkentés-kiválasztás milyen szempontok szerint történik.) Melyek azok az elméletileg megalapozott kiválasztási módok és szempontok, amelyek gyakorlati alkalmazása vizsgálandó? Mi a tanterv, a tankönyv és a tanár kívánatos szerepe tartalomkiválasztásban?

Úgy véltem, disszertációm kereteit meghaladná, ha mind az elméleti kérdések tisztázására, mind az említett empirikus kutatásra vállalkozom. Emiatt, a gyakorlati hasznosíthatóság reményében, és elméleti beállítódásom miatt a másik stratégia mellett köteleződtem el, mely a probléma *megoldására* irányul. Annak létezését ez a stratégia a mindennapi tapasztalat és a történelemdidaktikai szakirodalom alapján igazoltnak fogadja el, és igyekszik keresni a módját, hogyan segíthetők a hazai történelemtanterv-készítők, tankönyvszerzők, történelemtanárok abban, hogy bátrabban válogassanak a tartalmi elemek között. Ennek az

---

<sup>19</sup> Knausz (2001a) 43-44.

útnak a választása a tartalom és a kiválasztás jelentőségére, a kiválasztás kritériumaira, szakaszaira vonatkozó elméleti kutatást jelentette.

Kutatási kérdéseimet a következőképpen fogalmaztam meg:

- 1. Melyek azok az elméletek, amelyek meghatározzák a történelemtanításról való külföldi és hazai tudományos gondolkodást?**
- 2. Ezeknek az elméleteknek a tükrében, mi a tartalom szerepe a történelemtanításban, és mi a tartalomkiválasztás jelentősége?**
- 3. Mely szempontok alapján választandó / választható ki a történelemtanítás tartalma?**
- 4. Mi a szerepe a kiválasztásban a tantervnek, a tankönyvnek, illetve a tanárnak?**

Mindezekre a kérdésekre

- **a német nyelvű szakirodalom alapján,**
- **a magyar nyelvű szakirodalom alapján**

kerestem a választ.

Doktori értekezésem témáját így határoztam meg:

*„A tartalom kiválasztásának szempontjai és szakaszai. Német és magyar történelemdidaktikai elméletek összehasonlító elemzése”.*

Ez a témaválasztás két tekintetben pontosításra szorul (2.1. és 2.2. alfejezetek), és szükségessé teszi néhány, a téma szempontjából kulcsfontosságú fogalom definiálását (3. fejezet).

## **2.1. A német történelemdidaktika eredményeinek relevanciája Magyarországon**

Ennek az alfejezetnek a címe valójában két kérdést rejt magában: Hasznosíthatóak-e egyáltalán Magyarországon a külföldi történelemdidaktikák eredményei? Ha igen, miért érdemes éppen a német történelemdidaktika eredményeit tanulmányozni?

### ***A történelemdidaktika nemzeti vagy nemzetközi jellegéről***

Alois Ecker, korábban a bécsi, jelenleg a grazi egyetem történelemdidaktika-professzora az Európa Tanács által koordinált *Civic and History Education in Europe* című kutatás tapasztalati alapján arra következtetésre jut, hogy a történelemtanítás még a kulturálisan sok közös jegyet felmutató Európán belül is nagyon országfüggő, mind tartalmi, mind formai, mind szervezeti kérdésekben, és ezért elsősorban nem a (nemzetközi) tudományos rendszer részeként, hanem a (nemzeti) oktatási-nevelési rendszerek részeként kutatandó.<sup>20</sup> Az angol, és különösen a német szakirodalom ismeretében állítható, hogy ezekben az országokban a történelemdidaktika döntően nemzeti tudomány, és kevésbé hasznosítja a külföldi eredményeket. Vele kapcsolatban tehát a tudomány állásáról kevésbé nemzetközi, mint inkább csak nemzeti szinten lehet beszélni.

A magyar történelemdidaktikának azonban szüksége van a külföldi eredmények bevonására, mivel nyilvánvalóan nincs elegendő kapacitása minden, a történelemtanítással kapcsolatban felmerülő probléma önálló feldolgozására. A 2005-ben bevezetett érettségi követelményrendszer jelentős mértékben épített külföldi mintákra.<sup>21</sup> A történelemtanítás hazai tudományos fóruma, a *Történelemtanítás* online történelemdidaktikai folyóirat szerkesztői részéről tudatos üzenetként értelmezhető, hogy a 2010-ben újrainduló folyóirat legelső számában közölték Elisabeth Erdmann német professzor egy évvel korábban Budapesten elhangzott előadását a történelemtanítás helyzetéről Európában,<sup>22</sup> és ezt követően is ismételten helyet adtak külföldi témájú tanulmányoknak, beszámolóknak. Témámra vonatkoztatva az elmondottakat, kétségtelen, hogy maguk a tartalmi elemek, amelyeket egy másik országban a tanítás céljára kiválasztanak, kevesebb tanulságot kínálnak a számunkra. A kiválasztás szempontjaira, illetve a tantervi, tankönyvi, tanári kiválasztás folyamatára vonatkozó külföldi eredmények viszont számunkra is megfontolandóak lehetnek.

### ***A német történelemdidaktika hasznosíthatóságáról***

A német nyelvű országok, sőt Németországon belül az egyes szövetségi államok történelemtanítása különbözik egymástól, közös azonban a szakirodalmi-tudományos közeg, amelyben a történelemdidaktikai viták zajlanak. A német „az egyik leggazdagabb, ha

---

<sup>20</sup>Ecker (2017) 62.

<sup>21</sup> Kaposi (2010a).

<sup>22</sup> Műhelykonferencia (2010).

nem a leggazdagabb szakmetodika” – idézi Fischerné Dárdai Ágnes Szabolcs Ottó 1991-es megállapítását.<sup>23</sup> Pozíciói, intézményesültsége azóta tovább erősödtek a német tudományos életben,<sup>24</sup> elméleti eredményeit az angolszász szerzők is mintaadónak tartják.<sup>25</sup> A Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaságot (Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik, International Society for History Didactics) 1980-ban Nyugat-Németországban alapították, székhelye azóta is Németországban van, elnökei hagyományosan németek.

A magyar kultúrára, tudományra, ezeken belül a neveléstudományra és a történettudományra köztudottan a német és osztrák minták gyakorolták a legnagyobb hatást az újkorban, egészen a második világháborúig. A hazai történelemdidaktika, annak két háború közötti hőskorában, szinte kizárólag német forrásokból táplálkozott,<sup>26</sup> s bár 1945 utáni „szakmódszertanunk” szovjet nyomásra elszakadt ettől a hagyománytól, de a szakmunkákban fellelhető kevés külföldi hivatkozás ekkor is a keletnémet szakirodalomra történt, a szovjet művek mellett.<sup>27</sup> A nyitás a Nyugat felé az 1970-es évek végén elsősorban az NSZK-ról szóló írások révén kezdődött a *Történelemtanítás* folyóirat hasábjain. A rendszerváltást követően jelent meg a Szabolcs Ottó és Karl Pellens által szerkesztett tanulmánykötet az NSZK történelemtanításának elméleti és gyakorlati kérdéseiről.<sup>28</sup> Az 1990-es évtized második felétől kezdve pedig Fischerné Dárdai Ágnes közvetített fontos német eredményeket a hazai történelemdidaktikába. Az utóbbi három évtizedben jelentős angolszász hatás is érte történelemdidaktikánkat, mind közvetlenül, hazai történelemdidaktikusok közvetítésével, mind pedig neveléstudományi vagy oktatáspolitikai szűrőkön keresztül. Az angolszász történelemdidaktika gazdag empirikus eredményekben és a történelmi képességekre (kompetenciákra, gondolkodásra) vonatkozó modellekben, de forrásközpontú-képességfejlesztő jellegénél fogva távolabb áll a hazai elmélettől és gyakorlattól, mint az elbeszélést jobban a középpontba helyező német szaktudomány.<sup>29</sup>

---

<sup>23</sup> F. Dárdai (1997/2006) 44.

<sup>24</sup> Vö. Pandel (2013) 6.

<sup>25</sup> Seixas (2016a) 428, 437.

<sup>26</sup> Lásd a tudományág korabeli összefoglalása, Dékány (1936) forrásait.

<sup>27</sup> Lásd például Eperjessy – Fila – Hanzó – Köves – Vas (1966); Vas (1968).

<sup>28</sup> Pellens – Szabolcs (1991).

<sup>29</sup> Lásd erről a II. rész 1.2-1.3 alfejezeteit a 39. oldaltól.

## 2.2. A tantárgy és az iskolai fokozat pontosítása

Noha a *történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek* (Geschichte und Sozialkunde, Geschichte und politische Bildung) Magyarországon és a német nyelvű országokban is gyakran alkot integrált tantárgyat, kutatásomban csak a *történelem* tartalmának kiválasztásával foglalkoztam. A két terület elválasztása nem volt nehéz, a tartalmi kérdéseiket tárgyaló művek mind a magyar, mind a német szakirodalomban jól elválaszthatóak egymástól.

Kutatásom az általános iskola felső tagozatán és a középiskolában zajló szaktárgyi történelemtanítás sajátosságaira irányult. Német nyelvterületen a *Sekundarbereich* I és II, az UNESCO definíciója szerint az ISCED 2. és 3. szintek felelnek meg a magyarországi általános iskola felső tagozatának és a középiskolának. Kutatásomba nem vontam be néhány olyan forrást, amelyek kifejezetten az általános iskola alsó tagozatának, német vonatkozásban a *Primarbereich* (*Sachunterricht*), az UNESCO beosztása szerint az ISCED 1. szint történelmi tartalmára vonatkoznak.<sup>30</sup>

## 3. Fogalmi elhatárolások

Ebben a fejezetben három olyan fogalompár, illetve fogalomcsoport jelentését kívánom tisztázni, amelyeket a kutatás leírása során használni fogok.

### 3.1. Tartalom – téma – tananyag

A *tartalom* értekezésem címében szerepel, a *téma* és a *tananyag* pedig hozzá hasonló jelentésű kifejezések. Mit jelentenek, mi a közös bennük, és mi a különbség közöttük? Válaszul két megállapítás tehető.

#### 1. Mindhárom fogalom ismeretanyagot jelöl a magyar és a német szaknyelvben is

A magyar történelemdidaktikai nyelvhasználatról az állapítható meg, hogy benne mindhárom említett fogalom, tehát téma, tartalom és tananyag, továbbá a velük rokon jelentésben használt történelmi műveltség, tudáskanon, történelmi elbeszélés *ismereteket*

---

<sup>30</sup> Das deutsche Bildungssystem (2013).

(adatokat, tényeket, ítéleteket, fogalmakat) jelöl. Ellentétjükét a szaknyelv gyakran a *képességek* fogalommal jelöli.

A német történelemdidaktika a tanítás tartalmát a tartalom (Inhalt), téma (Thema), tananyag (Lerngegenstand, Unterrichtsgegenstand, Unterrichtsstoff) szavakkal jelöli. Bár, mint látható, a szóhasználat itt sem egységes, a felsorolt kifejezések a német szaknyelvben is ismeretanyagot jelölnek, és nem foglalják magukba a tanítás során elsajátítandó történelmi képességeket (kompetenciákat, gondolkodást) vagy további tényezőket. A szerzők a tények (Sachverhalte), tárgy (Gegenstand), probléma (Problem), történelmi elbeszélés (Erzählung) fogalmakkal rokonítják őket, a velük szembeállított kifejezés pedig a képességek (Qualifikationen) vagy a kompetenciák (Kompetenzen).

## 2. A német szaknyelvben a téma tantervi, míg a tananyag tanórai kontextusban használatos

Téma, tartalom és tananyag megkülönböztetésében a magyar szaknyelv nem következetes. Míg a téma és a ritkábban használt tartalom inkább tantervi kontextusban fordul elő, a tananyag egyaránt használatos tantervi, tankönyvi és tanórai kontextusban.<sup>31</sup>

Ettől eltérően a német szerzők megkülönböztetik egymástól egyrészt a tartalom címszószerű, tömör megjelölését, másrészt annak részletesen kifejtett formáját. Az előbbit, amely a tantervek vonatkozásában használatos, leggyakrabban a téma (Thema) jelöli. Az utóbbit, tehát a részletes tartalmat, amely a tanári tervezés kapcsán kerül szóba, a tananyag (Lerngegenstand, Unterrichtsgegenstand, Unterrichtsstoff) kifejezés. A *tartalomnak* tehát a német szaknyelvben két absztrakciós szintje van, melynek a tartalomkiválasztás két szakasza felel meg: a tantervben történik meg a fogalmilag sűrített *téma* kiválasztása, a tanári tervezéskor pedig a részletes *tananyagé*. Maga a *tartalom* (Inhalt) többnyire akkor használatos, amikor a két absztrakciós szintről, tehát a témáról és a tananyagról egyszerre beszélnek, tehát az mindkét absztrakciós szintet magába foglalja.<sup>32</sup> Dolgozatomban a német nyelvhasználatot követem, benne a téma a tantervi címszavakat, a tananyag a részletes, tanórai vagy tankönyvi formát, a tartalom pedig mindkettőt jelöli.

---

<sup>31</sup> Például: Szebenyi-Vass (2002a); Katona – Sallai (2002) 25-26; Fischerné Dárdai (2010) 12-13; Kaposi (2010b) 72-73; Knausz (2015) 16, 40-45; Vajda (2018) 50-55, 61; Szaboles (2002) 12-13.

<sup>32</sup> Például: Rohlfes (1986) 260; Gies (2004) 147-148; Pandel (2013) 112-116; Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 380.

A disszertációm címében szereplő tartalom kifejezés tehát történelmi ismereteket jelent, és magába foglalja annak tantervi, tanári és tankönyvi megjelenési formáit is.

### 3.2. Kiválasztás – elrendezés

A tananyag *kiválasztása* és *elrendezése* különböző, bár egymást kiegészítő fogalmak: a kiválasztás a tartalom kijelölését, az elrendezés a kiválasztott tartalmi elemek sorrendjének meghatározását jelenti. A hazai történelemdidaktika az elrendezés kérdését a tantervekre vonatkoztatja,<sup>33</sup> megkülönböztetve a témák lineáris, koncentrikus, moduláris, spirális stb. elrendezését.<sup>34</sup> A német történelemdidaktika a tanári elrendezés problémáit tárgyalja behatóbban (bár természetesen a németországi tantervek is hoznak az elrendezésre vonatkozó döntéseket), vagyis azt, hogy a tanár milyen típusú *ábrázolásmódok* (Darstellungsweisen) szerint rendezheti el a tananyagot, mint például kronologikus elbeszélés, hosszmetset, keresztmetset.<sup>35</sup>

Eredeti szándékom a kiválasztás és az elrendezés kérdésének együttes kutatása volt, később azonban világossá vált, hogy a kettő jól elválasztható egymástól, és mindkettő nem tárgyalható megfelelő mélységben kutatásom keretei között. Ezért a témát a kiválasztás kérdésére szűkítettem, míg az elrendezés kívül került annak hatókörén.

### 3.3. Képességek – kompetenciák – történelmi gondolkodás

A fogalomhármás jelentését azért kellett átgondolnom, mert a szakirodalomban fölmerül annak lehetősége, hogy a tartalmat a képességek (kompetenciák, történelmi gondolkodás) fejlesztése céljából válasszuk ki. A három fogalom jelentésének különbsége viszont nem tisztázott a magyar történelemdidaktikában. Ebben az alfejezetben erre teszek kísérletet, a hazai szakirodalom és szabályozók mellett a kiterjedt német nyelvű történelemdidaktikai szakirodalom egy részének áttekintése alapján, angol vonatkozásában pedig elsősorban Kojanitz László eredményeire támaszkodva.<sup>36</sup> Előljáróban szeretném leszögezni, hogy alább csak a történelemtantárgy-specifikus képességekről, kompetenciákról, gondolkodásról lesz szó, tehát arról, amelyek, illetve amelyeknek a fejlesztése szükséges a történelem tanulása

---

<sup>33</sup> Vö. Fischerné Dárdai (2010) 10; Szabó (2012) 4-5; Katona (2012) 7.

<sup>34</sup> Knausz (2001b) 145-147.

<sup>35</sup> Például: Barricelli (2012a); Pandel (2013) 380-396; Rohlfes (1986) 235-248.

<sup>36</sup> Kojanitz (2013).



során. Különösen a kompetencia szónak sok más jelentése is ismert, például EU-kulcskompetenciák<sup>37</sup> vagy tanári kompetenciák,<sup>38</sup> amelyekre most nem térek ki. Az alfejezet első részében a képességek, kompetenciák, történelmi gondolkodás kifejezések különbségét vizsgálom meg, míg a második részben azt kutatom, hogyan helyezhető el a fogalom(hármas) a történelemdidaktika fogalomrendszerében. Milyen főfogalom alá rendelhető, és milyen részekre osztható? Ez a rész az elemzés eredményét összefoglaló ábrával zárul.

### *A) A képességek, a kompetenciák és a történelmi gondolkodás fogalmak különbsége vagy azonossága*

A képesség szót használja hagyományosan magyar történelemdidaktika

A kompetencia szó a PISA-felmérés (Programme for International Student Assessment) nyomán, az ezredforduló utáni oktatáspolitikai dokumentumok révén került a magyar szaknyelvbe.<sup>39</sup> Jelentése mértékadó külföldi és hazai vélemények szerint is homályos.<sup>40</sup> A magyar történelemdidaktikai szakirodalomban kétféle értelme fordul elő. Az első a Csapó Benőtől kölcsönzött műveltség – szakértelem – kompetencia megkülönböztetésből ered.<sup>41</sup> Csapó szerint a kompetencia a tudás olyan formája, melynek

- (1) elsajátítása természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén történik, tehát nem iskolai vagy ahhoz hasonló körülmények között,
- (2) alkalmazása természetes könnyedséggel és hatékonysággal valósul meg, vagyis nem módszeres gondolkodás eredményeképpen, végül
- (3) a másik két tudásformával való szembeállításból következően nem szak- vagy műveltségi területhez kötött.<sup>42</sup>

Ez a kompetenciafogalom véleményem szerint nem alkalmas az iskolai oktatás értelmezésére („nem iskolai körülmények között”), különösen nem a tantárgy-pedagógiai recepcióra („nem szakterület-specifikus”), ezen belül a történelemtanításban való

---

<sup>37</sup> Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006); NAT (2012) 10652. sköv. o.)

<sup>38</sup> A tanári felkészítés közös követelményei (2013) 986-993. A jogszabály a köznyelvtől eltérően nem a tanári kompetenciák, hanem a tanári tudás, készségek, képességek kifejezést használja.

<sup>39</sup> Sáska (2015) 107.

<sup>40</sup> Falus (2009) 10; Vajda Zs. (2009); Pandel (2016) elszórtan.

<sup>41</sup> Hivatkozik rá Jakab (2006) 14-18; Fischerné Dárdai (2010) 9; Kaposi (2010a) 8.

<sup>42</sup> Csapó (2002) 40.

használatra sem („nem módszeres gondolkodás eredménye”). A kompetencia másik értelmezését a hazai történelemdidaktika Halász Gábortól veszi át.<sup>43</sup> Halászi értelmezésben a szó jelentése:

(1) képesség és hajlandóság

(2) tudásunk problémamegoldó cselekvéssé alakítására.<sup>44</sup>

Ez a definíció megengedi a tantárgyspecifikus használatát. Belőle kiindulva viszont véleményem szerint a kompetencia szó jelentése lényegileg azonosnak tekinthető a képesség szó jelentésével, két feltétellel:

- ha kihagyjuk belőle a hajlandóság szót, a német történelemdidaktika mintájára,<sup>45</sup> annak ellenére, hogy e fogalmi elem mögött kétségtelenül az iskolai oktatás egyik döntő problémája rejlik,<sup>46</sup>
- ha elfogadjuk, hogy a képesség fogalmába eleve beletartozik a *problémamegoldásra* és a *cselekvésre* irányultság (vagyis a halászi definíció ebben a részében tautológia). Ezt az értelmezést alátámasztja a Magyar értelmező kéziszótár vonatkozó szócikke, mely szerint a képesség „valamely *teljesítményre, tevékenységre* való testi-lelki adottság, alkalmasság”.<sup>47</sup>

Képesség és kompetencia azonos értelemben való használatára vannak is példák a magyar történelemdidaktikai szakirodalomban.<sup>48</sup>

A harmadik fogalom, a történelmi gondolkodás, az angol szaknyelvből ered (historical thinking), és a magyarban Fischerné Dárdai Ágnes és Kojanitz László honosították meg.<sup>49</sup>

---

<sup>43</sup> Kaposi (2010a) 8.

<sup>44</sup> Halász (2006).

<sup>45</sup> A német neveléstudomány és történelemdidaktika a PISA elméleti alapjait kidolgozó Franz Weinert pszichológus kompetenciafogalmát veszi át: "A kompetenciák gondolkodási képességek és készségek, melyek meghatározott problémák megoldására szolgálnak, valamint hozzájuk kapcsolódó motivációs, akarati és társas képességek és készségek, melyek a megoldás sikeres, felelős felhasználására irányulnak különféle helyzetekben" (idézi Barricelli – Gautschi – Körber, 2012, 212). A motivációs-akarati és szociális tényezőket azonban idővel kihagyták a meghatározásból, mivel nehezen operacionalizálhatóak, miközben a PISA lényege a kompetenciák mérése (Brauch, 2015, 29; Barricelli – Gautschi – Körber, 2012, 214).

<sup>46</sup> Vö. Knausz (2009); Vajda Zs. (2009).

<sup>47</sup> Képesség (1975).

<sup>48</sup> Jakab (2006) 5; Fischerné Dárdai (2010) 16. A német történelemdidaktika a kompetenciát nem azonosítja a képesség (Fähigkeit) fogalmával, de ott a PISA-t megelőzően sem az utóbbi jelölte a fogalomkör, hanem kompetenciához hasonlóan összetett jelentésű kvalifikáció (Qualifikation), lásd Pandel (2016) 20.

<sup>49</sup> F. Dárdai (2006a); Kojanitz (2013).

A kompetencia és a történelmi gondolkodás közé nagy bizonyossággal egyenlőségjel tehető annak alapján, hogy a német történelemdidaktikusok kompetenciamodelleknek nevezik a történelmi gondolkodás angolszász modelljeit.<sup>50</sup> A feltételezést megerősíti, hogy úgy tűnik, az angolszász történelemdidaktika nem használja a kompetencia szót.<sup>51</sup>

Az elmondottak alapján az a véleményem, hogy a három fogalom lényegileg azonosnak, a tudományos diskurzusban egymással felcserélhetőnek tartható. Teljes azonosságuk természetesen nem állítható, ilyen állítás nem is volna tehető, mivel nem tudjuk őket pontosan definiálni, a különbségeik különböző eredetükből fakadnak.

Disszertációm szintetizáló részeiben közülük a magyar szaknyelvben bevett képességek kifejezést részesítem előnyben, míg az analitikus részekben igyekszem megőrizni a szerzők eredeti szóhasználatát. Egyébként mindhárom szó ellen felhozhatóak kifogások. A képesség ellen vethető, hogy túlságosan leegyszerűsítő. A történelemtől való gondolkodás összetett, bonyolult tevékenység, így kissé félrevezető azt sugallani, hogy valamiféle módszer, tevékenységsor segítségével „begyakorolható”, készséggé fejleszthető, úgy, mint például a biciklizés vagy a szépírás.<sup>52</sup> Vajon a feladatmegoldáson alapuló képességfejlesztés fogalomhoz nem ilyen képzetek társulnak az iskolai gyakorlatban? A kompetencia ellen szól, hogy, mint korábban írtam, használata inflálódott, jelentése túlságosan sokszínű, és jellemzően nem tantárgyspecifikus,<sup>53</sup> és Németországban egyes szakemberek azt is kiemelik, hogy a PISA-koncepció célja a munkavállalói képességek fejlesztése, míg a történelemtanítás elfogadott célja a tanuló egyén történelmi tudata, identitása fejlődésének segítése, a kettő tehát nem koherens egymással.<sup>54</sup> A történelmi gondolkodás hátránya, hogy a kognícióra koncentrálnak, mellőzve a kompetencia már említett motivációs és szociális komponenseit, és az olyan, nem kognitív képességeket, mint az empátia és az intuíció.<sup>55</sup>

---

<sup>50</sup> Barricelli – Gautschi – Körber (2012) 216-217.

<sup>51</sup> A fogalom nem fordul elő sem a National Curriculum (2013) történelemtől szóló részében, sem a történelemdidaktikai összefoglalókban, például Davies (2017).

<sup>52</sup> Lee (2017) 55-56, Pandel (2016) 30-31.

<sup>53</sup> Lásd a 40. lábjegyzetet a 17. oldalon.

<sup>54</sup> Gantschow – Meyer-Heidemann (2014) 51-52 és 58-59; Schönemann (2016) 84.

<sup>55</sup> Ez utóbbiak fontosságáról lásd például Knausz (2015) 31-32. A képességek (kompetenciák) közé sorolja őket Kaposi (2017) 17-19.

Elemzésemből kihagytam egy negyedik, az említettekhez hasonló jelentésű fogalmat: a *fejlesztési feladatokat*, amelyet a 2012-es Nemzeti alaptanterv használ,<sup>56</sup> mivel az csak céltételezésként kifejező (mit fejlesszünk?), de nem alkalmas egy olyan minőség megjelölésére, mely a fejlesztés műveletétől függetlenül is sajátja a tanulóknak.<sup>57</sup>

### ***B) A képességek a történelemdidaktika fogalomrendszerében (főlé- és alárendelt fogalmak)***

Vajda Barnabást (illetve a hagyományos magyar szóhasználatot követve) főfogalomnak a tudást tarthatjuk, melynek két nagy részterülete van: az ismeretek és a képességek.<sup>58</sup>

Milyen részekre osztható az utóbbi? A magyar történelemdidaktikai szakirodalomban a képességek többféle csoportosítása lelhető fel. Katona öt képességet különböztet meg: ismeretszerzés, ismeretfeldolgozás, kommunikáció, gondolkodás, térben és időben való tájékozódás.<sup>59</sup> Az F. Dárdai által – a problémaorientált történelemtanítás kapcsán – felrajzolt kompetenciaháló tantárgyspecifikus területe négy elemből áll: kronológiai-strukturális ismeretek és felismerések alkalmazása, történeti tartalmak megértése és előadása, fogalmak / definíciók leírása és magyarázata, források és leírások / elbeszélések interpretációja.<sup>60</sup> Kaposi – a képességfejlesztő feladatok vonatkozásában – módszertani, intellektuális, kommunikációs, illetve személyes-társas kompetenciaterületeket különböztet meg (melyeknek vannak nem tantárgyspecifikus elemei is).<sup>61</sup> Vajda a képességek kilenc kategóriáját sorolja fel: elemzéssel, értelmezéssel, értékeléssel kapcsolatos általános képességek, illetve általánosítással és értelmezéssel, fogalmakkal, forrásokkal, tér és idő összefüggéseivel, térképpel kapcsolatos speciális történelmi képességek, valamint az elbeszélés képessége (narratív kompetencia).<sup>62</sup> A NAT 2012 Ember és társadalom műveltségi területe a fejlesztési feladatok négy kategóriáját ismeri: ismeretszerzés, források

---

<sup>56</sup> Nemzeti alaptanterv (2012) 10710. A két fogalom lényegi azonossága a Kerettantervek (2012, 2. melléklet, 170) következő megfogalmazásából is igazolható: „A tananyag tevékenység-központú feldolgozása a kompetencia elvű képzés folyamatában a fejlesztési feladatok révén valósul meg.”

<sup>57</sup> A „tanulók képességeinek, kompetenciáinak, gondolkodásának jellemzői, változása” kifejezésekkel szemben a „tanulók fejlesztési feladatainak jellemzői, változása” nem a tanulók jellemzőire utal.

<sup>58</sup> Vö. Vajda (2018) 61. A német szaknyelv a kifejezés megfelelőjét (historisches Wissen) vagy ebben az értelemben, vagy csak az ismeretek szinonimájaként használja, lásd Borries (2012) 11; Kühberger (2012) 35. Angol megfelelője (az első, tágabb értelemben) a történelmi műveltség (historical literacy), lásd Lee (2017) 57.

<sup>59</sup> Katona – Sallai (2002) 26.

<sup>60</sup> F. Dárdai (2007) 57.

<sup>61</sup> Kaposi (2017) 17-19.

<sup>62</sup> Vajda (2018) 62-69.

használata; kommunikáció, a szaknyelv alkalmazása; tájékozódás térben és időben; kritikai gondolkodás.<sup>63</sup> A történelem érettségi követelményrendszere pedig négy kompetenciát: ismeretszerzés, források használata; kommunikáció, a szaknyelv alkalmazása; tájékozódás térben és időben; az eseményeket alakító tényezők feltárása, kritikai és problémaközpontú gondolkodás.<sup>64</sup> A német kompetenciamodellek nagy számúak és nagyon különbözőek.<sup>65</sup> Hasonló mondható az angolszász történelmi gondolkodás-modellekről, de velük kapcsolatban Kojanitz azt a figyelemre méltó megállapítást teszi, hogy tartalmi elemeik (vagy legalábbis az általa bemutatott modelleké) két nagy csoportba sorolhatóak be.<sup>66</sup>

Mindezekre tekintettel a képességek fogalma véleményem szerint a következő csoportokra osztható:

### 1. Ismeretszerzési eljárások<sup>67</sup>

Ezek írják le, mit tesz a történész, de az átlagember is, amikor a múlttal foglalkozik: kérdéseket tesz föl és sejtéseket fogalmaz meg a múltra vonatkozóan, ezekre válaszoló információkat szerez forrásokból, az információkat a kontextusuknak megfelelően értelmezi, végül következtetéseket von le belőlük a jelenre és a jövőre nézve. Mindezek az eljárások narratív (elbeszélő) formában történnek, ezért mondható, hogy az elbeszélés képessége (narratív kompetencia) átszövi ezt a képességcsoportot.<sup>68</sup>

### 2. (A történelmet) értelmező kulcsfogalmak<sup>69</sup>

Ezek a gondolkodó ember elképzelései, amelyek meghatározzák, hogyan érzékeli, szemléli a történelmet. Például: Mit jelent az, hogy az eseményeknek, jelenségeknek okai vannak, az okoknak következményei? Kik, és mik, miért és hogyan alakították, alakíthatják a

---

<sup>63</sup> Nemzeti Alaptanterv (2012) 10710-10714.

<sup>64</sup> Az érettségi vizsga részletes követelményei (2015) 8738-8744.

<sup>65</sup> Lásd Gyertyánfy (2017) 3-6.

<sup>66</sup> Kojanitz (2013) 39-40.

<sup>67</sup> Az ismeretszerzés szót a NAT (2012, 10710) használja a fejlesztési feladatok felsorolásakor. Elnevezései a szakirodalomban például ismeretszerzési módszerek (Erkenntnismethoden, Pandel 2013, 262. sköv. o.), a történettudomány vizsgálati eljárásai (F. Dárdai, 2003, 6), történelmi módszerek (Duquette modelljében, idézi Kojanitz, 2013, 38), a történetírás problematikájáról való gondolkodás (Kojanitz, 2013, 30), módszertani kompetenciák, illetve kommunikációs kompetenciák (Kaposi, 2017, 17-19).

<sup>68</sup> Vagy – jelentőségénél fogva – külön csoportot is alkothat. Az elbeszélés képességét az angolszász modellek nem tartalmazzák, a német modellekben viszont általában központi szerepe van. A különbség a narrativitás eltérő recepciójából fakad, lásd a II. rész 1.2-1.3 alfejezeteit a 39. oldaltól.

<sup>69</sup> A Kerettantervek (2012) által használt elnevezés. Elnevezései a szakirodalomban például: a történelmi ismeretek mibenlétéről való gondolkodás (Kojanitz, 2013, 29), történelmi nézőpontok (Duquette modelljében, idézi Kojanitz, 2013, 38), intellektuális kompetenciák (Kaposi, 2017, 17-19).

történelmet? Mit jelent a történelem folyamatossága, ugyanakkor állandó változása? Milyen következményekkel jár, hogy egy későbbi időpontból, és egy szubjektum szemszögéből szemléljük a múltat?<sup>70</sup> Ugyanezek az elképzelések fogalmakként is leírhatóak, például: okság, jelentőség, azonosság, változás, perspektíva.<sup>71</sup>

### 3. Tartalmi kulcsfogalmak (az ismeretek és a képességek határterülete)<sup>72</sup>

Az ismeretek rendszerezésére használt fogalmak vagy az ismeretek rendszerezési képessége, ezért van a kettő határán. Például: állam, nemzet, társadalom, társadalmi mobilitás, szuverenitás, népességrobbanás, forradalom, diktatúra, termelőeszköz.<sup>73</sup> Ezt a csoportot Knausz Imre strukturális tudásnak nevezi, és kettős természetét így jellemzi: „túlmutat az események, adatok gyűjteményén, ugyanakkor nem is valami az adatoktól független(íthető) képességlista, hanem olyasmi, ami talán a kettő között van”.<sup>74</sup>

Az elmondottakat az 1. ábra szemlélteti:

---

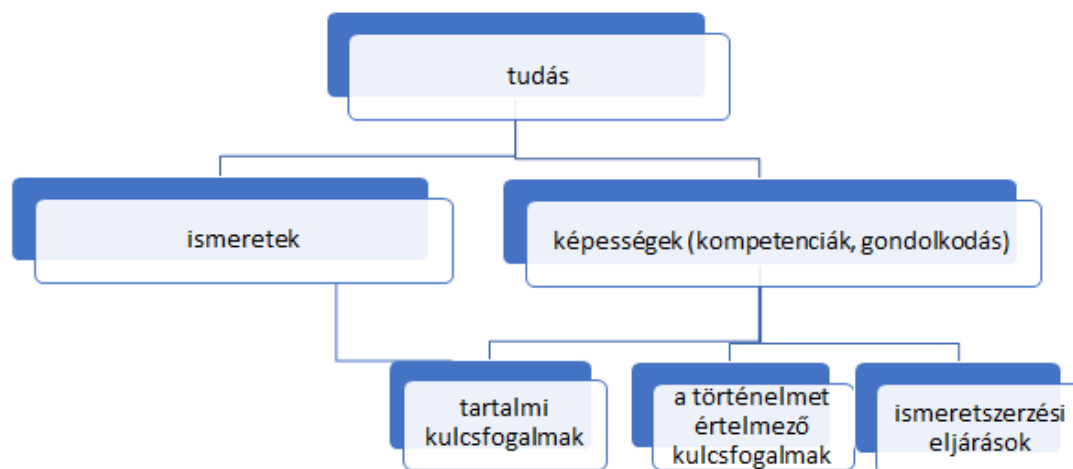
<sup>70</sup> A csoportba sorolható elemek felsorolásai a magyar történelemdidaktikai szakirodalomban: F. Dárdai (2002/2006) 42-43, (2003) 6; Szabolcs (2003b) 62; Kaposi (2017) 14.

<sup>71</sup> Lásd a Kerettantervek (2012) minden tematikai egységénél a megfelelő rovatban. A fogalom szó használata talán kissé félrevezető, mivel az ide tartozó elemek (a következő csoporttól eltérően) nem definiálhatóak és megtanulandóak, hanem fokozatosan alakulnak ki, vö. Szabolcs (2003b) 63.

<sup>72</sup> A Kerettantervek (2012) által használt elnevezés.

<sup>73</sup> Lásd a Kerettantervek (2012) minden tematikai egységénél a megfelelő rovatban. Vö. Kojanitz (2014a) 14.

<sup>74</sup> Knausz (2015) 46; vö. Kühberger (2012) 35, 38. Tágabb értelemben az előző csoport: az értelmező kulcsfogalmak is ilyen, az ismereteket rendszerező strukturális tudásnak tekinthetőek, annak magasabb, elvontabb szintjét képviselik. Az angol szaknyelvben first order (substantial) concepts, illetve second order (thinking) concepts a két csoport elnevezése.



1. ábra. A történelmi tudás és alkotóelemei (az alfejezet fogalmainak összefoglaló ábrázolása).

Visszatérve a történelemtanítás említett szabályozóira: hogyan sorolhatóak be a NAT fejlesztési feladatai, illetve az érettségi követelmények kompetenciái az 1. ábrán jelölt csoportokba? A fejlesztési feladatok, illetve a kompetenciák tartalmát mindkét dokumentumban alkategóriák írják le, amelyek elemzése alapján a következő módon feleltethetőek meg az általam fölállított csoportoknak:

NAT 2012 Ember és társadalom Fejlesztési feladatok <sup>75</sup>	Érettségi vizsgakövetelmények 2015 Kompetenciák	Képességcsoport
Ismeretszerzés, tanulás	Ismeretszerzés, források használata	Ismeretszerzési eljárások
Kritikai gondolkodás	Eseményeket alakító tényezők feltárása, kritikai és problémaközpontú gondolkodás	Értelmező kulcsfogalmak
Kommunikáció	Kommunikáció, a szaknyelv alkalmazása	Elbeszélés, tartalmi kulcsfogalmak
Tájékozódás időben és térben	Tájékozódás térben és időben	Tartalmi kulcsfogalmak

1. táblázat. A fejlesztési feladatok, illetve a kompetenciák a Nemzeti alaptantervben és az érettségi követelményekben. Források: Nemzeti Alaptanterv (2012) 10710-10714; Az érettségi vizsga részletes követelményei (2015) 8738-8744.

<sup>75</sup> A NAT (2020, 350-351) megfelelő fogalmai: ismeretszerzés és forráshasználat, történelmi gondolkodás, szaktárgyi kommunikáció, tájékozódás térben és időben.

A hazai szabályozókban olvasható képesség- (kompetencia-, fejlesztési feladat-)kategóriák tehát jól illeszkednek az írásomban felvázolt fogalmi rendszerbe.<sup>76</sup> Némileg kakukktójas a térben és időben való tájékozódás. Az említett szabályozók részletes leírása alapján ez a térre és az időre vonatkozó legfontosabb adatok ismeretét, és az ezekkel való műveleteket jelenti (elhelyezés, tagolás, változás, viszonyítás), tehát a térbeli és időbeli ismeretek strukturálásának képességét. Ezért ez a csoport a tartalmi kulcsfogalmak részének tartható. A tér-idő kulcsfogalmainak a képességek (kompetenciák, történelmi gondolkodás) fő kategóriái közé való kiemelése, úgy tűnik, inkább hazai specialitás, mely a német és az angolszász modellekre nem jellemző.

Befejezésül meg kell említeni a történelmi tudat (Geschichtsbewusstsein, historical consciousness) fogalmát.<sup>77</sup> Ez az egyén viszonyát fejezi ki saját történelmi tudásához, a belőle levont következtetéseket foglalja magába, amelyeket irányadónak tart a jelenben és a jövőben. Tehát míg a tudás a múltra vonatkozik, a tudat a múltból táplálkozik ugyan, de a jelenre és a jövőre vonatkozik.<sup>78</sup> Az egyazon közösséghez tartozók történelmi tudata gyakran hasonló, így szokás arról beszélni, hogy például Mohács vagy a trianoni béke milyen szerepet tölt be a magyar történelmi tudatban.

A történelmi tudat viszonya eltérő a történelmi tudás két alkotóeleméhez. Szükségszerűen épít az ismeretekre, viszont nem feltétlenül van birtokában a képességeknek. A kanadai Duquette megkülönbözteti a naiv, vagyis a történelmi gondolkodást mellőző, és a reflektált, vagyis a történelmi gondolkodást használó történelmi tudatot.<sup>79</sup> Az iskolai történelemtanítás célja, írja az angol Lee, ez utóbbi kialakulásának segítése (legalábbis Európában és Észak-Amerikában).<sup>80</sup>

---

<sup>76</sup> Más kérdés, hogy az érettségi vizsga tényleg méri-e is ezeket a képességeket (kompetenciákat); bár az esszék és a szóbeli pontozólap rovatai ezeket tartalmazzák, a gyakorlatban köztudottan az ismeretek számonkérése felé billen a mérleg. A követelmények készítői mindkettőt értékelendőnek tartották, vö. F. Dárdai – Kaposi (2004b) 10-11. A problémáról lásd Kojanitz (2017) kutatását.

<sup>77</sup> A hazai történelemdidaktikában talán a történelemszemlélet fogalom feleltethető meg neki, vö. Katona-Sallai (2002) 78.

<sup>78</sup> Vö. Schönemann (2012) 110; Fischerné Dárdai 2010 (15-16); Kojanitz (2013) 39.

<sup>79</sup> Kojanitz (2013) 40.

<sup>80</sup> Lee (2017) 57, 59.



## 4. A kutatás típusa és módszere

### 4.1. A kutatás típusa

Hans-Jürgen Pandel a történelemdidaktikai kutatások két típusát különíti el. Az egyik a gyakorlati kutatásoké, ilyenek például a tanítási folyamat valamely elemének, a tankönyveknek vagy egyes emberek, embercsoportok történeti tudatának empirikus vizsgálata. E kutatások kifejeződési formája az adatnyelv (data language). A másik típus az elméleti-történelmi kutatásoké, melyeket a szerző úgy jellemez, hogy azok a történelemtanítás új irányait, távlatait fogalmazzák meg; kifejezésmódjuk a feltételes nyelv (hypothetical language). Példaként a multiperspektivitás (Multiperspektivität) vagy az idegen megértésének (Fremdverstehen) 1970-es évekbeli nyugat-németországi elméleteit említi;<sup>81</sup> a hazai történelemdidaktikában többek között a történettanításon alapuló történelemtanítás,<sup>82</sup> a mélységelvű<sup>83</sup> és a fókuszált tanítás elméletei<sup>84</sup> tarthatóak ilyennek. Pandel egy harmadik típust is megnevez: az alapvető kutatásokét, mely történetfilozófiai kérdésekre irányulna (például: van-e értelme a történelemnek a mai ember számára?), és amelyre a metanyelv volna jellemző; a szerző szerint azonban ez a szint hiányzik a történelemdidaktikából.<sup>85</sup>

Jelen kutatásom az említett csoportosításban az elméleti szintre sorolható be. Célom az, hogy a német eredményekre építve a hazai történelemdidaktika szempontjából új megállapításokat tegyek, új perspektívákat fogalmazzak meg a tartalom kiválasztására vonatkozóan. Az elméleti kutatások ma ritkák a neveléstudományban és a történelemdidaktikában, főként azért, mert az amerikai, majd ennek nyomában az európai tudománypolitika az utóbbi évtizedekben az empirikus módszerekkel dolgozó, ún. „bizonyítékokon alapuló neveléstudományi kutatást” (evidence based research) támogatta.<sup>86</sup> Ez a tudománystratégia azonban – miként Pandel felhívja rá a figyelmet – nem kielégítő, mivel a pszichológiai eredetű tanulásmodellek, amelyek a mai empirikus kutatások alapjául szolgálnak, csak bizonyos problémák tekintetében bírnak elegendő magyarázó erővel. Az

---

<sup>81</sup> Pandel (2013) 431-432.

<sup>82</sup> Szebenyi (1978).

<sup>83</sup> Bihari – Knausz (1997).

<sup>84</sup> Knausz (2015) 59. sköv. o.

<sup>85</sup> Pandel (2013) 432.

<sup>86</sup> Tenorth (2014) 6, 14-15.

elméletileg megalapozatlan konstrukciókon nyugvó empirikus kutatások viszont kevés tudományos haszonnal járnak. Szükség van tehát újabb elméleti modellek, más megközelítések megfogalmazására.<sup>87</sup>

Úgy vélem, a magyar történelemdidaktika legjellemzőbb kutatási iránya az utóbbi évtizedekben a képességfejlesztés lehetséges módszereire (elemző tevékenységek, feladattípusok) irányult, és alapjukat elsősorban a felfedezettő vagy a konstruktivista tanulásméletek képezték. A tartalom kiválasztásának kérdéseire irányuló jelen kutatásom ezzel szemben azokat a kutatásokat kívánja folytatni, amelyek a narratív vagy kulturális pszichológia eredményeire építenek,<sup>88</sup> és hangsúlyozottan vizsgálni a kollektív emlékezet, illetve a történettudomány hatását is a történelemtanításra.

#### 4.2. A kutatás módszere

Kutatási módszerem a német és a magyar történelemdidaktika elméleteinek összegyűjtése, értelmezése és összegzése volt. Az utóbbi révén az eredmény több, mint egyszerű historiográfiai vagy szakirodalmi áttekintés.

Az alkalmazott módszer egyfelől hermeneutikai (interpretációs, értelmező), másfelől diskurzuselemzés, amennyiben a tartalomkiválasztásról szóló német tudományos vita legfontosabb képviselőit és narratívumait vonultattam fel. Azonban mindkét módszert csak korlátozottan alkalmaztam. Elsősorban készülő disszertációm történész olvasói hiányolták a feltárt elméletek mélyebb hermeneutikáját, azaz társadalmi, politikai, ideológiai háttérük alaposabb föltárását. Hasonlóképpen, a diskurzuselemzés továbbvitele az egyes szereplők és narratívumok tudományos igazságért való versengésének, a tudományszociológiai háttérnek alaposabb föltárását jelentette volna.

Erre azért nem vállalkoztam, mert értekezésem nem történettudományi vagy (tudomány)szociológiai, hanem tantárgy-pedagógiai. Célom az volt, hogy részletekben gazdag, de rendszerezett formában áttekintést nyújtsak a témáról, amely a gyakorlatban használható, és inspirálhatja a történelemtanítás tartalmának hatékonyabb hazai

---

<sup>87</sup> Pandel, (2013) 433, 445.

<sup>88</sup> Lásd a II. rész 1.4. alfejezetét, az 43. oldaltól.

kiválasztását. A rendelkezéseimre álló időben és terjedelemben nem mehettem tehát nagyon mélyre az elemzésben.

Az elemzés és az összegzés lépéseit az alábbi 5., a szakirodalom felkutatásának módszerét pedig a 6. fejezetben mutatom be.

## 5. A disszertáció szerkezete

Értekezésem öt, római számmal jelölt részre tagolódik. Az I. rész a kutatás kereteit mutatja be. Először a kutatási problémát, majd a kutatási kérdéseket, a kutatás témájának megnevezését. Ebben részben magyarázok meg olyan fogalmakat, amelyeknek a tisztázására a téma lehatárolása vagy a kutatás megvalósítása érdekében szükség van. Ezt követi a kutatás típusának meghatározása, módszerének jellemzése, majd – jelen fejezetben – a disszertáció szerkezetének bemutatása. Az I. részt a kutatás forrásainak bemutatása zárja majd.

A II. rész olyan eredményeket tartalmaz, amelyek eltérnek a fő kutatási iránytól, de szükségesek annak megvalósításához. Két fejezetre tagolódik, melyekben az 1., illetve a 2. kutatási kérdés megválaszolására teszek kísérletet.<sup>89</sup>

A III. és a IV. részben térek rá a fő kutatási téma kifejtésére, tehát a 3. és a 4. kutatási kérdés megválaszolására.<sup>90</sup> Erre azért kerül sor két részben, mert a III. rész a német, a IV. rész pedig a magyar történelemdidaktikának a témára vonatkozó eredményeit tartalmazza.

Mindkét rész analitikus és szintetizáló fejezetekből áll. Az analitikus fejezetekben (III. rész 1-5., illetve IV. rész 1-3.) egymástól elkülönítve ismertetem az egyes történelemdidaktikus szerzők gondolatait. A német történelemdidaktika esetében mindazokét, akik átfogóan tárgyalják a tartalomkiválasztás kérdését, a magyar történelemdidaktikusok közül pedig mindenkiét, aki érinti a téma valamely vonatkozását – mindezt a most következő 6. fejezetben ismertetett időhatárokon belül. Ennek során igyekszem hűen tükrözni a szerzők saját gondolatait, és megmaradni a saját terminológiájuknál. Ugyanakkor értelmezem a műveket, tehát kiválasztom a lényeges mondanivalót az eredeti mű szövegéből,

---

<sup>89</sup> A kutatási kérdéseket lásd az I. rész 2. fejezetében a 10. és következő oldalakon.

<sup>90</sup> Lásd az előző lábjegyzetet.

rendszerzem azt, és helyenként kritikai megjegyzésekkel is ellátom. Az elemző fejezeteket két szempontból tartom hasznosnak. Egyrészt az analitikus részek biztosítják a szintetizáló részek megalapozottságát. Másrészt az analitikus részek maguk is számos érdekes, új megállapítással gazdagítják a hazai történelemdidaktikai diskurzust.

A szintetizáló fejezetek (III. rész 6. fejezet, IV. rész 4. fejezet) az analitikus fejezetekre épülnek. Az ott leírtakat összegzem, de kiegészítem kisebb jelentőségű, vagy a témát csak utalásszerűen tárgyaló művek alapján. A célom itt az, hogy átfogó képet adjak a témára vonatkozó szakirodalmi diskurzusról, megjelölve a konszenzusos és a vitatott állításokat. Itt egységes terminológia használatára törekszem.

Disszertációm a kutatást értékelő V. résszel zárul. Itt megfogalmazom, mit tartok kutatásom eredményének, majd kitérek az eredmények alkalmazhatóságának és a kutatás folytatásának a kérdéseire.

## **6. A szakirodalmi források**

Kutatásom célja az volt, hogy összegyűjtsem, elemezzem, összegezzem a történelemdidaktikai diskurzusban jelenleg szerepet játszó elméleteket. Ebből a célból azokat a tudományos publikációkat tekintetem át, amelyekre az alábbi feltételek mindegyike teljesült:

- a témára vonatkoznak,
- német vagy magyar nyelvűek,
- 2001 és 2018 között jelentek meg (akár első, akár újabb kiadásban). Az előbbi dátum egyszerűen az új évszázad kezdetét jelenti, az utóbbi dátum pedig azt, hogy 2018 végén fejeztem be, zártam le a szakirodalom felkutatását. Ennek a tizennyolc évnek a publikációi alapján reményeim szerint helytálló képet tudtam rajzolni arról, hogy milyen, a témára vonatkozó elméleteket vall a mai történelemdidaktika, mit tartalmaz a tudomány kommunikatív emlékezete. Maguk az elméletek, illetve előzményeik természetesen nem ritkán a 2001 előtti évtizedekből vagy akár évszázadokból származnak,

- a jelenlegi történelemdidaktikai diskurzus részei. Nem dolgoztam fel tehát például tantárgy-, illetve tudománytörténeti, vagy általános didaktikai munkákat.

A következő alfejezetekben azt szeretném felvázolni, hogyan kutattam fel a releváns szakmunkákat. Ezzel részben jelen kutatásom megalapozottságát szeretném alátámasztani, részben, a német (és a magyar) történelemdidaktikai szakirodalom néhány általános jellemzőjének bemutatásával, a további hazai kutatásokat segíteni.

Előbb azonban két kiegészítést szeretnék tenni a fentiekhez. Az előző bekezdésben írtaktól eltérően angol nyelvű (elsősorban angliai) szakirodalmat is használtam, mégpedig nem a fő kutatási irány megvalósításakor, hanem az előzetes kutatások során. A képességek (kompetenciák, történelmi gondolkodás) fogalmak jelentésének elemzésekor<sup>91</sup>erre azért volt szükség, mert a magyar szaknyelvnek erre a rétegére a német mellett az angol szakszókincs is hat. A narrativitás és más, a történelemtanítást meghatározó elméletekre vonatkozó kutatásban<sup>92</sup> pedig szükséges láttam az elméletek angliai recepciójának bemutatását is, összehasonlításképpen, és mivel a hazai történelemtanításról való gondolkodásra az angolszász történelemdidaktika is hat.<sup>93</sup> Ez utóbbi kutatásban, főleg a magyar recepciótörténet vonatkozásában, több 2001 előtti publikációra is szükségesnek tartottam hivatkozni.

Itt szeretném jelezni, hogy a disszertációban szereplő, német és angol nyelvű művekből származó idézetek saját fordításaim.

## **6.1. A német nyelvű szakirodalmi források**

Első lépésben tematikus keresést végeztem a történelemdidaktika egyetlen német kutatóintézetének, a braunschweigi Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung könyvtárának katalógusában, valamint a FIS-Bildung nevű adatbázisban, mely a hazai Pedagógiai Adatbázis németországi megfelelője (ám rekordjai sokkal több, olykor akár kéttucatnyi tárgyszót, és gyakran rövid tartalmi ismertetést is

---

<sup>91</sup> Lásd a 3.3 alfejezetet a 16. oldalon.

<sup>92</sup> Lásd a II. rész 1. fejezetét a 34. oldaltól.

<sup>93</sup> Lásd erről a 2.1. alfejezetben írtakat a 14. oldalon.

tartalmaznak). A megfelelő keresőkifejezéseket néhány német történelemdidaktikai összefoglaló műnek a témára vonatkozó fejezetéből kiindulva állapítottam meg.

Egy szűkebb, majd egy tágabb jelentéstartalmú tárgyszó-kombinációval is elvégeztem a keresést, azonban így is csak egy kb. 30 tételből álló listát tudtam összeállítani. Ebből az következett, hogy vagy nem találtam meg a témára vonatkozó szakirodalom egy részét (például nem megfelelőek voltak a keresőszavak), vagy a keresés helyes módszerrel történt, és ebben az időszakban valóban csak kevés, a témába vágó önálló publikáció született. Hogy választ kapjak erre a kérdésre, áttanulmányoztam a tudományág folyóiratainak tartalomjegyzékét ugyanerre az időszakra vonatkozóan. A folyóiratokról német és osztrák egyetemek honlapjain, svájci vonatkozásban a Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik honlapján találtam információkat. A folyóiratok a következők:

- A *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* (1949-, Friedrich Verlag), amely az utóbbi évtizedben, amióta már nem a Német Történelemtanárok Egyesületének (Verband der Geschichtslehrer Deutschlands) lapja, inkább történettudományi jellegű, de vannak benne didaktikai témájú írások is. Megjelenik évente hat dupla számmal.
- A *Geschichte für heute* (2008-, Verband der Geschichtslehrer Deutschlands) jelenleg a Német Történelemtanárok Egyesületének lapja, számonként négy-öt didaktikai írást tartalmaz, évi négy száma jelenik meg.
- A *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* (2002-, Konferenz für Geschichtsdidaktik – Verband der Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker Deutschlands) a tudományág legrangosabb fóruma, évente egy számmal jelentkezik, amely tucatnyi terjedelmes didaktikai tanulmányt és az előző év legfontosabb műveinek recenzióját tartalmazza.
- A *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* (2010-, Wochenschau Verlag) német és svájci tudósok által szerkesztett lap a történelmi mellett a földrajzi, a gazdasági és a politikai neveléssel foglalkozó didaktikai tanulmányokat közöl, évi két száma jelenik meg.

- Az osztrák *Historische Sozialkunde* (1971-2018, Verein für Geschichte und Sozialkunde) évi négy, a történelmi tananyagot hosszmetzetekben feldolgozó tematikus számában egy-két didaktikai írást közölt, egy-egy száma pedig kizárólag didaktikai témájú volt.
- A svájci *Didactica Historica* (2013-ig *Le cartable de Clío*) évi egy számmal jelentkezik, a tanulmányok zöme azonban francia, és csak néhány német (vagy olasz) nyelvű. A német-svájci történelemdidaktikusok inkább a németországi szakfolyóiratokban publikálnak.

A *Geschichte lernen*, a *Praxis Geschichte* és az online *Lernen aus der Geschichte* a történelemtanári közösségnek szólnak, nem elméleti, hanem inkább gyakorlati orientáltsággal. Tematikus számaik történelmi témákat dolgoznak fel a hazai *Rubicon*hoz hasonló módon, így ezeket nem használtam kutatásomban.

A fenti öt német és osztrák folyóirat 2000 utáni számai tartalomjegyzékeinek áttekintése során csak néhány, általam még nem ismert, témába vágó címre bukkantam. Ennek alapján megállapítottam, hogy a tartalom kiválasztásának témája ebben az időszakban valóban nem tartozott a német történelemdidaktika nagy számú publikációkat eredményező tudományos vitatémái közé. Ebből arra következtettem, hogy a vonatkozó tudásanyagot a statikusabb jellegű összefoglaló művekben kell keresnem. Ezek jegyzékét egyrészt a *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* recenziói alapján tudtam összeállítani, másrészt az újabb művek utaltak elődeikre.

E művek két csoportra oszthatóak. Az első csoportba azok a kézikönyvek tartoznak, melyek tudományos igénnyel, lábjegyzet-apparátussal foglalják össze a történelemdidaktika ismeretanyagát. A második csoportot a kisebb terjedelmű, főiskolai tankönyvek alkotják, melyek általában néhány oldalon foglalkoznak témámmal, és mellőzik a lábjegyzeteket.<sup>94</sup> Kutatásomat az első csoportra, tehát a tudományos igénnyel készült kézikönyvekre korlátoztam.

A kutatáshoz használt német nyelvű forrásaim így két részre oszthatóak:

---

<sup>94</sup> Például: Sauer (2012); Günther-Arndt – Zülsdorf-Kersting (Hrsg.) (2014); Baumgärtner (2015).

