

**A multiperspektivikus kompetencia vizsgálata a 2016 után kiadott
magyar és angol középiskolai történelemtankönyvekben és
tartalomszabályozó környezetben**

Fodor Richárd PhD hallgató (GFCRL4)

Témavezető:

Dr. habil. Kaposi József

2024.06.20.

Pécsi Tudományegyetem

Oktatás és társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola



Köszönet

Minden tudományos dolgozat csapatmunka. Akkor is, ha csupán egy szerző neve szerepel a borítón, ezért köszönettel tartozom egy sor kiváló embernek: Szüleimnek, akik közel három évtizede elkötelezettek a tanulmányaim folytatása mellett. Feleségemnek, Viktóriának és kislányomnak, Lencsinek, akik hosszan tolerálták az “apa ír” hívószavakat. Témavezetőmnek, Dr. habil. Kaposi Józsefnek és munkahelyi vezetőimnek, Dr. Szőke-Milinte Enikőnek és Dr. Setényi Jánosnak, akik egymás után teremtették meg lehetőségek sorát kutatásaim elkezdéséhez és kiterjesztéséhez. Prof. Em. F. Dárdai Ágnesnek, akitől nemcsak a kutatómódszertan és a történelemdidaktika alapjait ismertem meg, de észrevételeivel és értékes tanácsaival is segítette munkámat. Az Oktatási Hivatal és a KAPI tankönyvszerkesztő munkatársainak a tankönyvek kutatói példányainak rendelkezésre bocsátásáért és a Batthyány Lajos Alapítvány támogatásáért, amelyek nélkül az elemzések nem terjedhettek volna ki minden magyar középiskolai évfolyamra és költséges angol tankönyvekre. Prof. Helen Snelsonnak, aki az angliai oktatás útvesztőiben segítette eligazodásomat.

Dolgozatom és kutatásaim legfontosabb célja a *hagyomány folytatása*, amelynek két iránya a magyar történelemdidaktika tudományos diskurzusának erősítése nemzetközi eredményekkel és új irányokkal, illetve a magyarországi eredmények közzététele a nemzetközi tudományos platformokon. Ebben nyújtott hatalmas támogatásukért mondok köszönetet a hasonló erőfeszítéseket évtizedek óta folytató Prof. Em. F. Dárdai Ágnesnek, Dr. Gyertyánfy Andrásnak, Dr. habil. Kaposi Józsefnek, Dr. Kojanitz Lászlónak és Dr. habil. Vajda Barnabásnak.

Tartalomjegyzék

I. Bevezetés	6
I. 1. A téma relevanciája.....	8
I. 2. A téma aktualitása.....	8
I. 3. A kutatás értelmezési keretei.....	9
II. A kutatás módszertani apparátusa	12
II. 1. Kutatási probléma, kérdések és hipotézisek.....	12
II. 2. Alkalmazott kutatómódszertan	14
II. 3. Módszertani előzmények	15
II. 4. Tankönyvelemzési raszter.....	16
II. 5. A tankönyvfejlesztés kontextusa Magyarországon	17
II. 5. 1. Állami tankönyvfejlesztés: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet – Oktatási Hivatal	18
II. 5. 2. Katolikus alternatíva: a Szent Imre tankönyvsorozat fejlesztése.....	19
II. 6. Kutatási minta, az elemzett taneszközök köre	20
III. A multiperspektívus kompetencia problémátörténete	25
III. 1. A multiperspektívus kompetencia európai tudományos diskurzusának legfontosabb mérföldkövei, szervezetei és kutatói	25
III. 2. A multiperspektívus kompetencia modellje.....	28
III. 2. 1. A kutatásban alkalmazott kompetenciafogalom	30
III. 2. 2. Történelemelméleti háttér	31
III. 2. 3. Történelemdidaktikai háttér	34
III. 2. 4. Multikulturalizmus, inkluzív szemlélet	44
III. 2. 5. Állampolgári nevelés	48
III. 2. 6. Információs- és médiaműveltség	51
III. 2. 7. Összegzés	53
III. 3. A tankönyvkutatás és tankönyvrevíziós folyamatok történeti háttere: a multikulturális és transznacionális történelem eredete	55
III. 3. 1. A tankönyvek fejlődése és szerepe	55
III. 3. 2. Tankönyvekkel kapcsolatos transznacionális együttműködések	58
III. 3. 3. Francia-német együttműködés	60
III. 3. 4. Szlovák-magyar együttműködés	62
III. 3. 5. Európai kísérletek közös tankönyvkiadásra	64
III. 3. 6. Multikulturális és transznacionális együttműködések Európán túl	66
III. 4. Összegzés	68
III.4. A történelemtanulás és tankönyvkutatás nemzetközi irányai.....	74
III.4.1. A történelemtanulás és állampolgári nevelés aktuális nemzetközi és hazai aktorai és trendjei	74
III.4.1.1. Összegzés	79
III.4.2. Tankönyvkutatások az európai diskurzusban	79
III.4.2.1. Összegzés	87
IV. Összehasonlító elemzések	89
IV. 1. Két oktatási rendszer archetípusa: Anglia és Magyarország	89
IV. 1. 1. Az angol oktatási rendszer	89
IV. 1. 2. Néhány mérföldkő a magyar tartalomszabályozás történetéből.....	93
IV. 2. Mérleg: az angol és magyar szabályozódokumentumok hasonlóságai és különbségei	96
IV. 3. Összegzés	104
IV. 4. Multiperspektívus kompetenciafejlesztés megjelenése a tartalomszabályozási környezetekben ...	105

IV. 4. 1. Komparatív tantervelemzés.....	105
IV. 4. 2. Komparatív elemzés a kimeneti vizsgáztatás szabályozásában	108
IV. 4. 3. Összegzés	111
IV. 5. Vizuális elemzések	111
IV. 6. Mélységelvű elemzések magyar és angol tankönyvi leckék alapján	115
IV. 6. 1. Őstörténet a tankönyvekben	117
Oktatási Hivatal B sorozat (OHB/9).....	117
Oktatási Hivatal A sorozata (OHA/9).....	118
Szent Imre sorozat (KAT/9).....	119
Multiperspektívikus kompetenciafejlesztő jó gyakorlatok, modulok.....	121
Összegzés.....	124
IV. 6. 2. Három részre szakadt Magyar Királyság a tankönyvekben	126
Oktatási Hivatal A sorozat (OH/A10).....	126
Oktatási Hivatal B sorozat (OHB/10).....	128
Szent Imre tankönyvsorozat (KAT/10)	129
Multiperspektívikus kompetenciafejlesztő jógyakorlatok, modulok.....	132
Összegzés.....	134
IV. 6. 3. Első világháború a tankönyvekben	136
Oktatási Hivatal A sorozat (OHA/11).....	136
Oktatási Hivatal B sorozat (OHB/11).....	138
Szent Imre sorozat (KAT/11).....	139
Oxford tankönyvsorozat (OXFORD/WWI).....	140
Hodder tankönyvsorozat (HODDER/Modern)	141
Összegzés.....	142
Multiperspektívikus kompetenciafejlesztő jó gyakorlatok, modulok.....	145
IV. 6. 4. Nemzetiszocialista Németország	151
Oktatási Hivatal A sorozat (OH/A11).....	151
Oktatási Hivatal B sorozat (OHB/11).....	153
Szent Imre sorozat (KAT/11).....	156
Hodder Education (HODDER/Modern).....	159
Összegzés.....	164
IV. 6. 5. Kétpólusú világ a tankönyvekben	165
Oktatási Hivatal B sorozat (OHB/11).....	165
Oktatási Hivatal A sorozat (OHA/11).....	166
Szent Imre sorozat (KAT/11).....	167
Oxford tankönyv (OXFORD/1945-72).....	168
Hodder tankönyvsorozat (HODDER/Modern)	169
Multiperspektívikus kompetenciafejlesztő jó gyakorlatok, modulok.....	171
Összegzés.....	177
IV. 6. 6. A mélységelvű elemzések összegző tanulságai.....	179
V. Konklúziók	183
V. 1. legfontosabb eredmények és következtetések.....	183
V. 2. A disszertáció eredményeinek hasznosítása és további kutatási irányok	187
V. 3. A tudományos eredmények közzlése.....	188
V. 3. 1. Megjelent publikációk	189
VI. Idézett forrásmunkák	190
VII. Mellékletek	214
VII. 1. részletes tantervösszehasonlítási rászter.....	214
VII. 3. Példa a vizuális elemzések rászterére	221

A munkahelyi vitát követő legfontosabb módosítások a dolgozatban

2023 nyara óta jelentős változtatások történtek a disszertációban, amelyek kiterjedtek szerkezeti módosításokra és tartalmi kiegészítésekre is az alábbi pontok mentén:

- A dolgozat szerkezetének, fejezetek és alfejezetek sorrendjének és hierarchiájának felülvizsgálata
- A multiperspektivikus kompetencia nevelésszociológiai és történelemdidaktikai aspektusainak részletes elemzése
- A magyar tankönyvkiadás jogszabályi környezetének feltárása és a katolikus tankönyvkiadás jogi hátterének azonosítása
- Saját kompetenciamodell módosítása az interdiszciplináris megközelítés hangsúlyozására
- Az elmúlt évben megjelent aktuális történelemdidaktikai kutatási eredmények beemelése
- További tankönyvi mélységelvű elemzések elkészítése és értékelése
- A vizuális elemzések véglegesítése és értékelése
- A vizsgakövetelmények komparatív elemzése és értékelése
- Az eredmények összegyűjtése, rendszerezése és összegző értékelése, következtetések megfogalmazása
- További kutatási irányok kijelölése

I. Bevezetés és kutatói motiváció

Disszertációm nézőpontja címéhez hűen multiperspektivikus, azaz több fontos kutatási szempontra egyszerre fókuszál. Történelem- és angoltanárként egyetemi képzésem során három egymástól látszólag távoli tudományterülettel foglalkoztam mélységelvű formában: a nemzeti és egyetemes múlt emlékezetével, a nevelés széles kérdéskörével és az idegennyelvi kultúrával. Érdeklődésem középpontjában az angolszász oktatási rendszer, a történelemtanulás hazánktól radikálisan eltérő modellje, ideológiája, eszközei és környezete áll.

A tankönyvekkel, a bennük rejlő narratívák jellegzetességeivel és a tartalomszabályozás komplex hálózatával elsőként Dr. habil. Kaposi József kurzusain találkoztam a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen. A történelemtanítás elmélete kurzusokon jelent meg a multiperspektivikus kompetencia kulcsfogalma, amely felkeltette a figyelmemet. Az eltérő nézőpontokból, eltérő háttérrel és szándékkal készített történelmi beszámolók, bizonyítékok, interpretációk összehasonlításában olyan izgalmas lehetőséget láttam, hogy a témából Kaposi József támogatásával tudományos diákköri dolgozatot készítettem. A kutatást az országos konferencián harmadik helyezéssel és különdíjjal értékelték.

Kezdeti vizsgálataimban, majd későbbi szakdolgozatomban is négy magyar tankönyvet, az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet újgenerációs történelemsorozatát elemeztem. Ezt követően szerettem volna megismerni alternatív megközelítéseket, a magyar kutatást nemzetközi kontextusban is értelmezni, összehasonlítani európai példákkal.

Szakkpároból adódóan Angliában kiadott tankönyveket választottam, amelyekkel elsőként megismerkedve egészen izgalmas jelenségekkel találkoztam. A tankönyvek ugyanakkor értelmezhetetlenek az adott tartalomszabályozási keretek vizsgálata nélkül, így az oktatáspolitikai vonatkozó dokumentumainak elemzését is integráltam. A két köznevelési rendszer jelentős eltéréseinek útvesztőjében a Pécsi Tudományegyetem neveléstudományi PhD képzése során Prof. Dr. Németh András és Prof. Emer. Kozma Tamás professzorok kurzusai és írásai segítettek.

A köznevelésben és a Pázmány Tanárképző Központjában folytatott oktatói munkám során is több esetben találkoztam a történelemdidaktikai írások, célkitűzések, illetve a hallgatók történelemszemlélete közötti jelentős különbségekkel. Az ideálisnak semmiképp sem tekinthető egysíkú, vitákat és párhuzamos interpretációkat nélkülöző beszámolók és

referátumok miatt önálló kurzusmodulokat szerveztem kifejezetten a többenézőpontúság és a kiegészítő források változatosságának elve mentén.

A kutatás megkezdését követően a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata révén a Visegrádi-régióban megvalósított transznacionális kutatási és fejlesztési projekt magyar pillérét koordinálom, immár második szakaszban. Az együttműködés a V4 régióra vonatkozó nemzetközi tájékozódást és az alternatív történelmi nézőpontok felismerését is segítette. A Tanári Tagozat Múlt és Jelen kutatócsoportja, különösen Prof. Emer. F. Dárdai Ágnes és Dr. Kojanitz László sok közös munka és projekt során támogatta a kutatásaimat. Többek között lehetőségem nyílt részt venni a kutatócsoport történelmi gondolkodást vizsgáló empirikus adatfelvételeiben is.

A PhD képzés során törekedtem a kutatási témában minél több felhasználható részeredmény előzetes publikálására. Ebben nagy segítséget jelentett témavezetőm és kollégáim támogatása. Jelen kézirat összességében több, már megjelent tanulmány és cikk szövegének részleteit és adaptációit is tartalmazza, amelyeket az adott fejezetekben is jeleztem.

A disszertáció számtalan saját ábrát és táblázatot tartalmaz, amelyek a dolgozat közben tárgyalt területek és információk összegzését segítik. Szintén jelentős a kézirat második felében példaként megjelenő vizuális tankönyvi elemek száma, amelyek állásponatom szerint elengedhetetlenek egy részben vizualításra fókuszáló vizsgálat sorozat bemutatásához, ezért a követhetőség érdekében ezeket nem helyeztem a mellékletek közé.

Dolgozatom négy nagy egységre osztható. Elsőként a multiperspektivikus tanulói kompetencia multidiszciplináris megközelítéseit és ezek alapján kidolgozott kompetenciahálóját mutatom be, majd a tankönyvkutatás nemzetközi pozícióit, az angliai és magyar oktatási rendszer szabályozási környezetének eltéréseit és végül a vizsgált tankönyvsorozatokat és mélységelvű elemzéseket ismertetem.

A disszertáció tehát több irányból teremt kontextust a konkrét komparatív elemzést tartalmazó, mélységelvű elemzések és kvalitatív vizsgálatok számára. Ez a megközelítés értelmezhető széttartó és kevésbé fókuszált hozzáállásként, ugyanakkor állásponatom szerint az összekapcsolódó és egymásra épülő szempontok nélkül a tankönyvi leckék összehasonlítása értelmezhetetlen, a kirajzolódó tendenciák pedig nehezen magyarázhatók a témában megjelent monográfiák hiányában.

I. 1. A téma relevanciája

A 2024 szeptemberében iskoláskorba lépő gyermekek többsége 2018-ben született és legkorábban a 2030-as években kezdi meg felnőtt életét, illetve 2039-ben szeresheti majd meg első diplomáját. Rövid azon kompetenciák listája, amelyekre a nehezen megjósolható jövő tanulóinak mindenképpen szüksége lesz. Ellenben vannak olyan kiemelt képességrendszerek, amelyeket nagy biztonsággal rögzíthetünk ebben a sorban. A multiperspektivikus tanulói kompetencia transzformatív, azaz különböző kontextusokra adaptálható területei stabil alapot jelenthetnek a tájékozódáshoz, problémamegoldáshoz és a sikeres, aktív társadalmi részvételhez.

A téma relevanciáját a személyes köznevelési tapasztalat mellett európai és globális szupranacionális szervezetek (OECD, Európa Tanács, OHTE, EuroClio, IEA) jelentései és módszertani dokumentumai, illetve elismert nemzetközi szakértők (Arthur Chapman, Bjorn Wansink, Karl Benziger, Kratochvíl Viliam, Robert Strandling) és hazai kutatók (F. Dárdai Ágnes, Jakab György, Jancsák Csaba, Kaposi József, Kojanitz László, Vajda Barnabás) publikációi adják.

I. 2. A téma aktualitása

Vezető európai történelemtanítással és állampolgári neveléssel foglalkozó szakmai szervezetek mint a Georg Eckert Institut, Mémorial de la Shoah vagy az EuroClio Association for History Educators a kétezres évek harmadik évtizedében az emlékezeti nevelést (*remembrance education*), kutatás- és bizonyíték-alapú tanítást (*inquiry and evidence based education*), illetve a multiperspektivikus (*multiperspective*) tanulói kompetencia kialakítását jelölik meg legfontosabb célkitűzésekként.

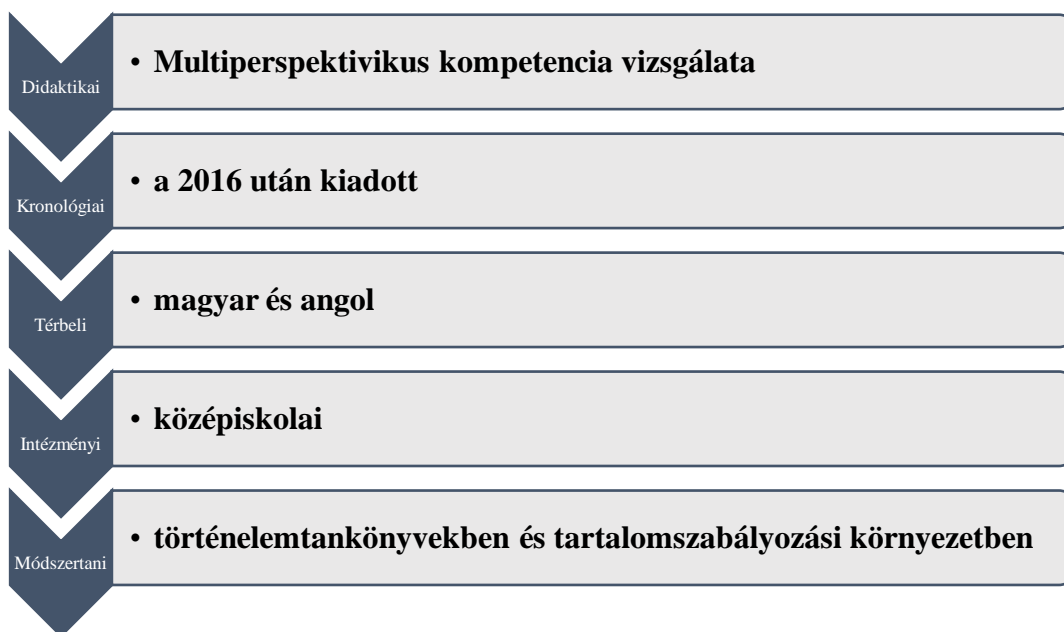
A huszonegyedik század harmadik évtizedének globális jelensége, hogy a korábban tapasztaltaknál is jobban megkérdőjeleződnek a demokratikus normák, csökken a bizalom a tankönyvekben megjelenő tartalmak és interpretációk iránt (OHTE, 2023). Az Európai Történelemtanítás Obszervatóriumának Tudományos Tanácsadó Tanácsa (Observatory on History teaching in Europe Scientific Advisory Council) megalakulása után egyik első feladata volt egy állásfoglalás kiadása a multiperspektivitás tanórai fontosságáról (Martin, 2022). A

multiperspektivikus tanulói kompetencia természetes történelemdidaktikai reakcióként értelmezhető a demokratikus és történész-szakmai normákkal összeegyeztethetetlen „egyetlen igazság” köznevelési közvetítésének gyakorlatával. A „zárt narratívák” (closed narratives) alkalmazása és az „objektív múlt” megismerése során a diákok a tanulási folyamat passzív befogadóivá válnak (Wansink et al, 2017). A köznevelés tantermeiben szerepet kell kapnia a múlt interpretációinak aktív részvételre ösztönző szempontjának.

Disszertációm olyan tankönyvekben megjelenő didaktikai módszerek azonosítását, feltárását tűzte ki célul, amelyek a hozzájárulhatnak a tanulók kritikus, aktív, cselekvő és felelősségteljes állampolgárokká válásához. Felmerülhet a kérdés, hogy miért foglalkozik valaki kutatóként 2024-ben nyomtatott tankönyvekkel a mesterséges intelligencia és a digitális platformok minden iskolaszinten előretörő szerepe mellett. A válasz kettős, egyrészt a köznevelés realitásai, másrészt az egyensúlyra törekvés áll háttérben. Saját köznevelési tapasztalatok, illetve hazai (Kamp, 2024) és európai (OHTE, 2023) szaktárgyspecifikus felmérések is azt mutatják, hogy klasszikus taneszközként a történelemtankönyvek továbbra is kiemelt szerepet játszanak a tanórák szervezésében.

I. 3. A kutatás értelmezési keretei

1. ábra: A kutatás értelmezési keretei, saját szerkesztés



A kutatás címét legalább öt dimenzióban értelmezhetjük: didaktikai, időbeli, térbeli, intézményi és kutatómódszertani keretek áttekintésével. A disszertáció fókuszában egy didaktikai szervező elv, a multiperspektivikus tanulói kompetencia áll. Kutatásaimban a kompetenciát két állam, Magyarország és Anglia tankönyveinek összehasonlítása segítségével vizsgálom. A nyugat-európai kitekintés lehetőséget nyújt két eltérő oktatási rendszermodell tankönyvírási gyakorlatának összevetésére, amelynek eredményei fontos tanulságokkal szolgálhatnak a magyar tankönyvek objektív értékelésében.

A kutatás 2016-ot jelöli meg a kutatási minta időintervallumának kezdetéként, az emögött rejlő legfontosabb szervező elv az aktualitásra törekvés. Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, majd az Oktatási Hivatal tankönyvfejlesztési mechanizmusának befejezése és az első tankönyvek kiadása erre az évre esett, illetve az irányadó AQA (Assessment and Qualification Alliance / Értékelési és Minősítési Szövetség) brit szervezet is ebben az évben adott ki ajánlást a vizsgálati minta brit elemeire vonatkozóan. A magyar mintát az aktualitás szervezőelvé alapján a disszertáció lezárása előtti évben megjelent és tankönyvjegyzékre került katolikus Szent Imre tankönyvsorozattal is kiegészítettem.

Az intézményi szempontok komoly kihívást jelentenek a kutatás számára, hiszen nincs két egymásnak teljes mértékben megfeleltethető köznevelési rendszer. A tankönyvi vizsgálati minta kiválasztásában ugyanakkor segítséget nyújtott az a tény, hogy a 2006-os magyar érettségi reform során bevezetett kétszintű vizsgarendszer sok hasonlóságot mutat a brit GCSE (General Certificate of Secondary Education) vizsgával. Mindkét köznevelési rendszerben érvényesül a *'washback effect'*, azaz a vizsgák tanulási-tanítási folyamatra gyakorolt hatása (Cheng 2004).

Az állami és szakmai szervezetek által validált tankönyvek is erre a megmérettetésre készítik fel a tanulókat. Az angol vizsgán a legkomplexebb fokozat (AS level) leginkább a magyar emelt szintű vizsgával hasonlítható össze, míg az általános vizsga (GCSE) a magyar középszintű érettségihez mérhető. A minta kiválasztásánál szintén nehézség a validálás kérdése. Magyar vonatkozásban a kutatás megkezdését követően, 2020-ban kiadott Nemzeti alaptantervhez illeszkedő, központilag meghatározott kerettanterv alapján írt tankönyvsorozatok kiválasztása egyszerű. Az Oktatási Hivatal A és B jelű tankönyvsorozatai mellett a Katolikus Pedagógiai Intézet Szent Imre tankönyvsorozata szerepel a magyar mintában. Az Egyesült Királyságban nincs állami tankönyvkiadás, ezt piaci alapú magáncégek végzik. Ugyanakkor a tankönyvajánlás (endorsement) rendszere ebben az országban is ismert fogalom, független szakmai szervezetek végzik, amelyek közül a kutatás szakmai konzultációk alapján az AQA

szervezetet választotta. A szervezet szakértői a 2016-tól érvényes javaslatot megfogalmazó eljárásában három tankönyvkiadó tankönyveit ajánlották: az Oxford, a Cambridge és a Hodder cégek termékeit. A kutatás ezt az ajánlást követve választ mintát a három kiadótól. A kiadók kiválasztása után a tankönyvek évfolyama a köznevelési tanulási folyamatot záró vizsga előtti utolsó évfolyamokat célozza: a magyar középiskolai tankönyvek 9-12. évfolyamát, illetve a brit 'key stage 4'-nak nevezett szakaszt. A kutatás a rendelkezésre álló idő és terjedelmi keretek okán nem tér ki nem validált kiadványok és reformpedagógiai irányzatokhoz kapcsolódó alternatív tankönyvek vizsgálatára.

A kutatás műfaji és kutatómódszertani keretei a tartalomszabályozó dokumentumok változatos formáit tartalmazzák. A nemzeti alap- és kerettantervek mellett a középiskolai tanulmányokat záró érettségi vizsgák és angol GSCE követelményrendszereit, illetve a tankönyveket is tartalmazzák. A kutatás első szakasza feltáró vizsgálatokkal térképezte fel a szabályozók jellemzőit és sajátosságait, majd ezek tanulságait követően komplex képet rajzolt fel a tartalomszabályozók és a tankönyvek segítségével.

A disszertáció fókuszja tehát az összehasonlító elemzés, amelynek tervezése során didaktikai, időbeli, térbeli, intézményi és kutatómódszertani keretek egyaránt szerepet játszottak. A szakirodalmi és elméleti fejezetek az átfogó kontextus kialakítása érdekében további szempontokat is mérlegelve megjelenítik a dolgozat fókuszát adó multiperspektivikus kompetencia modelljét és a tankönyvkutatások nemzetközi irányait és megközelítéseit.

II. A kutatás módszertani apparátusa

II. I. Kutatási probléma (KP₁₋₃), kérdések (KK₁₋₆) és hipotézisek (H₁₋₆)

F. Dárdai Ágnes megfogalmazásában „a társadalmi elvárások, azon belül is az iskolában a tanítással, a tankönyvekkel szemben megfogalmazott kritikák, igények azok, amelyek a tankönyvelemzések kereteit, témáját, módszereit kijelölik.” (F. Dárdai, 2006, 62). A kutatás első lépéseként a köznevelésben tapasztalt problémákat és hiányosságokat tekintem át, amelyek közül az első

- ***KP₁ A köznevelés történelemtanítási gyakorlatában nem kap kellő hangsúlyt a multiperspektivikus kompetencia, azaz a párhuzamos, kiegészítő és ellentétes történeti narratívák, interpretációk bemutatása.***

A jelenség legáltalánosabb indokát a gyakran hangoztatott időhiány és történelem kerettantervi tartalmi bősége adhatja, ugyanakkor a tervezett, többszemponú didaktikai előkészítés komoly kompetenciafejlődést eredményezhetne.

Jakab György a nehézségek között említi a történészek és történelemtanárok történelemszemlélete közötti különbséget, felhívja a figyelmet, hogy amíg a történettudomány hosszú idő óta párhuzamos történelmekkel dolgozik, a tankönyvekben és a történelemtanárok jelentős részének gondolkodásában ez nem jelenik meg (Jakab, 2007).

Gyáni Gábor a történettudomány és a történelemtanítás szerepét határozottan és meglehetősen provokatívan különíti el. A történettudománynak tulajdonítja a kritika és a tudásfrissítés feladatát, míg leírásában az iskolai történelemtanításnak a kánon, egy rögzített narratíva áthagyományozását (Gyáni, 2014).

- ***KP₂ A tanulók nem szintetizálják az alternatív történeti nézőpontokat.***

A forrásközpontú történelemtanítási célok ellenére az esetlegesen megjelenő párhuzamos narratívák nem kapnak kellően hangsúlyos tankönyvi pozíciót, és a történelemtanárok sincsenek birtokában a multiperspektivikus, interpretatív didaktikai előkészítéshez szükséges tanári kompetenciáknak.

- ***KP₃ Kevés a nemzetközi kitekintés és összehasonlítás a történelemtankönyvek didaktikai elemzésében.***

A kutatás összehasonlítási alapot teremt egy eltérő történelmi fejlődési folyamatban létrejött köznevelési rendszer, az Egyesült Királyság angliai struktúrájának pedagógiai és didaktikai gyakorlataival kapcsolatban. Az angol rendszer naprakész jelenségeinek vizsgálata időszerű és hiánypótló, hiszen erről legutóbb Szebenyi Péter három évtizeddel ezelőtt írott műve nyújtott magas színvonalú és szisztematikus áttekintést (Szebenyi, 1989).

A dolgozat kutatói kérdései (KK₁₋₆) a kutatási problémák (P₁₋₃) alapján a vizsgált didaktikai szervező elv tantervi és tankönyvi megjelenésére és pontos helyére irányulnak. A kutatás hipotézisei (H₁₋₆) a kutatói kérdésekre reflektálva foglalnak állást a multiperspektivikus kompetencia reprezentációjáról és pontos megjelenési formáiról.

KK₁ Milyen deskriptorokkal írható le a multiperspektivikus kompetencia, milyen ismeretek, értékek, attitűdök, képességek és részkompetenciák alapozzák meg?

- *H₁ Feltételezem, hogy a multiperspektivikus kompetencia fontos területét adhatják a történész munkamódszerek és az ezek használatát megalapozó történelmi gondolkodás.*

KK₂ Megjelenik-e, s ha igen, hogyan jelenik meg a magyarországi és angliai történelem szaktárgy tartalmi szabályozó dokumentumaiban, tantervében és vizsgakövetelményei között a multiperspektivikus kompetencia fejlesztése?

- *H₂ Feltételezésem szerint a nemzetközi történelemdidaktikai célkitűzések alapján a magyar és angol alaptanterv és vizsgakövetelményrendszer is fejlesztési területként tekint a multiperspektivikus kompetenciára, de a megközelítések eltérnek.*

KK₃ Milyen tudományterületi megközelítések és hangsúlyok jelennek meg a történelemtankönyvek nemzetközi komparatív vizsgálatában?

- *H₃ Valószínűsítem, hogy a nemzetközi tankönyvkutatások elsősorban két fókusszal és tudományterületi háttérrel készülnek, amelyek történelemdidaktikai és történettudományi megközelítések.*

KK₄ Milyen történelemtanulást érintő különbségek jelennek meg a gyakorlatban Anglia és Magyarország oktatási rendszereinek eltérő fejlődésmodelljeiből adódóan?

- *H₄ Feltételezem, hogy az angolszász és kontinentális fejlődésmodellek alapvető eltéréseit az állami szerepvállalás, a centralizáció mértéke és a tanári autonómia adja. Ezek a történelemtanulásban Magyarországon részletező, Angliában általánosabb tanulási eredményekre fókuszáló szabályozást eredményeznek.*

KK₅ Milyen történelemtanulással és történelemtankönyvekkel kapcsolatos nemzetközi együttműködések indultak az elmúlt évszázadban Európában globális szinten, és milyen közös pontok azonosíthatók bennük?

H₅ Azt várom a kutatástól és nemzetközi tájékozódástól, hogy a francia-német és szlovák-magyar együttműködésekhez hasonló, országok közötti tankönyvprojektek közül több is kirajzolódik, amelyek célja két nemzet történeti ellentéteinek harmonizálása.

KK₆ Milyen tankönyvírói és szerkesztői technikák, módszerek és stratégiák jelennek meg az angol és magyar tankönyvekben a multiperspektivikus kompetencia fejlesztésére?

H₆ Feltételezésem szerint többségben a magyar „Történészszemmel” című tankönyvi rovatokhoz hasonló tankönyvi egységekben jelennek meg olyan didaktikai források és feladatok, amik segítik a multiperspektivikus kompetencia fejlesztését.

A felsorolt kérdésekre az angol nyelvű szakirodalom, magyar nyelvű kutatások rendszerezése, modellalkotó összegzése és többirányú saját tankönyvvizsgálatok alapján keresem a választ.

II. 2. Alkalmazott kutatómódszertan

Kutatásaim origóját az eltérő történelemdidaktikai, tananyagszervezési és tankönyvszerkesztési megközelítések, az innovatív eljárások és megoldások összegyűjtése és összehasonlító elemzése adta.

2. ábra: Módszertani pillérek és keretek, saját szerkesztés

Vizsgálati szakasz	Alkalmazott módszer	Módszer típusa	Elemzési keretek, minta
Szakirodalmi áttekintés	dokumentumelemzés, folyóiratkutatás, hálózatelemzés	kvalitatív	<i>nemzetközi</i>
Rendszertipológia oktatási modellek	dokumentumelemzés	kvalitatív	<i>nemzetközi</i>
Tartalmi szabályozók I. Tantervek	dokumentumelemzés	kvalitatív	<i>nemzetközi, Anglia Nemzeti tanterve, Magyar nemzeti alaptanterv, Kerettantervek</i>
Tartalmi szabályozók II. Vizsgakövetelmények	dokumentumelemzés	kvalitatív	<i>nemzetközi, GSCE vizsgakövetelmények, érettségi vizsgakövetelmények</i>
Tartalomhordozók Tankönyvek	dokumentumelemzés, didaktikai-vizuális tankönyvkutatás, mélységelvű elemzés	kvalitatív és kvantitatív	<i>nemzetközi, 21 angliai és magyar tankönyv</i>

A kutatás elsőként a téma háttérét adó legfontosabb hazai és nemzetközi, elsősorban angolszász és holland szakirodalom feltárásával, majd a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság

folyóiratának elemzésével indult. Az elméleti rész továbbá feltárja a történelemtankönyvek kategorizációjának tipológiáját és európai tankönyvkutatások történetét. Kitekint a 20. századi tankönyvrevíziók tanulságaira és 4 kontinensről ajánl példákat különböző nemzetközi multilaterális együttműködésekre. A történelemtankönyv-kutatás neveléseméleti pozícióinak bemutatása után a disszertáció komparatív fejezetei az összehasonlító pedagógiai kutatás módszerével elemzik Anglia és Magyarország történelemtanítást érintő tartalomszabályozó eszközeit, a tanterveket és kimeneti vizsgákat. Utolsóként és legnagyobb terjedelemben a tartalomhordozónak tekinthető történelemtankönyvek mélységelvű elemzése következik egy adaptált raszter alapján.

II. 3. Módszertani előzmények

Az angol tankönyvek és szabályozó dokumentumok a magyar tudományos diskurzusban elsősorban figyelemfelhívásként és a hazai fejlesztést szolgáló jó gyakorlatként jelentek meg (Kojanitz, 2006; Légrádi, 2014), a tankönyvek szisztematikus komparatív didaktikai elemzésére a szakirodalmi áttekintés során nem találtam példát.

A magyar tankönyvek elemzésével kapcsolatban két fontos összekapcsolódó munkát szükséges megemlíteni. F. Dárdai Ágnes és Kojanitz László 2007-ben publikálták a magyar tankönyvkutatás egyik legextenzívebb multidiszciplináris vizsgálatát, amelyben az Oktatási Minisztérium megbízásából mintegy 30 év 114 köznevelési tankönyvét vizsgálták (F. Dárdai & Kojanitz, 2007; 2011). A kutatás során a tankönyvek minden szerkezeti egységét érintő didaktikai elemzéseket készítettek. Az átfogó tankönyvkutatás előrelépésként azonosította a kommunista ideológia felszámolását és az új kutatási eredmények beépítését, ugyanakkor a feltárt hiányosságok között kiemelt helyen számolt be a multiperspektívikus és problémamegoldó szemlélet ritka megjelenéséről. A csoportmunka szervezéséhez szükséges tankönyvi támogatás, az online információszerzés, a tankönyvekhez kapcsolódó tudáskonceptió és tanítási stratégiák egyaránt gyengeségnek bizonyultak (F. Dárdai & Kojanitz, 2007; 2011).

Az újgenerációs tankönyvsorozatok fejlesztése során ismét F. Dárdai Ágnes és Kojanitz László folytatott részletes vizsgálatokat, amelyek részleges pozitív elmozdulást azonosítottak. Az új tankönyvek vizsgálati eredményeit ismertető kutatási beszámoló jelentős fejlődést mutatott a mindennapi élethelyzetekhez kapcsolódó, önálló tanulást támogató, tudományos szakszavakat megfelelően definiáló újgenerációs tankönyvek elemzésekor. Ezek mellett viszont továbbra is

fennálló problémaként és hiányosságként jelölte meg a tankönyvek 80-as évekre emlékeztető belső struktúráját, az előzetes tudás és az új ismeretek folyamatos reflektív integrálását, az új ismereteket tartalmazó szövegtípusok nyomasztó túlsúlyát, és részben a tankönyvi vizualitás továbbra is kiaknázatlan lehetőségeit. Kifogásolta továbbá a hiányzó alternatív történelmi témamegközelítéseket, a szigorúan kronologikus tananyagszervezés melletti tematikus szakaszokat, illetve az elsődleges forrásokat árnyaló és kiegészítő szaktudományos interpretációkat a hozzájuk kapcsolódó, magasabb rendű gondolkodásra motiváló feladatokkal.

A kutatások tehát a fejlődés mellett a tankönyvírás további feladatait is mutatják. Vizsgálataim részben a fentiekre reflektálnak, egy fókuszált területen, a történelemtankönyvek multiperspektivikus és vizuális jegyei alapján próbálják feltérképezni az elmúlt években tapasztalt nemzetközi fejlesztések eredményeit.

Fontos szempontot jelent, hogy a dolgozat komparatív jellege nem jelent versenyt, eredményei pedig nem szolgálhatnak ítéletként a magyar és angol tankönyvek tekintetében. Ahogyan dolgozatomban részletesen tárgyaltam, az angolszász és kontinentális fejlődésmodellekben organikusan kialakuló oktatási rendszerek már alapvetéseikben és kiindulópontjaikban, társadalom- és oktatásszervezési módszereikben is radikális eltéréseket mutatnak. Így a két rendszer tankönyvei nem meglepő módon szintén különböznek. A különbségek alapja a kronológiára vagy mélységelvű tematikus szemléletre épülő tananyagszervezés és a kimeneti vizsga tanulói tevékenységre visszaható ereje.

II. 4. Tankönyvelemzési raszter

A kutatás módszertana összehasonlítja az azonos keretrendszerben értelmezhető magyar tankönyveket, és melléjük rendeli az angol tankönyvek előnyeit és hátrányait, a vizsgálatok során szerzett tapasztalatait. A tankönyvek feltérképezését F. Dárdai Ágnes és Kojanitz László elemzési raszterének adaptált szempontjai, illetve Vajda Barnabás elemzési célkitűzései segítik. A raszter három szintből épül fel. Első körben két szempontból tekint a tankönyvekre, ezek a tartalomszervezés és az eredményes tanulás támogatása. A tartalomszervezésen belül a kulcsfogalmak, a multikulturális nézőpont, a források és ábrák fókuszai szerepelnek. Az eredményes tanulás támogatásának keretei között az előzetes tudás, a különböző tankönyvi rovatok, a didaktikai kérdések és feladatok, illetve egy speciális didaktikai cél, a kutatásalapú tanulás feltételei jelennek meg.

A kutatás során a mélyfúrások elkészítése jelent meg legfontosabb célként. Ezek során mélységelvű elemzések formájában hasonlítom össze egyes tantervi témák kiválasztott leckéit. A vizsgálatok összetett didaktikai fókusszal tekintenek a tankönyvekre. A szerzői szöveg mellett a didaktikai apparátust, a primer és szekunder textuális és vizuális történeti forrásokat és bizonyítékokat, illetve a kapcsolódó didaktikai kérdéseket és feladatokat, összekapcsolódó modulokat vizsgálom. A részletes elemzési szempontok a tankönyvvizsgálatokat bemutató fejezetben következnek.

Minden kutatásban nehéz feladatot jelent a mélységelvű vizsgálatok körének kiválasztása. A vizsgált tankönyvi leckék kiválasztásában Wansink és munkatársainak (2017) tantervi multiperspektivikus kompetenciára vonatkozó elemzéseit tekintetem irányadónak, amelyet a magyar kontextusban egy fókuszcsoporthoz interjúval alapoztam meg.

Több iskolatípusban, eltérő régióban és eltérő terjedelmű tanítási tapasztalattal rendelkező történelemtanárokkal folytatott félig strukturált fókuszcsoporthoz interjú alapján öt témát választottam ki elemzésre, amelyek közül kettő a magyar történelemhez kapcsolódik, három egyetemes témakör pedig vizsgálható az angol tankönyvekben is. A felmerülő témák közül magasan az őstörténet, az első világháború és a hidegháború jelent meg leggyakrabban. A magyar őstörténet kapcsán az eredet alternatív álláspontjai és a honfoglalás folyamatának kérdéses pontjai, a két globális konfliktusban pedig a szembenálló felek nézőpontjai adják a többnézőpontúság vélt alapját.

3. ábra: A mélységelvű tankönyvi elemzések témái, saját szerkesztés

Évfolyam/ Key stage	Témakör	Fókusz
9. évfolyam/-	Őstörténet és honfoglalás	magyar
10. évfolyam/-	Az ország három részre szakadása	magyar
11. évfolyam/ KS3	Az első világháború jellemzői és hatása	egyetemes
11. évfolyam/ KS3	A nemzetiszocialista Németország	egyetemes
12. évfolyam/ KS3	A kétpólusú világ kialakulása	egyetemes

Az elemzés tartalmaz kvalitatív és kvantitatív elemeket is, így a taneszközökben megjelenő didaktikai elemek összesített mennyisége és minősége, kategorizálása is megtörtént.

II. 5. A tankönyvfejlesztés kontextusa Magyarországon

A dolgozat következő fejezete fontos háttérrel biztosít a vizsgálati minta elemeihez, bemutatja a magyar tankönyvírás elmúlt évtizedének átalakulását, a tankönyvek fejlesztésének

kontextusát. A 2013-ban induló újtípusú állami fejlesztési mechanizmus és a 2019-ben kezdődő katolikus tankönyvfejlesztés koordinátorai és szakmai vezetői egyaránt részletezték és dokumentálták a tankönyvek elkészítésének folyamatait. A szakmai-tudományos szempontból releváns platformokon megjelent fejlesztéseket ismertető tanulmányok így azon kevés alkalmat gyarapítják, amikor a közvélemény és az érdeklődő kutatói közösség egyaránt betekinthez a fejlesztőműhelyekben zajló munkába.

II. 5. 1. Állami tankönyvfejlesztés: Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet – Oktatósi Hivatal

A rendszerváltás időszakától a 2010-es évekig több kiadó tankönyvei egyaránt szerepeltek az iskolai osztálytermekben. A 2010-es évek második felében a tankönyvpiac reformjával viszont egy szűkülő tankönyvpiaci kép azonosítható Magyarországon. 2013 decemberében a tankönyvkiadás feladatát az Oktatóskutató és Fejlesztő Intézethez delegálták, amely a korábbi hazai gyakorlathoz képest új megközelítést vezetett be a kiadói tevékenységben (Kaposi, 2014). A tankönyveket hagyományosan egy-egy köznevelésben tapasztalt pedagógus jegyezte, esetleg egy szerzőtárssal közösen. Természetesen nem volt ritka egyetemi kutatótanárok tankönyvírói munkája, sőt a karrierutak ötvözeze sem. Utóbbira jó példa az 50-es évek módszertani szempontból magas színvonalú, forráselemzést tartalmazó könyvek szerzője, Unger Mátyás (Kaposi, 2020; Albert, 2021).

Az állami tankönyvek a korábbiaktól eltérő formában szakértő szerzőcsoportként megnevezett együttműködés keretei között készültek. Természetesen korábban sem csupán egyetlen személyhez kötődött egy-egy taneszköz, az innováció inkább az OFI-ban felhalmozott szaktudás, tapasztalat és humán erőforrás beépítése volt, amelynek legfontosabb összetevője a tankönyvkutatók, didaktikai szakemberek, tankönyvírók, gyakorló pedagógusok, grafikusok közös munkája. A tankönyvek újdonsága a kísérleti fejlesztési folyamat. 2014-ben úgynevezett kísérleti tankönyvek készültek el magyar nyelv és irodalom, természettudományok, matematika és a társadalomtudományok diszciplínáihoz. A könyvek első print verzióit kiválasztott intézmények pedagógusai és tanulói bevonásával próbálták ki, majd egy visszacsatolási ciklusban visszajelzéseket vártak mind a tanároktól, mind a tanulóktól. A harmadik lépésben a szerzői szövegeket és a didaktikai apparátust is módosították, ezzel elkészültek az újgenerációs tankönyvek (Kojanitz, 2014; Balatoni, 2014; Kaposi, 2018).

Szintén jelentős innovációnak tekinthető a tankönyvekhez kapcsolódó digitális háttérfelület kialakítása. A hagyományos nyomtatott tankönyvek mellett párhuzamosan zajlott a digitális

tartalomfejlesztés. Az elkészült produktumok számára a Nemzeti Köznevelési Portálnak nevezett web alapú platform jelentette a közös keretrendszert (Kaposi, 2018). A felületre felkerültek az újgenerációs tankönyvek, de ezek nem csupán a nyomtatott könyvek digitalizált pdf verziói, web 2.0 alapú nyílt hozzáférésű platformot alakítottak ki kiegészítő forrásokkal és változatos, adaptálható és szerkeszthető feladatbankkal (Kamp, 2020). A platformot a koronavírus-járvány megjelenése kezdetén élesítették és a távoktatást vizsgáló kutatás során a válaszadó pedagógusok többsége alkalmazta a könnyen elérhető felületet (Fodor & Mongyi, 2022). Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet a tankönyvprojekt közben elsőként az egri Eszterházy Károly Egyetembe integrálódott, majd az oktatásirányítás átalakítása révén az Oktatási Hivatalhoz került, az elkészült újgenerációs tankönyveket pedig át kellett alakítani a 2020-ban megjelent Nemzeti alaptanterv és kerettantervek módosításai szerint.

II. 5. 2. Katolikus alternatíva: a Szent Imre tankönyvsorozat fejlesztése

Az Oktatási Hivatal tankönyvei mellett a tankönyvjegyzéken megjelent egy középiskolai katolikus tankönyvsorozat is. A Magyar Katolikus Püspöki Konferencia megbízásából és a Katolikus Pedagógiai Intézet koordinálásával 2018-ban egy-egy magyar nyelv- és irodalom-, illetve történelemtankönyv-sorozat fejlesztése indult el (Maróti, 2021; Trauttwein, 2022). A történelemtankönyvek Kovács Örs (2020), a Ciszterci Szent Imre Katolikus Gimnáziumban tanító pedagógus főszerkesztő vezetésével készültek el.

A tankönyvkiadás jogi háttérét a 2011-ben elfogadott Törvény a Nemzeti Köznevelésről szabályozza, amely kerettantervenként és évfolyamonként két-két tankönyv engedélyezését teszi lehetővé. Az Oktatási Hivatal vizsgálta A és B sorozatának tankönyvei így kimerítik a lehetséges maximális számot. Ezzel szemben a törvény 93/C.§ (4) bekezdése lehetővé teszi, hogy a középiskolai kerettantervhez kapcsolódó két állami tankönyvsorozat mellett „bevett egyház vagy annak belső egyházi jogi személye a köznevelésért felelős miniszter által közzétett nyilvános felhívására készít tankönyvet” (2011. évi CXCV Törvény a Nemzeti Köznevelésről).

A katolikus tankönyvsorozat főszerkesztője szerint jelentős nehézséget jelentett, hogy az első két kötet előkészítése közben jelent meg a 2020-as Nemzeti alaptanterv, amelyet néhány hónappal követtek a részletszabályozó kerettantervek. Kovács a tartalom differenciálását szintén kihívásként értelmezi, a speciális nevelési igényű tanulók és az eltérő iskolatípusban tanuló diákok és tanáraik más-más igényekkel jelennek meg az osztályterekben, amelyeket szintén meg kell fontolni. A katolikus tankönyvcsaládként emlegetett könyvsorozat nem

kerülheti el a világnézet kérdését, amelyre Kovács Örs egyrészt a szerkesztőbizottság termékeny világnézeti sokszínűségével, másrészt a vállalt keresztény értékek bemutatásával reagál: „*A mi tankönyvünk azonban vállaltan képviseli a keresztény szemléletet, amely leginkább a különböző témák sokoldalú, árnyalt, emberközpontú, szociálisan érzékeny és gyakran a kereszténység tanításából következő lehetséges álláspontokat jelenti*” (Kovács, 2020, 69).

A tankönyvszerkesztéssel kapcsolatban a szerző kiemeli, hogy a 2005-től kiadott Forrásközpontú történelem tankönyvsorozatot tekintették egyik fontos mintának a leckéket záró teljes oldalas forráselemzéssel, a kerettanterv mélységelvű témafeldolgozási lehetőségeit projektfeladatokkal támogatják. A tananyagszerkesztés témájával kapcsolatban a korábbi tankönyvekhez képest a tantervvel összehangolt jelentős tartalomcsökkenést és az első világháborúig szigorú kronologikus rend helyett tematikus megközelítést mutat be. A Nemzeti Köznevelési Portál okostankönyvei is versenytársakra találtak a katolikus tankönyvekhez kapcsolódó online keretrendszerben (Maróti, 2021). Az NKP digitalizált és további didaktikai elemekkel kiegészített platformjához nagyon hasonló felület jött létre kattan.hu címen. A tankönyvek és digitális feladatok mellett a kattan.hu tanári módszertani kézikönyvet is tartalmaz, amelynek célja a tanórai sokszínű, korszerű és változatos tanulás- és tanításmódszertan támogatása. A kézikönyv (1) bevezető módszertani ismeretek mellett (2) szerkeszthető kompetenciamérő feladatokat, (3) tanmenetjavaslatot, (4) leckékhez kapcsolódó tankönyvi és kiegészítő digitális feladatgyűjteményt és megoldókulcsot, (5) értékelő dokumentumokat, dolgozatokat és (6) leckénként egy érettségi típusú feladatot is tartalmaz (Kovács Ö. , 2020).

A fejlesztőműhelyek tehát betekintést biztosítottak az állami és egyházi tankönyvírás háttérébe, amely kedvező fordulatot jelent a korábbiakhoz képest és hozzájárul a szakma transzparens értékeléséhez. Sajnálatos azonban, hogy a 2020-as tantervfejlesztést követő Oktatási Hivatalban zajló átdolgozás koordinátorai már nem tekintették fontos feladatnak az átalakítás háttérének, szakmai indokainak és céljainak publikálását a hazai történelemdidaktika platformjain.

II. 6. Kutatási minta, az elemzett taneszközök köre

A kutatás két oktatási rendszer összesen 20 tankönyvére terjed ki. A magyar minta három tankönyvsorozatot tartalmaz, amelyek mindegyike a 2020-ban kiadott kerettantervekhez

illeszkedik. Az Oktatási Hivatal kiadásában két sorozat jelent meg A és B kóddal. A két sorozat tankönyvei az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet újgenerációs sorozatának, illetve Száray Miklós tankönyvszerző műveinek átdolgozott kiadásai.

A harmadik magyar sorozat a Magyar Katolikus Püspöki Konferencia megbízásából a Katolikus Pedagógiai Intézet közreműködésével, a Szent István Társulat kiadásában megjelenő Szent Imre tankönyvesalád középiskolai tankönyvei. Az angol kutatási minta a Hodder Education és az Oxford University Press tematikus tankönyveiből áll. A tankönyvek kiválasztása a magyar esetben nem volt kérdéses, a középiskolai tankönyvjegyzéken szereplő tankönyvek mindegyike megjelenik a kutatásban. Az angol tankönyvpiac sajátosságai nem nyújtanak hasonló támaszt. Állami tankönyvjegyzék hiányában a tankönyveket támogató (endorse) szervezet ajánlásait követtem. A minta összeállításában a kronologikus spektrum, a brit és világtörténelem, illetve a két típusú tankönyv, a country period study (egy ország egy korszakára vonatkozó vizsgálat) és a wider world depth study (az egyetemes világ mélységelvű vizsgálata) közötti egyensúlyra törekedtem.

4. ábra: A kutatásban vizsgált történelemtankönyvek köre

Tankönyvvizsgálati minta						
Akkreditáció	Kiadó	Szerző(k)	Cím	Kiadás dátuma	Típus	A kutatásban alkalmazott kód
Oktatási Hivatal	Oktatási Hivatal	Borhegyi Péter, Szabados György	<i>Történelem 9.</i>	2020	kronologikus	OH/A9
Oktatási Hivatal	Oktatási Hivatal	Borhegyi Péter, Nánay Mihály	<i>Történelem 10.</i>	2021	kronologikus	OH/A10
Oktatási Hivatal	Oktatási Hivatal	Borhegyi Péter, Nánay Mihály	<i>Történelem 11.</i>	2023	kronologikus	OH/A11
Oktatási Hivatal	Oktatási Hivatal	Borhegyi Péter, Nánay Mihály	<i>Történelem 12.</i>	2023	kronologikus	OH/A12
Oktatási Hivatal	Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet	Borhegyi Péter, Bódy Zsombor, Kojanitz László	<i>Történelem 12.</i>	2017	kronologikus	EKE OFI/2012
Oktatási Hivatal	Oktatási Hivatal	Száray Miklós, Szabados György	<i>Történelem 9.</i>	2020	kronologikus	OH/B9
Oktatási Hivatal	Oktatási Hivatal	Száray Miklós	<i>Történelem 10.</i>	2021	kronologikus	OH/B10
Oktatási Hivatal	Oktatási Hivatal	Száray Miklós	<i>Történelem 11.</i>	2022	kronologikus	OH/B11

Oktatási Hivatal	Oktatási Hivatal	Száray Miklós	<i>Történelem 12.</i>	2023	kronologikus	OH/B12
Oktatási Hivatal	Szent István Társulat	Kovács Örs et al	<i>Történelem 9.</i>	2021	kronologikus	KAT/9
Oktatási Hivatal	Szent István Társulat	Kovács Örs et al	<i>Történelem 10.</i>	2022	kronologikus	KAT/10
Oktatási Hivatal	Szent István Társulat	Kovács Örs et al	<i>Történelem 11.</i>	2021	kronologikus	KAT/11
Oktatási Hivatal	Szent István Társulat	Kovács Örs et al	<i>Történelem 12.</i>	2022	kronologikus	KAT/12
Assessment and Qualifications Alliance UK	Hodder Education	David Ferriby et al	<i>Understanding the Modern World</i>	2016	tematikus	HODDER/Modern
Assessment and Qualifications Alliance UK	Hodder Education	Helena Clarke	<i>Norman England 1066-c1100</i>	2016	tematikus	HODDER/Norman
Assessment and Qualifications Alliance UK	Hodder Education	Ed Podesta	<i>Restoration England 1660-1685</i>	2016	tematikus	HODDER/Restoration
Assessment and Qualifications Alliance UK	Hodder Education	Ed Podesta, Sarah Webb	<i>Warfare through time c1250-present</i>	2016	tematikus	HODDER/Warfare
Assessment and Qualifications Alliance UK	Hodder Education	Abdul Mohamud, Robin Whitburn	<i>Britain: Migration, Empires and the People</i>	2016	tematikus	HODDER/Migration
Assessment and Qualifications Alliance UK	Oxford University Press	Tim Williams	<i>Conflict and Tension between East and West 1945-1972</i>	2017	tematikus	OXFORD/1945-72
Assessment and Qualifications Alliance UK	Oxford University Press	Aaron Wilkes	<i>Conflict and Tension: First World War: 1894-1918</i>	2018	tematikus	OXFORD/WW1
Assessment and Qualifications Alliance UK	Oxford University Press	Lindsay Bruce, Aaron Wilkes	<i>Conflict and Tension in Asia 1950-1975</i>	2016	tematikus	OXFORD/Asia

A táblázat három oszlopa is magyarázatra szorul, amelyek a disszertáció több pontján megjelennek, de röviden indokolt ebben a bekezdésben is kitérnem rájuk. *Akkreditáció* terminust tüntettem fel arra a nagyon különböző folyamatra, amellyel a két eltérő szerkezetű oktatási rendszerben szakmai minőségi és tartalmi kontroll jelenik meg a tankönyvek felett. *Tankönyvtípus* kifejezéssel illetem a kutatásból kibontakozó két tananyagkiválasztási és tankönyvszerkesztési filozófiát. Ezek közül a kronologikus szigorú történelmi kontinuitásra épülő

elvet követ, míg a tematikus szelektív és mélységelvű megközelítést alkalmaz. A két állam a tankönyvei 1-1 tankönyvtípushoz igazodnak. Utolsóként a tankönyveket *kódoltam* a szövegben megjelenő utalások és az ábrák készítésének megkönnyítése érdekében.

II. 7. A kutatás nehézségei és korlátai

Disszertációm fontos kontextusát adja az írás kezdetének időpontja, 2019. A 21. században nem újdonság az oktatási rendszerek dinamikus változása, de az elmúlt évek mind a globális járványból fakadó változások, mind a magyar tartalomszabályozás módosításának szempontjából dinamikus helyzetet teremtettek, amelyek jelentős adaptációs készséget igényeltek.

A koronavírus járvány mellett új Nemzeti alaptanterv és egyúttal ehhez illeszkedő tankönyvek jelentek meg a magyar köznevelésben. A vizsgált magyar tankönyvek közül legutóbbiként a Katolikus Pedagógiai Intézet (KAPI) sorozat tankönyvei jelentek meg. Köszönettel tartozom az Oktatási Hivatal és a KAPI szerkesztő munkatársainak a kutatói példányok rendelkezésre bocsátásáért, amelyek nélkül az elemzések nem terjedhettek volna ki minden magyar középiskolai évfolyamra.

A kutatás legfontosabb korlátai közé a már említett kutatási minta és az elemzett tankönyvi egységek körének kiválasztása sorolható. Az angliai tartalomszabályozás továbbiakban tárgyalt részleteiből fakadóan nem volt egyértelmű a validáló szervezet kiválasztása, így az elemzett tankönyvek köre sem. A döntéshozatalban nagy segítséget jelentettek Prof. Helen Snelson, az EuroClio és a brit Historical Association vezető munkatársának tanácsai. A tankönyvek kiválasztását követő második komoly kutatói döntéshozatali pontot a mélységelvű tanulmányoktematikájának kiválasztása jelentette. Ez ügyben magyar kollégák tanácsára támaszkodtam egy fókuszcsoport keretei között. A dolgozat terjedelmi keretei természetesen nem tették lehetővé ötnél több átfogó elemzés beépítését. A szűk mintát így úgy kellett összeállítanom, hogy egyensúlyban legyen a magyar közönség számára releváns hazai tankönyvek teljes spektrumában szereplő fontos témákkal és a tanulságos nyugat-európai példák sorával is. Ezek mellett a kutatás kvantitatív része tekintélyes mennyiségű, több ezer oldal terjedelmű tankönyvi korpuszt tekintett át a vizualitás szempontjából.

A disszertációs keretek összességében szűkítik az eredmények értelmezési lehetőségeit, semmiképp sem szolgálhatnak univerzális igazságokkal sem a tankönyvek minden témájáról, sem a két köznevelési rendszer sajátosságairól. A tudományos kutatásnak nem is lehet célja hasonló igények kielégítése. Vizsgálataim sokkal inkább a tanári és tananyagfejlesztői gyakorlati munka támogatását megalapozó stratégiák összegyűjtését célozták és valósították meg.

A kutatás forrásainak elsődleges köre a magyarországi és angliai történelemdidaktikai szakirodalom platformjairól származik. A tájékozódás során a hálóba módszert és a digitális

adatbázisok (EBSCO, Web of Science), illetve a témában releváns hazai folyóiratok áttekintését alkalmaztam. A dolgozat folyóiratkutatói része az ISHD évkönyvek tanulmányinak elemzése révén további kitekintést ad. A disszertáció terjedelmi és nyelvi korlátai miatt nem terjed ki a történelemdidaktika tudományterületén kiemelkedő német nyelvű irodalomra.

III. A multiperspektivikus kompetencia problémátörténete

III. 1. A multiperspektivikus kompetencia európai tudományos diskurzusának legfontosabb mérföldkövei, szervezetei és kutatói

A multiperspektivikus tanulói kompetencia a neveléstudományi diskurzusokban jelenlévő, de jelentőségéhez képest alulreprezentált képességrendszer. Két leggyakoribb megközelítése a történelemdidaktikai-történelemelméleti, a nevelésszociológiai szemlélet.

A többnézőpontúság didaktikai igénye elsőként az ezredfordulón került előtérbe a Történelem Világkongresszus Osloban megrendezett konferenciáján, melyen az International Society for History Didactics (Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság, ISHD) saját szekciót kapott. Itt ajánlásként fogadták el és a hagyományos frontális oktatással állították szembe a kontroverz és multiperspektivikus szemléletet érvényesítő történelemtanítást. A konferencián megjelent a történettudományban alkalmazott elvek és módszerek adaptálásának igénye, amelynek révén a diákok párhuzamos narratívákat, interpretációkat ismernek meg, és ezek elemzése saját értékítélet alkotására és aktív részvételre motivál (F. Dárdai, 2006). Az ISHD konferenciájával párhuzamosan az Európa Tanács által alapított EuroClio-European Association of History Teachers (Európai Történelemtanárok Szervezete) is 2000-ben, a lisszaboni Remembering and Commemorating History (Történelmi Emlékezet és Megemlékezés) című konferenciáján tűzte célul a tanulói multiperspektivikus szemlélet fontosságát (EuroClio, 2000). A magyar didaktikai gondolkodásban elsőként Fischerné Dárdai Ágnes interpretálásában jelent meg a kontroverz és többnézőpontú szemlélet fontossága (F. Dárdai, 2002).

A konferencia elsőszámú célkitűzése a tanulói gondolkodásfejlesztés, amelynek eszközeként az egymás mellett létező és gyakran ellentétes nézőpontokra épülő multiperspektivikus és kontroverz szemlélet jelent meg. F. Dárdai Ágnes megfogalmazásában „nem létezik egyetlen egyetemes igaz megoldás a történelemben. Van néhány jobb megoldás és sok rossz vélemény. Mindenkinek meg kell azonban találnia saját maga érvényes helyét és véleményét a világban,

de úgy, hogy az magába integrálja mások érveit is.” (F. Dárdai, 2002, 42). A szemlélet elsődleges érvényesítésének eszközeként a forrásokra tekint, amelyekről elmondja, hogy kiemelten fontos a háttérük és historiográfiai értékük, ideális esetben sokfélék és tartalmaznak ellentmondásokat is. Tehát a források típusa és narratívája azok a szempontok, melyek meghatározzák a tanítási folyamatot.