1. Kézikönyvek. Az általam vizsgált időszakban, 2001 és 2018 között öt olyan német nyelvű kézikönyvet azonosítottam, amely jelentős terjedelemben, általában néhány tucatnyi oldalon tárgyalja a tartalom kiválasztásának témáját.<sup>95</sup> Ezt az öt könyvet tettem elsődlegesen elemzésem tárgyává. Két további, ebben az időszakban megjelent kézikönyv<sup>96</sup> nem tárgyalja behatóan a kiválasztás kérdését, az egyik bizonyára metodikai jellege, a másik talán – a német történelemdidaktikában kivételnek számító – angolszász orientációja miatt.

2. Tanulmányok. Harminc-negyven, a témát tárgyaló vagy érintő írással egészítettem ki a képet, melyek a fenti folyóiratokban vagy tanulmánykötetekben jelentek meg.

Néhány fontos művet kölcsönkaptam témavezetőmtől, vagy kikölcsönöztem a Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtárából, a legtöbbhez a Bécsi Egyetemi Könyvtárban jutottam hozzá. Sajnos néhány, fontosnak látszó művet nem sikerült megszereznem,<sup>97</sup> ennek ellenére remélem, hogy összességében helytállóan mutattam be a témámra vonatkozó német kutatási eredményeket.

## 6.2. A magyar nyelvű szakirodalmi források

Mivel a hazai történelempedagógiai publikációk viszonylag kis számúak, igyekeztem áttekinteni valamennyi címet, és kiválogatni közülük a releváns tételeket.

Könyveket, könyvrészleteket az Országos Széchényi Könyvtár Amicus katalógusában kerestem a megfelelő ETO főcsoport, illetve cím- és tárgyi kulcsszavak különféle kombinációi révén. Folyóiratcikkek keresése céljából pedig a MATARKA adatbázis segítségével átvizsgáltam az ebben az időszakban működő hazai történelempedagógiai folyóiratokban megjelent publikációkat. A folyóiratok a következők:

- *Módszertani Lapok. Történelem* (1994-2003),
- *Történelempedagógiai Füzetek* (1997-2008),

---

<sup>95</sup> Rohlfes (1985/2005); Bergmann (1998/2003); Gies (2004); Barricelli – Lücke (2012); Pandel (2013).

<sup>96</sup> Mayer – Pandel – Schneider (2004): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, illetve Brauch (2015).

<sup>97</sup> Például a Bodo von Borries által készített történelemtanterv-tervezetet (Tenorth, 2004), vagy Alois Ecker kézikönyvét (2013).



– *Történelemtanítás online* (2010-).

Mivel általános pedagógiai folyóiratokban (*Magyar Pedagógia, Új Pedagógiai Szemle, Iskolakultúra, Educatio*) is jelentek meg történelemdidaktikai témájú tanulmányok, ezeket is át kellett tekintenem. Történelemdidaktikai írások olvashatóak továbbá a Történelemtanárok Egylete honlapján a Történelemtanítás rovatban is. Találataim ellenőrzésére, kiegészítésére az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Pedagógiai Adatbázisát (PAD) használtam, mely a „történelemtanítás” keresőszó használatával, az említett időszakra szűkítve közel 800 találatot adott.

A kutatáshoz felhasznált magyar nyelvű források három részre oszthatóak:

1. A kutatás témáját átfogó igénytel tárgyaló, könyv terjedelmű mű: Knausz Imre: *A múlt kútjának tükre*.<sup>98</sup>
2. Történelemdidaktikai összefoglalók: Katona András – Sallai József: *A történelemtanítása*, Csepela Jánosné – Horváth Péter – Katona András – Nagyajtai Anna: *A történelemtanítás gyakorlata*, valamint Vajda Barnabás: *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmethodikába*.<sup>99</sup>
3. Szakcikkek (mintegy ötven), melyek a kutatás témájába vágó információkat tartalmaznak. Nagy többségük az említett folyóiratokban, néhányuk pedig tanulmánykötetben jelent meg.

A felkutatott szakirodalom zöme elektronikus úton is olvasható, a nyomtatott forrásokhoz a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtárban, az Országos Pedagógiai Könyvtárban és a Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtárában jutottam hozzá.

---

<sup>98</sup> Knausz (2015).

<sup>99</sup> Katona – Sallai (2002); Csepela – Horváth – Katona – Nagyajtai (2000); Vajda (2018).

## II. ELMÉLETI KERETEK (ELŐZETES KUTATÁSI KÉRDÉSEK)

A fő kutatási irány megvalósítása előtt két előzetes kérdésre szerettem volna választ kapni:

- (1) Melyek azok az elméletek, amelyek meghatározzák a történelemtanításról való tudományos gondolkodást?
- (2) Ezeknek az elméleteknek a tükrében mi a tartalom szerepe, és mi a tartalomkiválasztás jelentősége a történelemtanításban?

Kutatásom témája szempontjából ennek a kérdésnek a tisztázása azért volt fontos, mert történelemtanításunk a tantervi szabályozók szerint forrás- és tevékenységközpontú, legfontosabb célja deklaráltan a képességek fejlesztése.<sup>100</sup> Ha ez valóban így van, akkor a magyar történelemtanítás számára csekély a tartalom és a kiválasztás kérdésének, illetve kutatásomnak a relevanciája. Azonban már a kutatás kezdetén világos volt számomra a hazai helyzet ellentmondásossága. A történelemdidaktikusok többsége ugyanis az említett, deklarált célok ellenére a tartalomnak is nagy jelentőséget tulajdonít, a tantervek – néhány korábbi NAT-változat kivételével – nagy terjedelemben foglalkoznak a tartalom meghatározásával, és változásuk élénken foglalkoztatja a tanári közvéleményt is. A német történelemdidaktikában pedig láthatóan nagy szerepet játszik, a forrásokkal való munkán túl, a tanítás-tanulás narratív jellege, illetve a kompetenciák mellett a tartalom.

### 1. A történelemtanítást meghatározó történelemdidaktikai elméletek és recepciójuk

Először tehát igyekeztem azonosítani a történelemtanítást meghatározó tudományos elméleteket (1.1. alfejezet), majd feltárni, hogyan hatottak ezek a történelemtanításra Németországban, Angliában, illetve Magyarországon (1.2-1.4. alfejezetek). A német történelemdidaktika jelentőségéről már volt szó disszertációmban. Az angol történelemdidaktika vizsgálata azért volt tanulságos, mert jelentősen más utat járt be, mint a

---

<sup>100</sup> Lásd a Kerettantervek (2012) első mondatait.

német, hatása pedig nyelvi okokból világszerte, így Magyarországon is, jelentős.<sup>101</sup> Részkutatásom tanulságait az 1.5. alfejezetben fogalmaztam meg.

A szakirodalom föl kutatása és értelemezése a fő kutatási irányhoz hasonló módon történt, az angliai szakirodalom esetében kutatásomat az ERIC adatbázisban végzett tematikus keresésre, illetve a Bécsi Egyetemi Könyvtár angol nyelvű, történelemdidaktikai témájú könyvvállományának áttekintésére alapoztam.

### **1.1. A történelemtanítást meghatározó elméletek**

A második világháborútól napjainkig négy nagy elméleti hatás rajzolódik ki, amely markánsan befolyásolta a német, az angliai, a hazai, illetve feltételezhetően a többi európai és észak-amerikai történelemdidaktikát, illetve ezekben az országokban a történelemtanítás gyakorlatát.

#### ***A korai kognitivizmus***

A háború utáni évtizedekben az első meghatározó elméleti irány a kognitív pszichológia tanulásmélete volt, mely a reformpedagógiai hagyománnyal volt összhangban. A kognitivizmus a tanulást – a fejlődő információs technológiák hatására is – információbevitelnek, illetve az információkkal végzett műveletek sorozatának tekintette, az iskolai tanulás célját pedig általános, azaz bármely információt feldolgozni képes műveletek begyakorlásában látta.<sup>102</sup> A történelemtanításban ennek hatására a hangsúly a hagyományos történelmi elbeszélések, kész történelmi szintézisek megtanulásáról a források tanulói elemzésére, ennek révén az elemző képességek fejlesztésre helyeződött át.

#### ***A konstruktivizmus***

Az 1960-as és 1970-es évtizedben a tanulásméletek terén kétirányú változás vette kezdetét. Egyrészt a kognitív pszichológusok véleménye megváltozott a tekintetben, hogy az információk bevitelére korántsem automatikus, sőt, ellenkezőleg, meglehetősen bonyolult folyamat, melynek során az új ismeretek hatására az egyén meglévő tudása (fogalmi) épül tovább (konstruktivizmus). A tanítás-tanulás célját ettől kezdve nem képességek és készségek begyakorlásaként fogalmazták meg, hanem vagy az egyén meglévő tudásának

---

<sup>101</sup> Lásd erről a 2.1. alfejezetben írtakat a 14. oldalon.

<sup>102</sup> Nahalka (2003) 113-117.

gazdagításaként, vagy valamely új gondolkodási keretnek az egyén általi elfogadásaként (fogalmi váltás). Megjegyzendő, hogy mivel a történelem nem törvényszerű, hanem egyedi jelenségekkel foglalkozik, a történelemtanulás során igen gyakran az utóbbi esetről van szó. Talán fogalmazhatunk úgy, hogy a történelemtanulás voltaképp fogalmi váltások sorozata, és a tanulás haszna itt – más tantárgyakkal szemben – éppen a gondolkodási keretek sokaságának elsajátításában mutatkozik meg. A képességek a konstruktivizmus szerint nem önmagukban állnak, hanem ismeretekbe ágyazottak. Például egy forrás elemzésekor csak az adott korszak, történelmi helyzet ismeretében mozgósíthatóak.<sup>103</sup>

### *A narrativitás*

Az említett évtizedek másik meghatározó elméleti újdonsága a narrativitás volt. Ez a történetírást egy nyelvi formával, az elbeszéléssel azonosította. A gondolat Arthur C. Danto amerikai történetfilozófustól eredt az 1960-as években, aki szerint a történész tevékenysége nem más, mint egy történés két, időben különböző pontja (t1 és t3) közötti kapcsolatnak a leírása, de nem tetszőleges módon, hanem az időben lezajló változásként (t2). Danto szavaival kifejezve: „Az elbeszélés leír és egyszersmind megmagyaráz”.<sup>104</sup>

Nyilvánvaló, hogy valamely múltbéli esemény, jelenség sokféleképpen elbeszélhető, mégsem minden történelmi elbeszélés nevezhető helytállónak (plauzibilisnek). A helytálló történelmi elbeszélések ismerveit Rüsen német történelemdidaktikus fogalmazta meg, a következő módon:

- a forrásoknak való megfelelés, azaz elegendő és a tárgyat eléggé sokoldalúan megvilágító források használata,
- az elbeszélő szándékainak és az elbeszélés háttérében meghúzódó erkölcsi normáknak a nyilvánvalóvá tétele és a befogadó általi elfogadása,
- az elbeszélés önmagában való ellentmondás-mentessége.<sup>105</sup>

A konstruktivizmus és a narrativitás elméleteit Jerome Bruner amerikai pszichológus összekapcsolta a 20. század utolsó évtizedeiben. Elmélete a szociál-, társadalmi- vagy kulturális konstruktivizmus. Ennek lényege, hogy az egyén tudása, gondolkodási kerete

---

<sup>103</sup> Nahalka (2003) 119-124; Knausz (2004a).

<sup>104</sup> Idézi Barricelli (2012b) 258.

<sup>105</sup> Barricelli (2012b) 266; Norden (2012) 12-13.

narrációk belsővé válása révén alakul ki, amely narrációkat a környezet, a társadalom, a kultúra közvetíti számára.<sup>106</sup>

A narrációk segítségével történő gondolkodást, röviden narratív gondolkodást Bruner az emberi gondolkodás egyik alapvető fajtájának tartotta az úgynevezett paradigmaticus gondolkodás mellett. Ez utóbbi szerinte a természettudományra jellemző, és tapasztalati bizonyítékokra támaszkodva, a formális logika szabályainak segítségével igyekszik igaz állításokat megfogalmazni. Az elbeszélő gondolkodás viszont Bruner szerint – melyet ő a gondolkodás eredetibb formájának tart<sup>107</sup> – az emberi világ, a humán szféra leírásának és magyarázatának az eszköze. Nem formális logikai szempontból „igaz” állításokra törekszik, mivel ilyen állításokat a humán szférában ritkán lehet megfogalmazni. E helyett, ahogy Bruner nevezi, a jelenségek „élethű” elbeszélésére törekszik, tehát olyan narráció megfogalmazására, amely jól tükrözi az emberi szándékok és tettek szövevényét.<sup>108</sup>

Az elbeszélő gondolkodásmód teszi lehetővé, hogy saját életünket változó módon, mégis lehetőleg koherens történetként fogalmazzuk meg. Életünket eleve történetként éljük meg, vagy pedig utólag formáljuk azzá – írja Knausz Imre.<sup>109</sup> Ennek során keressük azokat a tágabb kereteket, azokat a „nagyobb” elbeszéléseket, amelyekbe a saját életünk történetét be tudjuk illeszteni. „A diákoknak – vallja a kanadai Peter Seixas – sokféle elbeszéléssel kell megküzdeniük, de ha értelmet akarnak adni az életüknek, meg kell érteniük, hogy keresniük kell a nagyobb történeteket (larger stories), még akkor is, ha nincs egyetlen nagy elbeszélés (grand narrative), amelyet kritikátlanul megjegyezhetnének.”<sup>110</sup>

Az elbeszélő gondolkodásmód jelentősége továbbá nem csak egyéni, hanem közösségi dimenzióban is fölvethető. Egyes gondolkodók, mint például Theodor Adorno vagy a tőle ideológiailag távol álló Hamvas Béla, úgy vélik, hogy történelmünknek a 20. századra megmutatkozó tragikus kudarcai a felvilágosodás és a technikai civilizáció által favorizált paradigmaticus, formális logikai gondolkodásban gyökereznek. Ez ugyanis az azonosság elvére épül ( $A = A$ ), kizárja a nem teljesen azonost ( $A \neq \text{nem } A$ ), ami a mással szembeni

---

<sup>106</sup> Szebenyi – Vass (2002a) 32.

<sup>107</sup> Barricelli (2012) 257, 258.

<sup>108</sup> Kinyó (2005) 110.

<sup>109</sup> Knausz (2015) 22.

<sup>110</sup> Seixas (2016b) 98.

erőszak lehetőségét rejti magában.<sup>111</sup> A narratív gondolkodásmód viszont megengedi a nem egyértelmű összefüggéseket is.<sup>112</sup>

Az egyén és a társadalom számára fontos, hogy a felnövekvő generációk ne csak a paradigmatis, hanem az elbeszélő gondolkodásmódot is megfelelően elsajátítsák. Ez gyermekkorban, elbeszélések hallgatása és megformálása révén kezdődik, iskolai fejlesztése pedig – az anyanyelvi és idegen nyelvi tárgyak mellett – a történelemtanítás feladata.<sup>113</sup>

### ***A kompetenciaalapúság***

A történelemtanítást befolyásoló negyedik irányzat a kompetenciaalapúság. Ez az ezredforduló után, a PISA-felmérések kapcsán terjedt el, és visszatérést jelent a korábbi, a képességfejlesztést a középpontba állító elképzeléshez. A másik három elmélettel szemben nem tudományos nézetekre támaszkodik, hanem arra az állításra, hogy nem érdemes ismereteket megtanulni, mert ezek a felgyorsult világban hamar elavulnak. Sok kutató szerint ennek az állításnak a háttérében a gazdaság érdekei állnak, hiszen a reálgazdasági szféra csak a munkavállalóként használható készségek iskolai elsajátításában érdekelt.<sup>114</sup>

A kompetenciaalapúság térhódítása magyarázható tömegtájékoztatási és politikai tényezőkkel. A PISA-rangsorban elért helyezés könnyen értelmezhető és objektívnek tűnő mérőszáma az egyes országok oktatási eredményességének. A médiában való hangsúlyos megjelenítése révén – gyenge eredmény esetén – alkalmas az adott ország oktatáspolitikájának sematikus kritikájára. Nem csoda, ha a mindenkori kormányzatok igyekeznek javítani országuk PISA-eredményeit, és növelik a felmérésben használt feladattípusok, illetve az azok alapját képező „kompetenciák” súlyát az oktatási rendszerben, még pedig nem csak a felmérés által érintett tantárgyakban, hanem mindenütt, így a történelem tantárgyban is.<sup>115</sup>

---

<sup>111</sup> Weiss (2000) 66-67 és 147; Hamvas (1996) 315. sköv. o.

<sup>112</sup> Paradigmatikus állítás: „Ha x, akkor y”. Narratív állítás: „A király meghalt, és akkor a királyné is meghalt.” Míg az előbbiben az *akkor* szó kényszerítő erejű logikai összefüggést jelöl, az utóbbiban többféleképpen értelmezhető kapcsolatot. Brunert idézi Kinyó (2005a) 110.

<sup>113</sup> Kinyó (2005a), 114-115, 118.

<sup>114</sup> Gantschow – Meyer-Heidemann (2014) 59.

<sup>115</sup> Horváth (2015); Pons (2015), Pandel (2016).

## 1.2 Az elméletek recepciója Németországban

A német történelemtanításban a forráselemzés és a képességfejlesztés az 1970-es években került a figyelem középpontjába, háttérbe szorítva a hagyományos történetek, elbeszélések alkalmazását. A változás indoka a tantárgy tudományos orientációjának erősítése volt, és több helyen a társadalomtudományi tantárgyak (történelem, földrajz, társadalomismeret) integrációjával járt együtt. Az új megközelítést azonban csakhamar kritikák érték egyes történelemdidaktikusok részéről, akik arra figyelmeztettek, hogy ha a forrásközpontú történelemtanítás a történettudományhoz kíván közelíteni, nem szorítkozhat az elemzésre, hiszen a történettudomány másik fontos tevékenysége a szintetizálás, a történészi elbeszélés megalkotása. Többen hangsúlyozták, hogy a forráselemzés nem szólítja meg, nem motiválja eléggé a tanulókat, mivel gyakran nem kapcsolódik a mindennapi életükhöz és a belső világukhoz.<sup>116</sup>

A narrativitás térhódításában az említett kritikák mellett fontos szerepet játszott a történettudomány 1970-es évtizedbeli legitimációs válsága, illetve a történészek arra adott válasza. A közvélemény egy része, nem függetlenül a baloldali eszmék térhódításától, úgy vélte, hogy a történetírás és a történelemtanítás szerepét a gyorsan fejlődő empirikus társadalomtudományok, illetve társadalomtudományi tantárgyak hivatottak átvenni. Karl-Einst Jeismann, Jörn Rüsen és más történelemdidaktikusok ezzel szemben hangsúlyozták, hogy a történettudomány célja sajátos, és csak őrá jellemző, ez pedig a múlt emlékezetének fenntartása a társadalomban. „A történettudomány és a történelemtanítás (...) feladata, hogy a történeti tudat a hatalmas történelmi változások közepette is megmaradjon a világban. Nélküle a világ nem lenne az emberhez méltó hely” – vallotta a Németországi Történészek Egyesületének és a Németországi Történelemtanárok Egyesületének közös állásfoglalása 1971-ben.<sup>117</sup>

Az idézetben szereplő *történeti tudat* (Geschichtsbewusstsein) kifejezés hamarosan a fiatal német történelemdidaktika egyik kulcsfogalmává vált, és maradt a mai napig. Jelentése nem egyszerűen a múlt szemlélése, hanem kapcsolatteremtés a múlt és a jelen között, következtetések levonása a múlt tapasztalataiból a jelenre és a jövőre vonatkozóan. Ez a kapcsolatteremtés az egyén saját konstrukciója, és – mint Jörn Rüsen megfogalmazta,

---

<sup>116</sup> Borries (2004) 32-34.

<sup>117</sup> Idézi Schönemann (2012) 100.

megteremtve ezzel a történeti tudat és a narrativitás fogalmi kapcsolatát – az által valósul meg, hogy az egyén a múltat elbeszéli.<sup>118</sup> Rösen kulcsmondata: „Elbeszélni annyit tesz, mint keresni az értelmét az időre vonatkozó tapasztalatnak”.<sup>119</sup> A múlt csak az egyén sajátjává tett, azaz saját maga által megfogalmazott történet közvetítésével kínálja az egyén számára az életét orientáló tanulságot.<sup>120</sup>

Mindezek hatására a forrásközpontúságot az 1990-es évtizedre fokozatosan az *elbeszélés* (Erzählung) középpontba helyezése váltotta fel, vele párhuzamosan a tanulás konstruktivista elmélete is elfogadottá vált.<sup>121</sup> A narrativitás központi szerepe az elbeszélések tartalmának és természetének, szabályainak ismeretét is jelenti.<sup>122</sup> Ez utóbbi elsajátítása továbbra a forrásokkal való munka révén valósul meg, az új megközelítés tehát nem felváltja, hanem kiegészíti, magába integrálja a forrásközpontúságot. A narratív paradigmával jól megfér a tanulói képességfejlesztés, mint például az 1980-as évekre jellemző törekvés a tanulói aktivitásra (Schüleraktivitäten) és önálló elemzésre (Methodenorientierung).<sup>123</sup> Mégis, a súlypont eltolódik az egyes forrásoktól és az egyes képességektől a szintetizáló elbeszélés és az elbeszélőképeség felé.<sup>124</sup>

Ennek gyakorlati következménye, hogy a frontálitással szemben korábban kritikusabb német történelemdidaktika ma már a frontális és az önálló tanulói munkára építő szervezési módok kombinálását tartja célravezetőnek.<sup>125</sup> A szakemberek kiemelik a tanári elbeszélés alkalmazásában rejlő lehetőségeket a tanulók motiválására, a szemléletességre, érzelmek kiváltására, ugyanakkor hangsúlyozzák, hogy racionális elemzésnek, multiperspektív forrásoknak, kontroverz történetfeldolgozásoknak, szabad tanulói véleményformálásnak kell társulnia hozzá.<sup>126</sup> Tankönyvi síkon az inga visszalendült a „teljes indukcióra” építő, csak forráselemző feladatokat tartalmazó tankönyvektől a szerzői szövegeket is tartalmazó kiadványok felé, melyektől a korábbinál nagyobb koherenciát várnak el.<sup>127</sup>

---

<sup>118</sup> Schönemann (2012) 100-105.

<sup>119</sup> „Erzählen ist Sinnbildung über Zeiterfahrung”. Idézi Schönemann (2012) 105.

<sup>120</sup> Rösen elképzeléseit magyarul ismerteti Fischerné Dárdai Ágnes, lásd a 160. lábjegyzetet a 46. oldalon.

<sup>121</sup> Borries (2004) 32-34.

<sup>122</sup> Brauch (2015) 20-21.

<sup>123</sup> Pandel (2013) 332.

<sup>124</sup> Barricelli (2012b) 266, 277.

<sup>125</sup> Gautschi – Bernhardt – Mayer (2012) 343-345; Memminger (2012) 2; Neumann – Schürenberg – Norden (2016) 163.

<sup>126</sup> Schröder (2017).

<sup>127</sup> Erbar (2012) 13; Pandel (2013) 103-104; ellentétes véleményt képvisel Brauch (2015) 111.



A kompetenciaalapúság jelentősen befolyásolta a német történelemtanítást, ami némileg ellentmondásos helyzetet teremtett. Számos kompetenciamodell született, nőtt a kompetenciákat fejlesztő feladatok jelentősége a gyakorlatban. A történelemtanítás legfőbb célja viszont továbbra is a történelmi tudat fejlesztése,<sup>128</sup> ennek révén a narrativitás súlya is változatlan, ami abban is megmutatkozik, hogy a narratív kompetencia központi szerepet tölt be számos német kompetenciamodellben.<sup>129</sup>

### 1.3. Az elméletek recepciója Angliában

Az angol történelemtanításban (ide nem értve az Egyesült Királyság más részeit, melyek történelemtanítása többé-kevésbé eltérő) a némethez hasonlóan az 1970-es években jelent meg forrásközpontúság. Ez azt jelentette, hogy ettől kezdve a történészi kutatás eljárásainak gyakoroltatását preferálták a történelmi ismeretekkel szemben. Az új megközelítés áthatotta a történelemtanítás gyakorlatát, a vele szembeni kritikák pedig a németországiakhoz képest csak jelentős időbeli késéssel, az ezredforduló tájékán jelentkeztek, amikor egyes történészek és történelemdidaktikusok helyteleníteni kezdték, hogy az angol diákok fejében nem áll össze átfogó kép (big picture) a történelemről. Az angol történelemtanítás olyan – írta egyikük –, „mintha egy színdarab találmányra kiválasztott jeleneit értelmeznénk különféle módokon, itt-ott a hiányzó sorokat is pótolnánk tudományos módszerekkel, anélkül azonban, hogy ez a cselekmény egészének ismeretéhez vagy megváltoztatásához vezetne”.<sup>130</sup> „Túlzó ráhagyatkozás a részletes, sőt majdnem agonizáló forráselemzésre az elbeszélés (és más dolgok) kárára” – fogalmazott másvalaki.<sup>131</sup> „Hulladéktörténelem” (junk history) – ítélte a provokatív kijelentéseiről ismert Niall Ferguson történész.<sup>132</sup> Az angliai történészeket és a történelemtanárokat tömörítő Historical Association 2005-ben leszögezte: „Az elbeszélés források alapján történő megfogalmazása magasrendű képesség. Ez a történész munkájának a lelke, a cél, ahová a történelmi kutatás és a forráselemzés vezet”.<sup>133</sup>

E kritikák találtak a brit konzervatív politika elképzeléseivel, mely a nemzeti identitás megőrzését tartotta szem előtt. Az első országos angol tantervet (National Curriculum) a

---

<sup>128</sup> Pandel (2016) 32. Egyes kritikák szerint a kompetenciaalapúság nem koherens ezzel a céllal, lásd az 54. lábjegyzetet a 19. oldalon.

<sup>129</sup> Barricelli (2012) 268. Lásd ezzel kapcsolatban az I. rész 3.3. fejezetében írtakat a 22. oldalon.

<sup>130</sup> Denis Shemilt véleményét idézi Hawkey (2007) 264.

<sup>131</sup> Sean Lang véleményét idézi Hawkey (2007) 264.

<sup>132</sup> Idézi Peterson (2016) 867.

<sup>133</sup> Idézi Hawkey (2007) 264.

Thatcher-kormányzat vezette be 1988-ban. A tanterv kötelezővé tette a történelem tanulását a 7-14 éves, tehát a mi fogalmaink szerint általános iskolás korú gyerekek számára, és az addigi teljes tantervi szabadság helyett meghatározta annak tartalmát. A tanári közvélemény nyomására azonban később mind a témák száma, mind azok részletezettsége csökkent a tantervben, míg végül mindössze öt kötelező téma maradt: a brit birodalom, a rabszolga-kereskedelem, az I. és a II. világháború és a holokauszt. 2013-ban David Cameron konzervatív-liberális koalíciója kísérletet tett egy az 1988-asnál is részletesebb tartalmi előírásokat tartalmazó, a történelmet kronologikusan „lefedő” történelemtanterv elfogadtatására. A történelemtanárok negatív reakcióinak hatására végül csak azt írták elő, hogy a kronologikus rendben felsorolt nagy korszakok mindegyikéből kell tanítani valamilyen, szabadon választott témát.<sup>134</sup>

A szabályozók tehát, szelíd lépésekben, a koherensebb, áttekintést is adó történelemtanítás irányába változnak,<sup>135</sup> ám a tanári gyakorlat konzervatív, ami a mai Angliában a forrásközpontúságot jelenti. A történelemtanárok általában ódzkodnak a kiinduló elbeszélések alkalmazásától, attól tartva, hogy az kritikátlan visszamondáshoz vezet, és indoktrinálja a tanulókat.<sup>136</sup>

Az angol történelemdidaktikusokat elsősorban a történelmi gondolkodás fejlesztése foglalkoztatja.<sup>137</sup> Ezt források feldolgozása révén tartják megvalósíthatónak, de ma már konstruktivista megközelítésben, amelyben fontos az áttekintő tudás, egyfajta „keret” (framework), „állványzat” (scaffolding) is. És vajon mi a véleményük az elbeszélésről (narrative)? Tartózkodóbbak vele szemben, mint német kollégáik, talán azért is, mert nagyra becsülik a tanári gyakorlatot és a belőle leszűrhető tapasztalatokat. „Az elbeszélés kockázatos dolog” – olvassuk egy a történelemtanításban alkalmazott elbeszélésekre vonatkozó empirikus kutatást értékelő, 2007-ben megjelent tanulmány első mondatát,<sup>138</sup> amelynek azért az a szelíden megfogalmazott üzenete, hogy a gyakorlatban nagyobb szükség volna elbeszélésekre a tanítás kiindulópontjaként, és arra, hogy a tanulók végül egy áttekintést nyújtó „nagy képre” tegyenek szert.<sup>139</sup> A szakemberek Angliában is

---

<sup>134</sup> National curriculum (2013); Harris – Burn (2016) 520-521, 530-538; Peterson (2016) 869.

<sup>135</sup> National curriculum (2013) 1. bek.; Laffin (2017) 35-37.

<sup>136</sup> Hawkey (2007) 275.

<sup>137</sup> Kojanitz (2014b).

<sup>138</sup> Hawkey (2007) 263.

<sup>139</sup> Hawkey (2007) 265, 269. sköv. o.

hangsúlyozzák, hogy fontos az elbeszélés „felbontása”, azaz eltérő értelmezések és több nézőpont alkalmazása (multiperspektivitás).<sup>140</sup> Az egyéni, kutatásalapú tanulás (active / experiential learning) és a tanári elbeszélés (teacher exposition) egyaránt alkalmazható, önmagában egyik sem jobb a másiknál, értékük sok tényezőtől, így az arányuktól és a végrehajtásuk minőségétől is függ.<sup>141</sup> A neves angol történelemdidaktikus, Peter Lee – noha nem azonosul teljesen a narratív elmélettel –<sup>142</sup> leszögezi: „Ma az elbeszélésen van a hangsúly. A tanulók múltról alkotott átfogó képének koherenciája és ereje végre kezdi megkapni azt a figyelmet, amelyet megérdemel”.<sup>143</sup>

Ami a kompetenciaalapúságot illeti, a nemzeti tantervben a kompetencia szó ritkán és elszórta, a történelem tantárgy tantervében pedig egyáltalán nem szerepel.<sup>144</sup> Ebből és az alapvető szakirodalom áttekintéséből azt a következtetést lehet levonni, hogy a kompetenciaalapúság (legalábbis terminológiájában) nem érintette a már egyébként is képességfejlesztő angliai történelemtanítást.<sup>145</sup>

#### **1.4. A magyarországi történelemtanítást meghatározó elméletek**

Ebben az alfejezetben azt szeretném megmutatni, hogy a magyarországi történelemdidaktikára a forrásközpontúság, és később a konstruktivizmus mellett a narrativitás is jelentős mértékben hatott. Elemzésem néhány fontos előzménytől eltekintve az elmúlt két évtized szakirodalmáról szól, illetve a követelményrendszer, a tankönyvek és a gyakorlat néhány olyan jellemzőjéről, amelyekben e hatások különösképpen is felfedezhetőek. A recepciótörténetet két részre osztom, melyek között az érettségi követelményrendszer képezi a határvonalat. Ez jelentett áttörést a forrásközpontúság elterjesztése terén a tanítási gyakorlatban, miközben, mint látni fogjuk, jelentős mértékben hordozott magában narratív és konstruktív elemeket is.

---

<sup>140</sup> Shemilt– Howson (2017) 74-75.

<sup>141</sup> Haydn (2017) 23.

<sup>142</sup> Lee (2017) 63. 6. lábuj.

<sup>143</sup> Lee (2017) 60.

<sup>144</sup> National curriculum (2013).

<sup>145</sup> Vö. Davies (2017).

## *Elméleti hatások az új érettségi bevezetése előtti évtizedekben*

### A forrásközpontúság

A forráselemzésen alapuló készségfejlesztés – Szabolcs Ottó véleménye szerint – már a Ratio Educationis óta jelen volt célkitűzésként a magyarországi történelemtanításban, persze a hagyományos, nevelési célzatú történelmi elbeszélések mellett.<sup>146</sup> A 2. világháború után – talán a kommunista diktatúra kötelező elbeszéléseivel való óvatos szembeszállásként – Unger Mátyás dolgozta ki a forrásközpontú képességfejlesztés elméletét és gyakorlatát, 1959-ben ő jelentette meg az első, forrásokot is tartalmazó történelemtankönyvet.<sup>147</sup> Elmélete bizonyos mértékig megelőzte a nyugat-európai fejleményeket, és nemzetközi figyelmet váltott ki.<sup>148</sup> Az úgynevezett munkatankönyvek mindazonáltal csak az 1978-as tantervet követően jelentek meg a történelemtanításban, amely nem csak a történelem tantárgy esetében, hanem általában is a képességfejlesztést jelölte meg legfőbb célként.<sup>149</sup> A források azonban ezt követően is inkább csak a fogalmi általánosítások illusztrációját szolgálták, induktív elemzésükre ritkán került sor.<sup>150</sup> A forrásközpontúság általánossá válását a gyakorlat konzervativizmusa akadályozta, továbbá az a tény, hogy a rendszerváltás előtt a marxista ideológia által meghatározott tényanyagtól és összefüggésrendszertől nem volt szabad eltérni.<sup>151</sup> 1990 után pedig a tankönyvek és az ismeretközpontú felsőoktatási felvételi követelmények konzerválták a korábbi gyakorlatot, az 1995-ös NAT képességfejlesztő célkitűzései ellenére is.<sup>152</sup>

A forráselemzésen alapuló képességfejlesztés felemás szervesülését a gyakorlatban az ezredfordulón több empirikus felmérés igazolta. Egy 1999-ben, Baranya megyében végzett kutatás arra volt kíváncsi, hogy mennyire képesek a tanulók történelmi ismereteiket új kontextusban alkalmazni, önállóan gondolkodni. Ehhez olyan írásbeli feladatokat kellett a tanulóknak megoldaniuk, amelyek a későbbi érettségi feladatokhoz hasonlíthatóak. A kutatók megállapították, hogy a tanulók forráselemző, önálló feladatmegoldási, érvelési képessége gyenge, a tanítás nem ezekre készíti fel őket.<sup>153</sup> A kévéssel később, 2001-2003

---

<sup>146</sup> Szabolcs (2005b) 62-66.

<sup>147</sup> Katona (2007).

<sup>148</sup> Szabolcs (2005a) 13.

<sup>149</sup> Szabolcs (1998) 91.

<sup>150</sup> Jakab (2006) 1. láb.

<sup>151</sup> Zsoldosné Olay (1996) 81.

<sup>152</sup> Jakab (2000) 30; Fischerné Dárdai (2010) 14; Kaposi (2010b) 77-78.

<sup>153</sup> F. Dárdai – Sárvariné Lóky (2002/2006) 87, 104.

között az Országos Közoktatási Intézet által készített felmérés viszont azt az eredményt hozta, hogy a válaszadó szaktanárok 74 illetve 63%-a nem csak a tanári magyarázatot és a frontális munkát alkalmazta, hanem az önálló tanulói és a csoportmunkát is.<sup>154</sup>

### A narrativitás és a konstruktivizmus

A narrativitás elmélete nemzetközi viszonylatban szintén nagyon korán, már az 1970-es években megjelent a hazai történelemdidaktikában, elsősorban Szebenyi Péter tevékenysége révén. Az 1978-as tanterv előkészítése érdekében, általa vezetett, közel egy évtizedes, országos méréseket is magába foglaló kutatás egyik fő tanulságaként azt fogalmazta meg, hogy a történelemtanításnak elvont törvényszerűségek helyett lehetőleg életteli, színes történetekből kell kiindulnia. Ezek képezik – mint a természettudományos tárgyakban a kísérletek – az elemzés nyersanyagát, másrészt ezek képesek a személyiség formálására.<sup>155</sup>

A Szebenyitől eredő narratív hagyományt követte Katona Andrásnak a tanári előszóról 1994-ben megjelent tanulmánya,<sup>156</sup> illetve az ő és szerzőtársai által az ezredfordulón megjelentetett történelemdidaktikai tankönyv. Mivel a tanulóknak nincsenek a múlttól közvetlen tapasztalataik – írták e tankönyv szerzői –, „a kormegelevenítés igényével megfelelő történelmi élményhez kell juttatni (őket), hogy fantáziájuk segítségével az elmúlt idők részeseivé válhassanak. Erre valók egyebek mellett a történetek”.<sup>157</sup> A történeteket a tanár, a tankönyv vagy más médiumok is megjeleníthetik, tanóránként egyszer-kétszer, a fontos részeknél alkalmazandóak, és elemzésnek kell követnie őket. A tankönyv felfogásában a frontális, egyéni és csoportmunka egyaránt szerephez jut a történelemtanításban. A mű szerzői nagy hangsúlyt helyeznek a tanári előszó alfajainak bemutatására, az önálló tanulói tevékenység körében pedig külön részt szentelnek a szóbeli és írásbeli kifejezőképesség fejlesztésének.<sup>158</sup> Az ezredfordulón a konstruktivizmus is megjelent a hazai történelemdidaktikában, alapelveit a tudományágban talán elsőként az említett tankönyv elméleti tudnivalókat tartalmazó, Katona András és Sallai József által jegyzett ikerkiadványa ismertette.<sup>159</sup>

---

<sup>154</sup> Kaposi (2010b) 76.

<sup>155</sup> Szebenyi (1978) 6-9. 162-176.

<sup>156</sup> Katona (1994).

<sup>157</sup> Csepela – Horváth – Katona – Nagyajtai (2000) 268.

<sup>158</sup> Csepela – Horváth – Katona – Nagyajtai (2000) 268-307.

<sup>159</sup> Katona – Sallai (2002) 76-77.

Az 1990-es évek második felétől váltak ismertté Magyarországon a konstruktív és a narratív történelemtanítás külföldi elméleti eredményei. Fischerné Dárdai Ágnes a német történelemdidaktikai kutatásokat ismertette és gondolta tovább. Bemutatta, hogy Rüsen történelemdidaktikai elméletének a történelmi elbeszélés az alapfogalma, és hogy a történelemtanulás legfőbb célja ennek megfelelően az elbeszélés képességének („narratív kompetencia”) kialakítása. A hagyományos tartalom, amely Rüsen szerint túlságosan előtérben áll a történelemtanításban, akkor nyer értelmet, ha az egyént orientálja a jelenben és a jövőre vonatkozóan.<sup>160</sup> Dárdai – a Történész Világkongresszus Történelemdidaktikai Szekciójának 2000-es tanácskozása és ajánlása alapján – fölhívta a figyelmet arra, hogy az elbeszélés során több nézőpont bemutatására (multiperspektivitásra, kontroverzításra) van szükség, de megjegyezte: „a kontroverz szemléletet nem szabad (...) arra használni, hogy a tanulók identitását szétromboljuk (...) A történelmi ellentétekben inkább olyan eszközt kell látnunk, amely harmonikus egyensúlyt teremt az egyén önmagába vetett hite, és az idegenek elfogadása és megértése között”.<sup>161</sup> Dárdai az elbeszélő történelemtanítást a lehetséges tanítási stratégiák egyikeként jellemezte. Úgy vélte, a frontális tanítás a történelemórán „biztosan nem tölthet be kizárólagos, de még domináns szerepet sem”,<sup>162</sup> ám azt is jelezte, hogy kutatási eredmények szerint bizonyos helyzetekben hatékonyabb, mint a munkáltatás. Summázata szerint valamennyi módszer értéke az adott helyzetben való hatékony vagy nem hatékony alkalmazásától függ, és nem egyes módszereket, hanem azok céltudatosan kiválasztott kombinációit kell alkalmazni.<sup>163</sup>

Szebenyi Péter és Vass Vilmos 2002-ben megjelent publikációja empirikus kutatásukról számolt be, mely az elbeszélések szerepét vizsgálta a közösségi identitás formálásában, és amely Bruner szociálkonstruktivizmusának alapján állt.<sup>164</sup> A szerzők úgy vélték, hogy az iskola legfontosabb, a képességek fejlesztésénél és a mindennapi életben használható ismeretek nyújtásánál is nagyobb jelentőségű feladata az, hogy segítsen a fiataloknak önazonosságuk kialakításában. Ehhez szerintük a történelemtanulás „az ’elbeszélő’ tanítási móddal járulhat hozzá”, mivel „az elbeszélés (...) az élet gazdagságát teljesebben közvetíti, mint a vértelen lényeg-vázlatok, s ezért teljesebben hat az emberre, e nem csupán

---

<sup>160</sup> F. Dárdai (1997/2006) 53-55.

<sup>161</sup> F. Dárdai (2002/2006) 40-41.

<sup>162</sup> F. Dárdai (2003/2006) 61.

<sup>163</sup> F. Dárdai (2003/2006) 60-61. 71.

<sup>164</sup> Lásd az 1.1. alfejezetben a 36. oldaltól.

raciónaisan gondolkodó, a dolgokat megértő, elemző, következtetéseket levonó, hanem érző, cselekvő, sokszínű és sokoldalú lényre, a teljes személyiségre”.<sup>165</sup> Ezért „minden korosztálynak és rétegnek színes és átélhető történelmet szükséges tanítanunk”, melynek sokszínűsége egyben a multiperspektív elemzésre is lehetőséget kínál.<sup>166</sup>

Knausz Imrének a magyar történelemdidaktika szempontjából alighanem legeredetibb, Bihari Péterrel együtt kidolgozott elmélete az úgynevezett mélységelvű tanítás, mely konstruktivista szemléletű, hiszen a tanuló motívumaihoz, érdeklődéséhez kapcsolódó és általa befogadott tudás fogalmát tartja szem előtt.<sup>167</sup> A szerző az ezredfordulón a történelemtanítás funkcióját egyebek mellett a történelmi műveltség identitásteremtő erejében jelölte meg.<sup>168</sup> Brunernek a gondolkodás paradigmatis és narratív módjáról szóló téziseit továbbgondolva hangsúlyozta: fontos, hogy milyen elbeszéléseket (műalkotásokat, szokásokat, intézményeket, egy ország vagy az emberiség történetét, egy személyiség pályaképét vagy egy közösség életformáját) kínál az iskola a tanulók számára, mert ezek nyújtanak az egyénnek alternatív értelmezési sémákat a média által sugallt tanulságokkal szemben. A történelemtanítást műveletek begyakoroltatására szűkítő irányzat kritikájaként kifejtette: „nem elég tehát azt mondani, hogy a kritikai olvasás képességére kell megtanítani a fiatalokat. Ez fontos cél, de látni kell, hogy a szöveggel szembeni kritika csak másik szövegre, szövegekre támaszkodhat”.<sup>169</sup> Fontos persze, hogy az elbeszélések megismeréséhez több nézőpont bemutatása és a tanulók véleménynyilvánítása társuljon.<sup>170</sup> Knausz 2004-ben vázolta a történelmi tudás konstruktivista modelljét, és ugyanebben az írásában kifejtette, hogy a történelmi műveltség nem adatokból vagy azok rendszeréből, hanem narratívumokból áll. „Nyers adatbázisok – írta – (...) soha nem képezhetik a tudás létezési módját”.<sup>171</sup>

### *Az új érettségi követelményrendszer. Narrativitáskutatások a vizsgarendszer bevezetését követően*

2005 választóvonal volt a hazai történelemtanítás történetében. Ekkor vezették be az 1996 és 2003 között Fischerné Dárdai Ágnes, Knausz Imre, Kaposi József, Kojanitz László és

---

<sup>165</sup> Szebenyi – Vass (2002b) 33.

<sup>166</sup> Szebenyi – Vass (2002b) 50.

<sup>167</sup> Bihari – Knausz (1997); Knausz (2003).

<sup>168</sup> Knausz (2001c).

<sup>169</sup> Knausz (2002a) 5.

<sup>170</sup> Knausz (2002a) 6.

<sup>171</sup> Knausz (2004a).

mások által készített új típusú érettségit,<sup>172</sup> és ekkor jelent meg a Kaposi József és Száray Miklós által jegyzett, *Forrásközpontú történelem* című középiskolai tankönyvsorozat első (12. osztályos) kötete. Ezek minden korábbinál jelentősebb ösztönzést jelentettek a forrásközpontúság és a képességfejlesztés súlyának növelésére a gyakorlatban. A vizsga cél- és követelményrendszerének megfogalmazásában meghatározó szerepet játszó szerzőpáros, Fischerné Dárdai Ágnes és Kaposi József megállapították: „az oktatáspolitikai (...) az iskolai felhasználókat csak kis mértékben tudta meggyőzni a szemléletváltás szükségességéről, (...) utolsó – és majdnem kizárólagos – eszköze a vizsgareform mihamarabbi bevezetése”.<sup>173</sup> A bevezetés fő céljait ugyanők a forráselemzés és a képességfejlesztés súlyának növelésében, valamint a lexikális ismeretek mennyiségének csökkentésében jelölték meg.<sup>174</sup>

Kétségtelen, hogy valóban ezek voltak a legfontosabb céljai, egyben ez volt a legfőbb érdeme ennek a tantárgy története szempontjából történelmi lépésnek. A tanári közvélemény számára megfogalmazott üzenetek azonban elfedték azt a tényt, hogy az új vizsgakövetelmény természetesen nem csak forráselemző-képességfejlesztő, hanem narratív elemeket is tartalmazott. A vizsgán pontszám tekintetében a narratív jellegű esszé és szóbeli felelet van túlsúlyban, és ezekben, sőt a tesztben is, nem csak a forráselemző képességek, hanem az ismeretek is fontos szerepet játszanak. A *Forrásközpontú történelem* kötetei – címük, valamint a szerzők által megfogalmazott képességfejlesztő program ellenére –<sup>175</sup> szerzői szövegük révén az elbeszélésnek is fontos szerepet szántak (ellentétben például a Mozaik Kiadó középiskolai tankönyveivel). Az érettségi és a tankönyvsorozat ki nem mondott, ám markáns narratív jellege egyrészt magyarázható azzal, hogy készítőik nem kívántak gyökeresen szakítani a hazai történelemtanítás hagyományaival, melyben nagy szerepet játszottak az ismeretek, illetve az elbeszélés formáját öltő (érettségi) feleletek.<sup>176</sup> Másrészt támaszkodtak a narratív történelemtanítás elméleti eredményeire. Ezt tükrözi például a következő idézet, mellyel Dárdai és Kaposi a vizsgakövetelmények elméleti alapját jellemezték: „korszerű történelmi műveltséggel ma az rendelkezik, aki gazdag és sokrétű ismeretanyag birtokában van, gondolatait képes mind szóban, mind írásban árnyaltan

---

<sup>172</sup> F. Dárdai – Kaposi (2005/2006) 121.

<sup>173</sup> F. Dárdai – Kaposi (2005) 27-29.

<sup>174</sup> F. Dárdai – Kaposi (2004a) 21, 24; vö. Fischerné Dárdai – Kaposi (2006).

<sup>175</sup> Kaposi – Száray (2005).

<sup>176</sup> Lásd F. Dárdai – Kaposi (2005) címét: „Az új történelem érettségiről, avagy a megőrzés és megújítás egyensúlyának kísérlete”.



kifejezni”.<sup>177</sup> Az új érettségi tudáskonceptiójának jellemzésekor Dárdai 2010-ben megjelent átfogó tanulmányában is az elbeszélésekből indult ki, és ezek megismerésének a keretében látta megvalósíthatónak a képességfejlesztést: „A történelmi megismerés – írta – elképzelhetetlen a közösségek együttesen elfogadott narratíváinak (...) feldolgozása nélkül”, de „a történetek nemcsak a narratív megismerést szolgálják, hanem olyan kognitív folyamatokat is (...), amelyek a képesség- és kompetenciafejlesztés alapelemeit is jelentik”.<sup>178</sup>

2005-öt követően is több, a narratív történelemtanításra vonatkozó hazai publikáció látott napvilágot. Ebben az évben jelent meg Kinyó László két tanulmánya, melyek közül az egyikben Bruner elméletét és a narrativitáskutatás angol nyelvű szakirodalmát mutatta be. Javasolta az elbeszélések állandó szerkezeti elemeinek tudatosítását, fokozatos elsajátíttatását a történetmondás készségének fejlesztése érdekében.<sup>179</sup> Hangsúlyozta, hogy a nemzeti emlékezetben szerepet játszó, érzelmetli elbeszélések, „kollektív narratívumok” tanítására akkor is szükség van, ha azok nem valóságűek, sőt mitikus jellegűek.<sup>180</sup> Azzal érvelt, hogy ezek a csoportidentitás fenntartását szolgálják, ami nem pusztán a közösség érdeke, hiszen „a személyes és a szociális identitás elválaszthatatlanul összefonódik, az önazonosság felépítéséhez és formálásához a társadalmi azonosságtudat egyidejű alakítására is szükség van”.<sup>181</sup> Célszerű viszont a saját közösség elbeszéléseinek tanítását mások – például a szomszédos népek – kollektív elbeszéléseinek megismerésével kiegészíteni.<sup>182</sup> Kinyó másik írása egy empirikus kutatását mutatta be, amelyben egyebek mellett a tanulók történelmi ismeretei és a történelmi eseményekről alkotott ítéletei közötti összefüggést vizsgálta. Megállapította, hogy „a társadalmi konszenzus és a tudományos közvélemény álláspontjával ellentétesen vélekedő diákok válaszaik tanúskodnak az elemi történelmi ismeretek hiányosságáról”. A tévképzetek kialakulása „megelőzhető lenne, ha a történelemtanításban nagyobb szerepet kaphatna a sorsfordító történelmi narratívák elsajátítása, és az élménygazdag, közös nemzeti elbeszélések világának megismertetése”.<sup>183</sup>

---

<sup>177</sup> F. Dárdai – Kaposi (2005) 30.

<sup>178</sup> Fischerné Dárdai (2010) 15.

<sup>179</sup> Kinyó (2005a) 122-123.

<sup>180</sup> Kinyó (2005a) 113.

<sup>181</sup> Kinyó (2005a) 119.

<sup>182</sup> Kinyó (2005a) 120.

<sup>183</sup> Kinyó (2005b) 429-430.

A hazai történelemdidaktikai kutatásokat a rendszerváltás előtti évtizedekben összefogó Szabolcs Ottó a munkáltató-képességfejlesztő történelemtanítás híve maradt pályája végéig.<sup>184</sup> Az ismeretekről elsősorban mint a képességek megszerzésének eszközéről beszélt. Egyik utolsó írásában viszont úgy vélte, még ha azok ki is hullanak az emlékezetből, a tudat alatti rétegekben megmaradnak, és onnan adott esetben előhívhatóak.<sup>185</sup> Anélkül, hogy az elbeszélés szót használta volna, a tankönyvek vonatkozásában felmutatta a multiperspektivitás követelményét is, amelynek teljesülése szerinte a történettudomány logikájának, működési elveinek megértéséhez is vezet.<sup>186</sup> Az részletes tartalmi elemek felsorolását mellőző 2003-as NAT-tal vitatkozva kijelentette, hogy az „a készségfejlesztés abszolutizálásával készült”, és az oktatásnak „két oktrojált jelszava van: a tananyag minimalizálása, s a plurális elemzés helyett a kompetenciák teljesítése”.<sup>187</sup>

Kojanitz László konstruktivista-forrásközpontú szemléletben foglalkozott műveiben a történelmi gondolkodás fejlesztésének témájával.<sup>188</sup> A narrativitás kérdéskörére egy 2014-es írásában tért ki. Itt arra figyelmeztetett, hogy a hagyományos történelmi elbeszélések – mondák, mítoszok, anekdoták stb. – jellemzően egyetlen nézőpontot közvetítenek, éppen ebben rejlik meggyőző erejük. A nemzeti hagyományok lelki biztonságot adnak, megerősítik a közösséghez tartozás érzését. A történelemtanításnak, legalábbis az idősebb korosztályokban, mégis a történettudomány szemléletét kell követnie, amelyre a kételkedés és a kritika jellemző. A hamis nemzeti önképet sugalló vagy idegenellenes mítoszokkal a tanár nem lehet elnéző, és foglalkoznia kell a történelmi mítoszokkal történő politikai manipuláció kérdésével is.<sup>189</sup>

Vajda Barnabás tantárgy-pedagógiai összefoglalója konstruktivista szemléletet képvisel, és kitér a elbeszélések problémáira is.<sup>190</sup> Így például a multiperspektivitás alkalmazására a tanításban, nem csak a források és a tanulói vélemények, hanem a történelmi feldolgozások szintjén is, amely „a legigényesebb didaktikai szinten (...) annak a megértését jelenti, hogy

---

<sup>184</sup> Például Szabolcs (2002) 15.

<sup>185</sup> Szabolcs (2008) 43.

<sup>186</sup> Szabolcs (1999) 54, (1998) 98.

<sup>187</sup> Szabolcs (2007) 8, 10.

<sup>188</sup> Kojanitz (2003) és későbbi írásai.

<sup>189</sup> Kojanitz (2014a) 5-7.

<sup>190</sup> Vajda (2010).

a múlttól különböző értelmezések születnek, és hogy a múlttól születő értelmező elbeszélések (narratívák) egymás mellett élhetnek”.<sup>191</sup>

Kaposi József visszatérően utal írásaiban a narratív szemléletmód kiemelkedő jelentőségére. Az új történelemértésségi hazai és nemzetközi kontextusát bemutató, 2010-ben megjelent tanulmányában – a témára vonatkozó kutatási eredmények áttekintését követően – megállapította, hogy az utóbbi két évtizedben a legtöbb nyugat-európai országban a „narratív kompetencia” fejlesztése vált a legfőbb tanulási céllá.<sup>192</sup> Egy másik tanulmányában, szintén 2010-ben, a különböző típusú források használata és a multiperspektivitás összefüggésére hívta fel a figyelmet.<sup>193</sup> Később, a tankönyvek nyelvi sajátosságairól szólva, kiemelte annak negatív hatását, hogy azokat „bizottságok és tanácsadók írják, nem pedig írók, akik szövegeinek egészen különleges nyelvi megjelenítő erejük van, metaforáik pedig a lényegyet tudják kiemelni az ismerethalmazból”, illetve hogy „a gyerekeknek rengeteg példára van szükségük, amelyek életre keltik az elméletet: konkrét és ismert példákra, melyeket teljesen átláthatnak, csavarhatnak, forgathatnak, melyekkel játszhatnak”.<sup>194</sup> Máshol, a képességfejlesztő feladatokról írva szintén kitért az elbeszélések képességfejlesztő szerepére, nevezetesen arra, hogy azok szerkezeti elemeinek és történetsémáinak elsajátítása, amelyek koherens történetek megismerése során látens módon rögzülnek a tanulóknak, sajátos információfeldolgozási, tanulási technikához juttatja őket, amellett, hogy az elbeszéléseknek identitásformáló ereje is van.<sup>195</sup>

Knausz Imre *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól* című, 2015-ben megjelent kötetében foglalta össze történelemdidaktikai nézeteit.<sup>196</sup> Ebben Brunernek a narratív gondolkodásmódról szóló tézisei kapcsán kiemelte, hogy az elbeszélések megértéséhez nélkülözhetetlen a szereplők szándékainak és vélekedéseinek a megértése. Nem csak azt értjük meg, hogy mit mond vagy tesz egyik vagy másik szereplő, hanem azt is, hogy miért mondja vagy teszi azt.<sup>197</sup> Ehhez kapcsolódik Knausznak a fókuszált tanításról szóló elmélete, mely mélyen konstruktivista, hiszen a tanulók személyes tudását ismerő, személyesen nekik szóló tanításról szól, de radikálisan narratív is, hiszen azt állítja: a tananyag csak akkor válik

---

<sup>191</sup> Vajda (2011) 3.

<sup>192</sup> Kaposi (2010a) 10-13, 20.

<sup>193</sup> Kaposi (2010b) 89.

<sup>194</sup> Kaposi (2014) 169.

<sup>195</sup> Kaposi (2017) 2-3.

<sup>196</sup> Knausz (2015).

<sup>197</sup> Knausz (2015) 21-22.