A multiperspektivikus kompetencia egyik első és legtöbbet idézett meghatározó képviselője Robert Strandling, az Edinburgh University történésze, az Európa Tanács oktatási tanácsadója volt. Strandling két nagyívű alpművet készített a témában vezető szerkesztőként, az elsőt a 20. század történelmének tanításáról (Strandling, 2001), majd a multiperspektivikus szemléletű történelemtanításról (Strandling, 2003). Összegző munkájával hozzájárult a történelemdidaktika új célkitűzéseéhez, amely a történelmi dekonstrukciót, interkulturális együttélést, a kritikus gondolkodást és az aktív állampolgárságot helyezi előtérbe.

A disszertáció több pontján említett EuroClio-European Association of History Teachers szervezet alapításánál is közreműködő Robert Strandling a multiperspektivikus szemléletet az európai „New History” irányzattal azonosítja, amely Nyugat-Európában az elmúlt évezred utolsó évtizedeiben jelent meg. A kutató tehát az akadémiai történetírás trendjeiből kiindulva határozza meg a történelemdidaktika célját. Tanároknak szóló kézikönyvében (Strandling, 2003) a „New History” eszközeként tekint a multiperspektivikus szemléletre. Az új megközelítés hangsúlyeltolódást feltételez a történelmi múlt eseményeinek feltárásától a történelmi gondolkodás (historical thinking) felé. Álláspontja szerint, ahogyan a történetírás is fokozatosan eltávolodott a monokulturális és exkluzív nézőpontoktól és nyitott a társadalomtudományok irányába, úgy a történelemtanításnak is változnia kell. Strandling kijelentése alapján szükséges, hogy a diákok legfontosabb tevékenységeivé a különböző forrásokból származó bizonyítékok elemzése, megértése és szintetizálása váljon. Legfontosabb céljuk a múlt dekonstrukciós folyamatának megértése, amelyben a rendelkezésre álló forrásokat nem egy személy, hanem „tudósok, kurátorok, producerek, rendezők, újságírók csoportjai értelmezik és ezeket mind különböző szempontokból interpretálják” (Strandling, 2003). Kéri Katalin a kutatás ezen szakaszát források interpretálásának és a „szintézisalkotásnak” nevezi (Kéri, 1997), melyet további lépések egészítenek ki (pl: külső és belső forráskritika).

A nemzetközi történelemdidaktikai diskurzus és egyúttal a multiperspektivikus kompetencia problémátörténetének fontos állomása a 2011-ben megjelent *Facing – Mapping – Bridging Diversity Foundation of a European Discourse on History Education* [Szembenézés – Feltérképezés – A sokszínűség áthidalása - A történelemtanítás európai diskurzusának alapjai]

című tanulmánykötet (Erdmann & Hasberg, 2011). Az Európai Unió 25 tagállamából származó történelemdidaktikai körkép tanulmányai kiemelt célként tüntették fel a multiperspektivikus kompetencia fejlesztését, amely a sokszínű európai identitás gondolatának alapjait adta. A magyar kontextust a kompetenciát hazánkban elsőként jegyző F. Dárdai Ágnes készítette (F. Dárdai, 2011).

Az európai diskurzus dinamikáját mutatja, hogy a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság tudományos konferenciája és az ez alapján szerkesztett folyóiratszám szintén a kulturális és vallási sokszínűségre, illetve az ezt közvetítő multiperspektivikus szemléletre fókuszált a következő években. Az európai történelemdidaktikusok tantervek, digitális anyagok és tankönyvek kutatása során vizsgálták a multiperspektivikus gondolkodásmód praktikus megjelenési formáit. Példaként említhető Elisabeth Erdmann professzor 11-13. századi kereszties hadjáratok ábrázolását bemutató munkája (Erdmann, 2013). A tanulmány részletesen vizsgálja a német tankönyvek kereszties hadjáratokat bemutató képét, forrásait és javaslatot fogalmaz meg a 200 évig tartó közel-keleti együttélésen alapuló korszak bemutatásának árnyalására (Erdmann, 2013).

III. 2. A multiperspektívikus kompetencia modellje

A kutatás során szükségesnek tartottam egy elméleti összegzés elkészítését a multiperspektívikus kompetencia számos tudomány(rész)területről származó megközelítéséről. Ennek formájaként egy saját kompetenciaháló, vagy kompetenciamodell felvázolását választottam. A következőkben elsőként ismertetem a globális oktatási diskurzus néhány kompetenciamodelljét, majd részletesen körüljáróm a saját kutatásomban alkalmazott megközelítés kialakításának okait és részterületeit.

A kompetencia terminusa a latin 'competere', azaz „alkalmas” szóból származik, neveléstudományi vonatkozásban a pedagógiai lexikon megfogalmazása szerint „alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők” (Vajda Zs., 1997, 266). Csapó Benő megfogalmazásában „A tudásnak arra a formájára utal, amelynek elsajátítása természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén történik, és így alkalmazása is természetes könnyedséggel és hatékonysággal valósul meg” (Csapó, 2002, 39).

A jövő tanulói számára kiemelt kompetenciaterületeket közel három évtizede határozzák meg globális és nemzeti szinteken. Az OECD 1997-ben *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (A kompetenciák meghatározása és kiválasztása: elméleti és fogalmi alapok) című kollaboratív és multidiszciplináris projektjével értékelődött fel a kompetenciák oktatáskutatási relevanciája. A folyamat során az OECD szakértői 2006-ra kialakították a kulcskompetenciák keretrendszerét. Az eredeti kategóriarendszer három széleskörű fejlesztési területet állapított meg, amelyek az interaktív eszközhasználat (use tools interactively), a heterogén csoportok közötti interakció (interact in heterogeneous groups) és az önálló cselekvés (act autonomously) (OECD, 2006).

Az Európai Parlament és az Európai Tanács 2006-ban szintén szakértői javaslatcsomagot fogadott el az egész életen át tartó tanulást támogató európai kulcskompetenciák (European Keystone Competences for Lifelong Learning) integrálásáról, amely felszólítja a tagállami kormányokat a kompetenciaterületek tantervi beépítésére. Nyolc területet azonosítottak: az (1) anyanyelvi és (2) idegen nyelvi kommunikáció, a (3) matematikai és természettudományos műveltség, az (4) infokommunikációs képességek, a (5) tanulás tanulása, az (6) állampolgári és szociális kompetenciák, a (7) vállalkozói és végül a (8) kulturális tudatosság kulcskompetenciáit (Vass, 2009).

Az eredeti kompetencialistát részben módosítva, 2018-ban az Európai Bizottság aktualizált listát adott ki az új kihívásokra reflektálva, amelyben megjelent a műveltség (literacy), illetve egyes területeket összevontan, másokat külön kezel az eredeti listából. Önálló kompetencterületként értelmezi az állampolgári nevelést, de egyesíti az anyanyelvi és idegennyelvi kompetenciákat, illetve a személyes-szociális és tanulás tanulására vonatkozó területeket (European Commission Education, Culture, Youth and Sport Department, 2019).

Magyar kontextusban a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer 2015-ös stratégiajavaslatában ernyőfogalomként jelenik meg, amely ismereteket, képességeket, attitűdöket foglal magában. Az Európai Képesítési Keretrendszerben (European Qualification Framework; EQF) a képesség (skill) és tudás (knowledge) mellett kiterjesztő fogalom, amely a mindennapi alkalmazást is magában foglalja. (Balázs, Éva; et al, 2015).

Az elmúlt években a részvétel és autonómia szintén a kompetencialeírások és tanulási eredmények összetevőjévé vált. Az Európai Képesítési Keretrendszer átdolgozott verziójában a képesítés szintjeihez tartozó tanulási eredmények összetett képet mutatnak összesen nyolc szinten definiálva. Továbbra is két dimenzió jelenik meg a frissített keretrendszer kompetenciaszintjein, a tudás (knowledge), amely elméleti és tényszerű, illetve a képességek (skills), amelyeket intuitív, kreatív gondolkodás és gyakorlati módszerek, valamint eszközhasználat jellemeznek. A legmagasabb, nyolcadik kompetenciaszinten tudás tekintetében eltérő területek legújabb (kutatási) eredményeinek tartalmát és fejlett szintetizáló, értékelő, (kutatási és innovációs) problémamegoldó képességeket ír elő, amelyek segítenek a rendelkezésre álló eredmények, tudás, gyakorlatok újraértelmezésében és kiterjesztésében (European Commission, 2019).

Az OECD *Learning Compass* (tanulási iránytű) 2030 stratégiájában a tanulói autonómia és önálló tevékeny részvétel (agency) kialakítása kiemelt célként jelenik meg. A dokumentum szerint ez a célok kijelölésének, változást elérő cselekvésnek és reflexiónak képessége. Kulcstényezővé vált a megszokott feladatokat végrehajtó attitűd helyett a társadalmi kihívásokra választ adó, ismeretlen környezetekben is önálló tájékozódásra képes tanulók támogatása. A Learning Compass a tanulási folyamat centrumába a transzformatív kompetenciát helyezi, amelyet négy kategóriára épít. Holisztikus fogalomként magában foglalja a tudást/ismerteteket (knowledge), képességeket (skills) attitűdöket (attitudes) és értékeket (values). A stratégia több ponton érinti a multiperspektívikus kompetenciát. Az új értékteremtés (creating new value) kapcsán a különböző álláspontok elfogadását és adaptálását tekinti kiindulópontnak. A feszültségek és dilemmák összeegyeztetése (reconciling tension and

dilemmas) fejlesztési terület szintén határozottan épít az ellentmondó és kiegészítő narratívák és beszámolók elfogadására és felhasználására. Ehhez ugyanakkor fontos attitűdöket jelent a nyitottság komplex kérdések és helyzetek megoldására, az empátia, tolerancia és mások szempontjainak mérlegelése (OECD, 2019).

III. 2. 1. A kutatásban alkalmazott kompetenciafogalom

A multiperspektivikus kompetenciaháló összetevőinek bemutatása előtt érdemes néhány mondatot szentelni a *kompetencia* terminus indoklásának jelen tanulói gondolkodási műveletegyüttesre. Ennek első oka a pontos terminológiai konszenzus hiánya.

A dolgozat előző szakaszában felsorolt megközelítések közös metszéspontja a *tudás*, vagy *ismeret*, az *attitűd*, az *érték* és a *képesség* komponenseinek kiemelt szerepe. Jelen kutatás ebből fakadóan a kompetenciamodelt tanulói kognitív tevékenységek szempontjából ezekben a dimenziókban értelmezi. Az egyes komponensek nem önállóan jelennek meg, szoros kölcsönhatásban állnak egymással.

A magyar szakirodalomban a kutatás tárgyát adó multiperspektivikus kompetencia *szemléletként* jelenik meg (lásd többek között F. Dárdai, 2002; Kaposi, 2020). Ez párhuzamba állítható Robert Strandling hajlamot, fogékonyságot, beállítottságot kifejező *'predisposition'* fogalmával. Fritzsche ugyanerre a *"strategy of understanding"* (Fritzsche, 2001), azaz a komplexebb gondolkodást feltételező *értelmezési stratégia* terminust használja. Egy másik angol terminus is megjelenik a kérdésben, az *'activate multiple perspectives'* (Martin, 2022), azaz *több nézőpont integrálására, bekapcsolására* utal. A következő fejezetekben bemutatott szerzők és dokumentumok emellett kiemelt szerepet tulajdonítanak a multiperspektivikus kompetenciának, amelyet egy aktív részvétellel kapcsolnak össze.

A kutatás álláspontja szerint a többnézőpontú kompetenciának ki kell tekintenie a szigorúan értelmezett történettudományi dimenzióból. A kompetencia jellegét az a tény is megerősíti, hogy nem ér véget a források olvasásánál és elemzésénél, hiszen megteremti a lehetőséget a tanórai magasabb rendű gondolkodási műveletek megjelenéséhez. Fontos köznevelési célja, hogy transzverzális (transversial), azaz hosszmetzeti és összekötő jellegű, illetve transzformatív, átalakító (transformative) és interdiszciplináris, azaz tudományterületeken átívelő formában, Csapó Benő definíciója (2002) alapján ne csak egyetlen szaktárgyi órán, de a teljes formális és informális tanulási folyamatban, a mindennapokban is megjelenjen.

A disszertációban felsorolt angolszász szakirodalomban többször megjelenik az interpretatív történelemtanítás (*interpretative history teaching*) fogalma. Jelen kutatás az interpretatív szemléletet a multiperspektivikus tanulói kompetencia részének tekinti. A következő fejezetekben szereplő szerzők (lásd Wansink, 2017; Chapman, 2021) történeti források elemzésének és összehasonlításának gondolkodási műveleteit értik interpretatív szemléleten, miközben párhuzamos perspektívákról szólnak. A multiperspektivikus kompetencia a forráselemzés mellett egy tágabb historiográfiai és kulturális horizontot foglal magában, amelyet kiegészít a történelem társadalomtudományi megközelítése, „mások” történelme, multikulturális és transznacionális tartalmak és gondolkodási műveletek és a diákok fontos mindennapi feladatait adó információszelekciós mechanizmusok.

A kutatás álláspontja szerint a felvázolt érték-, attitűd- és képességegyüttest kompetenciaként értelmezhetjük. A disszertáció következetes *kompetencia* terminusa tudatos és szándékos. Célja a tudományos diskurzus formálása a párhuzamos, ellentétes és kiegészítő történeti narratívák mérlegelésén, szintetizálásán és felhasználásán alapuló cselekvő tanulási folyamat középpontba állítása és az ehhez szükséges komplex gondolkodási háttér feltérképezése. A felvázolt kompetencia nem csupán a történelemórákon, de a köznevelés több területén és a formális tanuláson túl is alkalmazható gondolkodási elveket és mintázatokat adhat a diákoknak.

A következő alfejezetekben a multiperspektivikus kompetencia szövevényes hálózatának részletei következnek, amely az egyes tudományterületek irányából a történelemtanítás és a többnézőpontúság értelmezése felé mutatnak.

III. 2. 2. Történelemelméleti háttér

A történelemelmélet és történelemdidaktika szorosan összetartozó testvérdiszciplínák. Mindkét terület a történelmi múlt megismerésének formáira, eszközeire, megközelítéseire és jelentőségére épül, míg a történelemelmélet közelebb áll a filozófia tudományához, addig a történelemdidaktika az elméletek gyakorlati megjelenésével, tanításával, operacionalizálásával és mérésével foglalkozik.

A történelemdidaktika 20. század végén tapasztalható reformja és innovációi a történettudományi szemléletváltáshoz kapcsolódnak, amelynek a téma szempontjából releváns eleme a politikatörténettől távolodó és társadalomtudományok felé nyitó historiográfiai fordulat.

Az emlékezetkultúra klasszikus kutatói az emberi gondolkodás meghatározó elemeként tekintenek az egyén és a társadalmi csoport múlthoz fűződő viszonyára. Maurice Halbwachs, a Sorbonne szociológus-professzora különböztette meg elsőként az individuális kognitív képességen alapuló egyéni és a társadalmi interakciókban megnyilvánuló kollektív emlékezetet (Halbwachs, 2018). Ezen tipológiából indult ki Jan Assman, a Heidelbergi Egyetem egyiptológus és vallástörténész professzora, aki a közelmúltban történt, kortárs-elbeszélésekből megismerhető múltat kommunikatív emlékezetnek, míg a társadalmi csoporthoz fűződő, közös kultúrát és hagyományokat őrző rutinokat, rítusokat, tárgyakat és interakciókat a kulturális emlékezet részeként írta le. Fontos tulajdonsága, hogy elsősorban szimbolikus eseményekre és szereplőkre fókuszál, eredetmítoszt ad egy közösségnek. Az emlékezés révén alakulnak ki a történelmek, amelyek meghatározzák a csoportok identitását. Annak ellenére, hogy az emlékezet a teljes közösséghez kapcsolódik, vannak kiemelt szereplők, akik közvetítőként szolgálnak a csoport és annak kulturális emlékezete között. Assman rámutatott arra, hogy az emlékezet nemcsak szubjektív, de egyben szelektív is. Egyik legfontosabb eleme a kanonizáció folyamata, azaz az emlékezet elemeinek válogatása és egyes elemek, írások kiemelt szerepbe emelése, amelynek eredménye a tartalmilag kötelező és formailag rögzített gyűjtemény (Assman, 2018).

Az emlékezetkutatás további megkerülhetetlen alakjai közé sorolható Pierre Nora, aki az emlékezeti hely (lieux de memoir) elméleti koncepcióját dolgozta ki a társadalom múlthoz fűződő viszonyának magyarázatára. Nora emlékezeti helyként tekint minden szoborra, emlékműre és történeti jelentőségű helyszínre, de a fizikai tér elemei mellett absztraktabb formákra is, amelyekben kikristályosodik egy közösség emlékezete, mint a nemzeti himnusz, egy vers, esetleg egy nemzeti hős alakja (Nora, 1989).

Robert Stranding a perspektívák vagy nézőpontok (perspectives) alkalmazását a legalaposabb történeti munkamódszernek tekinti, amellyel a lineáris, egyszerű kauzalitáson alapuló eseménysorok helyett párhuzamos történelmeket, alternatív narratívákat mutat be, ezáltal egy komplex képet rajzol a diákok számára.

A multiperspektivikus kompetencia alapját a párhuzamosan létrejövő források és interpretációk adják. A magyar perspektíva szó, csakúgy, mint az angol perspective és német die Perspektive egyaránt latin eredetre vezethető vissza, melynek jelentése észlel, keresztül lát (Wansink, Itzél, Wubbels, & Akkerman, 2018). Stranding a perspektíváról szóló definíciójában a korlátozottságot emeli ki. Egy festő hasonlatával élve amellet érvel, hogy minden szemtanút meghatároz fizikai látószöge. Stranding a fizikai korlátokat további szempontokkal egészíti ki,

mint a nyelvi, vagy írástudatlansággal összefüggő nehézségek, amelyek nem teszik lehetővé a történelem tárgyaról készült minden forrás bemutatását (Strandling, 2003).

Jörn Rüsen, a történelemdidaktika kulcsfontosságú teoretikusa a történeti narrációt helyezte középpontba, amelyet „az emberi elme a történelmi gondolkodás és felismerés közben folytatott kreatív tevékenységeként, a történelmet előállító folyamatként” írt le (Rüsen, 2005, 87, idézi F. Dárdai Ágnes, 2006). Gondolatmenetében a narráció a történelmi tudatot meghatározó folyamat egyfajta orientáció, amely (1) szorosan kötődik az emlékezethez, (2) az idődimenzió (múlt-jelen-jövő) szervezőjeként lép fel, (3) identitásképző funkcióval rendelkezik az alkotói és befogadói számára egyaránt. Jörn Rüsen tipológiája tradicionális, példamutató, kritikus és genetikus formákra bontja a narrációt, meghatározva a történelemdidaktika kutatási irányait. A multiperspektivikus kompetencia vizsgálata szempontjából a tipológia kritikus narráció eleme emelkedik ki, amely kérdés- és problémafelvetés által kérdőjelez meg korábbi koncepciókat és rajzol ki új alternatívákat (Rüsen, 2005).

Arthur Chapman, a 21. századi angol történelemdidaktika kiemelkedő alakja, a University College London professzora a párhuzamos narratívák integrálását interpretatív történelemtanításnak (interpretative history teaching) tekinti. Definíciójában az interpretációk megértését (a múlt értelmezése egy folyamat és annak produktuma egyaránt) az idő és változás felfogásának és érzékelésének változatos formáit kritikus kezelésként írja le. Chapman összekapcsolja a narratívákat emlékezeti eljárásokkal (memory practices), mint a megemlékezések, emlékművek és évfordulók, illetve a társadalmi csoportidentitást konstruáló rituálék szociológiai jelenségével. Chapman és Björn Wansink, a holland Utrechti Egyetem kutatóprofesszora egyaránt a zárt narratívák (fixed / closed narratives) felszámolását és párhuzamos, lehetőleg a tanulók által kialakított saját narratívák alkotását tekintik követendőnek (Wansink, Itzél, Wubbels, & Akkerman, 2018; Chapman, 2016)

A diákok gyakran a mindennapi ismeretelméleten (episztemológián) alapuló hallgatólagos feltételezésekkel rendelkeznek, amelyek valószínűleg aláássák a történelmi interpretáció megértésének fejlődését: az elsődleges és folyamatos pedagógiai feladat e feltételezések megkérdőjelezése és a diákok támogatása erőteljesebb elképzelések kidolgozásában.

Chapman sajátos megfogalmazásában a múlt kizárólag a jelenben megnyilvánuló képződmény, két formában, a múlt nyomain (traces of the past), ereklyéken (relics) és beszámolókon (reports, accounts) keresztül, illetve a történelem interpretációja által létezik és értelmezhető. Ez okozza legfontosabb természetes tulajdonságát, a múlt *fluiditását*, azaz változákonyságát (fluidity).

Wineburg és Chapman egyaránt a szövegek cselekvéséről (what do the text do?) írnak, ezzel is jelezve ezek aktív természetét. A történelem hétköznapi megközelítésével szemben nem statikus és objektív, egyetlen helyes értelmezés létezik, hanem egymás mellé emelhető értelmezések és megközelítések állnak fenn, a komplex összkép pedig az értelmezések szerint folyamatos változásban van (Wineburg, 2001; Chapman, 2016).

A történeti interpretáció az idő tapasztalataiból ered, időben helyezkedik el, és úgy is felfogható, mint a csoportok és közösségek fizikai orientációval kapcsolatos gyakorlati igényeinek kielégítése (Rüsen, 2005).

III. 2. 3. Történelemdidaktikai háttér

A múlt megismerése, az emberi közösségek és egyének történetének bemutatása és az erről szóló narratívák birtoklása már az első civilizációk kialakulásával fontos igényként jelentkezett. A történelem tanításának elméleti kérdéseivel a 18. században kezdtek foglalkozni, elsősorban német nyelvterületen. A történelemdidaktika egyik első teoretikusa, Friedrich Kohlrausch a történelemtanítás legfontosabb feladatát a történettudomány kutatási eredményeinek iskolai interpretálásában látta (F. Dárdai, 2006).

Egy évszázaddal később, az 1960-as évektől a történelemdidaktika önálló tudományterületté vált Nyugat-Németországban. A diszciplína fejlődésével a tanításmódszertan helyett egyre inkább a társadalomtudományokhoz került közelebb. Megjelent a történelmi tudat (*Geschichtsbewußtsein, historical consciousness*) kutatási iránya.

A történelemdidaktika tudományterületének pontos pozíciójáról számos értelmezés alakult ki. Jörn Rüsen, a történelemdidaktika atyja már az ezredfordulón a történelem ellentmondásos értelmezéseit vette számba, kihívásokként említve a posztmodern szemléletben megjelenő történelem vége - elméletet és a nyugati dominancia megkérdőjelezését a dekolonizációs és multikulturalizmus révén (Rüsen, 2002).

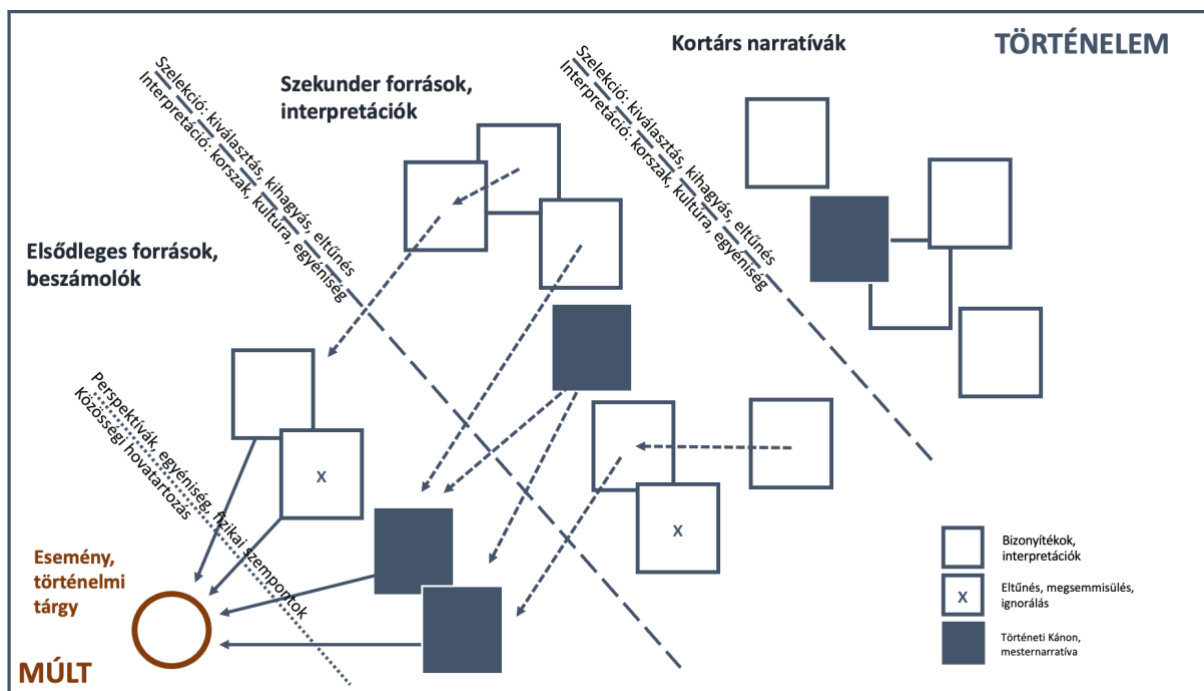
A multiperspektivikus kompetencia hangsúlyos kutatási területként jelenik meg a holland és brit szakirodalomban. Bjorn Wansink és holland egyetemeken tanító kollégái kifejezetten a történelemtanítás gyakorlati szempontjából vizsgálják a kompetenciát. Munkájuk során létrehozták a multiperspektivikus kompetencia időbeli keretrendszerét (Wansink, Itzél, Wubbels, & Akkerman, 2018), továbbá a tartalomkiválasztás (Wansink, Akkermann, & Wubbels, 2017), az ellentétes nézőpontok és a Holokauszt (Wansink, Akkerman, & Brianna,

2021) és a háborús konfliktus utáni helyzet viszonyában (Abbey & Wansink, 2022) is több írást közöltek.

Wansink és munkatársainak időbeli keretrendszere a multiperspektivikus kompetencia könnyebb megértését célzó megközelítés. Megfogalmazásuk szerint a kompetencia egy „ismeretelméleti elv, amely szerint a történelem értelmező és szubjektív, bizonyos történelmi eseményekről több egymás mellett létező narratívával” (Wansink, Itzél, Wubbels, & Akkerman, 2018). A szerzők a szemléletet az objektívnek tekintett egyetlen "zárt narratíva" képviselésével állítják szembe.

Perspektíva szavunk (ahogyan az angol 'perspective', német 'Perspektive') a latin 'perspectus' eredetre vezethető vissza, melynek jelentése „észlel, keresztül lát”. A kifejezés magában rejti azt a tényt, mely szerint egy esemény résztvevői és szemtanúi minden történést számtalan szempontból érzékelnek, látnak, élnek át. A számtalan rendelkezésre álló történelmi perspektíva bemutatásának lényege, hogy a múltat minden szemtanú és megfigyelő egy-egy teljesen sajátos, megismételhetetlen módon érzékeli, a történésről kialakuló véleménye és feljegyzései tehát alapvetően nem lehetnek azonosak más kortárs beszámolóval.

5. ábra: A múlt és a történelem, a bizonyítékok-források és interpretációk összefüggései, saját szerkesztés



A szerzőcsoport két fontos előfeltételre is felhívja a figyelmet, amelyek az alapos történelmi, episztemológiai tudás és a nyitottság mások nézőpontjának megismerésére (Wansink, Itzél, Wubbels, & Akkerman, 2018). Mindkét összetevő elengedhetetlen szerepet játszik elsősorban a tanárok, majd a tanulók kompetenciafejlesztésében. A keretrendszer három dimenziót különít el a történelmi események vizsgálatában, amelyek a múlt, a jelen és a kettő közötti nézőpont. Wansink és munkatársai történelmi objektumok (historical objects), azaz a történelem tárgyainak és szubjektumainak, azaz alanyainak (historical subjects) összefüggéseit elemzik. A történelem tárgyain jelenségeket, történéseket és személyeket értenek, míg a történelem alanyain ezek közvetítőit. Példaként Orániai Vilmos (alany) a németalföldi felkelésről szóló levele (tárgy) jelenik meg. A három időszék közül a (1) *múltbeli nézőpont* a történelem tárgyával kortárs alanyok látószögét mutatja, *a történelmi nézőpont felvételével* (historical perspective taking) pedig a múlt szereplői, normái és elképzelései érthetők meg. A keretrendszer (2) *múlt és jelen közötti nézőpontja* egyfajta historiográfiai, történészi látásmód, amelyben a tárgyat követően létező, a tárggyal mégis kapcsolatba kerülő alanyok, kutatók, újságírók, politikusok jelennek meg. Ezen funkció komplexebb, mint a múltbeli nézőpont felvétele, hiszen több történelmi időszékből származó kontextust kell figyelembe venni a vizsgálat során. Gyakori, hogy a történelem egy adott tárgyával több párhuzamosan élő alany foglalkozik számtalan egymást követő korszakban. Az utolsó szint a (3) *jelen nézőpontja*, amelyben egy kortárs tájékozódás jelenik meg. Hasonló a historiográfiai nézőponthoz, de azért különbözik a múlt és jelen közötti nézőponttól, mert más funkciót ad a használatának, ha a tanulók 19. századi cikkeket olvasnak a történelem tárgyáról, vagy kortárs cikket, véleményt látnak róla. A tárgyat a tanulók kortársai a történelem alanyaiként vizsgálják, amely folyamat megértésével a tanár mellett a tanuló is egy alannyá válik, kritikusan és több szempontból mérlegeli a különböző nézőpontok tanulságait (Wansink, Itzél, Wubbels, & Akkerman, 2018).

Két szélsőséges álláspont is veszélyezteti a multiperspektivikus kompetencia iskolai fejlesztését, a *másolat* és a *relativizálás* végletei. A másolati álláspont (copier stance) szerint a történelmi tudás pusztán a múlt lenyomata, egy objektív és teljesen hű kép, amelyet a diákoknak nem kell megkérdőjeleznie. Ennek ellentétje a relativista álláspont (relativist stance), amely kizárólag véleménynek tekinti a történelmet, amely így óhatatlanul kétségbe vonható. A két szélső érték egyértelműen káros a történelmi gondolkodás fejlesztése során, ezért fontos az egyensúly kialakítása. A középutat Wansink és kollégái a kritérium alapú álláspont megfogalmazásával oldják fel, amely szerint a történelem interpretatív, azaz több párhuzamos megközelítésben is értelmezhető, de tudományos feltételekhez is kötődik, amelyek korlátozzák.

Arthur Chapman megfogalmazásában az interpretatív/értelmező gyakorlat eredendően sokféle, és az interpretálók/szerzők által leírt időhöz és kérdésekhez, az értelmezés időszakához, valamint az eligazodni akaró csoportokhoz és érdekekhez viszonyított. A múlttal kapcsolatos állításokat *kiegészítőnek* (complementary), *ellentétesnek* (contrary) vagy egymást *kizárónak*, *ellentmondónak* (contradictory) tekinthetjük. Két interpretáció tartalmazhat különböző állításokat a múlt azonos aspektusáról anélkül, hogy logikai konfliktusba kerülnének egymással (Chapman, 2016).

Fontos tudatosítani a diákokban, hogy a narratívákat vita révén lehet értékelni, anélkül, hogy megpróbálnák "ellenőrizni" az értelmezéseket a "rögzített" múlttal szemben. Másodszor pedig, hogy végül egynél több versengő beszámolót vagy álláspontot is elfogadhatunk, ha azok mindegyike hitelesnek bizonyul az elemzés során. Chapman felhívja a figyelmet a történészek munkamódszereire, amely során értelmezik a múlt bizonyítékait és forrásait. Négy általános kérdést tesz fel a múlt egymással versengő elképzeléseinek értékelésére, amelyek az interpretációk *alapos, átfogó, következetes és új perspektívákat nyitó* természetére utalnak: (1) Az értelmezések pontosan, alaposan (accurately) utalnak a megmagyarázható történeti bizonyítékokra és nyomokra? (2) Mennyire átfogóak, széleskörűek (comprehensively) az értelmezések a releváns történeti bizonyítékok és nyomok magyarázatában? (3) Mennyire következetesek (consistent) az állítások más állítások mellé helyezve, amelyeket már jó okunk van elfogadni? (4) Milyen mértékben nyit meg egy értelmezés új lehetőségeket? (Chapman, 2016).

Wansink és munkatársai 2017-ben egy empirikus kutatást is közöltek (Wansink, Akkermann, & Wubbels, 2017), amelyben tapasztalt történelemtanárokat kértek egyes témák értékelésére az interpretatív, azaz történelmi interpretációkon, értelmezéseken, narratívákon alapuló megközelítés lehetőségének szempontjával. Interjúk során végrehajtott zárt és nyílt feladatok elemzésével és kódolásával térképezték fel a tanárok elképzeléseit, amelynek eredményeként nyolc kritériumot állapítottak meg, amelyek a (1) tartalmi tudás, (2) témához fűződő viszony, (3) téma felépítettsége, (4) téma dekonstruálhatósága, (5) téma absztrakt természete, (6) téma érzékenysége, (7) kapcsolódó tananyagok mennyisége, (8) tantervi pozíció.

Az eredmények közül a szerzők elsőként a (1) *tartalmi tudás* (topic knowledge) kritériumát emelik ki. A történelem tárgyáról szóló alapos és átfogó historiográfiai és tárgyi tudás fontos faktornak bizonyult a válaszokban, a résztvevő tapasztalt történelemtanárok kevésbé tekintették interpretatívnak a számukra kevésbé ismert témákat. A témához fűződő (2) *pozitív viszony* (topic affinity) hozzájárulhat a multiperspektivikus kompetencia fejlesztéséhez, a kevésbé

szimpatikus témákat kevésbé tekintették alkalmasnak a többszemponú vizsgálatra. A téma utólagos (3) *felépítettségét, vagy konstruáltságát* (topic constructedness), egy későbbi korszakban felépített narratíváját egyszerűbbnek találták több szempontból vizsgálni, mint a történelem „tényszerűbbnek” tekintett tárgyait. A téma egyszerű (4) *dekonstrukciójának, lebontásának* (topic deconstruction) szintén fontos szerepet tulajdonítottak. Amennyiben könnyen találnak egymással ellentétes interpretációkat, az segíti és motiválja a multiperspektivikus munkát. A tanárok egy része ezzel szemben hátránynak tekintette, ha nem volt jól látható szembenállás két történelmi szereplő vagy közösség, esetleg a témát vizsgáló történészek között. A téma (5) *absztrakt természetű* (topic abstractedness) segítette a megkérdezett tanárokat az interpretatív történelemszemlélet alkalmazásában. Ha egy téma közel áll a diákokhoz időben vagy érzelmi szempontból, akkor könnyebb mentális képet alkotniuk róla, tanáraik egyszerűbbnek tekintették a multiperspektivikus megközelítés érvényesítését. Absztraktabb és időben távoli témákat kevésbé tekintettek felhasználhatónak, sőt nehezebbnek tekintettek a tanulók számára. A (6) *téma érzékenysége* (topic sensitivity) szintén jelentős tényezőként jelent meg. A tanárok többsége lehetőségként tekintett az érzékeny, erkölcsileg megosztó témákra az interpretatív szemlélet fejlesztéséhez. A (7) *témában rendelkezésre álló történelmi források, tananyagok, módszertani segédletek nagy mennyisége* vonzóbbá teszik az adott témát. A szakértőinek tekintett anyagok könnyű hozzáférésének hiánya ugyanakkor eltántorítja a tanárokat az interpretatív szemlélet fejlesztésében. A (8) *tantervi pozíciót* (topic inclusion in the curricula) szintén jelentős tényezőnek tekintették a megkérdezett tanárok. A tantervben szereplő témákra egyértelműen több a rendelkezésre álló idő, lehetőség van a mélységelvű megközelítés érvényesítésére több forrással, több interpretációval. Ezzel szemben ami nem szerepel a tantervben és a kimeneti vizsga követelményei között, az kevesebb figyelmet kap, kevesebb az interpretatív megközelítés esélye.

A vitatott és érzékeny témák többnézőpontú tárgyalása a történelemdidaktika fontos témája. A történelem vitatott és érzékeny tárgyai esetében kiemelten fontos a kortárs nézőpontok szem előtt tartása, hiszen ezek részben a tanulók számára is közismertek, eltérő szociokulturális háttérrel különböző alapfeltételezésekkel érkeznek egy közelmúltbeli katonai konfliktus (Peace Research Institute in the Middle East, 2007; Ruth, Sami, & Pingel, 2004) vagy régebb óta húzódó ellentét miatt (Vajda B., 2020; Wang, 2009; Gruber, 2006).

A Holokauszt témája a szakirodalomban leggyakrabban felmerülő érzékeny történelmi objektum, amely több nézőpontból is nehézséget okozhat a pedagógusoknak többek között

multikulturális környezetben. A 21. században Európában kihívást jelent a Shoá tanítása, elsősorban a muszlim diákok oktatási részvétele révén (Wansink, Akkerman, & Brianna, 2021; Jikeli & Allouche-Benayoun, 2012). Egy esettanulmány keretei között Wansink és kollégái eltérő stratégiákat mutattak be a Holokauszttal kapcsolatos tantermi feszültség kezelésére, amelyben a tapasztalt pedagógus egy konfrontatív történeti stratégiát és egy jelenbeli analógiákat alkalmazó módszert alkalmazott.

Az alternatív történelmi narratívák kialakulásának okai között szerepelnek a társadalmi-kulturális különbségek, ahol az azonos időszakból származó szereplők eltérő vagy ellentétes perspektívákat (azaz csoporton belüli vagy kívüli perspektívákat) képviselnek (Abbey & Wansink, 2022). Abbey és Wansink "multiperspektivitás közvetítőinek" (*brokers of multiperspectivity*), neveznek olyan egyéneket vagy szervezeteket, amelyek a történelemoktatás multiperspektivikus megközelítésének előmozdításán dolgoznak. A szerzők megvitatják azokat a kihívásokat és lehetőségeket, amelyekkel a tapasztalt közvetítőnek nevezett szakemberek szembesülnek a konfliktus utáni társadalmakban, és meghatározzák a multiperspektivitás előmozdításának kulcsfontosságú stratégiáit, beleértve a különböző források és perspektívák használatát, a kritikus gondolkodást és a közösségek közötti együttműködést.

Az empirikus kutatás során egy sor különböző szintű hátráltató és korlátozó tényezőt azonosítottak. Ezek a mérlegelő gondolkodás és diszciplináris módszerek hiánya, a kétértelműség elfogadásának hiánya, érzelmileg kényelmetlen helyzetek, iskolával kapcsolatos szereplők (más tanárok, adminisztrátorok, igazgató), diákokkal kapcsolatos szereplők (szülők, családtagok), közösséggel kapcsolatos szereplők (civil szervezetek, veterán szervezetek, jogvédők), tömegtájékoztatók, nemzeti tantervek és a történelemtanítás átpolitikálása.

Hogyan oldható fel ez a sokoldalú problémamező? Válaszként a szakértők a tanárképzésre tekintenek. Két komplex tanítási stratégiát és több módszert javasolnak, a projekt alapú tanulás (project-based learning), a kutatásalapú tanulást (inquiry-based learning), a tantermi párbeszéd megteremtését, forrásalapú feladatok fejlesztését és az ezeket követő reflexiót. A jelenben zajló konfliktusok esetében szintén hasznos eszköz az eltérő történeti nézőpontok és analógiák számbavétele. Wansink 2017-ben a Krím-félsziget elfoglalása után készített történeti háttérrel feldolgozó tananyagot az eltérő nemzeti nézőpontok megvilágítására (Wansink, Akkerman, Kamman, Wubbels, & Zuiker, 2017).

A 2022-ben induló és még 2024-ben is nagy intenzitással zajló orosz agresszió Magyarországon is nagy megdöbbenést keltett, számtalan tudományterület mellett a történelemdidaktika is

felfigyelt rá. A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata Múlt és Jelen Kutatócsoportja empirikus módszerekkel vizsgálta a történelmi analógiák, a didaktikai célok és a multiperspektivikus kompetenciafejlesztés megvalósulását a magyar köznevelésben 150 történelemtanár bevonásával (Fodor & Kojanitz, 2023). Az eredmények között megjelent a diákok történelmi események iránti érdeklődésének növekedése, a történelmi értelmező kulcsfogalmak közül pedig az okok és következmények tanórai fejlesztése is. A diákok tanórai kérdései és a feladatok között hangsúlyos szerepet kapott a különböző médiumokból származó párhuzamos és gyakran ellentétes narratívák és információk értékelése, összehasonlítása és ellenőrzése, azaz az információs és médiaműveltség fejlesztésének gyakorlati megvalósulása.

A kutatás további fontos eredménye a történelmi analógiák tanórai felhasználásának gyakorisága. A tanárok legtöbb esetben a Szovjetunió kelet-európai terjeszkedését, összeomlását és a hidegháborút említették a felhasznált történelmi párhuzamok között, de gyakran előfordult a világháborúk, az afganisztáni és a csecsen háború is. Ezek az alkalmak lehetőséget teremtettek a jelenben játszódó esemény összehasonlítására a történelmi múltból származó konklúziókkal. A szerzők kiemelik, hogy sok diák érdeklődőbbé és kritikusabbá vált elsősorban az orosz-ukrán viszonyal és más történelmi interpretációval kapcsolatban is, felfigyeltek a háborút övező médiacsatározásra. De a kutatás arra is felhívja a figyelmet, hogy ez nem minden diák esetében jelenik meg automatikusan, ezért a tanároknak kiemelt felelőssége van a jelenségekben és a kapcsolódó tanulói kérdésekben rejlő lehetőségek kihasználásában (Fodor & Kojanitz, 2023).

Két fontos kihívással néz szembe, aki multiperspektivikus formában szeretne tanítani, amelyeket Robert Strandling az idő és tanterv „ikerproblémájának” nevez (Strandling, 2003). A magyarországi történelemdidaktika jeles képviselőinek szűk körében többen is foglalkoztak a multiperspektivikus kompetencia szerepével, általában egy-egy fejlesztési terület részeként vagy eszközöként.

Kaposi József a 21. századi történelemtanítás kilenc jellemzője között sorolja fel a multiperspektivikus kompetenciát, többek között a problémaközpontú, alkotó tanulói tevékenységek, együttműködést támogató, interaktív, kutatás- és élményalapú megközelítések mellett (Kaposi, 2020). Kaposi és F. Dárdai a *történelmi műveltségként* fordított *historical literacy* kompetencia részeként definiálja a multiperspektivikus kompetenciát mint a történelmi látásmód kulcsát (F. Dárdai & Kaposi, 2022). A *historical literacy* egy komplex képességrendszerként jelenik meg, amely integrálja a kritikus gondolkodást, információs műveltséget és állampolgári ismereteket is.

A folyamatosan változó kötelező ismeretelemek és kánon helyett sokkal fontosabb szempontot ad azok hasznosíthatósága. Csapó Benő a tananyagfejlesztés kapcsán az iskola feladatai között említi (1) bizonyos tananyagok elsajátítását, az (2) értelem művelését és (3) az iskolán kívüli életre való felkészítést (Csapó, 2008). Az első két cél teljesítését általában kevésbé kérdőjelezi meg Magyarországon, de a tananyag iskolafalakon kívüli hasznosíthatósága a nagymintás nemzetközi összehasonlító tesztek tanulságai szerint alacsony fokú. Az iskolának, és így elsődleges taneszközének, a tankönyvnek egyaránt a tartalmak értelmezését kellene megtanítania, amelynek két eszköze a tudás közvetítésének tanítása (teaching for transfer) és a megértésre tanítás (teaching for understanding) (Csapó, 2008).

Katona András már az ezredforduló előtti években felhívta a figyelmet a multiperspektivikus kompetencia fontosságára, amelyet a történelem tantárgypedagógiai feladataira vonatkozó tézisek között jelöl meg. A multiperspektivikus kompetenciát egyben a korszerűséggel és az európai nézőponttal azonosította (Katona, 2022).

Kojanitz László többek között a történelmi tudat és a demokratikus kompetenciák fejlesztésének területén, az elbeszélt történelem kapcsán említi a vizsgált kompetenciát. Kojanitz Seixas és Morton (2012) kutatásaihoz az értelmező kulcsfogalmak (*second-order concepts*) között felsorolt interpretációk kapcsán ír részletesebben a multiperspektivikus kompetenciáról, amelyet a tanulói szemléletformálás részeként, érzékeny témák bemutatása esetén, sztereotípiák és előfeltevések megingatása kapcsán tekint kulcselemnek (Kojanitz, 2019; Kojanitz, 2020).

A történelmi narratívák természetéről írva kiemeli, hogy összetett és fáradságos tanulói munka a különböző történelmek párhuzamos létezésének elfogadása és megértése. Felhívja a figyelmet arra is, hogy tökéletes, mindenre kiterjedő, vitathatatlan történelmi szintézis nem létezhet, de a források és bizonyítékok elemzése révén lehetőség nyílik az események részleges rekonstrukciójára. Ennek részletes és precíz folyamata pedig olyan teljesítményt kíván, amely nagyban hozzájárulhat a történelmi gondolkodás fejlődéséhez. Davies-t idézve a rekonstrukciót a versfordításhoz hasonlítja, amelyben soha nem beszélhetünk 100%-os sikerről (Kojanitz, 2021).

Jakab György az állampolgári neveléssel kapcsolatban több művében ír a különböző történelmi narratívák, interpretációk történelemtanításban játszott kölcsönhatásáról. Kétrészes tanulmányban ismerteti a multiperspektivikus narratívák ellentétének tekinthető etnocentrikus, azaz nemzetközpontú szemlélet történelmi szerepét a magyar identitásformálásban és

állampolgári nevelésben (Jakab, 2008). Bemutatja a nemzetépítésben megjelenő történeti-oktatáspolitikai tényezőket, amelyek között a nemzeti kulturális kódrendszer, a közös múlt kötelező elsajátítása kiemelt szerepet kap. Értelmezésében a reformkori magyar etnocentrikus és nacionalista történeti nézőpont a 19. századi kortárs jelen etnikai, nyelvi és kulturális megosztottsága helyett a múltba vetítette a nemzeti közösség teljesebb formáját, egyfajta fénykorként ábrázolva azt. A történeti múlt a bizonytalan jövő felé tartva tájékozódási és vonatkoztatási pontként utal, amelynek visszaállítása folyamatos deklarált célként jelent meg (Jakab, 2008; 2021).

A nemzetépítés egyik eszközeként nevezi meg a történeti mítoszok konstruálását, amelyek az emlékezet részeként kevésbé a tudományos megalapozottság, mint politikai szerep miatt meghatározók. A mítoszok tipológiájának felsorolásában többek között a nemzet közös eredetét, a tekintélyes rokonságot, aranykort, szenvedéstörténetet, összeesküvéselméleteket, bűnbakokat, általánosan igazságszerető és homogén nemzetet említi.

Jakab a nemzeti történelmi kánont az oktatáspolitikai rendszerváltások tükrében is vizsgálja, megállapításai szerint a nemzeti mítoszokat és az etnocentrikus nézőpontokat kevés esetben vizsgálták felül az utóbbi évszázad legalább tíz hatalomváltása során. Reakcióként a tovább élő nemzetközpontú narratíva részleges felülvizsgálatát javasolja, amely módosítja a nemzeti szempont korábban egyértelmű tankönyvi főszerepét. Kritikusan tekint a hagyományos iskolai taneszközökre, amelyek az államalkotó nemzet történetét mutatják be és csak elszórtan emlékeznek meg az egyes történeti korok társadalmainak összetettségéről, egyes közösségek eltérő szempontjairól.

Fontos szempontként megjegyzi, hogy nem unikálisan magyar jelenségről van szó, más nemzetek hasonló helyzetet teremtettek a köznevelés történelemtanításában, amelyre példaként Szlovákiát említi. A szlovák nézőpont révén a történelmi Magyar Királyság és a Kárpát-medence történelmének 21. századi interpretációs kérdéseit is felveti, amelyek a szlovák-magyar nézőpontok éles szembenállását jelentik egyes történeti objektumokkal kapcsolatban (Jakab, 2007; Vajda, 2020).

A multiperspektivikus kompetenciát a multikulturális nevelés eszközeként, a kisebbségek és bevándorlók oktatásában is fontos segítségnek tartja (Jakab, 2011). Szintén a magyar történelemdidaktika és tankönyvszerzők kritikájaként fogalmazza meg, hogy a kulturális sokszínűséget csupán retrospektív módon, az asszimiláció során említik a legtöbb esetben. Hiányolja az etnikai, szociális és nemi kisebbségek releváns szempontjait, a meglévő tartalmak nagyrészt színesítő háttérnek tekinti, amelyek során a többségi társadalom szempontjából,

szélsőséges helyzetekben, agresszorként vagy áldozatként jelennek meg a roma-cigány közösségek és nők narratívái. Vajda Barnabás Jakab Györgyhöz hasonlóan a szlovák-magyar közös történelem eltérő interpretációi révén ír a multiperspektivikus kompetenciáról, amelynek részleteit a dolgozat korábban tárgyalja.

Knausz Imre a történelemtanítás alapvető céljainak meghatározásakor a multiperspektivikus kompetenciát hívja segítségül (Knausz, 2015). Knausz Gyáni Gábor az *Élet és irodalomban* megjelent soraira (Gyáni, 2014) reagálva a historikus és történelemtanár feladatait eltérő módon értelmezi. Gyáni interpretációjában a történettudomány a kutatás, újítás, tudásfrissítés, racionalitás, kritikus szemlélet és innováció területe. A történelemtanítást pedig archaikus gyökerekre visszavezetve a kulturális kánon és hagyomány őrzőjének tekinti, amely a nemzetépítés eszközeként szolgál. Összekapcsolja az iskolát és a kánont, amelyek egymást legitimálják. Ebből következően az iskolai történelemtanítás a kánon, egy rögzített narratíva áthagyományozásának színtere (Gyáni, 2014). Knausz (2015) ezzel szemben eltérő megközelítést alkalmaz és a történettudomány pluralizálódását a társadalom általános jelenségének nevezi, amely a köznevelésben is megjelenik. Jakab Györgyhöz (2021) hasonlóan az etnocentrikus kép helyett a fragmentált társadalom szélesebb közösségeinek megszólítását tartja követendőnek. Ebben kulcsszerepet kap az empátia és a perspektívaváltás vagy szerepváltás képessége, amely során a tanulók más egyének vagy közösségek szempontjait, indítékait és interpretációit is tudják értelmezni (Knausz, 2015). Ez végső soron transzferálható képességként jelentkezik a mindennapi párbeszéd és a demokratikus vita során.

Knausz a történelemtanítás négy konkrét célját sorolja fel, amelyek közül kettő, a történelmi és kulturális sokszínűség bemutatása és a képességfejlesztés egyaránt fontos szerepet játszik multiperspektivikus kompetencia fejlesztésében. Az egyetemes történelemben az euroatlanti civilizációkkal párhuzamos történelmek és narratívák, míg a nemzeti történelemben a többségi társadalommal egy kulturális térben létező kisebbségek, elsősorban a roma-cigány közösségek történelmét tartja fontos hiányzó szempontnak. A képességfejlesztés kapcsán pedig hangsúlyozza a történelmi gondolkodás fejlesztéséhez és értelmező kulcsfogalmakhoz kötődő tananyag kiválasztás jelentőségét (Knausz, 2001; 2015).

A társadalom történelmi tudatát vizsgáló történelemdidaktika központi fogalma a történeti elbeszélés, a narráció, amelyet Kinyó László (2005), Knausz Imre (2015), és Gyertyánfy András (2020; 2023) is vizsgált, mindannyian Jerome Bruner konstruktivista megközelítése (Bruner, 1986) alapján.

A múlt eseményei alapján kialakuló narratívák, elbeszélő szövegek eredendően szelektíven és szubjektíven mutatják be a történelem ugyanazon objektumát. Ebből következően eltérő értelmezések számára szolgáltatnak alapot. A megfogalmazódó narratíva Kinyó értelmezésében egy többlépcsős folyamat eredménye, amelynek kiindulópontjaként a történeti múlt egy eseménye szolgál, amelyről (1) bizonyítékok, leletek tűnnek el és maradnak fenn. (2) Utóbbiak alapján alakulnak ki a történeti tények egy-egy megfogalmazódó kérdésre reflektálva és kompromisszumot kötve esetleges ellentétes bizonyítékokkal. Végül az adott kor, kultúra és a szerzői egyéniség kontextusában (3) a tények értelmezése révén alakul ki a megírt történet. Az összefüggésrendszer nem ér véget itt, hiszen a párhuzamosan keletkező leírások is keletkeznek, amelyek azonos bizonyítékok és források alapján születnek (Kinyó, 2005).

Jörn Rüsen (2005) a történelmi narratívákat (historical narratives) kommunikációs módnak tekinti, amelyekben a múlt reprezentációja a jelen kulturális orientációjában és identitásának kialakulásában is szerepet játszik (Fodor & Tóth, 2023). Gyertyánfy a tartalomkiválasztás háttérét vizsgáló disszertációjában a didaktikai elemzés kiindulópontjának tekinti az adott téma multiperspektivikus és kontroverz szempontjainak tudatosítását, az eltérő interpretációk és értelmezések számbavételét. A többnézőpontúság három formáját sorolja fel, amelyek között megjelennek a primer forrásokon alapuló eltérő nézőpontok, ellentmondó történészi-historiográfiai értelmezések és a tanórán kialakuló plurális vélemények (Gyertyánfy, 2020, 2023).

III. 2. 4. Multikulturalizmus, inkluzív szemlélet

A multiperspektivikus kompetencia több ponton is kapcsolódik a nevelésszociológia tudományterületéhez. A részdiszciplína multikulturális és inkluzív tanulási környezet kialakításához fűződő céljaihoz elengedhetetlen feltétel az előítéletektől mentes, egymást kiegészítő és ellentétes álláspontokat mérlegelő tanulói kompetencia fejlesztése.

A nevelésszociológia a társadalom egyes rétegeinek, csoportjainak egyenlőtlenségét, ennek lehetséges megoldásait, a csoportok közötti mobilitás lehetőségét és akadályait vizsgálja az oktatási rendszerben (Kozma, 2001; Andorka, 2006; Durkheim, 1980). Legfőbb fókuszai közé tartozik a különbségek és az esélyegyenlőtlenség megértése, amelyre a részdiszciplína története során számos híres nemzetközi és hazai magyarázat született. Ezek közül a legjelentősebbek között említhetők a társadalmi tőke státuszt meghatározó elméletei (Bourdieu, 1996; Coleman, 1996; Pusztai, 2015), a nyelvhasználat és nyelvi kódok, a nyelvi szocializációs

egyenlőtlenségek (Bernstein, 1996; Huszár, 2015; Szalai, 2015) és történelmi okok (Banks & Banks, 2016; Kállay, 2015; Dupcsik, 2015).

A multikulturális vagy interkulturális nevelés kiemelt eszköze lehet a kutatásban szereplő multiperspektivikus kompetencia, amely fejlesztésével a tanulók nyitottabb, befogadóbb és közösségeik „másnak” bélyegzett tagjait is értékelő felnőttekké válhatnak. A multikulturális és inkluzív szemlélet eredete és kontextusa a nemzetközi tankönyvkutatás aktuális célrendszerének értelmezésében elengedhetetlen fontosságú. Az multikulturalizmus fogalmának európai megjelenése a második világháborút követő időszakra tehető, a perifériára szoruló rosszabb gazdasági helyzetben lévő régiókból a háború utáni válságból könnyebben felépülő nyugat-európai államokba áramló munkaerő-vándorlás révén. Ugyanakkor Nyugat-Európa nem az egyetlen térség, amely változatos norma-, érték-, hagyományrendszerrel és etnikai háttérrel rendelkező társadalmi csoportok otthona. A történelem számtalan szakasza hozott komoly változásokat, amelyek közül kiemelhetnénk a zsidó vagy örmény diaszpóra kialakulását, a multietnikus európai birodalmak határainak állandó változását mint a Német-Római Császárság, Habsburg Birodalom, a napóleoni Franciaország, a világháborúk pusztítását és a békeszerződések önkényességét. Ezen változások kiterjedtek Közép-Kelet-Európára is, így ez a régió sem tekinthető monokulturálisnak. Továbbá kiszélesedett a kisebbségeknek tekintett társadalmi csoportok köre is, hiszen megjelentek a sajátos nevelési igényű tanulók, kiemelkedően tehetséges diákok és nemi különbségeket vizsgáló kutatások is (Kozma, 2012). Ugyanakkor ehhez a kulturális diverzitáshoz egészen a legutóbbi évtizedekig nem kapcsolódott a társadalom oktatási alrendszere, az etnocentrikus szemléletű oktatás hátráltatta az interkulturális értékek beépítését. Az Európai Unió közössége az 1980-as évektől kiemelt céljának tekinti az európai kulturális és nyelvi sokszínűség megőrzését és megismertetését, nacionalista helyett összefonódó nemzeti történelmek összességét (Strandling, 2001).

A multikulturális szemlélet egyik legfontosabb alakja James A. Banks, a Washington University professzora a társadalmakban húzódnó törésvonalakat és ezek oktatásra gyakorolt hatását vizsgálta.

A multikulturális nevelés modernkori neveléstudományi koncepciója az Amerikai Egyesült Államokból származik, amelyben a társadalom tovább gyorsuló sokszínűvé válása tapasztalható. 2013 óta az USA egyre inkább nem-fehér (non-white) karakterűvé válik a színesbőrű (people of colour) lakosság születésszámának további emelkedésével és a fehérbőrű lakosság születésszámának csökkenésével. Banks az Amerikai Statisztikai Hivatal 2014-es adataira hivatkozva számol be a demográfiai adatok alakulásáról. Az etnikai kisebbségek

arányának 2060-ra 57%-ra emelkedésére és ennek oktatáspolitikai kihívásaira hívja fel a figyelmet.

Banks komoly társadalmi szakadékot mutat be az amerikai diákok és tanárok többsége között. Az otthon nem angolul beszélő gyerekek adják a lakosság leggyorsabban növekvő szegmensét: az iskoláskorú gyerekek 21%-át. Ezen gyerekek szüleinek jelentős része bevándorló, sokaknak nincsenek igazolványai (*undocumented alien*). Ehhez képest a tanári hivatást választók többségében fehér, középosztálybeli vagy oda igyekvő, egyedül angolul beszélő nők, de az adminisztrátorok meghatározó arányban továbbra is férfiak. Ez jelentős kihívást, de Banks szerint a multikulturális oktatás előtt álló lehetőséget is rejt magában (Banks & Banks, 2016).

A multikulturális nevelés egy sor társadalmi egyenlőtlenségre válaszolva jelent meg. Az 1960-as évek emberjogi mozgalmi sikeresen törölték el a jogi, foglalkozási és oktatási diszkriminációkat, a *Brown vs. Board of Education* bírósági döntés véget vetett a jogi szegregációnak, amely sikert dr. Martin Luther King és Rosa Parks mozgalma alapozta meg. A reformok kapcsán a fekete közösségek változásokat követeltek az oktatásban, tanárokat, ünnepnapokat, tematikus napokat és kurzusokat.

A faji megkülönböztetés megszüntetésének sikere más hátrányokat tapasztaló csoportokat, mint például a nőket is cselekvésre készítette a 70-es években, amely a feminista mozgalom elindulását eredményezte.

A feminista aktivisták rávilágítottak a tantervek és tankönyvek hiányosságaira, amelyekben a nők láthatatlanok vagy marginalizáltak. A nők reprezentációjának vizsgálata Magyarországon a történeti kutatások széles területén nyert teret (Lengyel, 2022; Szabó, 2015).

A multikulturális nevelés számtalan különféle kezdeményezést jelenthet, amelyben különböző csoportok tapasztalatait megjelenítő kurzus, program vagy tanterv is helyet kaphat. Banks definíciójával egy átfogó és komplex iskolai reformkezdeményezés lehetőségét veti fel az oktatási méltányosság (*equity*) különböző kulturális, etnikai csoport vagy társadalmi osztály, jövedelmi réteg (*income group*) iránt.

A koncepció célja egy olyan tanulói attitűd közös elsajátítása, amelynek segítségével az adott társadalomban többséginek és kisebbséginek számító egyén is sikeres lehet (Torgyik, 2013). A multikulturális nevelés egyik fontos eszköze a különböző kulturális közegekből származó tartalom integrálása. Fontos, hogy ezek ne csak marginális témáknál, de kulcsfogalmak és jelentős történelmi témák során is megjelenjenek. Banks azt is megjegyzi, hogy a

társadalomtudományok területén a témák bemutatásának nemcsak egy szaktárgy keretei között, hanem interdiszciplináris formában kell megvalósulnia.

A megközelítés négy szintjét különbözteti meg. A (1) hozzáadási szemlélet hősök, ünnepek, különálló kulturális elemek hozzáadását kezdeményezi. A (2) kulturális bővítés során a tanterv tartalmi kiegészítése történik, az (3) átalakítási szemlélet a tanterv szerkezeti módosítását célozza, a legmagasabb szintű megközelítés pedig a (4) társadalmi felelősségvállalást, aktív részvételt, döntéshozatali jogokat irányozza elő a diákok számára (Banks & Banks, 2016). A történelemtankönyvek emlékezetpolitikai, szociológiai elemzése gyakori irányává vált a tankönyvkutatásoknak. Rendszeresen visszatérő téma a multikulturális tartalmak, kisebbségek, nők és „mások” tankönyvi reprezentációjának értékelése.

Két kulcsfogalom jelenik meg az angolszász szakirodalomban a társadalmi esélyegyenlőtlenség elleni fellépés eszközeként, ezek az *equality* és *equity*. Az esélyegyenlőségként lefordítható *equality* a demokratikus társadalmi minimumot garantálja, amelyben senkit nem ér hátrány adottságai miatt. Ezt az Emberi Jogok 2011-es Egyezménye is garantálja. Emellett a méltányosságként fordítható *equity* a hátrányok kizárása mellett a különbségek ellensúlyozását alkalmazó cselekvéseket is magában foglalja (Híves Varga, 2015).

A társadalmi és iskolai együttélés stratégiái között Híves Varga Aranka három szinten hat megközelítést azonosít. Az (1) esélyegyenlőtlenség szintjén a többségi társadalom döntésével zajló szelekció (leválogatás) és szegregáció, a közös tértől megfosztás (elkülönítés) történik. Az (2) esélyegyenlőségi helyzetben a szeparáció, a saját kultúra nyelv, identitás elkülönülő megőrzése és asszimiláció, azaz beolvadás vagy a többségi társadalomban történő feloldódás történik a kisebbség döntése révén. Míg közös döntéssel megvalósulhat az integráció, beilleszkedés, „deklaráltan különböző helyzetű személyek és csoportok együttélése” (Híves Varga, 2015, 246). A legmagasabbnak ítélt (3) méltányosság szintjén egy közös döntéssel megvalósuló és kölcsönös befogadás, azaz inklúzió játszódik le (Híves Varga, 2015).

A multikulturális és interkulturális terminusok közül előbbi az angolszász nyelvterületen és holland szakirodalomban, míg utóbbi Európa kontinentális országaiban gyakoribb, Torgyik Judit szakirodalmi áttekintése alapján szinonimaként kezelhetjük őket, ezért jelen dolgozat is azonos jelentésükben használja a két fogalmat.

III. 2. 5. Állampolgári nevelés¹

A 21. században kulcskompetenciává váló, valójában évezredek történettel rendelkező állampolgári nevelésben kiemelt szerepet játszik a felelősségteljes társadalmi részvétel biztosító, többszemponútú tájékozódás. A kutatás értelmezésében a multiperspektivikus kompetencia szoros kapcsolatban áll az állampolgári és demokratikus kompetenciákkal, amelyek a történelemtanítás tudományos diskurzusának fontos elemeit adják. A hazánkban évszázados hagyománnyal rendelkező állampolgári kompetencia európai és globális dokumentumokban az utóbbi három évtizedben nyert teret. Legújabb megközelítésben az utóbbi öt-tíz év társadalmi kihívásaira válaszként a digitális állampolgárság ernyőfogalma terjedt el.

Az állampolgárság jogi és nevelési kérdései az ókor államaira vezethetők vissza. Elsőként Hellász városállamaiban szerveződtek állampolgári közösségek, poliszok, amelyek fontos céljaként jelent meg a közösség védelme mind külső, mind belső, zsarnoki kiszolgáltatottság ellen. Ez a gondolat határozottan megjelent a Római Birodalomban is. Többek között a Bibliából is ismerhetjük a római polgárjog jelentőségét és kiváltságait, amely birtokosai számára lehetővé tette, hogy az eltérő tartományi jogszabályok helyett Róma törvényei vonatkozzanak rá a városon kívül is. Ezt használta ki Pál apostol is, amikor jeruzsálemi útja során elkerülte a büntetést (Fodor, 2022).

17. századi újrafelfedezése óta az állampolgári nevelés szerepe és célrendszere a változó kihívásokra válaszolva számtalan fejlődési szakaszon ment keresztül.

Az állampolgári közösség kijelölése és nevelése a felvilágosodással kezdődött, majd a nemzetállamok kialakulásakor fejlődött tovább. Közép-Európa felvilágosult abszolutista monarchiáiban hangsúlyos szerepet kapott. A Magyar Királyságban elsőként a történeti földrajz keretei között, történelem, társadalomismeret, vagy a kommunista diktatúra időszakában előbb alkotmánytan, majd világnézetünk alapjai címmel jelent meg a tantervekben és a tantermekben (Kaposi, 2019).

Már az 1777-ben kiadott *Ratio Educationis* is előírta a történelemtanítás során a „becsületes állampolgárok és hű alattvalók” képzését, akiknek „szívébe van írva az erény és a haza” (Jakab,

¹ A fejezet részlete egy publikált tanulmányban már megjelent:

Fodor, R. (2022). Állampolgári nevelés Magyarországon és az Egyesült Királyságban. In T. Dezső, & I. Pócsa, *Batthyány Lajos Doktori Ösztöndíjprogram 2021/2022 évkönyv*. Budapest: Batthyány Lajos Alapítvány.

2019). A reformkor időszaka ezt az általánosan a Habsburg Birodalomra vonatkoztatott identitást fokozatosan a magyar nemzeti identitás kialakításának irányába fordította. Az 1868-as oktatási törvény új tantárgyakat vezetett be, amelyek a történelem helyett a jelenismerethez álltak közelebb. Ilyen szaktárgyak voltak az *alkotmánytan*, vagy a *polgári jogok és kötelezettségek*. A trianoni békediktátum aláírását követő oktatáspolitikai térben felerősödött a közösségi nevelés célkitűzése, előtérbe került a patriotizmus, a keresztény nevelés és a nemzeteszme. Az állam ezzel egyidőben egyre nagyobb részt vállalt a köznevelésben, 1934-től az érettségi vizsga szerepének kiterjesztésével együtt jelentek meg a kultuszminiszter által delegált vizsgabizottságok.

1948-tól az állampolgári nevelés új irányt véve teljesen elszakad korábbi gyökereitől és a szovjetizálás céljával adaptált kommunista ideológia eszköze lett. Egészen 1957-ig kötelezően tanították az *alkotmánytan és államszervezet* című tárgyat, amelyet a Kádár-korszak konszolidációs éveiben a *világnézetünk alapjai* váltott fel. Utóbbit a kor párthittanának is nevezték. Az 1970-es évektől fokozatosan csökkent az ideológia nyílt propagandisztikus terjesztésének igénye, míg 1978-ban a történelem szaktárgy keretei között alakult ki az állampolgári ismeretek program a társadalomtudományok középiskolai integrálásával (Jakab, 2019).

Az állampolgári nevelés igényének újrafelfedezését Halász Gábor több tényező összjátékaként azonosítja, elsőként a kelet-európai diktatúrák végét, a fiatal demokráciák nehézségeit, a globalizáció és az európai integráció felgyorsulásának jelenségeit, valamint az Európában ismét megjelenő etnikai nacionalista polgárháború tapasztalatát jelöli meg fő tényezőkként (Halász, 2005). A kilencvenes években kezdődő folyamat során a brit Bernard Crick professzorról elnevezett jelentés (Advisory Group on Citizenship, 1998) alapján 2002-től Angliában bevezették az állampolgári nevelés (citizenship education) szaktárgyat. A megjelenő állampolgári kompetenciában hangsúlyos szerepet kap az önállóan gondolkodás, aktivitás, kritikus, objektív és méltányos tanulói attitűd, amely nem a jövőben, hanem már a jelen aktualitásában látja a tanulói részvétel szerepét (Kaposi, 2019).

A demokratikus és állampolgári ismeretek az európai kulcskompetenciákat kijelölő 2006-os keretrendszerben megjelenő szociális és állampolgári kulcskompetencia komponenseként jelennek meg (Kaposi & Korpics, 2019; Council of Europe, 2007).

Az állampolgári kompetenciák megjelenését Kaposi József és Korpics Zsolt az állami tartalomszabályozó dokumentumokban és a köznevelés gyakorlatában is vizsgálták. A Nemzeti Alaptanterv tartalomelemzése több, mint húsz műveltségterületen átívelő egységben mutatta

ki az állampolgári ismeretek tanításának célkitűzését és további kulcsfogalmakat is azonosított, valamint elemezte a társadalmi, állampolgársági és gazdasági ismeretek közműveltségi tartalmait (Kaposi & Korpics, 2019).

Joel Westheimer és Joseph Kahne (2004) az állampolgárság három szintjét különíti el: a (1) személyes felelőséggel élő állampolgár (*personally responsible citizen*), a (2) résztvevő állampolgár (*participatory citizen*) és az igazság-orientált állampolgár (*justice oriented citizen*) típusait. A személyes felelőséggel élő polgár koncepciója egy általános szabálykövetést mutat, felelősségteljesen él saját közösségében, dolgozik és fizeti az adókat, betartja a törvényeket, újrahasznosít, vért ad és önkénteskedik krízis idején. A résztvevő polgár legfontosabb attribútuma a cselekvő tagság és tájékozottság. Ideálisan közösségi szervezetek aktív tagja, közösségi kezdeményezéseket szervez a rászorulókért, vagy gazdasági fejlődés érdekében és fontos szempontként ismeri a kormányzati szervek működését. A keretrendszer legmagasabb pontján az igazság-orientált polgár szintjén pozícionált személyt az informált, mérlegelő szemlélet jellemzi. Kritikusan értékeli szociális, politikai, gazdasági kérdéseket, a felszíni helyzetkép helyett mélyebb struktúrákat is megért, keresi és nevesíti az igazságtalanságot, ismer demokratikus társadalmi mozgalmakat és a rendszerszintű változás elérésének módját (Kahne & Westheimer, 2004).

Moonsun (2016) három megközelítést mutat be az állampolgári nevelésben, a hagyományos, a kritikai és digitális típusokat. Az első megközelítést a (1) hagyományosnak vagy nemzetinek nevezi, amelyben társadalmi és gazdasági jogok és kötelezettségek kijelölése után azok betartásával válhatott az egyén „jó állampolgárrá”. Az amerikai emberi jogi mozgalmak eredményeként, reakcióként értékeli a (2) kritikai állampolgárságot, amelyben felértékelődött a multikulturális és globális identitás kialakítása, az etnikai, nyelvi, vallási és kulturális kisebbségek szempontja. Utolsóként az utóbbi évtizedekben megjelenő (3) digitális állampolgárságot említi. A digitális állampolgár négy fontos kompetenciája az etika, azaz a megfelelő, biztonságos, felelősségteljes internethasználat, az információs és médiaműveltség, a politikai közéleti részvétel és a kritikus ellenállás (*critical resistance*) (Moonsun, 2016).

Az elmúlt évtized radikális változást hozott az ismeretek és hírek kezelésében. A web 2.0 technológia révén az átlagos felhasználó is tartalomelőállítónak vált, egyszerű információ-fogyasztóból szerkesztővé válik annak minden következményével. A lehetőségek és veszélyek hálózatában új kompetenciaterületekre van szükség, amelyet általánosan digitális állampolgári kompetenciának tekinthetünk. A Nemzetközi Oktatástechnológiai Társaság (International Society for Technology in Education [ISTE]) definíciója szerint "a digitális állampolgárság

annak képessége, hogy a tanulók felismerik az összefonódó digitális és analóg világban zajló élet, tanulás és munka jogait, felelősségét és lehetőségeit, és biztonságos, legális és etikus módon járnak el” (International Society for Technology in Education, 2023). Az ISTE standardjai szerint a digitális állampolgári felkészítésben résztvevő diák tisztában van az online jelenlét, a digitális biztonság és az adatgyűjtési technológiák következményeivel, biztonságosan és etikusan használja a technológiát, megérti és tiszteletben tartja a szellemi tulajdon felhasználásának és megosztásának jogait és kötelezettségeit (International Society for Technology in Education, 2023).

A digitális állampolgárság Erdem és munkatársai koncepciójában a keretrendszerek felső szintjét támogatja, hiszen a korai, alacsony szinten megfogalmazódó feltételekkel szemben a modern állampolgárság kognitív, affektív és pszichomotorikus képességekre is kiterjed (Erdem, Oruc, & Atar, 2022).

Az átalakuló és bővülő tartalommal rendelkező állampolgári nevelés tehát már nem csupán jogi és társadalmi szerepvállalást, normakövetést foglal magában, de fontos szempontnak tartja a web 2.0 világának digitális normakövetését és a kapcsolódó kompetenciaháló fejlesztését.

Irányadó európai stratégiai dokumentumokban a szociális és állampolgári nevelés kulcskompetencia-komponensei között találjuk a multiperspektívikus kompetenciát, legtöbb esetben a kritikus gondolkodással szoros viszonyban (Eurydice, 2017; Council of Europe, 2016).

III. 2. 6. Információs és médiaműveltség

Az információs és médiaműveltség a globális világot elárasztó digitális technológia és médiatartalmak megjelenésével és a világot sújtó társadalmi kihívások miatt felértékelődő kompetenciacsoport, amelynek fontos eleme az eltérő történeti, kulturális és politikai nézőpontok gondos mérlegelése, alátámasztása, szelektálása, azaz a multiperspektívikus kompetencia gyakorlati megnyilvánulása. Azt is mondhatnánk, hogy az információs és médiaműveltség alapját a disszertáció tárgyát adó tanulói kompetencia adja.

A nyílt hozzáférésű adatbázisok és a mesterséges intelligencia korában az ismeretelemek, információkomponensek felkutatása helyett sokkal inkább az információs zajból kiszűrhető hasznos tudás megtalálása és megfontolt kiválasztása jelenti a kihívást. Az egymásnak ellentmondó, téves, félrevezető és káros információtengerben navigáló egyén felvértezése a

kizárólag analóg korszakban sem volt egyszerű feladat, a virtuális és valóságos dimenziók közötti határ elmosódásával pedig egyre nehezebbé válik.

Az információs és médiaműveltség négy fontos részkompetenciával védelmezi a birtokosait a tömegmédia negatív hatásaitól. Ezek a hozzáférés/ elérés, elemzés, értékelés és kommunikáció. A hozzáférés magában foglalja az információ elérését, megértését és a kapcsolódó eszközhasználatot. Az elemzés a kritikus és autonóm tájékozódás kiindulópontja, hiszen a szerző, a célok, a közönség, a forma, a nézőpont, a karakterek, témák és kontextus átvizsgálása mind fontos alkotóelemei a médiaüzenetek dekódolásának. Az értékelés egy ítéletalkotó rész-képesség, amelyhez elengedhetetlen a két megelőző lépés, amelyek a kritériumok, az irányelvek és a vizsgálati rendszerek felállítását segítik. Utolsóként a kommunikatív képesség jelenik meg, amelynek elengedhetetlen komponense a kreatív és tudatos tartalmak létrehozása és megosztása (Aufderheide, 1993). Steklács alapján „(...) *a szöveg célunknak megfelelő szintű megértése*” (Steklács, 2013, 69) további fontos olvasási és információelemzési stratégiaként definiálható.

Az információs és médiaműveltség kritikus gondolkodást és kiegyensúlyozott ítéletalkotást feltételez minden megtalált és felhasznált információról. Lehetővé teszi számunkra, hogy megalapozott nézeteket alakítsunk ki, és minél több területen együttműködjünk a társadalom más tagjaival (Koltay & Szőke-Milinte, 2020).

Az Európai Bizottság 2021–2027 közötti időszakra Digitális Oktatási Akciótervet (Digital Educational Action Plan) adott ki, amely a digitális állampolgárság és az információs műveltség fejlesztését és a félrevezető információk kezelését tűzte ki céljaként.

A Bizottság Oktatási, Ifjúsági, Sport és Kulturális Főigazgatósága az akciótervben megfogalmazott kihívások megoldásainak kidolgozására szakértő csoportot hozott létre, amely 2022-ben publikálta a Dezinformáció elleni és digitális műveltséget támogató oktatás és képzés című (Commission expert group on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training) jelentését (Council of Europe, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2022). A jelentés és a hozzá kapcsolódó tanári segédlet nagy hangsúlyt fektet a hatékony multiperspektívikus oktatási segédanyagok kidolgozására, amelyek támogathatják az információs műveltséget, valamint a vitatott történelmi és aktuális kérdések megértését.

III. 2. 7. Összegzés

A multiperspektivikus kompetencia több tudományterület párhuzamos törekvéseit egyszerre képviseli. A történelemelméleti-történelemdidaktikai kutatások a múlt és a történelem közötti különbség alapját jelentő eltérésre fókuszálnak. A történeti múlt egy eseményéről, személyéről, jelenségéről kialakuló történelmi interpretációk és narratívák szerepének hangsúlyát emelik a multiperspektivitás középpontjába. A nevelésszociológiai vizsgálatok fókusza ezzel szemben specifikus, „mások”, idegenek, szomszédos államok, bevándorlók és kisebbségek szempontjának empatikus és mérlegelő megközelítését jelenti.

Ezek alapján a történelemelmélet és történelemdidaktika területén a multiperspektivitás célként, a nevelésszociológiai, politikatudományi diskurzusban pedig az inkluzív szemlélet eszközeként jelenik meg.

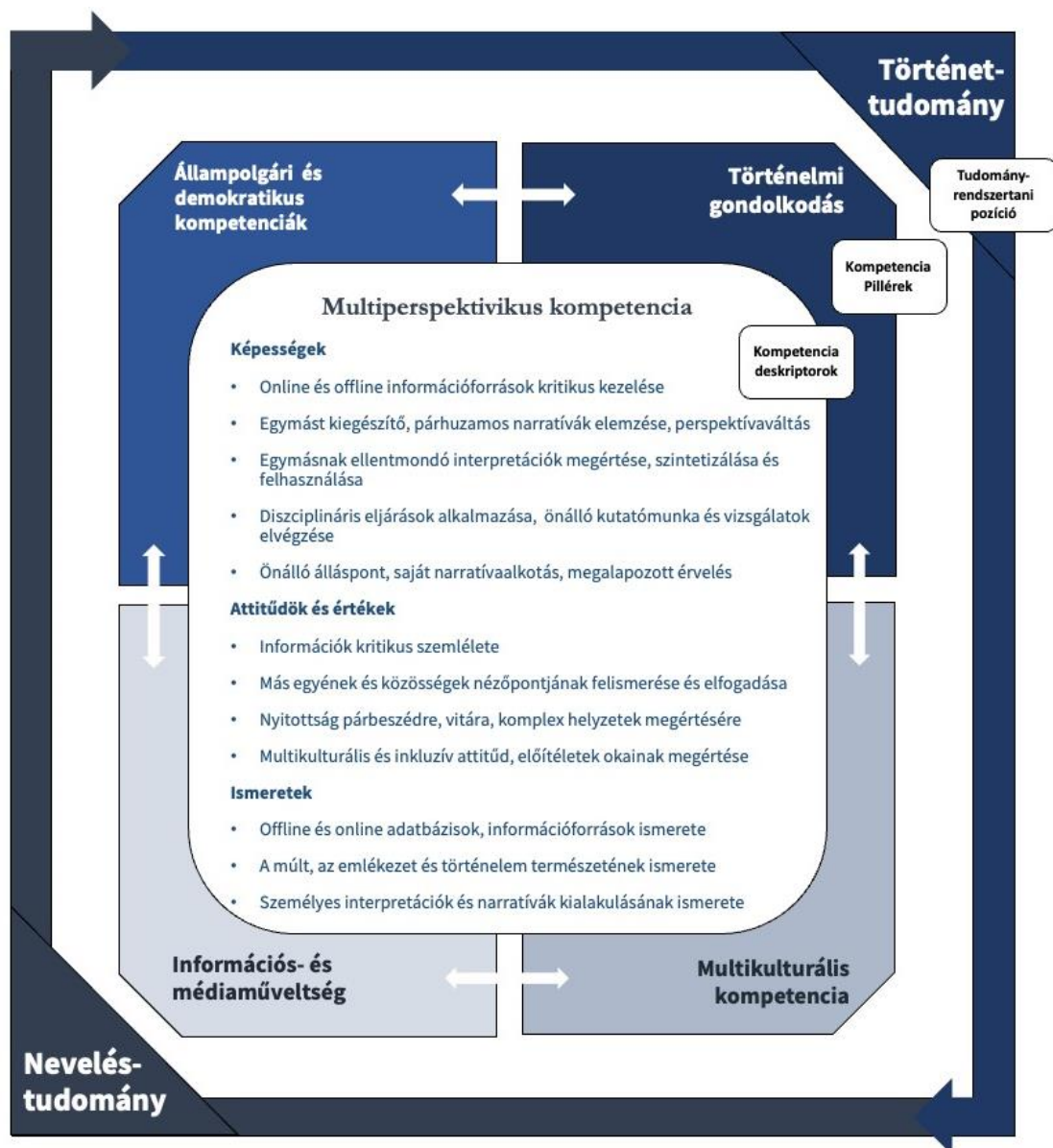
A fejezet bemutatta a multiperspektivikus kompetencia problémátörténetét az ezredfordulón megszervezett két globális konferenciával és Robert Strandling két legfontosabb módszertani ajánlásával, amelyek a multiperspektivikus gondolkodásmódot a predisposition kifejezéssel definiálják. A precíz terminológia érdekében körüljártam a kompetencia fogalmait, modelljeit és értelmezéseit többek között az OECD és Európai Unió intézményrendszerek stratégiai dokumentumai alapján.

A kompetenciaháló elsőként a történelemelméleti alapokat részletezi, amelyek között a megismerés folyamata, az episztemológia, illetve az emlékezet és annak interpretatív megközelítése merül fel. A nevelésszociológiai megközelítés kiemelkedő pillérei a multikulturalizmus, méltányosság és inkluzív szemlélet. Az állampolgári nevelés és az információs és médiaműveltség irányából a kompetencia transzferálható, gyakorlati és hétköznapi szerepe kerül középpontba. A dolgozat fő területéhez híven a legalaposabban a történelemdidaktikai megközelítés érvényesül a kompetencia leírásának korábbi nemzetközi és hazai kísérletein keresztül.

A multiperspektivikus kompetencia modelljének megalkotása során elsőként rögzítettem a *tudományrendszeri pozíciót*, amely a történettudomány és neveléstudomány metszéspontjában található. Ezt követően *pilléreknek* nevezett társkompetenciákat rendeltem a multiperspektivikus kompetencia köré, amelyek a történelemdidaktika és nevelésszociológia területéhez kapcsolódnak. Végül a modell magja három szinten összesen 12 *deskriptorból*, azaz a jellemző képességeket, attitűdöket, értékeket és ismereteket leíró és részletező elemekből épül

fel. A modell a vázolt megközelítések alapján az ismeretek, attitűdök és értékek, illetve képességek hierarchikus rendszerét követi azzal a megszorítással, hogy helytelen hozzáállás csupán a csúcson szereplő képességekre koncentrálni, hiszen a további kategóriák ezen gondolkodási szint tartóoszlopaiként funkcionálnak.

6. ábra: A multiperspektivikus kompetencia modellje, saját szerkesztés



A kutatás egyik fontos célja, hogy bemutassa azt a sokszínű interdiszciplináris tudományos diskurzust, amelyben a multiperspektivikus kompetencia értelmezhető. A modell funkciója annak alátámasztása, hogy a tanulói gondolkodás magasabb rendű, központi eleméről van szó, amely önmagában nehezen értelmezhető. Szükség van hozzá arra a 12 deskriptorban összegzett

előfeltétel-sorra, amely lehetővé teszi párhuzamos, ellentétes és kiegészítő történeti narratívák kritikus elemzését, összegzését és felhasználását.

Zárásként fontos kiemelni az említett ismeretek és az ezekből összeálló alapos *történelmi tudás szerepét*. Habár a dolgozat egy történelemtanuláshoz fűződő összetett kompetencia szerepe és fejlesztése felé navigálja az olvasót, semmiképp sem célja az ennek alapot biztosító, forrásokon és bizonyítékokon nyugvó, megalapozott és széleskörű ismeretekre épülő tudás zárójelbe tétele.

III. 3. A tankönyvkutatás és tankönyvrevíziós folyamatok történeti háttére: a multikulturális és transznacionális történelem eredete

A tankönyvek története egyidős az első folyammenti kultúrákkal, a történelemtankönyvek iránt mutatott társadalmi közérdeklődés pedig a 19. századtól fokozatosan erősödőnek tekinthető. Ahhoz, hogy megértsük a mai napig tartó határozott igényt a történelemtankönyvek vizsgálatára, ellenőrzésére és az ezekkel kapcsolatos tudományos vagy laikus véleménynyilvánításra, fontos, hogy a történeti és didaktikai kontextust is megismerjük.

A fejezet a tankönyvvizsgálatok kutatási területének legfontosabb csomópontjait világítja meg, röviden bemutatja a tankönyvek iránti érdeklődés okait és legfontosabb szakaszait. Kitér a 20. század világháborúival szabdalta tankönyvtörténetre, a nemzetközi transznacionális és multikulturális együttműködések típusaira, hatékonyságára, céljaira és eredményeire. Végül bemutatja néhány határokon átívelő projekt változó eredményeit és produktumait, kiemelt figyelmet szentelve a mintaadó francia-német tankönyvrevízióknak, a lengyel-német, skandináv, szlovák-magyar, európai nézőpontoknak, illetve a magyar tankönyvkutatásokban ritkán megjelenő ázsiai példákra.

III. 3. 1. A tankönyvek fejlődése és szerepe

Az írás elterjedését és a megszerzett tudás rögzítését az emberi kultúrák fontos mérföldkövei között tartják számon. A felhalmozott ismeretek hosszútávú megőrzésére különböző korszakokban és földrajzi helyeken eltérő megoldások születtek. Elsőként a folyammenti civilizációk agyagtábláit és a papiruszt említhetjük, amelyek mellett állatbőrök, majd a papír használata terjedt el fokozatosan. Minőségi változást jelentett a könyvek megjelenése, amelyek kezdetben egyáltalán nem hasonlítottak a ma polcainkon található társaikhoz. A díszes

tárolókban őrzött sérülékeny tekercesek kevésbé praktikus formái után a Római Birodalomban jelentek meg az első kódexek, amelyek kemény fa borítóikkal és pergamenre írt latin betűikkel már közelebb állnak mai könyv fogalmunkhoz. A könyvek előállítása ugyanakkor egészen az újkorig rendkívül költséges volt. Ritka, féltve őrzött kincsként tartották számon őket. Ezen változtatott a mainzi Johannes Guttenberg és a könyvnyomtatás európai elindulása, amely a Friedrich König és Andreas Bauer nevéhez fűződő, a gőz erejét felhasználó nyomdagéppel fejlődött tovább (Mihalik, 1941). A nyomtatott könyvek nehezen eltúlozható forradalmi reformja az élet számos területét, így a tanulást is megváltoztatta. Kezdetben bármilyen könyv szolgálhatott a tanulás forrásaként, amely szerepet legtöbbször a Biblia töltötte be, majd a komplex oktatási rendszerek megjelenésével kialakult a hivatalos tankönyvek kiadásának igénye is.

A modern tankönyvekre Kratochvíl Viliam már „módszertani hordozóeszközként” tekint (Vajda B. , 2018). Számtalan lépcsőfok vezetett a tankönyvek professzionalizálásához, amelynek technikai hátterét a nyomdaipar 20. századi fejlődése is segítette. Megjelent a többhasábos elrendezés, a változatos szövegformátum, a kurzív, félkövér típusok, majd az 1960-as évektől a színes nyomtatás és a változó méretű és elrendezésű szövegblokkok, amelyek új lehetőségeket teremtettek a tankönyvírók számára (Kaposi, 2014; Katona, 2022).

Magyarországon 1959-ben jelent meg az első forrásokat is tartalmazó tankönyv Unger Mátyás tollából. A témában elméleti és gyakorlati tudást egyaránt birtokló szerző tankönyvét 1978 után számtalan „munkatankönyv” követte, amelyek feladata a képességfejlesztés lett (Gyertyánfy, 2020).

Több alternatív tipológia létezik a tankönyvtípusok összesítésére, amelyek közül jelen disszertáció csupán hármát említ meg. Karlovitz János a tankönyvek értékelésének és tipológiájának átfogó hálózatát rajzolta fel. Funkciók szerint a (1) hagyományos (közlő) tankönyvek között információleíró, információátadó és minimumtankönyveket sorol fel. A (2) munkáltató tankönyvtípuson belül eltérő fokozatokat különböztet meg, amelyek a tanulói részvételre, kérdések megválaszolására, feladatok megoldására és kutatómunkára vonatkoznak. A (3) programozott tankönyvekről írva a második világháború Friedrich Skinner behaviorista elméletére épülő egyéni tanulást támogató (a) lineáris, azaz egyirányú, kötött és (b) elágazó, azaz egyéni utakat lehetővé tevő formákat említ. Míg a (4) modern technológiára épülő tankönyveket digitális kiegészítéssel készülő műveknek tekinti (Karlovitz, 2001).

Katona András (1) *pedagógiai célzatú szintézist*, (2) *indukcióra épített tankönyvet* és (3) *munkáltató tankönyvet* különböztet meg. A pedagógiai célzatú szintézist a klasszikus közlő,

ismeretátadó, elbeszélő szerep jellemzi, az indukcióra épülő könyv középpontjában a válogatott feldolgozandó ismeretanyag, forrás és bizonyíték áll, míg az utolsó, munkáltató tankönyvben a szerző a történelem lényegéhez kapcsolódó feladatot ad, problémát vet fel, amelyet a diáknak kell megoldania (Katona, 2022).

Vajda Barnabás kiegészíti a felsoroltakat. Összegzésében a (1) tanításra szánt tankönyveket a szerzői szövegek dominálják, amelyek közül (a) kronológián alapuló történelemtankönyv az időrendre fókuszálva a (b) tematikus könyv pedig esettanulmányyszerű módon közelíti meg a történelmet. A (2) forrásközlő tankönyv a szerzői szöveg mellett történeti források és bizonyítékok elemzését is lehetővé teszi didaktikai kérdésekkel és feladatokkal, a (a) szerzői szövegtől elkülönítve vagy (b) a szöveggel integrálva. A (3) feladatokat fókuszba állító könyvek közül a (a) forrásokat és feladatokat tartalmazó munkatankönyveket és a (b) kizárólag didaktikai feladatokat listázó, szerzői szöveget nem tartalmazó „radikális” tanulói tevékenykedtetést célzó könyveket különbözteti meg (Vajda B. , 2018).

7. ábra: A tankönyvek kategóriarendszerei, Karlovitz (2001); Katona (2022) és Vajda (2021) alapján, saját szerkesztés

Karlovitz János (2001)		Katona András (2022)	Vajda Barnabás (2018)	
hagyományos (közlő) tankönyvek	információleíró	pedagógiai célzatú szintézis	tanításra szánt tankönyvek	kronológián alapuló
	információátadó			tematikus könyv
	minimumtankönyv		forrásközlő tankönyv	szerzői szövegtől elkülönítve
<i>Munkáltató elemeket tartalmazó hagyományos tankönyv</i>	a szöveggel integrálva			
munkáltató tankönyv	munkáltató modulokat (munkafüzetek, feladatlapok stb.) tartalmazó tankönyvcsaládok	munkáltató tankönyv	feladatokat fókuszba állító könyvek	forrásokat és feladatokat tartalmazó munkatankönyveket
	<i>Munkatankönyvek</i>			kizárólag didaktikai feladatokat listázó
	programozott tankönyv		<i>Lineáris programokat megvalósító</i>	indukcióra épített tankönyv
<i>Elágazó lehetőségeket tartalmazók.</i>				

Miért vált fontossá a történelemdidaktikai kutatásokban a tankönyvek elemzése és a bennük megjelenő nézőpontok vizsgálata? A történelemtankönyvek egy időbeli és térbeli hálót rajzolnak ki, amelyen párhuzamos események, karakterek, fogalmak, azaz a történelem objektumai jelennek meg (Pingel, 2010). Ez önmagában nem különbözteti meg őket bármilyen történelemtankönyvről szóló könyvtől. A tankönyvek legfontosabb tulajdonsága, hogy gondosan válogatják, rendszerezik és átalakítják a történelmi múlt objektumait a feldolgozás és megértés támogatása érdekében. Miközben közelebb hozzák gyökereinket, meghatározzák közösségünkről és más népekről alkotott képünket, benyomásunkat is. A nemzeti történelemtankönyvek műfaja a 19. században jelent meg a feltörekvő nemzetállamok szolgálatában, akiknek eredettörténetre volt szükségük a közös nemzeti múltból. A politikai vezetés eleinte kevésbé ellenőrizte a tankönyveket, és jobban függtek a kiadók, szerzők szándékaitól. Manapság a tankönyvek más státuszt és pozíciót töltenek be az osztályterekben szerte a világon, sokrétű szociokulturális jelentőséggel bírnak. Ezek alapján nagy társadalmi jelentőséggel bír, hogy egy-egy konfliktusos szituáció milyen formában, milyen narratívák és nézőpontok értékelésével születik meg (Fuchs & Vera, 2018).

Ez az identitásformáló hatás emeli a figyelem homlokterébe a történelemtankönyveket. Elieh Podeh a tankönyvet az „emlékezet aktorának” (agent of memory), az államilag jóváhagyott tudás közvetítőjének és kritikusabban a „történelem legfelsőbb bíróságának” (historical supreme court) nevezte, amelynek célja a történelmi tudás és bizonyítékok kiválasztása és a „helyes” interpretációk kiválasztása (Podeh, 2000). Pierre Norát idézve Jakab György kritikusan tekint a történelemtankönyvek történelemszemléletére. A tankönyveket nem feltétlenül a kollektív emlékezet egyszerű összegzésének tekinti, csupán a mindenkori oktatáspolitikai megrendelések teljesítésének (Jakab, 2021). A tanterv és a tankönyv csataterként is értelmezhető, amelyen fontos kérdésként merül fel a multikulturális nevelés és a nemzeti identitás kölcsönhatása (Kaposi, 2021).

III. 3. 2. Tankönyvekkel kapcsolatos transznacionális együttműködések²

A történelemtankönyvek iránti széleskörű tudományos érdeklődés a 19. századból származik. Elsőként a napóleoni háborúkat követő években merült fel a tankönyvek téves, túlzó vagy

² Az alfejezet egyes részei megjelentek az alábbi publikációban:

Fodor R. (2023) *Árkok és hidak – a történelemtanítás diplomáciai szerepe* in Kojanitz L. (szerk.) *Korszerű történelemoktatás - Új utak és megoldások*, Belvedere Meridionale, Szeged.

egyenesen idegengyűlölő kijelentéseinek és narratíváinak pacifista kritikája. Az egymással szembenálló háborús felek tankönyvei ugyanakkor egy évszázad múlva, az 1918-ban lezáruló „Nagy háború” időszakában is azonos kritikákat kaptak. A háború után a nemzetközi politika és nemzeti civil szervezetek is a történelemtankönyvek felé fordultak. A Népszövetség többek között a tankönyveket is a béke eszközének tartotta. 1925-ben az UNESCO elődjének tekinthető International Committee on Intellectual Co-Operation (Szellemi Együttműködés Nemzetközi Bizottsága, ICIC) javaslatot tett, hogy minden nemzet kezdjen összehasonlító vizsgálatokat a hiányos és elfogult, sztereotipikus tankönyvi szövegek felülvizsgálatára egy-egy nemzeti koordinációs iroda létrehozásával. A Bizottság saját modellt dolgozott ki a vizsgálatokhoz és támogatta a nemzeti szakmai szervezetek alakulását és önálló tevékenységét, de a kidolgozott dokumentumok érvénye változó volt (F. Dárdai, 2006).

A civil társadalom oldaláról a francia, német és skandináv példák egyaránt fontos történeti mérföldkövek. Az első példaadó aktivista szervezetként a francia tanárszakszervezetet említhetjük, amely 1926-ban hosszú listát tett közzé a Németországot elfogult és sztereotipikus ellenségképekkel bemutató tankönyvekről. A listát komoly sztrájk, majd a kiadók meghátrálása követte. A német szakszervezet hasonló tevékenységet folytatott. 1935-re francia együttműködésben közös tankönyvelemzéseket készítettek és egy közös javaslatcsomagot is megfogalmaztak a szerzők felé, ez ugyanakkor a nemzetiszocializmus totális diktatúrája miatt teljesen háttérbe szorult.

A legszisztematikusabb együttműködés Skandinávia országai között zajlott az Észak Egyesületei (Föreningen Norden) szervezet keretei között. Az 1919-ben induló párbeszéd svéd, norvég, dán, izlandi és finn szakemberek között indult, majd intézményes kereteket öltött (Pingel, 2010). A minden partnerországban helyi irodát létesítő hálózat olyan magasfokú együttműködéshez vezetett, hogy a tankönyvek kiadását megelőzte az öt nemzet mindegyikének részvételével zajló szakmai egyeztetési és jóváhagyási folyamat. A validáció mellett módszertani egyeztetések és kutatások is zajlottak a tankönyvek minőségi reformja érdekében (Pingel, 2010).

A második világháborút követő időszak újabb lehetőséget hozott a nemzetközi tankönyvrevízióra. A háborút követően az UNESCO keretei között azonnal újraindult a tankönyvek egyeztetési folyamata. Már a szervezet első ülésén, 1946-ban napirendre került a nemzetközi megbékélést támogató tankönyvfejlesztési program, majd 1947-ben az első UNESCO-szemináriumot is megrendezték. Utóbbi rendezvényre a világ számos országából

hívtak pedagógusokat és szakértőket, akik közös határozatokat és ajánlásokat fogadtak el. (F. Dárdai, 2006).

1949-ben kiadták a Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding (Tankönyv- és Tananyagfejlesztési Kézikönyv a Nemzetközi Megértésért) című dokumentumot, amely az első nemzetközi környezetben elfogadott – és a későbbiekben követett – értékelési szempontsor lett.

A hivatalos kapcsolatok mellett az egymással feszült viszonyban álló nemzetek szakembereinek személyes találkozási elősegítette a későbbi együttműködést is.

Az Európa Tanács szintén bekapcsolódott a tankönyvegyeztető folyamatokba szimpóziumok szervezésével, illetve német kezdeményezésre kutatóintézet alapult Braunschweigban Internationales Schulbuchinstitut (Nemzetközi Tankönyvintézet) névvel, amelyet a Tanács tankönyvcentrumává minősítettek. Az 1970-es években az intézmény felvette a Georg Eckert nevet a német UNESCO szekció történész-elnöke után, akinek érdemei között sorolták fel a nemzetközi megbékélés és tankönyvrevízió mögötti szervezőmunkát. A máig működő intézet meghatározó szerepét a tankönyvkutatások intézményesítése, kiadói, tudományszervezői és tanácsadó tevékenysége révén tölti be.

III. 3. 3. Francia-német együttműködés

A nemzeti határokon túllépő történetírás a nacionalista historiográfia kritikájaként alakult ki. Egyik legfontosabb állítása, hogy a múlt eseményeit ritkán határozták meg a 19. században kialakult etnikai-nemzeti határok. A transznacionális történetírás, más néven az összefonódásra utaló *histoire croisée* a nemzeti területegységek helyett általában tematikus megközelítéseken alapul, amelyek a társadalomtudományokhoz kötődnek (Gyáni, 2018). A történelem dekonstruálásával a transznacionális megközelítés egyfajta fizikai és metaforikus határátlépéssel elhagyja a nemzetállami kereteket és akár nagyobb, kronologikus egységeket is átfog (Clavin, 2005). Az elbeszélte történelem ezáltal nem egy-egy közösség és a hozzájuk képest „más” vagy „idegen” népek, kisebbségek, jövevények történelmét mutatja be, hanem párhuzamos történelmek szintézisére törekszik.

A német-francia bilaterális tankönyvrevíziós együttműködés máig a legkiemelkedőbb példája az elhúzódó háborús konfliktusokat követő megbékélésnek. A tankönyvegyeztető tárgyalások közös bizottságok munkája alapján zajlottak, amelyek ajánlásokat fogadtak el a közös

történelem vitatott pontjaival kapcsolatban. A történész és történelemtanár szakmai együttműködés lehetővé tette a párbeszéd elindulását, a „tankönyvdiplomácia” így sikeresen járult hozzá a két nemzet közötti politikai viszony normalizálásához (F. Dárdai, 2006).

Az együttműködés organikus folytatásának tekinthető több évtizeddel később a közös francia-német történelemtankönyv-sorozat elindítása (Vajda B. , 2020). Az új évezred első éveiben kezdődő projekt eredetileg a Francia-Német Diákszövetség ifjúsági szervezet kezdeményezésére indult, majd a két nemzet oktatási és külügyminisztériuma támogatásával folytatódott (Gruber, 2006). A tankönyvek egy tízfős, vegyes szerzőcsoport együttműködésének eredményei. A háromkötetes, teljes európai és egyetemes történetet bemutató sorozat első, jelenkori történelmet bemutató könyve 2006-ban jelent meg (Kovács Á. A., 2009), amelyről azóta több kritika is született. Heike Matzing magyarországi tudományos konferenciaelőadása szerint a könyv inkább a francia frontális oktatási stílushoz kötődik a széleskörű módszertant érvényesítő német helyett, így szerinte a francia tanulók és szakértők elégedettebbek vele, mint német kollégáik (Vajda B. , 2020). Amíg az Abitur-ra felkészítő német történelemtanítás nagyobb teret enged a diákok aktivitásának és érvelési képességfejlesztésének, addig a francia modell elsősorban előadásokra támaszkodik. Andreas Körber a GEI-ben megjelent tanulmányában Jörn Rüsen szempontjai (Rüsen, 1992) szerint részletesebben értékelte a tankönyvet. Az elemző megállapítja, hogy a politikatörténet bemutatása dominálja a tankönyvet, a fejezeteket záró kérdések döntően interpretatív jellegűek, a vitatott történeti témáknál viszont kevés a nemzeti álláspontok vagy történészi nézetkülönbségek ütköztetésére lehetőséget adó téma. Hiányolja a tankönyv szerkezetéből és történetéből adódó korábbi vitatott vagy elfogult nézőpontok egymás mellé állításában rejlő lehetőségek kihasználását (Körber, 2009).

Pozitívumként említi a gyakori feladatokat és a módszertani szövegdobozokat, oldalakat, amelyeket részletesen elemez. A feladatok értékelésében a tankönyvi fejezeteket változó minőségűként ítéli meg. A tankönyv nem követi a német kódokat alkalmazó didaktikai standardokat, de egyes részeit alkalmasnak tartja a történelmi tudatosság fejlesztésére, ezen feladatokat viszont rendszertelennek és esetlegesnek tartja.

A módszertani háttérnek szentelt oldalakat hasznosnak tartja, az oldalak első felén bevezetett új technikák és stratégiák egy második oldal feladatain és példáin keresztül nyernek gyakorlati értelmet.

Kovács Ákos a tankönyv erényének tartja a Pierre Norától származó koncepcióval lieux de mémoire-ok, azaz közös emlékezeti helyek bemutatását. Emlékezeti helynek tekinthető a

könyvben felbukkanó reimsi katedrálisban Charles De Gaulle és Konrad Adenauer részvételével celebrált mise, vagy a verduni megemlékezés Helmuth Kohl kancellár és Francois Mitterand elnök jelenlétében. A tankönyv nem csupán bemutatja a hagyományok és a történelem szétválásának metszéspontján elhelyezkedő emlékezeti helyeket, de kiegészítő, érvelő feladatokat is rendel hozzájuk.

Kovács több ponton vitatja a közös európai identitás kialakulásának lehetőségét, megfogalmazásában a tankönyv felismeri a közös európai tudat korlátait, „nem is próbálkozik viszont (nyilvánvalóan lehetetlen is lenne) valamiféle közös európai identitás létrehozásával” (Kovács Á. A., 2009). Szintén megkérdőjelezhetőnek tartja a közös tankönyvírás által szimbolizált együttműködési mechanizmust Európa más nemzetei között, amelyre Litvánia és Észtország orosz kapcsolatait hozza fel példaként (Kovács Á. A., 2009).

A német történelemdidaktika elhúzódóbb munka árán, de lengyel kollégáival is sikeres együttműködést folytatott. A tankönyvkutatással és egyeztetéssel induló projekt eredményeként a vegyes történész és didaktikai szerzőcsoport elkészítette az „Europa – Unsere Geschichte / Europa – Nasza Historia című sorozatot. Az első tankönyv 2016-ra készült el, ebben az őskort, ókort és középkort mutatják be a szerzők közös német-lengyel és részben európai perspektívából. 2020-ig további három másik tankönyv jelent meg, melyek közül az utolsó kizárólag a 20. század eseményeit dolgozza fel.

III. 3. 4. Szlovák-magyar együttműködés

Vajda Barnabás ugyancsak a francia-német kapcsolat különlegességét hangsúlyozza a szlovák-magyar tankönyvprojekt sikertelen kísérlete kapcsán. Felhívja a figyelmet arra a háttérben húzódó, Franco-German Youth Office elnevezésű, jelentős szemléletformáló nemzetközi programra, amely az 1963 óta tartó együttműködés alapján 8 millió fiatal csereprogramját finanszírozta 2008-ig.

Másodikként a szereplők közötti egyensúlyt, azaz paritást említi. A német-lengyel és a szlovák-magyar viszonytal szemben Franciaország és Németország egyaránt meghatározó európai történelmi szereplőként hasonló gazdasági, politikai súllyal rendelkeznek. Paradox módon nehézségként jelenik meg a szereplők közötti konfliktus mértéke is. A francia-német-lengyel kapcsolatot egy szempontból megkönnyíti a nürnbergi nemzetközi bíróság háború utáni munkája, míg a magyar-szlovák viszony történelmi kérdései máig eltérő interpretációk tárgyát

képezik, amelyet az aktuálpolitika is nehezít (Vajda B. , 2020). Ugyanakkor sokkal nehezebb és feloldhatatlanabbnak látszó konfliktusok ellenére (Ruth, Sami, & Pingel, 2004) az izraeli-palesztin tankönyv is elkészült.

A szlovák-magyar együttműködés origója 1996-ra tehető, amikor a Szlovák Történelemtanárok Társulata és a Fórum Kisebbségkutató Intézet kezdeményezte egy kompromisszumos tankönyv elkészítését, amely a tervezett 1998-as megjelenés helyett még mindig nem készült el. Számtalan hivatalos és műhelykonferencia szerveződött az ügyben történészek és történelemtanárok bevonásával Magyarországon és Szlovákiában, eredetileg Szarka László és Štefan Šutaj vezetésével (Vajda B. , 2020).

Jakab György a nehézségek között említi a történészek és történelemtanárok történelemszemlélete közötti különbséget, felhívja a figyelmet, hogy amíg a történettudomány hosszú idő óta párhuzamos történelmekkel dolgozik, a tankönyvekben és a történelemtanárok jelentős részének gondolkodásában ez nem jelenik meg (Jakab, 2007). A szlovák-magyar együttműködés nehézségei mellett viszont Jakab annak előnyeire is felhívta a figyelmet. Álláspontja szerint a két országban élő kisebbségek többes identitásának megélésére, egy közép-kelet-európai nézőpont kialakítására is lehetőséget adna egy közös tankönyv. Egy kompromisszumos alku helyett két igazság jelenik meg a tankönyvek koncepciójában. Jakab és Viliam Kratochvíl egyaránt a szlovák-magyar vitatott történelem két oldalán megjelenő álláspontok összehasonlítását, a másik fél narratíváinak megértését a tankönyv-koncepció előnyei között említi (Jakab, ifj. Lator, Viliam, & Vajda, 2011). Kratochvíl kiemeli, hogy az álláspontok értelmezésében a munkáltató és analitikus feladatok jó módszerekként segíthetnek. A feladatmodulok Trianonra vonatkozó részét a szerzők publikálták is a Történelemtanítás folyóiratban (Jakab, ifj. Lator, Viliam, & Vajda, 2011). A feladatok egyszerre világítják meg a hagyományosan etnocentrikus magyar és az szlovák történetírás kritizált ábrázolásait és megnevezéseit (pl. Felvidék/Felső-Magyarország/Szlovákia, Uhorsko/Ma'darsko). A historiográfiai kérdésekhez magasabb rendű gondolkodtató feladatok kapcsolódnak, amelyek a történelmi jelentőség („a szlovák történészeknek azért fontos, hogy..”) okok és következmények („vajon miért választotta Karinthy (...) ?/ „mi lehetett az oka?”) vita, érvelés, értékelés („Vitassák meg, mennyire lehet egyetérteni Romsics Ignác állításával”) kreatív alkotás (tervezzenek csoportokban trianoni plakátot) párbeszéd elemzése (Karol Kálal és Štefan Krčméry sajtóvitája). Számtalan forrástípus megjelenik a feladatokban, elsődleges, magyar és szlovák szerzőktől származó visszaemlékezések, beszédek, cikkek, történelmi munkák, életrajzok, karikatúrák, képeslapok, térképek.

III. 3. 5. Európai kísérletek közös tankönyvkiadásra

A közös Európa történelmi narratíváinak középiskolai bemutatása már az ezredforduló előtt is fontos célkitűzésként jelent meg.

Két irány jelenik meg az európai történelemtanítás kontextusában, a közös múlt és a közös intézményrendszer bemutatása. A kontinens országainak történetét és nézőpontjait összehangoló tematikus megközelítés mellett az Európai Unió intézményeinek kialakulásához vezető integrációs folyamat bemutatása is a célja lehetne. Utóbbihoz átfogó képet ad F. Dárdai Ágnes tanulmánya a német, osztrák, svájci és magyar tankönyvek Európa-képéről (F. Dárdai, 2006).

1992-ben adták ki a *Histoire de l'Europe* című társszerzős tankönyvet, amelyet 12 európai történész közösen jegyzett. A szerzők célja egy közös európai szemléletet érvényesítő kötet elkészítése volt. A kronologikus rendszerezésű könyv az uniós tagállami történelemtantervek Európa-képét vizsgáló Robert Strandling megítélésében elsősorban az európai kulturális sajátosságokra koncentrált (Strandling, 1995). Andreas Körber szerint viszont az 1992-es európai történelemtankönyv didaktikai háttere miatt nem hasonlítható az újgenerációs német tankönyvekhez (Körber, 2009).

A transznacionális történetírás európai dimenziója egy másik műfajban is teret nyert, a 2017-ben alapított Európai Történelem Háza kiállításain találkozhatunk ezzel a szervező elvvel. A 90-es évek után egy újabb európai transznacionális történelemtankönyv-projekt zajlott le 2019–22 között, amely innovatív megoldásokat hozott.

A *Teaching European History in the 21st century* (Teh21) Erasmus+ projekt szintén egy közös európai történelmi narratíva kialakításának és megalapozásának céljával indult. Különlegességét az adja, hogy nem multilaterális állami együttműködések vagy diplomáciai kapcsolatok révén indult el, hanem egy önszerveződő szakmai közösség uniós pályázatával. Hét egyetem együttműködésével, az EuroClio és az Utrechti Egyetem koordinációjával akadémiai történészek egy közös európai történelmet bemutató tankönyvet írtak.

A projekt egyik partnere az Eötvös Loránd Tudományegyetem, így tankönyv szerkesztői között magyar szakértőket is találunk. Klement Judit, a kötet hat társszerkesztőjének egyike mellett összesen húsz közreműködőt sorol fel a projekt magyar részről. A könyv a kora újkortól a napjainkig, 1500-tól 2022-ig vizsgálja Európa történelmét tematikus megközelítésben. A *The*

European Experience – Multiperspective History of Modern Europe című tankönyv ingyenesen hozzáférhető a projekt weboldalán (EuroClio, 2023). Mélységelvű témái hat kategóriában (identitás, társadalmak, hatalom és állampolgárság, tudás, gazdaság, különbségek, kulturális találkozások) számtalan részterületet vizsgálnak.

A könyv szerkesztői a transznacionális történetírás koncepciója alapján minden alfejezetet három részből építettek fel. Az alfejezetek egy kora újkori, egy újkori és egy jelenkori részből állnak, melyeket háromfős szerzőcsapatok írtak. Egy-egy tematikus alfejezet tehát kilenc szerző szempontjából, három korszakban vizsgálja Európa történelmét egy-egy különleges fogalom köré szervezve. Az európai nézőpontot sok szempontból definiálják a kötet szerzői. Felmerül a földrajzi elhatárolás kérdése és megjelennek a társadalmi, politikai és gazdasági dimenziók is.

Az Európa-kép egyik első megjelenését Johann Lauterbach latin költeményéhez kötik, melyben Európa személyesíti meg a Habsburg Birodalmat. További meghatározó művészeti alkotások között tartják számon Sebastian Münster munkáit, aki például „Mappa Europae” című festményén a kontinens egyes részeit egy királynő képét kirajzoló mozaikként ábrázolta. Az újkori európai egység legfontosabb előzményeit a 18. századra teszik, amelynek hagyományosan a francia forradalom és Bonaparte Napóleon uralkodása, katonai és állami bürokráciája ad lendületet.

Külön figyelmet igényel a tankönyv borítója, amelyen Wilhelm Gunkel „*Fly Angel, Fly*” című fotója szerepel egy női szobor alakjáról. A neoklasszikus márványszobor feltehetően egy olasz művész, Pietro Tenerani „Magárahagyott Psziché” című, 1846-os londoni kiállításra készült műve. A jelenet Ámor és Psziché szerelmi történetéhez kapcsolódik, amelyben Ámor – Vénusz istennő fia – meglátogatta a gyönyörű hercegnőt, de azt parancsolta, hogy ne nézzen rá. Mikor Psziché ezt megszegte, Ámor rögtön eltűnt és a hercegnő hosszú keresésbe kezdett. Az eredeti pillangószárnyas női szobor ugyanakkor az adatbázisok szerint nem sérült, de készültek róla másolatok. A tankönyvszerzők elképzelhető módon szándékosan választottak egy fejét vesztett szoboralakot az eredeti helyett, például az Európa alapjait adó antik kultúra könyvben feldolgozott viharos sorsát példázva.

A közel 1000 oldalas tanulmánykötet elsősorban a történettudomány és a történelemdidaktika szakértőinek és kutatóinak szól, tankönyvként elsősorban egyetemi kurzusok irodalomlistáján szerepelhet. Ezzel szemben magyar középiskolás diákok számára ebben a formájában csak különleges felkészültségű csoportokban, komoly tanári előkészítéssel és nyelvtudással alkalmazható. A kötet mégis fontos állomás lehet a köznevelésben használható közös európai történelemtankönyv felé vezető úton. A projekt koordinátorával készített interjú (Hung, 2021)

tanulása szerint a könyv elsősorban angol nyelven tanuló elsőéves történészhallgatóknak készült, de bízunk benne, hogy a végzős középiskolások számára is alkalmazható tanári támogatással.

Kratochvíl Viliam és Vajda Barnabás szlovák-magyar viszonylatban megfogalmazott javaslatai alapján ezt a tanulmánykötetet is kiindulópontnak kell tekinteni egy didaktikai elveket érvényesítő, középiskolások számára írt tankönyv- és feladatmodul sorozat elkészítéséhez. A projekt fontos eredménye továbbá a 21. századi didaktikai és technológiai követelményeknek megfelelő bővíthető és adaptálható digitális tananyag, amely már jelenleg is széleskörű forrásbázist és feladatot tartalmaz az EuroClio Historiana című virtuális tanulási környezetén.

Számos további európai kezdeményezés indult, amelyek kifejezetten egy-egy régió transznacionális történelmét mutatják be, mint a Balkán-félszigeten élő nemzetek konfliktusos együttélésével foglalkozó ePACT: Education Partnership for Advocacy, Capacity-Building and Transformation (Oktatási Partnerség az Érdekképviselés, Képességfejlesztés és Átalakulás Érdekében) (Ivanova, 2020), vagy a Learning History that is not yet History (Olyan történelem tanulása, amely még nem is történelem) (Stoop, 2016) tankönyvkutatási és tananyagfejlesztő projektek, de ezek részletes bemutatása túlfeszíti a disszertáció kereteit.

III. 3. 6. Multikulturális és transznacionális együttműködések Európán túl

Az európai nézőpontot globálisra cserélve érdemes néhány szóban a globális történelemtankönyv-politika fejleményeire tekintenünk.

A történelemtanítás szakirodalmában megjelenő európai helyzetképből kitekintve négy ázsiai és egy közel-keleti tankönyvprojekt került a kutatás látóterébe, amelyek között változatos oktatáspolitikai aktorok jelennek meg. Fiatalabb együttműködés alakult ki Kelet-Ázsia országai között, amelyek az európai mintákat követve igyekeznek a tankönyvek frontján is támogatni a kölcsönös megbékélést.

Az egyik problémafelvetést Japán tankönyveket ért kritika adta, amelyek bírálói szerint a 20. századi történelmi narratíváik kialakításakor a nacionalista nézőpontot helyezik előtérbe és nem jelentik meg a Japán Birodalom világháborús felelősségét. Az 1997-ben alapított *Japanese Society for History Textbook Reform* (Japán Történelemtankönyv-reform Társaság) által kiadott tankönyvek ellen 2005-ben komoly koreai és kínai tüntetések szerveződtek (Wang, 2009). A japánul Tsukuru Kai-nak nevezett társaság küldetésének olyan tankönyvek kiadását tartotta,

amelyek a japán fiatalokat magabiztosságra és büszkeségre nevelje saját nemzetükben. Ezzel szemben más nézőpontokat propagandának minősítenek (Hardacre, 2023).

Több nemzetközi kormányzati és civil kezdeményezésű projekt is indult Kelet- és Dél-Kelet-Ázsia államainak részvételével, amelyek fontos részeredményeket értek el a multikulturális és transznacionális együttműködésben. A Megosztott Emlékezet és Megbékélés (Divided Memories and Reconciliation) kutatási projekt keretei között a Stanford Egyetem Ázsia-Csendes-óceáni Kutatóközpontja (Shorenstein Asia-Pacific Research Center) koordinációjával a második világháborús történelmi emlékezet tankönyvi megjelenését vizsgálták. A kutatás során a résztvevő országok 19 középiskolai tankönyvének történelmi narratíváit elemezték. Az eredmények között meglepő eltérések jelentek meg, pl. a háborús áldozatok, vagy akár az atombomba bevetésével és jelentőségével kapcsolatban (Sekiguchi, 2016).

Egy 2002-ben Kínában szervezett történettudományi konferenciát követően Szöulban indult el egy 53 fős nemzetközi szerzőcsoporttal a háromoldalú japán-koreai-kínai tankönyvfejlesztés. A szerzők között hivatásos történészek mellett koreai és japán részről középiskolai tanárok is bekapcsolódtak. A 11 projekttalálkozó és hat közös kézirat-felülvizsgálat után hosszan tartó procedúra eredményeként 2005-ben adták ki az első trilaterális, azaz három ország együttműködésével készülő kelet-ázsiai tankönyvet. A tankönyv fókusza egy sor központi kérdés és problémafelvetés (inquiry question) megválaszolása. A témák között felmerül, hogy miért reagált eltérő módon három kelet-ázsiai ország a 19-20. századi nyugati nyomásra, hogyan zajlott az államok modernizációja és hogy pontosan mi történt az egymás ellen forduló katonai konfliktusban. A *The Modern and Contemporary History of Three East Asian Countries* (Három Kelet-Ázsia ország újkori és jelenkori történelme) című tankönyv szerzőinek legfontosabb célja, hogy a három nemzetet egy közösségként ábrázolják (Wang, 2009).

Délre tekintve a tíz dél-kelet-ázsiai országot és Ázsia 600 millió lakosát tömörítő ASEAN (Association of Southeast Asian Nations; Dél-Kelet Ázsia Nemzeteinek Szövetsége) szintén törekszik a regionális együttműködés támogatására többek között a történelmi szempontok bevonásával. A szervezet 2012-ben kiadott egy feladat- és forrásgyűjteményt (sourcebook), amelynek fontos hangsúlya a tagállamok közösségeinek megismertetése egymással, az eltérő kulturális és történelmi hagyományok kölcsönös elfogadása (ASEAN, 2012). A kötet hét témája közül az első a történelem és társadalmi tanulmányok (history and social sciences). A könyv témáihoz mintaóratervek (sample lesson plans), tematikus kérdések és módszertani segédlet is tartozik. A segédanyagok határozott multikulturális szemléletet képviselnek. Többek között előre elkészített, adaptálható ország-kártyákat és feladatlapokat tartalmaznak az ASEAN

országok összehasonlításához, vagy egy-egy téma (pl. a szövetség kialakulásának okai) bemutatására. Szintén izgalmas témaként merül fel a 'Knowing ASEAN' fejezetből kirajzolódó közös dél-kelet-ázsiai identitás kialakításának célja.

Izrael és Palesztina sikeres tankönyvrevíziója jó példája a feszült fegyveres konfliktus ellenére egymáshoz közeledő felek erőfeszítéseinek. A terhelt palesztin-izraeli helyzetben induló kezdeményezések eltérnek a korábban említett konfliktusoktól, a két közösség között feszülő konfliktus még nem változott emlékezetből történelemmé. 2002-ben a Peace Research Institute in the Middle East (PRIME, Közel-keleti Békekutató Intézet) kezdeményezésére hat izraeli, hat palesztin történelem- és földrajztanár és hat nemzetközi megfigyelő részvételével indult el a Learning Each Other's Historical Narrative: Palestinians and Israelis (Egymás történelmi nézőpontjának megismerése: palesztinok és izraeliek) című projekt. Az együttműködés egy közös tankönyv és tanári segédlet kiadásához vezetett. A csoportokat két egyetemi professzor, Sami Adwan, a Betlehemi Egyetem kutatója és Dan Bar-On, a Ben-Gurion Egyetem oktatója vezette. A kooperáció célja a két ország történelemtanításának „lefegyverzése” volt. A konfliktus másik szempontjának megismerését támogató együttműködés eredményeként közös tantervet és tankönyvet adtak ki. A megbékélést támogató anyagok a történelem vitatott megítélésű pontjaira koncentráltak, mint a zsidó bevándorlás Palesztinába, a Balfour nyilatkozat, Nagy-Britannia szerepvállalása, a Holokauszt hatása, az arab-izraeli háborúk, az Intifáda és a béketárgyalások sorozata (Peace Research Institute in the Middle East, 2007).

III. 4. Összegzés

A fejezet a disszertáció kulcsterületét adó történelemtankönyvek rövid történeti és tipológiai kérdéseit járta körül, majd nemzetközi együttműködések mutatott be.

A fejezetben Karlovitz János, Katona András és Vajda Barnabás kategóriarendszereinek szintézisére tettem kísérletet. A három szerző eltérő fókuszokkal, de azonosan alapos didaktikai értékelés útján vázolja fel a saját rendszerét, amelyeket táblázatos struktúrában állítottam egymás mellé. A tankönyvek szerepe és funkciói messze meghaladják az osztálytermi gyakorlat kereteit, hiszen a kezdetektől számos társadalmi és politikai cél határozza meg a tankönyvírás folyamatát. A fejezet második szakaszában az első világháborútól egészen napjainkig vizsgáltam nemzetközi együttműködések, amelyek a történelemtankönyvek és történelemtanítás területén, didaktikai szempontokat is figyelembe véve születtek meg. Az

összegző lista európai együttműködésekkel, német, francia, lengyel, skandináv, szlovák és magyar példákkal kezdődik, de kitekintést ad ázsiai országok projektjeire is.