értelmessé a tanulók számára, ha mögötte egy a tanulók által hiteles személynek elfogadott elbeszélő, mégpedig a tanár áll. „Távoli, konstruált szerzők – írja – ritkán tudnak meggyőzőek lenni, ezért belép a folyamatba egy helyettes szerző: mostantól ő mondja, ő akar valamit, tőle lehet kérdezni, az ő szándékaival azonosulva lehet megérteni XIV. Lajos politikáját és a honfoglalók életmódját egyaránt. Ő a tanár. Együtt olvas a tanulókkal (azaz együtt szemléli velük a valóságnak azt a szeletét, amelyet a feldolgozott szövegek megmutatnak), és nézőpontját felkínálja nekik. Így is lehet látni a dolgokat.”<sup>198</sup> Knausz egy 2017-ben megjelent írása bevezetőjében állást foglalt a „kompetenciák vagy műveltség” ellentétének kérdésében. Úgy vélte, hogy a túlzottan konzervatív, merev tantervek ellenére ma „nem a ’vak műveltség’, azaz az ismeretek iskolás halmozása jelenti a nagyobb veszélyt, hanem az ’üres kompetencia’, egy új barbárság és múltfelejtés kivirágzása”.<sup>199</sup> Szerinte akkor van esély a műveltség megőrzésére, ha az a jelen szempontjából magyarázó erővel bír (interpretatív), más értelmezésekre nyitott (dialogikus), és felmutatja a jelen alternatíváit (kontraprezentikus).<sup>200</sup>

Végül néhány szó a közelmúlt tanítási gyakorlatáról. Fischerné Dárdai Ágnes 2010-ben úgy vélte, hogy az új történelemérettségi követelményei jelentősen hatottak a középiskolai tanítási gyakorlatra, csökkent az adatközpontúság, felértékelődött a források szerepe.<sup>201</sup> A tankönyvek vonatkozásában Kaposi József elemzése kimutatta, hogy a 2005 után kiadott tankönyvekben csökkent a szerzői szöveg hossza, az adatok (személy- és helynevek, illetve évszámok) mennyisége, miközben növekedett a források száma és terjedelme a 2005 előtt kiadottakhoz képest.<sup>202</sup> A tanórák jellemzőire kérdezett rá egy Szabó Márta által vezetett kutatás, melynek során történelem szakos tanárjelöltek készítettek óramegfigyelési jegyzőkönyveket budapesti középiskolákban. Fischerné Dárdai Ágnesnek ezeket értékelő megállapításai nagyjából egybeesnek az évtized eleji, fent idézett felmérés eredményeivel.<sup>203</sup> A frontális tanári előadás dominál, de a tanárok gyakran alkalmazzák az egyéni feladatmegoldást is (páros vagy csoportmunkát viszont csak ritkán).<sup>204</sup> Kaposi József 2009-ben olyan szaktanárokat kérdezett meg, akik korábban részt vettek az új típusú

---

<sup>198</sup> Knausz (2015) 60-61.

<sup>199</sup> Knausz (2017) 1376.

<sup>200</sup> Knausz (2017).

<sup>201</sup> Fischerné Dárdai (2010) 19.

<sup>202</sup> Kaposi (2014) 175, 177.

<sup>203</sup> Lásd az 52. oldalon.

<sup>204</sup> Fischerné Dárdai (2010) 22-25.

érettségi bevezetéséhez kapcsolódó fejlesztői munkában, tehát annak céljaival feltehetően nagy mértékben azonosultak. Az ő óráikon, válaszaik alapján, a feladatmegoldás, a térkép- és a forráshasználat gyakorisága csaknem megegyezett a tanári magyarázat gyakoriságával, egy másik kérdésre adott válaszaik viszont a korábbi felmérésekben tapasztaltakat látszanak megerősíteni: lényegében 100%-uk alkalmazta a frontális munkát és a tanári magyarázatot, mintegy kétharmaduk az önálló, egyharmaduk pedig a pár- és a csoportmunkát.<sup>205</sup> Az empirikus körkép összességében azt igazolja, hogy – noha az érettségi követelmények Dárdai által megfogalmazott hatása nem vonható kétségbe – a gyakorlatban ma is együtt él az elbeszélés és a feladatmegoldás, illetve a frontalitás és az önálló tanulói munka.

Az említett empirikus kutatások elsősorban forrásközpontú szemléletet tükröztek, és arra voltak kíváncsiak, hogy az önálló tanulói munkavégzéshez köthető munkaformáknak, módszereknek, eszközöknek mekkora a súlya a gyakorlatban. A gyakorlat narratív szempontú bírálatára ritkábban került sor. Így például Knausz Imre 2015-ben elsősorban nem a munkaformák vagy módszerek közötti választás, hanem a tanórán megvalósuló elbeszélések milyensége szemszögéből bírálta a gyakorlatot, amely szerinte ma is „a tananyag leadásán” alapul. „A tankönyvek – írja – közlik az alapnarratívát, a történelemtanár ezt vagy ennek némileg módosított változatát a tanulók befogadókészségének figyelembevételével elmondja az órán, a tanulók megtanulják visszamondani (...). Egy ilyen történelemtanítás az alternatív megközelítéseknek és így a gondolkodásnak vajmi kevés helyet hagy”.<sup>206</sup> Jakab György 2008-ban megjelent írása szintén a hazai történelemtanítás elbeszéléseinek egyoldalúságát, a bennük rejlő „ideologikus rejtett tantervet” mutatta be.<sup>207</sup> Végül említhető, hogy a Szabó Márta által vezetett, idézett kutatás eredményeit áttekintve Fischerné Dárdai Ágnes megjegyezte, hogy a vizsgált közel félszáz óra közül csak két-három alkalommal kerültek szóba a tárgyalt történelmi jelenségek jelenbeli vonatkozásai, és a tanulók is csak alig néhány órán fogalmazhatták meg saját kérdéseiket.<sup>208</sup>

---

<sup>205</sup> Kaposi (2010b) 81-88.

<sup>206</sup> Knausz (2015) 16.

<sup>207</sup> Jakab (2008) 4.

<sup>208</sup> Fischerné Dárdai (2010) 24.

## 1.5. Összefoglalás

Részkutatásomban azt a kérdést vizsgáltam, hogy mely elméletek határozzák meg a mai történelemtanítást. Négy ilyen elmélet mutatható ki, de ezek hatása különböző a vizsgált országokban.

Angliában ma is uralkodó az a második világháború utáni évtizedekre visszanyúló irányzat, amely a képességfejlesztésben látja a történelemtanítás célját, és ezt történelmi források elemzése révén látja megvalósíthatónak. Lényeges azonban, hogy ezt a hagyományt mára alapvetően meghatározza a 20. század utolsó évtizedeiben teret nyert konstruktivista tanuláselmélet, ezért a gondolkodást bár forrásokból kiindulva, de fogalmi, kronológiai, topográfiai tudáshálóba ágyazottan kívánják fejleszteni. Az angol történelemdidaktikára mérsékelt hatottak a narrativitás elméletei is, az angol történelemdidaktikusok – óvatosan – szorgalmazzák, hogy az említett háló, állványzat kialakításában fokozottabb szerepet játsszanak az elbeszélések.

A német történelemdidaktikát viszont nem csak a konstruktivizmus, hanem a narrativitás is alapvetően meghatározza. A forrásközpontúságot itt elbeszélésközpontúság váltotta fel. Ennek háttérében az a meggyőződés áll, hogy az ember csak azt tudja hasznosítani a történelemből, amit képes elbeszélni. Másképpen fogalmazva, a múlt csak a történelmi elbeszélés révén orientálja az egyént, formálja annak identitását. „Bár nem létezik egyetlen történet, amely a múltat hűen tükrözné, mindig csak egyetlen – jóllehet állandóan kétségbe vont, megcáfolt, újrafogalmazott – történetet mondhatunk el” – írja Jörg van Norden német történelemdidaktikus.<sup>209</sup> Ez azonban nem jelenti azt, hogy a német nyelvű országokban megfelelőnek a források alapvető szerepéről – ez jelentős különbség az 1970-es évek előtti történelemtanításhoz képest. Míg ugyanis abban az időben a tanítás célja nem ritkán egy meghatározott elbeszélés, és annak révén egy adott világnézet, nemzeti tudat, történelemkép elsajátíttatása volt, ma az a cél, hogy az elbeszélések és az elbeszélés szabályainak elsajátíttatása révén (ez utóbbit másképpen fogalmazva: a képességek fejlesztése révén) az egyén szabadon alakítsa ki történelmi tudatát. Nem visszaútról van tehát szó,<sup>210</sup> hanem a történelemtanítás olyan új szemléletéről, mely a korábbi elképzeléseket integrálja, és amely ennek köszönhetően a kompetenciaalapúság térhódítása mellett is érvényben

---

<sup>209</sup> Norden (2013) 33.

<sup>210</sup> Vö. Szabolcs (2005a).

maradhatott. Az elbeszélésközpontú történelemtanítás keskeny ösvényen jár, mert nagy a veszélye az elbeszélések általi indoktrinációnak, azonban éppen a képesség- (kompetencia-, gondolkodás-) fejlesztés kínál esélyt annak elkerülésére vagy legalább enyhítésére.

Magyarországon a narrativitásnak négy évtizedes hagyománya van, a külföldi narratív elméletek pedig jó két évtizede jelen vannak a hazai történelemdidaktikában. Elbeszélésközpontúnak tartható az érettségi követelményrendszer, és kétségtelenül annak minősíthető a hazai gyakorlat, melyben nagy súlya van a frontálisnak (a németországi helyzethez hasonlóan).<sup>211</sup> A hazai történelemtanítás mindezek fényében véleményem szerint inkább tekinthető elbeszélés-, mint forrásközpontúnak.

## 2. A tartalom és a kiválasztás jelentősége a történelemdidaktikákban

Második kutatási kérdésem arra irányult, hogy a történelemtanítást meghatározó elméletek tükrében milyen jelentőség tulajdonítható a tartalomnak, illetve a tartalom kiválasztásának a történelemtanításban. Először a német, azután a hazai történelemdidaktikusok válaszait összegezem.

### *A német történelemdidaktikában*

A német történelemdidaktikában a tárgyi tudás az 1970-es évektől kezdve háttérbe szorult a képességekkel szemben, az utóbbi évtizedekre azonban ez megváltozott, és ma egyetértés van abban, hogy nélküle a képességek sem fejleszthetőek.<sup>212</sup> Bodo von Borries a tartalmat a történelemtanulás „lexikájának”, a képességeket pedig a „grammatikájának” nevezi.<sup>213</sup> A mai német történelemdidaktika alapvető jellemzője, hogy mindkettőnek fontos szerepet tulajdonít, bár a történelemdidaktikusok és a történelemtanárok véleménye megoszlik abban, hogy melyiket helyezik inkább előtérbe.<sup>214</sup> A tartalom fontosságát mutatja, hogy a németországi történelemtantervek bevezető részeikben tartalmazzák a képességfejlesztő, forráselemző célkitűzéseket, legnagyobb részüket azonban (néhány szövetségi állami tanterv kivételével) a tartalmi kánon felsorolása teszi ki.<sup>215</sup>

---

<sup>211</sup> Vö. Pandel (2013) 322.

<sup>212</sup> Thünemann (2016) 41.

<sup>213</sup> Borries (2008) 226.

<sup>214</sup> Bernhardt – Mayer – Gautschi (2012) 104.

<sup>215</sup> Borries (2004) 40; vö. Christophe (2012) 145-146.

A tartalomkiválasztást a német történelemdidaktikusok fontos és nehéz történelemdidaktikai problémának tartják, kézikönyveik ennek megfelelően önálló fejezetet vagy fejezeteket szentelnek a kérdésnek. A *Handbuch Praxis* szerzői: Mayer, Gautschi és Bernhardt a tartalomkiválasztást a történelemdidaktika egyik fő feladatának,<sup>216</sup> Pandel egyik központi problémájának nevezi.<sup>217</sup> Ugyanő megvilágítja a történelemtanítás narratív jellege és a tartalomkiválasztás közötti szoros kapcsolatot. Rámutat arra, hogy minden történelmi elbeszélésnek az a sajátossága, hogy válogat a múlt tartalmából, és már ennek révén is értelmezi a múltat. Ha pedig a történelemtanítás elbeszélésekből áll, ezáltal szükségszerűen kiválaszt egyes múltbéli elemeket, míg másokat figyelmen kívül hagy. A kiválasztás sohasem adott, állandó kánon helyett állandó kanonizációs folyamatról beszélhetünk.<sup>218</sup>

A német szakemberek nem tagadják, hogy a kiválasztást egy gyakorlati probléma is szükségessé teszi. A lehetséges tartalom mennyisége ugyanis meghaladja azt, ami iskolai keretek között elsajátítható. A kiválasztásra irányuló javaslatok közös jellemzője ezért a tartalom csökkentésére irányuló igyekezet.<sup>219</sup> „Mindig több fontos és érdekes téma van, mint amennyi tanítható – a kiválasztás tehát elkerülhetetlen” – írja Gies.<sup>220</sup> A problémát Pandel a 19. századból eredezteti.<sup>221</sup> A tartalom mennyiségét tovább növeli a modern történelemtanítás egyik alapvető jellemzője, a multiperspektivitás, mivel ennek révén a tartalmi elemeket többféle módon kell bemutatni.<sup>222</sup>

### *A magyar történelemdidaktikában*

A hazai történelemdidaktikában ellentmondásosabb a tartalom, illetve a kiválasztás fontosságának megítélése, mint a német tudományban.

Szabolcs Ottó, aki a képességfejlesztő-forrásközpontú elméletet alapján állt, a tanítás tartalmát nem tartotta fontos tényezőnek.<sup>223</sup> Vele szemben Katona András fontosnak tartja a tananyagot, hiszen a történelemtanítás egyik fő célját a műveltség átadásában látja.<sup>224</sup> A kiválasztás kérdésével mégis csak érintőlegesen foglalkoznak az általa írt és szerkesztett

---

<sup>216</sup> Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 378.

<sup>217</sup> Pandel (2013) 179.

<sup>218</sup> Pandel (2005) 69-73, (2013) 196; vö. Gautschi– Bernhardt – Mayer (2012) 328.

<sup>219</sup> Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 378-379.

<sup>220</sup> Gies (2004) 118.

<sup>221</sup> Pandel (2013) 188.

<sup>222</sup> Gies (2004) 112-113.

<sup>223</sup> Szabolcs (2002) 12-13, (2008) 42.

<sup>224</sup> Katona – Sallai (2002) 25.



összefoglalók, valószínűleg azért, mert a tananyagot az 1990 előtti szemlélet örökségként adottak tekintik. A kiválasztás kérdéséről Vajda Barnabás összefoglaló műve is csak szórványos utalásokban ír.<sup>225</sup>

Knausz Imre munkásságában viszont mind a tartalom, mind a kiválasztás nagy súllyal jelenik meg. Knausz fontosnak tartja a műveltséget, ugyanakkor nem annak felületes „felmutatását”, hanem az abba való „beavatást”, a „mélységet” tanítást tartja hatékonynak. Ebből az következik, hogy szerinte kevesebb tartalmat, de alaposabban kell megtanítani, vagyis a tartalom nagymértékű szelektálására van szükség.<sup>226</sup> A szerző két alkalommal is feldolgozta rendszerező igénnyel a kiválasztás kérdését.<sup>227</sup>

Fischerné Dárdai Ágnes, Kaposi József és Kojanitz László műveiben a tartalomkiválasztás egy-egy részproblémája jelenik meg. Dárdai többször is a hazai történelemtanítás jelentős megoldatlan kérdései között említette a tartalom kiválasztását.<sup>228</sup> Az utoljára említett négy szerző véleményét tükrözi a tartalom és a kiválasztás kérdésében az is, hogy (másokkal együtt) tagjai volt annak a bizottságnak, amely megfogalmazta a 2005-ben bevezetett új érettségi követelményeket. Ezekben, a forrásközpontú és kompetencia-alapú célkitűzések ellenére is, nagy súlyt kapott a tartalom, illetve annak különböző szempontú kiválasztása.

Második kutatási kérdésem annak tisztázására irányult, hogy mekkora kutatási témám fontossága, súlya a német, illetve a hazai történelemdidaktikában. A német történelemdidaktika egyértelműen fontosnak tartja a kérdést. A magyar szakemberek véleménye nem egyértelmű, de feltételezhető, hogy a narratív megközelítés erősödésével a tartalom és a kiválasztás súlya itthon is növekedni fog a történelemtanításról való gondolkodásban.

---

<sup>225</sup> Vajda (2018).

<sup>226</sup> Knausz (2015) 42.

<sup>227</sup> Knausz (2001a), Knausz (2015).

<sup>228</sup> F. Dárdai (2006b) 28, (2010) 26-27.

### III. A TARTALOMKIVÁLASZTÁS SZEMPONTJAI ÉS SZAKASZAI A NÉMET TÖRTÉNELEMDIDAKTIKÁBAN

Ebben a részben a német történelemdidaktika elméleteit mutatom be, melyek kutatási témámra vonatkoznak. Az első öt fejezetben egy-egy mértékadó, a témát behatóan tárgyaló kézikönyv tartalmát elemzem, majd a hatodikban szintetizálom az előbbieket, és kiegészítem a képet további, rövidebb vagy kisebb jelentőségű művek alapján.

#### 1. Joachim Rohlfes: *Geschichte und ihre Didaktik*

Joachim Rohlfes (1929-) a német történelemdidaktikusok doyenje. *Geschichte und ihre Didaktik* (A történelem és didaktikája) című, több mint 400 oldalas könyve, amelyet 1986-ban, a Bielefeldi Egyetem professzoraként jelentetett meg, évtizedekig a tudományág egyik alapművének számított. Több német kollégájával szemben, akik a történelemdidaktika tudományrendszertani helyét a történettudományon belül jelöli ki, és a történelemelmélettel való rokonságát hangsúlyozza, Rohlfes köztes tudományágnak, hídnak tekinti azt a pedagógia és a történettudomány között.<sup>229</sup> A szerző – miként a *Geschichte und ihre Didaktik* bevezetőjében kifejti – a tanári gyakorlat elsőbbségét vallja az elmélettel szemben: „Nem szabad elfelejteni, hogy minden elmélet a gyakorlatért van, és nem fordítva”.<sup>230</sup> E felfogásának köszönhetően Rohlfes más kollégáinál többször hivatkozik a gyakorlatra, illetve szolgál onnan vett példákkal.

Könyvének első, nagyobbik fele a történelemtanítás történettudományi, neveléstudományi, szociológiai, oktatási rendszerbeli helyét, a rá hatással lévő külső tényezőket mutatja be, valamint a történelemdidaktika tudományelméleti helyét és irányzatait. A második rész a történelemtanítás és -tanulás elméletének és gyakorlatának rendszerező elemzése. Műve utolsó, 2005-ös kiadása az eredeti szöveget tartalmazta, de kiegészült egy, az újabb kutatási eredményeket tárgyaló fejezettel.

Rohlfes szerint a tanítás tartalma jelentős állandóságot mutat. A klasszikus „repertoárt” a tanítási gyakorlatban és a tantervekben átörökített hagyomány határozza meg, tekintélye

---

<sup>229</sup> F. Dárdai (1997/2006) 55.

<sup>230</sup> Rohlfes (1986) 7.

régiségén, a megszokás normatív erején alapul.<sup>231</sup> Mint a műve 2005-ös kiadásához írt kiegészítésből kitűnik, a szerző számot vet a hagyományt érő mai kihívásokkal: a bevándorlással, a globalizációval, az európai integrációval, a hagyományvesztéssel. Bár elfogadja, hogy a történelemtanításnak relativizálnia kell etno- és eurocentrizmusát, és nem sugallhatja a saját életforma és értékrend kizárólagosságát, úgy véli, hogy a tanítás hagyományos tartalmi elemeit fenn kell tartani, tekintettel azok identitásképző szerepére: „Vannak letagadhatatlan fenntartások, gondolkodásbeli akadályok, félelmek, amelyek az interkulturalitás elfogadásának határt szabnak. Mindenekelőtt a gyerekeknek és a fiataloknak szilárd identitásra és szilárd, kétségbe nem vont hovatartozásra van szükségük, mely nem áldozható fel ez előbbieik érdekében”.<sup>232</sup> Szerinte nem csak a gyerekektől, hanem a legtöbb felnőttől sem várható el, hogy képes legyen egyszerre több kultúrához tartozni. A társadalomnak szüksége van a biztos önmeghatározás minimumára, egyfajta „irányadó német kultúrára (deutsche Leitkultur)”.<sup>233</sup>

A tanítás tartalmának kérdése olyannyira nagy hangsúlyt kap Rohlfes gondolkodásában, hogy a tartalom problémáját nevezi a didaktika központi kérdésének.<sup>234</sup> A kiválasztás problematikáját mégsem önálló fejezetben tárgyalja, hanem egyrészt a tantervekről, másrészt a tanári kiválasztásról szóló fejezetek meghatározott alpontjaiban.<sup>235</sup> Gondolatait ennek megfelelően két alfejezetben mutatom be.

### 1.1. A tantervi kiválasztás

Az alábbiakban Rohlfesnek a tantervi kiválasztásra vonatkozó mondanivalóját három részre osztom. Hogyan készülnek a tantervek? Miért nem sikerült – a curriculumelmélet formájában – tudományos módszert találni a tantervkészítésre? Végül: milyen tartalmi változások jellemzik korunkat?

---

<sup>231</sup> Rohlfes (1986) 121. Hasonló állásponton van Gies (3. fejezet, 71. o.), míg Bergmann (2. fejezet, 70. o.) más nézetet képvisel.

<sup>232</sup> Rohlfes (2005) 402.

<sup>233</sup> Rohlfes (2005) 402. Gies (3.1. alfejezet, 72. o.) és Pandel (5.3. alfejezet, 92. o.) hasonló, Bergmann (2. fejezet, 70. o.) ellentétes, Mayer, Gautschi és Bernhardt (4.1. alfejezet, 81. o.) középútas véleményt képviselnek a kérdésben. A magyar szakemberek véleménye az első helyen említett német szerzőkéhez áll közel, lásd a 479. lábjegyzetet a 116. oldalon.

<sup>234</sup> Rohlfes (1986) 97.

<sup>235</sup> Rohlfes (1986) 107-124, 258-264.

### *A tantervi kiválasztás mechanizmusa*

A hagyományos tartalom nem változatlan tartalom – vallja Rohlfes.<sup>236</sup> Változását a tantárgy háttérét képező szaktudomány új kutatási irányai és eredményei idézik elő. Ennek befolyásoló ereje szerinte a szaktudomány képviselőinek a tanárok körében végzett lobbitevékenységétől függ, melyet a gazdasági versenyhez hasonlít. Az újdonságok szerinte „szabályszerű divatot” teremtenek az iskolákban, végül ez eredményezi a tantervi változásokat.<sup>237</sup> A szélesebb közvélemény csak fáziskéséssel, a körvonalazott újítások kapcsán nyilvánul meg, és nem is maga a tartalmi változás, hanem annak politikai következményei érdeklik: „iránytűje az egyéni világnézet, amelyet minden áron érvényesíteni kíván, és amellyel szemben tartalmi kérdések alig nyomnak valamit a latba”.<sup>238</sup>

Mindezek miatt, véli, a tantervi kiválasztás kérdésére a történelemdidaktikának csekély a befolyása. Mégis leszögezi: „meg lehet, és meg is kell próbálni a lehető legtöbb szakszerűséget vinni a kiválasztás folyamatába”. Javaslatára szerint ennek módja olyan raszter elkészítése, melyben az említett szempontok egy-egy koordinátát képeznek:

- a történettudomány belső rendje és kategóriái,
- a témák társadalmi-kulturális jelentősége,
- jelen- és jövőelv,
- a fiatalok generációjára és az adott életkorra jellemző érdeklődés.

Így kiválaszthatók azok a tartalmi elemek, amelyek minden szempontnak megfelelnek, és ezért különösen nagy tanulási haszon remélhető tőlük. Rohlfes ugyanakkor óv attól, hogy a raszter alapján ki nem választott tartalmi elemeket automatikusan kizárjuk a tanítandó tartalom köréből. Úgy véli, előfordulhat, valamely tartalomnak annak ellenére is lehet tanulási haszna, hogy nem felel az általános kiválasztási elveknek.<sup>239</sup>

---

<sup>236</sup> Rohlfes (2005) 396.

<sup>237</sup> Rohlfes (1986) 122. Ez persze egyszerre feltételezi a történészek hatékony ismeretterjesztő tevékenységét és a történelemtanárok készségét a szaktudományi eredmények befogadására.

<sup>238</sup> Rohlfes (1986) 122. A tantervi kiválasztást befolyásoló tényezőket hasonlóan sorolja fel Gies (3.2. fejezet, 80. o.).

<sup>239</sup> Rohlfes (1986) 122-123. Vö. a Gies által idézett véleményt az irrelevánsnak tűnő tartalom relevanciájáról (3.2. alfejezet, 73. o.)

## *A tartalomkiválasztás tudományos módszere: a curriculumelmélet – és annak kudarca*

Az 1960-as és '70-es évtizedben az általános didaktika kísérletet tett arra, hogy kidolgozza a tartalomkiválasztás tudományosan megalapozott módszerét, mely curriculumelmélet néven vált ismertté. Az elmélet hívei Rohlfes szerint abból a téziszől indultak ki, hogy a nevelés legfőbb célja a diákok felkészítése az életben való helytállásra, amit olyan általános jellemzők érvényesülésével definiáltak, mint például a demokrácia, az emancipáció, a „jó élet” megteremtése, illetve az ezekben való előrehaladás. Az erre való felkészítés meghatározott képességek (Qualifikationen) kifejlesztése és a képességek használatára irányuló akarat (Disponibilität) kialakítása által valósítható meg, ezek viszont meghatározott ismeretek, belátások, attitűdök és készségek elsajátítása által érhetőek el. A sor utolsó láncszeme a tartalom, mely arra szolgál, hogy ez utóbbiakat közvetítse, tehát belőlük kell levezetni.<sup>240</sup> E jellemzés alapján nem nehéz észrevenni a curriculumelmélet és a későbbi kompetenciaalapúság markáns párhuzamait.<sup>241</sup>

A szerző értékelése szerint azonban a curriculumelmélet kudarcot vallott, mert egyik tantárgy esetében sem sikerült egyértelműen és meggyőző módon levezetni az általános célokból a képességeket, majd a képességekből a tartalmat. A történelem esetében ez annál kevésbé sikerülhetett, mivel annak „gyakorlati életbeli haszna”, amiből a curriculumelmélet kiindul, Rohlfes szerint nem elsősorban valamely (politikai cselekvő-) képesség kialakításában mutatkozik meg, hanem „közvetett, alig észrevehető hatásokban az emberi tudatra”, mely eleve nem mutatható ki egyértelműen.<sup>242</sup>

A mű 2005-ös kiadásában a szerző – ekkor már a kompetenciaalapúság új irányzatára reagálva – így fogalmaz: „A '70-es években a 'legfőbb tanulási célokkal' kapcsolatban szerzett nem mindig pozitív tapasztalatoknak óvnia kellene bennünket attól, hogy túl sokat várjunk a kulcskompetenciák (Schlüsselqualifikationen) előtérbe helyezésétől. (...) Valójában elég szerény, amit nyújthatnak: perspektívákat, amelyekkel összeegyeztethetőnek kell lennie annak, ami a tanításban történik – nem többet és nem kevesebbet”.<sup>243</sup> Rohlfes szerint a tartalmat nem a nevelési célokból kell levezetni, hanem azoktól függetlenül kell

---

<sup>240</sup> Rohlfes (1986) 108.

<sup>241</sup> A kompetenciaalapúságról lásd a II. rész 1.1. alfejezetét a 42. oldalon.

<sup>242</sup> Rohlfes (1986) 109.

<sup>243</sup> Rohlfes (2005) 395.

megfogalmazni a tantervekben. A tartalom és a célok összekapcsolása nem a tanterv, hanem a tanár feladata, ami a didaktikai tervezés (didaktische Profilierung), azaz a tanítás tervezése során valósul meg.<sup>244</sup>

### *A tartalom változásának mai tendenciái*

A történelemtanítás tartalmi változása kapcsán terén a szerző 2005-ben arról értekezik, hogy mindegyik iskolatípusban visszaszorul az ókortól a kora újkorig terjedő időszak, kevésbé a 10-14 éves tanulók (Sekundarstufe I), drasztikusabban a 14-19 évesek (Sekundarstufe II.) tanterveiben.<sup>245</sup> Másrészt új témák, megközelítések bukkannak fel a történelemtanításban. Ezek közül a világtörténetet, a társadalmi nemek történetét, a környezettörténetet és az emlékeztörténetet érdemes kiemelni. Rohlfes meglehetősen szkeptikus ezek megvalósíthatósága tekintetében.

Világtörténetről szerinte a szó szoros értelmében valójában csak az őskor kapcsán, majd a kora újkortól a napjainkig tartó időszak kapcsán beszélhetnénk, de ez utóbbit is nemzeti vagy európai nézőpontból szokás megközelíteni. Globálisan „mindenoldalú” történelemtanítás nem lehetséges, ehelyett a saját örökségből kiindulva lehet hidat verni más kultúrák felé, például a középkori német város kapcsán elemezni az antik római, a muzulmán vagy a kínai város sajátosságait. A tanárok tudása azonban ezeknek a részleteire nem terjedhet ki – szögezi le Rohlfes a gyakorlat iránti, a szakirodalomban ritkán tapasztalható empátiával. Más kultúrák bemutatása tehát a szerző szerint inkább csak arra a korlátozott célra irányulhat, hogy a tanulók belássák, hogy saját etno- vagy eurocentrikus optikájuk relatív.<sup>246</sup>

A társadalmi nem kérdését előtérbe helyező történészek törekvése, írja Rohlfes, az, hogy a problémakör olyan általános elemzési szemponttá váljon a történetírásban és a történelemtanításban, mint az etnikai vagy vallási csoporthoz, illetve a társadalmi réteghez való tartozás. Ez szerinte akkor teljesülne, ha a nők a férfiakkal egyenlő súlyú történelmi szereplőkként jelennének meg (nem utolsó sorban hátrányokat elszenvedőkként), illetve nőtörténet mellett létezne férfítörténet is. Summázata szerint egyelőre nem ez a helyzet, történelemkönyveink és tankönyveink „emberek” alatt gyakran ma is a férfiakat értik.<sup>247</sup>

---

<sup>244</sup> Rohlfes (1986) 121. Vö. Gies hasonló okfejtésével (3.3. alfejezet, 74. o.).

<sup>245</sup> Rohlfes (2005) 397-398. Vö. Pandel (5.3. alfejezet, 91.o.).

<sup>246</sup> Rohlfes (2005) 409-410. Lásd Gies (3.1. fejezet, 71. o.) és Pandel (5.3. alfejezet, 92. o.) hasonló véleményét.

<sup>247</sup> Rohlfes (2005) 410-411.

A környezettörténet a szerző véleménye szerint nem a természetvédelem, hanem tágabban, az ember és a természet viszonyának története volna. Felfogásában ez az emberiség történetének nagy részében domináns agrártársadalom életalapjainak megismerését jelentené: víz, termőföld, erdő; a természetes vagy az emberi tevékenység eredményeként fellépő elemi körfolyamatok; demográfiai, nyersanyag- és energiakérdések. Úgy véli azonban, e megközelítés fő nehézsége, hogy csak interdiszciplinárisan volna lehetséges, csakhogy a történészek számára a természettudományos-technikai ismeretek gyakran nagyon távolinak tűnnek.<sup>248</sup>

Végül az emlékeztörténet – a történelemtanítás olyan témaválasztása, mely aktuális évfordulókhoz (emléknapokhoz, emlékművekhez, kiállításokhoz stb.) kapcsolódik – Rohlfes szerint szükséges ugyan, de mivel az évfordulók nem kapcsolódnak egymáshoz, nem alkalmas arra, hogy a tanultakban rendszert teremtsen. Úgy látja, hogy a pontszerű megközelítés gyakran túlságosan nagy energiaráfordítást igényel a tanár részéről, ha a háttérrel és az összefüggéseket kellőképpen meg akarja magyarázni.<sup>249</sup>

Figyelemre méltó, hogy Rohlfes szkepticizmusa a történelemtanításban jelentkező új megközelítésekkel szemben zömmel abból fakad, hogy azok még a történettudományban sem büszkélkedhetnek eléggé stabil és gazdag eredményekkel. Tény, hogy ha a történelemtanítás mégis elindul ezeken az új utakon, akkor – számos szubjektív jellemzője közepette – objektivitásának legfontosabb biztosítékáról, történettudományi megalapozottságáról mond le, ami talán a tanároknak a tartalom kérdésében gyakran tapasztalt konzervativizmusát is magyarázza némileg. Rohlfes másik – igen jogosnak tűnő – aggodalma arra vonatkozik, hogy az (új) tartalmi előírások nem támaszthatnak a tanárokkal szemben irreális elvárásokat.

## 1.2. A tartalom pontosítása a tanítás tervezése során

A kiválasztási folyamat második szakasza a tanárhoz köthető. Erre a szerző értékelése szerint a németországi tantervek lehetőséget adnak, elsősorban a 14-18 éves tanulók (Sekundarstufe II.) tantervei úgynevezett nyitott tantervek, tehát kevés bennük a kötelező tartalmi előírás.<sup>250</sup>

---

<sup>248</sup> Rohlfes (2005) 411.

<sup>249</sup> Rohlfes (2005) 412.

<sup>250</sup> Rohlfes (2005) 397-398.

Helyesnek tartja, ha a tantervek ezt a megoldást követik, és nem kísérlik meg a tartalmat pontosan meghatározni. Álláspontját így indokolja: „A tartalom (...) nem létezik önmagában, hanem mindig meghatározott pedagógiai összefüggésben. A benne rejlő ’tanulási lehetőségeket’ ki kell dolgozni és termőre fordítani. Emiatt (...) a történelemtanítás tartalmi elemeit aligha lehet pontosan definiálni (tantervi szinten)”<sup>251</sup>.

A tartalom kidolgozása, pontosítása tehát szerinte a tanár feladata, melynek megvalósítása során a módszerek és a feldolgozandó források kiválasztása, ezeket megelőzően pedig a tanulási célok vagy szándékok megfogalmazása játszik szerepet. Ez utóbbit az óravázlatok tanulási cél rovata tünteti fel – melynek kitöltése Magyarországon, de mint a szövegből kiderül, Németországban is oly sok egyetemi hallgató, tanárjelölt, tanár számára tűnik üres formaságnak. Ám a szerző szerint korántsem fölösleges a tanulási célról való gondolkodás. Értelmes megfogalmazásának kettős követelménye szerinte, ha benne egyrészt tükröződik a konkrét tartalom, másrészt azonban túl is mutat a konkrét tartalmon. Ez utóbbi biztosítja ugyanis, hogy a tanulás eredménye más helyzetekre is alkalmazható (transzferábilis) legyen. A szerző példája a következő. A téma az augsburgi vallásbéke, egy vele kapcsolatban megfogalmazott értelmes tanulási cél pedig így hangzik: „A tanulók ismerjék meg az augsburgi vallásbéke felekezeti-politikai rendelkezéseit mint a vallási tolerancia megvalósításának első lépését”.<sup>252</sup> Itt tehát részben a konkrét tartalom „megtanítása” a cél, de azon túl egyrészt egy humanista érték, másrészt a történelmi változás fogalmának a megismerése is. Rohlfes szerint azonban a németországi tanárjelöltek „az óravázlatokban (...) vagy olyan magasröptű általánosságokra ragadtatják magukat, hogy az általuk megadott tanulási célokkal a világon minden kapcsolatba hozható, csak éppen a konkrét dolgok nem, vagy pedig pusztán tartalmi elemeket adnak meg tanulási célként, lemondva ezzel minden, a transzfer lehetővé tételére irányuló szándékról”<sup>253</sup>.

Melyek Joachim Rohlfes legfontosabb állításai a tartalomkiválasztásra vonatkozóan?

---

<sup>251</sup> Rohlfes (1986) 260. A szögletes zárójelben lévő kiegészítés tőlem származik. Rohlfes itt kifejtett megjegyzését valamennyi általam elemzett történelemdidaktikus osztja, Bergmann szélsőséges formában (2. fejezet, 69. o.). Vö. Gies (3.2. alfejezet, 72.o.), Mayer – Gautschi – Bernhardt (6.2. alfejezet, 105. o.), Pandel (5.2. alfejezet, 89. o.) véleményével.

<sup>252</sup> Rohlfes (1986) 259.

<sup>253</sup> Rohlfes (1986) 259. Pandel eltérő terminológiával, de nagyon hasonlóan írja le a folyamatot (5.1. alfejezet, 88. o.).



- A 2000-es évek kihívásai közepette is fontosnak tartja a nemzeti hagyomány identitásképző szerepét, az új tartalmi megközelítéseket szkeptikusan szemléli.
- A tantervi kiválasztást nem tartja szakszerű és tudományos folyamatnak, annak legfontosabb tényezői szerinte a történettudomány változásaira reagáló tanári közvélemény, illetve a politika és a szélesebb nyilvánosság.
- Az iskolai tartalom nem előzheti le a történettudomány eredményeit,<sup>254</sup> és nem támaszthat a tanárokkal szemben irreális elvárásokat.
- Véleménye szerint a tantervi tartalmat nem lehet a tanulási célokból levezetni, úgy, ahogyan azt a curriculumelmélet javasolja. A tanulási célokat a tanóra tervezése során kell hozzárendelni a tartalomhoz. A tanulási cél megfogalmazása akkor gyümölcsöző, ha szerepel benne a konkrét tartalom, de azon túlmutató elemei is vannak.

## 2. Klaus Bergmann: *Geschichtsdidaktik*

Klaus Bergmann (1938-2002) a történelemdidaktika első németországi professzorának, Friedrich J. Lucasnak (1927-1974) volt a tanítványa, majd utódja a Giesseni Egyetemen. Ő szerkesztette (másokkal együtt) az 1978 és 1997 között öt kiadást megért *Handbuch der Geschichtsdidaktik* című művet, mely ezekben az évtizedekben Rohlfes könyvéhez hasonlóan a szakma egyik sztenderd kézikönyvének számított. Társszerzője volt több tankönyvsorozatnak is. A *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens* (Történelemdidaktika. Tanulmányok a történelmi tanulás elméletéről) című, bő 300 oldalas művét kollégái, pályatársai állították össze 1998-ban, körülbelül három tucat, az előző két évtizedben megjelent a publikációjából. A mű utolsó, 3. kiadása már a szerző halála után, 2008-ban jelent meg. Mivel gyűjteményes műről van szó, szerkezete lazább. A kiválasztással, illetve a Bergmann gondolkodásában ennek gerincét alkotó jelenlével „Az iskolai történelemtanulás” című fejezet élére helyezett két szöveg foglalkozik, összesen kb. 25 oldalon.

---

<sup>254</sup> Ezt a ráutaltságot elemzett szerzők közül legvilágosabban Gies fejt ki, aki szerint a történettudomány a tartalomkiválasztás első szakaszát valósítja meg (ld. 3.1. alfejezet, 70. o.).

A kiválasztás a szerző szerint a történelemdidaktika fontos problémája. A feladat először szerinte is a tantervek készítésekor merül fel, másodszer a tanári tervezés során, amikor a tanárnak az előírt tantervi tartalmat kell didaktikailag feldolgoznia „puszta anyagból” (bloßer Stoff) „történelemdidaktikai témává” (geschichtsdidaktisches Thema).<sup>255</sup> Markáns, gyakran provokatív állításait a tartalomkiválasztás kritériumaival kapcsolatban ő maga öt pontban foglalja össze, melyek a következők.

### *A diák érdekei (Schülerinteresse)*

A történelemdidaktikának, vallja Bergmann, a diákot kell a középpontba állítania. Azonban nem annak szubjektív érdeklődését, hanem a felnőtté váláshoz fűződő objektív érdekét. Ez szerinte abban áll, hogy megtanulja a jelent és a jövőt történelmi távlatban, és a történelmi képességek birtokában szemlélni. Azt kell tehát mérlegelni, hogy a történelemtanítás ehhez mely történettudományi és történelemelméleti eredmények közvetítésével tud hozzájárulni.<sup>256</sup>

### *Politika- és társadalomtörténet (Politik- und Gesellschaftsgeschichte)*

Mivel Bergmann a politikai nevelést tartja a történelemtanítás céljának, a történettudomány területei közül – kollégáitól eltérően – a politikatörténetet tartja kiválasztandónak,<sup>257</sup> valamint az emberi együttélés történetét (társadalomtörténet), melyben azonban az „uralmi szempontoknak” (munka, uralom, nyelvhasználat és megnyilatkozási lehetőségek, változtatási kísérletek) kell előtérben állnia. A többi terület tanítása – például a mindennapok történetéé, a kultúrtörténeté, mentalitástörténeté – szerinte csak akkor hasznos, ha politikai tartalom társul hozzá. Ami pedig csak „másságánál”, exotikumánál fogva érdekes, legfeljebb csak abból a célból kiválasztandó, hogy fölébressze az érdeklődést a politikai nevelést a középpontba helyező történelmi tanulás iránt.<sup>258</sup>

### *Jelen- és jövőelv (Gegenwarts- und Zukunftsbezug)*

A kiválasztás – az előző kettővel szorosan összefüggő – legfontosabb szempontja Bergmann szerint a jelen- és jövőelv. „A történelem – írja – a mindenkori jelen kihívásaira adott sajátos szakmai válasz”<sup>259</sup>. „A történelem tantárgy értékét (...) az határozza meg, hogy a múlttal

---

<sup>255</sup> Bergmann (2000) 132-133.

<sup>256</sup> Bergmann (2000) 133. Vö. Gies vonatkozó kritikájával (3.3. alfejezet, 73. o.).

<sup>257</sup> A politikatörténetet Gies is fontosnak tartja, ám más érvek alapján (3.1 alfejezet, 71. o.).

<sup>258</sup> Bergmann (2000) 133-134.

<sup>259</sup> Bergmann (2000) 134.

való foglalkozás milyen mértékben segíti a jelenlegi társadalmi viszonyok elemzését”<sup>260</sup>. A történelemtanítás tartalmi elemei közé tehát azt kell kiválasztani, ami hozzájárulhat a jelenbeli, illetve az előre látható jövőbeli politikai-társadalmi kihívásokról való gondolkodáshoz. Ez szerinte a következő két lépésben határozható meg:

- Megállapítandó, hogy melyek a társadalmat foglalkoztató időszerű, hosszú távú problémák. Ez a politikai és a tudományos viták elemzéséből egyértelműen meghatározható. A problémákra adott válaszok az értékfelfogásoktól függően különbözőek lehetnek, de a tartalomkiválasztás szempontjából nem a válaszok, hanem a problémák fontosak.<sup>261</sup>
- Meg kell vizsgálni, hogy az azonosított jelenbeli problémákkal mely történettudományi eredmények hozhatóak kapcsolatba. Melyek egyrészt a problémák előzményei, illetve okai (Ursachenzusammenhang), amelyek jellemzően az utóbbi évszázadok történelmében találhatóak meg, másrészt melyek a hasonló múltbeli problémák (Sinnzusammenhang) és az azokra adott válaszok, amelyek a korábbi korokban is előfordulhatnak.

A szerző nyilvánvalóvá teszi, hogy szerinte a jelen legfontosabb problémája a szabadság és a javakban való részesülés növelése (pl. női emancipáció, munkához jutás). Szerinte a történelemtanítás feladata elsősorban az, hogy ébren tartsa azoknak a törekvéseknek az emlékét, amelyek ezekre a célokra irányultak.<sup>262</sup> Más helyen az emancipatórikus szempontokon túl a környezetvédelem, a migráció, a háborúk-polgárháborúk, nacionalista-fundamentalista mozgalmak és a globalizáció („az egyre inkább önműködő folyamatok által meghatározott világban való túlélés”) kérdését is a jelen meghatározó problémái közé sorolja.<sup>263</sup>

Bergmann idézi kritikussait, például Jeismant és Rohlfest, akik a szemére vetették, hogy konkrét (baloldali) eszmék vagy utópiák szolgálatába állítaná a történelemtanítást. Válaszul kifejti, hogy a történettudomány és a történelemtanítás minden esetben a konkrét jelenből, annak érdekviszonyaiba ágyazottan teszi fel kérdéseit, csak legfeljebb nem nyíltan, hanem

---

<sup>260</sup> Az 1972-es hesseni tantervből idézi Bergmann (2000) 138.

<sup>261</sup> Ezzel ellentétes álláspontot fejt ki Gies (3.3. alfejezet, 76. o.).

<sup>262</sup> Bergmann (2000) 134, 148.

<sup>263</sup> Bergmann (2000) 153-154, 156.

burkolt formában. Így tesz szerinte a konzervatív történettudomány és történelemtanítás, amikor eredményeit egyetlen és objektív történelemnek tünteti fel. Ezzel valójában a fennálló rendet igazolja, a társadalom kontrollját, indoktrinálását szolgálja.<sup>264</sup>

### *Történelemdidaktikai kategóriák (Geschichtsdidaktische Kategorien)*

A szerző a képességek területei közül a „történelemdidaktikai kategóriákat” hozza kapcsolatba a tartalomkiválasztással.<sup>265</sup> Bergmannak ez a fogalma doktori értekezésem terminológiájában az értelmező kulcsfogalmaknak felel meg.<sup>266</sup> Úgy véli, feltehető például a kérdés: mely tényállásokon lehet különösen jól bemutatni a gyerekeknek a „változás” vagy az „emberi cselekvés vagy annak elmaradása miatti változás” számukra még ismeretlen kategóriáit? Elismeri ugyanakkor, hogy a kiválasztás, mely ezt a szempontot követi, tartalmi szempontból önkényes lehet, ezért más elvekkkel – főleg a jelen- és jövőelvvvel – együtt kell alkalmazni.<sup>267</sup>

### *A történelem a nyilvánosságban (Öffentliche Präsenz und Präsentation der Geschichte)*

Bergmann röviden utal végül arra, hogy a történelemdidaktika nem tekinthet el attól, hogy a fiatalok és a felnőttek nagyon sokszor találkoznak történelmi utalásokkal a piac- és médiavezérelt társadalomban. A történelem nyilvános felhasználásának vagyunk a tanúi például reklámokban, politikai programokban, filmekben. Ennek kirívó eseteit az iskolai történelemtanulás tartalmává kell tenni, mert szükség van arra, hogy a diákok elemezzék őket a történelemmel való tudományos bánásmód szabályai szerint.<sup>268</sup> A hagyományos tartalmi elemeket ettől az esettől eltekintve nem tartja kiválasztandónak, pontosabban megtartandónak.<sup>269</sup>

Elemzésem lezárásaként érdemes rámutatni arra, hogy Bergmann elképzelései több fontos kérdésben szemben állnak sok pályatársa nézeteivel:

---

<sup>264</sup> Bergmann (2000) 138-140. A jelenlvről lásd még Gies (3.3. alfejezet, 75. o.), valamint Mayer, Gautschi és Bernhardt (4.2 fejezet, 82. o. ), illetve Pandel (5. fejezet, 89. o.) részben hasonló gondolatait. A magyar szakirodalom a némethez hasonlóan tematizálja a kérdést, lásd a 489. lábjegyzetet a 118. oldalon.

<sup>265</sup> A képességfejlesztés kiválasztási kritériumként lehangsúlyosabban Mayer, Gautschi és Bernhardt modelljében jelenik meg (4.4. alfejezet, 85. o.).

<sup>266</sup> Lásd az I. rész 3.3. alfejezetében a 21. oldalon.

<sup>267</sup> Bergmann (2000) 135.

<sup>268</sup> Bergmann (2000) 135.

<sup>269</sup> A hagyományos tartalommal kapcsolatos eltérő véleményeket lásd a 231. lábjegyzetben az 59. oldalon.

- Eltávolodik a hagyományos, általa polgárinak (konzervatívnak) bélyegzett tartalomtól. A hagyományos kánonból csak azt tartja kiválasztandónak, ami markánsan jelen van a nyilvánosságban, mert ebben az esetben elengedhetetlennek tartja, hogy a történelemórákon a diákok találkozzanak ezeknek a témáknak a történeti módszerekkel történő feldolgozásával.
- Szakítana az állami tantervekkel. Azt tartaná ideálisnak, ha a tanárt nem kötné állami tanterv, hanem csak „a tanuló történeti tudatáért viselt történelemdidaktikai felelősség”.<sup>270</sup>
- Jobbnak tartaná, ha a történelemtanítás témái nem követnék a történelem időrendjét az ókortól napjainkig, hanem a tanár szabadon választhatná ki a témákat, és nem kellene „a kronológia poros útján bandukolnia”.<sup>271</sup>
- Míg pályatársai kritikusak vagy óvatosak a kiválasztási elméletek, szempontok gyakorlati megvalósíthatóságát illetően,<sup>272</sup> ő az általa fontosnak tartott kiválasztási elvek határozott érvényesítésében látja annak kulcsát, hogy a történelemtanítás eleget tegyen küldetésének, amely szerinte a jólét és a társadalmi egyenlőség előmozdítása.

### 3. Horst Gies: *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*

Horst Gies (1938-) a berlini Freie Universität történelemdidaktika professzora volt évtizedeken át. 2004-ben első kiadásban megjelent *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung* (Történelemtanítás. Kézikönyv a tanítás tervezéséhez) című könyve történelemdidaktikusi pályájának összefoglalása. Műve hivatkozásokban igen gazdag, a 20. század második felében született német történelemdidaktikai eredményeknek valószínűleg ez a legalaposabb összefoglalása. Noha sokszínű terminológiája és szerteágazó gondolatmenete miatt kissé nehezen olvasható, világos és lényegbe vágó megállapításokat tartalmaz. Megközelítése kritikus, sőt szkeptikus, megoldások helyett inkább a problémákat sorakoztatja fel.

<sup>270</sup> Bergmann (2000) 132. Lásd a 251. lábjegyzetet a 64. oldalon.

<sup>271</sup> Reinhardt Kosellecktól idézi Bergmann (2000) 132.

<sup>272</sup> Rohlfes (ld. 1.1. alfejezet, 60. o.) óvva int az általa javasolt kritériumok mechanikus alkalmazásától, Gies (ld. 3. fejezet, 73. o.) valamennyi kritérium alkalmazhatóságával szemben szkeptikus.

A közel 300 oldalas mű öt, nagyjából egyenlő hosszúságú részre tagolódik, melyek közül az egyik A történelemtanítás tartalma (Inhalte des Geschichtsunterrichts) címet viseli.<sup>273</sup> Gondolatrendszerében a tartalom kiválasztása hármasszelekció eredménye, melynek szakaszai: történettudományi, tantervi (és tankönyvi) és tanári. Alábbi elemzésemben ezeket veszem sorra.

Gies szerint a történelemtanítás alapvetően a hagyományos kánont követi.<sup>274</sup> Úgy véli, sem a tantervi, sem a tanári tartalomkiválasztás nem a kánonnal való radikális szakítás, hanem annak megszűrése, következésképpen mindig kihagyás, redukció. Mivel ez mindig az önkényesség és a történelem instrumentalizálásának veszélyével jár, a tananyag szelektálása mindig alapos és áttetsző indoklást igényel. Ez teszi szerinte a kiválasztást alkotó, konstruktív tevékenységgé.<sup>275</sup>

### 3.1. A történettudomány mint a lehetséges tartalom első szűrője

Gies szerint a kiválasztás a történettudomány szintjén kezdődik, hiszen a történész, amikor feldolgozza múltat, megszűri a múltba vonatkozó információkat. Ilyen szűrőknek látja az információk rendszerezését időben és térben, valamint azok értelmezését sajátos megközelítési módok szerint.

A történetírás idő- és térszemlélete, mint a szerző kifejti, hagyományosan Európa-központú és nemzeti, amennyiben a nyugat-európai kultúrkör gondolati és érték kategóriáit érvényesíti nem csak a saját történelmének, hanem más régiók helyzetének és fejlődésének megítélésében is („európai világtörténelem”)<sup>276</sup>. Bár a nemzeti nézőpont magában hordozza a nemzeti önzés és a történelemhamisítás veszélyét is, nem nélkülözhető, mivel „az emberek mi-tudata népekhez, nemzetekhez kötődik, ami része az önbecsülésüknek, és alapja a felelősségérzetüknek, amelyet országuk történelmi szerepéért éreznek”.<sup>277</sup> Gies szerint az európai és a nemzeti megközelítés mellett ma szükség volna világtörténelmi nézőpont

---

<sup>273</sup> Gies (2004) 107-159.

<sup>274</sup> Lásd a 231. lábjegyzetet az 59. oldalon.

<sup>275</sup> Gies (2004) 153-154. A redukció-konstrukció kérdéséről lásd Mayer, Gautschi és Bernhardt (4. fejezet, 79. o.), valamint Pandel (5. fejezet, 87. o.) véleményét. A redukció – strukturálás – konstrukció sémát a magyar szakirodalomban Fischerné Dárdai Ágnes ismertette (IV. rész, 3.2. alfejezet, 122. o.).

<sup>276</sup> Gies (2004) 114-116, idézet Hans Freyertől származik. A történelem(tanítás) nemzeti és európai nézőpontjáról lásd még Mayer, Gautschi és Bernhardt véleményét a 4.1. alfejezetben, a 80. oldaltól. A magyar vélemények hasonlóak, lásd az 520. lábjegyzetet és a hozzá tartozó szövegrészt a 123. oldalon.

<sup>277</sup> Gies (2004) 116. Más német véleményekről lásd a 233. lábjegyzetet és a hozzá tartozó szövegrészt is a 59. oldalon.

kialakítására is, hiszen a 20. század óta egyértelműen vannak államok fölötti közügyek, tehát az érték viselt felelősség is ilyen. Úgy véli azonban, nehéz olyan „helyet” találni, ahonnan az egész emberiség történelme egyforma távolságtartással szemlélhető.<sup>278</sup> Egy lehetséges negyedik térbeli megközelítés a helytörténelmi-honismereti, amelyet azonban csak akkor lát hasznosnak, ha a közeli és különös által megsejteti a távolit, az általánost.<sup>279</sup>

A történettudomány dimenzióinak Gies a politika- és kultúrtörténet, a mindennapok történetét, a társadalom-, gazdaság-, had-, technika- és jogtörténetet, és az ezekhez hasonló kategóriákat nevezi. Rámutat arra, hogy ezek felsorolása nem lehet zárt, mindegyikük tovább differenciálható, határaik cseppfolyósak. A politikatörténet tanításának háttérbe szorulása, a kultúrtörténet előtérbe kerülése szerinte korunk jellemzője, mely abból ered, hogy elmúltak a háborúk, és a békés fejlődés, a kulturális, gazdasági virágzás van előtérben.<sup>280</sup> A szerző ezzel a tendenciával nem teljesen ért egyet. Szerinte a politikatörténet – a jogi, földrajzi, klimatikus, technikai és társadalmi dimenziókhoz kapcsolódva – nélkülözhetetlen a történelemtanításban.<sup>281</sup>

### 3.2. A tantervi anyag kiválasztása

A németországi tantervek tartományonként különbözőek, de Gies szerint közös jellemzőjük, hogy megjelenítik az említett nemzeti, európai, helyi megközelítéseket, a történettudományi dimenziók sokszínűségét, időben pedig az emberiség történetének kezdetétől a jelenig ívelnek.<sup>282</sup>

A tantervi tartalom változása véleménye szerint a hatalmi rendszer, a társadalmi viszonyok és a történettudomány igényeihez igazodik.<sup>283</sup> Bár végtelen sok kiválasztási variáció elképzelhető, úgy látja, hogy négy kérdésben Németországban egyetértés van a tantervkészítéssel foglalkozók között:

---

<sup>278</sup> Vagy egyenesen lehetetlen, vö. Rohlfes véleményével (1.1. alfejezet, 62. o.).

<sup>279</sup> Gies (2004) 116-117.

<sup>280</sup> Gies (2004) 118.

<sup>281</sup> Gies (2004) 118. Lásd Bergmann véleményét is (2. fejezet, 66. o.).

<sup>282</sup> Gies (2004) 120.

<sup>283</sup> Gies (2004) 120. Hasonló tényezőket sorol fel Rohlfes (1.1. fejezet, 60. o.)

<sup>284</sup> Pandel állandó kanonizációs folyamatról beszél (II. rész 2. fejezet, 56. o.).

1. „A tananyag és a tartalom nem önmagában, hanem a neki tulajdonított jelentőség, ismeretnyújtási potenciál révén válik hasznossá,
2. vannak elhagyhatatlan témák, tartalmi elemek,
3. hogy melyek ezek, azt minden generációnak újra kell gondolnia és meg kell indokolnia,<sup>284</sup>
4. nem szabad alábecsülni az 'irreleváns relevanciáját', amely kiszámíthatatlan, az előbbiekkal ellentétes megfontolás.<sup>285</sup> Új kérdésfeltevések vagy az aktuális politikai helyzet hirtelen olyan történelmi tárgyakra irányíthatják a figyelmet, amelyek eddig egyáltalán nem, vagy csak antikvárius szemmel tűntek érdekesnek”.<sup>286</sup>

Gies hangsúlyozza, hogy a tanterv „kötelező keret”, melyre mind pedagógiai, mind társadalompolitikai szempontból szükség van,<sup>287</sup> a tartalom szempontjából azonban „csak előzetes választás, olyan keret, amelyen belül a történelemtanárok nagy szabadságot élveznek a tulajdonképpeni tartalmi hangsúlyok diákjaikkal egyeztetett, a konkrét tanítási helyzettől függő meghatározására”<sup>288</sup>. A merev tartalmi szabályozást elutasítja: a leckék tartalmát is meghatározni kívánó „zárt tantervek” szerinte „ellentétesek a szabad és demokratikus társadalom nevelési céljaival”. Tanuláselméleti szempontból sem tartja helyesnek, ha részletes tartalmi döntéseket kívülről akarnak ráerőltetni a tanítási-tanulási helyzetekre.<sup>289</sup>

### 3.3. A tanári kiválasztás

Noha a tantervek meghatározzák, hogy milyen témákat, mennyi idő alatt, milyen céllal és melyik évfolyamon kell tanítani, a hatóságok által jóváhagyott tankönyvek pedig konkretizálják a tartalmat,<sup>290</sup> a kiválasztás befejező lépése Gies gondolatrendszerében is a tartalomnak a tanár általi didaktikai feldolgozása (didaktische Stoffbewältigung, didaktische

<sup>284</sup> Pandel állandó kanonizációs folyamatról beszél (II. rész 2. fejezet, 56. o.).

<sup>285</sup> Vö. Rohlfes hasonló véleményével (1.1. alfejezet, 60.o.).

<sup>286</sup> Traute Petersentől idézi Gies (2004) 123.

<sup>287</sup> Gies (2004) 124.

<sup>288</sup> Gies (2004) 120.

<sup>289</sup> Gies (2004) 120. Más német véleményekről lásd a 251. lábjegyzetet és a hozzá tartozó szövegrészt is a 64. oldalon.

<sup>290</sup> Gies (2004) 119-120.



Profilierung). Ennek eredményeképpen válik egy történelmi téma a történelemtanítás és -tanulás tárgyává (Lehr- und Lerngegenstand des Geschichtsunterrichts).<sup>291</sup>

A szerző történelmi visszatekintés formájában mutatja be a kiválasztás általa legjelentősebbnek tartott 19-20. századi általános- és történelemdidaktikai elméleteit. Öt elméletet ismertet, a rájuk vonatkozó szakirodalmi kritikákkal együtt. Úgy véli, bár ezek egyike sem alkalmas a tantervi célú kiválasztás megalapozására, a tanári kiválasztás során hasznos megfontolni őket.<sup>292</sup>

### ***Gyermek- illetve tanulóközpontúság (Kindgemäßheit/Schülerorientierung)***

Ez a kiválasztási mód, mely tulajdonképpen Comeniustól származik, Gies szerint a 19. századtól kezdve került előtérbe különféle változatokban. Lényege az, hogy a fiatalabb gyermekek számára a közelebbi vagy az egyszerűbb témákat kell tanítani, és az életkor előrehaladtával fokozatosan kell haladni a távolabbi vagy a bonyolultabb felé. A tudomány mai állása szerint viszont, írja a szerző, a tanulást az életkornál (Lebensalter) jobban meghatározzák az előzetes ismeretek (Lernalter).<sup>293</sup>

A gyermek- és tanulóközpontúság egy másik, az 1970-es években elterjedt változatát is említi, amelyben, újmarxista ihletésre, a gyermek érdekeiből (emancipáció, önmeghatározás, részvétel) kiindulva javasolták meghatározni a tartalom kiválasztását. Az elmélet Gies által idézett kritikusi szerint azonban a gyermek érdekei nem veleszületett dolgok, hanem a szocializációtól függenek, és a gyermekek nincsenek feltétlenül azok tudatában, tehát a gyermek látszólag objektív „érdekeit” itt valójában a tantervkészítő vagy a tanár kívülről szabná meg kívülről.<sup>294</sup>

### ***Példaértékű témák (exemplarisches Prinzip)***

A szerző szerint az 1950-es években jelentkezett a gondolat, hogy sok téma felületes elsajátítása helyett a diákok mélyebben dolgozzanak fel szaktudományi szempontból tipikus (modellértékű, paradigmatis, klasszikus, elemi, alapvető, kategoriális) témákat, ami képessé teszi őket további témák önálló feldolgozására.<sup>295</sup> Gies úgy véli, hogy a példaértékű témák meghatározása viszonylag sikeres volt néhány természettudományos tárgy esetében,

---

<sup>291</sup> Gies (2004) 148.

<sup>292</sup> Gies (2004) 142.

<sup>293</sup> Gies (2004) 124-125.

<sup>294</sup> Gies (2004) 126-127. Vö. Bergmann vonatkozó állításával (2. fejezet, 66. o.).

<sup>295</sup> Gies (2004) 127.

a történelem kapcsán azonban elvi kifogások merültek fel. Rá ugyanis a törvényszerűségek helyett elsősorban az egyediség jellemző, egyedi témák pedig nem helyettesítenek más egyedi témákat, például Caligula vagy Napóleon tanulmányozása Sztálin vagy Hitler tanulmányozását és fordítva. Ez leegyszerűsítésekhez vezetne és téves analógiákat sugallna. Más kérdés, írja Gies, hogy egy adott téma bemutatása hatásosan indítható valamely konkrét, szemléletes képpel, mint például Caesar a Rubiconnál, IV. Henrik Canossa alatt, vagy bemutatható egy konkrét példa segítségével, így a polisz világa Athén, a felfedezőké Kolumbusz révén.<sup>296</sup>

Abból a tényből tehát, hogy a történelem megismerése minél nagyobb számú egyedi jelenség megismerését teszi szükségessé, a történelemtanítás egyik nehezen feloldható dilemmája fakad. Ha ugyanis kevés ilyen jelenséget választunk ki, akkor hamis képet festünk a történelemről, ha viszont sokat, akkor nem marad idő az elmélyült feldolgozásra. Gies két szemléletes képet idéz a szakirodalomból erre a vonatkozóan. Az egyik a sivatag metaforája, amely úgy szól, hogy ha a történelem csak epizodikus részletekből áll, az olyan, mint egy oázisokkal teli táj útjelzők nélkül, a teljességre, folyamatosságra törekvő történelemtanítás viszont olyan, mint egy útjelzőkkel teli táj oázisok nélkül. A másik, a folyó metaforája szerint a tanítás során szigeteket kell kiemelnünk a történelmi emlékezés áramából, hogy diákjainkkal alaposan bejárhassuk és megszemlélhessük azokat, viszont az is szükséges, hogy a szigetek közötti vízfelületet minél jobban feltöltsük lépőkövekkel (Trittsteine).<sup>297</sup>

### ***Képességfejlesztési célok (Zielorientierung, Qualifikationsbestimmung)***

Gies ezután rátér az 1960-as évek curriculumelméletére, mely a kiválasztandó tartalomtól egyszerre várta volna, hogy az legyen jelentős egyrészt a tantárgy referenciatudománya, másrészt pedig a világ megértése, illetve az életben való használhatóság szempontjából. Ez utóbbiak esetében, írja Gies, az elmélet először azt kívánta volna meghatározni, hogy mely élethelyzetekre kell felkészíteni a diákokat, majd ebből vezette volna le az általuk elsajátítandó képességeket (Qualifikationen), végül pedig ez utóbbiakból a tanítás tartalmát. A szerző értékelése szerint azonban sem abban nem volt egyetértés, hogy melyek a jelentős történettudományi témák (sem a tudományban magában, még kevésbé politikai-ideológiai

---

<sup>296</sup> Gies (2004) 128-131.

<sup>297</sup> Gies (2004) 131. A témával kapcsolatban lásd a Mayer, Gautschi és Bernhard által írtakat is (4. fejezet, 81. o.).

tekintetben), sem pedig abban, hogy milyen élethelyzetekre kell felkészíteni a fiatalokat, s ehhez milyen képességekre volna szükségük.<sup>298</sup>

A tartalom előre meghatározott tanulási célokból történő levezetése a szerző szerint elvileg is helyteleníthető, mivel a tartalom maga is szül célokat, a tanulás során a nem célirányos kerülőutak is hasznosak lehetnek.<sup>299</sup> „Ez a kiválasztási mód (...) egy rövidlátó, utilitarista gondolkodás kedvéért feláldozza azt a sokféle lehetőséget, amelyet a történelem kínál a nevelés és a tanulás számára”.<sup>300</sup> A curriculumelmélet a tananyagot a képességfejlesztés eszközévé, a történelmet tetszőlegesen cserélhető tartalmú „példatárrá” alacsonyítaná le, megkérdőjelezve a történelemtanítás hagyományos kánonját is.<sup>301</sup> Gies végkövetkeztetése szerint a tartalomhoz nem a tantervben, hanem annak didaktikai feldolgozása során, a tanárnak kell tanítási-tanulási célokat rendelnie.<sup>302</sup>

### *Jelenelv – kapcsolódás a tanulók életéhez (Gegenwartsbedeutung, Lebensbezug)*

A jelenelvnek a 19. századra visszanyúló elképzelése Gies szerint az 1960-as évtizedtől került újra előtérbe, két változatban. Az egyik a jelen előzményeit kívánja a tanítás tartalmává tenni. Kiindulópontja vagy a mindennapi tapasztalatok (a tanuló életében előforduló, történelmi vonatkozású utcanevek, épületek, tárgyak stb.), vagy – más változatában – a jelen állami-társadalmi viszonyai.<sup>303</sup> E megközelítéssel szemben Gies azt a kritikát fogalmazza meg, hogy így a történelem a 18-20. századra, és annak is csak a jelen viszonyokat igazoló vonatkozásaira redukálódik, egyfajta „történelmi jelenismeretre”, ami „a történelemtanítás antropológiai öncsonkítása”.<sup>304</sup> Helytállóbbnak tartja az elmélet másik változatát, amely a jelennek nem csak az előzményeit, hanem annak múltbeli analógiáit vagy ellentéteit is kiválasztandónak tartja. „A történelem – írja – így nem receptként fog szolgálni a jelen problémáinak megoldásához, hanem modelleket kínál, a történelmileg megalapozott ideológiakritika felvilágosító szerepet tölthet be”.<sup>305</sup>

---

<sup>298</sup> Gies (2004) 132.

<sup>299</sup> Gies (2004) 133.

<sup>300</sup> Gies (2004) 135.

<sup>301</sup> Gies (2004) 135, az idézett kifejezés Walter Fűröhrtől származik.

<sup>302</sup> Gies (2004) 158. Vö. Rohlfes hasonló okfejtésével (1.1. alfejezet, 61. o.).

<sup>303</sup> A jelenelv más szerzők általi különféle értelmezéseiről lásd a 264. lábjegyzetet a 68. oldalon.

<sup>304</sup> Wolfgang Schlegelt idézi Gies (2004) 136-137.

<sup>305</sup> Gies (2004) 138. A magyar szakirodalomban hasonlóan érvel Knausz (IV. rész 2. fejezet, 118. o.).

### *A társadalom vagy a tanulók problémái (Problemorientierung)*

A 20. század utolsó évtizedeiben előtérbe került elmélet Gies szerint a jelenlévő kiválasztás továbbfejlesztésének tekinthető. Egyik változata a „jelen kor nagy kérdéseiből” (epochale Schlüsselprobleme) indul ki, vagyis a kulcsfontosságú társadalmi problémák előzményeit vagy múltbéli párhuzamait választaná ki tananyagul. A szerző által felsorolt ellenvetések ebben az esetben: a történelem esetleges instrumentalizálása,<sup>306</sup> a témák meghatározásának nehézsége politikai konszenzus hiányában,<sup>307</sup> és a dilemma, hogy helyes-e fenyegető katasztrófákkal riogatni a diákokat.<sup>308</sup> Ez utóbbi ellenvetése 2020-ban, amikor épp egy bekövetkezett katasztrófa szorításában élünk, kevésbé meggyőzőnek tűnik.

Egy másik, a szerző által bemutatott változat szerint az emberi élet egzisztenciális problémáival kapcsolatos történelmi tartalom érdemes a kiválasztásra.<sup>309</sup> A tanár feladata, hogy a tanulókat „érintetté” tegye, azaz felkeltse érdeklődésüket azok iránt a problémák iránt, amelyek e szükségleteik (túlélés, önmegvalósítás, társadalmi elismertség stb.) kielégítésével kapcsolatosak. A szerző által citált kritikák szerint azonban ebben az esetben is kívülről a tanulókra erőltetett szempontokról van szó, mivel a tanulók (főleg fiatalabb korban) nem látják át saját szükségleteiket. Az „érintettség” mesterséges fölkelésének kísérlete pedig nem csak empátiát eredményezhet, hanem negatív érzelmeket is, mint a félelem vagy a gyűlölet.<sup>310</sup>

Horst Gies: *Geschichtsunterricht* című művének legfontosabb tanulságai kutatási témám szempontjából:

- Véleménye szerint a történelemtanítás tartalmát döntően meghatározza a hagyományos kánon.
- Markánsan elválasztja egymástól a tantervi és a tanári kiválasztást.

---

<sup>306</sup> Lásd Bergmann (2. fejezet, 67. o., vö. 4. fejezet, 83.o.) válaszát, illetve a magyar szakirodalomban Knausz hasonló felvetését (IV. rész, 1. fejezet, 118. o.).

<sup>307</sup> Vö. Bergmann ellentétes véleményével (2. fejezet, 67. o.).

<sup>308</sup> Gies (2004) 140.

<sup>309</sup> Ez a problémaorientált történelemtanítás (problemorientierter Geschichtsunterricht) koncepciója, mely a hazai történelemdidaktikában (és tanterveinkben is) F. Dárdai (2007) nyomán tágabb jelentést nyert: nem csak a jelenlévő kiválasztás szóban forgó válfaját, hanem általában a jelenlévő kiválasztást értik alatta.

<sup>310</sup> Gies (2004) 141-2.

- A tantervi kiválasztást szerinte a politika, a társadalmi közeg és a történettudomány befolyásolja.
- Valamennyi ismert kiválasztási kritériummal szemben szkeptikus, véleménye szerint azok egyike sem alkalmas tantervi kiválasztás megalapozására, a tanári kiválasztás során azonban megfontolandóak.
- Kollégáitól eltérően alaposan elemzi a példaértékű témák kiválasztásának lehetőségét, és rámutat arra a problémára, hogy a történelem egyedisége korlátozza a tartalom redukálásának lehetőségét.
- Legcizelláltabban ő mutatja be a jelenlev alkalmazásának lehetséges kiindulópontjait (a tanuló mindennapi tapasztalatai, állami-társadalmi viszonyok, a kor nagy kérdései, az emberi élet egzisztenciális problémái).

#### 4. Ulrich Mayer – Peter Gautschi – Markus Bernhardt a *Handbuch Praxis*ban

A *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (A történelemtanítás gyakorlatának kézikönyve) (2012) a német történelemdidaktika eredményeinek legutóbbi, több (tucatnyi) szerző által írt, mintegy ötven fejezetből álló összefoglalása, mely most a tudományág sztenderd kézikönyvének számít.<sup>311</sup> A kiválasztás témáját a Témameghatározás a középfokú történelemtanításban (Themenbestimmung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufen), illetve a Jó történelemtanítás (Guter Geschichtsunterricht) című fejezetek mutatják be.<sup>312</sup> Ez a két fejezet elemzésem tárgya. Mindkettőnek Ulrich Mayer, Peter Gautschi és Markus Bernhardt a szerzője.

Ulrich Mayer (1941-) Bergmannhoz hasonlóan Friedrich J. Lucas giesseni történelemdidaktikus tanítványa volt.<sup>313</sup> Társszerkesztőként jegyezte a 2004-ben megjelent *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (A történelemtanítás módszereinek kézikönyve) című sokszerzős kézikönyvet,<sup>314</sup> mely a *Handbuch Praxis* (gyakorlatiasabb

<sup>311</sup> Barricelli – Lücke (2012).

<sup>312</sup> Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012); Gautschi – Bernhardt – Mayer (2012).

<sup>313</sup> Bergmann (2000) 7, 9.

<sup>314</sup> Mayer – Pandel – Schneider (2004).

témákat tárgyaló) párjának tekinthető. A német Markus Bernhardt (1959-) a Duisburg-Esseni Egyetem, a svájci Peter Gautschi (1959-) a Luzerni Tanárképző Főiskola professzora. Gautschi legismertebb műve a *Guter Geschichtsunterricht* (Jó történelemtanítás) (2009) című könyv, melyben tanórák megfigyeléséből kiindulva határozta meg a „jó történelemtanítás” 18 minőségi kritériumát, és amely német nyelvterületen mértékadóvá vált a történelemtanítás- és tanulás kvalitatív kutatásában.<sup>315</sup> A könyv megállapításainak rövid összefoglalását tartalmazza a *Handbuch Praxis* említett, Jó történelemtanítás című fejezete. Gautschi és szerzőtársai felfogása szerint a tartalom helyes kiválasztása hangsúlyos részét képezi a „jó történelemtanítás” kritériumrendszerének.

A *Handbuch* egy további, kevésbé eredetinek tartható fejezete is érinti kutatási témát, a Peter Adamski által jegyzett A didaktikai elemzés (Die didaktische Analyse) című,<sup>316</sup> melyre alább, a 6. fejezetben hivatkozom majd. A kötetben szereplő A történelemtanulás témáinak kiválasztása az alsó tagozaton (Themenbestimmung für historisches Lernen im Sachunterricht der Primarstufe) című fejezet<sup>317</sup> a nem szakrendszerű alsó tagozatos tanításra vonatkozik, így kívül esett kutatásom hatókörén.

Mayer, Gautschi és Bernhard, saját tartalomkiválasztási modelljük kifejtése előtt, röviden bemutatják az általuk legfontosabbnak tartott korábbi elméleteket. Említik az 1950-es években az általános didaktikában megjelent példaszzerű tanulás (exemplarisches Lernen) elméletét, mely olyan egyedi jelenségek tanítását sürgette, amelyek a történelemben paradigmikusnak, reprezentatívnak vagy tipikusnak tekinthetőek. Ehhez hasonlított a következő évtized tematikus történelemtanítása (thematischer Geschichtsunterricht), mely a tanítást mintegy kéttucatnyi, akkori szemmel nélkülözhetetlen témára korlátozta volna; a történelem folytonosságának érzetét a témák kronologikus rendben történő, az okokra, a következményekre és a történelmi összefüggésekre is kiterjedő tárgyalása nyújtotta volna. A szerzők szerint sem a példaszzerű, sem a tematikus elvet azonban nem sikerült meggyőző módon alkalmazni a gyakorlatban.<sup>318</sup>

Az 1970-es évtizedből három új javaslatot emelnek ki. Hessen tartomány tanterve a jelenelvet (Gegenwartsbezug) tette fő kiválasztási szemponttá, miközben – a német

---

<sup>315</sup> Vö. Zülsdorf-Kersting (2010).

<sup>316</sup> Adamski (2012).

<sup>317</sup> Buck (2012a).

<sup>318</sup> Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 379. Vö. Gies vonatkozó gondolatait (3.3. alfejezet, 75. o.).

történelemtanítás történetében először – a kiválasztott tartalomról a képességek fejlesztésére helyezte a hangsúlyt. A tanterv azonban, írják, megbukott a közvélemény, illetve egyes politikusok és történészek kultúrharcszerű ellenállásán. Az ezt követő időből említik a Német Történészek Egyesületének munkacsoportja által Karl-Ernst Jeismann, illetve a Német Történelemtanárok Egyesülete Joachim Rohlfes által kidolgozott kiválasztási szempontrendszerét. Úgy ítélik meg, hogy mindkettőnek a történettudomány volt a fő vonatkoztatási pontja, a szerzők a tudomány eredményeit igyekeztek redukálni és elrendezni az iskolai tanítás időkeretének és a tanulók értelmi képességeinek figyelembe vételével. Mayer, Gautschi és Bernhardt azonban nem értenek egyet azzal, a tantárgy tartalma a történettudomány eredményeinek redukációjával volna kialakítható, szerintük történelemdidaktikai szempontok szerinti konstrukcióra van szükség.<sup>319</sup> A jeismanni és a rohlfesi javaslatok, értékelésük szerint, visszhangtalanok maradtak a gyakorlatban, újabb színvonalas tervezetek pedig már nem születtek.<sup>320</sup>

Az előzmények bemutatását követően Mayer, Gautschi és Bernhardt a korábbi elméletek integrálására törekedve fogalmazza meg saját tartalomkiválasztási modelljét. Több, egymással egyenrangú kiválasztási szempontot jelölnek meg. Mindegyik, általuk megjelölt szempontot mérlegelni rendelik minden egyes téma kiválasztásakor, még ha természetesen azok esetenként különböző súllyal esnek is a latba.<sup>321</sup> Kritériumaikat egy-egy alfejezetben ismertetem, majd a fejezet végén bemutatom azt az ábrát, amely a kritériumok összefüggésrendszerét ábrázolja.

#### 4.1. Alapvető elbeszélések (Basisnarrative)

Ez a szempont a szerzők szerint a kollektív identitás ápolására irányuló társadalmi elvárást jeleníti meg.<sup>322</sup> A társadalom szerintük azoknak a tartalmi elemeknek a tárgyalását igényli az iskolai történelemtanításban, amelyek „a kollektív emlékezetben élő történelmi tapasztalatok, melyek minket ennek az országnak a lakóiként és európaiként globális kontextusban meghatároznak”<sup>323</sup>. Mayer, Gautschi és Bernhardt ezért *alapvető elbeszéléseknek* nevezi őket. A társadalmi igény szerintük a történelem nyilvános, politikai

---

<sup>319</sup> A redukció-konstrukció kérdéséről lásd a 275. lábjegyzetet a 70. oldalon.

<sup>320</sup> Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 379, 380, 386.

<sup>321</sup> Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 383-384, 388.

<sup>322</sup> Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 385.

<sup>323</sup> Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 385.

vagy gazdasági célú felhasználásában, valamint az emlékezetkultúrában érhető tetten.<sup>324</sup> Ezek a témák azért választandóak ki a tanítás tartalmául, mivel „annyira jelen vannak a kollektív emlékezetben, hogy tudományos, tantárgydidaktikai, társadalmi és pszichológiai-pedagógiai szempontból is felelőtlenség volna, ha a történelemtanítás lemondana róluk”.<sup>325</sup>

Mi a funkciója a szerzők szerint az alapvető elbeszéléseknek? A szövegből kikövetkeztethető, hogy ez a nemzeti és az európai identitás ápolása, noha kerülnek ezek szó szerinti megnevezését.<sup>326</sup> Érvelnek a nemzeti identitás ápolásának szükségessége mellett, mondván: nyomós érvek szólnak amellett, hogy a tanulók „kulturális környezetét” nem csak globális, hanem helyi, regionális és nemzeti szempontok is meghatározzák, így identitásuk fejlődése ezektől is függ,<sup>327</sup> ám mint a megfogalmazásból látható, a globális szempontokat tartják elsődlegesnek. A bevándorlás és a hagyományos identitás konfliktusának kérdésében egyáltalán nem foglalnak állást, hanem úgy fogalmazzák: „vannak olyan nézetek is”, melyek szerint a történelemtanításnak a bevándorlók gyermekei számára is irányt kell mutatnia azzal, hogy megismerteti velük a befogadó ország nemzeti történelmének lényeges tartalmi elemeit.<sup>328</sup>

Az alapvető elbeszélések konkrét példáiként a nemzeti történelemnek mindössze az alábbi témáit említik:

Nemzetiszocializmus
Holokauszt
A két részre osztott Németország (Németországban) Az államszövetség kialakulása (Svájcban)

**2. táblázat. A szerzők javaslatai az alapvető elbeszélések kiválasztására irányuló társadalmi igény kielégítésére.** Forrás: Gautschi – Bernhardt – Mayer (2012) 333.

Az alapvető elbeszélések másik funkciója, amelyre következtetni lehet a szövegekből, az európai identitás ápolása. A szerzők szavai szerint a kollektív emlékezetben jelen lévő alapvető elbeszélések kifejezik azt a társadalmi igényt is, hogy a történelemnek legyen rendszere, iránya, értelme, az beilleszthető legyen valamilyen nagy elbeszélés, illetve

<sup>324</sup> Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 388.

<sup>325</sup> Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 385.

<sup>326</sup> Gies a történettudomány nemzeti és európai meghatározottságáról beszél, lásd a 3.1. alfejezetben, a 70. oldalon, lásd uo. a 276. lábjegyzet is.

<sup>327</sup> Gautschi – Bernhardt – Mayer (2012) 333.

<sup>328</sup> Gautschi – Bernhardt – Mayer (2012) 333.



fejlődési ív keretei közé.<sup>329</sup> A szerzők véleménye szerint a tudomány konszenzusos álláspontja az, hogy a történelem nem illeszthető bele valamely nagy elbeszélésbe,<sup>330</sup> ám az erre vonatkozó társadalmi elvárás elől a történelemtanítás épp úgy nem zárkozhat el, mint ahogyan a nemzeti témák tanítására vonatkozó igény elől sem.<sup>331</sup> A nagy elbeszélésre vonatkozó igény szerintük az alábbi, 3. táblázatban felsorolt témák által teljesíthető.

<b>Korszak</b>	<b>Alapvető elbeszélés</b>
Őskor, korai történet	„Emberré válás” a természettől való elkülönülés révén
	Munkamegosztás, letelepedés a neolitikus forradalomban
	Hatalom, vallás, gazdaság és írás a korai folyam menti kultúrákban
Antikvitás	Szabadság és részvétel a közügyekben a görög poliszban
	A paraszti köztársaságtól a Római Birodalomig
	Az európai kultúra görög és római forrásai
Középkor	Hatalmi és gazdasági változások
	A városok mint a sokrétű változás következményei és hajtóerői
	Vallások és világmagyarázatok hatásai (zsidóság – latin kereszténység – ortodox kereszténység – iszlám)
Újkor	Reformációk és felekezetek
	Európa kapcsolatai és konfliktusai más kultúrákkal
	A modernitás jelentkezése: törekvések a szabadságra, az emberi jogokra és a racionális világmagyarázatra
	Polgári forradalmak
	Ipari forradalmak és a szociális kérdés Gyarmatosítás és imperializmus
Legújabb kor	Világháborúk és béketeremtési kísérletek
	Totalitárius rendszerek
	Holokauszt
	A világ újrendezései 1945 és 1990 után

**3. táblázat. A szerzők javaslatai a „klasszikus nagy elbeszélésre” irányuló társadalmi igény kielégítésére.**  
Forrás: Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 389-390.

Mint látható (a szerzők ezt nem mondják ki), ezek a témák a világtörténelem Európa-centrikus elbeszélését, tehát az identitás európai dimenzióját jelenítik meg.

<sup>329</sup> Erre a kérdésre vonatkozóan Kaposi és más magyar szerzők véleményét lásd a IV. rész 2.3. alfejezetében a 125. oldalon, és uo. az 531. lábjegyzetben.

<sup>330</sup> Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 385, 387-388. A „nagy elbeszélés” François Lyotard posztmodern filozófus kifejezése, aki az irányzat más képviselőivel együtt tagadta, hogy a történelemnek értelme, iránya volna.

<sup>331</sup> A hagyományos tartalomról alkotott más véleményekhez lásd a 233. lábjegyzetet az 59. oldalon.

## 4.2. Kulcsproblémák (Schlüsselprobleme)

A jelenelvűség (Gegenwartsbezug) kiválasztási elvét a szerzők Friedrich J. Lucas 1960-as évtizedben megfogalmazott elméletére vezetik vissza. Az elv lényege, hogy „a történelemtanítás tartalmi kánonját a mindenkori jelen problémáiból kiinduló kérdések határozzák meg”.<sup>332</sup>

Mayer, Gautschi és Bernhardt szövegéből a jelenelv kétféle értelme olvasható ki.<sup>333</sup> Az egyik a tanulók életvilágának, érdeklődésének a figyelembevétel, mely olyan tartalmi elemek kiválasztását jelenti, amelyek itt és most (vagy a belátható jövőben) a tanulók számára jelentőséggel bírnak. Ennek indokául azt jelölik meg, hogy egy történelmi téma csak akkor ad lehetőséget a jelenre és a jövőre vonatkozó következtetések levonására, ha a jelenből kiinduló kérdésekre válaszol.<sup>334</sup> Rámutatnak, hogy a jelen problémái, kérdései határozzák meg a történelmi kutatás aktuális irányait is, a jelen kulcsproblémái „a történelmi kutatás társadalmi lelkiismeretének nevezhetőek”.<sup>335</sup> A jelenelvnek ez az értelmezése a német történelemdidaktika egyik központi fogalmához, a történelmi tudathoz vezet, amelynek lényege a múltra vonatkozó tapasztalatok vonatkoztatása az egyén jelenére és jövőjére.<sup>336</sup>

A jelenelv másik, a szerzők által bemutatott megközelítésében a világ jelenlegi kulcsproblémáira kell felhívni a figyelmet, és azt a tartalmat kell kiválasztani, amely ezekkel összefüggésbe hozható. A jelenelvűségnek ez az értelmezése a szerzők szerint „felvilágosító”, „racionális” jellegű,<sup>337</sup> amely képessé teszi a tanulókat az alapvető elbeszélésekre épülő tudásuk felülvizsgálatára, és erősíti helyi és globális felelősségtudatukat.<sup>338</sup> Tehát a konzervatívnak, nemzetinek, európainak tartott alapvető elbeszélések ellenpontja.<sup>339</sup>

---

<sup>332</sup> Friedrich J. Lucastól idézi Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 384.

<sup>333</sup> A jelenelv további értelmezéseiről lásd a 264. lábjegyzetet a 68. oldalon.

<sup>334</sup> Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 387.

<sup>335</sup> Gautschi – Bernhardt – Mayer (2012) 330.

<sup>336</sup> Lásd a II. rész 1.2. alfejezetét a 39. oldaltól.

<sup>337</sup> Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 385.

<sup>338</sup> Gautschi – Bernhardt – Mayer (2012) 334.

<sup>339</sup> Ez a nézetük mintha nem vetne számot azzal, hogy a jelennek nem csak racionális és globális nézőpontú olvasatai lehetségesek.

Bár Mayer, Gautschi és Bernhardt hangsúlyozzák, hogy a kulcsproblémák korhoz kötöttek, tehát időben változnak,<sup>340</sup> példaképpen mégis az alábbi listát közlik, melyet három évtizeddel korábban a neves német pedagógus, Wolfgang Klafki publikált:

• Háború és béke, nemzetközi együttműködés és a béke biztosítása
• Környezetvédelem
• A természettudományos, a technikai és a gazdasági fejlődés lehetőségei és veszélyei
• „Fejlett” és „fejlődő” országok, az Észak–Dél tengely
• A társadalom által létrehozott egyenlőtlenség, gazdasági-társadalmi hatalmi pozíciók
• Uralom és demokratizálás
• Munka és munkanélküliség; munka és szabadidő
• Egyéni szabadság, részvételi igény a nagy szervezetek és bürokráciák rendszerében
• Generációk viszonya
• Az egyén alanyiséga, én-te kapcsolatok, szexualitás, a nemek viszonya
• Hagyományos és alternatív életformák
• Az egyén igénye a boldogságra és a másokért való felelősség
• A nemzeti önmeghatározás joga és korlátai
• Az emberi jogok megvalósítása
• Sérüléssel és sérülés nélkül élők
• A tömegtájékoztatás és a mindennapok kultúrája
• Ember és valóság

4. táblázat. A jelen kulcskérdéseinek Klafki által 1985-ben publikált listája. Forrás: Gautschi – Bernhardt – Mayer (2012) 331; Mayer –Gautschi – Bernhardt (2012) 389-390.

Felidézük azt az ellenvetést, hogy a jelenelv alkalmazása a történelem instrumentalizálása a jelen igazolása céljából, ahol a történelem mintegy kőbányaként szolgál, melyből mindenki azt az követ emeli ki, amelyik neki tetszik. Úgy vélik azonban, ez a veszély nem áll fenn, ha a jelenelv nem csak az előzmények keresését jelenti, hanem a múltbéli alternatívákét, a múlt másságának bemutatását is.<sup>341</sup>

#### 4.3. A történettudomány dimenziói (Geschichtswissenschaftliche Dimensionen)

Evidencia, hogy a történelemtanítás tartalma a történettudomány eredményein alapul. Ennek következtében a tanítás a német nyelvű országokban – de egy ideje már Magyarországon is

<sup>340</sup> Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 384.

<sup>341</sup> Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 387; Gautschi – Bernhardt – Mayer (2012) 331. Lásd erről Bergmann (2. fejezet, 67.o.), Gies (3.3. alfejezet, 76.o.) illetve a magyar szakirodalomban Knausz (IV. rész 1.2. alfejezet, 118. o.) véleményét is.

– megjelenít a politikátörténet mellett gazdaság-, társadalom-, kultúrtörténeti stb. témákat is. Ezt a *tendenciát* fogalmazza meg Mayer, Gautschi és Bernhardt kifejezett kiválasztási szempontként, ami újdonságnak tűnik például Gies egy évtizeddel korábbi, a kiválasztási kritériumokat lajstromozó, alapos leltára tükrében, mely azt nem tartalmazta.<sup>342</sup> A szempont érvényesítésének célja a szerzők szerint a tudományos megközelítésmódok diverzitásának a bemutatása. Ez azt szolgálja, hogy a tanulók az iskoláskor végére legyenek tudatában annak, hogy a történelemben – a megszokott politikátörténeten túl – milyen más dimenziók (megközelítésmódok, területek) létezhetnek.<sup>343</sup> Ezeknek tehát nem pusztán a tudomásulvételéről van szó, hanem sokféleségük kifejezett történelemdidaktikai értéként való tételezéséről, mely a multiperspektivitás sajátos esete, és a történelem összetettebb, ezért élethűbb szemlélését eredményezi a diákok történeti tudatában. Magyar szemmel ez különösen is jelentősnek tűnik, mert a hazai történeti tudatban históriánk nem egy korszakának él sablonos, fekete-fehér képe, és a politikátörténeten túli szempontok hozzájárulhatnak ezek kiegyensúlyozottabb látásmódjához.

A történettudomány dimenzióit a szerzők két csoportba sorolják. Az általuk hagyományosnak nevezett közösségi-társadalmi megközelítésmódokat („societas humana”) elválasztják az újabb, az egyént a középpontba állító kultúrtörténeti megközelítésmódoktól („condicio humana”):<sup>344</sup>

A. Condicio humana (kultúrtörténeti dimenziók)
• Az időre vonatkozó elképzelések és világképek
• Életszakaszok és életformák
• Saját és idegen
• A tér meghódítása és használata
B. Societas humana (társadalomtörténeti dimenziók)
• Uralom
• Gazdaság
• Kultúra
• A társadalmi egyenlőtlenség formái

**5. táblázat. A történettudomány dimenziói Gautschi, Mayer és Bernhardt szerint.** Forrás: Gautschi – Bernhardt – Mayer (2012) 329.

A felsorolt dimenziókat, írják, a történészi szakma definiálja, meghatározva a történelmi kutatás irányait, ez által a történettudomány szerkezetét. Minden dimenzió megjeleníthető

<sup>342</sup> Lásd a 3.3. alfejezetet a 72. oldaltól.

<sup>343</sup> Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 385; Gautschi – Bernhardt – Mayer (2012) 334.

<sup>344</sup> Gautschi – Bernhardt – Mayer (2012) 329.

minden korszak tanítása során, de nem szükséges, hogy minden esetben egyenlő súllyal szerepeljenek.<sup>345</sup>

#### 4.4. A képességek fejlesztése

Kiválasztási kritériumokként szerepel végül a tanuló tudása (Wissen), a kompetenciái (Kompetenzen) és meggyőződései (Überzeugungen). E három kategória együtt a disszertációm elején meghatározott képességeket jelenti, de egyikük vagy másikkal nem feleltethető meg egyértelműen az ott felállított csoportoknak.<sup>346</sup> A szerzők tehát a tartalomkiválasztás kritériumaként nevezik meg képességfejlesztést, de érvelésükből megállapítható, hogy ezt a konkrét tanulók ismeretében tartják érvényesítendőnek, tehát nem a tantervi, hanem a tanári kiválasztás során.<sup>347</sup>

Mayer, Gautschi és Bernhard modelljének eddig ismertetett főbb elemeit az alábbi, 2. ábra mutatja be.

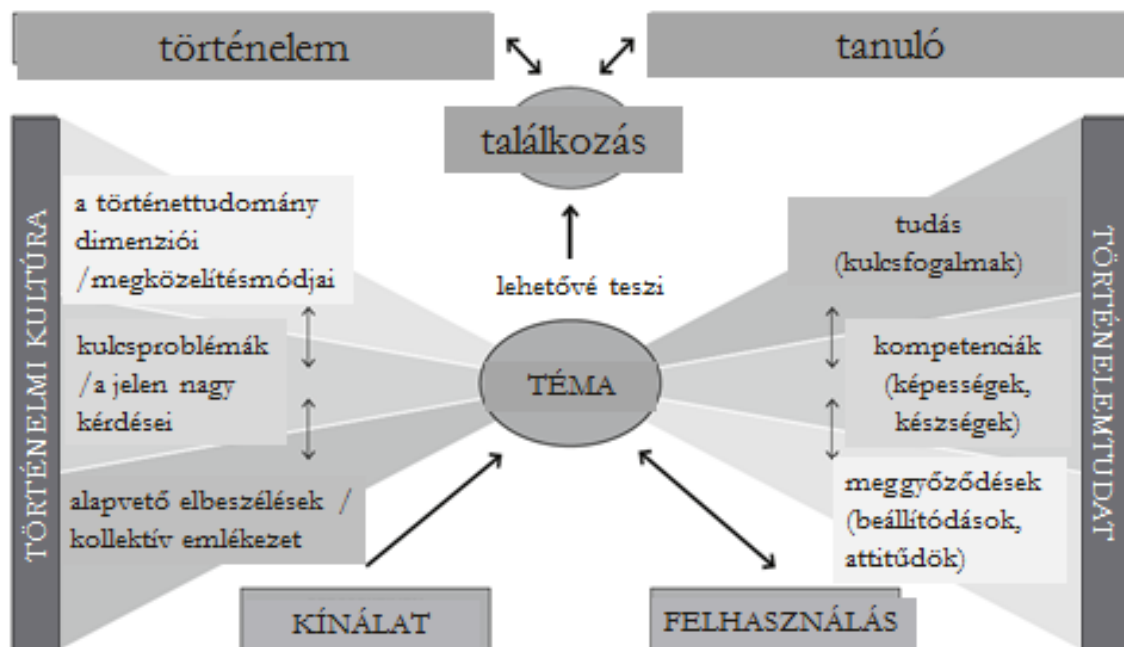
---

<sup>345</sup> Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 384; Gautschi – Bernhardt – Mayer (2012) 329.

<sup>346</sup> Lásd az I. rész 3.3. alfejezetében a 23. oldalon.

<sup>347</sup> Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 381; Bernhardt (2018a) 71-72. A képességfejlesztésből kiinduló tantervi tartalomkiválasztás (a curriculumelmélet) kritikáját lásd Rohlfesnél (1.1. alfejezet, 61. o.) és Giesnél (3.3. alfejezet, 74. o.).

MAYER – GAUTSCHI – BERNHARDT (2012)  
TANANYAG-KIVÁLASZTÁSI MODELLJE



2. ábra. Mayer, Gautschi és Bernhardt tananyag-kiválasztási modellje. Forrás: Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 382.

Az ábrán látható kétirányú nyilak azt hivatottak jelölni, hogy az egyes kiválasztási szempontok nem választhatóak szét mereven egymástól.

Mayer, Gautschi és Bernhardt kézikönyv-fejezeteinek legfontosabb tanulságai a tartalom kiválasztására vonatkozóan így összegezhetőek:

- A szerzők a tartalom helyes kiválasztását a minőségi történelemtanítás egyik explicit feltételének tartják.
- A kiválasztási kritériumokat egyenlően fontosnak tartják, ezáltal igyekeznek összehangolni a kollektív emlékezet tartalmaira, azok identitásképző szerepére hivatkozó konzervatív hagyományt, és a jelenelvet hangsúlyozó, a jelen társadalmi problémáit előtérbe helyező baloldali ihletésű elméleteket.
- A kiválasztás új kritériumaként jelenik meg a szerzőknél, hogy a történelemtanítás tudatosan jelenítse meg a történettudomány dimenzióinak (látásmódjainak,

megközelítésmódjainak) sokszínűségét, hozzájárulva ezzel a múlt összetettebb szemléletéhez.

- A kiválasztást kapcsolatteremtésnek tekintik a kiválasztható tartalom és a tanuló között. Nézetük szerint a történelem és a tanuló egyforma súlyt kell, hogy képviseljenek a kiválasztás során.

## 5. Hans-Jürgen Pandel: *Geschichtsdidaktik*

Hans-Jürgen Pandel (1940-) a Halle-Wittenbergi Egyetem professor emeritusa, szintén a már többször említett Friedrich J. Lucas tanítványa volt. 2013-ban megjelent *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis* (Történelemdidaktika. Elmélet a gyakorlat számára) című, közel 500 oldalas könyve tudományos és oktatói munkásságának összefoglalása,<sup>348</sup> melyről a *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*ban Joachim Rohlfes írt elismerő, a szerző logikus érvelését és találó, gyakran provokatív megfogalmazásait dicsérő recenziót.<sup>349</sup> A kézikönyv tizenhárom fejezete közül a 6. teljes egészében a tartalomkiválasztással foglalkozik, de szó esik a témáról a történelemtanítás alapelemeivel foglalkozó 3. és a tanóra tervezéséről szóló 12. fejezetekben is.<sup>350</sup>

A szerző, mielőtt saját elképzeléseit ismertetné, szükségesnek tartja, hogy emlékeztessen őt, a második világháború óta megfogalmazott kiválasztási modell tartalmára. A redukció és a strukturálás (az 1950-es évektől az 1980-as évekig) fogalma alá sorolható többféle irányzat közös jellemzője szerinte az volt, hogy minél többet meg akartak őrizni a hagyományos tananyagból.<sup>351</sup> A társadalomelméleti konstrukció hívei az 1970-es években viszont radikálisan szakítottak volna vele, és olyan tartalom kiválasztását sürgették, amely saját társadalmuk strukturális problémáihoz, például emancipációs vagy a részvételi lehetőségek hiányaihoz kapcsolódók. Ez a kiválasztási mód a megelőző 200 év történetére koncentrált volna. Továbbfejlesztett változata a szituatív konstruktivizmus, amely a jelen „nagy kérdéseiből” vagy a tanulók életvilágából indul ki, és nem csak a mai problémák okait,

---

<sup>348</sup> Pandel (2013).

<sup>349</sup> Rohlfes (2013).

<sup>350</sup> Pandel (2013) 179-205, 112-116, 376-380.

<sup>351</sup> A redukcionizmus kérdéséről lásd a 275. lábjegyzetet és a hozzá tartozó szövegrészt is 70. oldalon.

hanem azok múltbéli párhuzamait is keresi.<sup>352</sup> Az ötödik, Pandel által említett irányzat a tudománypropedeutikai konstruktivizmus, amely a történettudomány területeit, problémamezőit, a történelem korszakait és tereit esettanulmányok segítségével kívánna bemutatni, radikálisan szakítva a történelemtanítás hagyományos témáival.<sup>353</sup>

### 5.1. A „tartalom” fogalmának narratív meghatározása

Pandel a narratív elmélet segítségével magyarázza meg a tanítási téma és a tananyag közötti különbséget. A téma (Thema) és a tananyag (Unterrichtsgegenstand) szavakat a német történelemdidaktikában más szerzőknél is előforduló jelentésükben használja,<sup>354</sup> a tartalom (Inhalt) fogalomnak azonban sajátos jelentést ad.

A *téma* Pandel szerint „fogalmilag sűrített elbeszélés”. Például a *reformáció* vagy a *holokauszt* egy-egy elbeszélést, azaz a reformáció illetve a holokauszt történetét jelölik. A *tartalom* pedig a szerző szóhasználatában a *téma* részletes kifejtése. Minden téma, írja, többféleképpen beszélhető el. Például a munkanélküliség a weimari köztársaság végén témát el lehet beszélni úgy, hogy a munkanélküliek politikai viselkedésének a megváltozására, vagy az érintettek életkörülményeinek a bemutatására, vagy a munkanélküliséget okozó gazdasági mechanizmusokra koncentrálunk. A téma minden esetben ugyanaz, a tartalom azonban különböző, mert másképp beszéljük el a témát, annak más részleteit emeljük ki. *Tananyag*nak Pandel szerint csak a téma valamely tartalommal ellátott, tehát konkretizált, részletezett változata tekinthető.<sup>355</sup>

Az, hogy melyik elbeszélést mondjuk el, vagyis hogy a témának milyen tartalmat adunk, Pandel szerint attól függ, hogy mit akarunk általa fölismertetni. Vagyis a tartalom didaktikai szándékaink tükré, mely szándékok gyakran hosszú távúak, és megfogalmazhatóak valamely témától függetlenül is, azonban megvalósítani csak konkrét témák tanítása során lehet őket. Nem a téma, mutat rá a szerző, hanem annak tartalma az, ami lehetővé teszi a transzfert, vagyis a megszerzett tudás alkalmazását más területen.<sup>356</sup>

---

<sup>352</sup> Pandel (2013) 333. A jelenlvehez lásd a 264. lábjegyzetet a 68. oldalon.

<sup>353</sup> Pandel (2013) 189-192.

<sup>354</sup> Lásd az I. rész 3.1. alfejezetét a 14. és következő oldalakon.

<sup>355</sup> Pandel (2013) 114-116, 380.

<sup>356</sup> Pandel (2013) 114-116. Vö. Rohlfes nagyon hasonló, és nem kevésbé szemléletes okfejtésével (1.2 alfejezet, 64. o.).



## 5.2. A tartalomkiválasztás szakaszai és szempontjai

Pandel tartalomkiválasztási modellje az általa szituatív konstruktivizmusnak nevezett irányzathoz áll a legközelebb. A tantervi és a tanári kiválasztás kívánatos lépései szerinte a következők:

A tantervkészítés lépései:

- (1) A tanulók életvilágából és a társadalom által érzékelt problémákból kell kiindulni (jelenelv). Ez utóbbiak megnevezése társadalom- és kultúratudományi elemzés eredménye, és nagy mértékben pártpolitika-, ideológia-, és világnézet-független, ellentétben a problémákra adandó válaszokkal. A történelemdidaktikának nem a válaszadás a feladata, hanem a probléma megértésének a segítése.<sup>357</sup>
- (2) Meg kell ismerni, hogy mit mond a történettudomány a problémához hasonló múltbeli jelenségekről.
- (3) Meg kell határozni, hogy a történettudományi eredmények közül mely témákat (és esetleg azt is, hogy milyen, a pandeli értelemben vett *tartalommal*)<sup>358</sup> érdemes tanítani.
- (4) A kiválasztott témát el kell helyezni a tantervben (elrendezés)<sup>359</sup>. Terjedelme különböző lehet, az órarészlettől a tanítási órán órákon át a projektig.<sup>360</sup>

A tanári kiválasztás lépései:

- (1) A tanárnak a tantervi témából kell kiindulnia.
- (2) Meg kell ismernie a történettudományi kutatás állását az adott témával kapcsolatban.
- (3) Meg kell megvizsgálnia a következő konstrukciós szempontokat:
  - (3.1) a téma milyen társadalmi problémákhoz kapcsolódik a mában vagy a belátható jövőben (jelenelv),

---

<sup>357</sup> Vö. a 341. lábjegyzet utalásaival és a hozzá tartozó szövegrésszel a 83. oldalon.

<sup>358</sup> Lásd az 5.1. alfejezetben a 88. oldalon.

<sup>359</sup> Lásd az I. rész 3.2. alfejezetét a 16. oldalon.

<sup>360</sup> Pandel (2013) 194-196.

(3.2) hogyan van jelen a nyilvánosságban, német szakkifejezéssel: a történeti kultúrában (Geschichtskultur),

(3.3) voltak-e egymástól jellegzetesen különböző (társadalmi, vallási, etnikai, politikai, ideológiai, a szituációból fakadó stb.) nézőpontú részesei az eseménynek, jelenségnek (multiperspektivitás),

(3.4) vannak-e témának jellegzetesen különböző értelmezései a történettudományban (kontroverzitás).

(4) Meg kell határozni a téma pandeli értelemben vett *tartalmát*,<sup>361</sup> vagyis választania kell a téma lehetséges elbeszélései közül. A kiválasztott elbeszélés a tananyag, ami a kiválasztás végeredménye.<sup>362</sup>

Az elmondottakat a következő, 6. táblázat foglalja össze:

tantervi kiválasztás	lépések	tanári kiválasztás
a jelenelv alkalmazása	1.	a tantervi téma tudatosítása
a történettudományi kutatás állásának megismerése	2.	a történettudományi kutatás állásának megismerése
a téma meghatározása	3.	a jelenelv (és további konstrukciós szempontok) alkalmazása
a téma tantervi elrendezése	4.	a téma tartalmának meghatározása

**6. táblázat. A tantervi és a tanári kiválasztás lépései Pandel szerint. Forrás: Pandel (2013) 194-196, 377-380.**

Amint látható, a tantervi és a tanári kiválasztás hasonló lépésekből áll, de a lépések sorrendje eltér. A tanárnak tehát – a tantervi témából kiindulva, de a konkrét pedagógiai helyzet tudatában – újra végig kell gondolnia ugyanazokat a tényezőket, mint amelyeket korábban a tanterv készítői végiggondoltak.

A szerző szerint a tanári kiválasztás általa felvázolt folyamata a Wolfgang Klafki nevéhez fűződő úgynevezett didaktikai elemzés mindeddig hiányzó, tantárgyspecifikus megfogalmazása.<sup>363</sup> Elmélete valóban tartalmaz a történelem tantárgy sajátos szemléletmódját tükröző konstrukciós szempontokat, mint a multiperspektivitás vagy a controverzitás. Utolsó lépése pedig a narratív történelemdidaktika szemléletmódját tükrözi,

<sup>361</sup> Lásd az 5.1. alfejezetben a 88. oldalon.

<sup>362</sup> Pandel (2013) 377-380.

<sup>363</sup> Pandel (2013) 378.

hiszen itt a tanár végül is egy elbeszélést, a téma lehetséges elbeszéléseinek egyikét választja ki a tanítás tartalmául.

### 5.3. A hagyományos tartalom és az új tartalmi elemek

A történelemtanítás témái Pandel szerint két, egymástól nem független forrásból származnak: a történettudományból és a kommunikatív emlékezetből, vagyis amelyekről a jelenben szó van, illetve a közelmúltban szó volt a nyilvánosságban, függetlenül attól, hogy maga a téma által jelölt esemény a közelebbi múltban vagy esetleg évezredekkel ezelőtt történt.<sup>364</sup> E kommunikatív emlékezet témái határozzák meg az egyének, a társadalmi csoportok és a politikai rendszerek kulturális önértelmezését. A történettudomány és a történelemtanítás gyakran késve reagál az új társadalmi igényekre, máskor az iskola olyan témákhoz ragaszkodik, amelyek a társadalmat már nem foglalkoztatják.<sup>365</sup>

Pandel kitér a tartalom változásának mai tendenciáira. Ezek egyike szerinte a korszakok arányának változása. A 19. századig Németországban az ókor története volt előtérben a történelemtanításban. A középkor súlya akkor kezdett növekedni, amikor a középkori egységes német császárságot példaképpel kívánták állítani a 19. század német széttagoltságával szemben. Az újkor tanításának szükségessége 1900 körül még vitatott volt. Mára fordult a kocka: a modern kor tanítására fordított idő egyre nő, az ókorra és a középkorra fordított idő pedig egyre zsugorodik.<sup>366</sup>

Egy másik új tartalmi elem a világtörténelem előtérbe kerülése. A történelmet a felvilágosodás kora előtt világtörténelemként értelmezték, azt követően nemzeti történelemként, a 20. században mikrotörténelemként, most pedig újra a világtörténelem kerül előtérbe.<sup>367</sup> Pandel szerint a globalizáció önmagában nem indokolná a világtörténelem tanítását, két másik miatt mégis szükség volna rá. Az egyik az, hogy az iskolai osztályokban különböző kultúrájú osztálytársak tanulnak együtt. A másik pedig az, hogy sok válságjelenség az egész világot érinti. A világtörténelemnek elvileg nem Nyugat-Európa-

---

<sup>364</sup> A kollektív emlékezet Maurice Halbwachs francia szociológus koncepciója, melynek kommunikatív és kulturális emlékezetre való felosztása Jan Assmann német egyiptológus gondolata.

<sup>365</sup> Pandel (2013) 112-114, 180. A hagyományos tartalomról szóló további német véleményekről lásd a 233. lábjegyzetet az 59. oldalon.

<sup>366</sup> Pandel (2013) 188. Lásd a témáról a Rohlfes által írtakat (1.1. alfejezet, 65. o.). A magyarországi tendenciákról lásd a 609. és a 617. lábjegyzethez tartozó szövegrészeket a IV. rész 4.2. alfejezetében a 137. és a 138. oldalakon.

<sup>367</sup> Pandel (2013) 199.

központúnak kellene lennie, hanem civilizációktól függetlennek. Ilyen szemléltető feldolgozások, különösen pedig források azonban Pandel szerint csak szűk témákban állnak rendelkezésre, mint például:

- az emberi faj története az emberré válástól a városok létrejöttéig, de nem tovább,
- a civilizációk közötti kapcsolatok története a nagy földrajzi felfedezésektől kezdve, de az egyes országok kultúrájának és történetének a mellőzésével,
- kulturális összehasonlítások, melyek tipizáló állapotleírások, és a változásokat figyelmen kívül hagyják,
- a globalizáció tényezőinek számbavétele a 15/16. század óta.<sup>368</sup>

Új tartalmi elem a migráció témája is. Ennek kapcsán Pandel kifejti, hogy a migráció egyaránt jelenti emberek határokon keresztül vándorlását, és határok vándorlását az emberek feje felett, de ezek eddig is témái voltak a történelemtanításnak (például a kivándorlás Amerikába vagy Lengyelország felosztásai). A migráció újszerű megközelítéseit nem tartja sikeresnek. Ilyen például az *idegen* és az *idegenek megértése* (Fremdverstehen), amely kultúranropológiai megközelítés, de a történelemtanításban Pandel szerint parttalan, mivel a tanulók számára bárki és bármi idegen lehet. Egy másik megközelítés az interkulturális tartalmi elemek tanításának koncepciója, mely az általános pedagógiából érkezik a történelemtanításba, de a szerző kétséges, hogy a görögök és perzsák találkozásának története vagy a multikulturális birodalmak (római, oszmán, Habsburg) tanulmányozása növelné a megértés lehetőségét a német és a marokkói tanulók között. A holokausz tanításának instrumentalizálása a migráns tanulók nevelése céljából – tehát hogy azonosítsák saját sorsukat az egykori üldözöttekével – Pandel szerint nem integráló, hanem akár kiközösítő hatású is lehet.<sup>369</sup>

A szerző elismeri, hogy a globalizáció és a migráció súlyos dilemmák elé állítja a nemzet- és Európa-központú történelemtanítást. A németországi tanulók 30%-a ugyanis bevándorló család gyermeke. Vajon az ő számukra, kérdezi, mit jelent a „mi őseinkről” és a „mi történelmünkéről” szóló hagyományos beszédmód?<sup>370</sup> Pandel maga úgy válaszol, hogy

---

<sup>368</sup> Pandel (2013) 197-199. A világtörténet kérdéséhez lásd a 246. lábjegyzetet a 62. oldalon.

<sup>369</sup> Pandel (2013) 200-203.

<sup>370</sup> Pandel (2013) 204.

kifejti: a nosztrocentrikus, azaz a saját közösséget a középpontba helyező történelemtanítás nélkülözhetetlen az egyének és közösségek identitásképződési folyamatában. A saját közösséget azonban nem etnikai, hanem állampolgári alapon kellene értelmezni, tehát a történelemtanításban nem csak a többségi nemzet, hanem a kisebbségi csoportok történelmét és kultúráját is meg kellene jeleníteni.<sup>371</sup>

Hans-Jürgen Pandel: *Geschichtsdidaktik* című művének a tartalom kiválasztásáról szóló gondolatai közül a legfontosabbnak tarthatóak a következők:

- A narratív elmélet segítségével bemutatja téma és tananyag különbségét. Eszerint a téma fogalmilag sűrített elbeszélés, mely többféle tartalommal mondható el a beszélő szándéka szerint, a tananyag pedig a téma egyik lehetséges kifejtése.
- Megfogalmazza a tanári kiválasztás történelemtantárgy-specifikus elméletét, mely Wolfgang Klafki általános didaktikai elemzésének szaktárgyi változata.
- Bár a kiválasztás szempontjainak felsorolásakor a jelenlét alkalmazását helyezi előtérbe, mégis úgy véli, hogy a történelemtanítás témái alapvetően a kommunikatív emlékezetből és a történettudományból származnak. Álláspontja tehát realista és politikailag kiegyensúlyozott, amennyiben igyekszik egységben látni a tartalomkiválasztásra vonatkozó baloldali ihletésű elveket és a valóságot, illetve a rá hivatkozó konzervatív álláspontot.

## 6. Összefoglalás

Egy-egy alfejezetben a német történelemdidaktikának a kiválasztás szempontjaira, illetve szakaszaira vonatkozó eredményeit foglalom össze, végül pedig tézisszerűen megfogalmazom a leglényegesebb tanulságokat.

### 6.1. A kiválasztás szempontjai

A német történelemdidaktikai diskurzusban az alábbi öt kritérium azonosítható, melyek szerepet játszhatnak a történelemtanítás tartalmának kiválasztásakor.

---

<sup>371</sup> Pandel (2013) 203-204.