Az UNESCO és jogelődje (ICIC), valamint Európa és Ázsia nemzeteinek közel egy évszázados tankönyvtörténetet végigkövető revíziós és együttműködést facilitáló tevékenysége rendkívül termékeny volt. A világ számtalan pontján jelennek meg a megbékélést, konstruktív együttműködést célzó, vagy éppen a közös jövőt és identitást képviselő kooperációk. Szintén fontos szempont, hogy nem kizárólag lezárt projektekről van szó, a világ konfliktusos térségeiben kutatva több jelenleg is futó együttműködési kezdeményezést is találhatunk.

Az európai együttműködések transznacionális szervezetek, nemzeti diplomáciai, akadémiai és szakmai civil szervezetek részvételével zajlottak. Ázsiában a Stanford Egyetem feltáró kutatása az akadémiai szférából, a trilaterális koreai-kínai-japán együttműködés akadémiai és nem kormányzati társadalmi szervezetek bevonásával, a dél-kelet-ázsiai ASEAN kötet pedig transznacionális diplomáciai testület kezdeményezésére indult. A Japán Történelemtankönyv-reform Társaság nevű konzervatív civil szervezet tevékenysége a korábban felsoroltakhoz képest kakukktójásként a megbékéléssel és kompromisszummal ellentétes célok mentén alakult.

8. ábra: Tankönyvekkel kapcsolatos transznacionális együttműködések jellemzői, saját szerkesztés

Régió	Együttműködés/ projekt	Részvevők	Időszak	Típus	Funkció
Észak-Európa	<i>Észak Egyesületei</i>	Svédország, Norvégia, Dánia, Izland, Finnország, ICIC	1919-	Trilaterális állami tankönyvrevízió és együttműködés	<i>regionális identitásépítés</i>
	<i>The History of the Baltic Countries</i>	Európa Tanács, Észtország, Lettország, Litvánia	1999	Trilaterális együttműködés	<i>regionális identitásépítés</i>
	<i>New Ways to the past</i>	EuroClio, észtországi és lettországi történelemtanár szervezetek	1998-2000	Bilaterális szakmai civil tananyagfejlesztés	<i>regionális identitásépítés</i>
Közép-Európa	<i>Francia-német tankönyvrevízió</i>	Franciaország, Németország, ICIC, Franco-German Youth Office, UNESCO	1935-1939; 1945-2006	Bilaterális állami tankönyvrevízió és tankönyvprojekt	<i>konfliktusrendezés</i>
	<i>Lengyel-német tankönyvrevízió</i>	Lengyelország, Németország, UNESCO	1945-2016	Bilaterális állami tankönyvrevízió és tankönyvprojekt	<i>konfliktusrendezés</i>

	Szlovák-magyar tankönyvrevízió	Szlovákia, Magyarország, Szlovák Történelemtanárok Társulata, Fórum Kisebbségkutató Intézet	1996-	Bilaterális állami tankönyvrevízió és tankönyvprojekt	<i>konfliktusrendezés</i>
	Online Teaching in the Visegrád Region	EuroClio, történelemtanár szervezetek a Visegrádi 4-ek közül: Szlovákia (CEDIN), Csehország (German School of Prague), Lengyelország Pilsuczki Intézet, Magyarország (MTT TT)	2019-	Multilaterális szakmai civil tananyagfejlesztés	<i>regionális identitásépítés</i>
	Nations and States in Southeast Europe	Centre for Democracy of Reconciliation in South Eastern Europe, történészek, helyi történelemtanárok	-2005	Multilaterális szakmai-civil tankönyvfejlesztő projekt	<i>konfliktusrendezés</i>
	Change and Continuity in Everyday Life in Albania, Bulgaria and Macedonia 1945-2000	EuroClio, Hollandia Kormánya, albániai, bulgáriai, macedóniai történelemtanár szervezetek	2000-2003	Multilaterális szakmai-civil tankönyvfejlesztő projekt	<i>konfliktusrendezés</i>
	The Black Sea, A history of Interactions	Európa Tanács, Bulgária, Georgia, Moldova, Románia, Oroszország, Törökország, Ukrajna	-2004	Multilaterális tananyagfejlesztési projekt	<i>regionális identitásépítő</i>
	Ordinary People in an Extraordinary Country, Every Day Life in Bosnia and Herzegovina, Croatia and Serbia	EuroClio, boszniai, horvát és szerb történelemtanár civilszervezetek	-2007	Multilaterális szakmai-civil tankönyvfejlesztő projekt	<i>konfliktusrendezés</i>

Dél-Kelet-Európa	Education Partnership for Advocacy, Capacity-Building and Transformation	EuroClio, történelemtanár civilszervezetek a Balkán-félszigetről: Montenegro (HIPMONT), Koszovó (SHMHK), Macedónia (ANIM), Szerbia (UDI), Albánia (ALBNA), Bosznia és Hercegovina (HIP BiH)	2019-	Multilaterális szakmai civil tananyagfejlesztés	<i>konfliktusrendezés</i>
	Learning History that is not yet History	EuroClio, történelemtanár civilszervezetek a Balkán-félszigetről: Montenegro (HIPMONT), Koszovó (SHMHK), Macedónia (ANIM), Szerbia (UDI), Albánia (ALBNA), Bosznia és Hercegovina (HIP BiH), Horvátország (HUNP), Szlovénia (SHTA)	2016-	Multilaterális szakmai civil tananyagfejlesztés	<i>konfliktusrendezés</i>
Páneurópai	Histoire de l'Europe	Európa Tanács, 12 tagállam	-1992	Multilaterális egyetemközi tankönyvprojekt	<i>regionális identitásépítés</i>
	Teaching European History in the 21st century	EuroClio, 7 egyetem: Utrecht, Madrid, Humboldt Berlin, Sheffield, Karlova (Prága), ELTE (Budapest)	2019-22	Multilaterális egyetemközi tankönyvprojekt	<i>regionális identitásépítés</i>
<i>Kaukázus</i>	Tbilisi Initiative	<i>Európa Tanács, Örményország, Azerbajdzsán, Georgia, Oroszország, Törökország</i>	1997-2002	Multilaterális tananyagfejlesztési projekt	<i>konfliktusrendezés</i>
Kelet-Ázsia	Divided Memories and Reconciliation	Stanford Egyetem Ázsia-Csendes-óceáni Kutatóközpontja, transznacionális kutatócsoport	2006-	Multilaterális egyetemközi tankönyvprojekt	<i>konfliktusrendezés</i>
	Kínai-koreai-japán tankönyvrevízió	Georg Eckert Institute for Textbook Revision, Asia Peace and History Education Network, Chinese Academy of Social Sciences, 2 kínai egyetem, 12 japán egyetem, Association of Women's History Studies (Japan), Children and Textbooks Japan 21	2002-	Trilaterális állami tankönyvrevízió és együttműködés	<i>konfliktusrendezés</i>

		Network, 5 koreai egyetem, National Institute of Korean History			
	<i>ASEAN tankönyvprojekt</i>	Association of Southeast Asian Nations, 10 Dél-kelet- ázsiai ország	-2012	Multilaterális állami tananyagfejlesztés és tankönyvprojekt	<i>regionális identitásépítés</i>
Közél-Kelet	<i>Palesztin-izraeli tankönyvrevízió</i>	Peace Research Institute in the Middle East, Betlehem Egyetem, Ben-Gurion Egyetem	2002- 2007	Bilaterális egyetemközi tankönyvrevízió	<i>konfliktusrendezés</i>

Az összegző táblázat számos együttműködést vonultat fel, amelyek kronologikus sorrendben és földrajzi pozíció szerint rendezve követik egymást. Az együttműködések résztvevői és az ezekből következő együttműködés típusa fontos szempontot jelent. Három eltérő minta rajzolódik ki a felsorolt projektek közül: a (1) bilaterális vagy multilaterális, azaz két vagy több fél közötti állami, (2) egyetemi és (3) szakmai civilnek nevezett, kutatóintézetekhez, történelemtanítást támogató alapítványokhoz és szervezetekhez kötődő kezdeményezés. Az összesítésből egy változó folyamat rajzolódik ki, amelyben a kezdeményező szerepet az együttműködésben az idő előrehaladtával egyre kevésbé az állami aktorok játsszák. Helyettük a szakmai civilnek nevezett szervezetek és egyetemek jelennek meg iniciátorként. A történelemtanítás területén folytatott nemzetközi együttműködések esetében az állam helyébe látszólag tehát tőle részben vagy egészen független szakértő csoportok lépnek. Ugyanakkor érdemes figyelmet fordítanunk a szakmai civil szervezetek (pl. EuroClio) háttérére. Az államközi együttműködésekben (pl. Európa Tanács) létrehozott programok, pályázatok, projektek révén áttételesen mégis (egyes) államok vesznek részt a szakmai együttműködések indításában és formálásában. A változást az jelentheti, hogy nem közvetlenül a résztvevő állam, hanem egy tágabb politikai közösség részéről merül fel a partnerség igénye és célja, valamint finanszírozásának lehetősége.

A táblázat *együttműködési funkció* című utolsó oszlopa hordozza a legfontosabb konklúziót. Két modell azonosítható a transznacionális történelemtankönyvek vizsgálatában, amelyeket némi egyszerűsítéssel *konfliktusrendezőnek* és a *regionális identitásépítő* típusoknak

nevezhetünk. A konfliktusosnak tekinthető helyzetek között találhatunk már kihűlt, hosszú történelmi időre visszatekintő ellentéteket mint a világháborús francia-német, lengyel-német vagy a kínai-japán-koreai példákat, illetve a jelenben is zajló konfliktusokat, mint a palesztin-izraeli ellenségeskedés, vagy a kínai-japán szigetvita. Ezek mellett alternatív képet mutat az európai és dél-kelet-ázsiai politikai és gazdasági szövetségek (pl. az Európai Unió, az Észak-Egyesületei és az ASEAN) identitásképző tevékenysége.

A projektek közös vonása, hogy minden esetben alapos kutatási, előkészítő munka előzte meg azokat. Ezek az egyeztető folyamatok az eredményektől és produktumoktól azok felhasználásától függetlenül fontos mérföldkövek a történelmi gondolkodás megváltoztatása irányába. A transznacionális együttműködésekben résztvevő szerzők és fejlesztő szakemberek, kutatók rendszeres párbeszédet alakítanak ki egymással. Megismerik egymás álláspontját, érveit és gondolkodását, egyfajta multikulturális diskurzusba lépnek, amely identitásformáló hatása mellett a későbbi tevékenységükre, az adott szervezet, iskola, egyetem, kiadó más szereplőinek gondolkodására is hatást gyakorolhat.

A világ számtalan más pontján indultak tankönyvkutatáson alapuló és konfliktusfeloldást célzó, békés egymás mellett élést támogató projektek. Ilyen a Seeds of Peace (Béke Magvai) nevű nemzetközi szervezet által koordinált indiai-pakisztáni tankönyv-együttműködés (Rehman, 2013), vagy egy újabb kontinensre tekintve az afrikai International Conference on the Great Lakes Region (Nagy Tavak Régió Nemzetközi Konferenciájának) kiadványa (Bihirabake, 2021), ugyanakkor ezek részletes bemutatását jelen disszertáció terjedelmi keretei nem teszik lehetővé.

III.4. A történelemtanulás és tankönyvkutatás nemzetközi irányai

Disszertációm a tankönyvkutatás módszertanával fordul a történelemtanulás felé, így nagy érdeklődéssel fordultam a témában publikált nemzetközi példák felé. Napjainkban a történelemdidaktika magyarországi helyzete értelmezhetetlen globális jelenségek és folyamatok áttekintése nélkül. Ahhoz, hogy átfogó képet kaphassunk a kutatás tárgyát képező magyar és angol folyamatokról, szükséges kijelölnünk a történelemdidaktika hozzávetőleges pozícióit a nemzetközi kontextusban.

III.4.1. A történelemtanulás és állampolgári nevelés aktuális nemzetközi és hazai aktorai és trendjei

Kozma Tamás az oktatáspolitikai kiemelkedően fontos és megkerülhetetlen aktorainak tekinti a nem kormányzati szervezeteket és nemzetközi kezdeményezéseket (Kozma, 2012). A történelemtanítás és állampolgári nevelés diskurzusa az új évezred harmadik évtizedében is töretlen figyelmet érdemelt ki mind a tudományos kutatók, mind az oktatáspolitikai aktorai között. A visszatérő kérdések, dilemmák és viták között szerepel a történelemtanítás általános célja, szerepe, illetve tartalma, módszerei és eszközei is.

Három fontos nemzetközi aktor tevékenysége határozta meg az elmúlt évtized történelemdidaktikai trendjeit, amelyek között két hagyományos szakmai szervezet, az International Society for History Didactics és az EuroClio - European Association of History Teachers mellett megjelent egy transznacionális oktatáspolitikai résztvevő, az Observatory on History Teaching in Europe.

Az ISHD-ként rövidített szervezet (International Society for History Didactics, azaz Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság) több mint négy évtizeddel ezelőtt, 1980-ban alakult meg. Legfontosabb célkitűzése a történelmi gondolkodás, történelmi tudat és történelmi műveltség fejlesztésének kutatása gyakorlati és elméleti módszertannal egyaránt. A Társaság a szakmai diskurzust két szempontból is támogatja. Minden évben konferenciát szervez a hálózatépítés és szakmai kapcsolatok fenntartása érdekében és egy tudományos folyóiratot is működtet a legfrissebb kutatási eredmények megosztásának érdekében. Az évente megjelenő folyóirat címe *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture* (Nemzetközi Folyóirat a Történelemdidaktikáról, Történelemtanításról és a

Történelmi Kultúráról). A lap szintén 1980 óta működik, elsőként három nyelven, az angol mellett németül és franciául is szerepeltek benne a publikált tanulmányok, de a nemzetközi tudományos trendekhez igazodva mára kizárólag angolul olvasható (Fodor, 2019).

Az EuroClio – European Association of History Teachers 1992-ben alakult meg és működésének első három évtizede során az európai transznacionális történelemtanítás, a konfliktusokkal terhelt térségek történelme és az innovatív gyakorlati módszertan fejlődése állt a fókuszában (Jakab, 2011). Professzionális pályázatíró csapata révén az Európa Tanács támogatása mellett számtalan európai forrásból finanszíroz nemzetközi projekteket. Az együttműködések alapja az ernyőszervezet tagságába tartozó 80, főként európai partnerszervezet és több, mint 140 egyéni tag, akik partnerként dolgoznak a megvalósításban (Fodor, 2021).

A történelemtanítás ismét az útkeresés állapotában látható. A felsorolt szervezetek legutóbbi nemzetközi eseményei egyaránt a célok újraértékelése és újraértelmezése mentén szerveződtek. 2020-ban a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság a Graczi Egyetemen szervezett konferenciát *“Historical Consciousness Historical Thinking, Historical Culture (Történelmi Tudat, történelmi gondolkodás, történelmi kultúra)* címmel. Az esemény kiemelt jelentősége, hogy Jörn Rüsen, a történelemdidaktika kiemelkedő kutatója tartott plenáris előadást *The Future of History Didactics. Challenges and Responses Today (A történelemdidaktika jövője. Kihívások és válaszok ma)* címmel. Az előadás meghatározta a történelemdidaktika pozícióját, kiemelve, hogy az utóbbi évtizedekben Németországban módszertanból vagy segédtudományból akadémiai tudományterületté, „a történelemtanulás tudományává” vált. A kihívások között említette a „nem-nyugati” diskurzus kialakulását, a kínai összehasonlító nézőpontot, a környezetvédelem és a poszthumanizmus szempontjait, amelyekre a történelemtanításnak reflektálnia kell (Fodor & Tóth, 2021; Vajda, 2023).

Az EuroClio 2022-ben tavaszán Bolognába összehívott konferenciája *What is History for? (Mire való a történelem?)* címet kapta. Az esemény középpontjában a szaktárgy köznevelési szerepének nemzetközi pozíciója állt. Minden felszólaló a történelemtanítás szerepének szükségszerű változásáról beszélt, amelyet a sorozatos nemzetközi válságokra és kihívásokra, a koronavírus-járványra, az ezzel bekövetkezett társadalmi változásokra, az ukrajnai háborúra és ezzel járó demográfiai kihívásokra és gazdasági nehézségekre adott reakcióként értékelték. Ivo Mattozzi bolognai professzor a tantárgy szerepének megerősítéséhez az episztemológia, azaz az ismeretelmélet területének szervezesebb integrálását javasolta, amelyet a történelmi gondolkodás nyelvtanának (grammar), vagy vázának tekintett. Értékelésében a tanulói

kompetenciaalapú gondolkodás fejlesztéséhez diszciplináris háttérképessegek fejlesztése szükséges (Fodor, 2022).

2023 végén adta ki első jelentését az Európa Tanács két éve alakult, történelemtanításért felelős szervezete, az Observatory on History Education in Europe (OHTE). A Tanács 1949-es fennállása óta folyamatosan aktív szerepet játszott az európai történelemtanítás alakításában, amelyet disszertációm együttműködések bemutató fejezete több szempontból vizsgál. Az OHTE jelentése több ezer résztvevő bevonásával készített felmérést összegez az Obszervatórium 16 tagországának történelemtanítási helyzetképéről.

Az Obszervatóriumot a 47 európai államot tömörítő, Strasbourgban működő Európa Tanács keretei között alapították 2021-ben. Az együttműködés jogi formája hivatalosan „kibővített részleges megállapodás” (Enlarged Partial Agreement), amely lehetővé teszi olyan államok csatlakozását is, akik nem az Európa Tanács tagjai. A kezdeményező francia kormány 200.000 eurós támogatással alapozta meg a szerveződés működését. Jelenleg 16 ország teljes jogú tagságával és két megfigyelő státuszú állam részvételével (Ukrajna, Moldova) működik. A tagok között négy tekintélyesebb nyugat-európai állam (Franciaország, Írország, Portugália, Spanyolország) két nyugat-európai törpeállam (Andorra, Luxemburg) és további 10 dél-kelet-európai ország szerepel. Magyarország 2022 január 1-től egyéves megfigyelő státuszt igényelt és kapott az obszervatóriumban (OHTE, 2022), amelyet nem újított meg. A nemzetközi szerveződés elnöke Alain Lamassoure francia politikus, Franciaország korábbi Európa-ügyi minisztere és az Európai Parlament képviselője. Az Obszervatórium fontos partnere Európa már említett, meghatározó történelemtanítással foglalkozó szakmai szervezete, az EuroClio – European Association of History Educators.

A történelemtanítás témájának vizsgálata és képviselete 2019-ben merült fel az Európa Tanács Miniszteri Bizottságának francia elnökségi programja kapcsán (Franciaország Európai Ügyekért Felelős Minisztériuma, 2019). A célok között a 21. század kihívásaira adott oktatási válaszok és Európa történelmének közös értéként kezelése jelentek meg. Érdekes módon az Obszervatórium elnöke kiemelte, hogy más kezdeményezésekkel szemben (lásd Fodor, 2023) nem a közös európai történelmi narratíva kialakítása a cél. Lamassoure elnök rámutatott, hogy „nem tudjuk, mit tanítanak a szomszédos európai országokban” (Ouest France, 2021), ezzel is utalva a kezdeményezés tájékoztató és feltérképező céljaira és szerepére.

Az Obszervatórium első jelentése (OHTE, 2023) hat szempontból vizsgálta a történelemtanítás európai helyzetképét kvantitatív és kvalitatív eszközökkel, szakértők és kérdőívek bevonásával.

A témák között a történelemtantervek, tankönyvek és segédeszközök, tanítási gyakorlat, tanulási eredmények és értékelés, tanárképzés és minősítés szerepelnek.

2024-es hírként jelent meg az európai és magyar sajtóban, hogy egy uniós politikai intézmény, az Európai Parlament is bekapcsolódott a történelemdidaktika szakmai és oktatáspolitikai diskurzusába. A parlament képviselői állásfoglalást fogadtak el az európai történelmi tudat fejlesztésének céljáról (Európai Parlament, 2024). Az oktatáspolitikai dokumentum narratívájában az európai múltat a nemzetállamok konfliktusa határozta meg, ezért a tagállamokra vonatkozó ajánlásai szerint erősíteni kell a közös európai nézőpontot a történelemtantervekben. A dokumentum illeszkedik a korábban vázolt nemzetközi együttműködésekben kirajzolódó identitásépítő célokhoz, a tartalmi kérdésekről viszont kevés szót ejt.

A magyar szakmai közösségek szintén aktív szerepet vállaltak a történelemtanítás kérdéseinek megvitatásában, a Történelemtanárok Egylete és a Magyar Történelmi Társulat egyaránt tudományos konferenciákat szervezett. A Történelemtanárok Egylete (TTE) 2021-ben és 2022-ben egyaránt tematikus történettudományi előadásokat gyűjtött össze az érdeklődők számára a magyar történelem kedvezőtlen fordulatairól, mint a 19. századi járványok, a trianoni békediktátum, a világháborúk és a környezeti válság. Az esemény didaktikai szempontból kiemelt része az emberi jogok köznevelési integrálásának lehetőségeiről szólt, amelyet jogvédő szervezetek részvételével tárgyaltak (Herczeg, 2021). A 2022-es TTE eseményen hagyományos tematikus előadások mellett a jelen történelmi kihívásaira, az orosz-ukrán háborúra reflektálva szerveztek kerekasztal-beszélgetést, előadást (Maróti, 2022).

A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata 2021-ben kétnapos nemzetközi tudományos konferenciát szervezett, amelyen az ISHD vezetői is részt vettek (Hengán & Karkó, 2021; Dallman, 2021). Az esemény programja láttelepet adott a tudományterület aktuális kérdésfelvetéseiről és kutatási területeiről. Az előadások témái között megjelent az egyetemes történelem nemzetközi komparatív tanterv- és tankönyvvizsgálata (Popp, 2021), mesternarratívák, multiperspektivikus szemlélet és dekolonizáció (Lévesque, 2021), nemzeti mítoszok és a történelem dekonstrukciója (Benziger, 2021) és hathatós, áttekinthető történelmi tudás fejlesztésének eszközei (Chapman, 2021).

A Tanári Tagozat legutóbbi, 2022-es konferenciájának témáját a tartalomszabályozás és a tanítási gyakorlat kapcsolata adta. A tematikus program elsőként történettudományi előadásokat mutatott be a kommunista diktatúra és a rendszerváltozás korszakából. Ezt követően kapcsolódó tartalmi kulcsfogalmak tantermi megjelenésére vonatkozó tematikus

műhelyek tanításmódszertani gyakorlatban mutatták meg a felmerülő fogalmak gyakorlati helyét és szerepét (Fodor et al., 2022).

Gyertyánfy András a történelemdidaktikát nemzeti tudománynak tekinti (Gyertyánfy 2020), amelynek magyar alapjaihoz fontos tájékozódási pontokat adott a német és további európai partnerek támogató hozzáállása. Az ISHD legkiemelkedőbb nemzetközi tudományos ernyőszervezetként facilitátori szerepet játszott ebben a folyamatban. A nemzetközi és hazai folyamatok kölcsönhatásában kulcsszereplőként kell említeni két alapító-közösségteremtő kutatót, a Magyar Történelmi Társulat főtitkárát, a Tanári Tagozat megszervezőjét, Szabolcs Ottót és Dárdai Ágnes, akik elsőként kapcsolódtak be a tankönyvharmonizációs egyeztetésekbe és a nemzetközi történelemdidaktikai diskurzusba.

A történelemtanítás és állampolgári nevelés aktuális témái tehát egyértelműen az útkeresésre és az átalakuló hangsúlyokra utalnak. Európa és a globális világ Magyarországot is érintő kihívásai új feladatokat adnak a történelemtanítás hagyományos diszciplínájának, amelyekben erősödni látszik a jelenismeret politikai és társadalomtudományi platformja és csökken a nemzeti identitásformálás tradicionális szerepe.

A magyar történelemdidaktikai publikációk fókuszában az elmúlt években az innováció és a nemzetközi kutatási eredmények beépítése mellett az összegzés és visszatekintés is hangsúlyosan szerepelt. F. Dárdai Ágnes és Kaposi József az elmúlt harminc év történelemtanításának jelentős pillanatait és szempontjait összegezte (F. Dárdai & Kaposi, 2020; Kaposi 2022). Kojanitz László a történelmi gondolkodásról, történelmi tudatról szóló tanulmányait gyűjtötte össze egy kiadványba (Kojanitz, 2021), Katona András a történelemtanítás elméletéről és módszertani kérdéseiről, a tankönyvekről és a tantervekről szóló 50 éves munkásságának szintézisét adta közre (Katona, 2022), Vajda Barnabás eddigi tankönyvkutatásait és a történelemdidaktika pozíciójának változásait összegezte (Vajda B. , 2020), Gyertyánfy András pedig szintetizáló forrás- és szemelvénygyűjteményt állított össze a történelemdidaktika egyetemi stúdiumaihoz (Gyertyánfy, 2023). Az utóbbi években a történelemdidaktika területén hiánypótló empirikus kutatásokra is sor került. A Jancsák Csaba által koordinált MTA-SZTE *Elbeszélte történelem* kutatócsoport a videóinterjúk tantermi alkalmazási lehetőségét és bevalását vizsgálta három kiemelkedő történelmi téma kapcsán (Jancsák, Kojanitz, Kósa, Kiss , & Mezei, 2021).

Több magyar, történettudományok területén működő intézet és közgyűjtemény szintén bekapcsolódott a történelemdidaktikai közéletbe. A Nemzeti Emlékezet Bizottsága munkatársai iskolai történelemórák mellett többek között online didaktikai feladatgyűjteményt hoztak létre

középiskolai és általános iskolai fókusszal egyaránt (Nemzeti Emlékezet Bizottsága, 2023). A Rendszerváltás Történetét Kutató Intézet és Levéltár 2022-ben alapított Történelemdidaktikai és Pedagógiai Műhelyt, amely széleskörű tevékenységei között rendhagyó történelemórát, tanártovábbképzéseket szervez, valamint önálló számot jelentetett meg az Intézet Rendszerváltó Szemle című tudományos folyóiratában (Riba, 2023).

III.4.1.1. Összegzés

Az alfejezet a történelemdidaktikai kutatások, együttműködések és hálózatépítő kezdeményezések háttérében álló oktatáspolitikai aktorokat mutatta be a globális térben, Európában és Magyarországon. A szervezetek hálózata komoly befolyást gyakorol a hazai és globális történelemtanításra. Nélkülük a dolgozatban felmerülő egyes jelenségek és tendenciák is nehezebben értelmezhetők. A történelemtanítás közéletét formáló tudományos szervezetek és szakmai együttműködések rövid listáján a következő szervezetek jelennek meg: EuroClio, Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság, Európai Történelemtanítás Obszervatóriuma, Történelemtanárok Egylete, Magyar Történelmi Társulat, Nemzeti Emlékezet Bizottsága és a Rendszerváltás Történetét Kutató Intézet és Levéltár.

III.4.2. Tankönyvkutatások az európai diskurzusban

A dolgozat következő alfejezete aktuális nemzetközi kutatási trendeket és irányzatokat vázol fel tartalmi és módszertani megközelítések vizsgálatával, többek között a tudományterületen fontos szakmai platformjaként működő Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (ISHD) folyóiratának elemzésén keresztül. Az első alfejezet két-két mértékadó európai és hazai tankönyvkutató munkáját összegzi, majd ezek alapján tekint az ISHD folyóiratának 37 tanulmányára.

Falk Pingel az UNESCO tankönyvrevíziós és tankönyvkutatói kézikönyvében egyszerűen két kategóriába sorolja a tankönyveket vizsgáló kutatásokat, tartalmi és didaktikai elemzések megkülönböztetésével. Előbbivel a tankönyvi szöveget, utóbbi a szöveg mögötti pedagógiai háttérrel elemzi (Pingel, 2010).

F. Dárdai Ágnes a tankönyvkutatások rendkívül széles skáláját említve hat kutatási irányt jelöl ki, amelyek között a kortörténeti, az ideológiai, az ismeretellenőrző, didaktikai,

kommunikációelméleti és a hatásorientált vizsgálati típusok szerepelnek. A (1) kortörténeti elemzés történészek módszere egy korszak, esemény vagy jelenség hosszmetzeti vizsgálatára. A (2) politikai-ideológiai-kritikai tankönyvvizsgálatok társadalmi viszonyokat, kihívásokat és vitákat kutatnak a köznevelés tankönyveiben. A (3) tudományos ismereteket ellenőrző vizsgálatok a legfrissebb szaktudományos eredményeket kéri számon a tankönyveken. A (4) pedagógiai-didaktikai tankönyvkutatások a tankönyvek tanulás- és tanításmódszertani dimenzióit, sajátosságait vizsgálják mint a tanulási célok, motiváció, kiegészítő feladatok, vizuális tartalmak elemzése. A (5) kommunikációelméleti irányzat képviselői nyelvi megformáltság-, szókincs- és mondatelemzéseket folytatnak. Utolsóként a (6) hatásorientált dokumentumelemzés megközelítése a tanulási-tanítási folyamat szereplőire gyakorolt befolyást, a tankönyvhasználat hatékonyságát és eredményeit elemzi (F. Dárdai, 2006).

Vajda Barnabás tovább árnyalja a kutatási dimenziókat, kiemelve a tartalmi vizsgálatok közül az (1) idegen országok tankönyveiben elemzett, magyar történelemre vonatkozó objektumok (események, személyek, dátumok, fogalmak, topográfiai elemek) áttekintését. Szintén izgalmas felvetés a (2) történelemtankönyvszerző-műhelyek tevékenységének háttérvizsgálata, amely az újgenerációs tankönyvsorozat fejlesztőinek publikációjával példázható (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2013; Kojanitz & Kerber, 2018). Végül Vajda Barnabás a pedagógiai hasznosság szempontját középpontba helyezve egyértelműen a didaktikai tankönyvkutatások jelentősége mellett foglal állást, ezt tüzi ki a Selye János Egyetemen működő szakmai képző és fejlesztő műhelyének céljaként (Vajda B. , 2020).

Karel van Nieuwenhuysen részben alternatív nézőpontokat képviselve ugyancsak három típusú tankönyvkutatásról ír, amelyben a *check historian* (tartalomellenőrző történész), *representational historian* (ábrázolást vizsgáló, reprezentációs történész), illetve a *narrative analyst* (narratíva elemző) szerepeket veheti fel. Az első típusú, *check historian* a történeti kutatási eredmények, az akadémiai történetírás tankönyvi elemzését végzi. Másodikként a *representational historian* egy történeti objektum (esemény, személy, fogalom, koncepció, topográfiai elem) tankönyvi megjelenését vizsgálja és összeköti a kollektív emlékezettel. Ezzel szemben a *narrative analyst* egy holisztikus szemléletben tekinti át a tankönyv fő üzeneteit (Van Nieuwenhuysen, 2014).

F. Dárdai arra is felhívja a figyelmet, hogy nem alakult ki egy egységes tankönyvelemző modell hozzátartozó módszertani apparátussal, ugyanakkor ezt nem is tekinti problémának, hiszen nem lehet minden kutatáson számonkérni a tudományterület minden szempontját és célját. Követendő elvnek tekinti a multidimenzionalitást, a multidiszciplináris és multiperspektivikus

megközelítést mind a felhasznált módszerekben, mind a kérdésfeltevésekben, mind a kutatási nézőpontokban. A kutatások szakszerűsége négy alpra épül, amelyek a tudományosság, az interdiszciplinaritás, a metodológia és a gyakorlatorientált megközelítés.

Elengedhetetlen fontosságú, hogy a tankönyvkutató felkészült legyen a vonatkozó szaktárgy háttérével kapcsolatban, de hasonló fontosságú, hogy a neveléstudomány és részben a tudományelmélet részterületein is tájékozódjon. A tankönyv kordokumentum jellegéből fakadóan az adott társadalom viszonyait is tükrözi, elemzéséhez tehát sokszempontú megközelítésre van szükség. A módszertani felkészültség szintén követelményként említhető, a kezdeti történeti tankönyvkutatói megközelítés mellett a 80-as évektől kezdve számtalan alternatív szempont jelent meg, amelyek nem nélkülözhetők a vizsgálatokból. Végül pedig a kutatás hasznosítása elsődlegesen a tankönyvek felhasználóinak, a köznevelés szereplőinek körében lehetséges, akik elsősorban a pedagógiai gyakorlati eredményeket értékelik (F. Dárdai, 2006).

9. ábra: A tankönyvkutatók típusai és irányai (F. Dárdai, 2006; Pingel, 2010; Van Nieuwenhuysse, 2014; Vajda, 2018) alapján, saját szerkesztés

Tudományterület	F. Dárdai (2006)	Pingel (2010)	Van Nieuwenhuysse (2014)	Vajda (2018)
Történettudomány	tudományos ismereteket ellenőrző	tartalmi	tartalomellenőrző (check historian)	idegen országok tankönyveinek nemzetképe
	kortörténeti		ábrázolást vizsgáló (representational historian)	
Társadalomtudományok	politikai-ideológiai-kritikai		narratíva elemző (tartalomellenőrző)	
Neveléstudomány	kommunikáció-elméleti	didaktikai		tankönyvfejlesztő műhelyek diskurzusa
	hatásorientált			tankönyvi transzformáció, tudományos ismeretek átalakítása
	pedagógiai - didaktikai			didaktikai apparátus, funkciók és módszerek

Az elmúlt másfél évtized a tankönyvkutatások töretlen népszerűségét mutatja. Számptalan társadalomtudományi diszciplína tekint a történelemtankönyvekre kutatási forrásként. A történettudomány, szociológia, politikatudomány és neveléstudomány képviselői egyaránt előszeretettel lapozzák fel a köznevelésben tanuló diákok taneszközeit, amely jól példázza a tankönyvek társadalmi szerepét is.

Az International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture a tudományterület elismert szakmai platformja, amely izgalmas kiindulópontot jelent a történelemdidaktika friss irányzatainak feltérképezéséhez (Fodor & Tóth, 2023). A folyóirat kutatás feltörekvő kutatási módszere a nemzetközi térben (Goyanes, Demeter, Cheng, & Homero Gil, 2022) és a magyar neveléstudomány területén (Nagy, 2016; Polónyi, 2022) is egyre népszerűbb, hiszen áttekintést ad az egyes diszciplínák kutatóit és szerzőit foglalkoztató aktuális témákról, a felmerülő kihívásokra adott válaszokról.

A JHEC folyóirat utóbbi évtizedében megjelent 214 tanulmány áttekintése során kirajzolódó eredmények között szerepelt a tankönyvkutatások és tantervi vizsgálatok felülreprezentáltsága, a folyóirat visszatérő szerzőinek és legaktívabb szakmai műhelyeinek azonosítása, a szerzők származásának globalizálódási folyamata. A kódolási módszertannal végrehajtott tartalomelemzés 16 kategóriája közül a tankönyvkutatás volt a leggyakoribb, az írások több, mint a 17%-a ebben a témában készült. Az évkönyv további hangsúlyos témái között szerepelt a tanterv és a történelmi gondolkodás tematikája is (Fodor & Tóth, 2023).

Az utóbbi évtized évkönyvei között 2011-ben, 2013-ban és 2014-ben publikálták a legnagyobb számú tankönyvkutatást, a vizsgált tanulmányok közel kétharmadát.

10. ábra: Az ISHD évkönyvek (2011-2021) tematikus címei évfolyamonként a megjelenő tankönyvkutatások számával, saját szerkesztés

Évfolyam, Kiadás éve	Tematikus cím	Tankönyv- kutatások száma
32/ 2011	<i>Analysing Textbooks: Methodological Issues</i>	11
33/ 2012	<i>From Historical Research to School History: Problems, Relations, Challenges</i>	2
34/ 2013	<i>Cultural and Religious Diversity and its Implications for History Education</i>	6
35/ 2014	<i>Colonialism, Decolonization and Postcolonial Historical Perspectives: Challenges for History Didactics and History Teaching in a Globalizing World</i>	7

36/2015	<i>History and Edutainment</i>	1
37/2016	<i>Nostalgia in Historical Consciousness and Culture / Developing Creative Interactions of Local, National and Global Topics of History Education</i>	2
38/2017	<i>History Teacher Education Facing the Challenges of Professional Development in the 21st Century</i>	0
39/2018	<i>History Didactics and Public History</i>	3
40/2019	<i>Historical Thinking</i>	0
41/2020	<i>History Education and Migration</i>	2
42/2021	<i>History Education 30 Years after the Cold War / History Education in Africa</i>	3

A folyóirat legutóbbi 11 évfolyamában összesen 37 történelemtankönyv-kutatást bemutató tanulmány jelent meg. A dolgozatban korábban összegzett vizsgálati irányokat adaptálva négy típusú tankönyvkutatás megkülönböztetésére nyílt lehetőség.

A tanulmányok a tankönyvet mint (1) pedagógikumot, (2) kortörténeti dokumentumot, (3-4) ideológiai – (oktatás)politikai – terméket elemzik (F. Dárdai, 2006).

11. ábra: Az ISHD évkönyvekben (2011-2021) szereplő tankönyvkutatások típusai, fókuszai és gyakorisága, saját szerkesztés

Kutatási irányok	Kutatások fókusza	Kutatási irányok célja	Gyakoriság (2011-2021)
<i>Didaktikai elemzés</i>	<i>pedagógikum</i>	A tankönyvet, mint pedagógikumot, tanításmódszertani eszközt vizsgáló kutatás. A kutatás legfontosabb tárgya a tankönyv szerzői szövege mellett a textuális és vizuális didaktikai apparátusa.	17
<i>Történeti-történettudományi narratívaelemzés</i>	<i>kortörténet</i>	A tankönyvet, mint kordokumentumot, a történettudomány forrását, egy-egy történelmi objektum historiográfiai narratíváit elemző kutatás.	16
<i>Oktatáspolitikai helyzetértékelés</i>	<i>társadalomtudományi</i>	A tankönyv tartalomszabályozási környezetben elfoglalt pozícióját, kapcsolódó tantervet, tankönyvpiacot átfogóan elemző kutatás.	8
<i>Politikai-ideológiai-tartalom és narratívaelemzés</i>		A tankönyvben politikai-társadalomtudományi koncepciók megjelenését vizsgálja, leggyakrabban a gyarmati múlt és a dekolonizáció nyugat-európai tankönyvekben megjelenő formáit elemző kutatások.	7

Az évkönyv vizsgált (és archívumban elérhető) időszaka során közel azonos arányban jelent meg a pedagógiai, kortörténeti és társadalomtudományi megközelítés.

Fontos szempontként említendő, hogy egy tanulmányban több kutatási irány is kirajzolódott, így a legtöbb íráshoz több kategóriát is rendeltem. Több tanulmányban jelent meg utalás a tantervre, szabályozási környezetre, de ha ez nem kapcsolódott szorosan a tartalomszabályozási környezet általános szerkezeti vizsgálatához és értékeléséhez (pl. kizárólag a vizsgált történelmi esemény tantervi megjelenését mutatta be), úgy nem szerepel az oktatáspolitikai kategóriában.

A történeti-történettudományi elemzések között egyaránt szerepelnek 20. századi és aktuális tankönyveket elemző kutatások, utóbbiak túlsúlyával. A közös kategória egyik oka, hogy a történészi narratívaelemző kutatómódszertan nem tér el a könyv kiadásának időpontja alapján, illetve, hogy a szerzők sem alkalmaztak éles distinkciót. Gyakoriak a tanulmányokban a komparatív elemzések korabeli és jelenleg használt könyvek narratívái között. Brigitte Morand például 147 tankönyvet vizsgált három országból, vizsgálati mintájában pedig az 1960-as évektől kezdve egészen napjainkig kiadott könyvek is szerepelnek (Morand, 2011).

Anders Holmgren és Daniel Lindmark svéd tankönyvkutatást tartalmazó disszertációkat vizsgáló tanulmánya a tankönyvelemzés módszertani hiányosságaira mutat rá. Több általuk vizsgált dolgozat esetében nincs explicit megjelenő elemzési módszertan, illetve átláthatatlan a tankönyvkutatás fókusza is (Holmgren & Lindmark, 2011).

Ez a jelenség részben jelen folyóirat kutatás eredményeiben is tetten érhető. A szerzők összesen 19 esetben mutatták be részletesen a vizsgálati mintát, és ennél is kevesebbszer szerepel részletes módszertani bevezető. Elsősorban a történeti tankönyvkutatásokra jellemző a tankönyvek dokumentumszerű, explicit módszertan nélküli, főként szerzői szövegre koncentrááló narratívaelemzése.

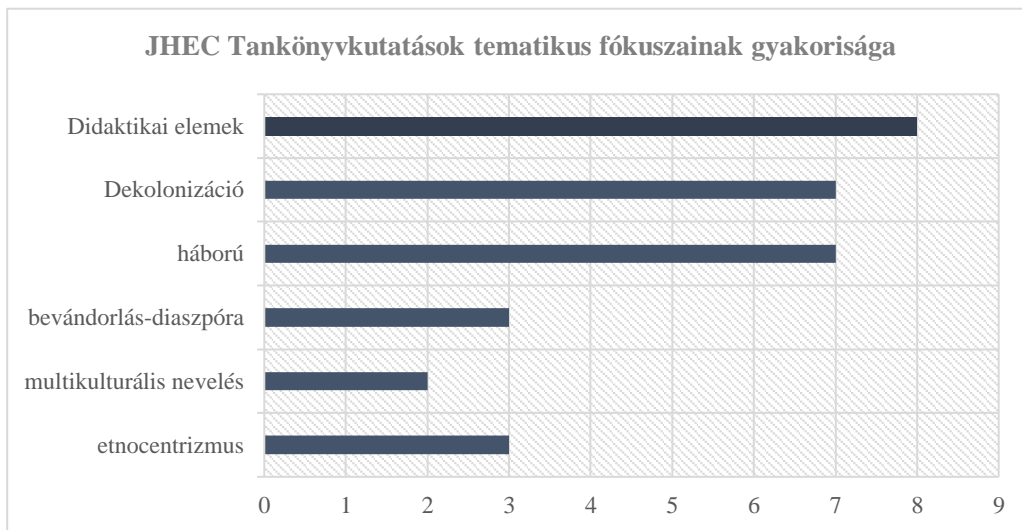
Ezzel szemben megjelennek megalapozott kvalitatív és kvantitatív kutatómódszertant felhasználó írások a didaktika és más tudományterületek integrálásával. Többek között vizuális elemek sajátosságait és mutatóit, a tankönyv vizuális narratíváját és a források gyakoriságát is mérték (Wobring, 2014; Skotnicka-Palka & Joanna, 2020). Több tanulmányban olvashatunk hermeneutikai és korpuszelemzéseket (Kimourtzis, Kokkinos, & Gatsotis, 2011; Furrer, 2020), illetve a történelemdidaktika területén két unikális módszerrel is találkozhatunk, amelyek a feladatmegoldások és vizuális elemek eye tracking (szemmozgást követő) technológián alapuló

empirikus kutatása (Labischová, 2018), illetve a történelemtankönyvek akusztikus szempontjainak elemzése (Maier, 2011).

A tanulmányok tematikus fókuszai szintén nagy változatosságot mutattak. Egy tanulmányhoz több tematikus kategóriát is rendeltem, amelyek kiegészítik egymást. Az egyes tanulmányokhoz rendelt tematikus fókuszok kategorizációja és topik elemzése során a három legtöbbször megjelenő kulcsfogalomként a (1) didaktikai elemek, (2) dekolonizáció és a (3) háború említhető. A tankönyvi szövegek és a textuális-vizuális kiegészítő apparátus extenzív vizsgálata volt a legtöbbször megjelenő téma nyolcas gyakorisággal. Ez a csoport egyfajta kakukktojás, hiszen nem egy történeti-politikatudományi fogalom köré épül. Ugyanakkor azon tanulmányok esetében, amelyek elsősorban a tankönyvek módszertani kérdéseire, forrásaira és feladataira, ezek kiválasztására koncentrálnak kifejezett történeti fókusz helyett, indokoltnak láttam egy önálló kategória kialakítását. A gyarmati múlt és a függetlenedés tankönyvi reprezentációjának elemzése hét írás témáját adta. Ezek a tanulmányok elsősorban az évkönyv 2014-es számban jelentek meg belga (Van Nieuwenhuysse, 2014; van Nieuwenhuysse, 2015), lengyel (Techmańska, 2014), és észt (Raudsepp & Hiimaa, 2013) szerzőktől. A háborús konfliktusok eltérő nézőpontokból történő tematikus vizsgálata a harmadik leggyakoribb. Utóbbi kategóriában az első világháború (Raudsepp & Hiimaa, 2013), második világháború és a hidegháború (Vajda B. , 2021; Morand, 2011) jelent meg.

További három, többször felbukkanó fókuszt érdemes megemlíteni az eredmények közül, a bevándorlást, multikulturális nevelést és etnocentrizmust. Ezen fókuszok változatos kontextusban jelentek meg. Görögországi kortárs migrációs jelenségekre és ezek történelemtanításra gyakorolt hatására reflektáló munkák (Kimourtzis, Kokkinos, & Gatsotis, 2011) mellett észtországi tankönyvekben megjelenő „mások”, „idegenek” reprezentációja (Raudsepp & Hiimaa, 2013; Oja, 2013). Az etnocentrizmus három kritikus hangvételű tanulmányban jelent meg legfontosabb fókuszként. Helen Ting egy dél-kelet-ázsiai ország, Malajzia oktatási rendszerének nemzetközpontúságát (Ting, 2013) emelte ki, Aleksey Bushuev (2013) és Marat Gibatdinov (2014) pedig Oroszország történelemtanításának hiányosságait, a kommunista vezetők, köztük Sztálin és Vlagyimir Putyin posztszovjet kultuszát, a szűk tankönyvpiacot és a multiperspektivikus szemlélet hiányát (Bushuev, 2013; Marat, 2014).

12. ábra: Tematikus fókuszok gyakorisága a JHEC vizsgált tanulóiban, saját szerkesztés



A teljesség igénye nélkül érdemes egy további jelentős műhelyt és két kötetet említeni a tankönyvkutatások nemzetközi vizsgálata kapcsán.

A Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung (Georg Eckert Nemzetközi Tankönyvkutató Intézet) gondozásában az utóbbi években két eltérő fókusszal és nézőpontokkal írt tanulmánykötet is született a tankönyvkutatásokról. A kötetek a történelemtankönyvekben megjelenő mások, bevándorlók, kisebbségek, illetve a háborús konfliktusok hatását elemzik.

Multiple Alterities – Views of Others in Textbooks of the Middle East (Különbözőségek sokasága – Mások ábrázolása a Közel-Kelet tankönyveiben) címmel jelent meg Elie Podeh és Samira Alayan jeruzsálemi kutatók szerkesztésében a közel-keleti térség tankönyveinek és oktatási rendszereinek társadalomtudományi, békés együttélésre nevelő és multiperspektívikus fókuszú komparatív bemutatása (Podeh & Alayan, 2018).

A kötet írásai Izrael, Irán, Törökország, Egyiptom, Jordánia és Palesztina tankönyveiben vizsgálták az egyén és más közösségek ábrázolását, arra összpontosítva, hogy milyen identitásformáló hatást kelthetnek. A szerzők kiemelik, hogy az iskolai tankönyvek mással össze nem hasonlítható szereppel rendelkeznek az állampolgárok közös kollektív emlékezetének formálásában. Befolyással bírnak a tanulók értékrendjére és társadalmi gondolkodásának alappilléreire.

Eugenia Roldán Vera és Eckhardt kötetének (Fuchs & Vera, 2018) tanulmányai kétoldalú katonai konfliktusok, világháborúk és polgárháborúk tankönyvi reprezentációját elemzik. A

vizsgált tankönyvkutatások között szerepel Belgium függetlenedésének tankönyvi áttekintése a hazafias nevelés szempontjával, az amerikai-mexikói háború vizsgálata a két ország tankönyvi és historiográfiai narratíváinak változásának középpontba helyezésével, a japán-kínai háború mindkét nemzet tankönyveiben megjelenő kontroverz nacionalista narratívája, az első és második világháború görög, lengyel, afrikai és kanadai tankönyvi reprezentációi, a spanyol polgárháború előzményeinek propagandisztikus, történelmi okokat részben ignoráló, egyoldalú szemléletű bemutatása, a Szovjetunió tankönyveinek hazafias és propagandisztikus eszközei, a vietnámi háború amerikai katonák szenvedéseit bemutató és vietnámi hazafias szempontjait ütköztető összehasonlító vizsgálatok.

A háborúk eltérő tankönyvi reprezentációja és kihagyása szintén fontos elemzési szempontot jelent a tanulmányokban. A háborúk ábrázolása a tankönyvekben idővel változnak a politikai rendszerváltozásokkal, amint azt a Lengyelországról, a Szovjetunióról és Görögországról szóló tanulmányok jelzik. Ezzel szemben a kötet két tanulmánya a politikai változásoktól független, a történettudomány kutatási eredményeit ignoráló kép közvetítését állapította meg a spanyol és kanadai tankönyvek elemzése során (Fuchs & Vera, 2018).

Magyar tekintetben a két töretlenül fontos történelemtankönyv-kutató műhely a Pécsi Tudományegyetemen és a Selye János Egyetemen működik (Molnár-Kovács, 2023; Vajda, 2023; Engel, Korpás, 2023; Fekete 2024).

III.4.2.1. Összegzés

A fejezet két szempontból, két alfejezetben közelítette meg a történelemtankönyv-kutatás nemzetközi pozícióit. Történeti-szakirodalmi elemzésekkel szintetizálta négy kiemelkedő kutató, F. Dárdai Ágnes, Falk Pingel, Karel Van Nieuwenhuys és Vajda Barnabás kategóriarendszereit a tankönyvkutatásokról. A négy rendszerből kirajzolódik a történelemdidaktika sajátos tudományos helyzete is, hiszen a tankönyvkutatások fókuszát a szerzők a történettudomány, a társadalomtudományok (politikatudomány és szociológia) és a neveléstudomány területére helyezik.

Második lépésben egy elismert történelemdidaktikai folyóiratban (JHEC) az elmúlt évtizedben publikált tankönyvkutatásokat tekintetem át. A folyóiratkutatás tartalomelemzése megerősítette a fenti szerzők kategóriáit. 37 tanulmány elemzése során négy kutatási irányt azonosítottam: A (1) didaktikai elemzések a tankönyvet tanításmódszertani eszközként

vizsgálták. Ezen kutatások legfontosabb tárgya a tankönyv szerzői szövege mellett a textuális és vizuális didaktikai apparátusa. A (2) történeti-történettudományi narratívaelemzések a tankönyvet mint kordokumentumot, a történettudomány forrását, egy-egy történelmi objektum historiográfiai narratíváit elemezték. Az (3) oktatáspolitikai helyzetértékelésnek nevezett tanulmányok a tankönyv tartalomszabályozási környezetben elfoglalt pozícióját, kapcsolódó tantervet, tankönyvpiacot átfogóan elemző kutatásokat tartalmaztak. A (4) politikai-ideológiai-tartalom- és narratívaelemzések a tankönyvben politikai-társadalomtudományi koncepciók megjelenését vizsgálták, leggyakrabban a gyarmati múlt és a dekolonizáció nyugat-európai tankönyvekben megjelenő formáit elemző kutatásokat ismertetve. A részeredmények között szerepeltek a tankönyvkutatások módszertani hiányosságai, a kutatási minta és a pontos módszertan meghatározásának hiánya. A topikanalízis legfontosabb tanulsága hat tematikus fókusz meghatározása, amelyek a (1) didaktikai elemek, (2) dekolonizáció, (3) háború, (4) bevándorlás-diaszpóra, (5) multikulturális nevelés, (6) etnocentrizmus. A tematikus fókuszok eltérő háttérű fogalmakat rejtenek, három történelmi jelenség mellett két esetben neveléstudományi és egy esetben szociológiai háttér rajzolódik ki. A vizsgált publikációk alapvetően európai jelenségeket és folyamatokat ismertetnek, de globális példák is megjelennek Malajziától Amerikáig.

IV. Összehasonlító elemzések

IV. 1. Két oktatási rendszer archetípusa: Anglia és Magyarország

Az oktatási rendszerek egyidősek a nemzetek létrejöttével, mely a felvilágosodás időszakára nyúlik vissza. A 19. századtól kezdve a nemzet vált a társadalmi és politikai élet elsődleges szervezőjévé, amelyben az állam egyre fontosabb szerepet vállalt (Bray et al, 2014).

Az összehasonlító neveléstudomány területén Mark Bray, Bob Adamson és Mark Mason különbséget tesz a régiók, rendszerek, idők, kultúrák, szakpolitikai elvek, tantervek, pedagógiai innovációk és oktatási eredmények összehasonlítása között (Bray et al., 2014). Jelen fejezetben Anglia és Magyarország oktatási rendszereinek és tartalomszabályozási környezetének holisztikus összehasonlítására tesz kísérletet.

IV. 1. 1. Az angol oktatási rendszer³

Az Egyesült Királyság Angliában kötelező oktatási rendszerének és tartalomszabályozási környezetének vizsgálata a disszertáció jelentős pontjait adja. Legutóbb csaknem három és fél évtizede Szebenyi Péter állított össze átfogó képet az angliai történelemtanításról, amely fontos tájékoztató pontot jelentett a magyar oktatáskutatás számára (Szebenyi, 1989).

Az első magyar beszámoló a szigetország oktatási rendszeréről Felméri Lajostól, a pedagógia első magyar professzorától származik. Felméri alig néhány évvel a kiegyezés után, 1881-ben látogatott el „Angolországba”, amelynek számtalan iskoláját végiglátogatva jelentést készített a Vallás és Közoktatási Minisztérium számára a látottakról. Elsősorban a korszakban többségben lévő, bentlakásos, magán-középiskolákról, az Eton, Harrow, Rugby, Winchester intézményekről, de megemlíti az egyházi, városi önkormányzati és állami-katonai nevelőintézményeket is. Általánosságban megjegyzi, hogy ezek mindegyike eltér a „szárazföld”, azaz az európai kontinentális rendszer formálódó iskolarendszereitől. Részletesen

³ A fejezet egy részlete az alábbi kötetben jelent meg:

Fodor, R. (2022). *Didaktikai feladatok standardizációs lehetőségei*. In Dezső, T. & Pócza, I.(szerk.), Batthyány Lajos Alapítvány Doktori Ösztöndíjprogram Tanulmánykötet 2020/2021. (pp. 626-646). Budapest: Batthyány Lajos Alapítvány.

szól az „adakozók és alapítványok” által támogatott működési formáról, a szigetszerű „campus”-ról és az „inspektorokat befogadni vonakodó” autonóm hozzáállásról (Felméri, 1881).

Az Egyesült Királyság angolszász oktatási rendszere a kontinentális struktúráktól markánsan eltérő fejlődési modell szerint alakult ki egy sokszínű, decentralizált, széleskörű autonómiát nyújtó keretet eredményezve. Jelen tanulmány terjedelmi keretei nem teszik lehetővé a brit oktatási rendszer fejlődésének és aktualitásainak teljeskörű áttekintését, illetve a részletes komparatív vizsgálatot a magyarországi trendekkel, viszonyokkal kapcsolatban, de a Királyság alapító nemzetére, Angliára koncentrálnak felvillantja azokat a kiemelt sarokpontokat, amelyek esetében kikristályosodhatnak az eltérések.

Az angolszász vagy atlanti világ és az európai kontinens további részének intézményei eltérő ismeretelméleti paradigmák szerint szerveződtek (Németh, 2013). Az angolszász fejlődési út ismeretelméleti alapjai az empirizmus és pozitívizmus elképzeléseinek nyugszanak, míg a francia és német területek tudományát és oktatási rendszerét René Descartes racionalizmusa határozza meg. A John Locke nevéhez fűződő empirikus irányzat az üres tudatból (*tabula rasa*) kiinduló emberi megismerést az érzékszervi tapasztalásra és a jelenségek, fenomének vizsgálatára alapozta. A Locke-hoz köthető hagyomány 19. századi változatában Herbert Spencer emellett a világ megismerhetősége és kvantifikálhatósága mellett foglalt állást, amely során nem rajzolt éles határt a természet és a társadalom megismerése közé.

Az angol és a kontinentális rendszerek dichotómiájának másik szervező elve az állami szerepvállalás mértéke, amely a decentralizált szigetországi struktúra és a központosítottabb európai keretek felállításához vezetett. Ezek háttérében azok a *'free and liberal professions'*-nek nevezett szabad foglalkozást űző társadalmi csoportok jelenléte vagy hiánya állt, amelyek biztosították a korporatív, középkori céhes eredetű, független szerveződések és az ezekből fakadó szemlélet fennmaradását. A brit rendszerben ezen közösségek jelenlétével tradicionálisan biztosított a magasszintű szakmai autonómia (Kozma, 2006; Németh, A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai, 2013). Az angolszász szemlélet áttekintése tehát kulcsfontosságú előfeltételt jelent az oktatási rendszer tartalmi szabályozói, a nemzeti tanterv és a tankönyvek tanulmányozásához.

Az Egyesült Királyság oktatási rendszere(i)ben rejlő komplexitást David Raffé munkatársaival a *'home internationals'* (nemzetközi házimérkőzés/ hazai nemzetek versenye) kifejezéssel illette, kifejezve a párhuzamosan működő rendszerek komparatív vizsgálatának korlátait és nehézségeit (Raffé, Brannen, Croxford, & Martin, 1999). Jelen disszertáció megállapításait a

Királyság alapító nemzete, Anglia oktatási szabályozására korlátozza, annak érdekében, hogy elkerülje egy valótlan kép kialakításának lehetőségét.

Az angol oktatási rendszer hagyományos, autonómiára épülő, decentralizált struktúráját elsőként a központi vizsgák kezdték szabályozni. 1951-től létezik az általános érettségi vizsga (*General Certificate of Education*), amelyet a párhuzamos struktúrák megszüntetése érdekében 1984-től a máig létező GCSE-ként rövidített általános középiskolai érettségi vizsga (*General Certificate of Secondary Education*) bevezetése követett (Szebenyi, 1989). Az egész országra kiterjedő központi előírásokat és célokat tartalmazó Angol Nemzeti Tanterv az 1988-as *Baker-Act-nek* nevezett oktatási törvény óta létezik, amelyet a 2010-es években elinduló reformfolyamat révén 2014-ben módosított David Cameron Tory kormánya Michael Gove miniszter vezetésével (Gillard, 2023).

Margaret Thatcher 1987-es választási ígéretei között szerepelt egy oktatási reformcsomag végrehajtása (British Conservative Party, 1987; Gillard, 2023). A tervezet legfontosabb eleme egy nemzeti magtanterv (*National Core Curriculum*) kiadása volt, amely mellett további ügyek is szerepeltek, mint a középiskolák gazdasági autonómiája. A sikeres választási szereplés Margaret Thatcher harmadik kormányalakításához és a tervezett oktatási reform bevezetéséhez vezetett. A téma még a brit királynő a parlament előtt tartott nyitóbeszédében is szerepelt, amely szerint az új kormány célja az oktatási standardok javítása egy nemzeti alaptanterv bevezetésével és az iskolák autonómiájának biztosításával (Hansard parliamentary report, 1987).

A választási győzelmet követően rövid idővel megszületett a tervezet (*consultant document*), amely elsőként tartalmazott tíz alapozó tárgyat (*foundation subjects*) és minden tanuló számára kötelező érvénnyel bírt. A tíz tárgy közül (Technology, History, Geography, Art, Music, Physical Education, Modern Foreign Language) hármat, a matematikát (Maths), az angol nyelvet (English) és a tudományokat (Science) kiemelt szaktárgyakként magtantárgyaknak (*core subjects*) nevezték el; ez a kettős terminológia azóta is jelen van a szabályozó dokumentumokban (O'Donnell & Burgess, 2017; OECD, 2022).

A szabályozás nem terjedt ki az Egyesült Királyság már oktatási jogosítványokat szerzett tagországaira (Skócia, Észak-Írország), Anglián kívül csupán a devolúciós folyamatban később szintén előrelépő Walesre.

Az 1988-as törvény vezette be a tantervben '*Key stage*'-nek nevezett kulcsfontosságú fejlődési szakaszokat, amelyek az akkor 16 éves korig kötelező köznevelés négy szintjét határozták meg.

A tantervet bevezető törvény változást hozott a hitéletre nevelés tekintetében is keresztény karakterű tartalommal. Az állami fenntartású iskolák számára kötelezően írta elő közös istentiszteletek (*collective worships*) szervezését, amelyek „részben vagy főként keresztény jellegűek” voltak (Gillard, 2023).

Az oktatási kormányzat több testületet is felállított, a hitéleti neveléssel kapcsolatban a fenntartók által kötelezően megszervezett *Standing Advisory Council on Religious Education, SACRE* (Hitéleti Nevelés Tanácsadó Bizottságot) szervezték meg, amelynek a fenntartó és a tanárok mellett vallási csoportok voltak tagjai, kiemelt szerepet juttatva az Anglikán Egyháznak és szem előtt tartva a hagyományosan keresztény Nagy-Britannia keresztény karakterét, de figyelembe véve a további jelen lévő, kiemelt vallásokat is. További fontos szervezetként alakult meg az országos hatáskörű *National Curriculum Council, NCC* (Nemzeti Tanterv Tanács) és a *School Examinations and Assessment Council, SEAC* (Iskolai Vizsgáztatási és Értékelési Tanács). Az előbbi szerv a tanterv áttekintéséért, kutatási-fejlesztési, illetve tanácsadási tevékenységekért felelt, utóbbi szervezet hasonló feladatokat látott el a vizsgák és értékelés tekintetében, továbbá egyeztető szerepet kapott a vizsgaszervezést ellátó szervekkel.

Az angol nemzeti tanterv átfogó reformja legutóbb a 2010-es évek első felében lezajlott oktatási reformfolyamatban következett, szintén a Tory kormányzat regnálása alatt, David Cameron miniszterelnök és Michael Gove oktatásügyi miniszter irányításával. A reformot a 2010 novemberében beadott *The Importance of Teaching* című kormányzati konzultációs anyag (*white paper*) indította el. A magas szintű szakmai autonómiát biztosító brit jogalkotási rendszerben a *white paper*-nek nevezett nyilvános dokumentumok kijelölik a kormány módosításainak szándékát, amelyet társadalmi egyeztetés követ (Department for Education, 2011).