## Alapvető elbeszélések

A diskurzus egyik legfontosabb tanulsága, melyben a szerzők között (Bergmann kivételével) egyetértés mutatkozik, hogy a történelemtanítás tartalmi kánonja nagyrészt nem előállítható, hanem adott dolog, a kollektív emlékezetben élő hagyomány eredménye. A kollektív emlékezetben nyugvó kánon legfontosabb feladata a szakemberek szerint az egyének, a társadalmi csoportok és a politikai rendszerek kulturális önértelmezésének megalapozása.<sup>372</sup> Erre utal, hogy a kollektív emlékezet tartalmát alapvető elbeszéléseknek (Basisnarrative) is nevezik.<sup>373</sup> Gies szerint Németországban a 20. század utolsó harmadára a reformpedagógiák és a képességfejlesztés hívei is belátták, hogy szükség van „a ma és a belátható jövőben mindannyiunk számára nélkülözhetetlen tartalmi kánon meghatározására”.<sup>374</sup> Az alapvető elbeszélések az „elejétől” a „végéig”, az ókori Kelettől vagy az antikvitástól napjainkig „lefedik” a történelmet, „érvényes” áttekintő tudást nyújtanak Európa történelméről, mivel a történelem csak így tudja az egészet megmagyarázni, így lesz mondanivalója, jelentése az ember számára.<sup>375</sup> Az erre irányuló társalmi igényt illusztrálja egy kérdőíves felmérése eredménye, melyben 93 alsó-szászországi gimnáziumi történelemtanár vett részt. A megkérdezettek átlagosan 104 évszámnak a tanulók általi ismeretét tartották szükségesnek, melyek nagyjából egyenlően oszlottak meg az egyes történelmi korszakok között az ókori kelettől napjainkig.<sup>376</sup> A felnőttek igénye, hogy az iskolai történelemtanítás alapvetően arról szóljon, amiről az ő gyerekkorukban szólt, ami a generációkon átívelő, stabil identitás iránti igényként is értelmezhető.<sup>377</sup>

A kollektív emlékezet tartalma a *történelmi kultúrából* (Geschichtskultur) ismerhető meg, tehát abból, hogy a múlt mely elemei és hogyan jelennek meg különféle médiumokban, műalkotásokban, eseményekben, tárgyakban, épületekben.<sup>378</sup> E tartalmak a német szakemberek szerint részben a nemzet, részben az európai kultúra alapvető elbeszélései.<sup>379</sup> Abban, hogy ezek közül milyen arányban válogatnak a tantervek, nagy különbségek vannak

---

<sup>372</sup> Lásd a 233. lábjegyzetet az 59. oldalon. A műveltségi kánon funkcióit az általam elemzett német műveknél gazdagabban fejti ki a hazai szakirodalomban Knausz Imre. Lásd a IV. rész 2.1. alfejezetét a 116. oldaltól.

<sup>373</sup> Lásd a 4.1. alfejezetet a 79. oldalon.

<sup>374</sup> Friedrich J. Lucast idézi Gies (2004) 135.

<sup>375</sup> Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 389-390; Brauch (2015) 66. Lásd a 329. lábjegyzetet is a 81. oldalon.

<sup>376</sup> Sauer (2008) 613-615.

<sup>377</sup> Vö. Rohlfes (1986) 121.

<sup>378</sup> Pandel (2013) 113.

<sup>379</sup> Lásd a 276. lábjegyzetet és a hozzá tartozó szövegrészt a 70. oldalon.

az egyes szövetségi tartományok között.<sup>380</sup> A történelemdidaktikusok szembenéznek az egyre drámaibb kérdéssel, amely abból fakad, hogy mindkét említett hagyományt egyre élesebben kérdőjelezi meg a kultúra globalizálódása és individualizálódása, valamint az a tény, hogy a 6-18 éves németországi tanulók 27%-a bevándorló, aki maga, vagy akinek a szülei külföldön születtek (2009-es adat).<sup>381</sup> Vajon lehetséges és szükséges-e ebben a helyzetben ragaszkodni a hagyományos, nemzeti-európai tartalomhoz?

A történelemdidaktikusok válaszai eltérőek. Rohlfes például úgy fogalmaz, hogy „vannak letagadhatatlan fenntartások, gondolkodásbeli akadályok, félelmek, amelyek az fiataloknak szilárd identitásra és szilárd, kétségbe nem vont hovatartozásra van szükségük, mely nem áldozható fel ez előbbieik érdekében”.<sup>382</sup> Úgy véli, nem csak a gyerekektől, hanem a legtöbb felnőttől sem várható el, hogy képes legyen egyszerre több kultúrához tartozni, ezért a társadalomnak szüksége van a biztos önmeghatározás minimumára, valamiféle „irányadó német kultúrára (Leitkultur)”.<sup>383</sup> Hasonlóan vélekedik Gies.<sup>384</sup> Gautschi, Bernhardt és Mayer szerint viszont a mai német fiatalok identitása eleve transzkulturális jellegű, és globális szempontok szerint meghatározott, bár vannak helyi, regionális és nemzeti elemei is. Nem utasítják el kifejezetten, de tartózkodóak azzal a társadalmi igénnyel szemben, mely szerint a történelemtanítás feladata a nemzeti identitás közvetítése, vagy pedig, a bevándorlók gyermekeinek vonatkozásában, a befogadó ország történelmének megismertetése.<sup>385</sup>

Úgy tűnik, a tanárok többsége a hagyományos kánon megőrzését preferálja, vagy legalábbis az évtized elején még ez volt a véleménye. Erre abból a vitából lehet következtetni, mely 2012-ben zajlott a *Németországi Történelemtanárok Egyesülete* folyóiratában. Az egyesület akkori elnöke a tartalmi kánon feladása mellett foglalt állást, érvelése szerint az individualizált, mobil, változékony, globalizált, nyitott társadalomban, és főleg az akkor 17 millió, különböző kulturális háttérrel rendelkező bevándorló miatt ilyen kánon már nem határozható meg Németországban.<sup>386</sup> Felvetésére az egyesület nem kevesebb mint hat tartományi vezetője és magas rangú tisztségviselője válaszolt a folyóiratban, akik kivétel nélkül az ellenkező álláspontra helyezkedtek, és úgy vélték: minél vegyesebb a lakosság,

---

<sup>380</sup> Brauch (2015) 76.

<sup>381</sup> Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 403.

<sup>382</sup> Rohlfes (2005) 402.

<sup>383</sup> Rohlfes (2005) 402.

<sup>384</sup> Gies (2004) 116.

<sup>385</sup> Gautschi – Bernhardt – Mayer (2012) 333-334, 347. 8. láb.

<sup>386</sup> Lautzas (2012).

annál inkább szükség van a hagyományos kánonra, mivel ez közös nevező, amely lehetővé teszi a társadalmi kommunikációt.<sup>387</sup>

A vita mai állását szemlélteti a történelemdidaktika legújabb, címében a diverzitásra és az inklúzióra való utalást tartalmazó kézikönyve szerkesztőinek állásfoglalása. Ennek előzményeként Jörn Rüsen, neves történelemdidaktikus és történetfilozófus egy 2017-ben megjelent véleménycikkben fejtette ki, hogy – a szövetségi kormány integrációért felelős főmegbízottjának állításával szemben – a nyelven túl is léteznek német kulturális sajátosságok. Ezeknek része a humanizmus és az emberi méltóság tisztelete, s mivel ez a kulturális hagyomány a békés együttélés biztosítója a plurális társadalomban, szükséges, hogy azt a bevándorlók is magukénak ismerjék el.<sup>388</sup> Barsch, Degner, Kühberger és Lücke szerint Rüsen véleménye a jobboldali populista pártokéhoz áll közel, és kijelentik, hogy az a történelemdidaktika inkluzív megközelítése politikai állásfoglalás is az egyetlen identitást előírni akaró, a multiperspektivitást tetszőlegességgé leminősítő nézetekkel szemben, és a demokratikus vitakultúra, a társadalom sokszínűsége és minden tagjának lehető legteljesebb részvétele mellett.<sup>389</sup>

Ezeken az elméleti vitákon túl a történelemdidaktika keresi, hogyan válaszolhatna a gyakorlatban a hagyományos tartalmat érő kihívásokra. A kisebbségi csoportok integrációját a történelemtanítás azzal segítheti, ha megjeleníti az ő történelmüket is.<sup>390</sup> Ezzel kapcsolatban a szakirodalom megkülönbözteti az emlékezet két fajtáját: az eltérő és a közös emlékeket (*divided memories, shared memories*), és felhívja a figyelmet arra, hogy az integrációt szolgálhatja egyrészt a közös emlékekből táplálkozó közös mi-tudat, másrészt az, ha a tanulók a történelem többféle értelmezése révén megtanulják elviselni az eltérő emlékekből fakadó ellentmondásokat és feszültségeket.<sup>391</sup>

A kultúrák keveredésére adott másik lehetséges válasz, ha a történelemtanítás a nemzeti és az európai identitás mellett globális identitás kialakítására is törekszik. Ez azonban a szerzők szerint csak részben és nehezen valósítható meg világtörténelmi, azaz kultúrafüggetlen források és feldolgozások hiányában. Arra mutatnak rá, hogy a történelem perspektivikus

---

<sup>387</sup> Walter (2012) és további hozzászólók a folyóirat következő számában.

<sup>388</sup> Rüsen (2017).

<sup>389</sup> Barsch – Degner – Kühberger – Lücke (2020) 13.

<sup>390</sup> Pandel (2013) 202-204.

<sup>391</sup> Meyer-Hamme (2012) 95-97.



jellege miatt elvileg sem létezhet olyan hely, ahonnan a történelem egyforma távolsággal szemlélhető. Globális történelem helyett valószínűleg meg kell elégednünk olyan távoli párhuzamok, ellentétek felvillantásával, amelyek révén a tanulóknak tudatosodik, hogy saját – nemzeti, illetve Európa-centrikus – optikájuk relatív.<sup>392</sup>

A diskurzusban a hagyományos kánon szinonimájaként használt alapvető elbeszélések fogalom értelemszerűen azt is jelenti, hogy nem minden elbeszélés egyformán fontos, és nem kell minden, a kollektív emlékezetben jelen lévő tartalomnak a történelemtanítás tartalmává válnia. A 2010-ben elfogadott hesseni tanterv a kifejezést ilyen, mennyiségileg restriktív értelemben használja.<sup>393</sup> Például a *Handbuch Praxis* vonatkozó fejezetében található lista, mellyel a szerzők a német történelem alapvető elbeszéléseit jelölik meg, mindössze három elemű (nemzetiszocializmus, holokauszt, a kettészakított Németország), míg az egyetemes történelmi lista másfél tucatnyi témát tartalmaz az ókortól napjainkig.<sup>394</sup>

A kánon nem előállítható jellegéből következik, hogy a tartalom kiválasztásának valamennyi, további szempontja nem a kánonnal való szakítás, hanem a kánon megszürésének az eszköze. Ebben az értelemben minden kiválasztás redukció, ugyanakkor azonban – a válogatás transzparens és plauzibilis indoklása révén – konstrukció is.<sup>395</sup>

### ***A jelenel való kapcsolat***

A jelenel, tehát a történelemtanítás tartalmának a jelenből kiinduló kiválasztása a 19. századra nyúlik vissza, az 1970-es években azonban újra előtérbe került a híres-hírhedt 1972-es hesseni tantervben, valamint több más tartomány és svájci kanton tantervében.<sup>396</sup> Az új elv eleinte azért váltott ki heves vitát, mert propagálói olyan (nyugat-)németországi történelemdidaktikusok voltak, akik a történelemtanítás tartalmát a neomarxista társadalomátalakítási programjuk szempontjából jelentőséggel bíró elemekre kívánták szűkíteni. Velük szemben a konzervatív történészek és történelemdidaktikusok a hagyományos tartalmi kánon megtartása mellett érveltek.<sup>397</sup> Van olyan szakember, aki a mai, kompetencia versus tartalom vitában ennek az ideológiai ellentétnek a folytatását látja.<sup>398</sup>

---

<sup>392</sup> Rohlfes (2005) 409-410. Lásd a 246. lábjegyzetet is a 62. oldalon.

<sup>393</sup> Adamski (2012) 227.

<sup>394</sup> Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 389-390.

<sup>395</sup> Pandel (2005) 112, (2014); Gies (2004) 153-154. Lásd továbbá 275. lábjegyzetet a 70. oldalon.

<sup>396</sup> Gies (2004) 136-137; Bernhardt – Mayer – Gautschi (2012) 107.

<sup>397</sup> Demantowsky (2016) 27.

<sup>398</sup> Bernhardt (2018b) 134.

A jelenlev idővel mégis a tartalomkiválasztás konszenzusos szempontjává vált a német történelemdidaktikában, annak a régi ismeretelméleti igazságnak az alapján, hogy a megismerés sohasem független a megismerő alanytól, aki mindig a saját jelenéből kiindulva teszi fel kérdéseit. Így tehát a tartalomkiválasztásban szükségszerűen mindig érvényesül a jelenlev – akár hivatkozunk rá, akár nem.<sup>399</sup> Ennek folyománya a tartalomkiválasztás szubjektivitása, amely ki nem iktatható tényező, elvárás viszont a kiválasztást végzővel szemben, hogy transzparens módon fogalmazza meg, mely elemeket tart fontosnak a múltból, és ezt meggyőző módon indokolja meg.<sup>400</sup>

Az elvnek idővel többféle értelmezése alakult ki, melyek két fő csoportba sorolhatóak.<sup>401</sup> Az egyik abból indul ki, hogyan jelenik meg a múlt valamely eleme az adott tanulók életvilágában, például a település történelmi vonatkozású utcaneveiben, épületekben, mai eseményekben, vagy akár a tanulók által használt nyelvben: fogalmakban, szófordulatokban, szólásokban.<sup>402</sup> A második értelmezés a tanuló szubjektuma helyett az objektív sorskérdéseket helyezi a középpontba. A kérdés itt fordított irányú: milyen, a jelen és a belátható jövő nagy problémáival, kihívásaival összefüggő elemek mutatkoznak a történelemben? A szakemberek többsége úgy véli: noha a sorskérdésekre adható mai válaszok gyakran ideológiafüggőek, maguknak a kérdéseknek a kijelölése kevésbé az.<sup>403</sup> Egyesek közülük régóta, mások csak újabban váltak aktuálissá (társadalmi egyenlőtlenség – környezeti válság)<sup>404</sup>. A jelenlev e második értelmezésével rokon kérdésfeltevés: hogyan jelennek meg az emberi élet örök nagy kérdései, egzisztenciális problémái a történelemben?<sup>405</sup>

A jelenlev valamennyi értelmezése jelentheti egyrészt a jelen előzményeinek, a vele ok-okozati kapcsolatban álló tényezőknek a kiválasztását. Ez azonban önkényességre vezet, figyelmeztet Gies, a történelem mintegy „kőbányaként” szolgál, melyből mindenki azt az követ emeli ki, amelyik neki tetszik. Másrészt, folytatja, a történelmet a jelen viszonyok igazolására redukálja, egyfajta „történelmi jelenismeretre”, ami „a történelemtanítás

---

<sup>399</sup> Bergmann (2000) 138-139.

<sup>400</sup> Gies (2004) 154; Borries (2008) 229.

<sup>401</sup> Lásd a 264. lábjegyzetet a 68. oldalon.

<sup>402</sup> Buck (2012b) 295-6.

<sup>403</sup> Pandel (2013) 194. Lásd a 261. lábjegyzetet is a 67. oldalon.

<sup>404</sup> Henke-Bockschatz – Mayer – Oswald (2005) 708.

<sup>405</sup> Gies (2004) 141.

antropológiai öncsonkítása”.<sup>406</sup> Pedig a múlt, idézi egy szerző a neves történész Thomas Nipperdeyt, „nem nyárfák övezte sétány, mely hozzánk vezet, hanem tönkrement és megszakadt dolgainak tömegével együtt önálló valami. Ez szabja meg karakterét, és ez kelti fel az elfogulatlan érdeklődést abban, aki szemügyre veszi”.<sup>407</sup> A történelemdidaktikusok szerint ezért helyesebb a jelenelv másik felfogása, mely szerint a válogatás nem csak a jelen okaira terjed ki, hanem annak múltbéli alternatíváira, a múlt másságának bemutatására is. Vagy éppenséggel, egy egészen új újabb javaslat szerint, a kontingencia érzékeltetésére, annak megmutatására, hogy a jövő a múltban élő ember számára is bizonytalan volt, és a bizonytalanságon neki is úrrá kellett lennie, illetve annak megvizsgálására, hogy egyes alternatívák miért nem valósultak meg, és hogy a remények és a félelmek hogyan tűntek el később a jövő horizontjáról.<sup>408</sup>

A múlt előzményeire koncentráló kiválasztás jellemzően az utóbbi évszázadokra korlátozza a történelmet. A mai német tantervekben ennek folytán – bár nagy eltérésekkel – folyamatosan zsugorodik a modernitás előtti korokra szánt tanítási idő.<sup>409</sup> E tendenciát bírálta a Németországi Történészek Egyesülete és a Németországi Történelemtanárok egyesülete 2016-ban, arra hivatkozva, hogy a történelmi képességek jobban fejleszthetőek, ha az iskolákban többféle történelmi korszakot tanítanak.<sup>410</sup>

### *A történettudomány megközelítésmódjai*

Magától értődő, hogy a történelemtanítás tartalma a történettudományból származik (ha nem is annak közvetlen leképezése).<sup>411</sup> A kollektív emlékezet témáiból is a tudomány szűrőjén keresztül merít a tanítás, tehát a történettudomány, a kollektív emlékezet és a történelemtanítás állandó kölcsönhatásban állnak.<sup>412</sup> A jelenelv alkalmazása szintén a történettudomány tartalmának a jelenből kiinduló, didaktikai szempontú vizsgálatát jelenti.<sup>413</sup> A történettudomány nem csak konkrét tartalma (kutatási eredményei), hanem általános jellemzői révén is befolyásolja a tartalomkiválasztást, ilyen például idő- és

---

<sup>406</sup> Gies (2004) 136-137.

<sup>407</sup> Bernhardt (2018) 133. Lásd a 341. lábjegyzetet is a 83. oldalon.

<sup>408</sup> Bernhardt (2018) 139.

<sup>409</sup> Brauch (2015) 76; Pandel (2013) 188.

<sup>410</sup> Gemeinsame Erklärung des VHD und des VGD (2016) 4-5. pont.

<sup>411</sup> Pandel (2013) 195.

<sup>412</sup> Pandel (2013) 112-114; vö. Henke-Bockschatz – Mayer – Oswald (2005) 708.

<sup>413</sup> Vö. a 6. táblázatban írtakkal a 91. oldalon.

térszemlélete. Mindezek alapján tulajdonképpen nem is a tanterv, hanem a történettudomány tartható a történelemtanítás tartalmát kiválasztó első instanciának.<sup>414</sup>

A tanítás tartalma érthető módon kisebb-nagyobb késéssel közvetíti az új tudományos eredményeket. A legutóbbi nagyobb léptékű utolérési folyamat a 20. század végén játszódott le a német nyelvű országokban (is), amikor a történelemtanítás, átvéve a század során kialakult új történettudományi megközelítések egy részét, feladta egyoldalú politikatörténetközpontúságát. E folyamatot azonban eltérően ítélik meg a történelemdidaktikusok. A skála egyik végén Bergmann áll, aki a politikai nevelést tartja a történelemtanítás céljának, ezért úgy gondolja, a többi terület tanítása csak akkor hasznos, ha politikai tartalom társul hozzá, ami pedig csak másságánál, exotikumánál fogva érdekes, csak akkor kiválasztandó, ha előbbiek tanulására motiválja a tanulókat.<sup>415</sup> Gies úgy véli: a megelőző fél évszázad békés fejlődése, a kulturális és gazdasági virágzás túlságosan is elaltatta a politika iránti érdeklődést, és méltatlanul háttérbe szorította a politikatörténetet a történelemtanításban.<sup>416</sup> Velük ellentétben Pandel, aki a tág értelemben vett kultúra értelmezésében látja a történelemtanítás hivatását, azon a véleményen van, hogy a tanítás még mindig túlságosan a politikatörténetre koncentrál.<sup>417</sup> A történelemtanítással szemben támasztott elvárások szempontjából tanulságos Rohlfes megjegyzése, mely szerint nem szabad a tanításon olyan újdonságokat számon kérni, amelyek még a történettudományban sem gyökeresedtek meg eléggé. Példaként a gender-szempontra és a környezettörténetre említ.<sup>418</sup>

A történettudomány megközelítésmódjaiból kiinduló tartalomkiválasztás új, sajátos jelentésben jelenik meg Mayer, Gautschi és Bernhardt modelljében. Itt arról van szó, hogy a történelemtanítás tartalma jelenítse meg a történettudomány megközelítésmódjainak lehető legnagyobb sokszínűségét, azzal a céllal, hogy a tanulóknak tudatosuljon, hogy a történelem, illetve annak korszakai összetetten, mindezekből a megközelítésmódokból szemlélhetőek. Tehát az új történettudományi megközelítéseknek nem pusztán a tanításba való befogadásáról van szó, hanem sokféleségük kifejezett didaktikai értéként való tételezéséről. Az indoka pedig az, hogy e sokféleség – a multiperspektivitás sajátos eseteként – a történelem összetettebb, ezért élethűbb szemlélését eredményezi a diákok történeti

---

<sup>414</sup> Gies (2004) 118; vö. Bergmann (2000) 133.

<sup>415</sup> Bergmann (2000) 133-134.

<sup>416</sup> Gies (2004) 118.

<sup>417</sup> Pandel (2013) 37.

<sup>418</sup> Rohlfes (2005) 410-411. A magyar tendenciákat lásd a IV. rész 4.1. alfejezetében, a 135. oldalon.

tudatában, és ezáltal hozzájárul a múlt, illetve egyes történelmi korszakok kiegyensúlyozottabb megítéléséhez.<sup>419</sup>

### *A képességfejlesztés*

A képességfejlesztés a második világháború után, a kognitív pszichológia fejlődésével került a pedagógia homlokterébe, háttérbe szorítva a tartalom jelentőségét. Ekkor merült fel a gondolat, hogy a tanítás tartalmát (ha egyáltalán lényegesnek tekintjük) úgy kell kiválasztani, hogy az a képességek fejlesztését szolgálja. Ez a megközelítés határozta meg az 1960-as és '70-es évtizedben elterjedt, általános didaktikai curriculumelméletet, mely azt várta volna el a tartalomtól, hogy az legyen jelentős egyrészt a tantárgy referenciatudománya, másrészt pedig az életben való használhatóság szempontjából. Ez utóbbiak esetében először azt kívánta volna meghatározni, hogy mely élethelyzetekre kell felkészíteni a diákokat, ebből vezette volna le az elsajátítandó képességeket, végül ez utóbbiakból a tanítás tartalmát.<sup>420</sup>

Általános megítélés szerint azonban egyik tantárgy esetében sem sikerült meggyőző módon levezetni a célokból a képességeket, majd a képességekből a tartalmat.<sup>421</sup> A történelemtanítás esetében, véli Rohlfs, ez azért sem sikerülhetett, mert annak „haszna” nem valamely mérhető (politikai cselekvő-) képesség kialakulásában mutatkozik meg, hanem „közvetett, alig észrevehető hatásokban az emberi tudatra”.<sup>422</sup> Abban sem volt egyetértés, hogy melyek a jelentős témák a történettudományon belül (sem a tudományban magában, még kevésbé politikai-ideológiai tekintetben). Rohlfs summázata szerint „a '70-es években a 'legfőbb tanulási célokkal' kapcsolatban szerzett nem mindig pozitív tapasztalatoknak óvnia kellene bennünket attól, hogy túl sokat várjuk a kulcsképeségek előtérbe helyezésétől. (...) Valójában elég szerény, amit nyújthatnak: perspektívákat, amelyekkel összeegyeztethetőnek kell lennie annak, ami a tanításban történik – nem többet és nem kevesebbet”.<sup>423</sup> Sorai a kompetenciaalapúság kritikájaként is olvashatóak.

E negatív tapasztalatok hatására a mai német történelemdidaktika – tantervi szinten – nem tartja lehetségesnek a tartalom kiválasztását a fejlesztendő kompetenciákra tekintettel. Úgy

---

<sup>419</sup> Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 385; Gautschi – Bernhardt – Mayer (2012) 334.

<sup>420</sup> Gies (2004) 135.

<sup>421</sup> Schönemann (2016) 81.

<sup>422</sup> Rohlfs (1986) 109.

<sup>423</sup> Rohlfs (2005) 395.

vélik, a célokat, a képességeket és a tartalmat egymástól függetlenül kell megfogalmazni a tantervekben, és e kategóriákat a tanárnak kell később, a tanítás tervezése során összekapcsolnia.<sup>424</sup> Mayer, Gautschi és Bernhardt tartalomkiválasztási modelljének hangsúlyos eleme, hogy amikor a tanár a tanítás részletes tartalmát meghatározza, figyelembe kell vennie a diákjai meglévő tudását, képességeit, szükségleteit.<sup>425</sup> A képességfejlesztés tehát a tartalomkiválasztás tanári szakaszának fontos kritériuma.

### *Példaszerű témák*

Ez a kritérium az előbbivel nagyjából egyidős, és azzal tartalmi összefüggéseket mutat. A második világháború utáni évtizedekben, többféle változatban jelentkezett az elképzelés, hogy a történelemtanítás korlátozódjon kisszámú tipikus (modellértékű, paradigmaticus, klasszikus, elemi, alapvető, kategoriális) téma mélyebb feldolgozására, ami majd képessé teszi a diákokat további témák önálló feldolgozására. A törekvés viszonylag sikeres volt néhány természettudományos tárgy esetében, a történelem kapcsán azonban elvi kifogások merültek fel. A szakemberek rámutatnak, hogy a történelemre az egyediség jellemző, emiatt az események, jelenségek nem helyettesíthetők egymással. Ez leegyszerűsítésekhez vezetne, téves analógiákat sugallana. A másik ok, hogy a témák számának erős csökkentése esetén elhomályosulnak az egyedi tények között mutatkozó összefüggések.<sup>426</sup> A tartalom példaszerű témákra való redukcióját e nehézségek miatt a mai történelemdidaktika ritkán sorolja a kiválasztás szempontjai közé.<sup>427</sup> Mindezek ellenére a németországi tantervek, főként a 10-14 éves korosztály tantervei, egyre „lyukasabbak”, azaz egyre inkább csak példaszerű témák maradnak bennük.<sup>428</sup>

A történelemdidaktikusok általában tisztában vannak a felsorolt kritériumok gyakorlati alkalmazásának korlátaival. Mérlegelni javasolják őket minden egyes tartalmi elemmel kapcsolatban, hogy a kiválasztásról szóló döntés megalapozottabb legyen, de nem gondolják, hogy mindegyik tartalmi elem mindegyik kiválasztási kritérium szempontjából egyformán releváns lehet. Attól pedig óvnak, hogy valamely tartalmi elemet automatikusan kizárjunk a tantervből azért, mert egyik vagy másik kritériumnak nem felel meg, hiszen új

---

<sup>424</sup> Gies (2004)158-159; Rohlfes (1986) 121.

<sup>425</sup> Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 382.

<sup>426</sup> Gies (2004) 128-131.

<sup>427</sup> Bár így tesz például Conrad (2014).

<sup>428</sup> Sauer (2008) 612.

kérdésfeltevések vagy az aktuális helyzet olyan tartalmi elemekre irányíthatják a figyelmet, amelyek addig nem tűntek érdekesnek.<sup>429</sup>

## 6.2. A tantervi és a tanári tartalomkiválasztás

A német történelemdidaktikusok egybehangzó álláspontja szerint a tartalomkiválasztás első szakasza a tantervi (és tankönyvi) szinten, második szakasza a tanári tervezés szintjén valósul meg.

### *A tantervi kiválasztás és a tankönyvek szerepe*

A szakemberek a tanterveket alapvetően a hagyományon alapuló, nehezen változtatható adottságnak tekintik, melyek fő funkciója – bár általános célkitűzések felsorolásával kezdődnek – a tartalom kiválasztása. Készítésük során a történelemdidaktikusok szorgalmaznák a szakirodalomban elfogadott kiválasztási kritériumok alkalmazását, a tantervkészítő bizottságokban azonban ez csak részben történik meg. E bizottságok működését a történelemdidaktikusok – nem kevés iróniával – a következőképpen jellemzik:

- A bizottságok jellemzően minisztériumi tisztviselők vezetésével, személyes ismeretség vagy politikai lojalitás révén kiválasztott tanárok, igazgatók, tisztviselők részvételével működnek, bár előfordul, hogy bevonnak történelemdidaktikust, történészt, a gazdaság, a politika, média képviselőit, sőt akár diákokat is.
- A témák többnyire a bizottsági tagok javaslatára, „bemondás alapján” kerülnek a tantervbe, az ötletek forrása elsősorban a történettudomány változásait követő tanári közvélemény.
- Az elkészült tervezet véleményezői hosszú listákat készítenek arról, hogy mi hiányzik a tantervből.
- Apró változtatásokat követően az eredeti javaslat hatályba lép.<sup>430</sup>

Kutatási eredmények szerint Németországban gyenge a tantervek gyakorlatot szabályozó szerepe, a tanárok – a tanárjelöltek kivételével – nem tulajdonítanak nekik fontos szerepet, és tovább lazítanak a tantervi megkötéseket. Ebből is fakad, hogy az oktatási hatóságok

---

<sup>429</sup> Lásd például Gies (2004) 123.

<sup>430</sup> Pandel (2013) 183-184; Hug (2001) 160; Rohlfes (1986) 121-122.

képzési követelmények (Bildungsstandards) kidolgozásával és ezek bizonyos évfolyamokon történő tesztelésével igyekeznek erősíteni szabályozó szerepüket.<sup>431</sup> A szabályozókhöz való viszony tekintetében kivételt képez a gimnázium, ahol a központi érettségi követelményeket komolyan veszik, és kivételek voltak a volt NDK-ban szocializálódott tanárok, akik az ezredfordulón is szolgálai módon igyekeztek követni a tantervek tartalmi előírásait annak ellenére is, hogy azok viszonylag gyorsan változtak.<sup>432</sup>

A tantervek hatása közvetetten a tankönyvek révén érvényesül, mivel ezek a tantervek alapján készülnek, és állami jóváhagyást igényelnek, azonban a hatás így is gyengének mondható.<sup>433</sup> Egy az évezred elején készült, nem reprezentatív németországi kutatás szerint a tanárok a tanítás tervezésekor elsősorban a történettudományi szakirodalomból és forrásgyűjteményekből indultak ki, a receptszerű tananyagok használatát viszont elutasították.<sup>434</sup> Egy újabb, reprezentatív kutatás azt vizsgálta, hogy Ausztriában milyen érettségi témákat tűztek ki a tanárok a központi érettségi 2015-ben történt bevezetését megelőzően. Ez azt mutatta ki, hogy ott a témaválasztást a tankönyvek nagy mértékben meghatározták.<sup>435</sup>

### **A tanári kiválasztás**

A német történelemdidaktikai koncepció szerint szükség van a tanári tartalomkiválasztásra, ha a tanár „a történelemtanítás minőségéért való felelősséget nem akarja a tantervre vagy / és a tankönyvekre hárítani”.<sup>436</sup> Tananyagnak (Lerngegenstand, Unterrichtsstoff) csak az nevezhető, jelenti ki kategorikusan Pandel, ami tanári tervezés eredménye.<sup>437</sup>

A történelemdidaktikusok egybehangzóan elutasítják a tartalmat részletesen meghatározó úgynevezett zárt tanterveket. Határozottan állítják, hogy részletes tartalmi döntéseket helytelen volna kívülről erőltetni tanulási helyzetekre, és a pontos tartalmat csak a konkrét pedagógiai helyzet összefüggésében lehet megfelelően definiálni.<sup>438</sup> A *Handbuch Praxis* szerzőinek felfogásában a tartalom kiválasztása kapcsolatteremtés a tanulók és a tárgy

---

<sup>431</sup> Pandel (2013) 184; Borries – Meyer-Hamme (2004) 236; Schönemann (2003) 49; Rettberg (2001) 106.

<sup>432</sup> Demantowsky (2004) 229.

<sup>433</sup> Pandel (2013) 184.

<sup>434</sup> Borries – Meyer-Hamme (2004) 236.

<sup>435</sup> Mitnik (2014) 32.

<sup>436</sup> Adamski (2012) 224.

<sup>437</sup> Pandel (2013) 380.

<sup>438</sup> Rohlfes (1986) 260. Lásd a 251. lábjegyzetet is a 64. oldalon.



között, ezért a konkrét kiválasztási folyamat csak a konkrét tanulók – koruk, életkörülményeik, élettapasztalatuk, érettségük, előzetes ismereteik, világnézeti-ideológiai jellemzőik – ismeretében vihető véghez. A történelem és a tanuló egyforma súlyt kell, hogy képviseljenek a kiválasztás során.<sup>439</sup> A tantervvel való „kritikus és felelős bánásmód” elsajátítása a történelemdidaktikai képzés egyik fontos feladata Németországban.<sup>440</sup>

A tanári tartalom meghatározás szükségességét Wolfgang Klafki (1927-2016) marburgi professzor, a háború utáni német pedagógia egyik nagyhatású személyisége fogalmazta meg 1958-tól kezdődően. Klafki a bölcsészettudományi (szellemtudományi) pedagógia képviselője volt, így a tanítás tartalmát is fontosnak tartotta, nem csak a képességeket és készségeket, ellentétben az akkor egyre népszerűbb kognitív pszichológiai megközelítéssel. Elmélete didaktikai elemzés (didaktische Analyse), didaktikai előkészítés (Stoffbewältigung), didaktikai feldolgozás (Profilierung) neveken vált ismertté, és máig meghatározza a témára vonatkozó általános és tantárgydidaktikai gondolkodást. Felfogásában a tartalom didaktikai elemzése a tanítás tervezésének első lépése. Célja annak vizsgálata, hogy az adott tartalom milyen jelentőséggel bír a műveltség egésze szempontjából, illetve mit jelent vagy mit jelenthet potenciálisan az adott tanulócsoport tapasztalatai, ismeretei, képességei szempontjából.<sup>441</sup>

A didaktikai elemzés történelemtantárgy-specifikus válfaja Pandel, Rohlfes, illetve és Conrad és Ott alapján az alábbi lépésekben foglalható össze:

1. Kiindulópont a tantervi téma, melyre vonatkozóan
  - meg kell ismerni a történettudományi eredményeket,
  - mérlegelni kell a tudományosan elfogadott tartalomkiválasztási kritériumokat,
  - tudatosítani kell a multiperspektív és kontroverz szempontokat, azaz voltak-e egymástól jellegzetesen különböző (társadalmi, vallási, etnikai, politikai, ideológiai, a szituációból fakadó stb.) nézőpontú részesei az eseménynek, jelenségnek, illetve vannak-e jellegzetesen különböző értelmezései a történettudományban,

---

<sup>439</sup> Mayer – Gautschi – Bernhardt (2012) 381; Conrad – Ott (2004) 565.

<sup>440</sup> Brauch (2015) 18-19.

<sup>441</sup> Conrad – Ott (2004) 561-562.

- ismerni kell a vele kapcsolatba hozható tantervi célokat.
2. Mindezekre tekintettel kell megfogalmazni az adott tartalom tanításának célját (vagy másképpen a tartalomra vonatkozó didaktikai szándékokat). A célban tükröződnie kell a konkrét tartalomnak, de túl kell mutatnia azon. Például:
- téma: az augsburgi vallásbéke (1555),
  - tantervi célok, fejlesztendő képességek: az emberi jogok tiszteletére nevelés; az állandóság és változás fogalmának megismerése;
  - a tanítási óra célja: „A tanulók ismerjék meg az augsburgi vallásbéke felekezeti politikai rendelkezéseit mint a vallási tolerancia megvalósításának első lépését.”<sup>442</sup>

Ebben a példában tehát a konkrét tartalom egy történelmi esemény, melyből kiindulva a tanítás egy a jelenben elfogadott, de konfliktusoktól terhelt értékre, illetve a folyamatosság és a változás fogalmára irányul. Rohlfes szerint a tanulási cél helyes megfogalmazását a német tanárjelöltek is nagyon nehezen sajátítják el: „az óravázlatokban (...) vagy olyan magasröptű általánosságokra ragadtatják magukat, hogy az általuk megadott tanulási célokkal a világon minden kapcsolatba hozható, csak éppen a konkrét dolgok nem, vagy pedig pusztán tartalmi elemeket adnak meg tanulási célként, lemondva ezzel minden, a transzfer lehetővé tételére irányuló szándékról”.<sup>443</sup> A transzfer azt jelenti, hogy a diákok olyan tudásra tegyenek szert, amelyet más témáknál, illetve tanulási helyzetekben alkalmazni tudnak. A konkrét esemény, jelenség önmagában nem ilyen, szemben a belőle leszűrt tanulságokkal. A didaktikai szándékok gyakran hosszú távúak, és több téma tanítása által valósíthatóak meg.

3. A tanulási cél tükrében válik lehetővé a tartalom pontosítása, narratív nyelven megfogalmazva annak a konkrét elbeszélésnek a megfogalmazása, amelyet el kívánunk mondani. Minden téma többféleképpen beszélhető el, például a „munkanélküliség a weimari köztársaság végén” elbeszélések koncentrálnak a munkanélküliek politikai viselkedésének a megváltozására, az érintettek

---

<sup>442</sup> Rohlfes (1986) 259.

<sup>443</sup> Rohlfes (1986) 259.

életkörülményeinek a bemutatására, a munkanélküliséget okozó gazdasági mechanizmusokra stb.<sup>444</sup> A téma ugyanaz, a cél, ennek következtében a részletes tartalom azonban különböző, mert a téma más és más részleteit emeljük ki. A tartalom pontosítása egyrészt egyszerűsítés, a téma lehetséges aspektusainak csökkentése, ezáltal a tartalom átláthatóvá tétele a tanulók számára. Másrészt sűrítés, a didaktikai szándékok szempontjából lényeges elemek hangsúlyosabbá tétele, bővebb kifejtése, a téma „fókuszálása”.<sup>445</sup>

A didaktikai elemzés eredménye a tananyag, mely különböző terjedelmű lehet, a rövid órarészlettől a több órás leckéig vagy projektig.<sup>446</sup> A tanári tervezés további lépései (például a médiumok és a tanítási módszerek kiválasztása) tovább formálják a tananyagot, ám e lépések nem lehetnek ellentétesek a tanítás megfogalmazott céljával, hanem alapvetően azt kell szolgálniuk. Miként Pandel megfogalmazza: „a cél- és tartalmi döntések az elsődlegesek, és nem a módszer. Csak a tartalom felől lehet a módszerre rákérdezni, és nem fordítva”.<sup>447</sup>

A didaktikai elemzés a curriculumelmélet ellenpontjának tekinthető abból a szempontból, hogy az előbbi a tanár, az utóbbi a tanterv szintjén kívánja a tartalom és a célok összekapcsolását megvalósítani. Míg a curriculumelmélet a tantervi célból kívánta levezetni a tanítás tartalmát, a didaktikai elemzés során a tantervi tartalomhoz a tanár rendel hozzá – a tanterv ismeretében – a célokat.<sup>448</sup>

### **6.3. A német történelemdidaktika tanulságainak összegzése tézisek formájában**

(1) A tartalom a német történelemdidaktikusok túlnyomó többsége szerint a képességekhez hasonlóan fontos eleme a történelemtanulásnak. Kiválasztása a történelemdidaktika fontos problémája. A kiválasztás mind történelelméleti szempontból, mind a kiválasztható tartalom mennyisége miatt szükségszerű, újra és újra végrehajtandó eljárás.

---

<sup>444</sup> Pandel (2013) 114-116.

<sup>445</sup> A „fókusz” fogalmát hasonló értelemben használja a magyar szakirodalomban Knausz, lásd a IV. rész 4.2. alfejezetében, a 142. oldalon.

<sup>446</sup> Pandel (2013) 196.

<sup>447</sup> Pandel (2013) 251.

<sup>448</sup> Pandel (2013) 116.

(2) A német történelemdidaktika hangsúlyos állítása, hogy a történelemtanítás tartalmát jelentős mértékben a kollektív emlékezetben élő hagyomány szabja meg. Ebből fakad, hogy a tartalom kronologikusan lefedi a történelmet, és hogy nagy mértékben változatlan. Nem kell azonban a hagyomány minden elemét a történelemtanítás tartalmává tenni. A kiválasztás éppen a hagyomány szűrését jelenti.

(3) Vitatott kérdés, de a német szakemberek többsége úgy véli, hogy a nemzeti és az európai identitás ápolására a globalizáció, az individualizáció és a migráció ellenére is szükség van. A kisebbségek elbeszéléseit is meg kell azonban jeleníteni a történelemtanításban.

(4) Ismeretelméleti tény, hogy a jelenelvet mindig alkalmazzuk (kimondva vagy kimondatlanul), mivel minden válogatást befolyásol a válogatást végző jelene. A kiválasztás ugyanebből az okból elkerülhetetlenül szubjektív is, ezért elvárható, hogy a kiválasztást végzők indokolják meg világosan, hogy mit és miért választanak ki.

(5) A történettudomány tartalmában, valamint tér- és időszemlélete által alapvetően meghatározza a történelemtanítást. Megközelítésmódjainak, dimenzióinak sokszínűségét tudatosan meg kell jeleníteni a tartalomkiválasztás során, mert ez hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók összetettebben lássák a történelmet.

(6) Nevelési vagy fejlesztési célokból nem lehet a történelemtanítás tantervi tartalmát levezetni. A célokat és a tartalmat a tantervben egymástól függetlenül kell megfogalmazni, majd a kettőt a tanári tartalomkiválasztás során összekapcsolni.

(7) A tanári kiválasztás a kiválasztás folyamatának nélkülözhetetlen eleme, annak a tantervi kiválasztást követő és azt befejező lépése. Ezt a német szaknyelvben a tantervi tartalom és a tanár által kiválasztott tartalom jellemzően eltérő megnevezése is jelzi (téma illetve tananyag). A tanári kiválasztást a német szakemberek azért tartják fontosnak, mert a kiválasztás során ekkor lehet tekintettel lenni az adott tanulók jellemzőire.

(8) A tanári kiválasztás lépéseit a didaktikai elemzés elmélete írja le, mely az általános didaktikából ered, de létezik történelemtantárgy-specifikus változata is.

(9) A tankönyvek tartalmi szabályozó szerepére vonatkozóan a német szakirodalom kevés és ellentmondó kutatási eredményt tartalmaz.

## IV. A TARTALOMKIVÁLASZTÁS SZEMPONTJAI ÉS SZAKASZAI A MAGYAR TÖRTÉNELEMDIDAKTIKÁBAN

Ennek a résznek az a célja, hogy bemutassam a hazai történelemdidaktika témámra vonatkozó eredményeit. Magyarországon – elsősorban a tartalomkiválasztásra vonatkozó eltérő hagyomány miatt –<sup>449</sup> nem beszélhetünk a németországihoz hasonló diskurzusról. A hazai történelemdidaktikusok közül csak Knausz Imre dolgozta fel a témát átfogó igényvel, míg Fischerné Dárdai Ágnes, Kaposi József, Katona András, Kojanitz László, Szabolcs Ottó és Vajda Barnabás annak részproblémáit érintik írásaikban. Az 2-3. fejezetekben az ő eredményeiket foglalom össze, majd a 4. fejezetben összefoglalom a hazai kutatási eredményeket. Mindezek előtt az általam kutatott időszak előzményeiről szólok az 1. fejezetben.

### 1. Előzmények. Tartalomkiválasztás az 1990-es évtizedben

Bár az 1990-es évtized tartalomkiválasztási elveinek föltárása kívül esik kutatásom hatókörén (mely a 2001 és 2018 közötti időszakra vonatkozik), rövidem érintem ezt a korszakot is, mivel markánsan, máig befolyásolta a hazai tartalomkiválasztást. A történelemtanítás tartalmában ekkor történt meg a rendszerváltás következményeinek érvényesítése.

Ez a folyamat még nincs feltárva. Mivel kevés a szakirodalmi forrás, elméleti elemzés a korabeli tartalomkiválasztásra vonatkozóan, a reformerek elveire inkább induktív módon, különféle dokumentumokból, például a történészek által készített *Vezérfonal a magyar és egyetemes történelem oktatásához* című gyűjteményből,<sup>450</sup> a NAT 1995, a 2000. évi kerettanterv, illetve az érettségi követelményrendszer előkészítő anyagaiból, továbbá a résztvevők visszaemlékezéseiből lehetne következtetni, vagyis egészen más kutatási módszerekkel, mint amelyeket a jelen doktori kutatásban alkalmaztam. Erre természetesen nem vállalkozhattam, de az akkori elképzelések néhány jellemzőjét szeretném megemlíteni, és néhány megválaszolatlan kérdésre.

---

<sup>449</sup> Lásd a II. rész 2. fejezetében, az 56. oldalon.

<sup>450</sup> Vezérfonal (1992).

Tisztázandó, hogy milyen volt az 1990-es évtizedben kialakított tartalom viszonya rendszerváltás előtti tartalomhoz. Mi változott az ismeretek közül, milyen mélységben? Hogyan változott a történelemszemlélet? A kutatás kiindulópontja lehet Göncöl Enikő 1990-ben készült kimutatása, mely 44 darab, a 6-18 éves korosztály számára íródott tankönyv alapján azt vizsgálta, hogy a megelőző száz esztendőben milyen tematikai egységek voltak állandónak tekinthetőek a magyarországi történelemtanításban, illetve melyek voltak az 1945 előtti és utáni tartalom közötti jellemző különbségek.<sup>451</sup> A 1990-es évtizedre jellemző új tartalom pedig az említett szabályozók és a tankönyvek alapján állapítható meg, vagy akár abból az általam kéziratban megismert gyűjteményből, amely az új tankönyvek (mely tankönyvek?) által tartalmazott több ezer adatot tartalmazza rendszerezett formában.<sup>452</sup> Izgalmas kérdés, hogy a már említett, az V. Országos Történelemtanári Konferencia résztvevői számára kiadott *Vezérfonal*, melyet Engel Pál, Szakály Ferenc, Kosáry Domokos és Glatz Ferenc történészek írtak, majd az előbbi három tollából könyv formájában is megjelent a *Magyarok Európában* sorozat részeként, mennyiben, illetve mennyire tartósan határozta meg ténylegesen az új tantervi, tankönyvi tartalmat.

Közelítve doktori kutatásom témájához, a tartalomkiválasztás elveiről néhány korabeli publikáció, illetve visszaemlékezés alapján annyi állítható, hogy a későbbi hazai, illetve a német történelemdidaktikából ismert tartalomkiválasztási elvek kimondva vagy kimondatlanul már ekkor is jelen voltak a tartalomról döntők gondolkodásában.

Például Závodszy Géza, aki aktív szerepet játszott az új érettségi követelményrendszer kialakításában,<sup>453</sup> 1996-ben megjelent esszéjében kifejezetten fontosnak ítélte a nemzeti-európai hagyományt, illetve annak megjelenítését a történelemtanításban. Úgy vélte, az egyes ember identitása a közösséghez fűződő viszonyában alakul ki, amelynek elengedhetetlen része a közösség múltjának megismerése. Soraiból kitűnik, hogy nézeteit nem mindenki osztotta, kollégáinak egy része a nevelés individualistább felfogását részesítette előnyben.<sup>454</sup> A nemzeti-európai nézőpontra túl ezekben az években szó volt már a globális nézőpont, identitás kialakításának szükségességéről is. Mátrai Zsuzsa egy

---

<sup>451</sup> Göncöl (1999).

<sup>452</sup> Történelem Kr.e. 70 milliótól Kr. u. 1992-ig (1995).

<sup>453</sup> Kézírási megjegyzései fellelhetőek például a követelmények egyik korai, 1997. szeptemberi datálású változatán.

<sup>454</sup> Závodszy (2008a) 8-9.

eredetileg 1992-ben megjelent, a társadalomtudományi tantervmodelleket rendszerező írásában említette ezt – sokféle lehetséges megközelítés egyikeként –, és annak indokát az emberiség fennmaradását veszélyeztető közös veszélyekben (a technika korlátok között tartásában) látta.<sup>455</sup> Valószínű, hogy javaslata akkor az újdonság erejével hatott Magyarországon.

Áttérve egy másik elvre: feltételezhető, hogy nagy szerepet játszott ebben az évtizedben a jelenből kiinduló tartalomkiválasztás is, pontosabban annak olyan értelmezése, mely a múltat a jelenhez vezető útként, a jelen társadalmi kérdéseinek, problémáinak, célkitűzéseinek előzményeként tüntette fel. Ez a megközelítés nem volt ismeretlen, hiszen éppen így értelmezte a marxista felfogás is a történelmet. A kérdés az volt, hogy csak ez utóbbtól, vagy minden, a jelenből visszavetített rendezőelvtől búcsúzzon el a történelemtanítás? Závodszy Géza 1994-ben kifejtette: az új helyzetben a demokrácia, a szabadság, a szociális biztonság, a szabad vállalkozás kiteljesedése (ugyanakkor a hit és a hagyomány megőrzése) helyezendő a tanítás középpontjába. „Ismereteink alapján állíthatjuk – írta –, hogy *ez a folyamat az újkőkorszaktól napjainkig – az új és új kockázatok ellenére – tart és kiteljesedőben van. (...) A fölmutatásra érdemes előzményeket nemcsak az antikvitásban, hanem a középkorban is, nemcsak a reformációban, hanem a katolikus egyház egész történetében is, nemcsak az abszolutizmus szakszerűségében, hanem a rendiség képviselői intézményeiben is megtaláljuk*” (kiemelések tőlem).<sup>456</sup> Knausz Imre visszaemlékezése szerint az évtized tantervi munkálatainak egy másik kulcsszereplője, Szabenyi Péter is úgy tartotta, hogy fontos a történelmet a jelen horizontjáról is szemlélni.<sup>457</sup> Mátrai már hivatkozott írásában *ahistorikusnak* nevezte azt a tartalomkiválasztási módot, amikor „a múlt csak annyiban fontos, amennyiben a jelenkori problémák megoldatlanságának gyökerei fölfedezhetőek benne”.<sup>458</sup> Valószínű, hogy sok tanterv- és tankönyvszerző, illetve tanár gondolkodott hasonlóan, bár bizonyára egyéni színezettel.

A történettudománynak meghatározó szerepe volt a változásokban, ezt a már említett *Vezérfonal* tanúsítja. Elemzendő kérdés, hogy a történészek közreműködése a tények és értelmezések revízióján túl mennyiben inspirálta a nem politikatörténeti

---

<sup>455</sup> Mátrai (1996) 73.

<sup>456</sup> Závodszy (2008b) 211.

<sup>457</sup> Knausz (2012b) 23-24.

<sup>458</sup> Mátrai (1996) 73.

megközelítésmódok fokozottabb megjelenítését az oktatásban.<sup>459</sup> Mátrai írásában mindenesetre kitér arra is, hogy a tantervi (újra)tervezés során művelődéstörténeti megközelítés is lehetséges,<sup>460</sup> a Szebenyi által szerkesztett, a helyi tantervek készítését segíteni szándékozó kötetben pedig egy kifejezetten életmódtörténeti tanterv is helyet kapott.<sup>461</sup>

Érdekes kérdés, hogy az új tartalmakat kijelölő szakemberek mit gondoltak az 1995-ös NAT-ban középpontba kerülő képességfejlesztés, valamint a tartalom viszonyáról. Szebenyiről tudjuk (Vass Vilmos visszaemlékezése alapján), hogy míg korábban a tartalmat a képességfejlesztésnek eszközének tekintő curriculumelmélet híve volt,<sup>462</sup> az 1990-es évtizedre már – Bruner kulturális konstruktivista elgondolásait magáévé téve – fontosnak tartotta a struktúrákban, narratívumokban megmutatkozó tartalmat.<sup>463</sup> Bizonyára ezért vélte úgy, hogy az új tanterveknek egyensúlyt kell találniuk a tartalom- és a tevékenységközpontú szemlélet között.<sup>464</sup>

Végül egy fontos tény a tartalomkiválasztás szakaszai, illetve szereplői kapcsán. Ez volt az az évtized, amelyben a *tanári tartalomkiválasztás* jelentősége minden bizonnyal messze meghaladta annak mind korábban, mind később megtapasztalható mértékét, igaz, nem a tanórák, hanem a tantervek vonatkozásában, így a NAT-tal kapcsolatos munkálatokban, majd a helyi tantervek kialakításakor. Ez az aktivitás vajon a tanári társadalom mekkora részét érintette? (Egy felmérés szerint a gimnáziumi tanároknál sokkal aktívabbak voltak szakközépiskolai kollégáik,<sup>465</sup> de vajon miért?) Megnyilvánult-e vajon a tanári önállóság a tanórák tervezésében, a tankönyvektől való eltérésben is? És mivé lett, hová tűnt ez az aktivitás a 2000 utáni időszakra?

E rövid vázlat, problémafelvetés is elegendő volt talán arra, hogy megmutassa, hogy az 1990-es évtized tartalomkiválasztási gyakorlata meghatározó jelentőségű volt, valamint hogy erős folyamatosság tételezhető fel az akkori és a 2000 utáni elképzelések között,

---

<sup>459</sup> Knausz (2012b, 21) szerint Szebenyi Péter úgy vélte, hogy a legjobb történészek feladata megmondani, mi a fontos a történelemben.

<sup>460</sup> Mátrai (1996) 72.

<sup>461</sup> Kissné Király – Kiss – Pintér (1996).

<sup>462</sup> Vass (2012) 26.

<sup>463</sup> Knausz (2012b) 21.

<sup>464</sup> Vass (2012) 27.

<sup>465</sup> Imre (1999) 87.



amelyekről a továbbiakban szó lesz. A korábbi időszakra vonatkozó, nyitott kérdéseket pedig egy másik kutatásnak kell majd megválaszolnia.

## 2. Knausz Imre, aki átfogóan dolgozta fel a tartalomkiválasztás témáját

Knausz Imre két alkalommal írt rendszerező módon a kiválasztás kérdéséről. *Az évszámokon innen és túl* című, általa szerkesztett tanulmánykötet, mely a század elején jelent meg, 19 fejezetben mutatta be a történelemdidaktika alapkérdéseit, ezek közül a Knausz által írt harmadik fejezet a tartalom kiválasztásáról szólt.<sup>466</sup> Továbbá a tartalomkiválasztás *A múlt kútjának tükré. A történelemtanítás céljairól* című, 2015-ben megjelent könyve fő témáinak egyike,<sup>467</sup> mely a szerző több korábbi, rövidebb írását is magába foglalja. Knausz forrásait a hazai és az angolszász történelemdidaktikán túl a tudomány és a művészet számos más területéről, főként a pedagógiából, a pszichológiából, a szociológiából, a szépirodalomból meríti. Témám szempontjából Jerome Bruner amerikai pszichológusnak a szerzőre gyakorolt hatása tartható a legfontosabbnak.

### 2.1. A kiválasztás szempontjai

*A múlt kútjának tükré*ben a szerző a tartalom kiválasztását a történelemtanítás céljaitól teszi függővé. Műve első négy fejezetét ennek megfelelően egy-egy célnak szenteli, majd az ötödik fejezetben ezekből kiindulva határozza meg a tartalom kiválasztásának kritériumait, melyek a következők:

1. A kollektív emlékezetben élő magyar történelmi témák (cél: a nemzeti identitás megalapozása)
2. A jelen előzményeit képező témák (cél: a jelen megértése)
3. Régebbi korok és a miénktől különböző civilizációk története (cél: a múltban és a kulturális viszonyokban rejlő sokféleség felmutatása)
4. A képességek fejlesztését szolgáló témák (cél: képességfejlesztés)

7. táblázat. A történelemtanítás céljai és a tartalomkiválasztás elvei Knausz Imre: *A múlt kútjának tükré* című művében. Forrás: Knausz (2015) 35-39.

A négyféle tanítási cél, illetve tartalomkiválasztási szempont a szerző szerint a gyakorlatban nem egyenlő súllyal érvényesül, hanem a tantervkészítő vagy a tanár értékjavasztásától

<sup>466</sup> Knausz (2001a).

<sup>467</sup> Knausz (2015).

függően egyik vagy másik kerül előtérbe.<sup>468</sup> Knausz a szempontokat leíró négy plusz egy fejezetben nem rangsorolja őket, műve későbbi részében, a mélységelvű tanítás szükségessége mellett érvelve viszont a képességfejlesztés célját mondja elsődlegesnek.<sup>469</sup> Mégis, munkássága egészét tekintve állítható, hogy a szerzőt inkább foglalkoztatja a kollektív emlékezetben élő műveltség, mint a képességek fejlesztésének problémaköre.

Ennek a megállapításnak látszólag ellentmond közreműködése a NAT 2003-as változata történelem tantárgyra vonatkozó részének elkészítésében. Ez a NAT-változat ugyanis elhagyta a kötelező tartalmi elemek részletes felsorolását,<sup>470</sup> amiben a tanterv kritikusai a képességfejlesztés kizárólagos érvényesítését látták.<sup>471</sup> Knausz szerint azonban nem arról volt szó, hogy a tartalom ne lenne fontos a tanterv készítői számára, hanem arról, hogy annak kiválasztását a helyi szintre kívánták delegálni.<sup>472</sup> Később pedig tévútnak nevezte a NAT 2003-as megközelítésmódját, és a kötelező központi tartalmi szabályozás mellett foglalt állást.<sup>473</sup>

A következőkben a szerzőnek a kiválasztási elvekre vonatkozó gondolatait foglalom össze a fenti, 7. táblázatban látható sorrendben.