David Cameron kormányának elsődleges, deklarált oktatásügyi szándéka a tanári szakmai autonómia növelése, a kötöttségek és előírások, azaz a központi szabályozás csökkentése volt. Ezzel összhangban a *white paper*-ben a korábbi szabályozó dokumentumot túlságosan „előírónak” (*prescriptive*) tekintették és új célként fogalmazódott meg egy „rövid, világos és határozott” (*slim, clear and authoritative*) tanterv elkészítése (Department for Education, 2010, 42). Az Oktatásügyi Minisztérium Tom Oates, a *Statistics at the Qualifications and Curriculum Agency* (Statisztikai, Kvalifikációs és Tantervi Ügynökség) vezető kutatójának elnökletével szakértői fórumot szervezett egyetemek részvételével. A fórum tanulságait a *Framework of the National Curriculum* (Nemzeti Tanterv Keretrendszer) címmel szakértői jelentés formájában publikálták. A jelentés tíz pontban tárgyalta a tantervvel kapcsolatban felmerült szempontokat, többek között nemzetközi összehasonlítások alapján, amelyekben a legjobban teljesítő oktatási

rendszereket hasonlították az angol modellhez, mint Finnország, Hong Kong, Szingapúr, Új-Zéland. A jelentés szerint a tantervfejlesztés során három alapvető érték, a *szabadság, felelősség és korrektség* célkitűzése fogalmazódik meg. Kiemelt elemei szerint nagyobb döntési szabadságra van szükség az iskolákban, csak a legalapvetőbb ismeretelemeket kell meghatározni és figyelembe kell venni a kiemelkedően tehetséges és tanulási zavarokkal küzdő diákok igényeit is (Department for Education, 2011).

A célkitűzésekkel szemben a tantervet nem sikerült bevezetni 2013-tól, csak 2014-ben vált véglegessé és 2016-tól érvényes alapja a köznevelésnek (Fodor, 2022).

IV. 1. 2. Néhány mérföldkő a magyar tartalomszabályozás történetéből⁴

Jelen dolgozatnak nem célja a Magyarországon rendkívül alaposan feldolgozott (F. Dárdai & Kaposi, 2020; 2022) hazai tartalomszabályozás részletes ismertetése, csupán néhány fontos történelmi és aktuális jelenség kiemelése.

A Magyar Királyság neveléstörténetében elsőként Mária Terézia rendeleteivel és intézkedéseivel indult meg az állami szerepvállalás és állami érdekérvényesítés az oktatásban. Az első „tanügyi bizottság” (Comissio Studiorum) megszervezésével és Pálffy Miklós kinevezésével indult el az a kontinentális fejlődésmodellekre jellemző folyamat, amely 1777-ben, a Ratio Educationis kiadásával meghatározó változásokat eredményezett. Tankerületek megszervezésével, a tananyag központi tartalmi szabályozásával és az iskolatípusok rögzítésével erős állami irányítási és ellenőrzési struktúra alakult ki (Németh, 2013).

A magyar érettségi vizsgáztatás a kontinentális porosz (1788) és francia (1808) vizsgarendszerek után a szabadságharc vereségét követően az 1851-es Organisationentwurf nyomán jelent meg a magyar neveléstörténetben (Németh, 2013). A dokumentum nyomán nem csak a matura vizsgát, de az Osztrák Császárság oktatási rendszerének korszerűsítése nyomán számtalan reformot vezettek be Thun Leo miniszter koordinációjával. A szaktanári rendszer, az értesítők vagy a reáliskola bevezetése egyaránt az Entwurf eredménye volt. A matura vizsga nem vált kötelezővé, vízum típusú értékelési formaként a felsőoktatási intézményekbe

⁴ A fejezet egy publikált folyóiratcikk átdolgozott verziója:

Fodor R. (2022). A felnőtté válás rituáléja. *MCC Corvinák*. <https://corvinak.hu/velemeney/2022/06/28/a-felnotte-valasritualeja> (2023.03.14.)

jelentkezéshez vált szükségessé. A rövid időre kivívott szabadságát elvesztő magyar lakosság elsősorban germanizáló vonásai miatt ítélte el a reformokat (Töttösy, 2005).

Az Entwurf a történelemtanítás céljaként az áttekintő kulturális műveltséget és erkölcsi nevelést várta el. Egészen az osztrák-magyar kiegyezésig az ókori civilizációk és az osztrák történelem határozta meg a legfontosabb témákat, ezt követően jelentek meg a magyar nemzeti tartalmak, elindult a nemzeti kánon kialakulása, amelyet a disszertáció több fejezete is érint.

A magyar érettségi vizsga százhetven éves fennállása során számtalan tartalmi és szerkezeti átalakításon ment keresztül.

Közép-Európa első szovjet típusú hatalma, a Magyarországi Tanácsköztársaság meghaladottnak és szükségtelennek tekintette a megszervezését. 1919 májusában a Kunfi Zsigmond által vezetett Közoktatásügyi Népbiztosság rövidéletű hatalma idején az érdemjegyekkel együtt megszüntette az érettségit is. A tanácskormány alig három hónappal később bekövetkezett bukása miatt végül azonban a rendelkezés átmenetinek bizonyult (Fodor, 2022).

Az első kiemelkedő reform az 1930-as években következett. 1934-ben a keresztény-nacionalista oktatáspolitikai Hóman Bálint vezetésével új közoktatási törvényt fogadott el. A reform egységesítette az iskolatípusokat, fenntartói jogokat és növelte a tanári szakmai autonómiát a helyi tanterv bevezetésével. Az 1934-es módosítás az érettségi vizsgaszabályozás szempontjából fontos változtatása az állami kontroll erősödése volt, a vizsgaszabályzatot továbbra is az illetékes miniszter bocsátotta ki, de „csak az államfő előzetes jóváhagyásával” vált érvényessé (Töttösy, 2005, 18). 1938-tól az egységes középiskolai tanterv kiemelt szaktárgyként tekint a történelemtanításra, amely a „lélekformálás” és a nemzeti öntudat fejlesztése mellett korszerűnek tekinthető módszertani elveket fogalmazott meg a tantervhez kapcsolt úgynevezett utasítások révén (Kaposi, 2020).

Az 1948-as kommunista hatalomátvételt és államosításokat követően az oktatásirányításban, -szabályozásban és az érettségi vizsga szerepében is komoly változások történtek. Az 50-es évekre berendezkedő oktatáspolitikai teljesen lecserélte a korábbi taneszközöket és a kommunista-marxista osztályharc szemléletében szervezte meg a köznevelés történelemtanítását. Az egyetemek szocialista átszervezése és az érettségit szerzők arányának növekedése ürügyén 1952-ben egyetemi felvételi rendszert vezettek be. Az érettségi vizsga korábbi szerepe csökkent, hiszen elvesztette vízum jellegét. A tanulóknak már nemcsak az írásbeli és szóbeli érettségi vizsgára, hanem az egyetemi bizottságok kedvező döntésére is szüksége volt a felvételhez. A reform lényege a korábbinál erőteljesebb politikai és ideológiai kontroll a felvettek társadalmi háttérére és politikai nézeteire felett. Az ötvenes évek közepére elért

célkitűzések szerint az egyetemi hallgatók 60%-a munkás-paraszt származású lett (Pukánszky & Németh, 1996).

A '70-es évektől részben az oktatáskutatás fejlődése révén láthatóan és folyamatosan romló tendenciák mutatkoztak az oktatási rendszerben, amelyre a kommunista hatalom felemás reakciókat adott. 1974-től megszűnt az érettségi osztályozása és egy átmenetinek tekinthető időszak erejéig, 1982-ig a kötelező történelem érettségi vizsga is. Utóbbi intézkedést feltételezhetően a nacionalizmus ellenségképe, a nemzeti múlt megismerésétől való is félelem is erősíthette (Kaposi, 2020).

Az első előrelépést Kaposi (2020) az 1978-as tanterv bevezetésében látja, amely széleskörű konzultáció, az Országos Pedagógiai Intézet koordinációjával és a Tudományos Akadémia részvételével zajló szakmai egyeztetés eredményeként jött létre. A történelemtantervben megjelentek a korszerűbb tanulói részvételre és a történelmi gondolkodás fejlesztése épülő elképzelések.

A rendszerváltozás demokratizáló módosítást hozott a köznevelésben, az 1993-as oktatási és felsőoktatási törvények világnézeti semlegességet fogalmaztak meg, újradefiniálták az iskolatípusokat. A törvény nyomán kialakuló oktatási rendszer a korábbinál erősebb helyi, közösségi kontrollt és szakmai autonómiát tett lehetővé (Halász, 2011; Pukánszky & Németh, 1996). A felsőoktatási törvény ugyanakkor továbbra is engedélyezte az egyetemek és főiskolák számára további követelmények megfogalmazását (Kaposi, 2020; Töttösy, 2005). Az érettségi vizsga tehát továbbra sem kapta vissza korábbi szerepét a kontinentális formáktól a decentralizáltabb szabályozás felé elmozduló rendszerben.

A történelemtanításnak felszabadulásszerű lendületet adott a rendszerváltás, ugyanakkor az új szemlélet megkövetelte volna a diszciplináris kutatási eredmények, tájékozódás, új pedagógiai módszerek gyors adaptációját, amely nem minden pedagógus számára sikerült, sokan visszatértek a hagyományos megközelítésekhez (Kaposi, 2020).

A magyar érettségi utolsó mérföldköveként az 1997-es oktatási törvény elfogadása után 2005-ben megszervezett első, új típusú vizsga jelölhető meg. Nyugat-európai példák alapján a korábbi kizárólag szóbeli történelemvizsgát standardizált írásbeli vizsgával egészítették ki, amely ugyanakkor nem váltotta fel a drágábbnak és szubjektívebbnek tekintett szóbelit (Kaposi, 2020). A nemzetközi tájékozódás (Mihály, 2005) alapján elindított előkészítő munka fontos reformot hozott. Az új követelmények szerint a tanulók önálló választást tartalmazó, kétszintű, forrásközpontú és standardizált feladatokat felvonultató, kompetencia-alapú vizsgát tesznek magyar nyelv és irodalom, matematika, történelem, egy idegen nyelv és egy további szaktárgyból. Az érettségi vizsga további módosításokon esett át, legutóbb 2017-ben, amelyet

2021-ben új tervezet követett, de a korábbiakhoz hasonló nagyságrendű módosítást nem tartalmaz.

Szintén a rendszerváltáshoz köthető a tantervek reformja. 2001-től a helyi és nemzeti szintű szabályozási szint közé beépült egy új dokumentumrendszer, a sillabusz típusú, részletszabályozó kerettanterv.

1995 óta a tantervek műveltségterületekben összesítik a szaktárgyakat. A történelem az Ember és társadalom terület legmeghatározóbb elemeként jelent meg a társadalomismeret és emberismeret mellett. A legfrissebb, 2020-as szabályozó dokumentum azonos logikával kezeli a tárgyakat, de a műveltségi terület megnevezést tanulási területre cserélte, az Ember és társadalmat pedig egyszerűen történelem és állampolgári ismeretekre. 2003 óta a Nemzeti alaptanterv a tanulók életkorához kapcsolódó fejlesztési feladatokat és célokat jelöl meg, amelyeket a 2012-es reform egyszerűsített és megszüntette az ismétlődéseket, amit a 2020-as verzió pedig kis mértékben módosított.

Kaposi József és Nahalka István egyaránt tartalomszabályozási ingamozgásszerű folyamatokról ír, amelyek során a központosított és erőteljes állami kontrollt általában a szélesebb körű szakmai autonómia biztosítása követte. Nahalka szerint az 1995-ben, 2003-ban és 2007-ben kiadott tantervek az autonómia pólusa felé mutattak, míg az 1962-es, 1978-as, 2001-es, 2007-es és 2012-es tantervek az előíró paradigmába sorolhatók (Kaposi, 2021; Nahalka, 2020).

IV. 2. Mérleg: az angol és magyar szabályozódokumentumok hasonlóságai és különbségei

A kontinentális és angolszász fejlődésmodellek szerint kialakuló oktatási rendszerek eltérései a tartalmi szabályozás minden területén megjelennek. Anglia és Magyarország oktatási rendszerének nemzeti szabályozásában olyan strukturális különbségek fedezhetők fel, mint az eltérő célfa és kompetenciaháló, a kerettantervi szabályozás, a különböző szaktárgyi felosztás és az egyes tárgyak megjelenése eltérő UNESCO ISCED szinteken.

Az oktatásirányítás Magyarországon egy dinamikusan változó és összetett intézményhálóban valósul meg, amelyet a kormány két minisztériuma, a Belügyminisztérium (korábban a megszűnt Emberi Erőforrások Minisztériuma, illetve néhány évvel korábban Nemzeti Erőforrás Minisztérium) és a szakképzés tekintetében a Nemzetgazdasági Minisztérium (korábban

Nemzeti Innovációs és Technológiai Minisztérium) koordinál⁵, továbbá fontos köznevelési háttérfeladatokat (tankönyvkiadás, vizsgaszervezés, felvételi adminisztráció) lát el a szintén kormány szervként működő Oktatási Hivatal. Az egyes oktatási intézmények fenntartói között további differenciálás szükséges, hiszen a Magyarországon „államinak” nevezett általános iskolák és gimnáziumok nagyrészt a Klebelsberg Központ tankerületei, míg a szakgimnáziumokat úgynevezett szakképzési centrumok tartják fenn.

Az utóbbi évtized jelenségeihez sorolható az egyházi és rendi (lásd: Jezsuita, Bencés, Ciszterci, Ferences, Premontrei, Angolkisasszonyok, Boldogasszony Iskolanővérek) fenntartású intézmények körének bővülése.

Az angol köznevelést és felsőoktatást egyetlen szervezet, az Oktatási Minisztérium (*Department of Education*) koordinálja, amely tizennyolc önállóan működő ügynökség ernyőszerkezete. Az alszervezetek között találjuk az Oktatási Standardok Hivatalát (*Ofsted - Office of Standards in Education*) és a Kvalifikációs és Vizsgaszabályozási Hivatalt (*Ofqual - Office of Qualifications and Examinations Regulation*), amelyek közül előbbi az intézmények működését és a nevelési-tanítási-oktatási folyamat gyakorlatát ellenőrzi, utóbbi pedig a többszintű kimeneti vizsgarendszer működését biztosítja, de nem szervezi a vizsgákat. Az angol iskolákat a magyar példától eltérően nem egy centralizált állami szerv, hanem a lokális önkormányzat tartja fenn.

13. ábra: Anglia és Magyarország oktatási rendszerei ISCED szintek szerint, sárga színnel a kötelező történelemtanítás időszakai, saját szerkesztés

Anglia és Magyarország oktatási rendszerei az ISCED szintek szerint		
ISCED szintek	Anglia	Magyarország
ISCED 010	Alapozó szakasz (0–5) Óvoda (<i>nursery school</i>)	Bölcsőde (0–3 éves kor)
ISCED 020		Óvoda (3–6 éves kor)
ISCED 1	KS1 (1–3. évfolyam) általános iskola (lower primary school)	általános iskola alsó tagozat (1–4. évfolyam)
	KS2 (3–6. évfolyam) általános iskola (upper primary school)	

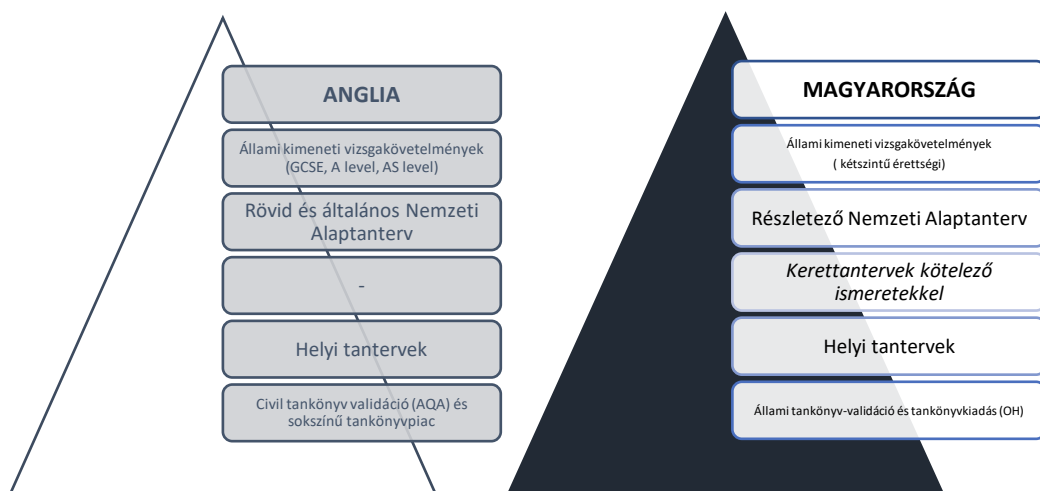
⁵ A változás dinamikáját mutatja, hogy a disszertáció szövegezésének kezdete óta több módosítást kellett eszközölni az illetékességi kérdések miatt, ami a rendszer stabilitásának példájára is utal.

ISCED 2	KS3 (7–9. évfolyam) alsó középiskola (lower secondary school)	általános iskola felső tagozat (5–8. évfolyam)
ISCED 3	KS4 (10–11. évfolyam) felső középiskola (upper secondary school)	középiskola (9–12. évfolyam)
	KS5 (12–13. évfolyam) felső középiskola	

A két oktatási rendszer eltérő szerkezettel rendelkezik. A magyar köznevelés 6–16 éves korig kötelezi a gyermekeket az intézményi tanulásra, míg az angol rendszer 5–18 évig kötelező. A magyar gyermekek iskolát megelőző családi és intézményi szocializációját (bölcsőde, óvoda) követően hat-hétéves kortól mennek iskolába, míg az angol gyermekek a *nursery school*-nak nevezett intézményekből ötéves korukban mennek általános iskolába (*primary school*), amely hatodik osztályig tart. Ezt követően hetedikről kilencedik osztályig alsó-középiskolában (*lower secondary school*) majd tizedik osztálytól tizenkettedik (illetve a kiegészítő tizenharmadik) évfolyamokat a felső-középiskolában (*upper secondary school*) végzik el. Az egyes évfolyamok helyett tanulói fejlődési kulcs-szinteket (*key stages*) állapít meg az angol tanterv, amely az alapozó szakasz (*foundation stage*) után a középfokú oktatás végéig három további szintet (*key stage*) különít el.

A tartalmi szabályozás kapcsán a két oktatási rendszer szintén jelentős eltéréseket mutat, amelyek háttérben elsősorban társadalomszervezési különbségek állnak.

14. ábra: Tartalmi szabályozás Angliában és Magyarországon, saját szerkesztés



A leginkább szembevetendő különbség a tantervi szabályozás nemzeti és lokális szintjei között tapasztalható. A magyar szabályozók rendszerében 2001 óta létezik az általános nevelési-fejlesztési célokat és kulcskompetenciákat megfogalmazó *nemzeti* alaptanterv és a lokális szempontokat érvényesítő *helyi* tanterv között egy *szintén nemzeti szintű* szaktárgyak szerint létrehozott részletszabályozási terület, a kerettantervek szintje. A kerettanterveket a curriculum-elmélet sillabusz típusú tantervnek tekinti. Az angol rendszerből hiányzó szinten az óraszámok mellett pontos és részletes feladatok, tematikus egységek és fogalmak szerepelnek, amelyek magas szintű kontrollt jelentenek a tanítási-tanulási folyamatban.

További szempontot ad az állami szerepvállalás szintjének összehasonlítása. Az angol Oktatási Minisztérium (*Department of Education*) Ofqual nevű ügynöksége (*Office of Qualifications and Examinations Regulation*) koordinációs és ellenőrző feladatokat lát el a kimeneti vizsgaszabályozás tekintetében, de nem szervezi a vizsgákat. A háromszintű kimeneti vizsgákat (*GSCE, A level, AS level*) szakmai szervezetek szervezik és adminisztrálják, mint az AQA (*Assessment and Qualification Alliance*). Ezzel szemben a magyar Oktatási Hivatal vizsgaszervezési adminisztrációs és értékelési feladatokat egyaránt ellát.

A köznevelési tankönyveket Magyarországon szintén az Oktatási Hivatal validálja, amely az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet integrációja óta a tankönyvkiadási feladatokat is végzi. Angliában nincs állami tankönyvkiadás, a köznevelés tankönyvei a tankönyvpiac más szegmenseihez hasonlóan független magánkiadók (gyakran egyetemekhez köthető kiadók, mint az *Oxford University Press, Cambridge University Press*) termékei. A tankönyveket viszont a már említett kvalifikációs szervezetek (AQA, Pearson Edexcel) minősítik és javasolják a vizsgafelkészüléshez (*endorse*), amely a vizsgához hasonlóan visszacsapó hatással bír az egész tanulási-tanítási folyamatra, hiszen a tanárok és diákok a vizsgák és az azokhoz ajánlott könyvek alapján tevékenykednek közösen a tanórákon.

A célfák és kompetenciaterkép tekintetében a magyar alaptanterv részletes célokat és feladatokat fogalmaz meg, az angol tanterv viszont összesen három általános célt tűz ki. A Magyar Nemzeti Alaptanterv két szinten határozza meg a tanulók tanulási folyamat végére elsajátított kompetenciáit, egyrészt az európai kulcskompetenciák (9), másrészt a rendszerváltás óta hagyományosan minden tantervben megfogalmazott fejlesztési célok (12) tekintetében. A kulcskompetenciák és fejlesztési célok között találunk átfedéseket, ugyanakkor utóbbi nagyobb hangsúlyt fektet a nemzeti érzelem erősítésére a *nemzeti azonosságtudat és hazafias nevelés* célkitűzéseivel. Az angol alaptanterv ezzel szemben deklarált formában kevesebb, összesen három kiemelt fejlesztési célt: a *befogadást (inclusion)*, a *számolási és írni-olvasási (numeracy)*

and literacy) készségek tanítását definiálja minden tanár alapfeladataként. A két első tanulási eredmény mellett tehát megjelenik egy szociális kompetencia fontossága, amely az Egyesült Királyság sokszínű interkulturális társadalmi helyzetéből fakad.

A két tanterv eltérő tantárgyi struktúrával, különböző célok szerint szervezi a köznevelést. A 2020-as magyar alaptanterv a 2012-es verziótól eltérően nem definiál műveltségterületeket, a szaktárgyakat egymás után megkülönböztetés nélkül listázza, ugyanakkor az érettségi vizsga leírása határozottan elkülöníti a tárgyakat kötelező és szabadon választott tantárgyakra, így Magyarországon kiemelt szerepet kap a *magyar nyelv és irodalom, matematika, történelem és egy idegen nyelv*, amelyek mellé még egy érettségi tantárgyat szükséges választani. Anglia nemzeti alaptanterve két, már említett, hagyományos csoportba sorolja a szaktárgyakat, a magtantárgyakra (*core subjects*) és az alapozó tantárgyakra (*foundation subjects*). Magtantárgynak minősíti az *angol nyelv (English), matematika (Maths) és tudományok (Sciences)* tárgyakat minden fejlesztési szinten (*key stages*). Ezeket öttől tizenhatéves korig kötelező tanítani, míg további kilenc tárgy közül csak a számítástechnika és testnevelés tárgyakat kötelező oktatni minden fejlesztési szinten. A további tárgyak nagy része az első három szakaszban, míg az állampolgári ismeretek csak az utolsó szinten kötelező.

15. ábra: Anglia és Magyarország történelemtanítási tanterveinek különbségei, saját szerkesztés

Tantervi összehasonlítása		
Szemponatok	Anglia (2014)	Magyarország (2020)
Kötelező történelemtanítás időszaka	1-9. évfolyamok (KS 1-3, ISCED 1-2)	5-12. évfolyamok (ISCED 2-3)
Deklarált tantervi kulcskompetenciák	inklúzió, számolás és matematika, nyelv és írástudás	1. A tanulás kompetenciái 2. A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi) 3. A digitális kompetenciák 4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák 5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák 6. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái 7. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák”

Tartalomszabályozás szintjei	Nemzeti, helyi	Nemzeti, kerettantervi, helyi
A történelemtanítás tantervi pozíciója	<i>Foundation subject</i> / alapozó tárgy (v.ö. <i>core subject</i> / magtantárgy)	Kötelező érettségi tantárgy
Tanulási terület/ műveltségterület	Nincs, önálló történelemtanítás, külön állampolgári nevelés	Történelem és állampolgári ismeretek tanulási terület, (történelem, állampolgári ismeretek, hon- és népismeret)
Tárgyalt történelmi korszakok	1 ciklusban, ISCED 1 ókori civilizációk és a Brit-szigetek az 1066-os hastingsi csata korszakhatára előtt ISCED 2 1066 után	2 ciklusban, az egyetemes és magyar történelem az őskortól ISCED 2 és 3 szinten ismétlődik
Földrajzi fókusz	helyi, brit, globális	60% magyar történelem, 40% egyetemes
Történelemtanterv terjedelme (n)	NCC 13.000 n (KS1-3)	NAT 56.000 n + KET (5-8.) 81.000 n+ KET (9-12.) 98.000 n = 235.000 n

Az egyes szaktárgyak tanításának tartalmi keretei adják a legszignifikánsabb strukturális különbséget. A magyar dokumentumok, elsősorban a kerettantervek pontosan definiálják az elsajátítandó tematikus egységeket. Rész témákat, ismeretelemeket, fogalmakat határoznak meg, míg az angol tanterv már bevezetőjében leszögezi, hogy az alapvető tematikus egységek résztemái és címei nem kötelező érvényű (*non statutory*) javaslatok, amelyek a kevesebb tapasztalattal bíró pedagógusok számára segítséget, a tapasztaltabbaknak pedig nagyfokú szakmai autonómiát biztosítanak.

A két rendszer különbségeit számtalan formában és keveredő terminussal írták le. Nahalka István két pólus között előíró- és autonómia paradigmát javasol (Nahalka, 2020). Katona András a tantervek három típusát azonosítja, de azonos névvel *előíróként* a szocialista rendszer ideológia-vezérelt tanterveit illeti, az angolszász rendszert liberálisnak nevezi, a kontinentális struktúrát pedig keretjellegetként említi (Katona, 2022). Perjés István és Vass Vilmos a tantervek fejlődéstörténetét körüljáró tanulmányukban szintén alternatív megközelítésben sillabusz, előíró és curriculum típusú tantervekről írnak. A sillabusz típust klasszikusként említik a Ratio Educationis példájával, amely az évtizedek során átalakult, a 19. századtól fókuszában szerepelt a tanítási-tanulási folyamat részletes szabályozása, a differenciált sillabusz, avagy tantervi utasítás, amely témaköröket, leckéket és fogalmakat is tartalmazott. A

legkorszerűbbnek tekintett curriculum típus Ralph Tyler amerikai tantervszakértő művein alapul, egyszerre jelent folyamattervet, tevékenységtervet és komplex programot a tanulási folyamat résztvevői számára (Perjés & Vass, 2008). Tyler világhírű tantervmodellje, avagy racionáléja (rationale) a (1) célok meghatározásával indul, (2) tananyagkiválasztással és (3) szervezéssel folytatódik, majd (4) értékeléssel zárul. A közel egy évszázados elmélethez számtalan kiegészítés és adaptáció született, mint Hilda Taba induktív, tanárra támaszkodó modellje, vagy Wheeler ciklikus tantervmodellje (Bhuttah, Xiaoduan, Ullah, & Javed, 2019).

A tantervek reformja és változásai általában mindenhol komoly figyelmet és gyakran kritikát eredményeznek, ez történt az angol tanterv bevezetésekor és a 2020-as NAT módosításkor is.

A magyar Nemzeti alaptanterv bevezetésére reagálva két szervezet is állásfoglalást adott ki. A Történelemtanárok Egylete és a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata egyaránt kritikával illette a 2020-ban megjelent dokumentumot. A bíráló szervezetek hiányolták a tantervfejlesztés mögött álló szakmai-tudományos-közéleti konszenzust. Az MTT a szakértői és társadalmi egyeztetést utólagos széleskörű véleményfelméréssel és nyilvános vitával pótolta volna. Egyetértés mutatkozott az állampolgári nevelés korábbi integrált tartalmainak leválasztásában, az önálló állampolgári ismeretek tárgy visszaállításában. Ugyanakkor szintén kritikaként jelentkezett a Történelemtanárok Egylete részéről a hazafias és nemzeti érzelmű nevelés általános hangsúlya, amelyhez kapcsolódva torzító történelemkép felvázolásával vádolták a tantervfejlesztőket. Szintén mindkét állásfoglalásban megjelent az ismeretközpontúság didaktikai elvek mentén megfogalmazott kritikája (Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozat, 2020; Történelemtanárok Egylete, 2020).

16. ábra: Anglia és Magyarország tanterveinek ISCED szintek szerint elkülönülő fejlesztési céljai és történelmi témaköreinek számai, saját szerkesztés

Szempontok	Anglia (2014)	Magyarország (2020)
Prológus, a történelemtanítás célja	Ismerje és értse meg Nagy-Britannia és a globális világ egymásra gyakorolt hatását / a kérdezés, mérlegelő gondolkodás, bizonyítékok mérlegelése, perspektívák fejlesztése, olyan történelmi fogalmak megértése, mint a folytonosság és a változás sokszínűsége, identitás	<ol style="list-style-type: none"> 1. alapvető ismereteket szerezzen a magyarság, a magyar nemzet és Magyarország, az európai civilizáció, valamint az emberiség múltjáról; 2. a megszerzett ismeretek által erős, határozott magyar identitással rendelkezzen, és így a magyarságot egyszerre tekintse a történelem során kialakult emberi közösségnek, valamint természetes vonatkoztatási pontnak; 3. elsajátítsa a közös kulturális kód leglényegesebb elemeit (szimbólumok, történelmi személyek, történetek, fogalmak, alkotások); 4. képes legyen a múlt és a jelen társadalmi, gazdasági, politikai és kulturális folyamatairól és jelenségeiről árnyalt, megalapozott véleményt alkotni, illetve ezek alakításában cselekvően részt vállalni; 5. ismerje a demokratikus államszervezet működését, a jogállamiság elveit, az emberi jogokat, és legyen tisztában állampolgári jogaival és kötelességeivel; 6. képes legyen a társadalmi viszonyok és folyamatok értelmezésére; 7. ismerje a piacgazdaság működésének elveit, előnyeit és hátrányait, lehetőségeit, valamint veszélyeit, és ismereteit alkalmazni tudja saját döntései meghozatala során.
Tantervi témák száma ISCED 1	9 témakör 16 nem kötelező példával. Kőkortól-vaskortól a Római Birodalom hatásán át a helytörténetig és 1066-ig, + 1 egyetemes ókori téma (korai iszlám, Nyugat-Afrika, Maja civilizáció)	nincs kötelező történelemtanítás
Tantervi témák száma ISCED 2	8 téma 12 nem kötelező példával: 1. Egyházi, állami és a társadalmi fejlődés a középkori Britanniában 1066 és 1509 között Egyházi, állami és a társadalmi fejlődés Britanniában 1509 és 1745 között Ideológia, politikai hatalom, ipar és birodalom: Britannia 1745 és 1901 között Britannia, Európa és a világ kihívásai 1901-től napjainkig Holokauszt Helytörténeti tanulmány Egy brit történelemből származó résztema, amely megerősíti és szélesíti a tanulók kronológiai ismereteit az 1066 előtti időszakról Legalább egy tanulmány egy meghatározó társadalom vagy egyetemes történeti kihívás történetéről más történeti fejlődésekkel összefüggésben.	25 témakör 78 téma, 293 kötelező altéma + Kötelező lexikák és fogalmak
Tantervi témák száma ISCED 3	nincs kötelező történelemtanítás	29 témakör, 87 kötelező téma, 359 altéma + kötelező lexikák, fogalmak

Fontos szempont, hogy a tanterv fejlesztésének mechanizmusát az új évezred angol és az első két magyar reform kapcsán még transzparens szakmai diskurzus övezte, az utóbbi tantervmódosítás szempontjai, céljai és első eredményei viszont ismeretlenek maradtak.

IV. 3. Összegzés

A fejezet két európai társadalomban működő, eltérő történelmi és kulturális hatások mentén kialakult oktatási fejlődésmodell komparatív elemzését mutatja be. Egymás mellé állítja az atlanti Anglia és a kontinentális Magyarország rendszerének sajátosságait.

Az összehasonlítást három fő szempont határozta meg: (1) a két rendszer történelmi háttere, (2) az oktatásirányítás kérdései és (3) a tantervi tananyagtartalmak, célok és kompetenciák.

Történelmi szempontból a brit oktatási rendszer kialakulása és a devolúciós folyamatokban önállósódó országrészek 'home internationals' kifejezéssel leírt összetett kölcsönhatása (Raffe et al. 1999) jelent meg elsőként. Teret kapott az angol nemzeti alaptanterv kialakulása körüli szakmai egyeztetési folyamat, illetve a magyar tartalomszabályozás mérföldkövei és ingamozgásának aktuális helyzete az elmúlt évtizedek hét tantervének értékelésén keresztül.

Az oktatásirányítás kapcsán további öt részterület merült fel. Az intézményrendszer és fenntartó, amely Magyarországon a Belügyminisztérium és Nemzetgazdasági Minisztérium, angol részről pedig ez az Oktatási Minisztérium hatás- és feladatköre. Az oktatás szakaszait a kötelező történelemtanítás ISCED szintek alapján hasonlítottam össze. A tartalomszabályozás szintjeit curriculumelméleti kutatók munkái alapján különítettem el a nemzeti magtanterv, (magyar) kerettanterv és helyi tantervek szintjére. Az összehasonlítás egy hiányzó angol és egy többlet magyar szintet mutat. Az állami kimeneti vizsgáztatás összehasonlításakor az angol GCSE vizsga és a kétszintű magyar érettségi vizsga szabályozása és szervezése jelent meg. A tankönyvkiadás elemzésekor pedig a magyar állami validáció és kiadás rendszerével az angol szakmai civil szféra és magánkiadók rendszere áll szemben.

A tantervi tananyagkiválasztás, célfák és kompetenciák összehasonlítása során a deklarált kulcskompetenciákat és fejlesztési területeket, a történelemtanítás tantervi pozícióját, a tárgyalt történelmi korszakokat, a földrajzi fókuszot és a történelemtanterv terjedelmét elemeztem.

IV. 4. Multiperspektivikus kompetenciafejlesztés megjelenése a tartalomszabályozási környezetekben

IV. 4. 1. Komparatív tantervelemzés

Anglia és Magyarország nemzeti alaptantervei egyaránt számtalan ponton tesznek említést a multiperspektivikus kompetenciafejlesztés igényéről és céljáról. Az angol történelemtanterv összesen 13 ezer karakteres terjedelmében két ponton említi a vizsgált kompetenciát. Ezzel szemben a magyar tanterv 56 ezer karakterben, illetve 81 ezer és 98 ezer karakterben (összesen 235.000 n) több ponton explicit tárgyalja a többnézőpontúság kritériumát. A következőkben a deklarált tantervi célokra vonatkozó részletek feltárása és felsorolása következik.

A magyar szabályozódokumentum történelemtanítással foglalkozó szakasza elsőként a történelem alapvető jellemzői kapcsán említi a multiperspektivikus és interpretatív szemlélet fontosságát:

„A történelem természete szerint értelmező jellegű, a tényekről alkotott különböző vélemények szükségszerűen vitákat eredményeznek. (...) A viták úgy szolgálhatják a történelemtanulást, ha a tanulóban világossá válik a történelmi tény és interpretáció közötti különbség.” (Oktatási Hivatal, 2020, 343)

„A történelemtanulás elsősorban a narratív megismerésre épül: történetek, leírások, sémák és interpretációk egymásra rakódása és kölcsönhatása révén fejlődik a tanuló történelmi tudása.” (Oktatási Hivatal, 2020, 345)

Az általános iskolai tanulási eredmények között a forráskritika, a történelmi múlt bizonyítékainak értékelésének fontossága kapcsán szerepel:

„8. képes egyszerű esetekben forráskritikát végezni, valamint különbséget tenni források között típus és szövegösszefüggés alapján;

9. össze tudja vetni a forrásokban található információkat az ismereteivel, párhuzamot tud vonni különböző típusú (pl. szöveges és képi) történelmi források tartalma között;

10. meg tudja vizsgálni, hogy a történet szerzője résztvevője vagy kortársa volt-e az eseményeknek;

11. egyszerű következtetéseket von le, és véleményt tud alkotni különböző források hitelességéről és releváns voltáról.” (Oktatási Hivatal, 2020, 348)

A multiperspektivikus kompetencia a történelmi gondolkodás meghatározó alapjaként szerepel a résztvevők álláspontjának azonosítása és az önálló narratívaalkotás kapcsán:

5. a történelmi szereplők megnyilvánulásainak szándékot tulajdonít, álláspontjukat azonosítja;

6. önálló véleményt képes megfogalmazni történelmi szereplőkről, eseményekről, folyamatokról; (Oktatási Hivatal, 2020, 349)

A középiskolai célmeghatározásban hangsúlyosabb szerepet kap. Az átfogó célok között három pont is érinti:

4. különbséget tud tenni történelmi tények és történelmi interpretáció, illetve vélemény között;

6. képes a tanulási célhoz megfelelő információforrást választani, a források között szelektálni, azokat szakszerűen feldolgozni és értelmezni;

7. kialakul a hiteles és tárgyilagos forráshasználat és kritika igénye; (Oktatási Hivatal, 2020, 349)

A forrásokkal kapcsolatos magasabb rendű műveletek között kapja a legnagyobb teret a többnézőpontúság. Az egyes források elemzése során már nem kizárólag tartalmi szempontokra, hanem a hitelességre, szerzői szándéokra vonatkozóan. Az elemzés mellett a szelekció, a források szintetizálása és érvelő feladatok szintén megjelennek:

3. tud forráskritikát végezni és különbséget tenni a források között hitelesség, típus és szövegösszefüggés alapján;

4. képes azonosítani a különböző források szerzőinek a szándékát, bizonyítékok alapján értékeli egy forrás hitelességét;

5. képes a szándékainak megfelelő információkat kiválasztani különböző műfajú forrásokból;

6. összehasonlítja a forrásokban talált információkat saját ismereteivel, illetve más források információival és megmagyarázza az eltérések okait;

7. képes kiválasztani a megfelelő forrást valamely történelmi állítás, vélemény alátámasztására vagy cáfolására. (Oktatási Hivatal, 2020, 351)

A történelmi gondolkodás deskriptorai között pedig explicit szerepel a multiperspektivikus kompetencia eljárásainak összegzése:

11. összehasonlítja és kritikusan értékeli az egyes történelmi folyamatokkal, eseményekkel és személyekkel kapcsolatos eltérő álláspontokat. (Oktatási Hivatal, 2020, 351)

A magyar tanterv összességében rendkívül alapos diszciplináris kutatási eszköztár kialakítását tűzi ki célként. Szerepelteti az objektivitás, tényyszerűség, hitelesség, forráskritika, interpretáció fogalmait és hangsúlyos feladatként határozza meg a szintetizálás, érvelés és cáfolat képességeinek kialakítását.

A vizsgált angol szabályozó dokumentum szintén tartalmazza a multiperspektivikus kompetenciafejlesztést, ugyanakkor szerkezeti és terjedelmi keretei révén sokkal kevésbé részletezett módon.

Az első három évfolyam kisdíákjai (Key stage 1) és az őket tanító pedagógusok feladataként egyszerűbb és általánosabb megfogalmazásban jelenik meg a többnézőpontúság:

„Meg kell érteniük azokat a módszereket, amelyekkel megismerjük a múltat, és azonosítaniuk kell a különböző módokat, ahogyan azt ábrázolják és értelmezik.”
(Department for Education, 2013)

Ennél pontosabb megfogalmazásban a harmadik fejlődési szakasz (key stage, 7–9. évfolyamok) céljai között kerül említésre, amelyben határozottan fókuszál a történetírás és a történeti viták szerepére és a bennük rejlő tanulási potenciálra.

„A történelmi kutatás módszereinek megértése, beleértve a bizonyítékok felhasználását szigorúan történelmi alapon álló kijelentések megfogalmazására, hogyan és miért születtek ellentétes érvek és interpretációk, értelmezések a múltból.” (Department for Education, 2013)

A magyar tanterv tehát két ciklusban, 5–8. évfolyamokon és 9–12. évfolyamokon is explicit előírja a multiperspektivikus tanulói gondolkodásmód és kompetencia fejlesztését az ismeretszerzés, a térbeli-időbeli tájékozódás, a forráshasználat, a történelmi gondolkodás és a szaktárgyi kommunikáció részterületeken. Az angol tanterv elsősorban az interpretációk

mögötti folyamatok megértését és a történelmi munkaformák gyakorlati alkalmazását várja el a diákoktól explicit módon az első és harmadik fejlesztési szinten.

IV. 4. 2. Komparatív elemzés a kimeneti vizsgáztatás szabályozásában

Az oktatási rendszerek egyik meghatározó szempontja az adott tanulási szakaszt záró kimeneti vizsgáztatás. A következő alfejezet az angol és magyar történelemvizsgákra koncentrál.

Az angliai oktatási minisztérium a középfokú kimeneti szabályozás a GCSE-ként rövidített *General Certificate of Secondary Education* vizsga tartalmát és céljait követelményeit röviden és tömören, de kurrens szakdidaktikai elvek mentén határozza meg.

A dokumentum rövid bevezető után a tanulási eredményeket, a szaktárgyi tartalmakat, a témakörök kiválasztásának szempontjait, majd a történelmi tudást, történelmi megértést és módszereket veszi számba.

Az angol szabályozódokumentum 40%-ban határozza meg a brit történelem (pontosan körülhatárolva említi Anglia, Wales, Skócia és Írország adott korszakban mérvadó területének története) tárgyalásának mértékét.

Háromféle megközelítésben ír elő szabályokat a tananyagok kiválasztásához, amelyek a korszak, földrajz és az időszak. A diákok három korszakból, a középkorból (500-1500), kora újkorból (1450-1750) és az újkorból (1700-napjainkig) származó témákat tanulnak. Három földrajzi kontextusban helyi, vagy lokális, brit, európai és/ vagy globális történelem.

A legegyszerűbben időszakra vonatkozó megközelítésnek (*time scale*) fordítható szempont szintén három altípust sorol fel, amelyek a (1) rövid, mélységelvű (*short depth study*), legalább 50 évet felölelő (2), közepes időtartamú (*medium period study*), és a (3) hosszútávú, tematikus (*long scale thematic study*).

A multiperspektivikus kompetenciafejlesztés célja elsőként a történelmi jelentőség és a nézőpontok fogalmakhoz kapcsolódva jelenik meg:

„tudatosítani kell, hogy miért tekinthetők emberek, események és fejlődési folyamatok történelmi jelentőségűnek, hogyan és miért alakultak ki róluk különböző értelmezések.”

(Department for Education, 2014, 3)

Szintén a nézőpont fogalomhoz csoportosítható a mélységelvű témák meghatározása:

A mélységelvű témáknak (depth studies) koherens formában rövid időtartamra kell fókuszálniuk és a társadalom vagy a történelmi helyzet összetettségét és a különböző szempontok kölcsönhatását kell közvetíteniük. (Department for Education, 2014, 4)

A történelmi tudás, megértés és módszer alfejezetben jelenik meg az önálló narratívaalkotás képességének tanulási célja:

Saját rendszerezett összegző történelmi narratíva létrehozásának képessége, források kiválasztása, szervezése, a tudás és megértés bizonyítása írásos elbeszélésekben, elemzésekben megalapozott következtetések levonásával. (Department for Education, 2014, 6)

Az eltérő nézőpontok hátterét a sokszínű és eltérő forrásból származó bizonyíték fogalomhoz kapcsolják:

A források és bizonyítékok felhasználási folyamatainak megértése szigorúan történelmi állítások megfogalmazására,

A történelmi múlt különböző értelmezéseinek (interpretations) kialakítása mögött álló okok és folyamatok megértése. (Department for Education, 2014, 6)

Az angol vizsgaszabályozó tehát több helyen kiemeli és a történelmi jelentőséghez, nézőpontokhoz és ezek alapjait adó sokszínű bizonyítékokhoz társítja a multiperspektivikus kompetenciafejlesztés célját.

Az Oktatási Hivatal 2024-től érvényes Történelem részletes érettségi követelmények (2021) a kimeneti vizsga két szintjének kompetenciáit külön táblázatrészekben ismerteti.

A két szint közül nem meglepő módon az emelt szintű követelmények árnyaltabb gondolkodást követelnek, amelyek explicit tartalmazzák a multiperspektivikus kompetenciafejlesztést.

A magyar szabályozódokumentum illeszkedik a nemzeti alaptanterv kompetenciahálójához, így négy fő kategóriában tárgyalja a kompetenciákat: (1) ismeretszerzés és forráshasználat, (2) Tájékozódás időben és térben (3) Szaktárgyi kommunikáció (4) történelmi gondolkodás.

A dokumentum röviden ismerteti a szükséges kompetenciákat, majd témaköröket és az emelt szintű vizsgán kötelező, kerettanterven túlmutató túlmutató lexikai egységeket.

A részletező kompetencialista összesen négy ponton tér ki a történelmi múlt többnézőpontú bemutatásának és értékelésének kompetenciájára.

A forráselemzés kapcsán középszintű deskriptor az interpretációk és érvek összehasonlítására, rendszerezésére fókuszál:

Különböző típusú forrásokban megjelenő információkat, álláspontokat össze tud vetni. Képes a forrásokban megjelenő érveket és ellenérveket azonosítani, rendszerezni, bemutatni (Oktatási Hivatal, 2021, 1).

Emellett az emelt szinten vizsgázó diákoktól elvárja a történeti háttér ismeretének vizsgálatát is:

Képes az esetleges különbségek okainak feltárására (Oktatási Hivatal, 2021, 3).

Az eltérő perspektívák kapcsán a forráskritikának kiemelt szerepet tulajdonít középszinten is:

Forráskritikát tud alkalmazni szöveges és képi források esetében: a szerző/alkotó szándékát, álláspontját feltárja, nézőpontját azonosítja (Oktatási Hivatal, 2021, 1).

Emelt szinten a leírás a történeti hitelesség vizsgálatának összetett folyamatát és módszertanát is elvárja a diákoktól:

Képes a forrás történelmi hitelességét megállapítani saját ismeretei alapján, feltárni a keletkezés körülményeit (Oktatási Hivatal, 2021, 1).

Két további részterület, a folyamatok bemutatása és a mérlegelő gondolkodás kapcsán is emelt szintű kritériumnak tekinti a multiperspektivikus gondolkodást. A folyamatok kapcsán a tanulói kompetencialeírás szerint:

Képes az események különféle forráson alapuló és többféle nézőpontból történő bemutatására (Oktatási Hivatal, 2021, 3).

A legmagasabb rendű kognitív műveletként azonosítható *mérlegelő gondolkodás* emelt szintű leírása pedig a megismert narratívák változatos és sokoldalú nézőpontjainak vizsgálatát követeli meg:

Képes az egyes történelmi szituációk, személyek és csoportok többszempon-tú megközelítésére. Felismeri az egyes egyének, kultúrák, nemzetek, nemzetiségek, vallások, társadalmi csoportok eltérő érdekeit, céljait és szemléletét. (Oktatási Hivatal, 2021, 4)

A vizsgált multiperspektivikus kompetencia összességében a magyar kimeneti vizsgaszabályozás mindkét szintjén megjelenik. A középszintű követelmények között általános tanulási célokban, míg emelt szinten a történelmi gondolkodás komplex rendszerében.

Összesen két területen, a forráshasználat és a történelmi gondolkodás keretei között, öt részkompetenciában, a forráselemzésben, forráskritikában, történeti hitelességben, hosszútávú folyamatok bemutatásában és a mérlegelő gondolkodás kapcsán.

IV. 4. 3. Összegzés

Mind a négy vizsgált szabályozódokumentum részletesen foglalkozik a multiperspektivikus kompetenciával.

A dokumentumok szellemisége és fogalomhasználata erősen támaszkodik Peter Seixas és Tom Morton (2012) *Big Six* címen ismert hat történelmi gondolkodást részletező fogalmi keretrendszeréhez. Az angol tanterv és vizsgakövetelményrendszer explicit áttemeli Seixas és Morton fogalmait, (1) a történelmi jelentőséget, (2) bizonyítékot, (3) nézőpontot, (4) ok-okozati kapcsolatot, (5) állandóságot és változást és (6) empátiát. A magyar dokumentumok részben adaptálják a szakmai diskurzusban szereplő fogalmakat (ok-okozat, jelentőség, nézőpont), részben pedig további szempontokkal bővítik. Egy nehezen definiált fogalommal, a *mérlegelő gondolkodás* terminusával írják le a kritikai szemlélet magasabb rendű formáját.

Az angol szabályozás vonatkozó kulcsszava az interpretáció és egy átfogó gondolkodásmód elsajátítása, az eltérő nézőpontok keletkezési körülményeinek megértése. A folyamat elemzését a középiskolát záró évfolyamokra fontos történelmi kutatómódszertani eszköznek tekinti.

A magyar szabályozási környezet alapszintű jártasságot követel a középiskolás diákoktól a történelmi múlt leírásának folyamatáról, de a differenciált vizsgarendszerben elsősorban az emelt szintre delegálja az összetettebb történettudományi eszközhasználat elsajátítását.

IV. 5. Vizuális elemzések

F. Dárdai Ágnes a tankönyvek megítélésének minőségi paraméterei között részletesen foglalkozik a vizualitással:

„(...) A tankönyv vegye figyelembe a modern kor, és ezáltal a tanulók megváltozott vizuális kultúráját, szokásait. A szöveges tankönyvi részeket egészítse ki változatos kép- és ábraanyag. A képek haladják meg a puszta dekoratív, illusztratív funkciót.” (F. Dárdai, 2006).

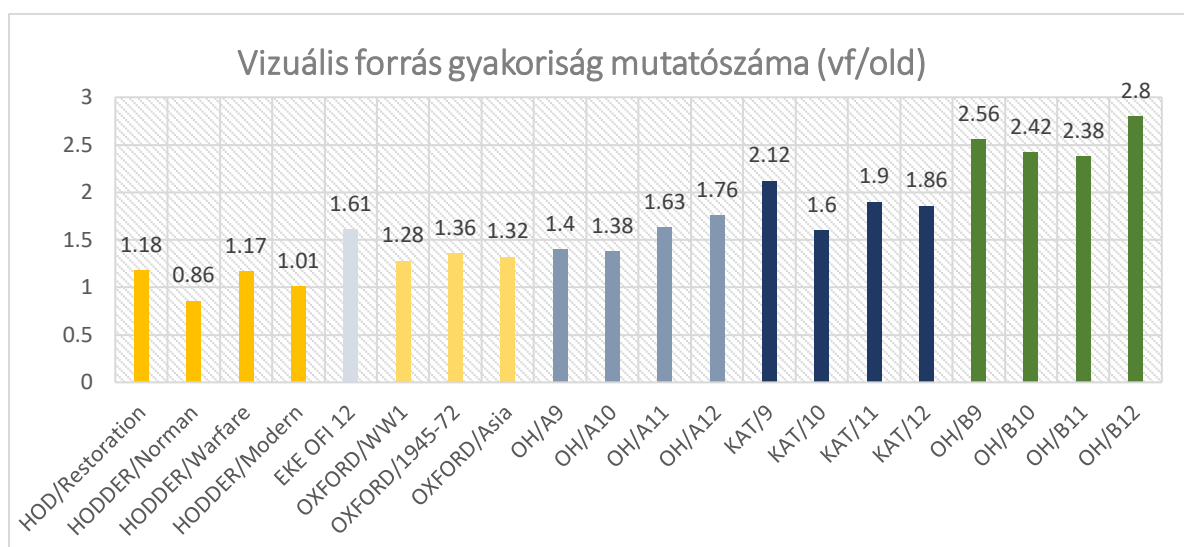
A vizuális források osztályozásában vezérelvként jelenik meg a képes történeti források és illusztrációk elkülönítése Vajda Barnabás munkásságában is (Vajda, 2011).

Herber Attila a képelemzés osztálytermi jelentőségének hangsúlyozásakor a szövegeknél összetettebb természetű elemzési módszertan szerepét emeli ki.

A képelemzést több szempontból közelíti meg, amelyek között jelen vannak az ikonográfiai, ikonológiai és az elemzést támogató multidiszciplináris tanulói kompetenciák. Az elemzés meghatározó elemének tekinti a képi források kontextualizációját, amely során a diákok megismerik az adott képi forrás közönségét is. A képelemzés célja a szerző vizuális érvelésének megértése, amelynek képességét tanárként több módon fejleszthetjük. Elsőként érdemes kihasználni, hogy a diákok alapvetően is képekben gondolkodnak, amelyet segíthet, ha sorba rendezzük őket, és részleteket emelünk ki belőlük. Másodikként fontos a didaktikai kiegészítés. Herber a 2024-től érvényes érettségi vizsgakövetelményekben szereplő képelemzési célok elemzése közben megállapítja, hogy részletes és komoly feladatokat tartalmaznak a forráskritikával, nézőpontok azonosításával és összehasonlításával kapcsolatban. Vajda Barnabás munkája alapján három szakaszt javasol a képi forráselemzéshez, amelyek a pre-analitikus (történeti kontextualizáló), analitikus (elemző, interpretáló) és a poszt-szintetikus (összegző, vitázó, véleménynyilvánító) szakaszok. Az elméleti keretek mellett Herber a gyakorlati példákkal is szolgál a Református Tananyagfejlesztő Csoport *Reftantár* című oldalának segítségével (Herber, 2023).

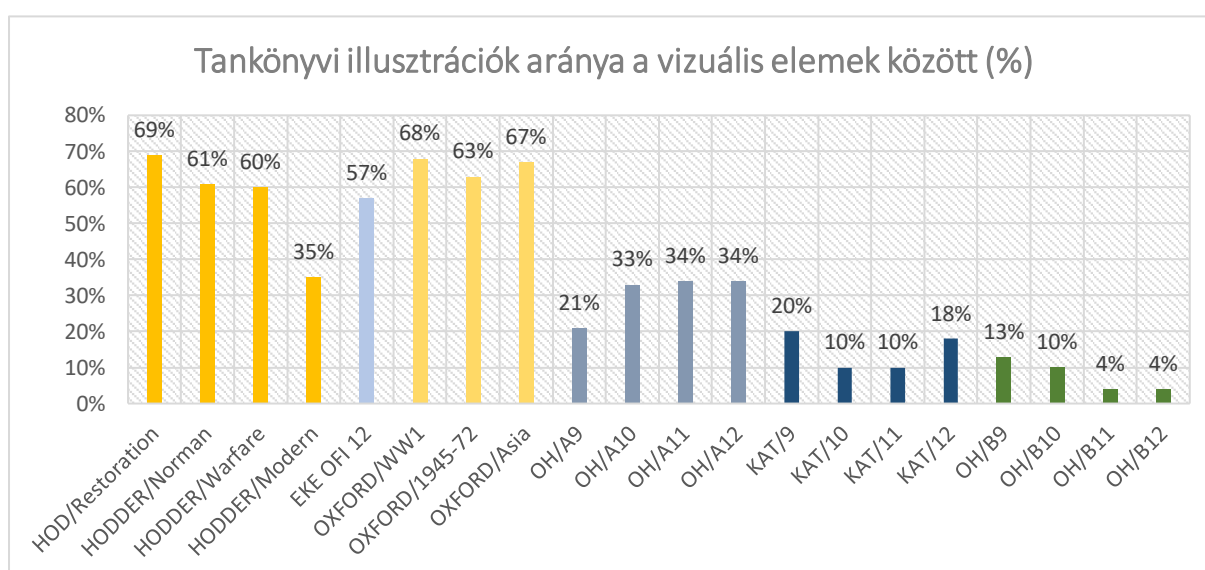
A tankönyvi vizuális elemek kutatása izgalmas eredményeket mutat. A következőkben a 20 tankönyvet tartalmazó kutatási minta minden vizuális forrását összegző elemzések következnek.

17. ábra: A tankönyvek vizuális elemeinek gyakorisága, saját szerkesztés



Az Oktatási Hivatal B tankönyvsorozata kiemelkedik az egy tankönyvi oldalra jutó vizuális elemek gyakoriságában. Az angol tankönyvek között a hidegháború első időszakát bemutató OXFORD/1945-72 kódjelű tankönyve tartalmazza a legtöbb képet. Megfigyelhető egy természetes, kronológiából fakadó tendencia, az emberiség korai történelmét feldolgozó témák kevesebb fennmaradt forrást, különösen kevés vizuális elemet tartalmaznak. A vizuális elemek didaktikai kiegészítése szintén nagy különbségeket mutat, az angol tankönyvek elsősorban illusztratív funkcióval mutatnak be vizuális elemeket, a magyar tankönyvekre jellemzőbb a szisztematikus didaktikai kiegészítő feladatok beillesztése.

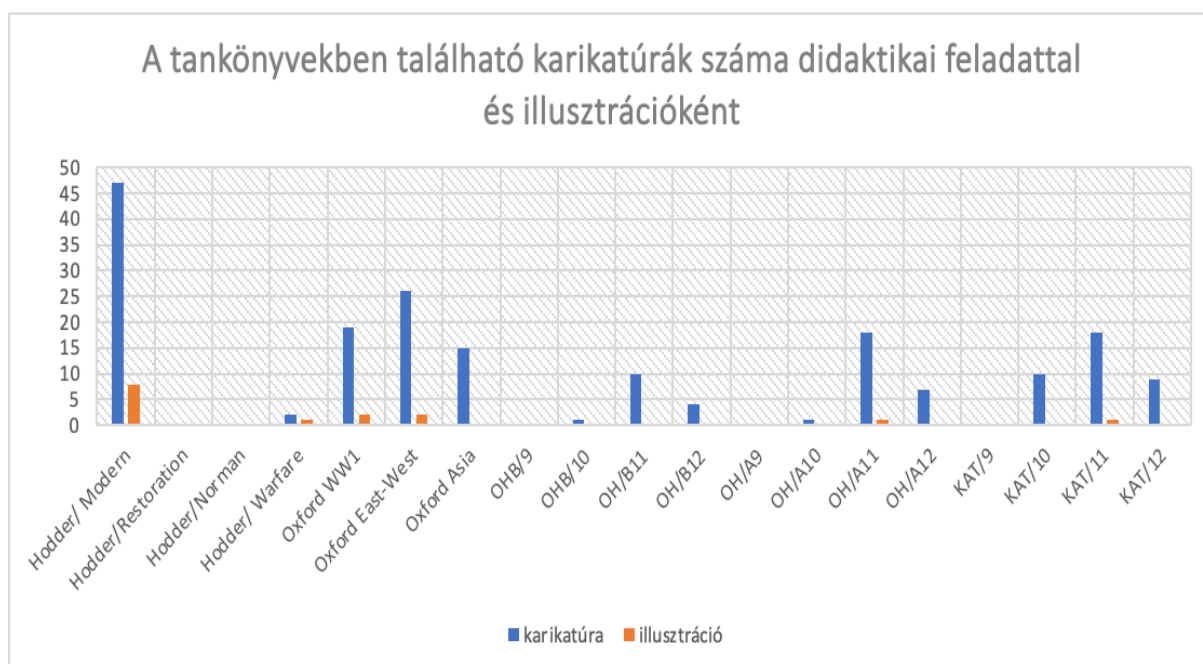
18. ábra: A tankönyvek didaktikai kiegészítéssel nem rendelkező illusztrációinak aránya, saját szerkesztés



Felmerülhet a kérdés, hogy miért arányok és gyakorisági mutatók szerepelnek az eredmények között (a mélységelvű elemzésekben is). Ezt elsősorban a tematikus és kronologikus megközelítésű tankönyvek közötti különbség indokolja. Az angliai tematikus tankönyvek célja 1-1 témakör bemutatása egy-egy rövidebb (esetenként akár csupán 66 oldalas) tankönyv révén. Ezt a szempontot is bonyolítja a Hodder Kiadó *Understanding Modern History* (Hodder/Modern) tankönyve, amely az összes opcionális témakört bemutatja szűkített terjedelmi kerettel. Ennek ellenére ezt a tankönyvet sem tekinthetjük kronologikusnak, hiszen erősen szelektív, mindössze nyolc, elsősorban 20. századi témakör jelenik meg benne.

Ebből következően a Hodder tankönyveinek szerkezete közel sem egységes, a *Norman England* című könyv 66 oldalon 57 vizuális elemet mutat be, míg az említett Modern History 370 oldalon 382 vizuális elemet tartalmaz. Az Oktatási Hivatal B sorozatának 12. osztályos könyve ehhez képest 505 elemet vonultat fel 182 oldalon. Az eltérő szerkezet miatt az egyoldalúság elkerülése érdekében a kutatás arányszámokkal hasonlítja össze a tankönyveket. A források típusát tekintve magasan a fényképek a leggyakoribbak források és illusztrációk számát tekintve egyaránt. A multiperspektivikus kompetencia fejlesztésében kiemelt jelentőségű karikatúrákat önálló ábrán összesítettem. Magasan a Hodder/Modern tankönyv tartalmazza a legtöbb karikatúrát, amelyet az Oxford könyvek és az OHA/11, illetve KAT/11 könyvek követnek. Fontos, hogy minimális az illusztrációk száma, azaz ezt a forrástípust a szerkesztők minden esetben fontosnak tartották kérdéssel, feladattal kombinálni.

19. ábra: Karikatúrák és didaktikai kiegészítés nélkül beszerkesztett illusztrációk a tankönyvekben, saját szerkesztés



IV. 6. Mélységelvű elemzések magyar és angol tankönyvi leckék alapján

Jelen fejezetben öt mélységelvű elemzés következik magyar és angol tankönyvek azonos tematikájú leckéinek komparatív vizsgálatával. A dolgozatnak nem célja a magyar őstörténet, az első világháború, vagy más történelmi objektumok ismertetése vagy a tankönyvi narratívák részletes történettudományi értékelése. A kutatás történeti fókusz helyett elsősorban didaktikai szempontokat mérlegel, a történettudomány kérdései a vitatott kérdésköröknél jelennek meg. Az elemzés célja annak megállapítása, hogy a szerzők mennyiben árnyalják a gyakran sporadikus, máskor bőségesen rendelkezésre álló források párhuzamos, kiegészítő és egymásnak ellentmondó perspektíváit. Érvényesítik-e a történettudomány objektivitásra törekvő módszereit, és segítik-e a tanulókat a történelmi gondolkodás fejlesztésében. Ezek mellett a vizsgálat fontos szempontját adja a vizuális elemek, illusztrációk és képes történeti források számbavétele.