### ***A kollektív emlékezetben élő témák***

A kollektív emlékezet tartalmi elemei Knausz szerint „elevenen élnek a közbeszédben, és meghatározó módon befolyásolják a közgondolkodást”.<sup>474</sup> A szerző „a kollektív emlékezetben élő tartalmak” kifejezéssel rokon értelem használja műveiben a műveltség, hagyomány, kánon kifejezéseket.<sup>475</sup> Közülük a műveltséget úgy határozza meg, hogy az „az emberi szellem számunkra legfontosabb alkotásainak ismerete”.<sup>476</sup> Műveltség és a kollektív emlékezet kapcsolatát pedig a következő módon definiálja: „A műveltség (...) nem tetszőleges tartalmú tudás (...), hanem éppenséggel annak a tudása, amit egy adott közösség a tagjaitól elvár”<sup>477</sup> – és amely éppen ezért nevezhető hagyománynak vagy kánonnak. A

---

<sup>468</sup> Knausz (2015) 35.

<sup>469</sup> Knausz (2015) 40. ill. 52.

<sup>470</sup> Nemzeti alaptanterv (2003).

<sup>471</sup> Lásd például: A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata elnökségi véleményezése (2004).

<sup>472</sup> Knausz (2004b).

<sup>473</sup> Knausz (2012a).

<sup>474</sup> Knausz (2015) 36.

<sup>475</sup> Knausz (2002b) 90; Knausz (2004a); Knausz (2018) elszórtan.

<sup>476</sup> Knausz (2004a).

<sup>477</sup> Knausz (2018) 24.

hagyományos műveltségi kánon, írja, automatikusan érvényesül, megváltoztatása viszont külön erőfeszítést igényel.<sup>478</sup>

Több művében keresi a hagyományos műveltségi kánon tanításának értelmét, a mellette felhozható indokokat, melyeket igen alaposan, az általam elemzett német történelemdidaktikai műveket is meghaladó mélységben fejt ki. Az indokok egyikét az identitás formálásában látja, abban, hogy a közös műveltség, ennek részeként a közösség történetére vonatkozó tudás megalapozza a közösséghez tartozás tudatát, kézzelfoghatóvá teszi az összetartozást. A csoporttal való azonosulás, a csoport értékeinek, normáinak átvétele pedig biztonságérzetet és önbecsülést nyújt.<sup>479</sup> A történelemtanításban formálódó identitás véleménye szerint részben nemzeti, részben európai, amelyek mellett felveti a lokális, a nemzetiségi, a közép-európai és a globális identitásra nevelés szükségességét is.<sup>480</sup>

A hagyományos műveltségi tartalom tanításának egy másik indokaként, vagy az előző bekezdésben említett indok tartalmi kifejtéseként tekinthetünk arra a Knausz műveiben szereplő szempontra, hogy a műveltség értékrendet alapoz meg, egyfajta belső irányítúként szolgál: „Arról szól, hogyan lássuk – azaz hogyan értelmezzük – a világot. Ez közös tulajdonsága a Hamletnek, a magyar államalapítás elbeszélésének és az evolúció elméletének”.<sup>481</sup> A hagyományos műveltség a szerző véleménye szerint az egyéni autonómia megerősítését szolgálja,<sup>482</sup> mivel „emlékeztet bennünket arra, hogy másképp is lehet, hogy vannak alternatívák”, ez által pedig védőinjekciót nyújt a kereskedelmi vagy politikai célú manipuláció ellen.<sup>483</sup> Szintén az identitás és az értékrend témaköréhez kapcsolódnak Knausz további szempontjai: a műveltség által nyújtott értékrend kapaszkodót nyújthat katasztrófahelyzetekben, amint azt például Faludy György megtapasztalta a recski internálótáborban, illetve hogy a műveltség eligazít a jelenben, hiszen rendszerezett tudás,

---

<sup>478</sup> Knausz (2001a) 44.

<sup>479</sup> Knausz (2015) 14, (2004a). Hasonló véleményt képvisel F. Dárdai, Kaposi, Katona és Kojanitz, lásd sorrendben 3.2. alfejezet 123. o., 3.3. alfejezet 125. o., 3.4. alfejezet 127. o., 3.5 alfejezet 129. o. A német történelemdidaktikusok véleményét lásd a III. rész 6.1. alfejezetében, a 95. oldalon.

<sup>480</sup> Knausz (2004a), (2001c) 150-153.

<sup>481</sup> Knausz (2018) 25. Kaposi és további magyar és német szerzők véleményét lásd a 3.3 alfejezetben a 125. oldalon, illetve uo. az 531. lábjegyzetben.

<sup>482</sup> Knausz (2011a). Későbbi művében ezt a funkciót nem a hagyományos műveltséghez, hanem régebbi korok és más kultúrák megismeréséhez köti, lásd a 118. oldalon.

<sup>483</sup> Knausz (2015) 38. Lásd Szabolcs hasonló véleményét a 3.1. alfejezetben a 121. oldalon.

amelynek segítségével értelmezni tudjuk a dömpingszerűen áradó információkat, általa segítséget kapunk a mindennapi élet problémáinak megoldásában.<sup>484</sup>

Knausz nem kerüli meg az élesen felvetődő kérdést, hogy a hagyományos műveltség valóban iránymutató és interpretatív-e a mai tömegkultúrában élő fiatalok számára. Az ő szemükben, írja, a sikeres élet záloga már nem a szilárd értékrend, hanem a fogyasztási és ízléstrendekhez való alkalmazkodás. Ha azonban, véli, sikerül kizökkenteni a fiatalokat a virtuális fogyasztói világból, és rádöbbsenteni őket a valóságra, például a szenvedésre, a társadalmi igazságtalanságokra, a környezet pusztításának veszélyeire, akkor fontossá válik számukra a problémák okainak, a káros folyamatok lehetséges alternatíváinak jobb megértése.<sup>485</sup>

A műveltségi kánon tanításának funkciói közé tartozik végül Knausz szerint a nemzedékek közötti kommunikáció és a politikai viták lehetővé tétele, hiszen a pro és kontra érvek egyaránt a műveltségi kánonra hivatkoznak.<sup>486</sup> A közös kánon azonban, miként felhívja rá a figyelmet, nem jelenti a múlt egyforma értelmezését is. A különböző politikai irányzatok, a nemzeti kisebbségek, a nők, egyes társadalmi csoportok elbeszélései eltérnek a hagyományos nemzeti elbeszélésektől, ezért azt javasolja, hogy a tantervek ne tartalmazzanak kötelező értelmezéseket, hanem csak problémagócokat, amelyek olyan alternatív értelmezéseknek a kiindulópontjai lehetnek, melyek az említett törésvonalakra reflektálnak.<sup>487</sup>

### *A jelen előzményei és párhuzamai*

Ez a kiválasztási elv a szerző szerint azt jelenti, hogy a történelemtanulás tartalmát a jelen valamely jelenségének a megértése céljából válogatjuk össze. A válogatás szerinte kapcsolódhat a tanuló élményvilágához és érdeklődéséhez, ami annál indokoltabb, minél fiatalabbak, kevésbé felkészültek és kevésbé motiváltak a tanulók. Másrészt kapcsolódhat nem személyes, hanem társadalmi relevanciájú témákhoz, vagyis olyanokhoz, amelyeket a közvélemény tart fontosnak. Ez utóbbi változata a modern kori történelmet helyezi előtérbe, mivel az áll a legvilágosabb oksági kapcsolatban a jellel.<sup>488</sup>

---

<sup>484</sup> Knausz (2017) 1381, 1384.

<sup>485</sup> Knausz (2018) 141.

<sup>486</sup> Knausz (2001a) 44, (2015) 14. Vö. Kaposi és Katona hasonló véleményével (3.3. alfejezet, 125. o. illetve 3.4. alfejezet, 126. o.).

<sup>487</sup> Knausz (2015) 14, (2011b). Hasonlóan érvel a német szakirodalomban Christophe (2012) 145-146.

<sup>488</sup> Knausz (2015) 19, 36, (2001a) 44.

A jelenlét alkalmazásának azonban korlátot szab, figyelmeztet Knausz, hogy a múlt tanulságai sohasem magyarázzák meg egészen a jelenet, és a történelem is több annál, mint ami a jelen előzményének tekinthető. Ezért helyesebbnek tartja, ha nem csak a jelen előzményeit, hanem annak analógiáit is keressük a múltban (vagy más kultúrákban). A jelenlét kiválasztás másik csapdája szerinte a szubjektivitás, hiszen minden társadalmi jelenséghez többféle helytálló történelmi magyarázat található. A kizárólag jelenlétűen összeválogatott tananyag veszélye ezért az, hogy „sokkal inkább tükröznék saját filozófiánkat és egyéni elkötelezettségeinket, mint a valóságot”.<sup>489</sup>

### *A régebbi korok és más civilizációk története: a sokféleség felmutatása*

A múlt kútjának tükrében az egyén autonómiájának megerősítését, korábbi műveivel ellentétben, nem a hagyományos műveltségben látja,<sup>490</sup> hanem a régebbi korok és más kultúrák elbeszéléseinek megismerésében. Véleménye szerint ezek nem előzményei a jelennek, melyek igazolnák azt, hanem másságuk révén szemben állnak vele, „kontrasztot vetnek” neki, és lehetővé teszik az egyén számára a közgondolkodással, a divattal vagy az elnyomó politikai ideológiákkal való szembefordulást.<sup>491</sup>

### *Képességfejlesztés*

Knausz a tartalomkiválasztás egyik lehetséges kritériumának tartja a képességfejlesztést, vagyis azoknak a tartalmi elemeknek a kiválasztását, amelyeken a leghatékonyabban lehet fejleszteni a képességeket. Ennek megvalósíthatóságát azonban nem támasztja alá, így az elemző arra a következtetésre juthat, hogy ez a kiválasztási mód a tanári tartalomkiválasztás során, intuitív módon érvényesülhet.<sup>492</sup>

A tantervi szintű, képességfejlesztés szerinti tartalomkiválasztásra konkrét javaslatot a tartalmi kulcsfogalmak kapcsán tesz, melyeket disszertációm korábbi fejezetében, részben éppen Knauszra hivatkozva, a képességek és az ismeretek határterületeként soroltam be.<sup>493</sup>

---

<sup>489</sup> Knausz (2015) 19-20. Lásd a német Gies hasonló figyelmeztetését (III. rész, 3.3. alfejezet, 76. o.), a jelenlétre vonatkozó, bővebb német diskurzusról pedig a 264. lábjegyzetet a 68. oldalon. Szabolcs és F. Dárdai véleményét lásd a 3.1 alfejezetben a 122. oldalon, illetve a 3.2. alfejezetben a 124. oldalon.

<sup>490</sup> Lásd a 116. oldalon.

<sup>491</sup> Knausz (2015) 38. A német diskurzusban ilyen kiválasztási szempont, úgy tűnik, nem azonosítható. A más kultúrák tanításával kapcsolatos német kételyeket lásd Rohlfesnél a III. rész 1.1. alfejezetében a 62. oldalon, és uo. a 246. lábjegyzetet.

<sup>492</sup> Ezt a kritériumot a német szakemberek is a tanári kiválasztásban tartják alkalmazhatónak. Lásd a III. rész 6.1. alfejezetében a 101. oldalon.

<sup>493</sup> Lásd az I. rész 3.3. alfejezetében a 22. és következő oldalakon.

A kulcsfogalmak szerinte akkor sajátíthatók el hatékonyan, ha újra és újra előkerülnek a tanulás során, mindig más tartalmi kontextusban. Ehhez úgynevezett spirális tanterv kialakítását javasolja, ami azt jelenti, hogy a tartalmat úgy választjuk ki, hogy abban minél többször előforduljanak a kulcsfogalmak. Hangsúlyozza: nem magukat a kulcsfogalmakat kell tanítani, hanem a körük csoportosítható tartalmat (ismereteket, történeteket).<sup>494</sup>

## 2.2. A kiválasztás szakaszai

„A tanítás céljait jelentős mértékben osztálytermi szinten kell meghatározni“ – írja Knausz *A múlt kútjának tükre* bevezetőjében.<sup>495</sup> A tanári kiválasztás követelménye szerinte egyrészt a konstruktivista tanuláselméletből fakad, mely szerint a tananyag kialakításakor figyelembe kell venni az adott tanulók előzetes tudását. A másik ok, hogy a tanulók motiválása érdekében figyelembe kell venni érdeklődésüket a tartalom kiválasztásakor. A tanári kiválasztás a szerző szerint a tanóra tervezése során valósul meg, amikor a tanár a témát – az adott tanulók előzetes tudására, beállítódásaira tekintettel – valamely struktúra (kulcsfogalom, kérdés, állítás) megértetésére fókuszálja.<sup>496</sup>

Knausz úgy véli, a magyar pedagógiai kultúrából azért hiányzik a célok és a tartalom tanár általi kiválasztása, mert ez hagyományosan egyházi vagy állami feladat volt, a közvetítendő tartalmat felülről, különböző intézmények határozták meg, a pedagógusok pedig csak „módszertani” szabadságnak örvendhettek. Ez szerinte megváltozott az 1990-es évtizedben, a helyi tantervek készítésében való tanári részvétel folytán, ettől kezdve „soha többé nem lehet úgy gondolkodni a tananyagról, mint ami nem tartozik a pedagógus illetékességi körébe”.<sup>497</sup>

A szerző mindazonáltal nem állítja, hogy a kiválasztás kizárólag a tanár feladata volna, s így ne volna szükség tantervekre. A célokról való döntés szerinte „nem tartozik mindenféle értelemben“ a tanár hatáskörébe, hanem „bonyolult és többszereplős folyamat”.<sup>498</sup> Tantervre szükség van, mivel szükség van vizsgarendszerre, amelyik az arra érdemeseknek

---

<sup>494</sup> Knausz (2015) 39, 48, 50-51. Vö. Kojanitz és további hazai szerzők véleményével, lásd a 3.5. alfejezetben a 127. oldalon, illetve uo. az 547. lábjegyzetet.

<sup>495</sup> Knausz (2015) 8.

<sup>496</sup> Knausz (2015) 8-9, 60-61. A tanári kiválasztás szükségessége konszenzusos a német történelemdidaktikában, lásd a III. rész 6.2. alfejezetében a 104. oldaltól.

<sup>497</sup> Knausz (2001a) 43, (2015) 8.

<sup>498</sup> Knausz (2015) 8.

nyújtja a felemelkedés-tovább lépés lehetőségét; tanterv hiányában a tankönyvek veszik át annak tartalomszabályozó szerepét; az iskolatípusok közötti átjárhatóságot a tanterv biztosítja; meg kell határozni a tantárgyakat, hogy meg lehessen mondani, hogy melyiket ki taníthatja, melyikből ki vizsgáztathat; szükség van közös nemzeti műveltségre. A csak kompetenciákat tartalmazó tanterv, írja, e feltételek nem mindegyikének tud megfelelni.<sup>499</sup>

Úgy látja: a tantervi és a tanári kiválasztás akkor létezhet egymás mellett, ha a szabályozók csak nagyon kevés kötelező témát tartalmaznak, ezeken túl pedig választható, moduláris elemeket. „Kifejezetten fontos dolgokat kell kihagyni a tantervekből“ – summázza Knausz a témára vonatkozó véleményét.<sup>500</sup>

### 3. Történelemdidaktikusok, akik a tartalomkiválasztás résztemáit dolgozták fel

#### 3.1. Szabolcs Ottó

Szabolcs Ottó (1927-2013) a hazai történelemdidaktika egyik legismertebb személyisége volt sok évtizeden át. Pályája korábbi szakaszában az Országos Pedagógiai Intézet Történelem Tanszékének vezetőjeként, később pedig az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának docenseként irányította, szervezte a történelemtanítással kapcsolatos tudományos kutatásokat. 1957 és 1989 között főszerkesztője volt a Történelemtanítás című folyóiratnak. Első magyar tagja, majd egy időre alelnöke volt a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaságnak, az 1990-es évektől elnöke a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának. Ezernél is több írása, közel száz önálló kötete jelent meg.<sup>501</sup>

Pályafutásának utolsó szakasza esik az értekezésemben vizsgált időszakra. Ekkor született írásai az általa szerkesztett *Történelempedagógiai Füzetek*ben, illetve az *Íróasztal és katedra* címet viselő tanulmánykötetében jelentek meg.

---

<sup>499</sup> Knausz (2012a). A német történelemdidaktikusok számára evidens, hogy szükség van tantervre; eltérő véleményt képvisel Bergmann, lásd a III. rész 2. fejezetében a 69. oldalon, és uo. a 270. lábjegyzetet.

<sup>500</sup> Knausz (2012a).

<sup>501</sup> Szabolcs Ottó (1927-2013) (2013).

### *Semmi az anyag, minden a képesség?*

Szabolcs sokszor leírta, hogy a képességfejlesztést tartja a történelemtanítás céljának: a tananyag kiválasztása nem lényeges kérdés, hiszen az csak állványzat, amelyet el lehet bontani, ha az építkezés elkészült, még ha egy része meg is marad a memóriában.<sup>502</sup> Álláspontjában azonban nem volt következetes. Amikor a 2003-as NAT-ból kimaradt a részletes műveltségi tartalom, a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata nevében azt írta: alapvető tantervi témákat tart szükségesnek,<sup>503</sup> kronologikus tantervet, mivel „a magyar szellemi élet, a történettudomány, a történelemtanárok és a társadalom a kronologikus megközelítést tartja megfelelőnek”.<sup>504</sup> Az összefüggésekből kiragadott, mozzanatos történelemtanítás értelmét veszti, amit „egyes politikai körök tudatos nemzeti tudatrombolásnak tüntethetnek fel”.<sup>505</sup>

Lehetséges, hogy az előző bekezdésben említett esetben elsősorban a társulat tagságának viszonyulását tette magáévá, más írásaiban azonban elméleti (konstruktivista) megfontolások alapján is állította, hogy nem tud teljesen azonosulni a „semmi az anyag, minden a képesség” felfogással; a tartalom szerinte a tudatküszöb alá süllyedve megmarad, innen előhívható, és ezért a képességek mellett az is a történelmi műveltség részét képezi: „vele együtt vagyunk azok, amik vagyunk, történelmileg képzett emberek”.<sup>506</sup> Helytelenítette, hogy a modern pedagógia szinte kiiktatja a tartalmat, és nincs tekintettel erre a látens tudásra, melynek működésével kapcsolatban további kutatásokat sürget.<sup>507</sup> „Mai életünk jobb megértésének eszköze lehet” – írta a tartalomról.<sup>508</sup> A mindennapokban felmerülő történelmi kérdéseket szerinte az elménkben rejlő „öntudatlan tudástár” segítségével válaszoljuk meg, és ha ott nincs „kellő színvonalú és mennyiségű nyersanyag”, akkor „divatanyagok” töltik be azt.<sup>509</sup> A tartalom példaképeket nyújt a tanulóknak, hogy ne csak a pénz legyen számukra fontos, és hogy a politika ne tudja őket manipulálni.<sup>510</sup>

---

<sup>502</sup> Szabolcs (2002) 12-13, (2005c) 18-19, (2008) 42.

<sup>503</sup> Vélemény a NAT 2003 tervezetéről (2003) 9.

<sup>504</sup> A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata elnökségi véleményezése (2004) 8.

<sup>505</sup> A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata elnökségi véleményezése (2004) 11.

<sup>506</sup> Szabolcs (2005a) 15.

<sup>507</sup> Szabolcs (2005d), vö. (2008) 43.

<sup>508</sup> Szabolcs (2005a) 15.

<sup>509</sup> Szabolcs (2005e) 91.

<sup>510</sup> Szabolcs (2005f) 101-108.



### ***Állásfoglalása a jelenlevő kiválasztással szemben***

A szerző nem helyeselte, hogy akár tudományos, akár politikai indokból „a jelen igényei és szempontjai határozzák meg a múlt magyarázatát”. Szerinte ilyenkor az ideológia felülírja a múlt valóságát.<sup>511</sup> Nem értett egyet azzal a szerinte az 1980-as évek óta vissza-visszatérő ötlettel, hogy a történelem egy átfogó társadalomtudományos tantárgy részévé váljon,<sup>512</sup> és anyagát ennek megfelelően a napjaink történelmét jelentő társadalmi, gazdasági, etikai ismeretek szemszögéből válogassák ki. „Nem lehet a történelmet úgy tanítani, hogy a társadalom strukturális kérdésein megyünk végig, sétálunk-sétálunk, majd a történelem egy kis dombján megpihenünk, csak úgy példaként” – írta.<sup>513</sup> A történelemtanítást sújtó válságjelenségek egyikének tartotta, hogy a politika a saját maga igazolására igyekszik azt felhasználni, amikor a jelen párhuzamait keresi. Úgy látta, ezt a veszélyt rejti magában, ha az aktuális kerek évfordulók alapján igyekeznek meghatározni annak tematikáját.<sup>514</sup> Álláspontja elsősorban bizonyára a kommunista diktatúra alatti tapasztalataiból fakadt, amelyeket fel is idéz ebben a kontextusban.<sup>515</sup>

### **3.2. Fischerné Dárdai Ágnes**

Fischerné Dárdai Ágnes az ezredforduló körüli években megjelent publikációiban és későbbi műveiben, így a hazai történelemtanítás helyzetét értékelő, 2010-ben megjelent írásában is elemezte a kiválasztás több fontos problémáját.

A tartalom kiválasztásának három, a német történelemdidaktikában ismert technikáját a problémaorientált történelemtanításról szóló írásában vázolta. Elsőként a redukciót említi, mely a történelem „egészének”, azaz a történelemtanítás hagyományos kánonjának csökkentése arra a szintre, amely a tanulók életkorának, illetve a tanulásra fordítható időnek megfelel. Egy további technika a strukturálás, mely tulajdonképpen nem kiválasztás, hanem a meglévő, kanonizált tananyag ésszerűbb elrendezése. Végül a konstrukciós eljárást mutatja

---

<sup>511</sup> Szabolcs (2005g) 33.

<sup>512</sup> vö. Szabolcs (2005g) 35.

<sup>513</sup> Szabolcs (2005c) 16-17.

<sup>514</sup> Szabolcs (2008) 58-59.

<sup>515</sup> Szabolcs (2005c) 16. A német diskurzusban a jelenlevővel hasonló kifogások merülnek fel, melyek ellenére az elv alkalmazása konszenzusnak örvend, lásd a III. rész 6.1. alfejezetében a 122. oldalon. Knausz véleményét lásd az 2.1. alfejezetben a 118. oldalon.

be, amelyhez kiválasztási szempontokra és ezek egymáshoz való viszonyának meghatározására van szükség.<sup>516</sup>

A kiválasztás szempontjaira vonatkozóan a szerző gondolatai az alábbi három csoportba sorolhatók.

### *A kollektív emlékezet témái*

Dárdai a NAT 2002-es módosítását kritizálva kifejti: meg kell őrizni a kulturális kánont, szükség van „a közösségek együttesen elfogadott narratíváinak” iskolai feldolgozására. Ellenkező esetben a fiatalok nem sajátítják el a saját kultúrájuk megértéséhez szükséges kulturális kódot. Rámutat arra, hogy ez nem csak maguknak a fiataloknak probléma, hanem az egész társadalomnak, mivel veszélybe kerül a tudás kontinuitása, ami a társadalmi kohézió meglazulását okozhatja.<sup>517</sup> Dárdai megfogalmazásában tehát a hagyományos kánon a közösségi identitás egyik alkotóeleme, ezért meg kell őrizni.<sup>518</sup> Azt azonban nem gondolja, hogy ez a kánon változatlanságát jelentené. A problémát, hogy melyek annak a megőrzendő, és melyek az elhagyható részei, 2010-es áttekintésében a hazai történelemtanítás fontos, ám megoldatlan kérdései közé sorolta.<sup>519</sup>

Dárdai a történelemtanítás kánonja által megalapozandó identitás nemzeti és európai oldalát különbözteti meg,<sup>520</sup> ezekkel szoros összefüggésben a történelemtanítás normaközvetítő, különösen is humanista és demokratikus értékrendet közvetítő szerepét.<sup>521</sup> Egy korábbi írásában érdekes adalékokkal szolgál arra vonatkozóan, hogy a nemzeti identitás nem egyformán fontos az európai fiatalok számára. Az általa idézett nagymintás felmérés eredményei szerint a nemzeti identitást az 1990-es években a nyugat-európai fiatalok kevésbé tartották fontosnak, mint észak- és dél-európai társaik,<sup>522</sup> ezekben az országokban a nemzetállamok története helyett az emberiség közös története került a tanítás

---

<sup>516</sup> F. Dárdai (2007). A német Gies szerint a kiválasztás egyszerre redukció és konstrukció. Lásd a III. rész 3. fejezetében a 70. oldalon, továbbá uo. a 275. lábjegyzetet.

<sup>517</sup> Fischerné Dárdai (2010) 12-13.

<sup>518</sup> Knausz hasonló véleményét lásd a 115. oldalon, illetve a további hazai és német véleményekről lásd uo. a 479. lábjegyzetet.

<sup>519</sup> F. Dárdai (2003/2006) 67, Fischerné Dárdai (2010) 26-27. Vö. Pandel véleményével az állandó kanonizáció szükségességéről (II. rész, 2. fejezet, 56. o.).

<sup>520</sup> Lásd Knausz, Kaposi és Katona hasonló felosztását (2.1 alfejezet 116. o., 3.3. alfejezet 125.o, 3.4. alfejezet 127.o.). A vonatkozó németországi véleményekről lásd a III. rész 6.1. alfejezetében írottakat a 95. oldalon.

<sup>521</sup> Fischerné Dárdai (2010) 15-16.

<sup>522</sup> F. Dárdai (2002/2006) 36.

középpontjába.<sup>523</sup> Felidézi Nemcsinov orosz történész 2000-ben elhangzott előadását a Történész Világkongresszus Történelemdidaktikai Szekciójában, aki úgy fogalmazott, hogy a szerencsés társadalmaknak nincs szükségük a saját történelmükre, míg a nem szerencsések belőle merítenek erőt, illetve vannak le következtetéseket a jelenre nézve.<sup>524</sup>

A vilá kongresszuson elhangzottakra utalva Dárdai megfogalmazza, hogy a kánonnak nem csak a többség, hanem az etnikai, vallási, kulturális, politikai kisebbségek nézőpontjait is meg kell jelenítenie, tekintettel a társadalom sokszínűségére. Ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy a történelem multiperspektív, kontorverz szemlélete nem vezethet szélsőséges relativizmushoz, ezáltal a tanulók identitásának szétrombolásához. Tézisszerűen megfogalmazza, hogy a történelemtanításban harmonikus egyensúlyt kell kialakítani „az egyén önmagába vetett hite és az idegenek elfogadása és megértése között”.<sup>525</sup>

### *A történettudomány új megközelítésmódjai*

A szerző ismételten kifejti, hogy a hagyományos eseménytörténet mellett a tanításban több teret kell, hogy kapjon a társadalomtörténet, a gazdaságtörténet és a kultúrtörténet, illetve az egyes korszakok komplex, életszerű bemutatása, valamint olyan, részben a történettudományban is új megközelítések, mint az ökológia-, technika-, jog-, életmódtörténet; a geopolitika, a szomszéd országok és kis népek, a nemek, a generációs konfliktusok és a migráció története.<sup>526</sup>

### *Jelenelv*

A jelenelvet mint a tartalom kiválasztásának kritériumát Dárdai a problémaorientált történelemtanítás német koncepcióját bemutató írásában vázolja fel. A kritérium alkalmazásának indokát abban látja, hogy a tanulók számára csak azok a tartalmi elemek érdekesek és fontosak, amelyek a jelen problémahalmazából, azaz a tanulók problémáiból, értékvilágából, érdekeiből erednek. Mivel a jelenbeli problémák változnak, a témák kánonja is változik.<sup>527</sup>

---

<sup>523</sup> F. Dárdai (2002/2006) 43.

<sup>524</sup> F. Dárdai (2002/2006) 38.

<sup>525</sup> F. Dárdai (2002/2006) 40-41.

<sup>526</sup> F. Dárdai (2006b) 25, (2002/2006) 43; Fischerné Dárdai (2010) 15-16. Vö. Kaposi és Katona véleményével (3.3. alfejezet, 126. o., 3.4. alfejezet, 127. o). A német történelemdidaktikusok által megfogalmazott, e területtel kapcsolatos célokat lásd a III. rész 6.1. alfejezetében, a 99. oldalon.

<sup>527</sup> F. Dárdai (2007). A jelenelvre vonatkozó magyar és német véleményekhez lásd a 489. lábjegyzetet a 117. oldalon.

### 3.3. Kaposi József

A szerző a 2000-es években az új érettségi követelményrendszert bemutató, valamint az elmúlt évtizedben a történelemtanítás helyzetét átfogóan elemző publikációiban is érintette a tartalom kiválasztásának kérdését.

#### *A történelmi műveltség szerepe*

Kaposi szerint a történelmi műveltség részben a kollektív emlékezetben megőrzött, részben pedig a történettudományi művekben megörökített narratívumokból áll.<sup>528</sup> A kollektív emlékezetben megőrzött elbeszélések, különösen az úgynevezett nagy nemzeti elbeszélések (például mitológiák, mondák) egyik funkciója, írja, hogy azok átélése révén az egyén mintegy bebocsátást nyer a közösség kötelékébe, részesedik a csoport identitásából.<sup>529</sup> A történelmi műveltség másodsorban olyan közös kulturális kódrendszer, amely a nemzedékek közötti párbeszéd biztosítója.<sup>530</sup> A műveltség további funkciója szerinte az értelemadás, iránymutatás. Ezzel hozza összefüggésben, hogy a történelemtanítás hagyományosan időben „lefedti” a történelmet, nem csak Magyarországon, hanem Nyugat-Európában is.<sup>531</sup>

Az identitás dimenziói kapcsán Kaposi utal arra, hogy Magyarországon a hazaszeretetre nevelés áll előtérben, melynek eszköze hagyományosan a szabadságharcos nemzeti történelem tanítása, míg Nyugat-Európában az emberiség közös története került a tanítás középpontjába, de legújabbban a helyi és nemzeti identitás felértékelődése is megfigyelhető.<sup>532</sup>

#### *Új történettudományi megközelítések és hangsúlyok*

Kaposi József a történelemtanítás nyugat-európai tendenciái között sorolja föl, hogy a tananyag kiválasztásában új hangsúlyok (Európán kívüli térségek, a társadalmilag, politikailag, gazdaságilag marginalizáltak: a nők, a gyermekek, a kisebbségek, illetve a környezet története) és új megközelítések (társadalom-, kultúr- és mentalitástörténet)

---

<sup>528</sup> Kaposi (2016) 6.

<sup>529</sup> Kaposi (2010a) 11-12. Knausz hasonló véleményét lásd a 115. oldalon, a további hazai és német véleményekről lásd uo. a 479. lábjegyzetet.

<sup>530</sup> Kaposi (2016) 9. Knausz és további hazai szerzők véleményét lásd az 2. fejezetben, a 117. oldalon, illetve uo. a 486. lábjegyzetet.

<sup>531</sup> Kaposi (2010a) 21, (2016) 12. Hasonlóan vélekedik Mayer, Gautschi és Bernhard (III. rész, 4.1. alfejezet, 329. o.). Hasonló jelentésű a német történelemdidaktika egyik alapfogalma: a történeti tudat, mely a múltból a jelenre és a jövőre levont egyéni következtetéseket jelent, lásd II. rész 2.1. alfejezet 117. o.

<sup>532</sup> Kaposi (2010b) 69, (2010a) 21, (2016) 9. F. Dárdai és más magyar és német szerzők hasonló véleményét lásd a 3.2. alfejezetben a 123. oldalon, illetve uo. az 520. lábjegyzetben.

jelentek meg.<sup>533</sup> Ezek a témakörök hangsúlyossá váltak a szerző közreműködésével készült, 2005-től hatályos érettségi követelményekben,<sup>534</sup> melyek szerzői igyekeztek megtalálni a középutat a kánon megőrzése és megújítása között.<sup>535</sup> Az új megközelítések hangsúlyosabbá váltak a szintén a szerző közreműködésével készült NAT 2012-ben is, a hosszsmetszeti témák révén, a hagyományos tantervi kánon megőrzése mellett.<sup>536</sup>

### *A kulcsfogalmak szerepe a tartalomkiválasztásban*

A szerző a képességek fejlesztése és a tartalomkiválasztás összefüggése kapcsán arra mutat rá, hogy olyan egyedi fogalmakat kell tanítani, amelyek hozzájárulnak, megfelelő élmény- és ismeretanyagot biztosítanak a kulcsfogalmak elsajátításához.<sup>537</sup>

### **3.4. Katona András**

A 2000-ben illetve 2002-ben megjelent, Katona András és szerzőtársai által írt tantárgy-pedagógiai tankönyv és tantárgy-pedagógiai összefoglaló<sup>538</sup> nem szentel külön fejezetet a kiválasztás kérdésének, de a Katona András által írt fejezetek következtetni engednek szerzőjük véleményére a kiválasztás egyes szempontjairól.

### *A hagyományos műveltség*

A történelemtanítás célja a szerző szerint „a múlt ismereteire épülő műveltség és történeti tudat” átadása, valamint a képességek fejlesztése.<sup>539</sup> A műveltség egyik funkciója Katona szerint az, hogy közös kommunikációs alapot, a kölcsönös megértés lehetőségét biztosítja a szűkebb vagy tágabb közösség tagjai számára.<sup>540</sup> Egy másik funkciója az identitás fejlesztése.<sup>541</sup> A magyar történelemtanítás célja, írja a szerző, elsősorban a nemzeti identitástudat, másodsorban az Európához tartozás érzésének a kialakítása.<sup>542</sup> Hozzáteszi: a

---

<sup>533</sup> Kaposi (2010a) 21. Lásd F. Dárdai, valamint további hazai és német szerzők véleményét a 3.2. alfejezetben a 124. oldalon, illetve uo. az 526. lábjegyzetben.

<sup>534</sup> F. Dárdai – Kaposi (2004a) 16, 21, 23.

<sup>535</sup> F. Dárdai – Kaposi (2005) 29-30.

<sup>536</sup> Kaposi (2016) 11.

<sup>537</sup> Kaposi (2016) 7. Vö. Kojanitz és további hazai szerzők véleményével, lásd a 3.5. alfejezetben a 127. oldalon, illetve uo. az 547. lábjegyzetet.

<sup>538</sup> Csepela – Horváth – Katona – Nagyajtai (2000), Katona – Sallai (2002).

<sup>539</sup> Katona – Sallai (2002) 25, 26.

<sup>540</sup> Katona – Sallai (2002) 26. Knausz és további hazai szerzők hasonló véleményét lásd az 2. fejezetben, 117. oldalon, illetve uo. a 486. lábjegyzetet.

<sup>541</sup> Knausz hasonló véleményét lásd a 115. oldalon, további hazai és német véleményekről lásd uo. a 479. lábjegyzetet.

<sup>542</sup> Katona – Sallai (2002) 26. F. Dárdai és más magyar és német szerzők hasonló véleményét lásd a 3.2. alfejezetben a 123. oldalon, illetve uo. az 520. lábjegyzetben.

nemzeti történelem gyakran idealizált és az egyetemes történelmi összefüggésekből kiragadott, az egyetemes történelem pedig túlságosan Európa-centrikus, és hiányzik belőle a „valamennyi kontinensre kiterjedő integrálódó világszemlélet”.<sup>543</sup> A műveltség egy további funkciójának a jelenben való iránymutatást, az értékek közvetítését nevezi.<sup>544</sup>

### *A történettudomány új megközelítésmódjai*

A tananyag jellemzésekor Katona megjegyzi, hogy gyakran túlságosan részletes benne a politika-, diplomácia- és hadtörténet, valamint jelentős történelmi személyek cselekedeteinek tárgyalása, míg a társadalom-, gazdaság- és mentalitástörténet tanítása háttérbe szorul.<sup>545</sup> E kritikája révén tehát állást foglal ez utóbbiak súlyának növelése mellett.<sup>546</sup>

## **3.5. Kojanitz László**

Kojanitz László a tartalomkiválasztásnak elsősorban az alábbi két szempontját elemezte írásaiban.

### *A sémák és a tartalmi kulcsfogalmak kérdése*

A szerző 2003-ban megjelent tanulmányában mutatta be a tartalom kiválasztásának összefüggését a tartalmi kulcsfogalmak kérdéskörével, mely a legrészletesebb ilyen elemzés a magyar szakirodalomban.<sup>547</sup> A szerző felvázolja benne a kognitív pszichológia vonatkozó eredményeit. Rámutat arra, hogy a gondolkodási képességek fejlesztése szempontjából alapvetően fontos a megfelelő tanítási tartalom kiválasztása, és hogy a kiválasztás kiindulópontját a kulcsfogalmak kell, hogy képezzék. A tartalom kiválasztásakor ezért a műveltségterületet definiáló kulcsfogalmakból kell kiindulni, azokat elhelyezni a tanítás folyamatában, majd meghatározni, hogy mely témáknál és milyen konkrét ismeretek kapcsolódjanak hozzájuk. Például az 1956-os forradalom és szabadságharc témája esetében az alábbi kulcsfogalmak, illetve konkrét ismeretek kiválasztását javasolja:

---

<sup>543</sup> Katona – Sallai (2002) 26.

<sup>544</sup> Katona – Sallai (2002) 33.

<sup>545</sup> Katona – Sallai (2002) 26.

<sup>546</sup> F. Dárdai, illetve további hazai és német szerzők hasonló véleményét lásd a 3.2. alfejezetben a 124. oldalon, illetve uo. az 526. lábjegyzetben.

<sup>547</sup> Kojanitz (2003). A kulcsfogalmak kulcsszerepéről a tartalomkiválasztásban hasonló véleményt képvisel Knausz, Kaposi és Vajda (2.1. alfejezet 119. o., 3.3. alfejezet 126. o., 3.6. alfejezet 130. o.).

Kulcsfogalmak	társadalmi elégedetlenség, nyilvánosság, politikai hatalom, politikai küzdelem, politikai megoldás, fegyveres erőszak, forradalom, ellenforradalom, nemzeti függetlenség, demokrácia, diktatúra, érdekszféra, nagyhatalmi erőviszonyok
Konkrét ismeretek	Október 23-a eseményei és okai. A magyar forradalom eseménytörténete. A szovjet beavatkozásról szóló döntés megszületésének körülményei. A nemzetközi közvélemény reagálása az eseményekre. Az események korabeli leírása és a résztvevők, szemtanúk visszaemlékezései.

**8. táblázat. Kulcsfogalmak és konkrét ismeretek az 1956-os forradalom témájához Kojanitz László javaslata szerint.** Forrás: Kojanitz (2003),

Ha az így kialakuló tartalmat redukálni kell a tanítás időbeli korlátai miatt, akkor ebben a szerző szerint a kulcsfogalmakból összeszerveződő úgynevezett „gondolkodási sémák” nyújtanak segítséget, melyek a kulcsfogalmak közötti összefüggéseket jelenítik meg. 1956 kapcsán Kojanitz tizenkét ilyen sémát sorol fel, közöttük például a következőket: „a nemzetközi összefüggések megismerése elősegítheti a hazai események megértését”, vagy „a személyes szabadság megsértése és az életkörülmények romlása egyaránt fontos szerepet játszhat a hatalom elleni lázadásban”. Úgy véli, a tartalom szükséges redukciója esetén a történelem megértése szempontjából legfontosabb, leguniverzálisabb, a kulcsfogalmak megértését leginkább segítő, a többi műveltségterülettel kapcsolatot tartó, a mindennapi élet szempontjából legfontosabb sémák, illetve az ezek alapján kiválasztandó ismeretek tartandóak meg.

2014-es tanulmányában újra hangsúlyozza, hogy a kulcsfogalmakat „minél előbb meg kell tanítani, és aztán folyamatosan újra és újra gyakoroltatni a különböző történelmi kontextusokban”.<sup>548</sup> Ugyanitt a szerző a kulcsfogalmak alábbi listáját közli:

<sup>548</sup> Kojanitz (2014a) 13.

## Tartalmi kulcsfogalmak

Gazdaság	Társadalom	Politika
<ul style="list-style-type: none"> <li>• gazdasági tevékenység                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– előállítás</li> <li>– elosztás</li> <li>– fogyasztás</li> </ul> </li> <li>• gazdasági szereplők                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– háztartások</li> <li>– vállalkozások</li> <li>– állam</li> <li>– bankrendszer</li> </ul> </li> <li>• gazdasági kapcsolatok                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– újraelosztás</li> <li>– kölcsönösség</li> <li>– piaci csere</li> <li>– önellátás</li> </ul> </li> <li>• gazdasági rendszerek                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– újraelosztáson alapuló</li> <li>– piacgazdaság</li> <li>– vegyes gazdaság</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• család</li> <li>• népesedés</li> <li>• társadalom                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– rendi</li> <li>– osztály</li> <li>– nyitott</li> </ul> </li> <li>• társadalmi réteg                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– elit</li> <li>– közép</li> <li>– alsó</li> </ul> </li> <li>• társadalmi mobilitás</li> <li>• nemzet</li> <li>• vallás</li> <li>• többség</li> <li>• kisebbség</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hatalmi ágak                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– törvényhozás</li> <li>– végrehajtás</li> <li>– igazságszolgáltatás</li> </ul> </li> <li>• politikai rendszer                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– jogrendszer</li> <li>– gazdasági rendszer</li> <li>– politikai kultúra</li> </ul> </li> <li>• politikai rendszerek                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– despotizmus</li> <li>– monarchia</li> <li>– abszolutizmus</li> <li>– diktatúra</li> <li>– demokrácia</li> </ul> </li> </ul>

3. ábra. A tartalmi kulcsfogalmak felsorolása Kojantiz László szerint. Forrás: Kojanitz (2014b), 11.

### A nemzeti hagyományok

A szerző kitér a történelmi emlékezetben megőrzött hagyományok problematikájára is. Elfogadja, hogy szükséges, hogy a gyermeknek megismerjék és átéljék ezeket, mivel biztonságérzetet nyújtanak számukra, és megerősítik a saját közösségük kiválóságába vetett hitüket,<sup>549</sup> de hangsúlyozza, hogy az idősebb diákokkal feltétlenül racionális elemzésnek kell alávetni őket, mivel az érzelmekre hatnak, és alkalmasak lehetnek sovíniszta indulatok felkeltésére is.<sup>550</sup>

### 3.6. Vajda Barnabás

Vajda Barnabás szlovákiai magyar történelemdidaktikus, a magyar, a szlovák, a cseh és az angol nyelvű szaktudomány ismerője. 2011-ben jelent meg *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába* című könyve, melyet hét év múlva követett annak második kiadása. Ez a mű a tudományág eredményeinek legújabb magyar nyelvű összefoglalása. A szerző nem tematizálja a tartalom kiválasztásának kérdését, ami

<sup>549</sup> Knausz hasonló véleményét lásd a 115. oldalon, további hazai és német véleményekről lásd uo. a 479. lábjegyzetet.

<sup>550</sup> Kojanitz (2014a) 7.



magyarázható a tartalmat kevésbé fontosnak tartó, forrásközpontú szemléletű angolszász történelemdidaktika hatásával.<sup>551</sup> Könyvének második fejezete, mely „A történelem mint tudomány és iskolai tantárgy” címet viseli, mégis láttatni engedi a szerző viszonyulását a kiválasztás néhány kérdéséhez.

### *A kiválasztás szempontjai*

Hangsúlyozza például, hogy a tanítás céljára a történelemtudomány szempontjából korrekt és releváns, megfelelő számú és a tudásstruktúra megalapozására alkalmas adatot és fogalmat kell kiválogatni.<sup>552</sup> Tehát úgy véli, hogy a strukturális tudás, azaz a tartalmi kulcsfogalmak szempontjából releváns adatokat és fogalmakat kell a tanítás számára kiválasztani.<sup>553</sup>

Mivel a tartalom egyik funkciójának tartja az erkölcsi iránymutatást, pontosabban az univerzális emberi értékekre nevelést, ebből a célból szükségesnek tartja megfelelő példák kiválasztását, felmutatását a tanítás során.<sup>554</sup>

### *A tanári kiválasztás*

Megtalálható nála az a hazai szakirodalomban egyébként ritka gondolat is, hogy a kiválasztásnak nem csak állami (tantervi), hanem tanári szakasza is van.<sup>555</sup> Szükségesnek tartja a tanári kiválasztást, mivel az állami szervek általi tartalomkiválasztásban a manipuláció veszélyét látja, mint írja: „akik válogatnak és egyszerűsítének, azok a történelemtanítást a maguk érdekei szerint alakítják, azaz manipulálják”.<sup>556</sup> Ezzel szemben a tanár feladatának tartja, hogy ragaszkodjon a történettudomány által nyújtott szakszerű eredmények közvetítéséhez. Máshol utal arra, hogy a tanár feladata a tananyag „didaktikai előkészítése”,<sup>557</sup> amely fontos koncepció a német történelemdidaktikában is, és azt a tanár által végzett tervező tevékenységet jelöli, melynek magja a tartalom kiválasztása.<sup>558</sup>

---

<sup>551</sup> Az angolszász történelemdidaktikáról szóló rövid ismertetőmet lásd a II. rész 1.3. alfejezetében 41. oldaltól.

<sup>552</sup> Vajda (2018) 51, 53.

<sup>553</sup> Kojanitz és további hazai szerzők hasonló véleményét lásd a 3.5. alfejezetben a 127. oldalon, illetve uo. az 547. lábjegyzetben.

<sup>554</sup> Vajda (2018) 49. Lásd Szabolcs hasonló véleményét a 3.1. alfejezetben a 121. oldalon.

<sup>555</sup> Bővebben lásd Knausz okfejtését (2.2. alfejezet 119. sköv. o.), a német álláspontra vonatkozóan lásd uo. a 496. lábjegyzetet.

<sup>556</sup> Vajda (2018) 28.

<sup>557</sup> Vajda (2018) 90.

<sup>558</sup> Lásd a III. rész 6.2. alfejezetében a 105. oldalon.

## 4. Összefoglalás

Amint ezt korábban jeleztem, a hazai történelemdidaktikában nem beszélhetünk a némethez hasonló alaposágú diskurzusról a tartalomkiválasztás kérdésében,<sup>559</sup> vagy talán igazi diskurzusról sem, mivel egymással vitázó elméletek helyett inkább röviden kifejtett, konvergens álláspontokkal találkozunk. A hazai álláspontok részben megegyeznek a német történelemdidaktika vonatkozó eredményeivel, részben párhuzamosak azokkal, de sajátos hangsúlyokkal, néhány kérdésben pedig eltérés mutatkozik.

### 4.1. A tartalom kiválasztásának szempontjai

Ebben az alfejezetben a hazai történelemdidaktikusoknak a tartalomkiválasztási szempontokra vonatkozó állításait összegzem. A magyar történelemdidaktikában a tartalom kiválasztásának az alábbi négy kritériumával találkozunk. Ezek a szempontok nagy mértékben hasonlítanak a német diskurzusból megismertekre.

#### *A hagyományos műveltség*

A kollektív emlékezetből származó témákat, „amelyek elevenen élnek a közbeszédben, és meghatározó módon befolyásolják a közgondolkodást”<sup>560</sup>, a hazai történelemdidaktika leggyakrabban a hagyomány, műveltség, kánon kifejezésekkel, vagy ezek kombinációival illeti. A történelemdidaktikusok egybehangzó véleménye, hogy a hagyományos műveltségi tartalom nélkülözhetetlen a tanulók identitásának fejlődése szempontjából.<sup>561</sup> A hazai szerzők állításuk indoklásaként ismételten és hangsúlyosan hivatkoznak a hazai és külföldi pszichológiai kutatások eredményeire.<sup>562</sup>

A nemzeti identitás és a történelemtanulás összefüggését vizsgálta az elmúlt évtizedek egyik legfontosabbnak tekinthető hazai empirikus történelemdidaktikai kutatása, mely Szabenyi Péter és Vass Vilmos nevéhez fűződik. A szegedi iskolások körében végzett kutatás igazolta, hogy a tanulók által olvasott, illetve felidézett történelmi narráció jelentősen hat a tanulók identitástudatára, tehát a történelemtanítás tartalmának nagy szerepe van annak formálásában. A szerzők hangot adtak meggyőződésüknek, hogy az iskola, ezen belül

---

<sup>559</sup> Lásd a IV. rész első mondatait a 113. oldalon.

<sup>560</sup> Knausz (2015) 36.

<sup>561</sup> Lásd a 479. lábjegyzetet a 115. oldalon.

<sup>562</sup> Kinyó (2005a) 111, 113; Kaposi (2010a) 11-12.

különösen is a történelemtanítás legfontosabb feladata nem más, mint segíteni a diákokat identitásuk formálódásában.<sup>563</sup>

A hazai történelemdidaktika, Knausz Imre munkásságának köszönhetően, az általam feldolgozott német műveknél alaposabb elemzéseket tartalmaz a hagyományos műveltség identitásképző, a nemzeti kommunikációt megalapozó, a jelenben irányt mutató, a fogyasztói kultúrával szembeni ellenállást, a nehéz helyzetekben támaszt nyújtó funkcióról.<sup>564</sup> Utalást találunk benne arra is, hogy a műveltség iránymutató funkciójával hozható összefüggésbe a kronológiai teljesség hagyománya a történelemtanításban.<sup>565</sup>

Ellentmondásosnak tűnik viszont, hogy bár a szakma elfogadja a hagyományos tartalmi elemek nélkülözhetetlenségét, a történelemtanítás tartalmának relatív változatlanságát mégis negatív vonásként (merevségként, a modernizáció elmaradásaként) értékeli. Ezt érzékelteti Fischerné Dárdai Ágnes és Kojanitz László annak az empirikus kutatásuknak a kapcsán, amely kimutatta, hogy a történelemtankönyvek fejezetcímei, a fejezetek terjedelme az 1970-es évtizedtől a 2000-es évtizedig alig változtak.<sup>566</sup> Hasonlóan vélekedik Jakab György a kánon ennél is hosszabb távú változatlanságáról.<sup>567</sup> Egy másik ellentmondást lehet fölfedezni a hagyományos tartalom fontosságának elfogadása és a tartalom csökkentésének sürgetése között. Ha az előbbiből indulunk ki, nehezen járható útnak tűnik (bár nem elképzelhetetlen), hogy – amint Knausz javasolja – hagyjunk ki fontos tartalmi elemeket a tantervből,<sup>568</sup> vagy, ahogyan a Dupcsik-Repárszky tankönyvszerzőpáros írja, mondjunk le teljes korszakokról az érettségi követelményrendszerben.<sup>569</sup>

A hazai szakemberek utalnak a hagyományos műveltség értékének, átadhatóságának válságára is. Knausz Imre ezt úgy fogalmazza meg, hogy a virtuális valóságban élő fiatalok számára a műveltségnek már nincs jelentősége, az már nem a valóság hírnöke, nem olyasmi, amit érdemes vagy illik tudni.<sup>570</sup> Megoldási javaslata az, hogy rá kell döbbsenteni a fiatalokat

---

<sup>563</sup> Szebenyi – Vass (2002a) és (2002b).

<sup>564</sup> Lásd az 2.1. alfejezetben, a 116. oldaltól.

<sup>565</sup> Kaposi (2016) 11-12.

<sup>566</sup> Fischerné Dárdai – Kojanitz (2007) 69.

<sup>567</sup> Jakab (2008).

<sup>568</sup> Knausz (2012a).

<sup>569</sup> Dupcsik – Repárszky (2013) 3. Az érettségi követelményrendszer előkészítéskor meghozott döntésekről lásd a 4.2. fejezetet, a 137. oldalon.

<sup>570</sup> Knausz (2015) 60, (2017) 1377-79.

a valós problémákra, aminek révén a problémák okai és megoldási lehetőségei is fontossá válnak számukra.<sup>571</sup> Vajon mennyi esélye van erre az iskolának?

### A hagyományos kánon nemzeti és európai jellege

A kánon az általános vélemény szerint nemzeti és európai, a magyar és az európai identitás hordozója.<sup>572</sup> E kettősségből fakad a magyar és az egyetemes történelmi tartalom kívánatos arányának a kérdése a történelemtanításban. A magyar történelemtanításban hagyományosan az előbbi van túlsúlyban.<sup>573</sup> Ebben valószínűleg nem vagyunk egyedül Európában, egy korábbi, összeurópai felmérés szerint a diákok számára Európa gazdagabb, nyugati felében a világtörténelem, míg a szegényebb, keleti felében a nemzeti történelem fontosabb.<sup>574</sup> A nemzeti történelem nagyobb súlya ellenére a történelemdidaktikusok számára kézenfekvő, hogy a magyar történelem az egyetemesbe ágyazódik, és hogy identitásunk kettős: éppúgy nemzeti, mint európai. E tényeket csak egyes tudományon kívüli (politikai) vélemények kérdőjelezik meg. A történelemdidaktikában legfeljebb a nemzeti és az egyetemes történelem kívánatos arányáról folyik vita, melyet a 2005-ös érettségi követelményrendszer 60-40%-os arányban rögzített.<sup>575</sup>

Az 1970-es évtized német vitáitól eltérően, amelyek, úgy tűnik, elsősorban az ottani kánon társadalmi viszonyokat konzerváló hatásáról folytak, és ahol szociáldemokrata és polgári-konzervatív érvek csaptak össze,<sup>576</sup> itthon a magyar történelmi kánon nemzeti jellege váltott ki ismétlődő vitákat. A kánon egyes szakemberek szerint túlzóan nemzeti,<sup>577</sup> mások szerint ez a kritika globalista jellegű és visszautasítandó.<sup>578</sup> A polémia újra fellángolt a NAT 2003-as változatának elfogadásakor, mivel az mellőzte a tartalmi elemek felsorolását, ebben a tanterv kritikusi szándékos nemzeti tudatrombolást véltek fölfedezni.<sup>579</sup> 2008-ban Jakob György hosszú elemző tanulmányban igyekezett kimutatni, hogy a kánon a magyar állam

---

<sup>571</sup> Knausz (2009) 80-82.

<sup>572</sup> Az európai és a nemzeti identitás kettősségéről F. Dárdai és más magyar és német szerzők véleményét lásd a 3.2. alfejezetben a 123. oldalon, illetve uo. az 520. lábjegyzetben.

<sup>573</sup> Katona – Sallai (2002) 26.

<sup>574</sup> F. Dárdai (2002/2006) 36, 43. Újabban Nyugaton is nő a nemzeti történelem súlya: Kaposi (2010a) 21, (2016) 9.

<sup>575</sup> F. Dárdai – Kaposi (2005/2006) 125. Az érettségi követelményrendszer előkészítésekor meghozott döntésekről lásd a 4.2. fejezetet, a 137. oldalon. Az arány Németországban tartományról tartományra jelentősen változik, nincs elfogadott sztenderd mértéke, lásd a 380. lábjegyzethez tartozó szövegrészt a 95. oldalon.

<sup>576</sup> Lásd a III. rész 6.1. fejezetében a 97. oldaltól.

<sup>577</sup> Knausz (1990/1998) 170; Szabolcs (1996) 28-31.

<sup>578</sup> Závodszy (1996) 2, (1997) 6.

<sup>579</sup> A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata elnökségi véleményezése (2004) 11; vö. Závodszy (2010) 2-3; Salamon (2010), Fischerné Dárdai (2010) 12-13.

történetét a magyar etnikum számára kisajátító, a nemzeti érdeket az egyetemes erkölcsi normákkal szemben előnyben részesítő szemléletmódot tükröz, és ez a jellemzője lényegében a dualizmus kora óta változatlan.<sup>580</sup>

Az említett viták dacára a hazai történelemdidaktikusok egyetértenek egyrészt abban, hogy szükség van a hagyományos kánon tanítására,<sup>581</sup> de abban is, hogy szükség van a tartalom racionális iskolai elemzésére, esetleges egyoldalúságait pedig multiperspektivikus elemzéssel kell feloldani.<sup>582</sup> A kritikus elemzés és a multiperspektivitás, szögezi le Knausz, éppúgy szükséges jellemzője a történelemtanításnak, mint a történettudománynak.<sup>583</sup> Nehéz feladat persze megtalálni az egyensúlyt a nemzeti identitás megerősítése és a kritikus szemléletmód között.<sup>584</sup>

A hazai szakemberek régóta sürgetik a hazai nemzetiségek (a szomszéd népek) történetének fokozottabb megjelenítését a tanításban.<sup>585</sup> Ez nem elsősorban jelenlegi létszámukból következik, hanem Magyarország történetének abból a sajátosságából, hogy ezeknek a népeknek a Trianon előtti története részben vagy egészben a magyar államiság keretei között játszódott le.<sup>586</sup> Magyarországon a legnagyobb létszámú, a többségtől eltérő kulturális hagyományú csoport a cigányság. Történelmük hangsúlyosabb megjelenítése egyaránt fontos lenne saját identitásuk és a többségi társadalom elfogadó hozzáállásának megalapozása miatt.<sup>587</sup> A tankönyveket elemző szerzők az évezred első évtizedében „fekete pontként” illetve „emlékezetkiesésként” értékelték a cigányokról szóló ismeretek hiányát a történelem tananyagában.<sup>588</sup> A roma és más kisebbségekre vonatkozó ismeretek hiányoztak a történelemtanárok képzéséből is.<sup>589</sup> Véleményem szerint szükséges volna, hogy a tankönyvek és a tanórák az újkortól kezdve – amióta a cigány népcsoportok Kárpát-medencei jelenléte dokumentálható – szisztematikusan térjenek ki a cigányok történetére az egyes korszakok társadalom- és életmódtörténeti részeinél. Így a cigányság nem csak a jelenlegi gazdasági nehézségei, és az ezzel kapcsolatos társadalmi feszültségek

---

<sup>580</sup> Jakab (2008).

<sup>581</sup> Lásd feljebb a 131. oldalon.

<sup>582</sup> Lásd például Kojanitz (2014a) 7.

<sup>583</sup> Knausz (2015) 15-17. Vitatkozva Gyáni (1997), (2014), (2015) álláspontjával.

<sup>584</sup> F. Dárdai (2002/2006) 40-41.

<sup>585</sup> Például F. Dárdai (1996), 16; Domokos (2001), 26; Knausz (2011a) 45.

<sup>586</sup> Knausz (2001c) 152.

<sup>587</sup> Knausz (2001c) 152-153.

<sup>588</sup> Terestyéni (2004), Gyimesi (2010).

<sup>589</sup> Kereszty (2005) 52-53.

kontextusában jelenne meg a tanításban, hanem egyrészt sajátos kultúrája értékeivel, másrészt – és ennek helye éppen a történelemóra – sok évszázados történelmiségében, mely az integráció nehézségei mellett annak sikereit is felmutatja (ami különösen nyilvánvaló, ha a hazai cigányok történetét más országokbeliekével összehasonlítjuk). Kétségtelen, hogy kultúrájuk szóbeli jellege miatt minderről kevés, és kizárólag a többségi társadalom által lejegyzett, annak nézőpontját tükröző írásbeli forrásunk van, ezek és a rekonstruált néprajzi források mégis elegendőek ahhoz, hogy a kérdést a tanításban időről-időre tematizáljuk. Legalább olyan fontos lenne, mint maguk a tények, hogy a tanulók a cigánysággal kapcsolatos témák tárgyalásakor inkluzív tanári attitűddel találkozzanak, ennek kialakítása pedig a tanárképzés egyik fontos feladata volna.

### *A jelenelv*

A jelenelv a kiválasztás ismert szempontja a hazai történelemdidaktikában is.<sup>590</sup> Jelentheti egyrészt a tanulók érdeklődéséhez köthető, közvetlen vagy személyes relevanciájú témák, másrészt a közbeszédből, illetve a társadalomtudományokból származó közvetett vagy társadalmi relevanciájú témák kiválasztását.<sup>591</sup> Bár ez az elv nem váltott ki a hagyományos műveltség problémájához hasonló vitákat, több hazai szerző felhívja a figyelmet alkalmazásának veszélyeire, azaz arra, hogy kizárólag a jelenelv alapján végzett kiválasztás szubjektív és ideologikus lehet, és a történelmet a jelen példatárává alacsonyíthatja le.<sup>592</sup>

### *Új történettudományi megközelítések*

A hazai történelemdidaktika számára magától értődő, hogy a történettudomány meghatározó szerepet játszik a tanítás tartalmának kialakításában.<sup>593</sup> Hosszabb ideje egyetértés van abban, hogy a történettudomány új témáinak, új megközelítéseinek – gazdaság, társadalom, kultúra, ökológia, a „tudati viszonyok” stb. – helyet kell adni a történelemtanításban a politikatörténet mellett, illetve részben a helyett.<sup>594</sup> A történettudományban, írta Knausz 2001-ben, már nyolc évtizede zajlik ez az átalakulás, történelemtanításunkat azonban eddig igen kevésbé érintette.<sup>595</sup> Fél évtizeddel később azonban a 2005-ben bevezetett érettségi

---

<sup>590</sup> A jelenelvre vonatkozó hazai és német véleményekről lásd a 489. lábjegyzetet a 117. oldalon.

<sup>591</sup> Knausz (2001a) 44.

<sup>592</sup> Domokos (2004) 55; Szabolcs (2005c) 16-17; Knausz (2015) 19; Vajda (2018) 28.

<sup>593</sup> Ezt a viszonyt elemzi történelmi szempontból Gözsy – Dévényi (2011), illetve a tankönyvi tartalomra vonatkozóan Dévényi – Gözsy (2014).

<sup>594</sup> Erről lásd az 526. lábjegyzetet a 123. oldalon.

<sup>595</sup> Knausz (2001a) 45.

követelmények, majd újabb fél évtized múlva a 2012-es NAT hosszmetzeti témái előreléptek ebbe az irányba. Ekkorra érték be az előző évtizedek szakmai fejlesztései, és tudták érvényesíteni a hazai történelemtanítás szabályozói a hazai és a külföldi történettudományban, történelemdidaktikában kikristályosodott eredményeket.<sup>596</sup>

### ***A képességek fejlesztése, a kulcsfogalmak szerepe***

Megjelenik az a kiválasztási szempont is, hogy a tanítás tartalmát a képességek fejlesztéséhez kellene igazítani, vagyis a tartalmat úgy kellene kiválasztani, hogy az a képességfejlesztést szolgálja.<sup>597</sup> A konkrétumok szintjén a szerzők csak a tartalmi kulcsfogalmakat (melyeket disszertációmban a képességek és az ismeretek határterületeként definiáltam)<sup>598</sup> hozzák kapcsolatba a tartalomkiválasztással.<sup>599</sup> Knausz javaslata szerint a tartalmat úgy kell kiválasztani, hogy a kulcsfogalmak újra és újra megjelenjenek benne, különböző kontextusokban, majd a kiválasztott tartalmat úgynevezett spirális tantervbe kell elrendezni.<sup>600</sup>

## **4.2. A tanterv, a tankönyv és a tanár szerepe a tartalom kiválasztásában**

A német gyakorlattól eltérően a magyarországi történelemtanítás tartalmi elemeinek meghatározása hagyományosan két szinten történik: a tantervben és a tankönyvek által.<sup>601</sup> A történelemdidaktikusok közül elsősorban Knausz Imre az, aki a tanári kiválasztás fontosságát is hangsúlyozza.<sup>602</sup>

### ***A tantervi kiválasztás***

A tantervi reformok közül legrészletesebben az új érettségi követelmények 1996 és 2003 közötti megszületésének körülményei ismerhetők meg a hazai történelemdidaktikai szakirodalomból.<sup>603</sup> A követelményeket megfogalmazó (változó összetételű) bizottságnak kutatóintézeti és egyetemi-főiskolai történelemdidaktikusok, továbbá különböző

---

<sup>596</sup> F. Dárdai – Kaposi (2004a) 16, 21, 23; Kaposi (2016) 11. Részletesebben lásd a tantervi kiválasztásról írtakat a következő alfejezetben.

<sup>597</sup> Lásd a Knausz által írtakat a 118. oldalakon, valamint az utóbbi helyen a 491. lábjegyzetet.

<sup>598</sup> A történelmi gondolkodás részterületeinek bemutatását lásd az I. rész 3.3. alfejezetében, a 22. oldalon.

<sup>599</sup> Lásd erről Kojanitz és mások érvelését a 3.5. alfejezetben a 127. oldalon, illetve uo. az 547. lábjegyzetben.

<sup>600</sup> Knausz (2015) 50.

<sup>601</sup> A vonatkozó német gyakorlat összefoglalását lásd a III. rész 6.2. alfejezetében, a 103. oldaltól.

<sup>602</sup> Lásd a 2.2. alfejezetet a 119. oldaltól.

<sup>603</sup> F. Dárdai (2005 / 2006).

iskolatípusokból érkező történelemtanárok és történészek voltak a tagjai.<sup>604</sup> A tartalmi követelmények tekintetében a bizottság meghatározó súllyal vette figyelembe több, a tanári közvéleményre kiterjedő kutatás eredményét,<sup>605</sup> bekérte szakmai lektorok, illetve szakmai szervezetek véleményét, melyek hatására az érettségit szabályozó tantárgyi dokumentumok sok tekintetben módosultak.<sup>606</sup> A munka során több alapvető, a tartalomkiválasztással kapcsolatos döntés született:

- az érettségi jelenítse meg a középiskola meghatározó tartalmainak „egészét”, és ne csak egy részüket,<sup>607</sup>
- a feladatok 60-40%-ban vonatkozzanak a magyar és az egyetemes történelemre,<sup>608</sup>
- 50-50% legyen a régebbi és a 19-20. századi történelem aránya,<sup>609</sup>
- rögzítsék a politika-, társadalom-, gazdaság-, művelődés- illetve életmód- és mentalitástörténet arányát.<sup>610</sup>

Az érettségi követelmények az időnként ellentétes szakmai vélemények közötti középutat igyekeztek követni, ami tartalmi szempontból azt jelentette, hogy megőrizték a tartalomkiválasztásban a hagyományos politika- és eseménytörténelmi dimenziót, de megjelenítettek új, például életmód- és mentalitástörténelmi témákat is.<sup>611</sup>

A NAT Ember-és társadalom műveltségterülete 2012-es változatának kidolgozása szintén történelemdidaktikusi, történelemtanári illetve történészi részvétellel zajlott.<sup>612</sup> Ennek a NAT-változatnak a fő újdonsága, hogy a tanítandó tartalmat újra részletezte, szemben a 2003-as és 2008-as változatokkal. Ezt a változást a tanterv bemutatásakor Szabó Márta egy Knausz Imrétől származó idézettel indokolta, mely szerint szükséges a nemzeti műveltség megőrzése, mivel a hagyomány ismerete teszi lehetővé egymás megértését, illetve a

---

<sup>604</sup> F. Dárdai (2005 / 2006) 121. 9. láb, 124. 17-18. láb, 133. 43-44 láb.

<sup>605</sup> F. Dárdai (2005 / 2006) 121, 123.

<sup>606</sup> F. Dárdai (2005 / 2006) 131.

<sup>607</sup> A kánon megőrzésének és a tartalom csökkentésének ellentétéről lásd a 4.1. alfejezetben írtakat az 132. oldalon.

<sup>608</sup> Vö. a 4.1. alfejezetben írtakkal a 133. oldalon, és uo. az 575. lábjegyzettel.

<sup>609</sup> Lásd a 617. lábjegyzethez tartozó szövegrészt is a 137. oldalon. A régi és új korok arányának változásáról Németországban lásd a III. rész 6.1. alfejezetében írtakat a 99. oldalon.

<sup>610</sup> F. Dárdai (2005 / 2006) 123, 125. Vö. a 4.1. alfejezet 135. oldalán írtakkal.

<sup>611</sup> F. Dárdai (2005 / 2006) 134.

<sup>612</sup> Szabó (2012) 1.



demokratikus párbeszédet.<sup>613</sup> A tantervet készítőik célul tűzték azonban, a mélységelvű tanítás lehetőségének biztosítása érdekében, a teljességről való lemondást: „a keret teljes, a kép nem”.<sup>614</sup> A történettudomány újszerű dimenzióit társadalom-, diplomácia, környezet-, kultúr- és eszmetörténelmi hosszmetzeti témák beillesztésével kívánták erősíteni.<sup>615</sup>

A szintén 2012-ben napvilágot látott új történelem kerettanterveket az őket megalkotó bizottság történelemdidaktikus elnöke, Katona András, és gyakorló történelemtanár kollégái mutatták be publikációikban. A korábbi állapothoz képest a kerettantervek (általános iskolai, négyosztályos középiskolai, hat- és nyolcosztályos középiskolai) mindegyikében nőtt mintegy 10-15%-kal a kötelező adatok száma – ezen belül két iskolatípusban mintegy 40, illetve 80%-kal az évszámok száma –,<sup>616</sup> ami növelte a tartalom tantervi meghatározottságának a mértékét. Az általános iskolai és a négyosztályos középiskolai kerettantervek jelentősen növelték a 20. századi tartalmi elemek súlyát, illetve csökkentették az 1849 előtti témák számát és időkeretét.<sup>617</sup> Ezt a döntést a bizottság elnöke úgy kommentálta, hogy bár „nemzeti történelmünk dicsőségesebb korszakai kerülnek így némileg háttérbe, és a ’vesztett’ XX. századunk jobban előtérbe”, a tanulók „a napjainkban felmerülő kérdésekre, problémákra hamarabb találhatnak választ a közelmúlt, mint a régmúlt történelmében”.<sup>618</sup> Vagyis a jelenismereti megközelítés erősödött a dicsőséges, ám régebbi nemzeti múlt tanításának hagyományával szemben. A hat- és nyolcosztályos gimnáziumokban viszont éppen ennek az ellenkezője érvényesült, mert ezekben az intézményekben a tanulók csak egyszer, 17-18 éves korukban, és négyosztályos középiskolába járó társaikhoz képest mintegy 100 órával kisebb óraszámban tanulják a 20. századot.<sup>619</sup> A 2012-es kerettantervvvel kapcsolatos jelentős tartalmi döntéseket nem előzte meg közvéleménykutatás, hanem csak egyes tanárok, kiadók véleményének informális megkérdezése.<sup>620</sup> Úgy tűnik, hogy a németországi és a hazai tantervkészítés folyamata lényegében hasonlít egymásra.<sup>621</sup>

---

<sup>613</sup> Szabó (2012) 3.

<sup>614</sup> Szabó (2012) 6.

<sup>615</sup> Szabó (2012) 5.

<sup>616</sup> Katona (2012) 5.

<sup>617</sup> Katona (2012) 6. Lásd a 609. lábjegyzetet és a hozzá tartozó szövegrészt is a 136. oldalon.

<sup>618</sup> Katona (2012) 7.

<sup>619</sup> Lásd erre vonatkozó észrevételeimet (Gyertyánfy, 2016).

<sup>620</sup> Katona (2012) 7.

<sup>621</sup> A német eljárás jellemzését lásd a III. rész 6.2. fejezetében, a 103. oldaltól.

### *A tankönyv szerepe*

A magyarországi történelemtanítási hagyományban a tanítás tartalmát vitathatatlanul a tankönyvek határozzák meg.<sup>622</sup> Katona András – Sallai József összefoglaló műve úgy fogalmaz, hogy „a tanítás középpontjában általában a tankönyvi anyag áll”.<sup>623</sup> A Katona és szerzőtársai által írt tantárgy-pedagógiai tankönyv szerint a tanítás tervezésekor a tanárnak a tankönyv feldolgozandó anyagából kell kiindulni.<sup>624</sup> A tanár szabadsága „a korszerű metodikai szemlélet” szerint, írják, ma már tartalmi- és nem csak módszertani, ami szerintük azt jelenti, hogy eldöntheti: a tankönyv anyagából mit emel ki az órán, és mit hagy otthoni feldolgozásra.<sup>625</sup> A tanár feladata a tankönyvi anyag bővítése, színesítése.<sup>626</sup>

Ez a tankönyvfetisizmusnak nevezett jelenség<sup>627</sup> abból ered, hogy a kommunista diktatúra oktatáspolitikája számára nem volt kívánatos, hogy a tanárok eltérjenek a tankönyvek ideológiai alapon meghatározott ismeretanyagától. A középiskolai tankönyvek tartalommeghatározó szerepét erősítette az a tény is, hogy a felsőoktatási felvételi vizsgákon ezeknek az anyagából kellett számot adni a rendszerváltást követően is, egészen a 2005-től hatályos új érettségi-felvételi rendszer bevezetéséig. A tankönyvek tartalmához való ragaszkodás további tényezője lehet egyes tanárok gyengébb történelmi műveltsége, illetve évtizedek óta növekvő leterheltsége. Aki nem képes önálló tájékozódásra a történettudomány eredményeiben, vagy erre nincs ideje, motivációja, az nyilván a tankönyv szövegére hagyatkozik.<sup>628</sup>

### *A tanári kiválasztás*

A tanári cél- és tartalomkiválasztás nem csak a hazai történelemtanítási hagyományból hiányzik, hanem általában véve a magyar pedagógiai kultúrából.<sup>629</sup>

A témák kiválasztása terén a helyi tantervek készítése nyújtana némi mozgásteret az iskolák számára. A 2012 óta hatályos kerettantervi rendelet<sup>630</sup> megengedi, hogy az iskola helyi

---

<sup>622</sup> A német elméletben a tantervi és a tanári kiválasztáson van a hangsúly, bár kérdéses, hogy ez a gyakorlatban is így van-e, lásd a III. rész 6.2. alfejezetében írtakat a 104. oldalon.

<sup>623</sup> Katona-Sallai (2002) 73.

<sup>624</sup> Csepela – Horváth – Katona – Nagyajtai (2000) 314, 316.

<sup>625</sup> Csepela – Horváth – Katona – Nagyajtai (2000) 316, 322.

<sup>626</sup> Csepela – Horváth – Katona – Nagyajtai (2000) 314.

<sup>627</sup> Katona (2007) 1.

<sup>628</sup> Lásd még a 141. oldalon írtakat.

<sup>629</sup> Knausz (2015) 8, 59-63.

<sup>630</sup> Kerettanterv (2012).

tantervébe szabadon választott témaköröket iktassanak. A 2.§. (3). bekezdése szerint „az iskola a kerettanterveket (...) kiegészíti az iskola helyi sajátosságai alapján.” A kerettanterv a heti két órás tárgyak esetében 72 órából 65-öt vesz igénybe, így szabadon felhasználható – akár új témákra, akár a meglévők órakeretének növelésére – 7 óra. A 2.§. (5). bekezdése pedig megengedi, hogy „az iskola a helyi tanterve elkészítése során a tantárgyi kerettantervek tematikai egységeiben meghatározott óraszámokat legfeljebb 10%-kal csökkentheti”. Ennek alkalmazásával – évi 72 óra esetén – évente további 6-7 óra szabadítható fel a helyi tantervben, mely tetszőlegesen felhasználható más kerettantervi, vagy az előbbi szabály alapján helyben beiktatott témák tanítására.<sup>631</sup> A tapasztalat szerint azonban az iskolák zöme nem él ezzel a lehetőséggel, sőt nincs is tudatában a jog által adott szabadságának. A helyi tantervkészítésből fakadó autonóm lehetőségek elmulasztói általában azzal érvelnek, hogy a fennálló időkeretben a kerettanterv kötelező témái is alig végezhetőek el, tehát nem érdemes további témák beiktatására gondolni. Ez azonban nem magyarázza meg, hogy miért nem csoportosítják át az egyes tematikai egységekhez rendelt órakereteket a saját meggyőződésük szerint. Lehetséges persze, hogy a helyi tantervben leírtaknak nem tulajdonítanak különösebb jelentőséget, vagy pedig az adott iskolában tanító szaktanárok nem tudnak ebben megegyezni.

A témák és időkeretük helyi tantervi megválasztásánál minden bizonnyal lényegesebb kérdés a témák mélységének, súlypontjainak, részletességének (disszertációim terminológiája szerint: a tananyagnak)<sup>632</sup> a definiálása. Általános tapasztalat szerint ahelyett, hogy erről a tanárok maguk döntenének a tanítás tervezése során (itt már nem iskolai, hanem egyéni hatáskörben), igen gyakran egyszerűen a tankönyv mélységéhez, súlypontjaihoz, részletességéhez igazodnak.<sup>633</sup> A tanári közgondolkodás, úgy tűnik, ritkán reflektál arra, hogy nem a tankönyvi anyag kötelező, hanem a tanterv, ez utóbbi pedig csak a téma szintjén adja meg a tanítás tartalmát (kiegészítve néhány adattal), de azt nem írja elő, hogy egy-egy témát milyen mélységben vagy terjedelemben kell kifejteni.<sup>634</sup> A *tananyag* szó pontatlan, tantervi-tankönyvi-tanórai jelentésben egyaránt előforduló használata ezt a

---

<sup>631</sup> Ezt az értelmezést megerősíti a rendelet 4.§ (1). bek. c) pontja is, mely szerint a tantárgyi kerettanterv meghatározza „a kerettantervek tartalmának elsajátításához minimálisan szükséges – a tematikai egységekhez vagy adott évfolyamhoz kapcsolódó – óraszámot, amelyhez képest az iskola – a 2. § (5) bekezdésben foglalt kivétellel – kevesebb óraszámban nem építheti be a tantárgyi kerettantervet a helyi tantervébe”.

<sup>632</sup> Lásd az I. rész 3.1. alfejezetét a 14. oldaltól.

<sup>633</sup> A tankönyv szerepéről lásd a 139. oldalon írtakat.

<sup>634</sup> Vö. Száray (2001), 4-5; Gönczöl (2014).

reflektátlanságot tükrözi. Valószínű, hogy a tankönyvhöz szolgai módon igazodó tanári mentalitásnak a meghaladása volna a legfontosabb előfeltétele annak, hogy Magyarországon a tanári kiválasztás gyakorlata szélesebb körben elfogadottá váljon.

Tény azonban, hogy míg a tanítás mélységének, súlypontjainak meghatározására vonatkozó tanári szabadság szinte korlátlan az általános iskolában, a középiskolában korlátozzák azt az érettségi követelmények. Nem csak a szabályozók, hanem az eddig lezajlott írásbeli érettségi vizsgák nyilvánosságra hozott feladatai, illetve a vizsgáztató tanárok által megismert szóbeli vizsgafeladatok is, hiszen feltételezhető, hogy az ezekben megtalálható témák, illetve a témák elvárt részletezettsége a jövőbeli feladatsorokat is meghatározza. Ez által az érettségi feladatkészítő bizottságnak jelentős informális befolyása van a történelemtanítás tartalmának alakítására. További kvázi tartalomszabályozók a feladatkészítés szempontjából sztenderd vagy annak vélt tankönyvek és érettségi felkészítő könyvek, melyek bizonyos mértékig átvették a 2005 előtti, „tankönyvekbe vésett” követelményrendszer helyét. Az érettségi reform e nemkívánatos velejárójával az érettségi követelményrendszert megfogalmazó bizottság is tisztában volt.<sup>635</sup> A középszintű szóbeli érettségi témakörök kijelölése viszont régóta tanári hatáskör (melyet az új követelményrendszer persze bizonyos keretek közé szorított), talán ez a tanári tartalomkiválasztás egyetlen valóban bevett formája a hazai történelemtanításban.

A magyar történelemdidaktikusok közül elsősorban Knausz Imre foglalkozott a tanári kiválasztás lehetőségével és szükségességével. Knausz a tanári cél- és tartalom meghatározás két fő indokát abban látja, hogy csak a tanár képes a konkrét tanulók előzetes tudásának, érdeklődésének, életkori és kulturális sajátosságainak figyelembevételére, amire a hatékony tanítás, valamint a tanulók motiválása érdekében van szükség.<sup>636</sup> Vajda ehhez hozzáteszi, hogy a tanári tartalomkiválasztás a történészi szakszerűség védelmezője lehet a történettudomány eredményeit esetleg ideológiai alapon leegyszerűsítő vagy figyelmen kívül hagyó állami tantervekkel szemben.<sup>637</sup>

Knausz a tartalom tanár általi kiválasztását, pontosítását fókuszálásnak nevezi, melyet a tanári tervezőmunka egyik központi elemének tart. A téma fókuszának szerinte valamely

---

<sup>635</sup> Knausz Imre véleményét idézi F. Dárdai (2005/2006) 129.

<sup>636</sup> Knausz (2015) 8.

<sup>637</sup> Vajda (2018) 28.

lényeges, strukturális tudáselem mélyebb megértésére kell irányulnia. A fókusz azt mutatja meg, hogy „elsősorban mit kell megérteniük a tanulóknak az adott témakör feldolgozása során. A fókusz tehát egy összefüggés, pontosabban egy olyan pedagógiai cél, amely egy összefüggés megértésére irányul”. De úgy is lehet fogalmazni, írja, hogy a fókusz „a tanár elsődleges mondanivalója, fő üzenete a téma kapcsán”.<sup>638</sup> Knauszra egyetértőleg hivatkozik Vajda Barnabás, amikor a tananyag didaktikai előkészítésének, ennek keretében a fókusz meghatározásának szükségességéről ír.<sup>639</sup>

### 4.3. A magyar történelemdidaktika tanulságainak tézisszerű összegzése

(1) A hazai történelemdidaktikusok többsége fontosnak tartja a tartalmat, és lényeges szakmai problémának a tartalom kiválasztását.

(2) Egyetértés van abban, hogy a hagyományos tartalom nélkülözhetetlen a tanulók önértelmezésének fejlődése szempontjából, de abban is, hogy a történelemtanításban a többségitől eltérő narratívumokat is meg kell jeleníteni, keresve az egyensúlyt a saját identitásra és a másféleség elfogadására nevelés között.

(3) A magyar történelemdidaktika eddig nem tudta feloldani az ellentmondást, amely a hagyományos tartalom szükségszerűnek ítélt állandósága, ugyanakkor szükségesnek ítélt dinamikusabb változása között feszül. Hasonló feszültség mutatkozik a tartalom csökkentésére irányuló és a hagyományos tartalom megőrzésére irányuló hazai elvárások között.

(4) Egyetértés van abban, hogy a tartalomkiválasztás egyik kívánatos kritériuma a jelenelv. Ez azt jelenti, hogy mérlegelni kell, hogy a kiválasztandó tartalom releváns-e a tanulók élete, vagy, más értelmezésben, a társadalom jelenlegi problémái szempontjából. Megválaszolatlan kérdés azonban, hogyan enyhíthető a jelenlevő kiválasztással esetleg együtt járó indoktrináció veszélye, mely a kiválasztás szubjektivitásából, ideologikus jellegéből fakadhat.

---

<sup>638</sup> Knausz (2015) 61.

<sup>639</sup> Vajda (2018) 90. A tanári kiválasztás ehhez hasonló folyamata a német történelemdidaktikában didaktikai elemzés néven ismert. Leírását lásd a III. rész 6.2. alfejezetében, 105. oldaltól.

(5) Egyetértés van abban, hogy a politikatörténet dominanciáját ellensúlyozandó a történettudomány új témáinak és megközelítésmódjainak (társadalom-, kultúr- és mentalitástörténet, nőtörténet, mikrotörténet stb.) is fokozottabban helyt kell adni a történelemtanításban.

(6) Többen érvelnek amellett, hogy szükséges kiválasztani olyan ismereteket, amelyek a strukturális tudást, a tartalmi kulcsfogalmak elsajátítását segítik, illetve alapozzák meg. Olyan vélemény is van, amely a tartalom kiválasztását (bár elsősorban a tanári kiválasztás kontextusában) általában is a képességek fejlesztésétől tenné függővé.

(7) Magyarországon a tanterv mellett hagyományosan a történelemtankönyvek határozzák meg a tanítás tartalmát. Ez részben a kommunista oktatáspolitikára, részben a felsőoktatási felvételi hatásával magyarázható, illetve fakadhat egyes tanárok hiányos történelmi műveltségéből vagy leterheltségéből is. Az autonóm tanári kiválasztás szükségessége mellett nyomós történelemdidaktikai érvek hangzanak el, de az ritkán valósul meg a tanítási gyakorlatban.

## V. A KUTATÁS ÉRTÉKELÉSE

### 1. Az előzetes kutatási kérdések

Doktori értekezésem elején két előzetes kutatási kérdést jelöltem meg, az első a történelemtanítást meghatározó tudományos elméletekre, a második a tartalom és a kiválasztás jelentőségére irányult a történelemtanításban. Ezek nem kutatásom fő témái, de szükség volt rájuk ahhoz, hogy a fő téma kutatásának relevanciáját meg tudjam indokolni. A kutatás közben egy harmadik, a fő kutatást megelőző és azt lehetővé tevő kutatás is szükségesnek mutatkozott: a képességek és a vele rokon értelmű fogalmak jelentésének a tisztázása. Ebben a fejezetben ezt a három részkutatást szeretném értékelni.

#### 1.1. A képességek terminológiai kérdései

Az I. rész 3.3. alfejezetében bemutatott kutatásban törekedtem a hagyományos hazai szakkifejezések és sokszínű idegen nyelvű terminológia összehangolására. Disszertációmban Kojanitz Lászlónak az angolszász szakirodalom alapján megfogalmazott állításait vetettem össze a német és a magyar szakirodalom vonatkozó tanulságaival. A kutatás alapján úgy vélem, hogy a képességek, a kompetenciák történelmi gondolkodás kifejezések szinonimaként használhatóak a magyar történelemdidaktikában, és javaslom, hogy a képesség-fogalom három részterületének az ismeretszerzési eljárásokat, az értelmező kulcsfogalmakat és (az ismeretek és a képességek határterületét képező) tartalmi kulcsfogalmakat tekintsük.

#### 1.2. A történelemtanításunkat meghatározó elméletek

Ennek a részkutatásnak az eredményeit a II. rész 1. fejezete tartalmazza. Fő megállapításom, hogy míg az angolszász történelemdidaktika konstruktivista és forrásközpontú, a német történelemdidaktika konstruktivista és narratív, de integrálja a forrásközpontú-képességfejlesztő szemléletmódot, a magyarországi történelemdidaktika pedig úgy jellemezhető, hogy az inkább elbeszélés-, mint forrásközpontú, tehát nem az angolszász, hanem a német felfogáshoz áll közelebb.

Kutatási témám szempontjából ez az eredmény azt támasztotta alá, hogy:

- a tanítás tartalma és annak kiválasztása nem csak a német, hanem a hazai történelemtanítás szempontjából is fontos kérdés,
- a német történelemdidaktikának a tartalomra és a kiválasztásra vonatkozó eredményei megfontolásra érdemesek a hazai történelemdidaktika számára.

Úgy vélem azonban, eredményeim túlmutatnak a tartalomkiválasztás kérdésén. Kutatásom alapján azt javaslom, hogy a hazai történelemdidaktika az eddiginél nagyobb hangsúlyt helyezzen az elbeszélésre, és határozottabban vállalja az elbeszélésközpontú paradigmát. Ennek fő előnye a történelemtanulás céljának tágabb, mélyebb értelmezése lenne, annak kitűzése, hogy az egyén ne csak képessé váljon a múltra vonatkozó források és feldolgozások értő kritikájára, hanem életének alakításában használja is a múlt tapasztalatait. A narrativitáselméletek tanulsága, hogy ha nem akarjuk, hogy diákjaink a Peter Lee által megkérdozett angol társaikhoz hasonlóan úgy vélekedjenek, hogy a múlt végérvényesen elmúlt, és nincs hatása a jelenre és a jövőre,<sup>640</sup> el kell juttatnunk őket a források sokszínű halmazától egy olyan szintézisig, amely számukra – egyéni módon – gyakorlati jelentőséggel bír.

Az elbeszélésközpontúság további előnyei véleményem szerint:

- A narratív paradigma keretein belül választ lehet találni olyan fontos problémákra, így például a tantervi kánonnak, az ismeretek súlyának vagy a tanári szerepnek, autonómiának a kérdéseire,<sup>641</sup> amelyeket a forrásközpontúság és a kompetenciaalapúság megválaszolatlanul hagy.
- A gyakorlat több segítséget kaphat nem csak a forráselemző feladatok, hanem a tanulás kiindulópontját képező tanári, és annak végpontját képező tanulói elbeszélések minőségi kritériumai terén is.
- Kedvező hatása lehet az is, hogy a képességfejlesztést nem különálló feladatmegoldó tevékenységként értelmezi, hanem az elbeszélések dekonstrukciójába és rekonstrukciójába integrálja. A fejlesztés ekkor nem a tananyaggal való haladás konkurenciája lesz, hanem a tananyag jó színvonalú megtanításának integráns része. Ez segíthet abban, hogy a „kevés az időm – továbbmenjek vagy képességet

<sup>640</sup> „The past is dead and gone”. Lee (2017) 61-62.

<sup>641</sup> Vö. Kaposi (2010b) 90.



fejlesszek?” kiúttalannak tűnő dilemmáját a „kevés az időm – többet tanítsak meg, de rosszul, vagy kevesebbet, de jól?” alternatíva váltsa fel.

- Csökkenhet a szembenállás az elmélet és a gyakorlat között, ha a sürgetett „módszertani kultúraváltás” kevésbé úgy tűnik fel, mint a hagyományos munkaformáknak és módszereknek újakkal történő felváltása, hanem mint mindezeknek a hatékonyabb alkalmazása.
- Hasznos volna, ha sor kerülne olyan empirikus kutatásokra is, amelyek nem a munkaformák használatának arányát, hanem a módszerek alkalmazásának hatékonyságát vizsgálnák, és ezzel mérnék a történelemtanítás minőségét.

Annak, hogy az elbeszélés nagyobb hangsúlyt kapjon a hazai történelemtanításban, az alábbi nehézségekbe ütközhet:

- Az általános didaktika kompetenciaalapú, ezt támogatja az oktatáspolitikai, ez tükrözik a tantervekben és a tanárképzés általános pedagógiai részében. Ezzel szemben szükség van a történelem tantárgy sajátosságainak, az általános didaktikától való eltéréseinek a határozottabb megfogalmazására. Ezek közül a legfontosabb, hogy a tantárgy fő célja az egyén történeti tudatának formálása. Hangsúlyozandó, hogy ez alig vagy egyáltalán nem operacionalizálható.
- Az elbeszélésközpontúság kétséget ébreszthet a képességfejlesztés fontossága iránt. Ez a veszély azért valós, mert a hazai történelemtanítási gyakorlat részben még a forrásközpontúság előtti hagyományos, „monolit” elbeszéléseket tükrözi. Nagyon fontos hangsúlyozni azt, hogy az elbeszélésközpontú paradigma nem ezeket kívánja legitimálni. A narratív paradigma nem kiiktatja, hanem integrálja a forrásközpontúság eredményeit.
- Az elbeszélésközpontú szemlélet látszólag nehezen egyeztethető össze az angolszász történelemdidaktikát követő hazai kutatók eredményeivel, mivel az angolszász kutatások forrásközpontú szemléletet tükröznek. Nem kell azonban választani a kettő között, az angolszász kutatási eredmények az elbeszélésközpontú szemléletben is érvényesek maradnak.

### **1.3. A tartalom és a kiválasztás jelentősége**

E rövid részkutatást a II. rész 2. fejezete tartalmazza. A tartalom vonatkozásában megállapítottam, hogy a mai hazai és a német történelemdidaktikusok mindegyike mellett foglal állást, hogy a tartalom és a képességek a történelemtanítás (egyenrangúan) fontos tényezői. A narratív paradigma szerint az elbeszélés tartalma és formája szerves egységet alkot. A kiválasztás elméleti kérdéseit ugyan a magyar történelemdidaktikusok többsége eddig nem részesítette kiemelt figyelemben, a német szakemberek azonban a történelemdidaktika fajsúlyos problémájának tartják, és a kézikönyvek jelentős terjedelemben foglalkoznak vele.

Előzetes kutatási kérdéseim ilyen módon való megválaszolása alátámasztotta, hogy disszertációm témája releváns a hazai történelemdidaktika szempontjából, és jelentős részben megválaszolatlan kérdésekre irányul.

## **2. A fő kutatási irány**

A fő kutatási irányt doktori értekezésem címe jelöli. A kutatás módszertanát az értekezés I. része, eredményeit a III. és a IV. része mutatta be. Eredményeim két részre oszthatóak. Egyrészt önmagában is eredménynek könyvelhető el a szakirodalmi források összegyűjtése, értelmezése, összegzése. Másrészt ezekre támaszkodva új megállapítások, javaslatok tehetők, távlatok vázolhatóak fel a hazai történelemtanítás számára.

### **2.1. A szakirodalom összegyűjtése, értelmezése és összegzése**

Kutatásom eredménye, hogy a német szerzők álláspontja magyar nyelven is megismerhetővé vált (III. rész 1-5. fejezetek). Úgy vélem, elemzésem érdekes, ám magyarul eddig nem olvasható szempontokkal gazdagította történelemdidaktikánkat. Megmutattam a konvergens álláspontokat és az egyéni különbségeket. Ezek összegzése (III. rész 6. fejezet) egyrészt az eddiginél gazdagabb szempontrendszert nyújt a kiválasztásról való hazai gondolkodás számára, másrészt válaszokat kínál a magyar kutatás által nyitva hagyott egyes kérdésekre.

A magyar történelemdidaktikusok témára vonatkozó gondolatainak összegyűjtése és értelmezése (IV. rész 1-3. fejezetek) láthatóvá tette az egyéni megközelítésmódok

különbségeit, de a diskurzusnak azokat az elemeit is, amelyeket szakmai konszenzus vagy legalább többségi egyetértés övez. Az eredmények összegzése (IV. rész 4. fejezet) révén azonosítottam azokat a kérdéseket is, amelyekre a hazai kutatás eddig nem adott választ. E rész egyik fő tanulsága az, hogy – a német történelemdidaktikával összevetve – a magyar történelemdidaktikában eddig nem alakult ki tudományos diskurzus a tartalom kiválasztás tekintetében. Ez egyben azt a korábbi megállapításomat is igazolja, hogy eddig a témára vonatkozó empirikus kutatások elméleti alapjai sem voltak adottak.

## 2.2. Megállapítások, javaslatok, perspektívák

A dolgozatomban tett megállapítások közül a következő négyet tartom a legfontosabbnak:

### a. A tartalom nem rendelhető alá a képességek fejlesztésének.

A képességfejlesztésnek, illetve a forrásközpontúságnak komoly hagyománya van a hazai történelemdidaktikában, aminek lehet az a következménye, hogy a tartalmat tetszőlegesnek tekintjük, vagy kiválasztását a képességfejlesztésnek rendeljük alá. A német történelemdidaktikusok nagy többsége a tartalmat és a képességeket a történelemtanítás egyenrangú tényezőinek tekinti. Ha ezt elfogadjuk, akkor tudatosítanunk kell, hogy a jó történelemtanítás nem merülhet ki tartalomfüggetlen tevékenységekben. A német gyakorlatot követve a tanítási órák céltelezéseinek (az óravázlatok megfelelő rovatainak) a tartalomtól kell kiindulnia, és nem pusztán valamely képesség fejlesztéséből. A tantervekben a tartalmat és a nevelési, illetve képességfejlesztési célokat egymástól függetlenül kell megfogalmazni, összekapcsolásukra a tartalom didaktikai elemzése során kerülhet sor.

### b. A hagyományos kánon megőrzendő, de integrálni kell a kisebbségi elbeszéléseket.

A hagyományos kánon tartalma, értelme, sőt olykor létezése itthon és a német nyelvterületen is folyamatosan kritikák kereszttüzében áll. A hazai és a német történelemdidaktikusok a társtudományok (pszichológia, szociológia, társadalomelmélet, politológia) képviselőinek álláspontjára hivatkozva úgy vélik, hogy a hagyományos műveltség nélkülözhetetlen az egyéni és a közösségi (nemzeti és európai) identitás megalapozásában, a kulturális kódok ösztársadalmi

elsajátításában. Ennek elősegítése pedig az individualizálódás, a globalizáció és a multikulturalitás kihívásai közepette is a történelemtanítás feladata. Német vonatkozásban megállapítható, hogy az utóbbi fél évszázadban megfogalmazott tartalomkiválasztási szempontok (ritka és sikertelen kivételektől eltekintve) nem a hagyományos műveltséggel való radikális szakításra, hanem annak megszüréseire irányultak.

Egybehangzó hazai és német vélemények szerint viszont a kánont úgy kell alakítani, hogy segítse a kisebbségek integrálását is, saját elbeszéléseik megjelenítése, illetve a mutiperspektív elemzés gyakorlata által. Itthon ez a követelmény elsősorban a cigányság és szomszéd népek elbeszéléseinek fokozottabb megjelenítését jelenti.

**c. Szükség van a tartalom tanárok általi kiválasztására is.**

A tanári kiválasztásnak Magyarországon nincs hagyománya. A hazai történelemdidaktikai hagyomány és tanári gyakorlat a tananyagot adottnak – a tankönyvben meghatározottnak – tekinti. Németországban a tanári kiválasztás, mely a didaktikai elemzés módszerével történik, sok évtizede markáns jellemzője mind az általános, mind a történelemdidaktikának. Meghonosítása Magyarországon sürgető feladatnak mutatkozik, és elsősorban a történelemtanárok képzése révén valósulhat meg, valamint olyan tantervek elfogadása által, amelyek lehetővé teszik, bátorítják a tanári kiválasztást.

A mellette szóló legfőbb érv egyrészt az, hogy a tartalom kiválasztásakor az adott tanulók ismereteire, motiváltságára is tekintettel kell lenni. Másrészt a kiválasztás feladatának tudatosítása ösztönözné a tanárokat arra, hogy keressék az adott téma tanításának értelmét.

**d. A tartalom valószínűleg hatékonyabban csökkenthető a tanári kiválasztás során.**

Itthon és a német nyelvterületen is állandó törekvés, hogy a tantervi reformok csökkentsék a tanítás tartalmát. A német történelemdidaktika vonatkozó tanulsága, hogy e törekvésnek ellene hat a társadalom elvárása, mely a kollektív emlékezetben élő témák megőrzésére, így a tartalom nagyfokú változatlanságára irányul. Ezen elvárásokhoz való igazodás jellemzi mind a tantervkészítő bizottságok tagjait, mind

a tanterveket értékelő tanári és szélesebb közvéleményt. A hagyomány témáinak kihagyása a tantervből egyébként is kockázatos abból a szempontból, hogy nem tudjuk, mely témák válnak a jövőben időszerűvé.

Ezzel szemben a hagyomány témáinak szűrése, ezáltal a tartalom csökkentése kívánatos, és kevésbé kockázatos út a tanári kiválasztás során, mivel ez

- gyakran nem a témák elhagyását jelenti, hanem azok eltérő mélységű tárgyalását,
- nem ütközik a közvélemény ellenállásába, mivel nem országos szinten, hanem a tanulócsoporthoz történik, és nem hosszú távú, hanem az adott tanulási helyzetre vonatkozik,
- indokolható a pedagógiai hatékonysággal, tekintettel az adott tanulócsoporthoz, tanulási helyzet, tanári személyiség sajátosságaira.

Tehát míg a tantervek önmagukban csak nehezen felelhetnek meg a tartalomcsökkentésre vonatkozó (ellentmondásos) elvárásoknak, elősegíthetik a tananyagcsökkentést, ha tág teret adnak a tanári szabadságon és szakmai alapokon nyugvó tanári tartalomkiválasztásnak.

### **3. Az eredmények alkalmazása**

Hogyan segíthetik eredményeim a magyarországi történelemtanítást? Ennek két iránya mutatkozik: (1) a tanárképzésen keresztül, (2) a tantervek kritikája által. A pályán lévő tanárok gyakorlatának befolyásolása kevésbé tűnik lehetségesnek, mivel tantárgypedagógiai jellegű szakmai továbbképzések nincsenek Magyarországon, s ha volnának is, kérdés, hogy ezek képesek volnának-e az ellenkező irányú, mélyen gyökerező gyakorlat megváltoztatására (vö. a volt NDK-s tanárokra vonatkozó kutatási eredményt, ld. 104. o.).

#### **3.1. A történelemtanárok képzésében – egy egyetemi kurzus tapasztalatai**

A 2019/2020-as tanévben alkalmam nyílt megbízott előadóként három szemináriumi csoportot tanítani a PTE BTK Modernkori Történelmi Tanszékén. A tárgy neve a következő

volt: A modernkori magyar történelem tanítása a középiskolában. Összesen mintegy 40 hallgatóval dolgoztam együtt jelenléti, majd online oktatás keretében. A hallgatók a 20. századi magyar történelemre vonatkozó tantervi témák közül választhattak, melyek alapján egyénileg kellett a tananyagot összeállítaniuk, majd annak egy tíz-tizenöt perces részét mikrotanítás formájában, hallgatótársaikat tanítva bemutatniuk. A szeminárium többféle célt követett, melyek közül itt és most csak a tanári tartalomkiválasztást, illetve a vele kapcsolatos tapasztalatokat ismertetem.

A tartalomkiválasztás feladatát kétféleképpen igyekeztem megismertetni, illetve gyakoroltatni a hallgatókkal.

### ***A) Elméleti oktatás a kurzus kezdetén***

A kurzus elején bemutattam a tanári kiválasztás lehetséges szempontjait, a doktori kutatásomban elemzett szempontokat követve:

1. a tartalom (téma, tananyag) fogalma,
2. a kiválasztás kiindulópontjai (tanterv, szakirodalom)
3. tudatosítandó szempontok:
  - a téma hogyan él a nemzeti, nemzetiségi, európai emlékezetben (események, folyamatok, személyek, büszkeségre okot adó egyéni vagy közösségi teljesítmények, bűnök, traumák),
  - a téma hogyan él diákjaim szubkultúrájában (a környéken, a településen, a virtuális térben, a nyelvhasználatban),
  - a téma hogyan él a médiában és a politikában (amit a diákok is érzékelnek),
  - melyek a jelen, az emberi élet, illetve a fiatalok problémái, amelyeknek az előzményei, párhuzamai megjeleníthetők a témában,
  - milyen megközelítésmóddal dolgozza fel a témát a történettudomány, és ez hogyan mutatható meg a diákoknak,
  - milyen tartalmi kulcsfogalmak jeleníthetők meg a témában.
4. a tanítás (az óra) céljának megfogalmazása,

5. a tananyag összeállítása (egyszerűsítés, sűrités),
6. médiumok, munkaformák, módszerek kiválasztása, melyek visszahatnak a tananyagra.

Az oktatásban használt prezentáció disszertációm mellékleteként olvasható a 177. oldalon.

***B) A kiválasztási szempontok alkalmazása interaktív virtuális térben a kurzus egész tartama alatt***

Minden hallgatót arra kértem, hogy hétről hétre írjon a Google Tanterem üzenőfalára a szeminárium keretében sorra kerülő tantervi témával kapcsolatban minél több olyan konkrét dolgot, mely a kiválasztási szempontok alkalmazását tükrözi.

Néhány példa a hallgatók bejegyzéseire az április 21-i órát megelőzően, melynek témája *A rendszer jellemzői a Kádár-korszakban* volt:

- ápr. 18.
- 7, <https://mult-kor.hu/cikk.php?id=16887&print=1> Egy rövid cikk, egyfajta bemutatása a KISZ-nek. Véleményem szerint ez érdekes lehet a diákok számára is, hiszen szüleik még részt vehettek (mivel a legtöbb ilyen szervezetben való részvétel kötelező volt) ezekben az ifjúsági szövetségekbe.
- ápr. 18.
- 2.: Szerintem a témához kapcsolódó tárgyak közül meg lehetne említeni kis maradék relikviákat, mint például a kiváló dolgozó jelvény, kisdobos/úttörő kendő, oklevelek. Ezekkel találkozhatnak a diákok nemcsak a tanóra során, hanem szüleik/nagyszüleik holmijai között.
- ápr. 20.
6. Panelházak építése a Kádár-korszakban, mely előzményként szolgál a mai politikai életben, ugyanis a kormány ezeket a panelházakat, a panelprogram keretein belül felújítja.
- ápr. 20.
1. Nagyon ellentmondásos Kádár János és rendszerének emlékezete a magyar társadalomban. Sokan, főleg a nyugdíjasok közül kellemes nosztalgiával gondolnak vissza a Kádár-korszakra, nagyvonalúan elfelejtve az 1956-os forradalom vérbe fojtását és az azt követő megtorlást. Gyakran megfedkeznek arról, hogy a kádári életszínvonal-politika okozta az ország eladósodását.
- ápr. 20.
6. A Kádár-korszakban indultak meg a "Ki mit tud?" és "Táncdal fesztivál" tehetség kutató műsorok. Úgy gondolom, hogy jó párhuzamot lehet vonni az akkori és a mostani ilyen műsorokkal, a "sztár gyártással". Összehasonlítani, hogy mennyire volt szigorú a rendszer akkor és most, hogyan születtek az akkori sztárok, milyen feltételeknek kellett megfelelniük.
- ápr. 20.
- 3.: A Párt életében fontos esemény volt a november 7.-i ünnepség, ezt Kőszegen a Fekete-kertben rendezték, melynek emlékműve még most is meg van. A "kert" központi fekvésű, tehát a gyerekek sokszor láthatták. A disszidens szó, és fogalom nehéz lehet a diákoknak, amit talán példákkal lehet a legjobban prezentálni. Kőszeg, - mint az utolsó védőbástya a dicső szocializmusnak, mielőtt az egyén átlépett volna a nyugati kapitalista burzsuj Ausztriába, - gazdag az olyan történetekben, mely során a reakciók megpróbálták tiltott határ átlépést kieszközölni.
- ápr. 21.
6. A Kádár kockák megjelenése a falvakban, a hagyományos falukép és társadalom eltűnése. Ez szerintem nagyon fontos, mivel megásta a vidék sírját.

4. ábra. A hallgatók bejegyzései a Googele Tanterem felületén A modernkori magyar történelem tanítása a középiskolában című kurzus „A rendszer jellemzői a Kádár-korszakban” című témájához (a hallgatók nevének feltüntetése nélkül).

### Tapasztalatok

A kurzust a tartalomkiválasztás vonatkozásában félsikerként értékeltem. Eredményként voltak elkönnyelhetők a következők:

- a hallgatókban tudatosodott, hogy a tananyag nem adott, hanem nekik kell döntéseket hozniuk annak kiválasztásával kapcsolatban,
- nagy többség megértette a tananyag kiválasztásakor mérlegelendő szempontrendszer, és képes volt annak alkalmazására, példák megnevezésére a Google Tanterem felületén,



- az óravázlatok és a mikrotanítások nem a tankönyvek szövegét követték, hanem a szakirodalomból indultak ki.

A sikertelenség a következőkben mutatkozott meg:

- a hallgatók az óra céljaként általában csak a tartalom átadását jelölték meg. Kevesen tudták megfogalmazni, hogy milyen (tantervi) nevelési vagy képességfejlesztési célok érdekében tanítják az adott témát,
- a bemutatott óravázlatok és mikrotanítások nagy többsége egyszerűen követte a szakirodalmat a maga összetettségében és bonyolultságában. Elmaradt az adatok, összefüggések megrostálása, a téma egyszerűsítése és sűrítése.

Mindezek alapján azt tűztem ki célul, hogy a következő hasonló kurzuson mindannyian egyetlen témát dolgozunk fel együtt, lépésről lépésre gyakorolva a tartalomkiválasztás (illetve tágabban: a tanítás tervezése) lépéseit, e folyamat végén fogja elkészíteni minden hallgató, egyéni döntései alapján, a saját óravázlatát.

### **3.2 A tantervek kritikájában**

A tantervelemzés összetett módszereket követhet. Például hermeneutikai módszerrel elemezhetők elsősorban a tantervek bevezető szövegei, melyek tükrözik a készítő filozófiáját, céljait, vagy kvalitatív és kvantitatív módszerekkel, például a tartalomelemzés módszerével elemezhetők mind a tanterv bevezető szövegei, mind a bennük felsorolt tartalom- és képességlisták. Megalapozott kép nyilván több módszer együttes alkalmazásával nyerhető. Itt nem célom ilyen elemzés bemutatása, hanem csak annak megmutatása, hogy kutatásom eredményei felhasználhatóak az ilyen elemzésekhez. Elsősorban úgy, hogy szempontrendszerrel szolgálnak hozzájuk, tehát kérdések feltételét inspirálják a tantervekhez. Az alábbi kérdések (a-tól g-ig) kutatásom elméleti eredményeiből indulnak ki. Bizonyítandó, hogy relevánsak a tantervek elemzése szempontjából, röviden válaszolok is rájuk a NAT 2012 Ember és társadalom műveltségterülete, valamint a történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek kerettantervei, illetve elsősorban ezek bevezető szövegei alapján.

### ***a. A történelemtanítást meghatározó elméletek közül melyek tükröződnek a tantervekben?***

A tantervek a felső tagozatban a színes történetek megjelenítésére helyezi a hangsúlyt, a 7-8. osztálytól fokozatosan, majd a középiskolában hangsúlyosan a források elemzésére: „A középiskolai történelemtanítás – írja a kerettanterv – a források önálló feldolgozásán alapuló, elemző jellegű, (...) ugyanakkor törekedni kell a történelem élményszerű tanítására, közös feldolgozására”.<sup>642</sup> Ebből az szűrhető le, hogy a tantervek a felső tagozat vonatkozásában inkább a narratív, a középiskola vonatkozásában inkább a forrásközpontú megközelítést tükrözik.

### ***b. Milyen a tantervekben az ismeretanyag és a képességek súlya egymáshoz képest?***

Erre a kérdésre a tantervek négy jellemzőjének figyelembe vételével adható válasz.

#### **A NAT bevezető szövege**

A Nemzeti alaptanterv bevezető szövegében az olvasható, hogy „a Nemzeti alaptanterv a köznevelés feladatát alapvetően a nemzeti műveltség, a hazai nemzetiségek kultúrájának átadásában, megőrzésében, az egyetemes kultúra közvetítésében, az erkölcsi érzék és a szellemi-érzelmi fogékonyság elmélyítésében jelöli meg”, ami az ismeretanyag preferálásaként értelmezhető. A következő mondatban azonban, mely a „feladata továbbá” fordulattal kezdődik, szó esik a képességfejlesztésről is.<sup>643</sup>

#### **A NAT szerkezete**

A Nemzeti alaptantervben a képességek részleteit felsoroló „fejlesztési feladatok” minden műveltségi terület esetében megelőzik a tartalmi elemeket felsoroló „közműveltségi tartalmakat”. A NAT szerkezetét az alábbi 9. táblázat szemlélteti:

---

<sup>642</sup> Kerettantervek (2012) 3. melléklet 191, 2. melléklet 170; Nemzeti alaptanterv (2012) 10707, 10708.

<sup>643</sup> Nemzeti alaptanterv (2012) 10639.

<p><b>Nemzeti alaptanterv (2012)</b>  <b>Műveltségi terület</b>  <b>(például: II.3.4. Ember és társadalom)</b></p>
<p>A) Alapelvek, célok  B) Fejlesztési feladatok  C) Közműveltségi tartalmak</p>

9. táblázat. A NAT 2012 műveltségi területi fejezeteinek szerkezete.

A táblázatból leolvasható „alapelvek, célok” – „fejlesztési feladatok” – „közműveltségi tartalmak” szerkezeti sorrend megfelel a curriculumelmélet (és a kompetenciaalapúság) elveinek, melyek szerint előbb a fejlesztendő képességeket, majd ezek alapján a tartalmat kell meghatározni. A NAT szövege azonban nem tesz utalást a curriculumelméletre, sem pedig az ismeretanyag alárendelt szerepére. Az kizártnak tartható, hogy a történelem tantervi tartalmának kiválasztásakor a tanterv készítői a képességfejlesztés szempontjából válogatták volna az ismeretanyagot, mivel a tudományos konszenzus szerint nem határozható meg, hogy melyik képesség milyen tartalmon volna a legjobban fejleszhető, illetve nyilvánvaló, hogy a kiválasztott tartalom alapvetően a hagyományos műveltségi kánont követi.<sup>644</sup>

#### A történelem tantárgyra vonatkozó tantervi részek bevezető szövege

Az „Ember és társadalom” műveltségi területének szövege szerint a történelemtanítás feladata „a közös emlékezetben őrzött legfontosabb tartalmak” megismerése, illetve a „differenciált történelmi gondolkodás” kialakítása.<sup>645</sup> A történelem kerettanterveinek bevezető szövege kifejezetten tartalmazza, hogy „az ismeretátadással azonos súllyal kell kezelni a tanulói képességek (...) fejlesztését”.<sup>646</sup>

#### A történelmi ismeretanyag és a képességek felsorolása

A NAT-ban az ismeretanyagot részletező „közműveltségi tartalmak” és a képességeket leíró „fejlesztési feladatok” nagyjából ugyanakkora, mintegy 5-5 oldalnyi részt tesznek ki.<sup>647</sup> A kerettantervek tematikai egységei egymás melletti oszlopokban sorolják fel az ismeretanyagot és a képesség jellegű fejlesztési feladatokat.

Mindzeke alapján a b. pontban feltett kérdésre az a válasz adható, hogy a tantervek az ismeretanyag és a képességek egyenrangúságát képviselik.

<sup>644</sup> Lásd a c) pontban a 158. oldalon.

<sup>645</sup> Nemzeti alaptanterv (2012) 10708.

<sup>646</sup> Például Kerettantervek (2012) 3. melléklet, 191.

<sup>647</sup> Nemzeti alaptanterv (2012) 10710-10714, 10715-10719.

### *c. Hogyan viszonyulnak a tantervek a történelemtanítás hagyományos műveltségi kánonjához?*

A szabályozás deklarált célja, hogy „egyensúlyra törekszik a műveltség értékhozó hagyományai, valamint az új fejlesztési célok és tartalmak között”.<sup>648</sup> A NAT szerint a „közös műveltséganyag (...) a közös nyelv, amelyen a nemzedékek közötti párbeszéd a kölcsönös megértés és tisztelet jegyében folytatható”.<sup>649</sup> A tanterv értelmezésében „a történelmi műveltség a közös emlékezetben őrzött legfontosabb tartalmakat foglalja magába/jelenti”,<sup>650</sup> a történelem „a társadalom közös emlékezete”, az emberi azonosságtudat alapja és a társadalmi kommunikáció lehetőségének alapja.<sup>651</sup>

Látható ebből, hogy a tantervek a hazai és a történelemdidaktikusok nagy többségének véleményét követve nagy fontosságot tulajdonítanak a kollektív emlékezetben élő tartalmi elemeknek és a belőlük táplálkozó műveltségi kánonnak. A kánon funkcióit, melyeket a tantervek felsorolnak (identitás, társadalmi kommunikáció), a hazai szakirodalom is kiemeli.