Az összehasonlító elemzések részben – két esetben – magyar, részben magyar és egyetemes történeti témákat érintenek. Az elemzett tankönyvek köre ezeknek megfelelően változik. A mélységelvű elemzések minden fejezetben a három magyar tankönyvsorozat (Oktatási Hivatal/A, Oktatási Hivatal/B, Szent Imre sorozatok) könyveivel kezdődnek és egyetemes téma esetén angol tankönyvi példával (Hodder, Oxford) zárulnak. Kiemelt szerepet kapnak az egyes lecekben megjelenő vizuális narratívák és a multiperspektivikus jó gyakorlatok példái. Az alfejezeteket az áttekinthetőséget segítő, összegző táblázatok egészítik ki.

Az elemzés szempontjai két megközelítésre bonthatók, az egyik a kvantifikálható képi és szöveges források, valamint a didaktikai kérdések és feladatok számbavétele, a másik a kvalitatív szemlélet: a jelenlévő vagy hiányzó alternatív nézőpontok számbavétele és összegző értékelése. Az elemzések fókusza és minden alfejezetben jelen lévő pontja a jó gyakorlatok összegyűjtése.

A kvalitatív elemzések közül kiemelkedő Michael Wobring tanulmánya alapján a tankönyvi lecke vizuális narratívájának elemzése amely implicit üzenetet közvetít a diákok számára az adott történeti objektumról (Wobring, 2014).

20. ábra: A tankönyvi leckék mélységelvű elemzésének szempontjai, saját szerkesztés

Fókusz	Szempont	Típus
Tanterv, keretterv	A témát adó történelmi objektum tantervi és tankönyvi pozíciójának azonosítása	kvalitatív
Szerzői szöveg	Tankönyvszerzői narratívák számbavétele a témát adó történelmi objektumról	kvalitatív
Didaktikai apparátus	Textuális és képi források összesítése és gyakorisági mutatójának összegzése	kvantitatív
Didaktikai apparátus	Didaktikai kérdések és feladatok összesítése és gyakorisági mutatójának összegzése	kvantitatív
Didaktikai apparátus	Párhuzamos, ellentétes, kiegészítő interpretációk azonosítása a textuális és képi forrásokban és a szerzői szövegben	kvalitatív
Szerzői szöveg és didaktikai apparátus	Más népek, szomszédos nemzetek, kisebbségek, bevándorlók nézőpontjának azonosítása és értékelése a didaktikai apparátusban	kvalitatív
Didaktikai apparátus	A lecke vizuális narratívájának elemzése Wobring (2014) alapján	kvalitatív
Didaktikai apparátus	Didaktikai blokkok elemzése értelmező kulcsfogalmak (Seixas & Morton, 2012) és magasabb rendű gondolkodási műveletek alapján	kvalitatív
Didaktikai apparátus	Információrendszerező ábrák elemzése a történelmi gondolkodás szempontjából	kvalitatív
Didaktikai apparátus	Történettudományi munkamódszereket ismertető tankönyvi rovatok elemzése	kvalitatív
Didaktikai apparátus	Projektszervezéshez kapcsolódó tankönyvi rovatok elemzése	kvalitatív
Didaktikai apparátus	Vizsgafelkészítő tankönyvi rovatok elemzése a multiperspektivikus kompetencia szempontjából	kvalitatív

IV. 6. 1. Őstörténet a tankönyvekben

Az első komparatív mélységelvű elemzés témája a magyar őstörténet és honfoglalás tankönyvi bemutatása, amely a magyar középiskolai kerettanterv kilencedik évfolyamán *A magyar nép eredete és az Árpád-kor* témakör bevezető témája. A teljes témakört a kerettantervi útmutatás szerint összesen 14 órában szükséges tárgyalni.

A szűkebb forrásbázisra épülő, nagyobb interpretációs térrel rendelkező őstörténet témaköre kiváló lehetőséget biztosít a tanulói történelmi gondolkodás fejlesztésére a történészi nézőpontok összevetése által.

A három tankönyv leckéinek historiográfiai narratívája jelentős eltéréseket mutat többek között a felmerülő elméletek és a honfoglalók államformájának terminusával kapcsolatban.

Oktatási Hivatal B sorozat (OHB/9)

Az Oktatási Hivatal B sorozatának kilencedik osztályos tankönyve (továbbiakban OH/B9) egy teljes oldalas bevezetővel kezd, amely bemutatja a témához kapcsolódó fogalmakat. A nép terminusát négy összetevővel definiálja:

„saját jelrendszert (nyelv, viselet, szokások) és önelnevezést alkalmazó hagyományközösség, amelynek önálló eredetmítosza van, és tagjait az összetartozás érzése hatja át” (Szabados & Száray, 2020, old.: 116).

A magyar nép fókuszba emelése előtt francia példán keresztül öt lépésben mutatja be az őstörténetet nyelvi és demográfiai változások szempontjából, amelyet egy ábrán összesít és kiegészítő didaktikai feladatban bíztatja a tanulókat az összehasonlításra.

Ezt követően az őstörténet kutatásának tudományos kérdéskörei jelennek meg. A tankönyvszerzők szintén összegző gondolatábrán ismertetik a régészet, nyelvészet, történetírás, források és aktuálpolitika bonyolult viszonyrendszerét.

Az őstörténetben megjelenő finnugor eredetet „felfogásként” jellemzik és kritikusan említik, hogy az összemosza a nép és nyelv eredetét. Rögtön a lecke elején szerepel László Gyula kettős honfoglalás elméletének forrásrészlete is, amelyet a szerzői szöveg is részletesen mutat be. A tankönyv ugyanakkor kitér a leletek „némaságára” és a nyelvemlékek hiányára, megemlíti, hogy nem tudható, mikor és hányan érkeztek magyarok a Kárpát-medencébe.

László Gyulától egy másik forrásrészlet is szerepel, amely a magyar őstörténetről mint a közérdeklődés fontos eleméről számol be, és hangsúlyozza, hogy csupán felvetéseket fogalmaz meg, nem bizonyosságokat.

A továbbiakban a szerzők bemutatják a sztyeppei országút állomásait, megemlítik Levédiát, Etelközt és 862-895 közé teszik a tervezett és tudatos honfoglalás időpontját. Kiemelik a brentai és pozsonyi csatákat, a Nyugat-Európába vezető támadó hadjáratokat is bemutatják, és felhívják a figyelmet a „kalandozások” kifejezés téves természetére. A 955-ös, vesztes augsburgi csatát ábrázoló metszet képaláírásában megjelenik egy korábbi, 910-ben azonos helyszínen vívott magyar részről győztes ütközet is (Szabados & Száray, 2020).

Oktatási Hivatal A sorozat (OHA/9)

Az Oktatási Hivatal „A” sorozatának kilencedik osztályos történelemtankönyve (továbbiakban OH/A9) a Himnusz soraival, a Kárpátok és „Bendegúznak vére” felidézésével kezdi az őstörténet bemutatását. A tankönyvi lecke bemutatja a nyelvészet, néprajz és népzene, régészet, embertan és történelmi genetika tudományainak forrásait. Ismerteti a krónikákban megjelenő hun-avar-magyar kapcsolat historiográfiai fejlődését, finomodását, majd a finnugor nyelv, uráli ősnyelv és ősnép történetéről értekezve megjegyzi, hogy heves érzelmeket váltottak ki, és utóbbiak létezésére nincs bizonyíték. Szintén megjegyzi, hogy a „rosszul értelmezett nemzeti dicsőségkeresés jegyében” több megalapozatlan írás is született a sumer rokonságot említve (Borhegyi & Szabados, 2020, 114).

A szerzők bemutatják a magyarok feltételezett vándorlásának állomásait, Levédiát, Etelközt és a Kárpát-medencébe érkezést. A Julianus barát kapcsán említett Magna Hungariának nevezett őshaza koncepcióját megalapozatlannak vélik.

Levédiáról egy külön szövegdobozban „*Levédia – volt vagy nem volt?*” címmel értekeznek. A rövid ismertető új elméletre hivatkozva, oroszországi és ukrainai leletekre, illetve Levédia feltételezett helyén a leletek hiányára támaszkodva a szálláshely elvetését javasolja. A szövegdobozhoz több didaktikai kérdés kapcsolódik, amelyek az információk gyűjtését szolgálják, illetve a forráskritikával közelítenek az elmülethez.

Egy önálló forráselemzés rovatban krónikaszüvegeket jelenítenek meg, amelyekhez magyarozatként az OH/B9 sorozattal megegyező magyarozó szüvegeket kapcsolnak az őstörténet-nép-állam-nemzet fogalmakról.

Az Oktatási Hivatal mindkét tankönyve megemlékezik az etelközi sztyeppeállam megalapításáról, a vérszerződésről, Álmos vezető szerepéről és a nagyfejedelemségnek nevezett államformáról. Mindkét tankönyvben többször előfordul az „eleink” kifejezés, amely az ős archaikusabb szinonímájával és a birtokos szerkezettel a kollektív emlékezet érzelmi szempontjait erősíti.

Szent Imre sorozat (KAT/9)

A Katolikus Pedagógiai Intézet Szent Imre tankönyvsorozat kilencedik osztályos tankönyvének (továbbiakban KAT/9) őstörténetre vonatkozó 16. leckéjét első szerzőként Tamásiné Makay Mariann írta. A könyv a korábbiakban bemutatottakhoz hasonlóan röviden részletezi a korszakból származó forrásokat értelmező tudományterületeket, és kiemeli az archeogenetika 21. századi diszciplinájának szerepét. A tankönyv szerzői szintén utalnak a hun-magyar rokonság megalapozatlanságára, és kitérnek a magyar nép latin és nyugat-európai megnevezésének alapjaként szolgáló onogur népnévre. A finnugor rokonságról szilárdan megfogalmazzák, hogy a korábbi vitákat lezárnak tekintik, és a magyar nyelvet a finnugor nyelvcsaládba sorolják, de ez nem jelenti a biológiai rokonságot. A honfoglalók genetikai jellegét sokszínűként mutatják be, amelyben dominálhatott az „ázsiai jelleg”. (Kovács et al., 2021).

A magyar őshazát a Dél-Urálba, a mai Baskíriába helyezik, amelyet a középkorban Magna Hungariának nevezett területtel azonosítanak. Az ezt követő vándorlást árnyaltan részletezik, Levédia szálláshelyét az OH/A9 tankönyvhöz hasonlóan két interpretációban mutatják be. Ehhez két egymás mellé állított szemléltető térképet is elhelyeztek. A kapcsolódó didaktikai feladat és kérdés a különbségekre hívja fel a figyelmet. Levédiát követően a tankönyv megemlékezik az etelközi vérszerződésről, amelyet „mondabelinek” tekint, a létrejövő államot pedig a két előző tankönyvvel szemben alternatív terminussal „nomádállamnak” nevezi.

A kettős honfoglalásról szűkszavúan, négy rövidített sorban térnek ki, amelyben nem értékelik vagy árnyalják azt. A 10. századi hadjáratokat pedig a klasszikus kifejezéssel kalandozásoknak nevezik, amit egy forrás árnyal. A tankönyv megemlíti a 907-es pozsonyi csatát is.

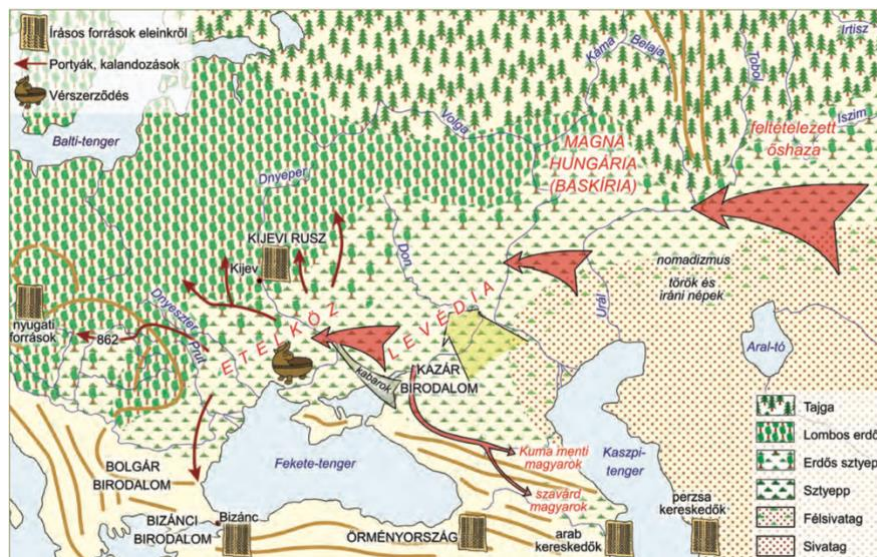
Az elemzett leckék terjedelme sem azonos. A katolikus tankönyv őstörténeti leckéje a legrövidebb 7 oldallal, az Oktatási Hivatal két könyve közel azonos terjedelemben, 11 (OH/A9), illetve 10 oldalban (OH/B9) mutatja be a témát. Emellett a katolikus tankönyv

tartalmazza a legtöbb írott, a B sorozat könyve pedig a legtöbb vizuális forrást. A források összesített gyakorisági mutatójában a katolikus könyv áll az élen 3,7 forrás/oldal aránnyal. A B sorozat könyve 3,1, az A sorozat tankönyve pedig 2,3 forrást mutat be egy átlagos oldalon.

Mindhárom tankönyvről elmondható, hogy vizuális elemeit szinte minden esetben kiegészíti didaktikai kérdésekkel és feladatokkal. Az Oktatási Hivatal két tankönyve tartalmaz két-két tárgyat, leletet vagy gondolatábrát. A B sorozatban szerepel a legtöbb és legváltozatosabb vizuális elem, hat festmény és metszet, öt információszerző- és gondolatábra, öt térkép és öt régészeti lelet és tárgy.

A vizuális források közül a legnagyobb teret mindhárom tankönyvben egy-egy térkép tölti ki. A vizuális hangsúly a katolikus könyvben a Kárpát-medencébe érkező honfoglalók útvonalait mutatja (571x472 képpont), az Oktatási Hivatal A és B sorozatainak könyveiben egyaránt a népek országútja kapja a legnagyobb figyelmet. A három tankönyv közül a B szerepelteti a legnagyobb, féloldalas (882x558 képpont) képet.

1. tankönyvi képi forrás: Az őstörténetet bemutató leckék legnagyobb vizuális eleme (Szabados & Száray, 2020)



A tankönyvek közül az A sorozat leckéjének didaktikai blokkjai tartalmazzák a legtöbb (60) didaktikai itemet, arányaiban pedig a katolikus tankönyv, amely átlagosan 6,4 itemet tartalmaz oldalanként.

21. ábra: A magyar tankönyvek őstörténetre vonatkozó adatai, saját szerkesztés

Tankönyv	Oktatási Hivatal B sorozat 9.	Oktatási Hivatal A 9.	Katolikus Pedagógiai Intézet 9.
Szerkesztő(k)/szerzők	Szabados György, Száray Miklós	Borhegyi Péter, Szabados György	Kovács Örs, et al.
Témakör	<i>A magyar nép eredete és az Árpád-kor (14 óra)</i>		
Fejezetek címe	<i>Magyar őstörténet és honfoglalás (OH/B:14. lecke, OH/A:15. lecke és Kat:16. lecke)</i>		
Fejezet terjedelme (old)	10 oldal (116-125)	11 oldal (112-122)	7 oldal (110-116)
Források			
Primer szöveges források száma	5	4	5
Szekunder szöveges források száma	3	7	9
Vizuális források száma	23	14	12
Források gyakorisági mutatója (oldalanként)	3,1	2,3	3,7
Feladatok			
Didaktikai kérdések és feladatok száma összesen	56	60	45
Kérdések és feladatok gyakorisági mutatója (oldalanként)	5,6	5,5	6,4

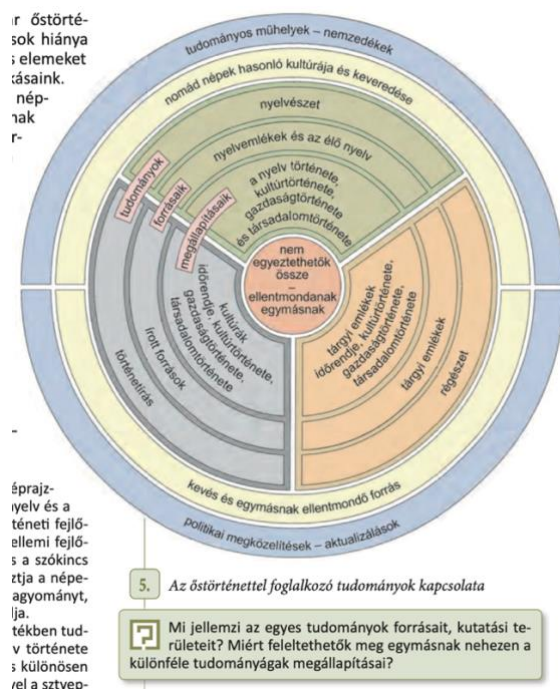
A kérdések és feladatok nagy többsége mindhárom tankönyvben előzetes ismeretek rögzítését, felidézését, új információk keresését, szövegértést és egyszerű képelemzést vár el a diákoktól. Az Oktatási Hivatal B sorozat leckéjének feladatai 77%-ban, az A sorozat leckéjének feladatai 75%-ban, a katolikus könyv leckéjének feladatai 73%-ban várnak el információrögzítést.

A magasabb rendű műveleteket (is) tartalmazó kérdéstípusok tehát minden esetben kisebbségben vannak. Az elmélyítést segítő, információkat, forrásokat összehasonlító, szintetizáló, következtetést megfogalmazó feladattípusok a tankönyvi leckék 27-23%-át adják.

Multiperspektivikus kompetenciafejlesztő jó gyakorlatok, modulok

A tankönyvek kevés helyen tartalmaznak direkt háttéranyagot a történész szakma szempontjainak megértéséhez és a diszciplináris módszerek, források és kihívások részletes bemutatásához, de az őstörténet témakörénél több példát is találhat az elemző. Az azonos történelmi objektumot vizsgáló három összefonódó tudományterület különbözőségei és viszonyrendszere segítheti a múlt interpretációs folyamatának és a történelem sokszínűségének megértését.

2. tankönyvi képi forrás: Az őstörténettel foglalkozó tudományok kapcsolata a B sorozatban (Szabados & Száray, 2020, old.: 117)



A történeti narratívák különbözőségei a magyar őstörténet szállásterületei és Levédia kérdése körül kristályosodnak ki leginkább.

Az Oktatási Hivatal A sorozatában szereplő egyik forrás a szerzői szöveget kiegészítő blokkban jelenik meg, amelynek már figyelemfelhívó címe is orientálja az olvasót a párhuzamos nézőpont felé.

3. tankönyvi forrás: Levédia őstörténeti szállásterületét vitató elmélet (Borhegyi & Szabados, 2020, 115)

Levédia – volt vagy nem volt?
 Oroszország és Ukrajna déli területein harcosok sírjaiból olyan tárgyak (lőszerszármok, viseletdíszek) kerültek elő, amelyeket a honfoglaló magyarok is használtak. A leletek alapján egy új elmélet azt feltételezi, hogy a magyarok csak a 830-as években indultak el a Középső-Urál vidékéről, egy lépésben érkeztek az Etelközbe, és innen jöttek a Kárpát-medencébe. Vagyis Levédiát, ahol nem találtak magyar emlékeket, nem is érintették.

- Mit állít ez az elmélet?
- Milyen típusú forrásra támaszkodik?
- Milyen típusú forrás alapján tudunk Levédiáról?
- Mire lehet következtetni abból, ha egy területen a régész nem talál a magyarokhoz köthető leletet?

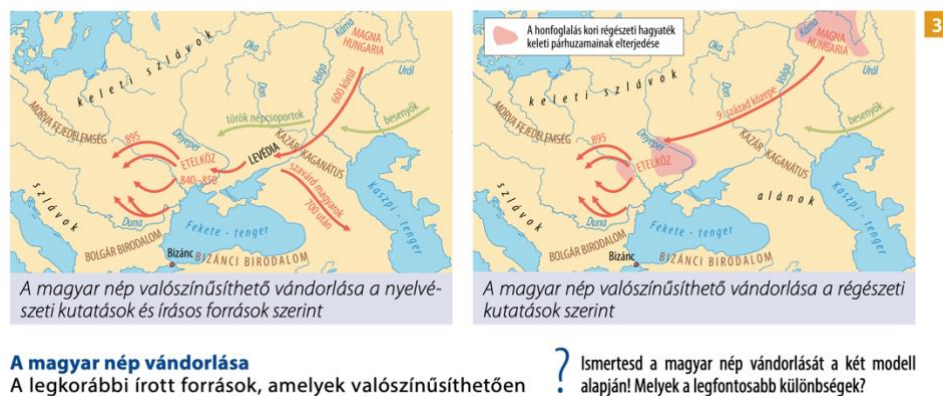
A kiegészítő didaktikai kérdések rövid elemzést várnak, a három információörögző, zárt és egy összefüggés keresésére irányuló kérdés ugyanakkor kevésbé ragadja meg a második nézőpont lehetőségét.

A multiperspektivikus kompetenciát nagyobb eséllyel fejlesztheti az OH/A9 könyv *Történészszemmel* rovata, amely *Színesedő kép a magyar történelem kezdeteiről* címmel rövid problémátörténetet vázol fel, amelyet három kérdéssel árnyal.

- „Milyen ellentétes elméletek léteznek az őstörténelmünk feltárásában?”
- Mire vezethető vissza a bizonytalanság?
- Miért születhetnek áltudományos elméletek?” (Borhegyi & Szabados, 2020, 114)

Szintén többnézőpontú és a diszciplináris szemléletet erősíti a katolikus tankönyv szerzői szövegében szereplő alternatív narratívák (karto)grafikus összegzése és összehasonlítása a kapcsolódó feladat révén.

4-5. tankönyvi képi forrás: a magyar nép vándorlásának két narratívája térképen ábrázolva (Kovács, és mtsai., 2021, old.: 111)



A katolikus tankönyvi leckét egy extenzív didaktikai blokk zárja, amelyben főleg szekunder források összehasonlításával tárgyalják a *kalandozások* hátterét. Egy kortárs mellett történészekről, régészekről és egy nyelvésztől szerepelnek a történelmi objektum interpretációi.

Bölcs Leótól a magyarok taktikájáról, Molnár Eriktől (1949) a hadjáratok emberrabló céljairól, Győrffy Györgytől (1984) a kalandozók társadalmi összetételéről, Kristó Gyulától (1986) a törzsi társadalom szétszakadását okozó hadjáratokról, Mezey Barnától (2003) a törzsek közötti viszonyrendszeréről, Király Pétertől (2000) a kalandozások „igazságtalan és bántó”

megnevezéséről és a hadakozás kifejezés preferálásáról, Gáll Erwintól pedig a kalandozások katonai, morális értékeléséről és nemzetközi összehasonlításáról olvashatnak a tanulók. A forrásrészletek rövidek és egy-egy szempontra koncentrálnak, átlagosan 480 karakteres terjedelemben. Az interpretációk különböző előfeltevésekkel, pl. Bölcs Leó szomszéd birodalom uralkodójaként, Molnár Erik kommunista-marxista történészként tekintenek a kalandozásokra.

A hét interpretáció mellett vizuális elemek, egy orientációt segítő térkép és a zsákmányra utaló itáliai pénzerméket ábrázoló kép szerepel. A didaktikai modult 12 kiegészítő kérdés és feladat egészíti ki.

A legtöbb didaktikai kérdés és feladat információk keresésére és azonosítására irányul, egy blokk viszont három kérdéssel összehasonlít és szintetizál három történészi értékelést, egy ideológiai háttérre vonatkozó kérdést pedig a magyarok társadalomszervezésével kapcsolatban tesz fel:

- *„A honfoglalók társadalmának melyik rétegei vettek részt a hadjáratokban a három történész szerint?”*
- *Milyen elképzeléseket fogalmaztak meg a kalandozások társadalomtörténeti háttérével kapcsolatban?*
- *Mi volt az ideológiai háttére Molnár Erik – néhány évtized múlva egyértelműen megcáfolt – egyenlőségen alapuló pásztortársadalom - elméletének?”* (Kovács et al., 2021,114)

A didaktikai blokk több tudományterületet, korszakot, nézőpontot, eltérő forrásértékű és típusú bizonyítékot felvonultatva alkalmas lehet a multiperspektivikus kompetencia fejlesztésére.

Összegzés

A magyar őstörténet tankönyvi tananyagai a multiperspektivikus kompetencia izgalmas példáit adják. A 'B' sorozat könyve két fontos diszciplináris elvet erősít meg a nép és a nyelv kettősségéről, illetve a források némaságának okáról, azaz a korszakból fennmaradt bizonyítékok hiányáról és az interpretációs térről ír. Az A sorozat leckéje három tévhit eloszlátását helyezi a középpontba, ezek a sumer rokonság megalapozatlansága, a Magna Hungariának nevezett őshaza koncepciójának kérdéses természete, illetve Levédia szállásterületének elvetése.

A Szent Imre sorozat könyve egy modern tudományterület, az archeogenetika szerepét mutatja be: eszerint a honfoglalók genetikai jellege sokszínű volt, amelyben dominálhatott az „ázsiai jelleg”. Két további megállapításával Magna Hungaria létezését megerősíti a Dél-Urálban, Levédiát pedig két interpretációban tárgyalja. A pozsonyi csata kérdésköre szintén minden fejezetben megjelenik, amely a magyar tankönyvkutatás kurrens kérdésköre. A témában a Történelemtanítás folyóirat hasábjain jelent meg részletes elemzés a 18-20. századi történelem-tankönyvekből hiányzó csatáról (Horváth-Lugossy, Illik, 2022). Az információszerző ábrák és térképek tekintetében a B sorozat tankönyve a legsokoldalúbb, amelyek diszciplináris kapcsolatokat és a sztyeppei országot ábrázolják. Az östörténeti leckék közül a katolikus tankönyv – terjedelmi keretei ellenére – forrásainak és didaktikai feladatainak gyakorisága is kimagasló. A feladatok nagy része ismeretközpontú, de megjelennek álláspontokat szintetizáló kérdések és feladatok is.

IV. 6. 2. Három részre szakadt Magyar Királyság a tankönyvekben

A komparatív elemzés második mélységelvű elemzésében szintén a magyar történelem egy fontos epizódja jelenik meg: Mohács, Magyarország oszmán megszállása és a kettős királyválasztás témaköre. A 16. századi téma a középiskolai történelem kerettanterv *A török hódoltság kora Magyarországon* című témakörében szerepel. A 10 tanóra tervezett témakörben a három részre szakadt Magyarország az első a *Két magyar állam és a Török kiűzése* témák előtt.

Oktatási Hivatal A sorozat (OH/A10)

Az Oktatási Hivatal A sorozatának tankönyve bevezető szövegében az ismert közmondásra utalva egy kérdést tesz fel: „*de mi is veszett el Mohácsnál?*”. Borhegyi Péter leckéje a továbbiakban erre a kérdésre próbál árnyalt választ találni.

Az első szakasz a Jagelló-kort mutatja be, amelyben Hunyadi Mátyás halála és a trón megüresedése után veszi fel a magyar történelem fonalát. Kitér a Habsburg-Jagelló vetélkedésre, majd II. Ulászló uralkodására. A szakaszban megjelenik a későbbi (a mohácsi csatavesztés utáni) kettős királyválasztás bevezetése. Borhegyi Péter megemlíti a nemzeti királyválasztást előíró rákosi végzés tartalmát, és kiemeli, hogy ez nem volt törvény, de Szapolyai Jánosnak, a királyságra törekvő, legnagyobb földbirtokkal rendelkező főúrnak kedvezett. Szintén bemutatja a Habsburg-Jagelló házassági szerződést, amely megalapozta Habsburg Ferdinánd király trónigényét. A lecke nagy hangsúlyt fordít a mohácsi csatára, amely a jubileumi 500. évfordulóra készülve és újabb régészeti kutatások kapcsán napjainkban is aktuális történeti téma. Borhegyi Péter a kontextus megteremtése érdekében táblázatban összesíti a Magyar Királyság és az Oszmán Birodalom területi, demográfiai és gazdasági lehetőségeit, amelyek utóbbi erőfölénye felé billentik a mérleg nyelvét. Szintén megjelenik Magyarország rendi megosztottsága, a főnemesi pártok vetélkedései és az anyagi nehézségek, illetve a Német-Római Császárság háborúja a Francia Királysággal. A csata előzményei között említi a Habsburg segítség elmaradását és a cseh zsoldoscsapatok késését. Szapolyai János és az erdélyi hadsereg késésének történeti kérdését egyszerűen kezeli:

„*Szapolyai János erdélyi serege (körülbelül 15 ezer fő) a földrajzi távolság miatt nem tudott II. Lajos segítségére érkezni.*” (Borhegyi & Nánay, 2021, 37).

A szerző ezzel a konszenzusos történettudományi álláspontot képviseli, de elszalasztja az alternatív elképzelések és korábbi narratívák megemlítését és ütköztetését. Röviden részletezi a csata menetét, amelynek helyszínét kényszer hatásának és az oszmán folyami átkelés megakadályozása elmulasztásának tulajdonítja, majd az eredményt „katasztrofális vereségként” írja le. A csata lefolyását röviden tárja a diákok elé, amely szerint Tomori Pál érsek nehézlovassága sikeresen támadta az elsőként érkező szpáhikat, majd vereséget szenvedett a janicsárok és tüzérség sortüzétől. A források között egy szemtanú által készített írott forrás Brodarics István püspök krónikáját és levelét idézi, illetve Székely Bertalan II. Lajos király holttestének megtalálását ábrázoló ikonikus festménye jelenik meg. A vereséget követően a kettős királyválasztással és Szapolyai János török szövetségével folytatódik a lecke. Utóbbi a szerző „nehezen vállalható döntésnek” nevezi (Borhegyi, Nánay, 2021, 38). Az ország három részre szakadása kapcsán Buda elfoglalásának módszerét a „csel” szóval írja le, illetve Verancsics Antal krónikájából vett idézettel és egy oszmán miniatúrával árnyalja. A lecke zárásaként megjelenik Fráter György hintapolitikája és a várháborúk jellemzői is. A lecke vizuális narratíváját az eseménysor értelmezését segítő és elmélyítő gondolatábrák és térképek uralják. A mohácsi csatához egy a hadjáratot ábrázoló térképet és a csapattestek mozgását mutató térkép-vázlat, illetve Székely Bertalan II. Lajos holttestének megtalálása című képe kapcsolódik.

6-9. tankönyvi képi forrás: A mohácsi csata, Székely Bertalan festménye, oszmán miniatúra, (Borhegyi & Nánay, 2020, 37-40).





A vizuális ábrázolások a legtágabb történeti kontextustól lépnek közelebb a személyek szintjéig. A Mohácsot térben elhelyező térkép után a csata térképvázlata már a terepviszonyokat, a Duna-kanyarulatot, az ebbe torkolló patakokat és a mocsaras területeket is megvilágítja. Ezt követően az elhunyt királyt ábrázolja a patakparton. Székely Bertalan műve szinte kihagyhatatlan része a témához fűződő kollektív emlékezetnek, így mindhárom elemzett tankönyv szerepelteti is. A király halála egyben az örökös nélküli királyság hanyatlását sugallja. A kép szürke színeivel ábrázolt tisztelgő főurak és katonák között a fiatal uralkodó fehér lepelben lévő krisztusi alakjára irányítja a figyelmet. Az 1860-ban készült festmény egy *későbbi nemzethalált*, az elvesztett szabadságharcot is szimbolizálja. A keletkezési évszámot ugyan jelzi a szerkesztő, de feladatot nem kapcsol a keletkezés kontextusához és a kép céljához.

Oktatási Hivatal B sorozat (OHB/10)

Az Oktatási Hivatal B sorozatának 10. osztályos tankönyve a Magyar Királyság helyett elsőként az Oszmán Birodalom európai hódításait helyezi kontextusba. Egy háttérolvasmánnyal és nagyméretű térképpel vezeti be a katonai hadjáratok, terjeszkedési folyamat és a gazdasági háttér kontextusát.

Száray Miklós a Magyar Királyság szempontjából ismerteti a rákosi végzés hátterét és megjegyzi, hogy Szapolyai János „Az ország legnagyobb birtokosa, aki erdélyi vajdaként a bárók közül a legnagyobb katonai erővel rendelkezett, ekkor [FR: 1505] már harcba szállt a koronáért.” (Száray, 2021, 41). A királyi hatalom meggyengülését bemutatva idéz egy forrást, amelyben Váradi Pál kincstartó egy huszárnak ír panaszkodva a pénzhiányról.

A mohácsi csata előzményeként Száray Miklós több okot azonosít, a Dózsa-féle parasztfelkelést, pénzhiányt és ebből eredő védelmi hiányosságokat, a Habsburg-szövetségből fakadó francia-oszmán szövetséget, illetve a szultán követeinek fogságba ejtését.

A szerző a kormányzat „egyetlen jó döntéseként” Tomori Pál érsek katonai megbízását jelöli meg. Boronkai Szabolcshoz hasonlóan elszalasztott lehetőségnek nevezi a déli folyókon átkelő szultáni csapatok megtámadásának hiányát. A mohácsi csatát „teljes vereségnek” nevezi (Száray, 2021, 43), amelynek menetét a szövegben nem részletezi, de két térképet is bemutat vele kapcsolatban. Nem kerül szóba Szapolyai János szerepe a csatában, de a szultáni sereg téli hazaindulása során megemlíti, hogy „kivonulásukat a Szapolyai János vezetésével Szegednél várakozó 10-15 000 fős erdélyi had nem merte megzavarni” (Száray, 2021, 44). A tankönyvszerző Szapolyai török szövetségét a következőkkel foglalja össze:

„Szapolyai visszatért Erdélybe, és tárgyalást kezdeményezett a Habsburgokkal harcban álló francia királlyal. Ám az a szultánhoz irányította. Szapolyai felajánlkozását Szulejmán elfogadta (1528). A magyar történelemben először fordult elő, hogy az egymással harcban álló felek egyike a törökhöz fordult, így a szultán beleszólhatott belső küzdelmeinkbe.” (Száray, 2021, 44).

Száray tehát árnyalja és részben elítéli a vajdából lett király politikáját. Felveti, hogy Szapolyai először nem a török portához fordult segítségért, hanem a francia király biztatására tett így, ugyanakkor a „felajánlkozás” és a „belső küzdelmek” említése egyértelműen az uralkodói politika kritikáját mutatják. Az ország három részre szakadásával kapcsolatban Buda 1541-es elfoglalását nem részletezi, de kiemeli Török Bálint báró, János Zsigmond későbbi fejedelem egyik gyámjának szerepét és elhurcolását. Ezt követően egy rövid történettudományi szövegszakasz következik arról a kérdésről, hogy miért várt a szultán 1541-ig Buda elfoglalásával. Felmerülnek a „szultáni ajánlat”, a „hatósugar elmélet” és az „utánpótlási vonal” fogalmak is. Száray Miklós leckéjének vizuális narratíváját a madártávlat és a gondolatábrák uralják. Összesen hat térképet vonultat fel, amelyek széleskörű lehetőséget biztosítanak a történelmi események térbeli kontextusához és a komplex értelmezéshez.

Szent Imre sorozat (KAT/10)

A Szent Imre katolikus tankönyvsorozat 10. osztályos tankönyvében *Az ország három részre szakadása* című leckét a sorozat főszerkesztője, Kovács Örs jegyzi.

A lecke a könyv szerkezete miatt jelentősen rövidebb a két már elemzett tankönyvi szakasznál, összesen négy oldal terjedelmű szerzői szöveggel és két oldal, elsősorban kiegészítő forrásokat tartalmazó résszel mutatja be a témakört. A leckék struktúrájának és terjedelmének

egységessége deklarált célkitűzés a katolikus sorozatban. Kovács Örs már első fejezetét a *Mohácsi csata* címmel kezdi, de elsőként annak előzményei jelennek meg benne. Ezek között a diákok olvashatnak Dózsa György parasztfelkeléséről, Nándorfehérvár elestéről, a Habsburg házassági szerződés által kötött szövetségről, és még a lengyel nézőpontról is. Ezt követően a szerző 1526-ra koncentrál. Röviden kitér a bizonytalanságra, amelyet a jelentésekben felbukkanó oszmán veszély okozott. Felhívja a figyelmet, hogy nem volt egyértelmű, melyik európai határterületet veszi célba az Oszmán Birodalom szultáni hadserege. Ismerteti a magyar készülődés folyamatát, amelyben a hadiadó megszavazását, a hadseregszervezés késlekedése mögött álló betakarítási munkákat, a déli vármegyékben hadra kötelezett, de vonakodó parasztságot és a banderiális hadseregek külföldi zsoldosainak harcértékét is felveti.

A Dráván átkelő oszmán hadsereg megtámadásának elmulasztását a többi könyvhöz hasonlóan kiemeli, okozójaként pedig a gyorsaságot, a magyarokat megelőző oszmán sereg dinamikus előretörését említi. Emellett fontosnak tartja megjegyezni azt is, hogy miért jelentős a folyók feletti uralom biztosítása, röviden részletezi az utánpótlás folyami szállításának szempontját.

A korábban elemzett könyvekben a király mellett kizárólag Tomori Pál érsek jelenik meg a magyar hadvezetés tagjai közül. Kovács Örs említést tesz Szapolyai György grófról is, az erdélyi vajda (társ)fővezérré választott öccséről is. A későbbiekben szóba kerül Szapolyai János késésének mítosza, ezért izgalmas lehetőség lett volna a szövegben már szerepeltetett testvér jelenlétének felhasználására a vajda szándékos késésének cáfolatára.

Kovács Örs részletesen bemutatja a csata hadmozdulatait, amelyet a lecke végén térképábrával támogat. Kiemeli a szultán személyének megtámadására irányuló kísérletet és a harcot „hősies küzdelemnek”, a király halálát tragédiának nevezi. A veszteségeket „akár 16 ezer fő”-re teszi és a király halálának helyszínét a friss kutatások nyomán „Duna árterére” helyezi.

A kettős királyválasztás tárgyalásakor Száray Miklóshoz (OHB/10) hasonlóan kitér Szapolyai János lengyel kapcsolatára. A két király, Habsburg Ferdinánd főherceg és Szapolyai János vajda szembenállását kontextusként a „két nagy vetélkedő keresztény állam” a Habsburg Birodalom és a Lengyel királyság közötti ellentét keretei közé helyezi. Ezt követően a Habsburgok és az Oszmán Birodalom közötti ellentétet árnyalja a reformáció és gyarmatosítás következményeinek bemutatásával. Ezáltal tágabb politikai mezőbe helyezi a magyar eseményeket.

A lecke a váradi békével, majd Fráter György politikájának rövid ismertetésével és Buda elfoglalásával, az ország három részre szakadásával folytatódik.

Zárásként a szokásos forráselemző és kitekintő didaktikai blokkokban értékelhetnek szöveges és képi forrásokat a diákok. A témakört Molnár-Kovács Zsófia tankönyvkutatásában tartalmi kulcsszavas elemzéssel vizsgálta korábban kiadott tankönyvekben (Molnár-Kovács, 2023). Az elemzés hívószavait négy tartalmi kategóriába szervezte: hadiesemény, helyszín, korszakhatár és veszteség. Az elemzések hívószavai ritkán fordultak elő a három elemzett tankönyvben, de számos alternatív megfogalmazásban szerepel több kulcsszó is, amelyek besorolhatók Molnár-Kovács Zsófia rendszerébe.

22. ábra: A mohácsi csata bemutatásának hívószavai és tartalmi kategóriái az elemzett tankönyvekben, saját szerkesztés (Molnár-Kovács, 2023) alapján

Hívószavak tartalmi kategóriái	OHA/10	OHB/10	KAT/10
Mohács mint hadiesemény-konstrukció	<i>siker, előrenyomulás, menekülés</i>		<i>hősies küzdelem, támadási parancs, harci alakzat, hídfő</i>
Mohács mint helyszínekonstrukció		<i>sík</i>	<i>Duna-ártere</i>
Mohács mint korszakhatár-konstrukció		<i>lezáruló virágzás korszaka</i>	
Mohács mint veszteségkonstrukció		<i>nemzeti tragédia, teljes vereség, veszteség</i>	<i>tragédia, veszteség</i>

Az összehasonlítás eltérő fókuszot mutat a három könyvben. Amíg az A sorozat és a katolikus könyv szerzői a csatára fókuszálnak, addig a B sorozat az értékelésre és a veszteségre helyezi a hangsúlyt. Kovács Örs, a katolikus lecke szerzője ír legrészletesebben az eseményről, ezáltal a legváltozatosabb hívószó-halmaz ebben a könyvben jelenik meg.

A tankönyvi leckék terjedelme közel azonos, Száray Miklós leckéje a leghosszabb 10 oldallal, míg Kovács Örs katolikus tankönyvi struktúrát követő leckéje tartja a hét oldalas terjedelmet. A képes és szöveges források aránya jelentős eltérést mutat, az Oktatási Hivatal két tankönyvi leckéjében a képes források, míg a katolikus sorozat leckéjében a textualitás a meghatározóbb. A rövidebb terjedelem és az átfogó téma a katolikus könyvben sűríti leginkább a forrásokat, átlagosan 3,2 szerepel egy oldalon.

Az elemzett szakaszok közül az Oktatási Hivatal B sorozatát író Száray Miklós leckéje tartalmazza a legtöbb forrást, amelyek egy része ugyanakkor illusztratív, ezekhez nem társulnak didaktikai feladatok és kérdések. A másik két tankönyv egy oldalra jutó átlagosan hét, illetve nyolc feladata helyett kevesebb, mint öt kapcsolódik forrásokhoz.

23. ábra: Az elemzett leckék forrásainak és feladatainak komparatív összegzése, saját szerkesztés

Tankönyv	Oktatási Hivatal A sorozat 10	Oktatási Hivatal B sorozat 10.	Szent Imre tankönyvsorozat 10.
Fejezet szerzője	Borhegyi Péter	Száray Miklós	Kovács Örs
Évfolyam	10		
Fejezet címe	5. Az ország három részre szakadása		
Témakör	II. A török hódoltság Magyarországon		
Fejezet terjedelme (old)	36-43 (8)	40-49 (10)	30-36 (7)
Források			
Szöveges források száma	9	8	16
Vizuális források száma	12	19	7
Források gyakorisági mutatója	2,6	2,7	3,2
Feladatok			
Didaktikai kérdések és feladatok száma összesen	58	47	55
Didaktikai kérdések és feladatok gyakorisági mutatója	7,3	4,7	7,9

A feladatok több, mint fele minden leckében adatközpontú. Az Oktatási Hivatal két sorozatában az ismeretellenőrző, információkereső és szövegértési feladatok aránya 60% felett van, a katolikus könyvben ez 51%. A fennmaradó feladatok magasabb rendű gondolkodást, egyes esetekben a multiperspektivikus gondolkodást is fejlesztik és támogatják információkat összehasonlító, szintetizáló, véleményalkotó, érvelő feladatokon keresztül.

Multiperspektivikus kompetenciafejlesztő jó gyakorlatok, modulok

Mindhárom elemzett tankönyv nagy hangsúlyt helyez a szembenállás másik pólusára, az Oszmán Birodalom perspektívájára. Száray Miklós térképekkel, Borhegyi Péter táblázattal,

Kovács Örs pedig forrásokkal irányítja a figyelmet az események mögötti mozgatórugók és álláspontok összetett sokszínűségére.

A katolikus tankönyv (KAT/10) többi leckéjéhez hasonlóan egészoldalas didaktikai blokkot szentel a forráselemzésnek. Kovács Örs négy szempontot villant fel a mohácsi csata bemutatásakor. A négy forrásrészlet a csata kezdetétől fordulópontjáig tartó szakaszt, Tomori Pál érsek támadását és annak visszaverését, Lajos király és Szulejmán szultán részvételét, a nehézlovas magyar, illetve a török janicsár csapatok és az oszmán testőrség küzdelmét mutatja be. Az idézett források különlegessége, hogy a szerzői szöveg magyarországi narratívájával szemben három esetben török beszámolót tartalmaznak katonai vezetőktől, illetve a szultáni naplóból. A negyedik forrás Istvánffy Miklós magyar történetíró munkájából származik.

A források értékével és típusával kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy minden esetben a keletkezés évszázadát, egy esetben a század második felét adja meg a szerző. A források történetírói munkák, amelyek több érdekvezérelt, túlzó, mitológiai utalásokkal tűzdelt utalást is tartalmaznak. A négy forrás egy komplex képet vázol fel a csata menetéről. Ez egyrészt a diákoktól komoly figyelmet és elemzőképességet vár el, másrészt segíthet egy történelmi rekonstrukció nehézségének és buktatóinak megértésében.

A források közül az első Kjátim Mohammed történetírótól származik, aki a kezdeti magyar sikert visszaverő, bekerítő hadműveletet Allah kegyelmének tulajdonítja. A második, szultáni naplóban szereplő szakasz a janicsárok sorainak szilárdságát hangsúlyozza, a magyar katonákat rossz érzelműnek nevezi. A harmadik forrás Kemálpasazádé török történetírótól a magyar lovagok rohamának áttörését idézi, akiket csak a szultán testőrsége tudott megállítani. A nehézlovas katonákat Ahrimán perzsa istenhez hasonlítja és bástya természetüként írja le a győzelem fényének emelése miatt. A magyar katonákat életuntnak, a törököket oroszlánfogónak nevezi. Az utolsó, Istvánffy Miklós, magyar krónikástól származó idézet részben ellentmond a korábbiaknak, hiszen azt állítja, hogy a török testőrlovasság nyitotta meg a küzdelmet, majd megfutamodott és a janicsár sorfalra zúdult, akik közül sokakat eltaposott. Szintén kiemeli, hogy a magyar támadók nemcsak a janicsárokat mozdították ki a helyükről, de a zulakoknak nevezett szultáni testőrség néhány tagját is megölték.

A szöveges forrásokhoz egy térképvázlat és 11 didaktikai kérdés és feladat társul. A feladatok közül csupán két kérdés vár el információkeresést a szövegekben. A többi esetben következtető, összehasonlító, értékelő feladatok szerepelnek. Ezek közül különösen izgalmas a térképvázlat, illetve az első és utolsó szöveges forrás összehasonlítása, Istvánffy sugallt tévedésének felfedezése.

Szintén figyelemreméltó a leckét záró oldal érdekességei között feltűnő történelmi dilemma, amely Szapolyai János késésének szándékosságát járja körül. A szerző Brodarics István püspök egykorú primer forrásrészletére hivatkozva érvel az erdélyi vajda szándékos késése ellen. A szövegben a teljes konszenzus nélküli bizonytalanságot több esetben kiemelik a feltételes módú kijelentések és kifejezések (valószínűleg, kaphatott, tekinthetjük). A cáfolt állítás forrását pedig Habsburg politikai propagandának tulajdonítja, amelynek háttér-indokát is megemlíti.

A kapcsolódó didaktikai feladatok elsőként az események okaira kérdeznék rá, majd egy kontrafaktuális gondolatkísérletet kérnek a diákoktól arról, hogy a vajda jelenlétével mi változott volna a csatában.

A didaktikai blokk kérdésesnek tekinthető megfontolása, hogy az egészet egy bekezdésben, kurzív betűkkel nyomtatták, a történelmi forrásból vett idézetet félkövérrel szedve illesztették a szerzői szöveg közepére. Így, habár lehetséges a szerzői szöveg és a történelmi forrás tartalmi szétválasztása, az olvasó számára zavaró, hogy nem különül el jobban.

Összegzés

A Három részre szakadt Magyarország téma tankönyvi interpretációi változatos megközelítésben tekintenek a történelmi korszakot meghatározó, 16. századi eseményekre.

Az Oktatási Hivatal A sorozatának 10. osztályos tankönyve árnyalt okozati viszonyokat alakít ki a mohácsi csatáról. Táblázatban részletezi az oszmán-magyar erőviszonyokat (területi, demográfiai és gazdasági lehetőségek). Kiemeli Szapolyai János vajda, majd király helyzetét, az oszmán folyami átkelés megakadályozásának elmulasztását, illetve Tomori Pál nehézsúlyosságának sikerét is említi. Több forrást is bemutat, de ezekhez kevés esetben kapcsol történelmi gondolkodást fejlesztő kérdéseket és feladatokat.

A B sorozat tankönyvi leckéje az Oszmán Birodalom és a Magyar Királyság bemutatását hat nagyméretű térképpel indítja, ezáltal hangsúlyosan fejleszti a térbeli tájékozódást. Részletes és sokoldalú háttérinformációkat ad az oszmán terjeszkedésről és az 1526 utáni események mögött álló tényezőkről. Szapolyai Jánossal szemben kritikus, a lecke utal a visszavonuló oszmánokkal szembeni harctól tartózkodó vajdára, majd a „felajánkozás” szóval mutatja be kapcsolatfelvételét a szultánnal.

A katolikus tankönyvi lecke helyezi leginkább fókuszába a mohácsi csatát. Felhívja a figyelmet a prezentista és determinista állásponttal szemben a korszakban tapasztalható

bizonytalanságokra. Felveti az oszmán hadsereg drávai átkelésének kérdését, de azt a magyar késlekedés helyett az oszmánok gyors és dinamikus mozgásának tulajdonítja. Lokalizálja a csata helyszínét, amelyet a Duna-ártérrel ír le. Mohácsról egészoldalas didaktikai feladatrendszer szerepel a tankönyvben, kortárs primer és történetírói oszmán és magyar leírásokat elemeznek a diákok, amelyekhez izgalmas feladatok, például egy kontrafaktuális gondolkísérlet illeszkedik Szapolyai János vajda részvételével kapcsolatban.

A három tankönyv Molnár-Kovács Zsófia (2023) szövegelemzési kategóriarendszerei közül eltérő narratívákat alakít ki.

IV. 6. 3. Első világháború a tankönyvekben

A komparatív vizsgálatok harmadik mélységelvű elemzésében az első világháború jellemzői és hatása következik. A téma a magyar középiskolai történelem kerettanterv 11. évfolyamán, a *Nagy háború* témakörében jelenik meg az egyetemes történeti szakasz zárásaként.

Oktatási Hivatal A sorozat (OHA/11)

Az Oktatási Hivatal A sorozatának 11. osztályos tankönyve (OH/11A) hat oldalon keresztül tárgyalja a háború jellemzőit és hatását. A leckét első szerzőként Borhegyi Péter írta. A szerzői szöveg bevezetőként a hagyományos világrendre és a „boldog békeidőkre” utal, amellyel a diákok előzetes tudásával állítja kontrasztba a következő háborús pusztulást (Borhegyi & Nánay, 2022). A lecke a kialakuló állóháborút és „anyagcsatát”, majd ennek eszközeit és következményeit mutatja be.

Részletezi a háború természetét, az új fegyvereket: a géppuskát és a repülőgépeket. Kiemeli, hogy elsőként a németek alkalmazták harci gázt Ypern mellett. Példaként a nyugati hadszínteret, Verdun, Somme és Ypern csatáit és kétoldalú veszteségeit mutatja be.

A hadszíntér után a gazdasági szempontok jelennek meg, amelyek bemutatják a hátszámok helyzetét. A szerzők kitérnek az antant blokádjának okozta életszínvonal visszaesésre, az állam beavatkozására, jegyrendszerek bevezetésére, a közellátás romlására és az alultápláltságra, éhínségekre. Statisztikai adatokkal árnyalják a szembenálló szövetségi rendszerek háborús gazdaságainak ráfordított költségeit.

A világrend átalakulásával kapcsolatos alfejezet a hosszútávú európai gazdasági, demográfiai és szociális visszaesést és ennek hátterét mutatja be, megjegyezve, hogy a háború bizonyos értelemben az Amerikai Egyesült Államok győzelmét hozta el.

Két politika- és gazdaságtörténeten túlmutató kérdést is tárgyal röviden a lecke, a nők helyzetét és az új művészeti irányok kialakulását. A nők tömeges munkába állása, az emancipáció első lépcsői és a választójog előrevetítése egyaránt szerepel a szerzői szövegben. Az emancipáció, a kitolódó gyermekvállalás és a háborús pusztítás hatásaként jelenik meg a kontinenst sújtó előregedési folyamat elindulása.

A szerző a nagy háború hatásával azonosítja a futurista, expresszionista, szürrealista, konstruktivista irányzatokat. A háború értelmetlenségével, az örülettel, abszurditással állítja párhuzamba az új művészeti megközelítéseket, és ezt Hugo Ball *Karawane* című írásával illusztrálja.

A leckében megjelenik a közhangulat és a propaganda is. A tankönyv bemutatja a háború rövidéletű, lelkes támogatását, majd az állami propaganda közbelépését. Utal az Antant országok és a Központi hatalmak propagandájára, amely a németek barbárságát, a Monarchia megosztottságát, az orosz lakosság elnyomását és a franciák ezt támogató politikáját kárhoztatta. A lecke viszont – egy közvetett példát leszámítva – elszalasztja az ellenfelek propagandaeszközeinek kompetenciafejlesztő bemutatását, nem jelennek meg konfliktusban álló nemzetekben kiadott háborús plakátok, karikatúrák vagy írott példák. Kérdések vagy feladatok sem kapcsolódnak a szerzői szöveghez.

A szerzői szöveg alfejezeteinek címeihez minden esetben kapcsolódik egy alkérdés, amely értelmezhető inquiry question-ként, azaz a kutatásalapú megközelítés kiindulópontjaként is:

- *Az állóháború és az anyagcsata - Miben különbözött a hadviselés a korábbiakhoz képest?*
- *A hadigazdaság - Milyen új kihívások érték a kormányokat?*
- *A háborús propaganda - Hogyan befolyásolták a közhangulatot?*
- *A hagyományos világrend felbomlása - Milyen hosszabb távú hatásai voltak a „nagy háborúnak”?*

A nők helyzetének megváltozása - Hogyan alakult át a nők helyzete a háború során?
(Borhegyi & Nánay, 2022, 84-89)

Minden kérdés egy-egy információkereső és az ismereteket összegző, összefoglaló feladat. Ezek a didaktikai elemek segíthetik egy vagy több központi kérdés köré szervezni az órát, ugyanakkor az utolsó esetben csupán a cím kérdéssé formálásáról beszélhetünk.

A leckét az A sorozat többi tankönyvéhez hasonlóan a vonatkozó értelmező kulcsfogalmakhoz kapcsolt, összegző kérdésblokk zárja.

10. tankönyvi képi forrás: Az OH/A sorozat tankönyveire jellemző értelmező kulcsfogalmakra épülő összegző kérdésblokk (Borhegyi & Nánay, 2022, old.: 89)

Összegzés

Ok és következmény

- Milyen társadalmi és mentalitásbeli következményei voltak a háborúnak?

Változás és folytonosság

- Milyen jellegű hadviselés jellemezte az első világháborút? Miben tért el a napóleoni háborúkétól?
- Miben különbözött a háború utáni évek korhangulata a „boldog békeidők” időszakától?

Történelmi jelentőség

- Miért szenvedtek vereséget az első világháborúban a központi hatalmak?

Oktatási Hivatal B sorozat (OHB/11)

Az Oktatási Hivatal B sorozatának 11. osztályos tankönyve *Az első világháború jellemzői és hatása*, a kerettantervben szereplő, azzal azonos címmel tárgyalja a témát. Száray Miklós átdolgozott tankönyve az A sorozatnál hosszabban, kilenc oldalon keresztül mutatja be a nagy háború természetét és következményeit.

A tankönyvi lecke szintén a háború új fegyvereivel kezdődik, amelyek között a tengeralattjáró is megjelenik és egyben kiemelt figyelmet kap: a szerzők külön alfejezetben tárgyalják a jelentőségüket, egy U9-es fényképével és egy összetett kronologikus ábrával szemléltetik a fegyvernem tulajdonságait és eredményességét.

A lecke részletesen beszámol Oroszország kapitulációjáról és az Egyesült Államok hadba lépéséről. Utóbbi okát önálló „háttérolvasmány” mutatja be. A Lusitania nevű amerikai hajó elsüllyesztése kapcsán a szerzői szövegben egy ködös megfogalmazás is szerepel:

„Különös, hogy Churchill, a brit flotta irányítója visszahívta a kísérőhajókat a Lusitania mellől. Emiatt vannak, akik úgy vélekednek, hogy az Egyesült Államok hadba lépésében érdekelt angolok kiprovokálták az amerikai állampolgárokat is szállító hajó elleni német támadást. Mindenesetre a hajó megtorpedózása jelentős szerepet játszott abban, hogy az amerikai közvélemény a németek ellen fordult.” (Száray, 2022)

A szövegrészlet nem hivatkozik forrásokra és nem próbálja bizonyítani az állítást, így csak közvetve, esetleg a részlet kritikus elemzésével alkalmas a tanulók gondolkodásának fejlesztésére.

A háború második felével kapcsolatban előtérbe kerülnek a Dánia, USA, Pápai Állam és IV. Károly király által kezdeményezett sikertelen békekísérletek, illetve említésként megjelennek az Európán kívüli hadszínterek. Az Oszmán Birodalom szerepéről és a mezopotámiai, palesztinai harcokról, Arábiai Lawrence tevékenységéről is olvashatnak a diákok. A témát egy francia gyarmati katonáról és Lawrence-ről készült fotó egészíti ki.

Szintén szerepel a nők helyzetének változása, amelyet hosszabb szerzői szöveg helyett egy rövid bekezdés és négy, több szempontból válogatott vizuális forrás árnyal. A szerzői narratíva kevésbé hegyezi ki a világháborúra az emancipáció folyamatát, háttértényezőként jelenik meg a második ipari forradalom és a szüfrazsett mozgalom is.

A vizuális források az emancipáció hatásának eltérő területeit mutatják be. Az első fénykép a háború alatt, bombákat gyártó hadiüzemben dolgozó nőt, egy másik laboratóriumban dolgozó értelmiségi nőt, míg a harmadik sportoló atlétákat mutat be. A kapcsolt didaktikai blokkból kiderül, hogy az 1920-as olimpián még nem indulhattak nők, amelyet bojkottálva egy évvel később alternatív olimpiát szerveztek, és végül 1928-tól már nők is indulhattak a hivatalos sporteseményen. Az utolsó kép a hivatások után az életmódtörténet szempontjából közelíti meg a kérdést, „Charlestont táncoló és új ideálokat kereső” párokat mutat be.

Szent Imre sorozat (KAT/11)

A Katolikus Pedagógiai Intézet tankönyve 7 oldalban tárgyalja az első világháború jellemzőit és hatását. A lecke első szerzője Kormos Zoltán, a Piarista Gimnázium történelemtanára. A korábban bemutatottakhoz hasonlóan a tananyag a háború eszközeivel indul. Részletezi a tankhoz, tengeralattjáróhoz, repülőhöz és harci gázhoz hasonló technikai újításokat, de hangsúlyozza az eszközök hatékonyságának korlátoltságát és a háborús nyersanyagtömeg jelentőségét (Kovács et al., 2021). Röviden árnyalja a háború alakulásának gazdasági hátterét, a jegyrendszer mellett a hadikölcsön és a feketepiac fogalmait is ismerteti. A háborús propagandát árnyaltan közelíti meg, az eszközei között azonosítja az állami cenzúrát, az álhíreket és megemlíti a rémhírek szerepét is. Az induló állami tudatbefolyásolásra példákat is bemutat két propagandaplakát révén.

A nők emancipációjával kapcsolatban árnyalja a férfiak helyetti munkába állás képét azzal, hogy a stratégiai ágazatok munkásait jelentősen kisebb arányban sorozták be. Az emancipációt Száray Miklós tankönyvéhez hasonlóan hosszútávú folyamatként mutatja be, amely új ipari forradalommal kezdődött, és fokozatosan jelent meg a mindennapokban. A női ruházat szimbolikájával érzékelteti a változást, amelynek vége a választójog megszerzése volt.

A tankönyv a világháború leckéjében röviden az európai dinasztiák bukását, az oroszországi forradalmat és kommunista puccsot is bemutatja.

Végül a tankönyv többi leckéjéhez hasonlóan teljes oldalas forráselemző didaktikai modullal folytatódik, amelyben a kommunista ideológia és Lenin kerül a középpontba.

A leckét ugyancsak tankönyvre jellemző minta szerint érdekességek zárják a nyári időszámításról, az álhírekről, illetve a gáztámadás háttére is témaként merül fel.

Oxford tankönyvsorozat (OXFORD/WW1)

Az angol tanterv a harmadik „key stage” szinten, a *Challenges for Britain, Europe and the wider world 1901 to the present day* (Kihívások Britannia előtt, Európa és a világ 1901-től napjainkig), kötelező témakörben jelenik meg opcionális résztémaként.

A brit Oxford Tankönyvkiadó történelemtankönyv-sorozat *Conflict and Tension: First World War 1894-1918* tankönyvének (OXFORD/WW1) *Stalemate* (Párhuzam/Állóháború) című leckéje három részből épül fel: a német villámháborús terv, a nyugati hadszíntér és a globális háború alfejezetekből (Wilkes, 2018). A tankönyv bemutatja a villámháborús terv eredetét, részletesen ismerteti Alfred von Schlieffen tábornok életét és kiemeli, hogy már a háború előtt meghalt, illetve, hogy az adaptált tervet von Moltke hajtotta végre, akitől egy primer forrás is szerepel. A tervet térképen is látható és potenciális veszélyeit is felsorolja a szerző.

A következő szakaszban a terv bukásáról és az állóháború kialakulásáról olvashatnak a tanulók. Ennek okaiként a feltételezettnél gyorsabb orosz mozgósítás és az antant nyugati ellenállása egyaránt megjelenik. Külön alfejezet foglalkozik a lövészárokharcokkal, amelyek jellemzőit részletesen mutatja be a szerző. A lövészárokokban zajló élet több aspektusa is megjelenik a könyvben, mint az Ypres melletti harcokban az angol katonák által illegálisan nyomtatott vicces újság, amelyben feljebbvalóikat is kritizálták. Szintén megjelennek a csomagokkal érkező „luxuscikkek”, mint a dohány vagy édesség, és a hazaküldött levelekben elhallgatott borzalmak. Az ellátmánnyal kapcsolatban a vonatkozó szövegdoboz megjegyzi, hogy szerénynek

tekinthető ételek voltak, de az alacsonyabb társadalmi rétegek polgárai számára a néha felkínált sonka és lekvár is ingyencsúszónak számított. A szerzői szöveghez egy irodalmi forrás, a *Nyugaton a helyzet változatlan* című regény részlete társul.