### *d. Mely identitásformákat tartanak ápolandónak a tantervek? Megfogalmazzák-e, hogy a kisebbségi elbeszéléseket is meg kell jeleníteni a történelemtanításban?*

A tantervek szerint az identitás „a családhoz, a lakóhelyhez, a nemzethez, Európához, az emberi civilizációhoz” való kötődést jelenti.<sup>652</sup> A NAT „kiemelten kezeli az ország és tágabb környezete, a Kárpát-medence, különösen a környező országokban élő magyarság életének megismerését, ugyanakkor fontosnak tartja azokat a tartalmakat, amelyek Európához tartozásunkat erősítik.”<sup>653</sup> Ezek mellett szerinte „kölcsönös függésünk”, a „fenntarthatóság iránti közös felelősség” „világtörténelmi látásmódot követel”.<sup>654</sup>

A tantervek kiemelt célja továbbá „annak érzékeltetése, hogy a magyar nemzet történelme sokféle egyéb nemzetiség és etnikum együttműködésének az eredménye is. Nyitott, elfogadó gondolkodást kell kialakítani az eltérő kultúrák vonatkozásában a kisebbségek történelmének áttekintésével – beleértve a határon túli magyarság és a hazai nemzeti és etnikai kisebbségek múltját és jelenét is –, különös tekintettel a Kárpát-medencében együtt

---

<sup>648</sup> Nemzeti alaptanterv (2012) 10640.

<sup>649</sup> Nemzeti alaptanterv (2012) 10640.

<sup>650</sup> Nemzeti alaptanterv (2012) 10708.

<sup>651</sup> Kerettantervek (2012) 2. melléklet, 170.

<sup>652</sup> Nemzeti alaptanterv (2012) 10708.

<sup>653</sup> Nemzeti alaptanterv (2012) 10640.

<sup>654</sup> Kerettantervek (2012) 2. melléklet, 170; Nemzeti alaptanterv (2012) 10640.

elő népekre”,<sup>655</sup> ebből következően „a nemzetiségekre vonatkozó tudástartalmak főbb tartalmi jellemzői (illeszkedve a regionális és lokális sajátosságokhoz) a tartalmi szabályozás különböző szintjein, illetve az iskoláztatás minden szakaszában arányosan meg kell, hogy jelenjenek”.<sup>656</sup>

A tantervek tehát a hazai történelemdidaktikai konszenzusnak megfelelően fogalmazzák meg a magyar és az európai identitás elsődlegességét és a világtörténelmi megközelítés szükségességét, valamint annak fontosságát, hogy a nemzetiségek elbeszélései is megjelenjenek a történelemtanításban.

#### ***e. Hivatkoznak-e a tantervek arra, hogy a tartalom kiválasztásakor a jelenből kell kiindulni?***

A tanterv „problémaközpontúságnak” nevezi a jelenelvet, és kétféle értelmezését tartalmazza. Az első értelmezés szerint a történelemtanulás „a történelmi helyzetek, illetve a napjainkban felmerülő problémák, jelenségek történeti gyökereinek megértésére” irányul,<sup>657</sup> tehát általában véve a jelenből kiinduló tartalomkiválasztást, illetve tanítást jelenti. Másik értelmében a tanterv azt érti a problémaközpontúságon, hogy „a történelemből fakadó tanulságok feldolgozása személyes élményt jelentsen a tanulók számára”, hozzájárulva önismereti, a társas kapcsolati kultúrájuk fejlesztéséhez, és pozitív énképük kialakításához.<sup>658</sup> Ez a jelenelv olyan értelmezését tükrözi, mely a tanulók életvilágából, illetve az emberi élet egzisztenciális kérdéseiből indul ki a tartalom kiválasztásakor. Ezek a történelemdidaktika elméleti irodalmában is megtalálhatóak.

#### ***f. Törekednek-e a tantervek a történettudomány megközelítésmódjainak megjelenítésére?***

A tantervek bevezetői nem szólnak arról, hogy a hagyományos politikatörténet mellett milyen súllyal szerepelnek a társadalom, gazdaság, kultúra, életmód kérdései.<sup>659</sup> Az úgynevezett ismétlődő/visszatérő és hosszmetzeti témák,<sup>660</sup> illetve a kerettantervek

---

<sup>655</sup> Kerettantervek (2012) 3. melléklet 191, vö. 2. melléklet 170.

<sup>656</sup> Nemzeti alaptanterv (2012) 10640.

<sup>657</sup> Nemzeti alaptanterv (2012) 10708.

<sup>658</sup> Nemzeti alaptanterv (2012) 10708.

<sup>659</sup> Kivéve az 5-6. osztályra vonatkozóan az életmódtörténet fontosságának említését, ld. Kerettantervek (2012) 2. melléklet 170.

<sup>660</sup> Nemzeti alaptanterv (2012) 10715-10716.

tematikai egységeiben megmutatkozó kronologikus témák azonban de facto jelentős mértékben tartalmazzák ilyen témákat is.

#### ***g. Lehetővé teszik-e, illetve bátorítják-e a tantervek a tanári tartalomkiválasztást?***

Erre kérdésre válaszoltam disszertációm IV. részének 3.2. alfejezetében.<sup>661</sup>

A jelen alfejezet összefoglalásaként elmondható, hogy doktori kutatásom eredményei alapján hét releváns kérdést intéztem a 2012-es tantervekhez a tartalomkiválasztás témakörében. A kérdéseken alapuló – a tantervek bevezető szövegeire korlátozódó – elemzés alapján megállapítható, hogy azok megfelelnek a hazai (és a német) történelemdidaktika alapvető követelményeinek. Kritikát három vonatkozásban fogalmaznék meg. Felvethető, hogy a cigányság történetének megjelenítését – a népcsoport létszámbeli jelentőségénél fogva – külön is érdemes lett volna megemlíteni. A német történelemdidaktika újabb javaslatát követve érdemes volna kifejezetté tenni (látenszen ez megvalósul), hogy a tantervek törekednek a politikatörténeti hagyományt meghaladva a történettudomány sok más megközelítésmódjának megjelenítésére is. A tanári kiválasztást pedig a tematikai egységekhez előírt kötelező időkeret további lazításával lehetne bátorítani (bár a tapasztalat szerint az iskolák, tanárok a jelenleg adott jogszabályi szabadsággal sem élnek).

## **4. A kutatás folytatásának lehetséges irányai**

### **4.1 Empirikus kutatások**

Doktori kutatásom elméleti irányultsága mellett egyik érvem az volt, hogy a témára vonatkozó empirikus kutatás nem lehetséges elméleti megalapozás nélkül. Úgy vélem, sikerült előrelépnem az ilyen kutatásokhoz szükséges fogalmi keret és vizsgálati szempontok megteremtése terén. Ezekre támaszkodva legalább három tapasztalati kutatási irány mutatkozik:

---

<sup>661</sup> Lásd a 141. oldaltól.

### ***a) A tanári mentalitás vizsgálata***

Kutatásom egyik lehetséges folytatása lehet annak empirikus felmérése, hogy a felnövekvő tanári generációk

- milyen öröklött mintákkal bírnak a tanári kiválasztásra vonatkozóan. A mindennapi tapasztalat azt mutatja, hogy sok leendő és a pályán lévő kolléga a felmutatás általa (saját iskolás korában, főiskolai-egyetemi tanulmányai során) megismert módját adottnak veszi,
- hogyan viszonyulnak a tankönyvhöz. Általános jelenség a tankönyv szolgálai követése. Milyen okok állnak ennek háttérében? Megalapozott saját tudás hiánya? Bizonytalanság, például a személyes-családi elbeszélések és a történettudomány által közvetített kép ellentétéből fakadóan? Félelem a szülők, gyerekek kritikájától?
- hogyan viszonyulnak a tanári kiválasztás gondolatához. Milyen gátak, félelmek élnek bennük vele kapcsolatban? Ilyen lehet például a kihagyástól, a teljesség, folyamatosság megtörésétől való félelem.

Az empirikus kutatások által nyújtandó diagnózis lehetőséget nyújtana a tanári kiválasztással kapcsolatos információk és gyakorlatok pontosabb, hatékonyabb megtervezésére a tantárgy-pedagógiai képzésben.

### ***b) A tantárgy-pedagógiai képzés hatékonysági vizsgálata***

Empirikus eszközökkel lehetne felmérni a tanári kiválasztásról szóló tanárképzési információk és gyakorlatok hatását a hallgatók gondolkodására, majd az eredmények alapján korrigálni a kurzusok tartalmát.

### ***c) Az 1990-es évtized hazai tartalomkiválasztási elveinek és gyakorlatának vizsgálata***

Ennek fontosságát és nehézségeit már ecseteltem a IV. rész 1. fejezetében.<sup>662</sup>

---

<sup>662</sup> Lásd a 111. oldaltól.

## 4.2 Elméleti kutatások

Természetesen megvalósíthatóak az értekezésben bemutatotthoz hasonló elméleti kutatások. Itt is legalább három irányt lehet megjelölni:

### *a) A didaktikai elemzés helye a történelemtanárok képzésében Németországban*

A hazai képzés fejlesztése szempontjából tanulságos lenne megismerni, hogyan sajátítatják el a hallgatókkal a német nyelvű országokban a tanári kiválasztás gyakorlatát.

### *b) Az elrendezés hazai és németországi mintáinak összegzése*

Az elrendezés (lásd 16.o.) szorosan összefügg a kiválasztással, mind a tantervek, mind a tanári tervezés szakaszaiban. Érdeemes volna a disszertációhoz hasonló módon összegyűjteni és összehasonlítani a rá vonatkozó hazai és külföldi történelemdidaktikai eredményeket.

### *c) A magyar történelemdidaktika tudományos pozíciói és viszonya a gyakorlathoz*

Az utolsó fejezet és a disszertáció lezárásaképpen itt – további konkrét témák megjelölése helyett – egy általánosabb kérdésre szeretnék utalni. Az értekezésben bemutatott kutatásnak, és a további tantárgy-pedagógiai kutatásoknak véleményem szerint elsősorban akkor van értelme, ha hatékony tudományos illetve tanárképzési stratégiákba illeszkednek. Érdeemes volna ezért a hazai és a külföldi történelemdidaktikák tapasztalatait összegezni arra vonatkozóan, hogy milyen tényezőktől függ a történelemtantárgy-pedagógiai kutatások megbecsültsége a tudományos életben (a történettudományban és a neveléstudományban), illetve hatásuk a tanári gyakorlatra, és megfogalmazni, hogy milyen tudományos és képzési stratégiák lehetnek sikeresek a mai magyar történelemdidaktika intézményi, személyi adottságai, tudományos, felsőoktatási és iskolai elfogadottsága mellett. Ezek tükrében vizsgálendő meg, hogy a rendelkezésre álló erőforrásokat milyen jellegű új kutatásokra és tevékenységekre volna érdemes összpontosítani. Ilyenek lehetnek például – önálló elméleti és empirikus kutatások mellett – a külföldi eredmények ismertetése, összefoglaló munkák írása, ismeretterjesztés, tudományszervezés, az eredmények virtuális jelenlétének jobb megjelenítése.



## Felhasznált irodalom

### Magyar nyelvű művek

A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata elnökségi véleményezése a NAT 2002 tervezetről (2004). *Történelempedagógiai Füzetek*, 16. sz. 5-12.

A tanári felkészítés közös követelményei (2013): 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. *Magyar Közlöny*, 15. sz. 979-1324.

A TTE állásfoglalása a kerettantervvel kapcsolatban (2012): *Történelemtanárok Egylete* honlapja, 2012. október 25.

Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006): Az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, L sorozat 394. sz. 10-18.

Az érettségi vizsga részletes követelményei (2015): 33/2015. (VI. 24.) EMMI rendelet Az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V. 24.) OM rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 89. sz. 8300-9259. Történelem: 8738-8758.

Bihari Péter – Knausz Imre (1997): A mélység elve és a történelemérettségi. *Új Pedagógiai Szemle*, 47. évf. 3. sz. 68-80.

Csala Istvánné Ranschburg Ágnes (2002): A történelem tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 9. sz. 51-67.

Csapó Benő (2002): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 2. sz. 38-45.

Csapodi Zoltán (2016): A történelemérettségi reformja. In: Péterfi Gábor – Fekete Bálint (szerk.): *Történelemtanításról a XXI. század elején*. L'Harmattan, Budapest, 33-58.

Csepela Jánosné – Horváth Péter – Katona András – Nagyajtai Anna (2000): *A történelemtanítás gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Dékány István (1936): *A történelmi kultúra útja. Középiskolai történelemtanítás*. Országos Középiskolai Tanáregyesület, Budapest. (Pedagógiai szakkönyvek 3.)

Dévényi Anna – Gözsy Zoltán (2014): Szempontok a történelemtankönyvek dekódolásához. In: Csóka-Jaksa Helga – Schmelczér-Pohánka Éva – Szeberényi Gábor (szerk.): *Pedagógia – oktatás – könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére*. PTE Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Pécs, 145-166.

Domokos Zsuzsanna (2001): Ami a kerettantervből (is) kimaradt. I. *Új Pedagógiai Szemle*, 51.évf. 4. sz. 25-33.

Domokos Zsuzsanna (2004): Mit tanítok másképp a rendszerváltás óta? *Történelempedagógiai Füzetek*, 17. sz. 34-58.

Dupcsik Csaba – Repárszky Ildikó (2013): Megérett. *Socio*, 3. évf. 2. sz. 30-47.

Eperjessy Károly – Filla István – Hanzó Lajos – Köves Károly – Vas Károly (1966): *A történelemtanítás módszertana*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Falus Iván (2009): A tudás, készségek és kompetenciák tipológiája: fogalmi tisztázás és egy prototípus létrehozása. In: Tóth Éva – Szegedi Eszter (szerk.): *Kompetencia, tanulási eredmények, képesítési keretrendszerek. Támpontok az Európai Unió képzési politika új fogalmainak és törekvéseinek megértéséhez a nemzetközi szakirodalom alapján*. Tempus Közalapítvány, Budapest, 7-16.

F. Dárdai Ágnes (1996): Történelemtankönyvek váltás közben. *Módszertani Lapok. Történelem*, 3. évf. 4. sz. 12-17.

F. Dárdai Ágnes (1997/2006): Történelemdidaktikai koncepciók az újabb német didaktikai irodalom tükrében. In: F. Dárdai Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. I. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 44-58. (A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI.)

F. Dárdai Ágnes (2002/2006): Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás. In: F. Dárdai Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. I. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 30-43. (A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI.)

F. Dárdai Ágnes (2003): A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái. A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái. In: *Történelem: tanári kincsestár*. Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft., F 2.5. (2003. november)

F. Dárdai Ágnes (2003/2006): A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái. In: F. Dárdai Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. I. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 59-73. (A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI.)

F. Dárdai Ágnes (2006a): *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. I-II. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest. (A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI-XLII.)

F. Dárdai Ágnes (2006b): A történelmi tanulás sajátosságai. In: F. Dárdai Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. I. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 14-29. (A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI.)

F. Dárdai Ágnes (2007): A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 11. sz. 49-59.

Fischerné Dárdai Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás*, 1. évf. 1. sz.

- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2004a): Előszó az új történelmi érettségihez. *Történelempedagógiai Füzetek*, 16. sz. 13-40.
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2004b): Az új történelemérettségről, avagy a megőrzés és megújítás egyensúlyának kísérlete. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. évf. 11. sz. 3-12.
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2005): Az új történelem érettségiről, avagy a megőrzés és megújítás egyensúlyának kísérlete. *Történelempedagógiai Füzetek*, 19. sz. 25-45.
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2005/2006): A történelem-érettségi vizsgafejlesztésének áttekintése (1995–2003). In: F. Dárdai Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. I. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 116-135. (A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI.)
- Fischerné Dárdai Ágnes – Kaposi József (2006): Merre tovább történelemérettségi? Javaslatok az új történelemérettségi továbbfejlesztésére. *Új Pedagógiai Szemle*, 56.évf. 10. sz. 21-35.
- Fischerné Dárdai Ágnes – Kojanitz László (2007): A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 1. sz. 56-69.
- F. Dárdai Ágnes – Sárvariné Lóky Gyöngyi (2002/2006): A történelmi készségeket mérő tudásfelmérés tapasztalatai Baranya megyében. In: F. Dárdai Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. I. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 84–115. (A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI.)
- Gönczöl Enikő (1999): *A történelem tananyag változásai Magyarországon az elmúlt száz évben*. ELTE BTK, Budapest.
- Gönczöl Enikő (2014): A történelmi tudás hálózata. *Történelemtanárok Egylete* 2014. április 30. <http://www.tte.hu/toertenelemtanitas/toertenelemtanitas-a-gyakorlatban/7914-goenczoel-enik-a-toerteneelmi-tudas-halozata> (2020. március 5.)
- Gőzsy Zoltán – Dévényi Anna (2011): A történelem tanításának tartalmi és módszertani változásai. Egyetemi jegyzet a Történetírói irányzatok és hatásuk a történelemtanításra című kurzushoz. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Történettudományi Intézet, Pécs. [http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/tort\\_tan\\_valt/index.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/tort_tan_valt/index.html) (2020. március 5.)
- Gyáni Gábor (1997): Mit várhat az iskola a szkeptikus történetírástól? *Új Pedagógiai Szemle*, 47. évf. 4. sz. 94-100.
- Gyáni Gábor (2014): Tanítható-e a tudomány? *Élet és Irodalom*, 58. évf. 51-52. sz. 6.
- Gyáni Gábor (2015): A történetírás és a történelemtanítás konfliktusa. *Iskolakultúra*, 25. évf. 7–8. sz. 62-67.
- Gyertyánfy András (2014): Gondolatok történelemtanításunk helyzetéről. *Történelemtanítás*, 5. évf. 2-4. sz.

- Gyertyánfy András (2015): Történelemtanítás külföldön (1989–2014). Válogatott bibliográfia. *Történelemtanítás*, 6. évf. 1-2. sz.
- Gyertyánfy András (2016): Kiegészítő tematikai egységek a 19. és a 20. századról a hatosztályos gimnáziumban. *Történelemtanítás*, 7. évf. 1-2. sz.
- Gyertyánfy András (2017): Kompetenciák a történelemtanításban - kritikai megközelítésben. *Történelemtanítás*, 8. évf. (2017), 1. sz.
- Gyimesi Mihály (2010): Emlékezteties? Cigányság a történelemtankönyvekben. *Mentor*, 12. évf. 3. sz. 32–33.
- Halász Gábor (2006): Előszó. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia, kihívások és értelmezések*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Hamvas Béla (1996): *Scientia sacra* III. Medio, Budapest, 1996. (Hamvas Béla művei 10.)
- Horváth Zsuzsanna (2015): A PISA-program mint médiajelenség. *Educatio*, 24. évf. 2. sz. 80-88.
- Imre Anna (1999): Tartalmi modernizáció a gimnáziumokban és a vegyes középiskolákban. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Tanulmánykötet. Okker, Budapest, 73-106.
- Jakab György (2000): A történelem tanítása az ezredfordulón I. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf. 5. sz. 36-51.
- Jakab György (2006): A történelemtanár dilemmái. Műveltség és/vagy szakértelem és/vagy kompetencia. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 10. sz. 3-20.
- Jakab György (2008): A magyar nemzeteszme változásai és a történelemtanítás kánonja. *Iskolakultúra*, 18. évf. 5-6. sz. 3-28.
- Kaposi József (2010a): Az új történelemvizsga fejlesztésének hazai és nemzetközi kutatási kontextusa. *Történelemtanítás*, 1. évf. 1. sz.
- Kaposi József (2010b): Szélgjegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 60. évf. 3-4. sz. 69-92.
- Kaposi József (2014): A 2005-ös érettségi vizsga hatása a tananyagtartalmakra és a változó taneszközüpiacra. In: Csóka-Jaksa Helga – Schmelczer Pohánka Éva – Szeberényi Gábor (szerk.): *Pedagógia – oktatás – könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Pécs, 167-187.
- Kaposi József (2016): A történelemtanítás kihívásai és lehetőségei az új Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek alapján. *Történelemtanítás*, 7. évf. 1-2. sz.
- Kaposi József (2017): A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. *Történelemtanítás*, 8. évf. 1-2. sz.

Kaposi József – Száray Miklós (2005): Forrásközpontú történelem - tevékenységközpontú történelemtanítás. *Történelempedagógiai füzetek*, 9. évf. 3. sz. 77-81.

Katona András (1994): Az előszó és szerepe a történelemtanításban. *Módszertani lapok. Történelem*, 1. évf. 1-2. sz. 21-31.

Katona András (2007): Kitekintés a Kádár-korszak történelemtanítására (1957– 1989). *Történelem: tanári kincsestár*, 28. sz. I.1.7. 1-30.

Katona András (2012): A megőrizve változtatás jegyében az új történelem kerettantervekről. *Történelemtanítás*, 3. évf. 2-4. sz.

Katona András – Sallai József (2002): *A történelem tanítása*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kelemen János (2000): Konvergencia, realizmus, antirealizmus. *Világosság*, 41. évf. 5. sz. 55-60.

Kereszty Orsolya (2005): Egy európai összehasonlító felmérés tanulságai a történelemdidaktika hazai értelmezéséhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. 11. sz. 49-57.

Kerettantervek (2012): 51/2012 (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről. *Magyar Közlöny*, 177. sz. 29870-36480. Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek: 2. melléklet (általános iskola 5-8 évf.) 170-216, 3. melléklet (középiskola 9-12. évf.) 191-258, 4. melléklet (középiskola 7-12. évf.) 291-367, 5. melléklet (középiskola 5-12. évf.) 326-403. 6. melléklet (szakközépiskolák 9-12. évf.) 162-229.

Képesség (1975): In: *Magyar értelmező kéziszótár*. Szerkesztette: Juhász József, Szőke István, O. Nagy Gábor, Kovalovszky Miklós. Akadémiai Kiadó, Budapest, 672.

Kinyó László (2005a): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, 105. évf. 2. sz. 109-126.

Kinyó László (2005b): A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. *Magyar Pedagógia*, 2005. 4. sz. 409-432.

Kissné Király Piroska – Kiss Éva – Pintér Judit (1996): Életmód bemutatása családokon keresztül térben és időben. In: Szabenyi Péter (szerk.): *Hogyan készítsünk helyi tantervet?* Borsod–Abaúj–Zemplén Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet, Miskolc, 81-98.

Knausz Imre (1989/1998): A tantervek aktuális problémái Magyarországon. In: uő: *Történelem és oktatás*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 163-168.

Knausz Imre (1990/1998): Merre tart a történelemtanítás? In: uő: *Történelem és oktatás*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 169-171.

Knausz Imre (2001a): A tananyag újragondolása. In: uő (szerk.): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 43-50.

- Knausz Imre (2001b): *A tanítás mestersége*. Egyetemi jegyzet. Miskolc-Budapest.
- Knausz Imre (2001c): A történelemtanítás funkcióiról. In: Donáth Péter – Farkas Mária (szerk.): *Filozófia – Művelődés – Történet*. Trezor, Budapest, 147-161. (Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának tudományos közleményei 19.)
- Knausz Imre (2002a): Műveltség és autonómia. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 10. sz. 3-8.
- Knausz Imre (2002b): Műveltség és autonómia. *Iskolakultúra*, 12. évf. 9. sz. 87-102.
- Knausz Imre (2003): A mélység elvű tanításról. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf. 3. sz. 8-11.
- Knausz Imre (2004a): A történelmi műveltségről. In: Donáth Péter – Farkas Mária (szerk.): *Filozófia – Művelődés – Történet*. Trezor, Budapest, (Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának tudományos közleményei 26.)
- Knausz Imre (2004b): Az ember és társadalom műveltségi terület az új Nemzeti alaptantervben. *Történelempedagógiai Füzetek*, 17. sz. 7-18.
- Knausz Imre (2009): A kompetencia szerkezete és a kompetencia alapú oktatás. *Iskolakultúra*, 19. évf. 7-8. sz. 71-98.
- Knausz Imre (2011a): Műveltség és motiváció a közoktatásban. *Egyenlítő*, 9. évf. 9. sz. 7-13.
- Knausz Imre (2011b): Nemzetépítés és Nemzeti alaptanterv. *Tanít-tani Online*, 2011. február 9.
- Knausz Imre (2012a): A kötött tananyag és az oktatás hatékonysága. *Tanít-tani Online*, 2012. február 25.
- Knausz Imre (2012b): A történelemtanítás ellenálló közege. Szabenyi Péter figyelmeztetései. In: Szabenyi Péter: *Válogatott pedagógiai írások*. (Szerkesztette: Mátrai Zsuzsa.) ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 19-24.
- Knausz Imre (2015): *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Knausz Imre (2017): Műveltségkép az ezredforduló után. *Magyar Tudomány*, 178. évf. 11. sz. 1376-1386.
- Knausz Imre (2018): *Műveltség és demokrácia*. Kísérletek a pedagógia bírálatára 2010-2018. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest.
- Kojanitz László (2003): Új történelmi programok fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf. 6. sz. 66-71.
- Kojanitz László (2011): A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshoz. *Történelemtanítás*, 2. évf. 4. sz.

Kojanitz László (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, 23. évf. 2. sz. 28-47.

Kojanitz László (2014a): A kerettanterv változásai – a történetmesélésétől a reflektív történelemszemléletig. *Történelemtanítás*, 5. évf. 1. sz.

Kojanitz László (2014b): A történelmi gondolkodás fejlesztésének irányzatai. In: Csóka-Jaksa Helga – Schmelczér Pohánka Éva – Szeberényi Gábor (szerk.): *Pedagógia – oktatás – könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Pécs, 189-202.

Kojanitz László (2017): A középszintű történelem érettségi vizsgán készült esszék elemzése és értékelése a kauzális összefüggések bemutatásának minősége szempontjából. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar "Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola.

Kojanitz László (2018): Az elbeszélte történelem forrásainak alkalmazása a történelemórákon. *Új Pedagógiai Szemle*, 68. évf. 9-10. 77-96.

Martonosiné Maráz Rita (2006): Történelemtanításunk az ezredfordulón. *Történelempedagógiai Füzetek*, 20-21. sz. 43-61.

Mátrai Zsuzsa (1996): Döntéspontok a társadalomtudományi tanterv tervezésében. In: Szabenyi Péter (szerk.): *Hogyan készítsünk helyi tantervet?* Borsod–Abaúj–Zemplén Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet, Miskolc, 71-80.

Műhelykonferencia (2010): Műhelykonferencia a történelemtanításról I. Elisabeth Erdmann: Történelemtanítás az Európai Unió országában. *Történelemtanítás*, 1. évf. 1. sz.

Nahalka István (2003): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 104-136.

Nemzeti alaptanterv (2003): 243/2003 (XII.17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 147. sz. 11367-11469. Ember és társadalom műveltségi terület: 11406-11412.

Nemzeti alaptanterv (2012): 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. *Magyar Közlöny*, 66. sz. 10635-10847. Ember és társadalom műveltségi terület: 10707-10724.

Nemzeti alaptanterv (2020): 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 17. sz. 290-446. Történelem és állampolgári ismeretek: 342-358.

Pellens, Karl – Szabolcs Ottó (szerk.) (1991): *Történelemtanítás Németországban*. Akadémiai Kiadó, Budapest. (Közoktatási kutatások)

Pons, Xavier (2015): PISA-felmérés a Parlamentben, avagy egy politikai kommunikációs eszköz bumeránghatása. *Educatio*, 24.évf.2. sz. 71-79.

- Salamon Konrád (2010): Magyarságtudat és történelemtanítás. *Történelemtanítás*, 1. évf. 2. sz.
- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha Kálmán (2013): A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra*, 23. évf. 2. sz. 82-90.
- Sáska Géza (2015): Tudásverseny és globalizáció. *Educatio*, 24. évf. 2. sz. 98-111.
- Sávoly Mária (2010): Történelemtanítás és/vagy történelemoktatás? (Halaszthatatlan szemléletváltás) *Történelemtanítás*, 1. évf. 1. sz.
- Szabó Márta (2012): Az új Nemzeti alaptanterv Ember és társadalom műveltségterülete. *Történelemtanítás*, 3. évf. 1. sz.
- Szabolcs Ottó (1996): A történelemtanítás tegnap és ma. In: V. Molnár László (szerk.): *Történelemmethodikai műhelytanulmányok*. Tárogató, Budapest, 28-41.
- Szabolcs Ottó (1998): A tankönyvírás költészete és valósága. *Történelempedagógiai füzetek*, 3. sz. 87-100.
- Szabolcs Ottó (1999): Arról a bizonyos pluralizmusról és multiperspektíváról. *Történelempedagógiai Füzetek*, 4. sz. 51-62.
- Szabolcs Ottó (2002): A történelemtanítás jövőjének kérdőjelei. *Történelempedagógiai Füzetek*, 11. sz. 5-16.
- Szabolcs Ottó (2003a): Merre tart a történelemtanítás? *Módszertani Lapok. Történelem*, 44. évf. 4. sz. 1-29.
- Szabolcs Ottó (2003b): A történelmi megismerés útvesztői. *Történelempedagógiai Füzetek*, 13-14. sz. 46-69.
- Szabolcs Ottó (2005a): Van-e visszaút az előreúton? (gondolatok és kétségek a történelemtanítás jövőjéről). *Történelempedagógiai füzetek*, 19. sz. 7-23.
- Szabolcs Ottó (2005b) A történelemtanítás rövid története I. A történelemtanítás történetéből. *Történelempedagógiai füzetek*, 20. sz. 55-76.
- Szabolcs Ottó (2005c): Képességfejlesztő történelemtanítás. *Történelempedagógiai Füzetek*, 18. sz. 5-19.
- Szabolcs Ottó (2005d): A történelmi képzés útja. In: Uő: *Íróasztal és katedra. (Tíz történelemtanítás-elméleti esszé)*. Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata – Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 77-86. (A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XXXVII.)
- Szabolcs Ottó (2005e): Tanár és tanuló a történelemtanítás egységében. In: Uő: *Íróasztal és katedra. (Tíz történelemtanítás-elméleti esszé)*. Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata – Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 87-96. (A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XXXVII.)



Szabolcs Ottó (2005f): Ideálok emelkedése és bukása. In: Uő: *Íróasztal és katedra. (Tíz történelemtanítás-elméleti esszé)*. Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata – Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 97-109. (A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XXXVII.)

Szabolcs Ottó (2005g): A történelem mint tudomány és mint tantárgy. In: Uő: *Íróasztal és katedra. (Tíz történelemtanítás-elméleti esszé)*. Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata – Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 31-42. (A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XXXVII.)

Szabolcs Ottó (2007): A történelemtanítás jövőjének gondjairól. *Történelempedagógiai Füzetek*, 25. sz. 5-10.

Szabolcs Ottó (2008): A történelemtanítás válságáról. *Történelempedagógiai Füzetek*, 29. sz. 39-59.

Szabolcs Ottó (1927-2013) (2013). *Történelemtanítás*, 4. évf. 3-4. sz.

Száray Miklós (2001): A középiskolás kerettanterv kérdései. *Módszertani Lapok. Történelem*, 8. évf. 2. sz. 1-6.

Szebenyi Péter (1978): *Történelemtanításunk a korszerűsítés útján*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Szebenyi Péter – Vass Vilmos (2002a): Történelmi tévképzetek, történelemszemlélet, nemzeti azonosságtudat. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest, 135-167.

Szebenyi Péter – Vass Vilmos (2002b): Történelemtanulás és nemzeti azonosságtudat. *Iskolakultúra*, 12. évf. 2. sz. 30-51.

Terestyéni Tamás (2004): Fekete pont – A középiskolai történelem- és társadalomismeret-tankönyvek romákkal kapcsolatos tartalmai. *Beszélő*, 9. évf. 5. sz. 80.

Történelem Kr.e. 70 milliótól Kr. u. 1992-ig (1995): *Történelem (Kr.e. 70 milliótól Kr. u. 1992-ig). Gimnázium I-IV. osztály töri tankönyvek tényei*. Kézirat. PPKE BTK, Budapest, 1995. 42p.

Vajda Barnabás (2010): Forgácsok egy új történelemdidaktikából I. Óratervezés: a tevékenységek operacionalizációja és taxonómiája. *Történelemtanítás*, 1. évf. 4. sz.

Vajda Barnabás (2011): Forgácsok egy új történelemdidaktikából II. A forrásfeldolgozó munka didaktikája és metodikája – elmélet. *Történelemtanítás*, 2. évf. 1. sz.

Vajda Barnabás (2018): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmethodikába*. Selye János Egyetem, Komárom.

Vajda Zsuzsanna (2009): Megjegyzések Knausz Imre A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás című írásához. *Iskolakultúra*, 19. évf. 7-8. sz. 87-96.

Vas Károly (1968): *A történelemtanítás módszertana*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Vass Vilmos (2012): Szabenyi Péter tantervi munkássága. In: Szabenyi Péter: *Válogatott pedagógiai írások*. (Szerkesztette: Mátrai Zsuzsa.) ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 25-31.

Vezérfonal (1992): *Vezérfonal a magyar és egyetemes történelem oktatásához*. Kézirat gyanánt az V. Országos Történelemtanári Konferencia résztvevői számára. Békásmegyer, 1992.

Vélemény a NAT 2003 tervezetéről (2003). (A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata.) *Történelempedagógiai Füzetek*, 15. sz. 7-16.

Weiss János (2000): *Tizenkét előadás a Frankfurteri Iskoláról és a diákmozgalmakról*. Áron Kiadó, Budapest.

Závodszy Géza (1996): Miért tanítunk történelmet? *Módszertani Lapok. Történelem*, 37. évf. 4. sz. 1-2.

Závodszy Géza (1997): Magyar történelem – egyetemes történelem. *Módszertani Lapok. Történelem*, 38. évf. 4. sz. 1-7.

Závodszy Géza (2008a): Miért tanítunk történelmet? In: Uő: *Historia et schola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 7-9.

Závodszy Géza (2008b): A történészek demokráciája vagy a demokrácia története? A tananyagszerkesztés néhány dilemmája a rendszerváltozás után. In: Uő: *Historia et schola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 204-212.

Závodszy Géza (2010): Miért tanítunk történelmet? *Történelemtanítás*, 1. évf. 1. sz.

Zsoldosné Olay Ágnes (1996): A készségfejlesztő történelemtanításról. In: V. Molnár László (szerk.): *Történelemmethodikai műhelytanulmányok*. Tárogató, Budapest, 80-92.

## Német nyelvű művek

Adamski, Peter: Die didaktische Analyse (2012). In: Barricelli, Michele – Lücke, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., Bd.2. 224-237.

Baumgärtner, Ulrich (2015): *Wegweiser Geschichtsdidaktik : Historisches Lernen in der Schule*. UTB – Schöningh, Stuttgart–Paderborn.

Barsch, Sebastian – Degner, Bettina – Kühberger, Chrisitan – Lücke, Martin (2020): Einleitung. Diversität im Geschichtsunterricht – Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik. In: (dies.) (Hrsg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*. Wochenschau, Frankfurt/M. 9-24.

- Barricelli, Michele (2012a): Darstellungskonzepte von Geschichte im Unterricht. In: Barricelli, Michele – Lücke, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., Bd. 2. 202-223.
- Barricelli, Michele (2012b): Narrativität. In: Barricelli, Michele – Lücke, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach, Bd. 1. 255-280.
- Barricelli, Michele (2015): Worte zur Zeit. Historische Sprache und narrative Sinnbildung im Geschichtsunterricht. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Vol.14. 31-44.
- Barricelli, Michele – Gautschi, Peter – Körber, Andreas (2012): Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Barricelli, Michele – Lücke, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., Bd. 1. 207-235.
- Barricelli, Michele – Lücke, Martin (Hrsg.) (2012): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts.
- Bergmann, Klaus (2000): *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*. 2. Auflage. Wochenschau, Schwalbach/Ts.
- Bernhardt, Markus (2018a): Was? Historisches Lernen in der Schule – Theorien und Themen. Einführung in die Sektion. In: Sandkühler, Thomas et al. (Hrsg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert : eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. Böhlau, Wien (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 17), 131-142.
- Bernhardt, Markus (2018b): Historia magistra vitae? Zum Gegenwarts- und Zukunftsbezug des Geschichtsunterrichts. In: Sandkühler, Thomas et al. (Hrsg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert : eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. Böhlau, Wien (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 17), 67-73.
- Bernhardt, Markus – Mayer, Ulrich – Gautschi, Peter (2012): Historisches Wissen – was ist das eigentlich? In: Kühberger, Christoph (Hrsg.): *Historisches Wissen : geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 103-118.
- Borries, Bodo von (2004): Wissenschaftsorientierung. Geschichtslernen in der „Wissengesellschaft“. In: Mayer, Ulrich – Pandel, Hans-Jürgen – Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 30-48.
- Borries, Bodo von (2008): *Historisch denken lernen - Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe*. Budrich, Opladen.
- Borries, Bodo von (2012): Historische Kenntnisse – historische Kategorien – historische Kompetenzen? In: Kühberger, Christoph (Hrsg.): *Historisches Wissen: geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 9-32.

Borries, Bodo von – Meyer-Hamme, Johannes (2004): Lehrervorstellungen und Lehrerüberzeugungen zu Richtlinien und Lehrplänen des Faches Geschichte. In: Handro, Saskia – Schönemann, Bernd (Hrsg.): *Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven*. LIT, Münster, 235-249.

Brauch, Nicola (2015): *Geschichtsdidaktik*. De Gruyter, Berlin–Boston.

Buck, Thomas Martin (2012a): Themenbestimmung für historisches Lernen im Sachunterricht der Primarstufe. In: Barricelli, Michele – Lücke, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., Bd. 1. 367-377.

Buck, Thomas Martin (2012b): Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: Barricelli, Michele – Lücke, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., Bd. 1. 289-301.

Christophe, Barbara (2012): Geschichtsunterricht zwischen Kanonisierung und Kompetenzorientierung : einige Überlegungen zu Deutschland und Litauen. In: Erdsiek-Rave, Ute (Hrsg.): *Bildungskanon heute*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin, 143-148.

Conrad, Franziska (2014): Didaktische Analyse. In: Mayer, Ulrich (Hrsg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. 3. Auflage. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 46-47.

Conrad, Franziska – Ott, Elisabeth (2004): Didaktische Analyse. In: Mayer, Ulrich – Pandel, Hans-Jürgen – Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 561-576.

Das deutsche Bildungssystem. Bildungseinrichtungen, Übergänge und Abschlüsse (2013). *Bundeszentrale für Politische Bildung*, 23.7.2013. <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/179592/das-deutsche-bildungssystem> (2020. március 5.)

Demantowsky, Marko (2004): Lehrpläne und ihre Zielgruppe – eine Skizze am Beispiel der ostdeutschen Länder. In: Handro, Saskia – Schönemann, Bernd (Hrsg.): *Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven*. LIT, Münster, 217-234.

Demantowsky, Marko (2016): Jenseits des Kompetenzkonsenses. In: Handro, Saskia – Schönemann, Bernd (Hrsg.): *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*. LIT Verlag, Berlin, 21-35.

Ecker, Alois (2013): *Geschichtsdidaktik: Theorien, Modelle, Praxis*. Böhlau, Wien.

Ecker, Alois (2017): Geschichtsunterricht als Geschichtskultur. *Historische Sozialkunde*, Vol. 47 (1) 61-68.

Erbar, Ralph (2012): Allgemeine und spezifische Arbeitsformen. In: Barricelli, Michele – Lücke, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts. Bd. 2. 11-22.

Gantschow, Alexander – Meyer-Heidemann, Christian (2014): Kompetenzen ohne Standardisierung. Plädoyer für ein erweitertes Bildungsverständnis in den

gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, Vol. 5 (2) 48-67.

Gautschi, Peter – Bernhardt, Markus – Mayer, Ulrich: Guter Geschichtsunterricht – Prinzipien. In: Barricelli, Michele – Lücke, Martin (Hrsg.) (2012): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts. Bd. 1. 326-348.

Gemeinsame Erklärung des VHD und des VGD zum Schulfach Geschichte (2016). <https://www.historikerverband.de/verband/stellungnahmen/gemeinsame-erklaerung-des-vhd-und-des-vgd-zum-schulfach-geschichte.html> (2020. március 5.)

Gies, Horst (2004): *Geschichtsunterricht: ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*. UTB – Böhlau, Stuttgart–Köln.

Günther-Arndt, Hilke – Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.) (2014): *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 6., überarb. Aufl. Cornelsen Scriptor, Berlin.

Hasberg, Wolfgang (2013): Jutta oder Johanna - oder wer macht hier Geschichte(n)? - Grundlegende Bemerkungen zur Narrativität historischen Lernens. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, Vol. 4 (2) 55-81.

Henke-Bockschatz, Gerhard – Mayer, Ulrich – Oswalt, Vadim (2005): Historische Bildung als Dimension eines Kerncurriculums moderner Allgemeinbildung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Vol. 56 (12) 703-710.

Hug, Wolfgang (2001): Geschichte für die Zukunft. In: Pandel, Hans-Jürgen – Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts, 156-164.

Kühberger, Christoph (2012): Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens. In: uö (Hrsg.): *Historisches Wissen: geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 33-74.

Lautzas, Peter (2012): Wider einen Kanon in Geschichte. *Geschichte für heute*, Vol.5 (3) 59-60.

Mayer, Ulrich – Pandel, Hans-Jürgen – Schneider, Gerhard (Hrsg.) (2004): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Wochenschau, Schwalbach/Ts.

Mayer, Ulrich – Gautschi, Peter – Bernhardt, Markus (2012): Themenbestimmung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufen. In: Barricelli, Michele – Lücke, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., Bd. 1. 378-404.

Memminger, Josef (2012): Geschichtserzählungen. Über den Umgang mit einer (umstrittenen) Textgattung im Geschichtsunterricht. *Geschichte lernen*, Vol. 25 (150) 2-9.

Mittnik, Philipp (2014): Zentrale Themen des Geschichtsunterrichts in Österreich. *Historische Sozialkunde*, Vol. 44 (4) 26-36.

- Meyer-Hamme, Johannes (2012): Historische Identitäten in einer kulturell heterogenen Gesellschaft. In: Barricelli, Michele – Lücke, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach, Bd. 1. 89-97.
- Neumann, Vanessa – Schürenberg, Wanda – Norden, Jörg van (2016): Wie entwickelt sich narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht? Eine qualitative Studie. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Vol.15. 149-164.
- Norden, Jörg van (2012): Der narrative Konstruktivismus als Paradigmenwechsel. *Historische Sozialkunde*, Vol. 42 (2) 12-13.
- Norden, Jörg van (2013): Geschichte ist Narration. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, Vol. 4 (2) 20-35.
- Pandel, Hans-Jürgen (2005): *Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Wochenschau, Schwalbach/Ts.
- Pandel, Hans-Jürgen (2013): *Geschichtsdidaktik*. Wochenschau, Schwalbach/Ts.
- Pandel, Hans-Jürgen (2014): Kanon. In: Mayer, Ulrich (Hrsg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. 3. Auflage. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 111-112.
- Pandel, Hans-Jürgen (2016): Kompetenzen – ein Rückblick nach zwölf Jahren. *Geschichte für heute*, Vol. 9 (3) 20-34.
- Rettberg, Jürgen (2001): Abgerissener Dialog. Überlegungen über Verständigungsdefizite zwischen schulischer Lehre und Fachdidaktik. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Vol. 52 (2) 104-110.
- Rohlfes, Joachim (1986): *Geschichte und ihre Didaktik*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Rohlfes, Joachim (2005): *Geschichte und ihre Didaktik*. 3. überarbeitete Auflage. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Rohlfes, Joachim (2013): Hans-Jürgen Pandel: *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Rezension. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Vol. 12. 234-237.
- Rüsen, J. (2017. 9. 21.): Deutsche Kultur – gähnende Leere oder wirksame Orientierung? Ein Meinungsbeitrag. L.I.S.A. Wissenschaftsportal Gerda Henkel Stiftung. Letöltés: [https://lisa.gerda-henkel-stiftung.de/joernruesen\\_deutschekultur](https://lisa.gerda-henkel-stiftung.de/joernruesen_deutschekultur) (2020. augusztus 19.)
- Sauer, Michael (2008): Geschichtszahlen – was sollen Schülerinnen und Schüler verbindlich lernen? Ergebnisse einer Lehrerbefragung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Vol. 59 (11) 612-630.
- Sauer, Michael (2012): *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. 10., erneut akt. und erw. Aufl. Kallmeyer, Seelze-Velber.
- Schönemann, Bernd (2003): Lehrpläne und Richtlinien. In: Günther-Arndt, Hilke: *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 1. Auflage. Cornelsen Scriptor, Berlin, 48-59.

Schönemann, Bernd (2012): Geschichtsbewusstsein – Theorie. In: Barricelli, Michele – Lücke, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., Bd. 1. 98-111.

Schönemann, Bernd (2016): Was können Abiturienten? Plädoyer für eine Erdung der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte. In: Handro, Saskia – Schönemann, Bernd (Hrsg.): *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*. LIT Verlag, Berlin, 77-91.

Schröder, Helge (2017): Problemorientiertes Erzählen im Geschichts- und Politikunterricht – eine traditionelle Methode neu ausgerichtet. *Geschichte für heute*, Vol. 10 (2) 60-64.

Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (2004): *Kerncurriculum für die Oberstufe II : Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Expertisen*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Beltz, Weinheim.

Tenorth, Heinz-Elmar (2014): Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft – Über einen neuerlichen Paradigmenstreit in der wissenschaftlichen Pädagogik. *Neveléstudomány*, 2. évf. 3. sz. 5-21.

Thünemann, Holger (2016): Probleme und Perspektiven der Geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte. In: Handro, Saskia – Schönemann, Bernd (Hrsg.): *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*. LIT Verlag, Berlin, 37-51.

Walter, Uwe (2012): Für einen Kanon als Rückgrat von Geschichtsunterricht - eine Antwort auf Peter Lautzas. *Geschichte für heute*, Vol. 5 (3) 60-62.

Zülsdorf-Kersting, Meik (2010): Peter Gautschi: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Rezension. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Vol. 9. 248-250.

## Angol nyelvű művek

National curriculum (2013): National curriculum in England: history programmes of study. Statutory guidance. Department for Education, 11 September 2013. <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study> (Megtekintés: 2020. március 5.)

Davies, Ian (ed.) (2017) : *Debates in History Teaching*. 2nd Ed. Routledge, London-New York.

Haydn, Terry (2017): Secondary history. Current Themes. In: Davies, Ian(ed.): *Debates in History Teaching*. 2nd Ed. Routledge, London-New York, 19-29.

Harris, Richard – Burn, Katharine (2016): English History Teachers' Views on What Substantive Content Young People Should Be Taught. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. (48) 4. 518-546.

Hawkey, Kate (2007): "Could You Just Tell Us the Story?" Pedagogical Approaches to Introducing Narrative in History Classes. *Curriculum Inquiry*, Vol. 37 (3) 263-277.

Laffin, Diana (2017): History 16-19. In: Davies, Ian (ed.): *Debates in History Teaching*. 2nd Ed. Routledge, London-New York, 30-41.

Lee, Peter (2017): History education and historical literacy. In: Davies, Ian(ed.): *Debates in History Teaching*. 2nd Ed. Routledge, London–New York, 55-65.

Peterson, Andrew (2016): Different Battlegrounds, Similar Concerns? The "History Wars" and the Teaching of History in Australia and England. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 46 (6) 861-881.

Seixas, Peter (2016a): Translation and Its Discontents: Key Concepts in English and German History Education. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 48 (4) 427-439.

Seixas, Peter (2016b): Narrative Interpretation in History (and Life). In: Thünemann, Holger et al. (Hrsg.): *Begriffene Geschichte – Geschichte begreifen: Jörn Rüsen zu Ehren*. Peter Lang, Frankfurt am Main–Bern–Bruxelles–New York–Oxford–Warszawa–Wien, 83-99.

Shemilt, Denis – Howson, Jonathan (2017): Frameworks of knowledge. Dilemmas and debates. In: Davies, Ian(ed.): *Debates in History Teaching*. 2nd Ed. Routledge, London-New York, 66-79.



Melléklet (az V. rész 3.1. alfejezetéhez)

A modernkori magyar történelem tanítása a középiskolában című kurzushoz 2019/2020 tavaszán a PTE BTK Modernkori Történelmi Tanszék kurzusain használt prezentáció

Hogyan alakítsuk ki a  
tananyagot?

*A tartalom fogalma 1.*

tartalom = ismeretanyag

a képességek nem tartoznak ide  
a tartalom a tanítás „nyersanyaga”

*A tartalom fogalma 2.*

absztrakciós szintjei

1. A tantervben/ érettségi követelményekben:  
*téma* (címszó)
2. A tanár óravázlatában: *tananyag* (részletes)

## A kiválasztás kiindulópontjai 1.

### **Tantervek**

(középszintű) érettségi témák

[\(40/2002.\(V. 24.\) OM rendelet\)](#)

és

a hozzájuk rendelhető kerettantervi adatok

[\(51/2012.\(XII. 21.\) számú EMMI rendelet\)](#)

## A kiválasztás kiindulópontjai 2.

### **Szakirodalom**

(kézikönyvek, ismeretterjesztő folyóiratok)

## Tudatosítandó szempontok 1.

### **A téma a kollektív emlékezetben**

A témának mely részei élnek, töltenek be hagyományosan fontos szerepet nemzeti (nemzetiségi) vagy európai emlékezetünkben?

Például:

- események, folyamatok, személyek, amelyek meghatározták a közösség sorsát,
- olyan (egyéni vagy közösségi) teljesítmény, alkotás, cselekedet, esemény, amelyre büszkék lehetünk,
- olyan bűn, amellyel szembe kell néznünk,
- olyan történés, amely traumaként él az emlékezetünkben?

## Tudatosítandó szempontok 2.

### A téma diákjaim szubkultúrájában / környezetében / a nyelvhasználatban

Megjelenik-e a témához köthető személy, tárgy,  
hely, esemény, motívum, probléma stb.

- a diákjaim (virtuális) szubkultúrájában (körükben  
népszerű filmben, közösségi médiában, könyvben  
stb.);

- az iskola környékén illetve a településen  
emlékművek, utcanevek, hagyományőrző  
egyesületek stb. révén;

- fogalmakban, szólásokban?

## Tudatosítandó szempontok 3. A téma a médiában / politikában

Megjelenik-e a témához köthető személy, tárgy,  
hely, esemény, motívum, probléma stb.

a médiában / politikában

annyira markánsan,

hogy azt a diákok is érzékelhetik?

## Tudatosítandó szempontok 4.

A jelen / az emberi élet / a fiatalok problémái  
a témában

Megjelennek-e a témában a jelen és a belátható  
jövő társadalmi, gazdasági, politikai, kulturális  
problémáinak

előzményei

vagy

párhuzamai?

Megjelennek-e a témában az emberi élet  
egzisztenciális kérdései / a fiatalok életére jellemző  
problémák?

## Tudatosítandó szempontok 5. A történettudomány dimenziói

Milyen megközelítésmóddal dolgozza fel a témát a történettudomány? Ennek mely sajátosságai jeleníthetők meg a témában?

## Tudatosítandó szempontok 6. Kulcsfogalmak a témában

Megjelenik e a témában

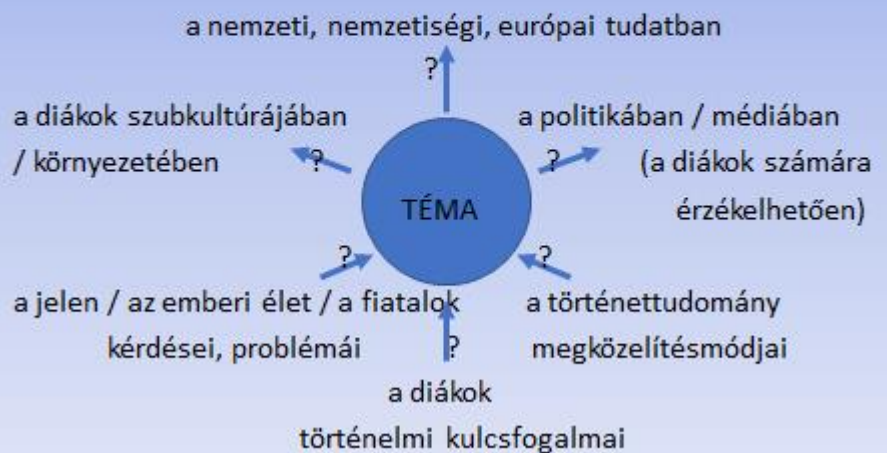
- új kulcsfogalom,

vagy

- egy kulcsfogalom sajátos, az adott korra / témára jellemző értelemben?

(a fogalmak listáját lásd a [kerettanterv](#) tematikai egységeiben, a „tartalmi kulcsfogalmak” címszónál)

### A tananyag kialakításakor tudatosítandó szempontok



## A tanítás céljának megfogalmazása

**Mi a mondanivalóm ezzel a témával kapcsolatban?**

**Miért szeretném ezt a témát tanítani?**

én -> ezeknek a diákoknak

## A tananyag összeállítása 1.

Tartalmazza:

a kerettantervi  
adatokat

*Nem tartalmazza az  
összes:*

- a szakirodalomban olvasott résztémát, adatot (annak szerkezetét sem feltétlenül követi),
- tudatosított szempontot

## A tananyag összeállítása 2.

A tananyag a szakirodalomhoz képest

- *egyszerűsítés*: a szempontok csökkentése, ezáltal a tartalom átláthatóvá tétele a tanulók számára,
- *sűrités*: a mondanivaló szempontjából lényeges szempontok hangsúlyossá tétele.

## Az óravázlat elkészítése

Az óravázlat  
tartalmazza:

- a tananyagot,
- a szemléltetés  
eszközeit,
- a munka formáját,  
módszereit.



módosítják a  
tananyagot

Kutatásom céljával a tantervkészítők, a tankönyvszerzők és a tanárok tartalomkiválasztási tevékenységének segítségét tűztem ki a történelemtanításban. Az elméleti típusba sorolható kutatás az utóbbi két évtized német és magyar nyelvű történelemdidaktikai szakirodalmán alapult, módszere a releváns modellek, szempontok elemző feltárása és rendszerezése volt. A keretek tisztázása során megállapítást nyert, hogy a hazai történelemtanítás – a németországihoz hasonlóan – elbeszélésközpontúnak (narratív-konstruktív jellegűnek) tartható, annak ellenére, hogy a közvélekedés szerint a forrásközpontúság határozza meg. Ehhez kapcsolódó ténymegállapítás, hogy a narratív történelemdidaktikákban a tartalom és annak kiválasztása a központi problémák egyike. Az eredmények közé sorolható a vonatkozó szakirodalom feltárása, rendszerezése és hozzáférhetővé tétele magyar nyelven, számos részlettel gazdagítva a témára vonatkozó szegényebb hazai gondolkodást. Továbbá új javaslatok megfogalmazása a hazai történelemdidaktika számára, melyek közül a legfontosabbak a következők: (1) A tartalom nem rendelendő alá a képességek fejlesztésének. A jó történelemtanítás nem merülhet ki tartalomfüggetlen tevékenységekben. A német gyakorlatot követve a tanítási órák céltételezéseinek (az óravázlatok megfelelő rovatainak) a tartalomból kell kiindulnia, és nem pusztán valamely képesség fejlesztéséből. A tantervekben a tartalmat és a nevelési, illetve képességfejlesztési célokat egymástól függetlenül kell megfogalmazni, összekapcsolásukra a tartalom didaktikai elemzése során kerülhet sor. (2) A hagyományos kánon megőrzendő, de integrálni kell a kisebbségi elbeszéléseket, saját elbeszéléseik megjelenítése, illetve a multiperspektív elemzés gyakorlata által. Itthon ez a követelmény elsősorban a cigányság és a szomszéd népek elbeszéléseinek fokozottabb megjelenítését jelenti. (3) Sürgető feladatnak mutatkozik a tanári kiválasztási kultúrájának meghonosítása, ami elsősorban a történelemtanárok képzése révén valósulhat meg, és olyan tantervek elfogadása révén, amelyek lehetővé teszik, sőt bátorítják a tanári kiválasztást. (4) A tantervek önmagukban nehezen felelhetnek meg a tartalomcsökkentésre vonatkozó elvárásoknak, viszont segíthetik a tananyagcsökkentést, ha tág teret adnak a tanári kiválasztásnak. A kutatás eredményét képezik végül a képességek, a kompetenciák és a történelmi gondolkodás kifejezések egymáshoz való viszonyára, illetve a fogalomcsoport részekre oszthatóságára vonatkozó megállapítások.

kulcsszavak: történelemdidaktika, tartalomkiválasztás, Németország, tantervkészítés, tanári tervezés

keywords: history didactics, content selection, Germany, curricula making, lesson planning