A fegyvernemek ismertetésénél a szerző részletesen bemutatja a tüzérség, a géppuskák, a fegyverek, bajonettek, gránátok és lángszórók, tankok és a harci gáz használatát. Utóbbihoz forrást is kapcsol Wilfred Owen egy verse formájában. Három csatát emel ki a könyv a nyugati frontról, a Verdun, a Somme és a Passchendaele mellett vívott ütközeteket. A három csatát a háború leghosszabb, legnagyobb (legtöbb áldozattal járó) és legsarásabb (muddiest) összecsapásainak tekinti.

Hodder tankönyvsorozat (HODDER/Modern)

A brit Hodder Education Kiadó történelemtankönyve azonos struktúrát követ. A Schlieffenterv bemutatásával indítja a tankönyvi részletet, majd a brit részvételre fókuszál. A tankönyvi narratíva kiemeli a brit katonák helytállását, amely nemcsak a gyors kezdeti sikereket, hanem a németeket megdöbbentő precizitást is hangsúlyozza:

„A Sir John French vezette Brit Expedíciós Haderő (British Expeditionary Force) partraszállt Franciaországban, és augusztus 23-án Monsnál találkozott az előrenyomuló németekkel. Ez a kicsi, de jól képzett hivatásos brit különítmény csúnyán meglepte a németeket ('gave the Germans a nasty shock'). A mons-i csapatokat Douglas Haig altábornagy vezette. Lee Enfield 303 csavaros puskákat használtak, amelyekkel gyorsan és pontosan tudtak tüzelni. A német jelentések helyenként ellenséges géppuskatűzről számoltak be a tűz gyorsasága miatt. Haiget ezután erősen kritizálták a taktikájából következő embervesztés miatt, de végül fontos szerepet játszott a szövetségesek 1918-as győzelmében” (Ferriby, Martin, & Walsh, 2016, old.: 216).

A tankönyv részletezi a nyugati hadszíntér eseményeit, a Marne mellett elakadó német támadást követő ellentámadást és a front befagyását. Több szempontból mutatja be a lövészárkok hadviselés hátterét. A katonák szenvedései mellett számos pozitív elemet említ, amelyek elsősorban a munkásság társadalmi rétegei számára jelentettek újdonságot. Ilyen szempontként merül fel az utazás, a különböző ételek, koncertek, franciaországi túrák. A brit

birodalomkülönböző területeiről származó sorkatonák és tisztek kapcsolata is felmerül, amelyet a sztereotípiákkal szemben általában kölcsönösen pozitívnak tekint. A tisztekről szóló leírás szerint nem volt jellemző a frontvonal mögötti kényelemben ülő vezetés, hanem sokkal inkább a tevékeny harctéri részvétel. Utóbbi a halálozási arányok statisztikai háttérével és a sorkatonáknál magasabb arányú emberveszteséggel bizonyítja.

Az angol tanulók olvashatnak az új technológiák megjelenéséről és jelentőségéről, amelyeket külön feladatban kell összegyűjteniük és összehasonlítva értékelniük. A Somme melletti csatáról és Haig brit tábornok megítéléséről külön mélységelvű tankönyvi egység foglalkozik.

A tengereken zajló háború és más hadszínterek szintén figyelmet kapnak a tankönyvben. Gallipoli sikertelen megtámadását és a tengeri blokádok szerepét részletesen tárgyalja a könyv.

Összegzés

A vizsgált tankönyvek hasonló narratívákat vázolnak fel. Az angol tankönyvek tágabb terjedelmi kereteik miatt részletesebben foglalkoznak az egyes karakterekkel és eseménytörténettel, alkalmasabbak a kauzális kapcsolatok és a történelmi jelentőség társadalomtudományi megközelítésű árnyalására.

A három magyar tankönyv eltérő didaktikai eljárásokat alkalmaz. A világháborút bemutató leckék közül egyik sem tartalmaz szekunder, történészektől származó forrást vagy interpretációt. Az írott primer források tekintetében a katolikus tankönyv a legsokszínűbb és leggazdagabb 20 elsődleges forrással, amely átlagosan 2,9 primer forrás/oldal gyakoriságot jelent. A vizuális elemek közül az Oktatási Hivatal Száray Miklós által írt tankönyvi leckéje tartalmazza a legtöbbet, 20 fényképet, térképet, gondolatábrát és táblázatot. A vizuális források egy kivétellel mind képes történelmi forrásnak minősülnek, egyetlen fénykép funkcionál didaktikai kiegészítés nélküli illusztrációként. Az Oktatási Hivatal A sorozata szintén elsősorban fényképeket mutat be, ugyanakkor ezek többsége, nyolc fotó szerepel didaktikai kiegészítés nélküli illusztrációként. Ezzel szemben a korabeli fényképek mind figyelemfelkeltő hatást érhetnek el, amelyet érdemes lehetett volna kihasználni további, gondolkodtató kérdésekkel. A lecke zárása viszont támogathatja a történelmi gondolkodást az értelmező kulcsfogalmakhoz kapcsolódó kérdésekkel. A legnagyobb tankönyvi teret és figyelmet kivívó ábrák Száray Miklós könyvében az 1917-es év hadieseményeit bemutató komplex térképe (619x405 képpont), a katolikus tankönyv gáztámadáshoz kapcsolódó, katonákat és egy ösvért

ábrázoló fényképe (490x325 képpont), illetve az Oktatási Hivatal A sorozatának lövészárokszerzet bemutató rajza (720x338 képpont).

11. tankönyvi képi forrás: A katolikus tankönyvi lecke kiemelt méretben nyomtatott fényképe (Kovács et al, 2021)



Az angol leckék felépítése nagyban különbözik a magyar társaiktól. 33 (HODDER/Modern) és 37 (OXFORD/WW1) vizuális forrást mutatnak be, amelyek jelentős része illusztrációnak minősíthető. A Hodder tankönyv esetén 36%-ban, az Oxford Kiadó könyve esetében 59%-ban hiányzik kérdés vagy feladat a források mellől. A könyvek szerkesztése – részben bő terjedelemük miatt – sokkal szellősebb, a Hodder Kiadó leckéje átlagosan 1,9 vizuális forrást mutat be oldalanként, az Oxford első világháborús könyvének vizsgált leckéje pedig 1 vizuális forrás/oldal gyakoriságot mutat.

A szerzői szöveghez és forrásokhoz kapcsolódó feladatok gyakorisága jelentősen eltér a három magyar tankönyv első világháborús leckéiben.

A katolikus tankönyv kiemelkedő számú, 72 didaktikai kérdést és feladatot tartalmaz, átlagosan 10,3 kérdés jut egy oldalra, amelyek jelentős része a záró forráselemző blokkban szerepel. Az Oktatási Hivatal két könyvének készítői kevesebb, 3,7 (OH/A11) és 5,4 (OH/B11) didaktikai ítemet szerkesztettek egy átlagos oldalra.

Az ítemek minősége szintén eltér, az A sorozat leckéje 68%-ban, a B sorozat leckéje 59%-ban, a katolikus lecke pedig 54%-ban tartalmaz információörögzítő feladatokat (korábbi ismereteket

felidézõ, információt keresõ, szövegértést elváró). Az elmélyítést segítõ, azaz következtetést, összehasonlítást, elemzést és érvelést tartalmazó feladatok kisebbségben szerepelnek.

24. ábra: A magyar tankönyvek elsõ világháborút bemutató leckék forrásainak és feladatainak komparatív összegzése, saját szerkesztés

Tankönyv	Oktatási Hivatal B sorozat 11. (OH/B11)	Oktatási Hivatal A sorozat 11. (OH/A11)	Katolikus Pedagógiai Intézet 11. (KAT11)
Szerkesztõ(k)/szerzõk	Száray Miklós	Borhegyi Péter, Nánay Mihály	Kovács Örs et al.
Témakör	A nagy háború		
Fejezet címe	10. Az elsõ világháború jellemzõi és hatása		
Fejezet terjedelme (old)	9 oldal (85-93)	6 oldal (84-89)	7 oldal (50-56)
Források			
Primer szöveges források száma	4	6	20
Szekunder szöveges források száma	0	0	0
Vizuális források száma	20	15	12
Források gyakorisági mutatója	2,7	3,5	4,6
Feladatok			
Didaktikai kérdések és feladatok száma összesen	49	22	72
Feladatok gyakorisági mutatója (oldal/feladat)	5,4	3,7	10,3

A magyar és angol tankönyvek vizsgálata számtalan tanulságot rejt magában. A magyar tankönyvek (és a kerettanterv) egyetemes és nemzeti történelem szempontjából külön tárgyalják az eseménysorozatot és jelentőségét. Az angol tankönyvek a birodalom súlya révén ezt egyetemes történelmi nézőpontú megközelítésben, integráltan és a brit szempont hangsúlyával teszik.

A vizuális források tekintetében az Oktatási Hivatal B könyve, Száray Miklós leckéje a legkiemelkedõbb, amely egy-egy gondolatábrán és térképen komplex és több nézőpontot szintetizáló formában mutatja be a történelmi jelenségeket. Az OH A sorozatának leckéje a tankönyvszerkesztési filozófiából adódóan nagy hangsúlyt helyez az értelmezõ kulcsfogalmakra a lecke végén. A katolikus tankönyv kiemelkedik a textuális forráselemzõ didaktikai moduljával és a nézőpontok széles körét felvillantó, magasabb rendû feladatokkal.

Az angol tankönyvek a kimeneti tartalomszabályozás jelenségeiből adódóan nagy hangsúlyt, az Oxford Kiadó esetében több, mint 100 oldalas önálló, tematikus tankönyvet szentelnek az első világháború különböző megközelítéseinek. A Hodder Kiadó tankönyve azonos, tematikus szerkesztési filozófiája révén szakkönyvi részletességgel foglalkozik a történelmi tárgyat adó világháborúval. A multiperspektivikus kompetenciát fókuszban tartó GCSE vizsgakövetelmények számtalan ponton megjelennek a tankönyvekben az integrált értelmező kulcsfogalmakban, a forrás- és feladattípusokban is.

Multiperspektivikus kompetenciafejlesztő jó gyakorlatok, modulok

Az OH/A11 tankönyvi leckéje a Központi hatalmak háborús vereségének okait egy propagandaplakát narratívájával hasonlítja össze. A plakát segítségével már a világháború nehézségeinek tárgyalása közben megelőlegezi a német vereséget követő időszak bűnbakkeresését. A tördőfés elméletet ábrázoló plakát kiválasztásának célja a propaganda és a világháborús vereség valódi gazdasági és társadalmi okainak ütköztetése.

11-12. tankönyvi képi forrás: *A német tördőféselmélet (balra)* (Borhegyi & Nánay, 2022, old.: 88) és *világháborús angol-amerikai propagandaplakátok kiegészítő feladatokkal didaktikai kérdésekkel* (Kovács et al, 2021, old.:51)



A tördőféselmélet. Németországban a háború után először a volt katonai vezetők terjesztették azt a legendát, hogy az egyébként győzelemre álló hadsereget a hátszág döfte hátra.

Melyik politikai irányzat „támadt” a katonára a grafikus szerint? • Milyen tanult ismeretekkel cáfolható a tördőféselmélet?



Világháborús antantplakátok (Feliratuk: Apu, TE mit csináltál a nagy háborúban? / Verd vissza a HUNOKAT a szabadságkötvényekkel!)

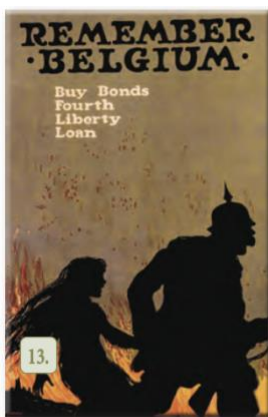
? Miért volt hatásos az „Apu, te mit csináltál a nagy háborúban?” szlogen? Miért nevezi a plakát hunoknak a németeket? Milyenek ábrázolja, és miért ilyenek mutatja be az ellenséget? Miért kell a visszaverésükhöz (a plakát szerint) a szabadságkötvények?

További két-két plakát és egy festmény jelenik meg a világháborús propagandával kapcsolatban az Oktatási Hivatal B sorozatában és a katolikus könyvben. Mind a négy ábrázolás az Antant

szövetség szempontjait érvényesíti, a szerkesztők nem ragadták meg a harcoló felek könnyen elérhető plakátjainak szembeállításában rejlő lehetőséget. Emellett a propagandaplakátok önmagukban is alkalmasak a tanulók gondolkodásának fejlesztésére, amelyhez a szerzők több kérdést is fűztek. A képek közül három esetben egy német katonai egyenruhába öltözött erőszakos és agresszív karakter képével reprezentálja Németországot és a Központi hatalmak országait, aki hajókat süllyeszt el és nőket hurcol fogságba. A negyedik pedig egy családi idillt ábrázol, amelyben az édesapát – katonákkal játszó – gyermekei kérik számon a háborús részvételéről. A kapcsolódó feladatok a képek elemzésére és értékelésére hívják a tanulókat, akiknek azonosítaniuk kell a vizuális szimbólumokat és a kép üzenetét, a közvetített narratívát. Több esetben ennek indokára és a propaganda eszközeire is kíváncsi a kérdés szerzője.

Száray Miklós leckéje (OH/B11) a világháborút lezáró compiègne-i fegyverszünet aláírását ábrázoló festmény vizuális narratíváját mutatja be. A festmény önmagában alkalmas a világháborúban résztvevő felek illusztrálására, a feladatok között szereplő kérdéssel pedig a diákok a két szövetség képviselőinek ábrázolásán keresztül értékelhetik a béketárgyalásokat bevezető viszonyrendszert, a döntőbírósként összeülő Antant képviselők előtt megjelenő német karaktereket.

13-14. tankönyvi forrás: *A New York Herald és a Committee on Public Information amerikai propagandaplakátjai (balra), és festmény a világháborút lezáró fegyverszünetről* (Száray, 2022, old.: 90)



Angol (13.) és amerikai (14.) háborús plakát



Hogyan mutatják be a plakátok az ellenséget? Mi célból készülhettek? Milyen eszközöket alkalmaztak?



12.

A németek a compiègne-i erdőben, egy vasúti kocsiban írták alá a fegyverletételt



Figyeld meg az antant képviselőinek és a német küldöttségnek az ábrázolását! Mit kíván közvetíteni a festmény?

A katolikus tankönyv egy alternatív céllal alkotott propagandaképpel árnyalja a tananyagot, a kiépülő szovjet pártállam személyi kultusz-teremtő célkitűzésének kezdeti próbálkozásait mutatja meg. Az ellenforradalmat legyőző Trockij alakja a megszokottól eltérően keresztény szimbólumok között, Szent Györgyként jelenik meg, aki legyőzi a sárkányként ábrázolt ellenforradalmat. A kapcsolódó didaktikai feladatok pedig nem mulasztják el a szimbólumok, színek és háttér összegzését, illetve az ellentmondásosnak tűnő kontextusról gondolkodást sem.

Az Oktatási Hivatal A jelű sorozatának szerzői két ponton is izgalmas forráspárokat szerkesztettek egymás mellé a többnézőpontú kompetencia fejlesztésének céljával. Elsőként rövid francia és német hadijelentéseket olvashatnak a diákok, amely azzal a lehetőséggel szolgál, hogy a történelmi eseményről (a Marne melletti csatáról) szóló beszámolók a lövészárkok két oldaláról származnak. Ugyanazt a történelmi objektumot a két ellenfél hivatalos dokumentumaiban eltérő nézőpontból olvashatjuk. A szerzők szándékai is jól körülhatárolhatók, a német beszámoló a csapatok visszavonásaként interpretálja ugyanazt, amit a francia jelentés saját győzelmeként ír le.

Hasonló tanórai szerepet játszhat két katona naplójának egymás mellé állítása. A német és magyar katonák, habár ugyanazon szövetségi rendszerhez tartoznak, beszámolóikban a meglepetésszerű csapdába esett offenzíva két oldalát mutatják be. A német napló ugyanis egy angol lovasroham szemtanúja volt, a magyar baka pedig társaival indult gyalogos szuronyrohamra. A tapasztalatok azonos üzenetet közvetítenek, Európa két felének frontvonalain hasonló élményeket szereztek a háború résztvevői. A forrásrészletekhez kapcsolódó didaktikai feladatok a támadást megállító rejtett géppuskák háttérére és résztvevő felek harcmodorára kérdeznek. Ugyanakkor a kapcsolódó „nézz utána” típusú kérdések mellett érdemes lett volna a kirajzolódó interpretációk részleteire, eltéréseire fókuszáló kérdést is beilleszteni.

15. tankönyvi képi forrás: *Trockijról készült propagandakép* (Kovács et al. 2021, old.:53) és *Jelentéseket és naplórészleteket összehasonlító tankönyvi feladatok* (Borhegyi & Nánay, Történelem 11., 2022, old.: 84)

„Polgárháborús időkben azért végezzük ki a fehérgárdistákat, hogy ők ne végezzék ki a dolgozókat. Ennélfogva nem az a célunk, hogy pusztítsuk, hanem éppen, hogy megóvjuk az emberi életet.”
(Lev Trockij kommunista politikus, a Vörös Hadsereg vezetője)

? Mi a nyilvánvaló hazugság Trockij idézett mondataiban?
• Mi itt az ideológia, vagyis az öngigazolás?



A bolszevik Trockij mint Szent György, 1918.
(A sárkány orosz felirata: ellenforradalom.)

? Milyen kommunista jelképeket ismersz fel a képen?
• Milyen módon ábrázolja a plakát az ellenforradalom sárkányát? Miért használt egy vallástalan hatalom egy szentet jelképként? Mely színek határozzák meg a plakátot, és miért? Mely zászlóra utalhat a képen lévő sok csillag, és ez mit jelképezhetett?

Az ellenség üldözése közben Párizstól keletre a Marne-ig s azon túlra előrenyomult hadseregcsoportjainkat Meaux és Montmirail között ellenséges haderő támadta meg. Két napig tartó súlyos harcokban feltartóztatták az ellenséget, sőt: előre is nyomultak. Midőn új, erős ellenséges oszlopok felvonulását jelentették, szárnyunkat visszavontuk. Az ellenség sehol sem üldözte csapatainkat. Győzelmi zsákmányunk ezekben a harcokban eddig: 50 löveg és néhány ezer fogoly.

(Német hadijelentés, 1914. szeptember 10.)

Szeptember 11. este. Az angol-francia csapatok a balszárnyon átlépték a Marne-t, hogy üldözhesék a visszavonuló ellenséget.

Szeptember 12. A csata, amelyet öt napja vívunk, vitathatatlanul győzelemmé bontakozik ki. Az 1., 2. és 3. német hadseregek visszavonulása balszárnyunk és derékhadunk elől egyre erősebben nyilvánvalóvá lesz. Most a 4. ellenséges hadsereg van soron, amely [...] megkezdte visszavonulását.

Szeptember 13. Győzelmünk egyre inkább teljesé válik; az ellenség mindenütt visszavonulóban van.

(Francia hadijelentés, 1914. szeptember)

• Gyűjtsük össze, mi a közös a két hadijelentés tartalmában! Hogyan állította be a német hadijelentés a katonai eseményeket? Mi az, amit a német hadijelentés nem tartalmaz, pedig alapvető jelentőségű volt? Hogyan befolyásolták a Schlieffen-tervet a hadijelentésekben szereplő események? Miért?

[1914. augusztus 23.] Délelőtt tíz óra tájban indult rohamra az angol dandár. Elöl a huszárezred, mögötte kétoldalt a lándzsások és a dragonyosok. Hirtelen felharsantak az angol kürtök, s mint a gátjain áttörő áradat, úgy öntötte el a síkságot a vágató angol lovasok hulláma. [...] Félelmetes, idegsorvasztó percek voltak ezek, az angolok alig voltak már 500 méterre. [...] Ebben a pillanatban előtűnt a domb alján iszonyú dörgés rázta meg a levegőt. Hűs elrejtett géppuska szólt meg, és ontotta gyilkos golyózáporát a brit lovasságra. Az eredmény irtózatos volt. A lovasoknak csaknem a fele rögtön elhullott, a többiek egy része menekülni kezdett, más részük folytatta a rohamot, de 50 méterre tőlünk minden próbálkozás elakadt. Néhány lovas sebesülten fogságba esett, a többi jórészt elpusztult.

(Részlet egy német hadinaplóból)

– Szuronyt szegezz! – adja a parancsot a zászlóaljparancsnok. A zászadparancsnokok egymás után ismétlik a vezényszót, és most már szuronyt szegezve rohanunk előre. Vad hurrázással rohanunk az erdő felé, amely már csak vagy 300 lépésnyire lehetett. Ekkor éles fénypontok villantak fel előttünk, majd valami ijesztő monoton ropogás. A rajvonul megtorpan, négy-öt, tíz-husz baka elejteti a puskát, szétcsap karjaival a levegőben, és egész hosszában arca bukik. [...] A rajvonul egy pillanat alatt felbomlott. Mellettem három derék fiú roskad le egyszerre. A vad ropogás csak egyre tartott, és a halálnak dúr aratása volt köztünk.

(Részlet egy magyar katona naplójából, 1914)

• Milyen típusú harcmódot erőltetett mindkét esetben a támadó fél?
• Nézzünk utána az interneten a korabeli géppuskák percenkénti tűzgyorsaságának!

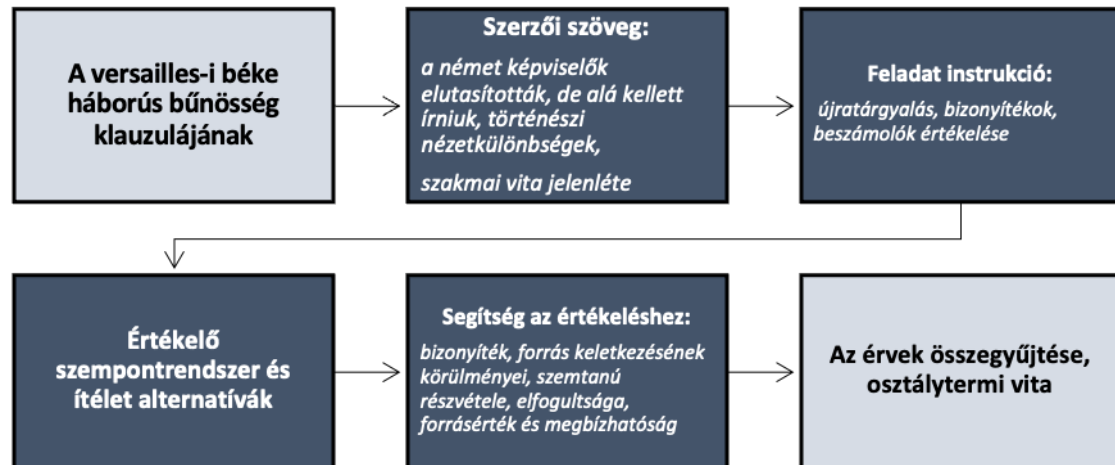
A katolikus tankönyv záró didaktikai modulja hat történeti interpretációt mutat be egy történelmi karakterről és hatalmát megalapozó politikai ideológiáról, Leninről és a kommunizmusról. A források között szerepel Marx (1848), Szolzsenyicin (1973), két orosz politikus: Sztruve és Lacisz (1918), Lenin saját levele (1922), Pravda (1918).

A források kiválasztása több nézőpontból és több műfaj szerinti történt. Személyes véleményeket, politikai manifesztumot és propagandát egyaránt tartalmaznak a szovjet vezérről és rendszeréről. A kapcsolódó kérdések és feladatok első körben az olvasottak összegzését várják el, majd a formálódó szovjet rendszer alapjait értelmezik. A vallás és az egyházak üldözése kiemelt szempontként jelenik meg a kérdésekben, amelyek más történelmi szituációkkal is összehasonlítják a korabeli Oroszországot.

A Hodder Education tankönyve (HODDER/Modern) egy összetett multiperspektivikus feladattal fejleszti a tanulói gondolkodást. A kutatás-alapú feladat tíz szöveges forrást hasonlít össze egy differenciált szempontrendszer alapján. A feladat kezdetén a békeszerződésben szereplő „war guilt clause”, azaz háborús felelősség pont rövid részletével indul. Összesen öt,

politikusoktól és diplomataktól származó primer forrás és négy történész interpretációja alapján kell megalapozott döntést hozniuk a diákoknak Németország háborús felelősségéről.

24. ábra: A multiperspektivikus didaktikai feladat szerkezete és szempontrendszere (Ferriby, Martin, & Walsh, 2016) alapján saját szerkesztés



Értékelési szempontok			
Szemtanú	Melyik ítélet támogatja a forrás?	Milyen bizonyítékot mutat be álláspontjára a szerző?	Megbízható a forrás?

Az alternatív ítéletjavaslatok (verdict suggestions) szintén figyelmet érdemelnek. A tanulóknak négy opció közül kell választaniuk, amelyek eltérő szintű történelmi gondolkodásra utalnak.

- *Németországot jogosan hibáztatták a háború kirobbantásáért.*
- *Elsősorban Németország volt felelős a háború kirobbantásáért, de a többi hatalomnak vállalnia kell a felelősség egy részét.*
- *Minden nagyhatalom hozzájárult a háború megkezdéséhez. Osztozniuk kell a felelősségben.*
- *Senki sem volt hibás. A hatalmakat az elkerülhetetlen háború felé sodorták, nem lehetett megállítani;*

Két véglet jelenik meg: minden felelősség egy háborús résztvevőre hárítása és a felelősség relativizálása. Utóbbi egészen determinisztikus történelmi megközelítést érvényesít. A diákok

történelmi gondolkodásának naiv és árnyalt (naive and nuanced) megközelítését a két középső következtetés mutathatja.

Külön mélységelvű modul foglalkozik a Hodder tankönyvi fejezetben (HODDER/Modern) a Somme melletti csatával, amely a legvéresebb, legtöbb áldozatot követelő összecsapásként jelenik meg a könyvben. A kutatásalapú modul arra keresi a választ, hogy a brit csapatokat vezénylő Haig tábornok előtt milyen lehetőségek álltak. A többnézőpontúságot érvényesítő tankönyvi egység a szerzői narratíva mellett három történésztől és Haig naplójából idéz. A narratívák között előfordul a tábornok taktikáját, a nehézfegyver-ellátottságot és -használatot, illetve a stratégiai hibákat említő nézőpont. Ezekkel szemben olvasható a tábornok elképzeléseihez sikeresen alkalmazkodó, vezetői sikerről szóló beszámoló is. A tanulók a forrásokhoz két állítást kapnak, amik a vitát facilitálhatják.

IV. 6. 4. Nemzetiszocialista Németország

A 20. század egyik legtöbbet kutatott autoriter politikai rendszerét, a nemzetiszocialista Németország 12 évét a magyar diákok a történelem kerettanterv *Két világháború között* témakörben tanulják a kommunista Szovjetunió és a gazdasági világválság témák után. A nemzetiszocialista Németország megismerését a kötelező sorvezetőként szolgáló kerettanterv 11. évfolyamon négy szempontból világítja meg, ezek az ideológia és politikai mozgalom, a totális állam, terror és a háborút megelőző katonai terjeszkedés. Az angol nemzeti tanterv előírásai szerint a *Háborúk közötti évek: a nagy gazdasági válság és a diktátorok felemelkedése* [inter-war years: the Great Depression and the rise of dictators] témakörében szerepel(het).

Jelen alfejezetben a három magyar tankönyvsorozat és két angol tankönyv leckéinek didaktikai összehasonlítása következik a források, feladatok, narratívák és vizualitás szempontjából.

Oktatási Hivatal A sorozat (OH/A11)

Az Oktatási Hivatal A sorozatának 11. osztályos tankönyvében a vonatkozó leckét Borhegyi Péter jegyzi. A kerettantervi irányelveket követve Borhegyi Péter az ideológiai háttér nagyon rövid történeti áttekintésével kezdi a leckét. Kiindulópontként a versailles-i béke után létrejött Németországot „többpártrendszerű demokratikus köztársaságként” nevezi meg. Az elemzett tankönyv nem tesz említést Weimar városáról, szerepéről, vagy az ott zajló nemzetgyűlésről, amelyről az 1934-ig fennálló rendszer informális nevét kapta. Ennek ellenére az OH/A sorozat tankönyve a későbbiekben használja a ’weimari köztársaság’ fogalmat (Borhegyi, Nánay, 2020, 160).

A tankönyvi lecke már második sorában bevezeti Adolf Hitler későbbi diktátor nevét. Az ideológia kapcsán a bevezetőben megjelennek a szélsőjobboldali szervezet, szociális demagógia, radikalizmus, antiszemitizmus, az első hatalomátvételi kísérlet, amelyet népszerű nevén müncheni sörpuccsként említ és a Mein Kampf megírása.

Hitler könyvének részletei már a lecke első oldalán helyet kapnak az élettéről szóló forrásként, majd egy második idézet is következik belőle a vezér szerepéről. A totális állam kialakításának bemutatása során felmerülnek a nemzetiszocialista választási eredmények 1928 és 1932 között, majd a kancellári és államelnöki hatalom összeolvasztása, a belső ellenségek megsemmisítése. A nemzetiszocialistákat kormányhoz segítő 1932-es választás kapcsán megjelenik a két

szélsőséges politikai erő, a náci és kommunista pártok kimagasló népszerűsége, amely összekapcsolódik azzal a következtetéssel, hogy „nagyon sokan elfordultak a demokratikus megoldásoktól” (Borhegyi, Nánay, 2020, 160).

A választás kapcsán nem kerül szóba a birodalmi gyűlés épületének felgyújtása és ennek következményei, köztük a kommunista párt kizárása a választásokról.

A terrorról szóló szakasz a nácihoz köthető erőszakszervezetek, az SA, SS és Gestapo részletezésével kezdődnek, majd a koncentrációs táborok kialakításával folytatódnak. A szerzői narratíva kiemeli a Dachau-ban kialakított tábor, Herman Göring és Heinrich Himmler szerepét.

A mindennapokat bemutató *Élet a nemzetiszocializmusban* szakasz kihangsúlyozza, hogy az állampárt nagyberuházásokkal kezdődő infrastruktúrafejlesztő, munkanélküliséget felszámoló tevékenysége a hatalomátvétel előtt kezdődött.

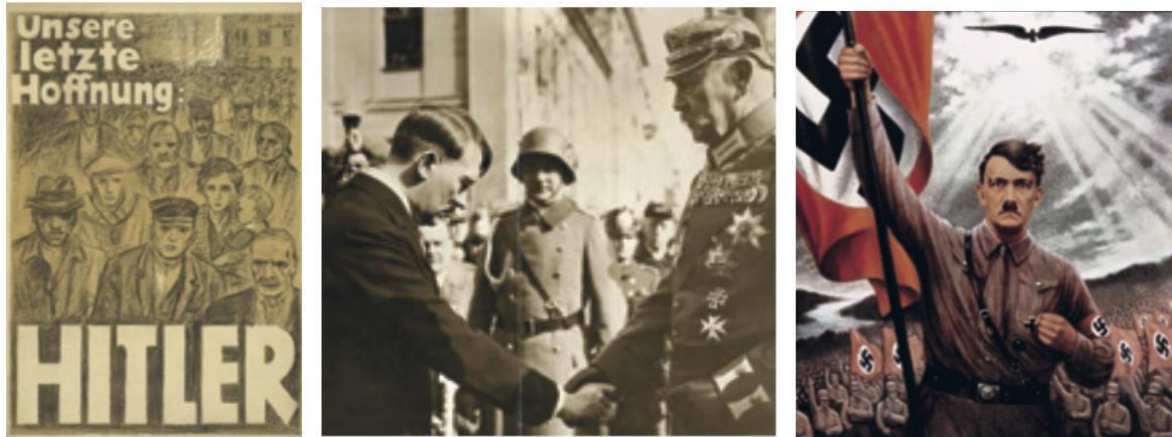
A lecke vizuális narratívája két kivételtől eltekintve alapvetően arctalan, a korszakhoz kapcsolódó, tömegeket megszólító ideológiákhoz kapcsolódik. Leginkább Adolf Hitler különböző ábrázolásai köré épül, mellette egyetlen képen Neville Chamberlain brit miniszterelnök felszólalása látszik.

A lecke domináns alakjának tankönyvbe válogatott ábrázolásai figyelemfelkeltő ívet mutatnak. Az első kép egy propagandaplakát Hitlerről, amelyen még nem is szerepel a diktátor alakja. A kép csak Hitler nevét tartalmazza egy formálódó tömeg képével a felirat szerinti utolsó reménységként. A második képen Hitlert oldalról látják a diákok fekete öltönyben, amint kezet fog és fejet hajt kancellári kinevezése során. A kép jobb oldalán Hindenburg elnök jelenik meg, aki a későbbi német vezér fölé tornyosul közel kétméteres testmagaságával és kitüntetésekkel díszített katonai egyenruhájában. Az ábrázolt kézfogás is egyenlőtlen, az elnök kesztyűben, Hitler keze egészen kinyújtva látszik, mintha egyfajta megtiszteltetés lenne a gesztus Hitler számára. Közöttük egy katona alakja rajzolódik ki a háttérben. A harmadik képen Hitler már maga is katonai uniformisban szerepel hatalmas tömeg élén, zászlóval a kezében, mögötte az égen a birodalmi sassal.

A három egymást követő kép a diákok számára jól követhetően mutatja a diktátor felemelkedését, amely a szöveget kiegészítve vizuális narratívaként is értékelhető. Az első kép az arctalanságtól, ismeretlenségtől a figyelem megjelenését és a hatalom felé vezető út első állomását mutatja. A politikai sikerhez vezető fordulópont az alárendelt és mérsékelt szerep az elnök árnyékában, majd attól megszabadulva a felemelkedés és kiteljesedés mutatkozik meg. A lecke további vizuális elemei ismét az arctalanságot, az emberi karakter hiányát, a totális

állam új korszakának fontos jellegét mutatja be egy koncentrációs táborral, a kristályéjszakával és egy ifjúsági felvonulással.

16-18. tankönyvi képi forrás Az OH/A tankönyv nemzetiszocialista Németország lecke képei (Borhegyi, Nánay, 2020, 161-163)



A leckét egy Történepszemmel rovat zárja a spanyol polgárháborúról. A rovat címe: *Miért vált Spanyolország a második világháború „előhadszínterévé”?*, amely a spanyol polgárháborút foglalja össze nagyon röviden. Habár a cím történeti szempontot ígér, valójában ismét összefoglaló tankönyvszerzői szöveg következik, amely szerepelhetett volna egy záró bekezdésben is. A szakasz a polgárháború két oldalának résztvevőit mutatja be, és ezzel megválaszolja a címben feltett kérdést, de nem reflektál történettudományi munkamódszerre. Nem jelennek meg alternatív gondolatok vagy kérdések és feladatok, sem a nehezen csengő „előhadszíntér” fogalom. Csupán Picasso Guernica című festményének és a mű háttérének internetes keresésére buzdít.

Oktatási Hivatal B sorozat (OHB/11)

Az Oktatási Hivatal B sorozatát szerző Száray Miklós a nemzetiszocialista Németországról szóló leckében a címben szereplő politikai párt háttérét mutatja be elsőként. Részletesen kitér a Münchenben szervezett 1923-as náci puccs eseményeire, az ideológia kapcsán felmerülő kulcsfogalmakra, az antiszemitizmusra és fajelméletre. A párt hatalomra jutását a gazdasági válsághoz köti és kiemeli az 1932-es választások polarizáltságát, továbbá Hindenburg elnök vonakodását Hitler kancellári kinevezésétől. A Reichstag felgyújtásáról csupán annyit jegyez meg, hogy:

„Még a választások előtt történt Berlinben a Birodalmi Gyűlés épületének (Reichstag) felgyújtása, ami lehetőséget adott a kommunisták kizárására a választásokból.” (Száray, 2020, 171)

A hatalomra kerülés okait a könyvet jellemző gondolatábra foglalja össze, többek között az erőszak, demagógia, ellenségkép és propaganda okait tulajdonítva a sikernek.

A propaganda témaköre fontos szempontként jelenik meg a tankönyvben, többek között visszaemlékezések és Leni Riefenstahl filmrendezői munkásságának bemutatásával. Emellett számtalan grafikus propagandaplakát mutatja be a korabeli politikai kommunikáció természetét.

A gazdasági kérdések önálló, igaz, nagyon visszafogott terjedelemben, négy rövid bekezdésben jelennek meg a válság, a Neuer Plan, beruházáspolitikai és a fegyverkezés altémákban.

A két világháború közötti fokozatos német terjeszkedés folyamatát „*nemzetiszocialista kihívásként és az engedmények politikájaként*” mutatja be több oldalról. Felmerül a nyugati és az olasz nézőpont és külpolitikai ambíció, valamint a világháborút megelőző utolsó jelentős háború Európában, a spanyol polgárháború témaköre is.

A leckében jelentős számú és terjedelmű elsődleges történelmi forrás szerepel, elsősorban Hitler Mein Kampf című könyvéből és Riefenstahl visszaemlékezéseiből, illetve nemzetközi megállapodásokból. A forrásokhoz minden esetben kérdéseket kapcsol, amelyek egy ismeretközpontú kérdés kivételével magasabb rendű gondolkodási műveleteket várnak el a diákoktól. A lecke vizuális narratívája a propaganda módszereire helyezi a hangsúlyt, amelyben különleges helyet kap az egyén és a közösség, valamint a párt és az állam vezetője.

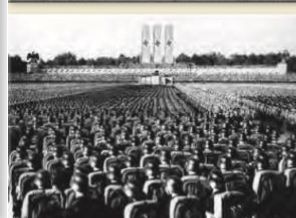
19-22. tankönyvi képi forrás: Képes történelmi források az OH/B11 nemzetiszocialista Németország leckéből (Száray, 2022 168-178)



1. Nemzetiszocialista választási plakát 1932-ből. Szövege: „A mi építőköveink – munka, szabadság, kenyér. A többiek építőkövei – szociális megszorítások, korrupció, féltelm, gyűlölet, hazugságok.”
 2. Milyen képi és szöveges eszközöket használ a plakát? Mely érzelmekre és problémákra kíván építeni?



3. Az SA, az NSDAP fegyveres osztagának utcai felvonulása
 4. Milyen hatást válthattak ki az utcán vonuló egyenruhás párttagok? Milyen szerepet játszott az SA a hatalom megszerzésében?



10. Riefenstahl forgat a berlini olimpián (1936), és egy filmkocka a Riefenstahl által készített, Az akarat diadala című propagandafilmről
 11. Keresd más filmkockákat is a filmből, és jellemezd Riefenstahl módszeit!

A témát a lecke legnagyobb, 424x648 képpontos „A mi építőköveink” című képes történelmi forrása indítja el, amely a náci propagandát meghatározó, figyelemfelkeltő vörös színével azonnal magára vonhatja a diákok figyelmét. A további képeken náci közösségi és tömegrendezvények, hivatalos felvonulások szerepelnek, amelyeken kevés személy ismerhető fel. Míg az első képen az NSDAP-t egyetlen sztereotip alak jelképezi, addig a továbbiakról már eltűnik az egyéniség, kizárólag az uralkodó ideológia által kitervelt rendben élő emberek halmazai tűnnek fel.

23-26. tankönyvi képi forrás: Adolf Hitlert ábrázoló források az OH/B11 nemzetiszocialista Németország leckéből (Száray, 2022 170-178)



5. Hitler és a tömeg két képen
 6. Fogalmazd meg, milyen szerepekben mutatják a képek Hitlert! Mit kívántak elérni a fotókkal? Gyűjtsd össze a képekről azokat a motívumokat, amelyek segítik a célok elérését!



17. Hitler által egy autópályát. Az új népaút, a Volkswagen.
 18. Milyen szerepet játszott az autópálya és a népaút a náci propagandában, valamint a gazdaságpolitikában?

A náci Németország vezére, Adolf Hitler ábrázolásainak válogatása két összefonódó cél köré csoportosul. A tankönyvbe szerkesztett három képen nem jelenik meg Hitler arca, elsőként hátulról, egy pártfelvonuláson, másodsor oldalról és hátulról rajongók tömegével körülvéve, harmadszor egy távoli autóban, dízsorfalat álló katonák között. Minden képen fontosabb a további szereplők viselkedése, cselekvése, állapota. A képek válogatása mögött kevésbé Hitler mindenki által ismert vizuális jellemzése vagy bemutatása, inkább az általa gyakorolt befolyás, hatás hangsúlyozása jelenhet meg. Individumok helyett egyenes sorokban gyülekező és rajongva kiabáló tömegek.

A képek sora a rendszer mellett a *módszer* megragadására szintén alkalmasak. A náci hatalom említett fontos eszközét, a propaganda működését is szemléltetik. Az elkészített anyagok mellett a folyamatra is utalnak, többek között Riefenstahl sok szempontból innovatív technikáira, amelyeket a kézzel tolt kocsira erősített kamerával illusztrálnak.

A tankönyvi lecke harmadik fő üzenete a *komplexitás*: a részletek és háttér adatok fontossága. Száray Miklós összesen 11 saját szerkesztésű információs szervező ábrát, térképet, grafikont, gondolatábrát vonultat fel, többek között értelmező kulcsfogalmakról, okokról és következményekről, gazdasági jelenségekről és diplomáciai érdekekről.

Szent Imre sorozat (KAT/11)

A Katolikus Pedagógiai Intézet 11. osztályos tankönyvében Boronkai Szabolcs jegyzi a nácizmusról szóló leckét.

A lecke a korábban említett tankönyvekhez hasonlóan az ideológiai kérdésekkel kezdődik.

A gazdasági válság és a náci párt megerősödése összefüggésében részletesen kitér az első világháborút követő hitelfizetési kötelezettség 1929-es további 60 évvel hosszabbítására és ennek társadalmi hatására. A minden könyvben szereplő „utcai összecsapásokkal” kapcsolatban a nácik mellett említést tesz a szociáldemokrata, konzervatív és kommunistaként leírt pártok félkatonai szervezeteiről is. Ezzel megmagyarázva, hogy kivel ütköztek össze az SA rohamosztagai.

A hatalomátvétel bemutatása során idézi az 1919-es weimari alkotmányt és az ebben szereplő törvényi erejű rendeletalkotás, illetve és a szabadságjogok vészhelyzeti felfüggesztésének lehetőségét. Utóbbi eszközként közvetlenül visszaköszön a Reichstag felgyújtását követően.

Hindenburg elnök Hitlert kinevező döntése mögött egyszemélyes vívódás helyett tanácsadók hatását említi.

A példák jól mutatják, hogy a tankönyvi szöveg rövid háttérinformációkkal segíti az ok-okozati összefüggések árnyaltabb megértését. A totális állam felépítésének ismertetését két részlettel próbálja közelebb hozni a diákokhoz a könyv. Elsőként a Hitlerjugend mellett említést tesz a Leányszövetségről, illetve Hitler *Mein Kampf* című könyvével kapcsolatban hangsúlyozza, hogy a német diákok korabeli kötelező olvasmányáról van szó. Emellett idézik Hitler 1938-as Hitlerjugend előtt elmondott beszédét, amelyben felsorolja az ifjúsági szervezetek szintjeit és azt hangsúlyozza, hogy milyen formában formálják ezek a személyiséget. A sokkoló megfogalmazás szerint a tagság célja, „hogy semmiképp ne essenek vissza, és így egész életükben nem lesznek már szabadok” (Kovács et al, 2021, 108).

Elszalasztott lehetőség, hogy az ifjúságot célzó propaganda nem jelenik meg szöveges források, idézetek, napirend, visszaemlékezések, fényképek formájában. Természetesen a kötelező tananyag és a terjedelmi korlátok mindig limitálják a kreativitást. Ezt követően a lecke teljes oldalas forráselemző modulban foglalkozik a *Mein Kampf* négy közepesen hosszú szöveges forrásával. A témák között a fajelmélet, antiszemitizmus és a zsidóság bemutatása jelenik meg kérdésekkel és feladatokkal. A lecke zárásaként három forrást tekinthetnek meg a diákok, ezek a fajelmélet biológiai-genetikai cáfolata, az 1936-os berlini olimpia, Jesse Owens sikerei, illetve Martin Niemöller evangélikus pap híres idézete.

A Szent Imre sorozat leckéjének vizuális elemei tovább árnyalják az ifjúságnevelés és a propaganda témakörét. A legnagyobb kép (500x390 képpont) az első oldalon szerepel. Egy mesekönyvből származó, karikatúrához hasonlító ábrázolás egy német és egy zsidónak mondott személy összehasonlításáról. Az ábrázolás a lecke további, ifjúsági életmódra utaló és a diktatúra hátterét bemutató részleteihez jól kapcsolható. A diákok számára felvillanhat annak példája, hogy milyen mértékben tört be a politikai ideológia a legkisebb korosztály mindennapjaiba is.

27-30. tankönyvi képi források: KAT/11 képes történeti forrásai (Kovács et al, 2023, 106)



Náci plakát, 1934



Náci plakát, 1935



Náci plakát, 1938

Emellett a lecke a propaganda fókuszait további plakátokkal mutatja be, amelyeken a választási győzelmet követő legfontosabb nemzetiszocialista üzenetek jelennek meg.

A tankönyvi szakasz egyetlen képen mutatja Hitlert, ahol egy SA felvonuláson SS testőrség védi és a kapcsolódó didaktikai kérdések és feladatok a két szervezet történetére, szerepváltozására és feladataira kérdeznak rá.

A gazdasági háttérrel egy egyszerű és a diákok számára könnyen értelmezhető GDP-t ábrázoló grafikonnal egészíti ki.

25. ábra: A magyar tankönyvekben a nemzetiszocialista Németországot bemutató leckék forrásainak és feladatainak komparatív összegzése, saját szerkesztés

<u>Tankönyv</u>	<u>Oktatási Hivatal A sorozat 11.</u>	<u>Oktatási Hivatal B sorozat 11.</u>	<u>Katolikus Pedagógiai Intézet 11.</u>
Lecke szerzője	Borhegyi Péter	Száray Miklós	Boronkai Szabolcs
Cím	A nemzetiszocialista Németország (OH/A 19. lecke; OH/B 19. lecke; Kat 15. lecke)		
Terjedelem	160-167 (8)	168-178 (11)	106-111 (6)
Források			
Primer szöveges források száma	9	9	9
Szekunder szöveges források, nem egykorú (geszták, krónikák is) száma	0	0	0
Ellentétes szöveges interpretációk	0	0	0
Szöveges források gyakorisági mutatója (forrás/old)	1,1	0,8	1,5
Vizuális források száma	16	27	13
Vizuális források gyakorisági mutatója (forrás/old)	2,0	2,5	2,2
Feladatok			
Didaktikai kérdések és feladatok száma összesen	42	82	75
korábbi ismeret- és tudásellenőrző kérdések száma	4	23	8
információkereső és azonosító, szövegértési-képelemző feladatok száma	15	33	32
Információkat összevető, összehasonlító, szintetizáló feladat	1	6	1
Véleményalkotó, következtető, érvelő feladatok száma	22	20	34
Didaktikai kérdések és feladatok gyakorisági mutatója (feladat/old.)	5,3	7,5	12,5

A magyar tankönyvi leckék kvantitatív összehasonlítása alapján egyértelműen a szöveges forrásokban azonos, a vizualitásban és a didaktikai kiegészítésben viszont eltérő tendenciák rajzolódnak ki. Mindhárom tankönyv egyaránt kilenc-kilenc szöveget sorakoztat fel, amelyek mindegyike elsődleges, primer szöveg, történelmi értékeléseket nem találunk. Száray Miklós könyve (OH/B/11) vizuális elemeinek száma kiemelkedik, 27 képes történelmi forrást tartalmaz, azaz átlagosan 2,5 képet oldalanként.

A feladatok számosságát tekintve szintén a B sorozat áll első helyen 82 kérdéssel és feladattal, viszont a katolikus tankönyvben egy-egy forráshoz több feladat kapcsolódik, átlagosan oldalanként 12,5. A kérdések taxonómiai minőségében szintén jelentkezik a különbség, Száray Miklós könyvében több a korábbi ismeret- és tudásellenőrző feladat (23 item), míg a katolikus tankönyv a magasabb rendű (véleményalkotó, következtető, érvelő, összehasonlító, szintetizáló) feladatokból tartalmaz többet (34 item).

Hodder tankönyvsorozat (HODDER/Modern)

Az angol tankönyvek sokkal szélesebb körben és jelentősen hosszabb terjedelemben foglalkoznak Németország nemzetiszocialista irányítású éveivel. A Hodder Kiadó *Understanding the Modern World* című tankönyve (továbbiakban Hodder/Modern) több, mint 50 oldalon foglalkozik a témakörrel. Hosszú előzményekkel indul a fejezet, 1890-től vezeti be a témát. A náci hatalomra jutás és az elemzésben vizsgált 1930-as évek, illetve a leckét záró gyakorló vizsgafeladatok 42 oldalon részletezik a témakört.

A lecke a szélsőséges pártok népszerűségének erősödésével kezdődik. A kérdéskört egy grafikon egészíti ki, amelyen a náci és kommunista szavazatok aránya szerepel évenként a munkanélküliség szintje mellett.

A továbbiakban megjelenik a náci párt részletes háttere, az erőszakszervezetek, a propaganda és Hitler személye. Hangsúlyosan van jelen a kommunizmus szerepe és negatív megítélése, a Vörös Frontharcos Szövetség (Roter Frontkämpferbund) erőszakos aktivitása és a társadalmi félelem a Szovjetunióhoz hasonló, polgárságot felszámoló diktatúrától. A tankönyv felhívja a figyelmet a felső-középosztály és a mezőgazdaságból élő parasztság szempontjaira és érdekeire, amelyeket radikálisan sértettek a kommunista elképzelések.

Az angol diákok részletes képet kaphatnak a könyvből Hitler kancellári kinevezésének folyamatáról és előzményeiről. A terjedelmi keretek lehetővé teszik, hogy kitérjen Heinrich Brüning, Franz von Papen és Kurt von Schleicher rövid életű kancellári megbízásaira 1932 után. A tankönyv képet alkot Paul von Hindenburg elnök vívódásáról és a demokratikus berendezkedést korlátozó rendeleti intézkedésekről. Végül röviden bemutatja, hogy Hindenburg utolsó kompromisszuma sem a hatalom teljes és általános átadásáról szólt, részletezi, hogy a kabinetben limitálták a náci pártból származó minisztereket és von Papen-t kérték fel kancellár-helyettesnek Hitler korlátozása érdekében.

„Hitler kancellári kinevezése nem a német lakosság akaratából következett be, hanem néhány német arisztokrata színpalak mögötti alkuja révén. Hindenburg és Papen biztosak voltak, hogy tudják irányítani Hitlert, mindketten tévedtek” (Ferreby et al, 2016, 78).

A tankönyv a továbbiakban végigvezeti a diákokat Hitler hatalmának kiépítésén, bemutatva annak társadalmi, politikai és gazdasági pilléreit is.

A gazdasági-társadalmi témakör ismertetése különösen izgalmas. Ferreby és munkatársai részletezik az egyes társadalmi csoportok élethelyzetének változásait és utalnak ezek következményeire. A munkás társadalmi csoportok esetén általános megközelítések mellett felmerülnek a hétköznapiakban könnyen érzékelhető részletek, mint a sztrájkot tiltó szakszervezeti front, a modern tömegturizmust megalapozó kirándulásokat és mozilátogatást szervező Erő az örömből (Kraft durch Freude) szervezet, a Volkswagen autókra megtakarítást segítő állami modell, vagy az üzemi étkeztetést megreformáló és gyárak tisztaságát javító Munka szépsége propagandaszervezet (Schönheit der Arbeit) tevékenysége.

A parasztsággal kapcsolatban a tankönyv kiemeli az első fiúgyermek kizárólagos öröklési jogát visszaállító törvényt és ennek következményeit, illetve beszél a gazdáknak biztos piacot biztosító Közélelmezési Hivatal (Reichsnährstand) felállításáról és működéséről.

A középosztály felemás helyzetét két jól érthető példán keresztül mutatja be, egy kis üzletet irányító vállalkozó kapcsán megjegyzi, hogy nagyon kedvezőtlenül hatott a nagyvállalatokat támogató ipari törvények és szakszervezetek kontrollja, míg az állami beruházásokhoz beszállító kisvállalkozók helyzetét prosperálóként írja le. Egyértelmű nyertesként az említett tőkével rendelkező óriásokra tekint.

Szintén a gazdasági ügyekhez sorolja az SS működésének egyes területeit, amely szervezet önállóan irányított vállalatokat, gyárakat, gazdálkodott és minden területet uralt. Működését az állam az államban kifejezéssel írják le.

A lecke társadalomtörténeti kérdéseket bemutató szakaszában előtérbe kerül a nők szerepe. Szóba kerül a tradicionális Gyermek, Konyha, Templom (Kinder, Küche, Kirche) megközelítés, a négynél, illetve nyolcnál több gyermek vállalásának állami ösztönzése és elismerése, a lánynevelés és a házasságon kívül született gyermekek állami gondozása.

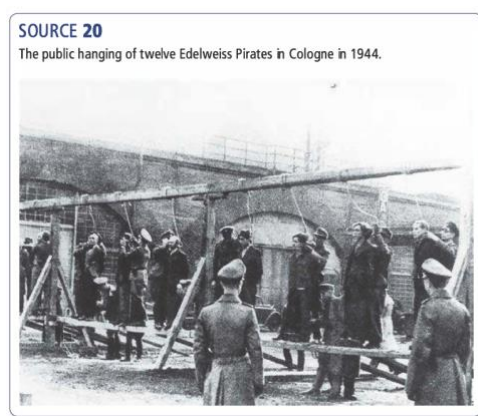
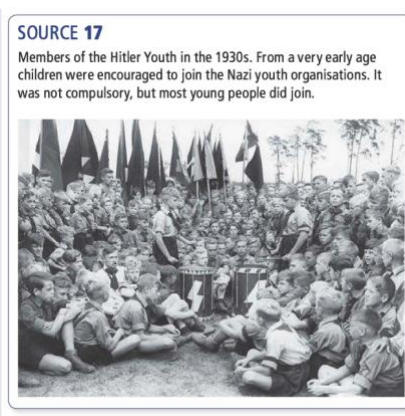
Az ifjúságtörténet is fókuszba kerül a Hitlerjugend és a Lányszövetség kapcsán. Hét szöveges forrás, három kép és közel tíz feladat kapcsolódik a modulhoz. A hivatalos ifjúsági szervezetek mellett megjelennek alternatív és üldözött szervezetek is, mint az Edelweis Kalózok. A diktatúra brutalitását mutatva a szakasz egy ellenzéki csoport tagjainak nyilvános akasztását ábrázoló képpel zárul.

Az egyházak is szerepet kapnak a rendszer sokoldalú bemutatásában. A szerzők kitérnek a Katolikus Egyházzal kötött konkordátumra, a Protestáns Birodalmi Egyház megszervezésére és ellenzéki vezető egyházfők sorsára, köztük Galen katolikus püspök és Martin Niemöller lelkes koncentrációs táborban töltött éveire.

A propagandával kapcsolatban Joseph Göebbels személyes és intézményi gyakorlatait, a filmhíradók, újságok, mozifilmek szerkesztését és cenzúráját mutatja be. A témakör ismertetése kapcsán ismét a gyakorlati élet kerül előtérbe, a tankönyvírók kiemelik az újdonságnak számító technikai eszközök, köztük a rádió szerepét a tömegtájékoztatásban és az eszközök kedvezményesen árusított, kiemelt helyét a háztartásokban.

Az angol tankönyv vizuális narratíváját egy korai náci propagandaplakát nyitja meg, amely közel teljes oldalas poszterként (650x930 képpontos) jól kivehető és elemezhető formában jelenik meg a diákok előtt. A tankönyv két esetben ábrázolja a náci Németország vezérét, elsőként rögtön a bemutatásakor egy fiatalkori képpel, majd hatalomra jutását követően egyedül egy nürnbergi tribün tetején, a kamerának háttal. Utóbbi kép a korábban bemutatott narratívákkal összecsengve a tömeg és az ideológia arctalanságát egyaránt megjeleníti.

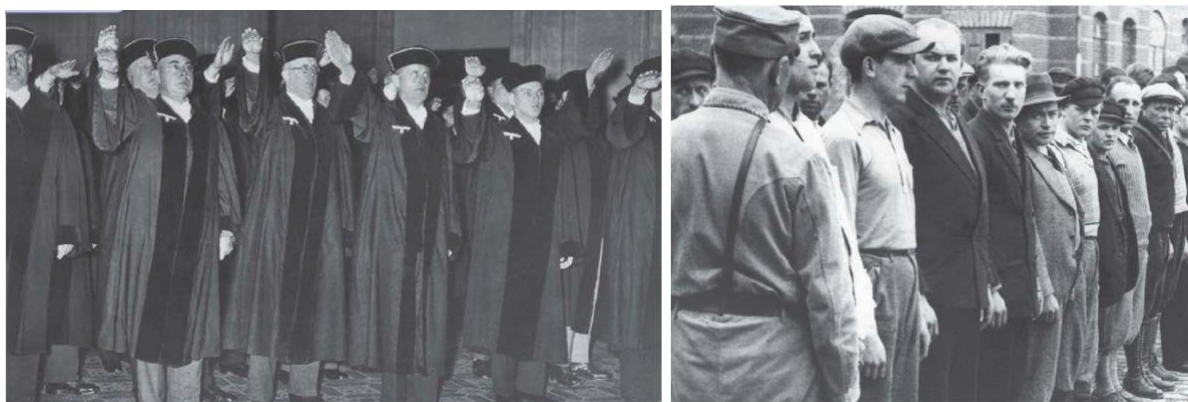
31-33. tankönyvi képi források: *A Hodder/Modern tankönyv forrásai (Ferreby et al, 2016, 70, 89, 90)*



A könyv gazdag vizuális forrásválogatásának egyik szempontja a kettősség és a következmények lehettek. Egymást követik Leni Riefenstahl rendező kamerát kezelő fotója, illetve egy csoport táborozó gyermek propagandafelvétele, majd propagandamese a zsidókról. A továbbiakban a hivatalos ifjúságnevelés szervezeteinek ábrázolásai és az alternatív „kalózszervezet” tagjainak felakasztása követik egymást.

Végül a diákok egy bírói eskütételen készült fotót és politikai okból elítélt koncentrációs táborba zárt foglyok kontrasztját elemzik.

34-35. tankönyvi képi forrás: Bírói eskütétel és a bíróság által elítélt politikai foglyok a náci Németországban (Ferrey et al, 2016, 70, 89, 98)



A lecke számos ponton felvet történetes dilemmákat a szerzői szövegben és didaktikai apparátusában.

Elsőként egy látszólag marginális, de valójában jelentősebb következményekkel bíró kérdés, az 1930-as gazdaságiválság-kezelést az alábbi szerzői szakasszal árnyalja:

1930-ban Heinrich Brüning kancellár kemény gazdaságpolitikát folytatott. Csökkentette az állami kiadásokat és a jóléti juttatásokat. Áldozatokra buzdította a németeket. Egyes történészek úgy vélik, hogy szándékosan rontott a helyzeten annak érdekében, hogy a nemzetközi közösség törölje el a [FR: a versailles-i békeszerződésből eredő] pénzügyi jóvátételi kötelezettségeket. Más történészek úgy vélik, hogy félt az 1923-as hiperinfláció megismétlődésétől. (Ferrey, 2016, 76).

A szerző különösebb részletes elemzés vagy történészek idézése helyett két alternatív elképzelést vázol két rövid mondattal, amelyek segíthetik a történelem komplex értelmezését, a többnézőpontú történelmi gondolkodás fejlődését.

Másodikként a tankönyvre jellemző multiperspektivikus modulok sora mutat példát feladatfejlesztésből. Összesen öt modul foglalkozik párhuzamos narratívák összehasonlításával, köztük a világháborús jóvátétel, a Reichstag felgyújtása, propaganda, társadalmi különbségek és az ifjúságnevelés. A legtöbb modul azonos sémára épül. Két rövid szöveges forrást és három magasabb rendű gondolkodási műveletet tartalmazó kérdést sorakoztat fel.

A Reichstag felgyújtásának példájában elsődleges forrásokat olvashatnak a diákok a berlini rendőrfőnök, Rudolf Diels visszaemlékezéseiből és Halder vezérkari főnök nürnbergi perben

tett vallomásának eredeti jegyzőkönyvéből. A két leírás két alternatív nézőpontot, eltérő eseményet mutatnak be, előbbi saját élményeire, míg második egy beszélgetésen hallott vallomásra hivatkozva. A diákok döntési helyzetbe kerülnek, először áttekintik, elemzik és összehasonlítják a szövegeket, majd értékelés után egy saját interpretációt alakítanak ki háttértudásuk alapján arról, hogy melyik a meggyőzőbb.

36. tankönyvi képi forrás: *Multiperspektivikus modul a Hodder Education tankönyvben (Ferreby et al, 2016, 61-79)*

PRACTICE QUESTIONS

Interpretation A: One view about the Reichstag Fire, February 1933. It comes from an account written in 1950 by Rudolph Diels, a Nazi and head of police in Berlin in 1933.

I think van der Lubbe started the Reichstag Fire on his own. When I arrived at the burning building, some police officers were already questioning him. His voluntary confession made me think that he was such an expert arsonist that he did not need any helpers. Why could not one person set fire to the old furniture, the heavy curtains and the bone-dry wood panelling? He had lit several dozen fires using firelighters and his burning shirt, which he was holding in his right hand like a torch when he was overpowered by Reichstag officials.

Interpretation B: Another view of the Reichstag Fire. It comes from the records of the Nuremberg War Crimes Trial, 1945. General Halder, Chief of the German General Staff, was asked about the fire.

At a luncheon on the birthday of the Führer in 1942, the conversation turned to the topic of the Reichstag building. I heard with my own ears when Goering interrupted the conversation and shouted: 'The only one who really knows about the Reichstag is I, because I set it on fire!'

Read Interpretations A and B and then answer Questions 1–3.

- How does Interpretation B differ from Interpretation A about the cause of the Reichstag Fire?
Explain your answer using Interpretations A and B.
- Why might the authors of Interpretations A and B have a different interpretation about the cause of the fire?
Explain your answer using Interpretations A and B and your contextual knowledge.
- Which interpretation do you find more convincing about the cause of the fire?
Explain your answer using Interpretations A and B and your contextual knowledge.

A GCSE-n standard feladatként szereplő kérdéstípusok kritikus és mérlegelő gondolkodást igényelnek, amelyet tekinthetünk az alapszintű episztemológiai ismeretek részének vagy az információs műveltség részének is.

37. képi forrás: *Kérdésblokkok a Hodder Education tankönyvben (Ferreby et al., 2016, 62, 76)*

PRACTICE QUESTION

Which of the following was a more important reason for Hitler and the Nazis coming to power in Germany in 1933:

- The Wall Street Crash
- Nazi propaganda?

Explain your answer with reference to both reasons.

PRACTICE QUESTION

Which of the following was the more important reason for the collapse of the German economy by 1923?

- The harshness of the Treaty of Versailles, including reparations payments.
- The hyperinflation that had developed by 1923.

Explain your answer with reference to both reasons.

Összegzés

Az elemzett tankönyvek köre eltérő terjedelemben foglalkozik a nemzetiszocialista Németország témakörével. A magyar tankönyvek a szabályozási környezetből fakadóan közel azonos résztémákat említnek, amelyek a politika mellett a propaganda hatását emelik ki. Az Oktatási Hivatal A sorozata és a katolikus Szent Imre sorozat könyve a nemzetiszocialista politikai irány alternatíváit és erőszakszervezeteinek ellenfeleit, a szociáldemokrata és kommunista félkatonai csapatokat is megemlíti.

Az OHB/11 tankönyv vizualitása elsősorban a propaganda készítésére és az állam működésére koncentrál, Hitler helyett a diktátor által keltett hatást mutatja több kontextusban. Ismét nagy számban (11 db) jelennek meg a komplex történeti háttérrel összegző gondolat- és folyamatábrák. Az A sorozat tankönyvének vizuális narratívája a nácik felemelkedésére utalva először az arctalan formáló szélsőséges gondolatokat, majd a fokozatosan kialakuló egyszemélyi vezetést ábrázolja.

A katolikus tankönyv képi elemeiben az ifjúság propagandisztikus befolyásolásának kísérlete jelenik meg.

A magyar tankönyvek közül arányaiban a Szent Imre katolikus tankönyv tartalmazza a legtöbb feladatot és egyúttal a legtöbb magasabb rendű műveletet váró didaktikai kérdést is.

A Hodder Education tankönyve egy-egy történeti kérdés körül kialakult szakmai vita megvilágításában és a multiperspektivikus modulok feladatainak kognitív minőségében kiemelkedő. A tankönyv gazdasági, politikai és társadalmi kérdésekben is árnyalt képet mutat. Részletesen foglalkozik az ifjúságneveléssel, alternatív, üldözött szervezetekkel és egyházakkal is.

IV. 6. 5. Kétpólusú világ a tankönyvekben

A kétpólusú világ a magyar kerettanterv 11. évfolyamának *A két világrendszer szembenállása* témakör bevezető témájaként jelenik meg a *hidegháború* és a *gyarmatok felszabadulása* téma előtt.

Oktatási Hivatal B sorozat (OHB/11)

Az Oktatási Hivatal B sorozatának tankönyve 11 oldalon keresztül tárgyalja a hidegháborút megelőző témát, amelyben a második világháború után megváltozó világpolitika sajátosságait és a közel fél évszázadig tartó bipoláris világ kialakulását mutatja be.

Száray Miklós tankönyvének (OH/B11) vizsgált leckéje az ENSZ alapításával és működésével indul. A megszokott, részletgazdag ábrákkal mutatja be a szervezet vezető testületeit és működési mechanizmusait. Száray ismerteti a háborút követő hatalmi átrendeződést, az Amerikai Egyesült Államok és a Szovjetunió megerősödését, az európai vesztes és győztes országok teljes és részleges pusztulását. Külön kiemeli Franciaország sajátos helyzetét, amely a náci kollaboráns Vichy Köztársaság politikája ellenére a Szovjetunió ellensúlyozása érdekében a győztesek oldalán kapott szerepet. Ismerteti a háborút követő amerikai gazdasági reformot, a breton woods-i szabadkereskedelmi monetáris egyezményt. A szabadkereskedelmet célzó gazdaságtörténeti esemény megértését három statisztikai táblázattal és egy tematikus ábrával támogatja. Ismerteti a Szövetséges Ellenőrző Bizottság működésén keresztül megvalósuló demokratizációs és szovjetizáló folyamatokat, amelyek Európa szétszakításához vezettek.

A lecke részletezi az amerikai Truman elnök nevéhez kapcsolódó feltartóztatási politikát (doktrínát), amelynek gazdasági vonatkozásait is megmagyarázva összeköti a szintén amerikai George Marshall külügyminiszter nevére elhíresült tervvel. A két programot ismereteket elmélyítő értelmező kérdésekkel egészíti ki.

A háborút lezáró párizsi békét a tankönyvi narratíva egyértelműen a versailles-i békerendszerrel kapcsolja össze, néhány szempont alapján kijelenti, hogy kevés különbség fogalmazható meg a két folyamat között, amelyeket békediktátumnak nevez.

A lecke Németország felosztásával és a két új német állam megalapításával ér véget. A szerző bemutatja a német háborús ellenfél megszállását és Németország további sorsának alternatív

elképzeléseit is. Ismerteti a francia és szovjet célokat nyugati és keleti területek sikertelen és sikeres megvalósításáról. Emellett egy alternatív tervet is bemutat az egész ország több részre darabolásáról. A rövid bekezdés alkalmas a politikatörténet alakulásának árnyalására, amely így szembe megy a determinista szemlélettel.

A lecke vizuális eszköztára határozottan grafikus, Száray Miklós többi tankönyvéhez hasonlóan összetett folyamatokat ábrázoló ábrák és térképek jelennek meg benne. A tankönyvi egység nyolc térképen, öt statisztikai ábrán (grafikonon és táblázaton) és három komplex gondolatábrán mutatja be a téma fő ívét.

Oktatási Hivatal A sorozat (OHA/11)

Az Oktatási Hivatal A sorozatának 11. osztályos tankönyvében a *kétpólusú világ* lecke első szerzőként Borhegyi Péterhez fűződik.

A 8 oldal terjedelmű lecke bevezetője 1945-öt nulladik évnak tekinti a háború utáni újrakezdés, illetve az új világrend kialakulása miatt. Száray Miklós tankönyvéhez hasonlóan a lecke az ENSZ alapításával, döntési mechanizmusaival és irányítási rendszereivel folytatódik, amelyben kiemelt figyelmet kapnak az egyes alszervezetek, ügynökségek, mint az IMF, WHO, IAEA stb.

A háborút lezáró párizsi békekonferencia kapcsán külön részletezik a jogfosztásokat, kitelepítéseket és lakosságcseréket, a potsdami konferencia és Eduard Benes csehszlovák államfő dekrétumai alapján végrehajtott deportálásokat. A szerző hangsúlyozza a kollektív bűnösség elvének jogszerűtlenségét és a többmillió áldozat szempontját.

A kialakuló világrendet bemutatva sorolja fel az európai eseményeket, a Szovjetunió terjeszkedését, a Truman elnök nevével fémjelzett feltartóztatási doktrínát és kiemeli Nagy-Britannia politikai szerepvesztésének deklarálását. Európa megosztottságának megpecsételését a tankönyvi narratíva a Marshall segély politikájában és az erre adott szovjet válaszban látja. Németország felosztásának folyamatát a két német állam megalapításának témájával folytatja, kitér a nyugat-berlini blokádra, a légihidat pedig mentőakcióként mutatja be. A szerző részletesen interpretálja a két német állam elnevezését is, amelyben a német/németországi (Bundesrepublik Deutschland, Deutsche Demokratische Republik) kifejezések magyar fordítása is kifejezi a frissen alakult államok egyenjogúságára törekvést.

A lecke folytatja a sorozatszerkesztők didaktikai megoldásait, alfejezet-címekben szerepeltet egy-egy *enquiry question*-t, azaz kutatási kérdést, amelyre a szövegblokk választ kíván adni.

- *Az ENSZ megalapítása - Milyen elvek alapján jött létre a világszervezet?*
- *Párizsi békeszerződések - Melyik nagyhatalom érdekei alapján döntöttek a határok kérdésében?*
- *Kitelepítések és lakosságcserek - Milyen jogfosztások történtek a háború után?*
- *A szovjet–amerikai szembenállás és a két érdekszféra kialakulása - Mely tényezők gyorsították fel a folyamatokat?*
- *A két Németország létrejötte - Hogyan erősítette fel a folyamatot a kétpólusú világ kialakulása?*
- *A berlini fal - Milyen problémákat okozott Nyugat-Berlin léte a kommunista vezetésnek?*

Szent Imre sorozat (KAT/11)

A katolikus tankönyv bipoláris világot bemutató tankönyvi leckéjét a sorozat főszerkesztője, Kovács Örs írta első szerzőként. A vizsgált magyar tankönyvi leckék közül a katolikus könyv leckéje a legrövidebb, 6 oldalas. A tankönyvi egység terminológiai kérdésekkel indul, a kétpólusú világ és a hidegháború fogalmait mutatja be politikai, gazdasági és társadalmi szempontokat említve. Ezt követően a többi tankönyvhöz hasonlóan az Egyesült Nemzetek Szervezetének alapítása, intézményei és működése következik, amely a tankönyvi szövegben Rooseveltnél nyomán „a négy világcsendőr együttműködésére” épült.

Az A sorozat tankönyvéhez hasonlóan részletesen ír a kitelepítésekről és lakosságcserekről, de nem tesz említést az emigrációból hazatérő Benes elnökről. A párizsi békeszerződés kapcsán röviden ismerteti a SZEB és a Külügyminiszterek Tanácsa testületeket. A korábban tapasztaltakhoz hasonlóan bemutatja az első és második világháborút záró békeszerződések aláírásának eltéréseit és azonosságait. A hasonlóságok között említi a vesztesekre rákényszerített szerződést, részletezi az érdemi befolyással rendelkező döntő szakbizottságokat és kijelenti, hogy ezekbe nem kapott meghívást egy vesztes sem. Viszont a különbségek között említi a háború európai és csendes-óceáni hadszíntéren főszerepet játszó vesztes hatalmak, Németország és Japán kimaradását a békeszerződésekből.

A két érdekszféra kialakulásának tárgyalásában nagy szerepet tulajdonít a Marshall tervnek, amelynek hivatalos nevét, az Európai Helyreállítási Programot is említi. A támogatást a kommunizmus feltartóztatásában nagy szerepet játszó faktornak tekinti és egyben a kommunista KGST alapításának indokaként aposztrofálja.

A két német állam megalapítását és a berlini válságot röviden ismerteti. A blokád és a légihíd kérdésében új szempontként említi a politikatörténet mellett a közvélemény hatását is, amelyre a nyugati támogatások és légi szállítások pozitívan, az orosz korlátozások és szovjetizáció pedig erősen negatívan hatott.

A leckét két forráselemző didaktikai blokk zárja, amelyek a nemzetközi diplomáciára fókuszálnak. Elsőként Kovács Örs gondolatábrán elemzi az ENSZ működését, majd három nemzetközi szervezet, a NATO, a KGST és a Varsói-szerződés működését árnyalja egy-egy elsődleges szöveges forrás vizsgálatával. A második modulban Erdély kérdésének megítélését mutatja be a tankönyvszerző a békeszerződés során. A források között négy primer textuális leírás szerepel két szovjet politikai vezetőtől, Molotov külügyi népbiztostól és helyettesétől, Brynes amerikai külügyminisztertől és Boldog Márton Áron püspök javaslata.

Oxford tankönyv (OXFORD/1945-72)

Az angol tanterv előírja a *Challenges for Britain, Europe and the wider world 1901 to the present day* (Britannia, Európa és a szélesebb világ előtti kihívások 1901-től napjainkig) kötelező témakörét. A kétpólusú világ kialakulása a témakör *Conflict and Tension between East and West 1945-72* (Konfliktus és feszültség kelet és nyugat között 1945-től 1972-ig) című részében szerepel. A két angol kiadó vizsgált tankönyvi leckéinek címe *The Iron Curtain and the evolution of East-West rivalry* (A vasfüggöny és a kelet-nyugati vetélkedés fejlődése).

Az Oxford University Press kiadó tankönyve (OXFORD/1945-72) a Daily Mail többször felbukkanó karikatúrájával kezdődik Churchill fultoni beszédéről. A szerző a volt brit miniszterelnök beszédét idézi és Sztálin reakcióját is interpretálja (Williams, 2017).

A Truman doktrína kapcsán az elnök már idézett szabadságról és kényszerről szóló 1947-es beszédét mutatja be a diákoknak. Életrajzi portét vázol fel Henry Trumanról, amelyben kiemeli, hogy Roosevelttal alelnökeként került a Fehér házba a háború végén és hogy az ő parancsára dobták le az atombombákat. Szintén megemlíti, hogy Truman politikáját a feltartóztatás elve határozta meg, és hogy 1952-es újraválasztásához mégsem tudott elég támogatást szerezni a kampány előtt.

A feltartóztatás elvének meghirdetését a Kominform megalapításával állítják párhuzamba a szerzők. Az európai helyreállítási terv kapcsán bemutatják George Marshall külügyminisztert, akinek életrajzában kiemelik az első és második világháborús katonatiszti karriert és béke

Nobel-díját is. A segélyprogram értékelésénél fontosnak tartják a szegénység és ezzel a szélsőségesek visszaszorítását. Szintén szempontként merül fel a kereskedelmi kapcsolatok újraélesztésének amerikai gazdaságra nézve is kedvező hatása.

A segélyprogram szovjet kritikáját külön egységben tárgyalja a lecke, többek között Vladimir Yerofeyev külügyi diplomata interpretációjában. A szöveg a helyreállítási programot gyanúsít, Csehszlovákia és Magyarország jelentkezését pedig veszélyes fejleménynek tekinti, amelyre választ kellett adni. A reakcióként létrehozott KGST-ről (angolul Comecon) a lecke elmondja, hogy hivatalos dokumentumaiban unióként és egymás támogatása jegyében jött létre, de a gyakorlatban a szovjetek vezető szerepét hangsúlyozza.

Németország kérdésével részletesen foglalkozik a tankönyvi lecke. A szerzők elsőként bemutatják a kiindulópontként szereplő világháborús konferenciákon kialakított zónák működését. Ezt követően idővonalon ismertetik a blokádhoz vezető események kauzális összefüggéseit. A szerzői narratíva szerint a nyugati szektorok egyesítéséről szóló 1948 februári szövetséges megbeszélés kiszivárgása egy „mini blokádhoz” vezetett, majd az áprilisi új valuta bevezetése hozta el a Berliini Tanács feszültségeit és a júniusi teljes szovjet blokádöt.

Hodder tankönyvsorozat (HODDER/Modern)

A Hodder Education tankönyvi leckéje rövidebben, 9 oldalas terjedelemben tárgyalja a témát (Ferriby, Martin, & Walsh, 2016). A szerzők elsőként Churchill és Sztálin ellentétes tartalmú beszédeit idézik, amelyek a vasfüggönyről és a Szovjetunióval határos országok második világháborús és azt követő szerepéről szólnak. A primer forrásokat a Daily Mail fultoni beszédet bemutató népszerű karikatúrájával és egy teljes oldalas Európa térképpel egészítik ki a szerzők.

Az európai szovjet térnyerést a Kominform alapításával és működésének bemutatásával szemléltetik a szerzők. Kiemelik az információs iroda informális szempontjait, amelyek révén Sztálin közvetlen irányítás alatt tarthatta a kelet-európai vezetőket, akik között kivételként említik a jugoszláv Titót.

Fontos konfliktuspontként említik Görögországot és Törökországot, amelyek stratégiai földrajzi jelentőségét kiemeltnek tekintik. Az USA komoly támogatásban részesítette a két mediterrán országot, amely a tankönyvi narratíva szerint hozzájárult a szovjet-amerikai kapcsolatok további romlásához.

A Marshall-segélyt a csehszlovákiai kommunista hatalomátvétellel és Jan Masaryk feltételezhető meggyilkolásával indokolják a szerzők. A külügyminiszterről elnevezett program kapcsán a tankönyv felsorolja azokat a nehézségeket, amelyek a háború utáni Európát sújtották. Ezek között említi a megsemmisült és megrongált infrastruktúrát és lakóépületeket, az adósságokat, az üzemanyaghiányt, az élelmiszer és ruházat hiányát, a menekültek és a hajléktalanok magas számát. Marshall szavait idézve megjegyzi, hogy a segély „a szegénység, éhezés, elkeseredés és káosz ellen irányul”.

Németországról felidéznek a jaltai konferencia döntéseit és bemutatják a korábbi háborús agresszor ország helyreállításával kapcsolatos vitákat. A berlini blokád indokaként a nyugati valutareformot jelölik meg, amelyet Sztálin elleni provokációnak, Berlin lezárását pedig az erre adott válasznak tekintik. A blokáddal kapcsolatban az amerikaiakat okoló szovjet propagandát, amerikai jelentést és Truman elnök összetartást erősítő beszédét idézik elsődleges forrásokként.

Az angol tankönyvek kevesebb vizuális forrást mutatnak be, viszont a karikatúrák és propagandaplakátok közül kiemelkedően sokat találunk bennük. Az Oxford könyv nyolc, a Hodder hat karikatúrát tartalmaz. Az angol kiadók könyveinek vizuális forrásgyakorisága viszont elmarad a magyar könyvektől. Az Oxford leckéjének forrásgyakorisági mutatószáma 1,4, a Hodder tankönyv leckéje pedig kevesebb, mint 1.

A forrásközpontúság szempontját tekintve Száray Miklós leckéje vonultatja fel a legtöbb, 28 forrást, ugyanakkor a többi elemzett könyv leckéinél hosszabb terjedelme miatt 2,5 forrás jut minden tankönyvi oldalára. A katolikus tankönyv forrásainak gyakorisága a legkiemelkedőbb, 4,1 forrás/oldal.

Száray B sorozata öt primer forrást idéz: az ENSZ alapító okiratának részlete mellett négy atlanti politikustól, Churchilltől, Trumantól, Marshalltól és Kennan követségi titkártól. Az A sorozat tankönyvi leckéjét szerző Borhegyi Péter a felmerülő egyezmények és politikai nyilatkozatok mellett egy rövid részletet idéz Sztálintól és Schumann francia elnöktől is. A vezetők az amerikai narratíva mellett alternatív nézőpontokat jelenítenek meg az új világrend nemzetközi megítélésében. A katolikus tankönyv 14 elsődleges forrása a felsoroltak mellett hangsúlyosabban említi a szovjet felsővezetés elképzeléseit és a magyar nézőpontot is.

A három tankönyvi lecke közül csupán az A sorozat tartalmaz szekunder történelmi interpretációt, az is kizárólag egyet, a szudéta németek sorsát leíró Németh István történész tanulmányának részletét.

A didaktikai feladatok között a forrásokhoz hasonló arányokat találunk. Az Oktatási Hivatal B sorozat könyvében Száray Miklós átlagosan oldalanként 5 feladatot ad a diákoknak. Boronkai leckéjének (OHA/11) feladatgyakorisági mutatója 7,5, a katolikus tankönyv pedig 10,8 feladatot tartalmaz átlagosan oldalanként.

A Száray tankönyv feladatainak 81%-a információk rögzítését (előzetes tudást, információkeresést, képek részeinek azonosítását) várja el a diákoktól, ez az A sorozat esetében 77%, a katolikus könyvben pedig 57%. A katolikus tankönyv leckéje tartalmazza a legtöbb ismereteket elmélyítő feladatot. Ebben 19 következtető, véleményalkotó, érvelő feladat jelenik meg és kilenc információt összevető, forrásokat összehasonlító, szintetizáló item.

26. ábra: A kétpólusú világ tankönyvi lecke háttérmutatói a magyar tankönyvekben, saját szerkesztés

Tankönyv	Oktatási Hivatal B sorozat 11. (OH/B11)	Oktatási Hivatal A sorozat 11. (OH/A11)	Katolikus Pedagógiai Intézet 11. (KAT11)
Szerkesztő(k)/szerzők	Száray Miklós	Borhegyi Péter, Nánay Mihály	Kovács Örs et al.
Témakör	A két világrendszer szembenállása		
Fejezet címe	A kétpólusú világ kialakulása		
Fejezet terjedelme (old)	11 (264-274)	8 (262-269)	8 (168-173)
Források			
Primer szöveges források száma	5	15	14
Szekunder szöveges források száma	0	1	0
Vizuális források száma	23	12	11
Források gyakorisági mutatója (oldal/forrás)	2,5	3,5	4,2
Feladatok			
Didaktikai kérdések és feladatok száma összesen	55	60	65
Feladatok gyakorisági mutatója (oldal/feladat)	5	7,5	10,8

Multiperspektivikus kompetenciafejlesztő jó gyakorlatok, modulok

Minden elemzett tankönyv kétpólusú világot bemutató leckéje tartalmaz a történelmi gondolkodást, illetve a többnézőpontú kompetenciát fejlesztő feladatokat.

A Száray tankönyv (OHB/11) a már említett alternatív javaslatokat tartalmazó szövegdobozzal árnyalja Németország két államra szakadásának képét.

Németország jövőjéről több elképzelés is született. Jelentős területeket kívántak elcsatolni mind a szovjetek, mind a franciák. Ebből a keleti határ eltolás meg is valósult pont az Odera és a Neisse folyóktól keletre eső német területek Lengyelországhoz, Königsberg vidéke (amely ekkor kapta a Kalinyingrád nevet) a Szovjetunióhoz került. Franciaország ismét a Rajna felé terjeszkedett volna, ez azonban nem valósult meg. Felmerült több terv Németország részekre bontására, hogy a jövőben ne kelljen egy erős Németországgal számolni. Ezek a tervek is elenyésztek, bár a felosztásra sor került, de más rendezőelv alapján. (Száray, 2022, 271)

Az 'A' sorozat tankönyvében Borhegyi Péter és a szerkesztő két, eltérő nézőpontokat közvetítő forráspárt is egymás mellé helyezett, elsőként Churchill és Majszkij szovjet népbiztos-helyettes, majd Truman és Sztálin narratíváit hasonlíthatják össze a diákok. A miniszterelnök visszaemlékezéseiben a náci veszélyt felváltotta a szovjetek fenyegetése, amely a népbiztoshelyettes határozott megfogalmazásában külpolitikai agresszió alkalmazásának formájában jelent meg. A kapcsolódó kérdések azonosítják a források állításait, illetve Churchill esetében értékelik a helyzet leírását. Truman és Sztálin beszédeiben kibontakozik a hidegháború legfontosabb tulajdonsága, a két világhatalmi érdekszféra elkülönülése. Mindkét beszéd középpontjában a saját politikai érdekek és a saját társadalmi berendezkedés erőszakos bevezetése szerepel. A kiegészítő kérdések feltárják a fő üzeneteket és összehasonlítják a sztálini kijelentéseket a jaltai nyilatkozattal is. A feladatokban szereplő felszabadítás és katonai megszállás interpretáció közötti különbségtétel szintén alkalmas a nézőpontfelvétel és perspektívaváltás, tényeken alapuló többnézőpontú érvelés gyakorlására.

38. tankönyvi képi forrás: Szovjet és atlanti primer források és kapcsolódó didaktikai kérdések

(Borhegyi & Nánay, 2022, 260, 267)

Az emberek túlnyomó része úgy érezte, hogy a hitleri veszedelem nyomtalanul eltűnt a diadal sugárzójában. A három győztes nagyhatalomra nem vár egyéb feladat, mint az, hogy igazságos és tartós békét teremtsen, amelynek fennmaradása felett a Világszervezet őrködik. [...] Az éremnek azonban másik oldala is van. A közös veszedelem, amely eddig erős kötelék gyanánt kapcsolta össze a szövetséges hatalmokat, egyik napról a másikra megszűnt. Gondolataimban már a szovjet veszedelem lépett a náci ellenség helyébe. Nem tudtam szabadulni attól az aggodalomtól, hogy a demokráciák győztes seregei hamarosan szétszédednek, holott az igazi, a legkeményebb megpróbáltatás még hátravan.

(Winston Churchill: A második világháború, 1953)

[...] a Szovjetunióknak a jelenlegi háborúból kedvező stratégiai határokkal kell kikerülnie, amelyek alapjául az 1941-es határoknak kell szolgálniuk. [...] Európa többi részén nem lehet megengedni erős szárazföldi hadseregekkel rendelkező különálló államok vagy államcsoportok létrejöttét. A háború utáni Európában csak egyetlen szárazföldi hatalom – a Szovjetunió – és egyetlen erős tengeri hatalom – Anglia – maradhat.

(Ivan Majszkij külügyi népbiztos-helyettes feljegyzése Molotov külügyi népbiztosnak, 1944. január)

- Mitől tartott Churchill 1945-ben? Vitassuk meg, mennyire látta reálisan a helyzetet!
- Mely területekre vonatkozott a Majszkij feljegyzésében szereplő „stratégiai határok” kifejezés?
- Mely országok területi integritását és létét fenyegette ez a szovjet törekvés?
- Miben bízott a szovjet külpolitika a háború utáni időszak tekintetében?

Ez a háború eltér a múltbéli háborúktól: ha valaki területeket foglal el, ezekre a területekre rákényszeríti a saját társadalmi rendszerét. Ahova a hadserege eljut, ott a saját rendszerének szerez érvényt. Másképp nem is volna lehetséges.

(Sztálin kijelentése egy jugoszláv pártdelegációval folytatott beszélgetésen, 1945. április)

- Hogyan rendelkezett a jaltai konferencia a szovjet Vörös Hadsereg által elért országok politikai jövőjéről?
- Mennyire gondolhatta komolyan Sztálin a jaltai nyilatkozatot?
- Vitassuk meg több szempontból is, vajon fel szabadították-e, vagy megszállták a szovjetek Kelet-Közép-Európát!

A világ néhány országának népeire legutóbb akaratuk ellenére totalitárius rendszereket kényszerítették rá. [...] A világtörténelem jelen pillanatában csaknem minden nemzetnek választania kell a két életmód alternatívája között. A választás nagyon gyakran nem szabad. Az egyik életforma a többség akaratán alakul, jellemzői a szabad intézmények, a népképviselői kormányzás, a szabad választások, az egyéni, a szólás- és vallásszabadság biztosítása, a politikai elnyomás alóli mentesség. A másik életforma alapja, hogy a kisebbség ráerősokolja akaratát a többségre. Terror és elnyomás uralkodik, a sajtót cenzúrázzák, a választások eredményeit meghamisítják, és elfojtják az egyéni szabadságot. Meggyőződésem, támogatnunk kell a szabad népeket abban, hogy a saját módjukon alakítsák ki saját sorsukat. [...] A világ szabad népei ránk számítanak, hogy támogatjuk őket szabadságjogaik fenntartásában.

(Truman elnök beszéde az amerikai törvényhozás előtt, 1947. március 12.)

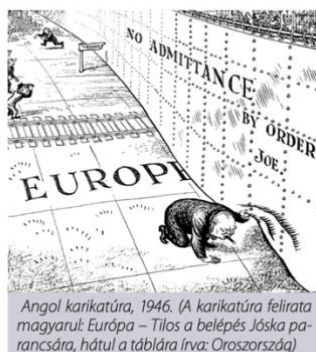
- Milyen két táborra osztotta fel az elnök a világot?
- Mely különbségek távolították el egymástól ezt a két világot?
- Mi volt a Truman-elv lényege?

A leckék propagandaplakátot és karikatúrát is bemutatnak a diákok számára. A Szent Imre katolikus tankönyvben (KAT/11) Churchill vasfüggönyt körüljáró fultoni beszédének rövid részletét egy angol karikatúrával egészíti ki, amelyhez tisztázó, információkereső kérdések kapcsolódnak. Az Oktatási Hivatal A sorozatában szereplő propagandaplakát (OHA/11) a Marshall-segélyt népszerűsíti, ugyanakkor csupán egy kapcsolódó kérdést tesz fel hozzá, amely a kép fő üzenetére, a segély grafikusán ábrázolt metaforikus hatására kérdez rá.

39-41. tankönyvi képi forrás: Balról sorrendben: a Marshall-segély plakátja (Borhegyi & Nánay, 2022, 261) Churchillról készített karikatúra és két fegyverszüneti megállapodás (Kovács, 2021, 168)



2 A Balti-tenger mellett fekvő Stettintől az Adriai-tenger mentén fekvő Triesztig vasfüggöny ereszkedik le Európára. E vonal mögött vannak Közép- és Kelet-Európa régi államainak összes fővárosai." (Churchill beszéde az amerikai Fultonban, 1946. március 5.)



? Mely politikai célokról tett említést Churchill? Miként értékelte Churchill a közép-európai helyzetet? Ki a feliratban szereplő Jóska? Kit ismertsz fel a térdeplő alakban? Hova nem lehet belépni? Mit kívánt valójában akadályozni a vasfüggöny?

7 „Magyarországnak ki kell üríteni mindazon cseh, tót, szerb és román területeket, melyeket az 1937. december 31-iki határokon túl elfoglalt. Összes csapatokat és köztisztviselőket ki kell vonni.” (A Horthy Miklós megbízásából született moszkvai előzetes fegyverszüneti megállapodásról szóló távirat, 1944. október 11.)

„Magyarország kötelezi magát, hogy Csehszlovákia, Jugoszlávia és Románia általa megszállt területtől kivonja az összes magyar csapatokat és hivatalnokokat Magyarország 1937. december 31-én fennállott határai mögé.” (Az Ideiglenes Kormány által kötött fegyverszüneti megállapodás, 1945. január 20.)

? Mi a közös a két fegyverszünetben? Mi a jelentősége annak, hogy Horthy kormányzó és az Ideiglenes Kormány is aláírt egy hasonló megállapodást? Miért volt végzetes mindkét fegyverszünet a későbbi békeszerződés területi kérdéseire?

A katolikus tankönyv egy figyelemfelkeltő feladatot mutat be a diákoknak két primer szöveges forrás összehasonlításával. Két fegyverszüneti megállapodást, a Horthy vezetés 1944 októberében megfogalmazott fegyverszünetét és az ideiglenes kormány által megkötött közel azonos szövegezésű dokumentumát. A kapcsolódó feladatok a megállapodások közötti hasonlóságot és a történelmi következményeket célozzák.

Szintén Kovács Örs leckéjében szerepel két multiperspektivikus didaktikai modul, amelyekben a nemzetközi diplomácia és Erdély békekonferencián felmerülő sorsa jelenik meg több nézőpontból. A Kölcsönös Gazdasági Segítség Tanácsát egy korabeli magyar viccel árnyalja:

„Mi a KGST? Zöld mezőben hét sovány tehén egymást feji.” (Kovács et al., 2021, 172)

A KGST és az Európai Közösség gazdaságpolitikai együttműködési platformok belső viszonyrendszerét egy térképen ábrázolja. Két forrás alapján várja a tanulóktól a gazdasági szövetségek közötti különbségek azonosítását. Másodikként a hidegháborús katonai szövetségek kialakulásának háttérét mutatja be a tankönyv két forrás és kérdések révén. A NATO és a Varsói-szerződés alapokmányai eltérő interpretációt és célrendszert fogalmaznak meg. Az atlanti szervezet a szabadság és demokrácia megőrzését, a kommunista tömb pedig az NSZK katonai integrációjának agresszív lépését helyezi előtérbe. A dokumentumok közös elemét adja az ENSZ alapokmányának 51. pontjára hivatkozó kölcsönös védelmi rendelkezés. A kapcsolódó kérdések és feladatok alkalmasak a szövetségek természetének bemutatására,

részletesen feltérképezik a két rendszer alapjait és magasabb rendű érvelő feladatot adnak a tanulóknak. Az Erdély helyzetét értékelő didaktikai blokk szintén a multiperspektivikus kompetenciafejlesztést szolgálja. Erdély Magyarországhoz csatolása, vagy autonóm területté nyilvánításának lehetősége közös pontja a bemutatott szovjet, amerikai és magyar nézőpontoknak, amelyet a szovjet külügyi vezetők nem tartanak célszerűnek. Litvinov népbiztoshelyettes (1944) Románia kárpótlásával, Molotov pedig Hitler személyével érvelve utasítja el a visszacsatolást. Az amerikai Byrness és Márton Áron püspök, illetve a magyar kormány térképen ábrázolt javaslata egy-egy kompromisszumos határrendezési felvetést fogalmaznak meg. A kapcsolódó feladatok elsőként a résztvevő felek érveinek összegyűjtését és rendszerezését célozzák, majd ezek értékelése következik összesen nyolc item révén:

- *Gyűjtsd össze a szovjetek fő érveit a két részlet alapján!*
- *Mit kívántak elérni az amerikaiak?*
- *Vesd össze a magyar kormány javaslatát az amerikaival!*
- *Mennyire voltak reálisak a magyar kormány elképzelései?*
- *Miért az angolszászokat kívánták a magyarok meggyőzni?*
- *Mennyire lenne életképes Márton Áron javaslata az erdélyi magyaroknak?*
- *Melyik eseményre utalt a püspök a Saar-vidék említésével?*
- *Kinek az akarata bizonyult döntőnek a térségben? Indokold a válaszod!*

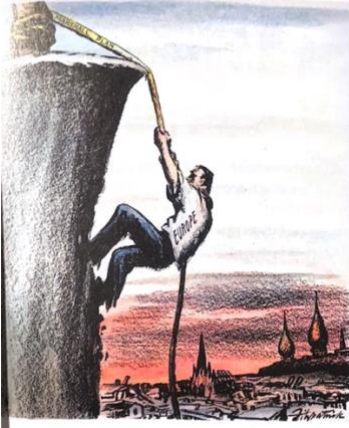
42. tankönyvi képi forrás: 1946-os magyar alternatív terv az erdélyi határrendezésről (Kovács et al, 173)



Az angol tankönyvek számtalan karikatúrát vonultatnak fel, gyakran párokban, amelyek értelmezése és elemzése segítheti megérteni az eltérő történeti narratívákat és interpretációkat.

43-51. tankönyvi képi forrás: Az angol tankönyvek kétpólusú világot bemutató leckéinek karikatúrái
(Williams, 2017; Ferriby et al, 2016)

SOURCE B An American cartoon entitled 'The Way Back' by D. R. Fitzpatrick, 1947; the rope says 'Marshall Plan'.



SOURCE C A cartoon from the Soviet satirical magazine Krokodil, 20 July 1950, drawn by Yuliy Ganf, a winner of the People's Artist of the Year; the caption reads: 'Peace is excluded from Paradise'.



SOURCE 17 An American cartoon commenting on Stalin's takeover of eastern Europe. The bear represents the USSR.



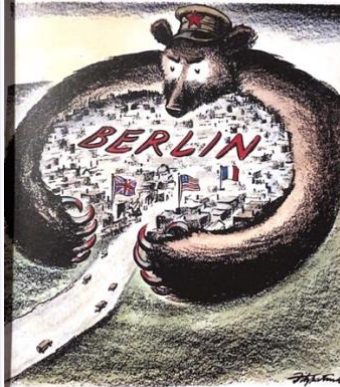
SOURCE B An American cartoon from 1947; the USA is represented by the figure of 'Uncle Sam'.



SOURCE 22 An American cartoon from 1949.



SOURCE B A 1948 cartoon by the American artist Fitzpatrick; Russia is often depicted as a bear.



SOURCE C A cartoon from the satirical magazine, Punch, June 1947; the bus conductor on the left is Truman and the one on the right, Stalin.



SOURCE 16 A French cartoon commenting on Stalin's takeover of eastern Europe. The dancing figure is Stalin.



SOURCE 5 A Soviet cartoon. Churchill is shown with two flags, the first proclaiming that 'Anglo-Saxons must rule the world' and the other threatening an 'IRON CURTAIN'.



A forrásokhoz az esetek többségében értelmező kulcsfogalmakat tartalmazó kérdést tesznek fel. A karikatúrák extenzív használata fejlesztheti a multiperspektivikus kompetenciát, főleg, ha a kapcsolódó didaktikai elemek ezt támogatják, orientálják:

- *Milyen következményt sugall Amerika számára Görögország és Törökország pénzügyi támogatása? Magyarázd meg a választ!*
- *Magyarázd meg, hogy a forrás milyen módon illusztrálja a Marshall-segély mögötti politikai indokokat!*
- *Bizonyítsd be, hogy a forrás kritikus Sztálinnal és a Szovjetunióval kapcsolatban!*
- *Milyen mértékben ért egyet a grafikus Churchill politikájával?*

Összegzés

A tankönyvek terjedelmi keretei eltérő megoldásokat eredményeznek a multiperspektivikus kompetenciafejlesztésben.

Az OHB/11 könyv többek között egy alternatív tervezetet mutat be Németország második világháború utáni kisebb részekre osztásáról, amellyel szembe megy a determinista elképzelésekkel. Emellett folyamatos visszautalások és összehasonlítások szerepelnek benne az első világháború kontextusára.

Az OHA/11 sorozat tankönyve részletezi a háború utáni nemzetközi, globális szervezetek kialakulását, interpretálja a két német állam nevét, egy-egy kutatói kérdést szerepeltet az alfejezetcímeiben és szovjet, illetve atlanti primer forráselemzés összegzésével fejleszti a történelmi gondolkodást.

A Szent Imre sorozat tankönyve (KAT/11) a hidegháború témáját terminológiai kérdésekkel vezeti be politikai, gazdasági és társadalmi szempontokat is említve. Ismerteti a versailles-i és párizsi békék hasonlóságait és különbségeit, az Európai Helyreállítási Programot (Marshall segélyt), a NATO és a KGST megalakulását. Erdély szerepét, helyzetét és megítélését külön didaktikai blokkban járja körül, illetve két fegyverszüneti megállapodást hasonlít össze Magyarország és a Szovjetunió között 1944-ből és 1945-ből.

A magyar könyvek közül a KAT/11 tankönyv leckéje tartalmazza a legtöbb forrást és didaktikai feladatot, amelyet az OHB/11 könyv követ. Ez egyszerre jelenti a katolikus tankönyv terjedelmi kereteinek rövidegét és a bemutatott tananyag tömörségét.

A feladatok mennyisége mellett a didaktikai feladatok kognitív szintje tekintetében is a katolikus tankönyv a kiemelkedőbb, amíg az OHA/11 és OHB/11 leckék feladatainak többsége ismeretközpontú, a katolikus tankönyvben ez az arány csak a feladatok felére korlátozódik. A didaktikai kiegészítés jelentős része így következtető, véleményalkotó, érvelő, információkat összevető, forrásokat összehasonlító, szintetizáló feladatok formájában jelenik meg.

Az Oxford tankönyve Winston Churchill ikonikus fultoni beszédét idézi, és Sztálin reakcióját interpretálja, egyfajta párbeszédet imitálva. Ugyancsak az amerikai és szovjet nézőpontok ütközését tartalmazza a Marshall segély és annak kommunista kritikája. Szintén felmerül benne a KGST hivatalos dokumentumokban leírt és valóságban megnyilvánuló céljai közötti különbség, a kölcsönösség, a gazdasági hatalomkoncentráció és nyomásgyakorlás kettőssége. Németország szövetséges katonai megszállása kapcsán részletesen ismerteti a nyugati megszállási zónák működését, azok egyesítési folyamatát és a válaszként érkező fokozatos, teljes blokádhhoz vezető szovjet agressziót.

A Hodder tankönyve részletesen foglalkozik az Egyesült Államok és a Szovjetunió romló kapcsolatainak okaival és nézőpontjaival, a háborút követő európai török és görög konfliktussal. Szintén fontos szempontokat ad a tankönyv Marshall-segély céljairól alkotott képe, amelyet az amerikai külügyminisztert idézve a káosz elleni lépésnek tekint. Zárásként teret kap a szovjet propaganda bemutatása és Berlin lezárásának soklátószögű ismertetése is. A két angol tankönyvben hangsúlyos szerephez jutnak a karikatúrák, amelyeket összetett és gondolkodtató kérdések egészítenek ki.

IV. 6. 6. A tankönyvi mélységelvű elemzések összegző tanulságai

Az öt bemutatott elemzés széles időbeli és földrajzi perspektívát rajzol ki. A magyar nép eredetétől a kétpólusú világ témájáig több középiskolai évfolyam tananyagából tartalmaz néhány meghatározó elemet. Az elemzett tankönyvek terjedelmi keretei, tartalomszabályozási pozíciója és tankönyvírási filozófiája eltérő stratégiákat eredményeznek a multiperspektivikus kompetenciafejlesztésben.

A magyar őstörténet témaköre általánosságban kiemelkedik a történettudomány és társtudományai módszertanának megismertetésében, ezáltal a párhuzamos és kontroverz nézőpontok felvillantásában is. A tévhitek és új módszerek, tudományterületek, friss kutatások egyaránt figyelemfelkeltők, amelyeket a tankönyvek közül az Oktatási Hivatal B sorozata komplex ábrákkal árnyal.

Hasonlóan érdekes a mohácsi csata történeti eseményét is tartalmazó három részre szakadt Magyar királyság témakör összehasonlító elemzése. Számottevő eredményeknek tekinthetők az új kutatások beépítése a helyszín lokalizálása kapcsán, a tévhitek és a kommunista történetírás toposzainak maradványait részben felszámoló narratívák. Az összetett képet a B sorozat elsősorban térképeket felvonultató vizuális gazdagsággal, a katolikus tankönyv az oszmán nézőpontokkal és kontrafaktuális gondolatkísérlettel árnyalja.

Az első világháború témaköre sokszereplős, globális konfliktusként minden tankönyvben megköveteli az eltérő perspektívák bemutatását. Az OH/A tankönyv a front azonos szakaszának két oldaláról származó kontroverz forráselemzéssel, az OH/B könyv a különböző békekötési kísérleteket bemutató szakasszal járul hozzá a többnézőpontú kompetenciafejlesztéshez. Továbbá minden tankönyvben megjelenik egy erőteljes társadalomtudományi nézőpont, a háború következményei kapcsán induló női emancipációs változások. Az angol tankönyvek átfogó és alapos képet adnak a történelmi eseményről. A kizárólag jelen témának szentelt Oxford tankönyv (OXFORD/WW1) a villámháborús terv háttéréről, bukásáról és annak indokairól is részletesen számol be. A Hodder tankönyve összetett, vizsgafelkészítő feladatokat ad a diákoknak, amelyben többek között a háborús felelősség kérdésköre merül fel sokszínű forrástípusok és egy elemző-értékelő szempontrendszer alapján.

A náci Németország témakörben a propaganda a kritikus és multiperspektivikus kompetencia kulcsa. Az A jelű tankönyv (OH/A11) mindkét szélsőséges politikai erőt megvizsgálja, vizuális narratívájával is megerősíti a radikális mozgalmak arctalanságból és tömegpszichózisból származó veszélyeit, az ismeretlenségből hatalomra jutó vezető karakterét. Az OH/B sorozat tankönyvi leckéje a propaganda készítőire és előállítási folyamataira fókuszál, több komplex

információrendszerező ábrával árnyalja a hatalom működését. A Szent Imre tankönyvben (KAT/11) az ifjúságnevelés és az irányukba folytatott propaganda kap fontos szerepet. A Hodder Education tankönyve komplex társadalmi összképet rajzol fel több társadalmi csoport nézőpontjának mérlegelésével. Az egyházak szerepe és nézőpontja, az ifjúságnevelés és alternatív ifjúsági szervezetek, valamint történelmi viták is helyet kapnak a könyvben.

A kétpólusú világ témakörben a globális hatalmi szembenállás két oldalának nézőpontjain keresztül jelenik meg a multiperspektivikus kompetencia fejlesztése. A B sorozat tankönyvében ez többek között Németország felosztásának alternatív elképzeléseinek keresztül, az A sorozatban atlanti és szovjet primer források elemzésével, a Szent Imre katolikus tankönyvben fegyverszüneti megállapodások és a hatalmi tömbök összehasonlításával valósul meg.

Az Oxford és a Hodder angol kiadók tankönyvei egyaránt nagy terjedelemben tárgyalják a témakört, amelyben folyamatosan megjelenik a két szembenálló fél narratívája, Churchill beszédét Sztálin válasza követi. Az Oxford tankönyv (OXFORD/1945-1972) szerzői a párhuzamosan felálló érdekszférák különbségeit, a szovjet szervezet (KGST) deklarált céljait és valóságban megnyilvánuló tevékenységét, a keleti blokk feletti gazdasági és politikai hatalom biztosítását is ismertetik. Németország felosztásának folyamatáról, a nyugati megszállási zónák egyesítéséről és a reakcióként érkező fokozatos szovjet ellenintézkedésekről részletesen ír a tankönyv.

A Hodder tankönyv (HODDER/Modern) török és görög példákkal árnyalja a két globális hatalom korai európai szembenállását, és több esetben mutat példát a korabeli szovjet propagandából.

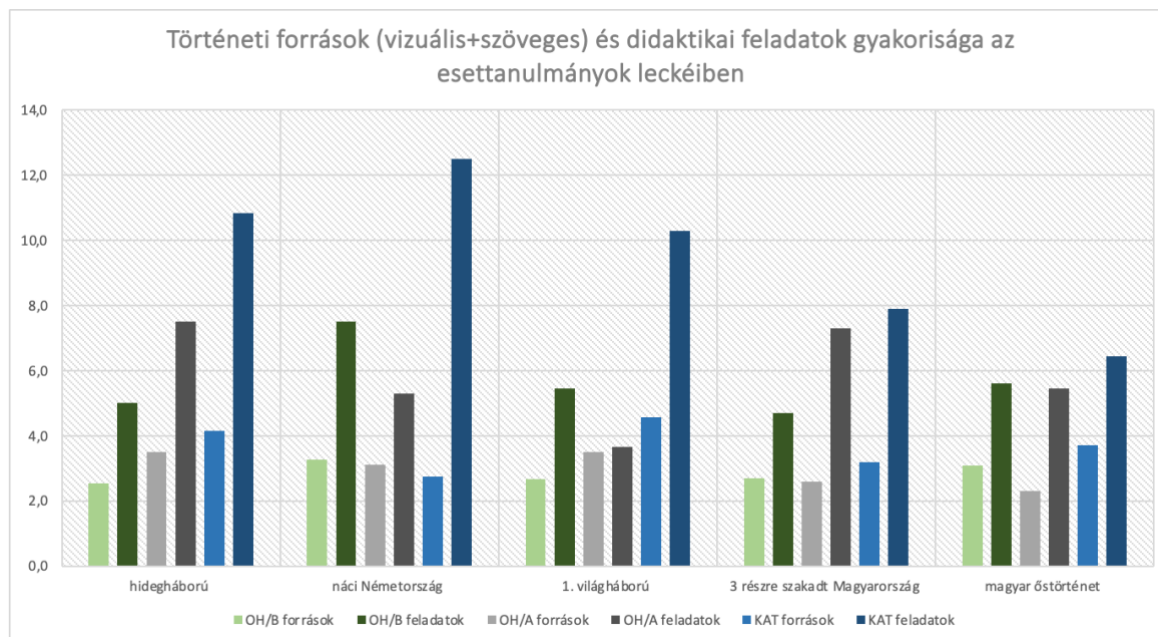
Az egyes tankönyvek multiperspektivikus kompetenciafejlesztés területén megismert erősségeit önálló ábrán összesítettem.

27. ábra: A mélységelvű elemzések eredményeinek összegzése, saját szerkesztés

<p>Oktatási Hivatal "A" sorozat</p> <ul style="list-style-type: none"> - fejlesztő didaktikai blokkok: a lecke(zet) záró összefoglaló feladatok, amelyek Seixas és Morton Big six keretrendszerére épülnek (Seixas - Morton, 2012). - értelmező kulcsfogalmakat tartalmazó feladatok összesítése
<p>Oktatási Hivatal "B" sorozat</p> <ul style="list-style-type: none"> - összetett, sokszempontú ábrák (pl. nép fogalma, propaganda működése) - nagyszámú kartografikus forrás (pl. Oszmán Birodalom hat térképpel) - az elemzett leckékben a legmagasabb forrás- és feladatgyakorisági mutatószám
<p>Katolikus Pedagógiai Intézet sorozat</p> <ul style="list-style-type: none"> - rendszeres, egészoldalas, többszempontú forráselemző blokkok
<p>Hodder Education sorozat</p> <ul style="list-style-type: none"> - multiperspektívikus vizsgamodul: azonos sémára épülő feladatcsoportok két-két rövid forrásrészlettel és három-három történelmi gondolkodást árnyaló didaktikai kérdéssel (Seixas - Morton, 2012)
<p>Oxford Education sorozat</p> <ul style="list-style-type: none"> - tág terjedelmi keretek: erős társadalomtörténelmi fókusz - nagyszámú propagandaplakát és karikatúra - vizsgafelkészítő kérdésblokkok kontroverz forrásokkal

A különbségek minden esetben a tankönyvi szerkezetből adódnak. A három magyar tankönyvsorozat közül a B jelű könyvek mélységelvű elemzésben vizsgált leckéinek legmagasabb a forrás- és feladatgyakoriság aránya.

28. ábra: A mélységelvű elemzésekben megjelenő források és feladatok gyakorisági mutatószáma a három magyar tankönyvben, saját szerkesztés



A B tankönyv információkat rendszerező és térbeli tájékozódást segítő komplex ábrákkal segíti a történelmi gondolkodás fejlesztését. Az A sorozat tankönyvei minden lecke zárásaként tartalmi kulcsfogalmak alapján összeállított összefoglalót tartalmaznak kérdésekkel és feladatokkal. A katolikus sorozat tankönyvei minden lecke végén teljes oldalas forráselemző modullal mutatnak be egy-egy kiemelt eseményt, szereplőt vagy koncepciót. Az angol tankönyvek vizsgaorientált kérdésblokkokkal irányítják a diákok figyelmét az eltérő álláspontok közötti különbségre.

V. Konklúziók

V. 1. Legfontosabb eredmények és következtetések

A disszertációban törekedtem a történelemdidaktika nemzetközi pozícióinak, aktorainak, témáinak és folyamatainak kontextusba helyezésére, illetve a nemzetközi tankönyvkutatások utóbbi évtizedben kirajzolódó sajátosságainak árnyalt bemutatására. Az elméleti kutatásokat saját, kvantitatív és kvalitatív összehasonlító tankönyvi elemzésekkel bővítettem 20 magyar és angol tankönyv átfogó, és 22 tankönyvi lecke mélységelvű vizsgálatával.

A kutatás új modellt alkotott a multiperspektivikus tanulói kompetencia összetett, multidiszciplináris megközelítéseiről, amelyben a kompetencia pillérei: a szükséges ismeretek, képességek, attitűdök és értékek szerepelnek. A szakirodalmi áttekintésben számba vettem a releváns nemzetközi és hazai irodalmat, valamint egy önálló kutatási részben vizsgáltam a témában meghatározó Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (ISHD) tudományos folyóiratának trendjeit, témáit, módszereit és fókuszait az utóbbi évtizedből. Szintetizáltam a tankönyvkutatások típusait és az ezekre épülő transznacionális együttműködési programokat.

A tankönyvi minőséget ugyanakkor a kvantitatív elemek mellett a didaktikai felépítés is árnyalja. A példaként bemutatott mélységelvű elemzésekhez kapcsolódó jó gyakorlatok számtalan példát említenek a tankönyvi multiperspektivikus kompetenciafejlesztést célzó stratégiák között. Utóbbiak nemcsak a tankönyvírói és -szerkesztői munkában és tananyagkiválasztásban, de a tanári tananyagfejlesztésben is támogatást nyújthatnak.

A disszertáció eredményeit a kutatási kérdésekhez kapcsolva a következő táblázat foglalja össze.

29. ábra: A kutatási kérdésekhez tartozó részeredmények, saját szerkesztés

Kutatási kérdések	Eredmények
<i>K₁: Milyen deskriptorokkal írható le a multiperspektivikus kompetencia, milyen ismeretek, értékek, attitűdök, képességek és részkompetenciák alapozzák meg?</i>	E₁: A kutatás két határos tudományterületet és négy kiemelt társkompetenciát azonosított. Három ismeret-jellegű deskriptort, négy tanulói attitűdöt és öt részképességet sorol fel, amelyekből kiemelkedően fontos a nyitottság komplex válaszokra. A dolgozatban egy saját modellt vázoltam fel a multiperspektivikus kompetencia sajátosságairól, amelyek újszerűségét az adja, hogy erősen támaszkodik a kapcsolódó történelemdidaktikai elméletekre, de ki is tekint erről a tudományterületről, és egy interdiszciplináris

	<p>megközelítésben értékeli a kompetencia 21. századi jelentőségét és hálózatát.</p>
<p><i>K₂: Megjelenik-e, s ha igen, hogyan jelenik meg a magyar és angol történelem szaktárgy tartalmi szabályozó dokumentumaiban, tantervében és vizsgakövetelményei között a multiperspektivikus kompetencia fejlesztése?</i></p>	<p>E₂: A multiperspektivikus kompetencia hangsúlyosan jelen van mind a négy vizsgált tartalomszabályozó dokumentumban.</p> <p>Az angol tanterv és vizsgakövetelményrendszer explicit átemeli Seixas és Morton fogalmait (2012), a (1) a történelmi jelentőséget, (2) bizonyítékot, (3) nézőpontot, (4) ok-okozati kapcsolatot, (5) állandóságot és változást és (6) empátiát. A magyar dokumentumok részben adaptálják a szakmai fogalmakat (ok-okozat, jelentőség, nézőpont) és a nem definiált <i>mérlegelő gondolkodás</i> terminusával írják le a kritikai szemlélet magasabb rendű formáját. Az angol és magyar vizsgakövetelmények egyaránt a történelmi kutatómódszertan eszközei között említik a multiperspektivikus kompetenciát a forráshasználat és a történelmi gondolkodás keretei között öt részkompetenciában. A magyar vizsgaszabályozás ezt elsősorban az emelt szintű vizsgakövetelmények között szerepelteti.</p>
<p><i>K₃: Milyen tudományterületi megközelítések és hangsúlyok jelennek meg a történelemtankönyvek nemzetközi komparatív vizsgálatában?</i></p>	<p>E₃: Négy irány látható a JHEC folyóirat kutatás alapján:</p> <p>A (1) didaktikai elemzés, (2) történeti-történettudományi narratívaelemzés, (3) oktatáspolitikai helyzetértékelés, (4) politikai-ideológiai-tartalom és narratívaelemzés.</p> <p>Nemzetközi komparatív elemzések elvértve (n=5), a politikai-ideológiai (n=15), történettudományi (n=16) és didaktikai (n=17) irányvonalak közel azonos arányban jelentek meg. Sok esetben azonosíthatók módszertani hiányosságok, legtöbbször a módszertani keretrendszer meghatározásának hiánya.</p>
<p><i>K₄: Milyen történelemtanulást érintő különbségek jelennek meg a gyakorlatban Anglia és Magyarország oktatási rendszereinek eltérő fejlődésmodelljeiből adódóan?</i></p>	<p>E₄: A számtalan feltárt, jelentős különbség közül a legfontosabbak:</p> <p>A tartalomszabályozás eltérő szintjei és részletezettsége.</p> <p>Eltérő mértékű tanári autonómia a tananyagkiválasztásban, tankönyvválasztásban.</p> <p>Különböző fejlődési szakaszokban kötelező történelemtanulás: Angliában ISCED 1+2 szinten, Magyarországon ISCED 2-3 szinten.</p> <p>A tematikus angol és kronologikus magyar témakörök meghatározásának különbsége. A kimeneti vizsgáztatásból adódó különbségek, vertikális/ mélységelvű specializáció és holisztikus/ horizontális történelmi műveltség.</p>

	<p>Meghatározott szempontok és kérdések mentén szervezett, az angliai diákok saját választásától függő témakör és változó magyar írásbeli témakörök a vizsgán.</p> <p>Különböző deklarált kulcskompetenciák kiemelése. Három alapvető angol: inklúzió, számolás és írástudás; és hét magyar, amelyek az európai kulcskompetenciákhoz igazodnak.</p> <p>Az angliai tartalomszabályozásból következően a tankönyvek tematikus szerkezete és terjedelme nagyobb teret enged a multiperspektivikus kompetenciafejlesztésnek, mint a holisztikus tudást közvetítő, kronologikus magyar könyveké.</p>
<p><i>K₅: Milyen történelemtanulással és történelemtankönyvekkel kapcsolatos nemzetközi együttműködések jöttek létre az elmúlt évtizedekben, és milyen közös pontok azonosíthatók bennük?</i></p>	<p>E₅: Két fő megközelítés azonosítható, a <i>konfliktusrendező</i> (p. német-francia, balkáni) és <i>identitásépítő</i> (pl. EU, Visegrád, és ASEAN). Az együttműködések tovább árnyalják a kezdeményező aktorok típusai, amelyek között állami és szakmai civil szervezetek, egyetemek jelennek meg.</p>
<p><i>K₆: Milyen tankönyvírói és szerkesztői technikák, módszerek és stratégiák jelennek meg az angol és magyar tankönyvekben a multiperspektivikus kompetencia fejlesztésére?</i></p>	<p>E₆: Peter Seixas és Tom Morton Big Six értelmező kulcsfogalmaira épülő kérdésmodulok a Hodder, Oxford és OH/A könyvekben.</p> <p>Nézőpontokat ütköztető források és kapcsolódó magasabb rendű didaktikai kérdések.</p> <p>Az álláspontokat árnyaló komplex ábrák és többszemponútú térképek az OH/B sorozatban.</p> <p>Többnézőpontú, egész oldalas forráselemző modulok a katolikus könyvekben magasabb rendű feladatokat tartalmazó didaktikai kiegészítéssel.</p> <p>Vizsgafelkészítő feladatmodulok a Hodder és Oxford tankönyvekben 2-2 szöveges/képes történeti forrással és 3-3 kérdéssel.</p> <p>Nagyszámú karikatúra, propagandaplakát és mélységelvű társadalomtörténeti fókusz az Oxford tankönyveiben.</p> <p>Mindkét oktatási rendszer kontextusában azonosíthatók tananyagfejlesztői technikák, módszerek és stratégiák a multiperspektivikus kompetencia fejlesztésére. A magyar kontextusban ezek a történettudományi módszereket bemutató rovatokban explicit módon, a didaktikai apparátus további részeiben a háttérben, implicit érvényesülnek. Az angol tankönyvek szerkezetükből, adott témára fordított terjedelmükből adódóan több direkt stratégiát alkalmaznak, amelyek tananyagfejlesztési alapelvként jelentkeznek a könyvekben.</p>

Az eredményekből egy gazdag és aktív diskurzus rajzolódik ki a multiperspektivikus kompetencia körül. Fontos eredménynek tekinthető, hogy az általában magától értetődőnek vélt, globális hívószóként szereplő multiperspektivikus kompetencia egy multidiszciplináris kontextusban jelenik meg, amely meghatározza azokat a társ- és határtudomány-területeket és komponenseket, amelyek segíthetnek a kompetencia megértésében és fejlesztésének gyakorlati módszereiben.

A hazai és nemzetközi tankönyvkutatások áttekintése és az egyes kutatói kategóriarendszerek összehasonlító vizsgálata segítheti az eligazodást a témában és a további kutatási irányok feltérképezésében. Szintén hiánypótló eredménynek tekinthető a folyóiratkutatásból kirajzolódó három párhuzamos irányzat közel egyenlő arányú képviselője és a tankönyvkutatások 2010-es évek elején tapasztalt lendületének visszaépülése és kiegészülése az aktuális tudományos diskurzus elsősorban identitáspolitikai irányzataival.

A disszertáció hasonlóan jelentős eredménye egy átfogó összehasonlítás két oktatási fejlődésmodellről, történeti és aktuális jelenségekről, irányításról és a tartalomszabályozás minden szintjéről.

Tudományos kutatás nem hivatott ítéletet hozni két eltérő kulturális, társadalmi, gazdasági és történeti folyamatok során kialakult oktatási rendszerben kiadott taneszközökről. Ezzel szemben körüljárhatja azokat az eljárásokat, amelyek a tanárképzésben, -továbbképzésben és mindennapi tanítási és tanulási gyakorlatban hasznosíthatók.

Ezek mellett fontos objektíven értékelni és kiemelni a két összehasonlított történelemtanulási rendszer előnyeit. Az angliai rendszer nevelésfilozófiai elvei nagyobb autonómiát biztosítanak a tanítási-tanulási folyamathoz, amely nagyobb teret ad egy-egy téma mélységelvű tárgyalásához mind a tankönyvszerzők, tananyagfejlesztők, mind a tanárok és tanulók számára. Az előzetesen szabad témaválasztáson alapuló kimeneti vizsgához igazodó tankönyvek szerkezete és terjedelme több lehetőséget ad párhuzamos, ellentétes és kiegészítő történeti narratívák bemutatására, amelyet a szerkesztők kihasználnak és vizsgafelkészítő feladatokkal árnyalnak. Az angol tankönyvekben átfogó elvként jelentkezik a vizsgált kompetencia tervezett megjelenítése.

Magyar tekintetben a tananyagfejlesztők és szerkesztők munkáját határozottabban befolyásolja a központi tantervet részletező deskriptív és szillabus típusúnak tekinthető kerettantervi szabályozás, illetve a diákok számára kötelező kimeneti vizsga követelményrendszere. A magyar tankönyvek elsősorban a történettudomány diszciplináris eszközeivel, átgondolt forráshasználattal implicit fejlesztik a multiperspektivikus kompetenciát, amelyet a történettudomány eljárásainak szentelt tankönyvi rovatok (pl. Történészszemmel) emelnek ki.

Ezzel szemben a két történelemtanulási rendszer fókuszja is fontos szempontot ad. Az angol diákok történelmi tudatának és történelmi gondolkodásának fejlesztésére több eszköz adódik, de történelmi tudása sporadikussá válhat a tananyag szűkebb időbeli és térbeli horizontjai miatt. A magyar diákok feladata ezzel szemben a két ciklusban tárgyalt, átfogó, részletes és globális történelmi tananyag hálózatának elsajátítása, amelynek terhére sok szerző kifogásolja. Mindkét rendszerben nagy szerep jut a *tanár személyének és felkészültségének*, aki saját belátása szerint választja ki a súlypontokat és módszereket a rendelkezésre álló eszközök közül.

V. 2. A disszertáció eredményeinek hasznosítása és további kutatási irányok

Disszertációm készítése során egyik legfontosabb célom a gyakorlati hasznosíthatóság volt. A dolgozat több olyan összegzést tartalmaz, amelyek kiindulópontként szolgálhatnak további kutatásokhoz. A Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság folyóiratában megjelentetett tankönyvkutatások szisztematikus összegyűjtése és kategorizálása a trendek felvázolása mellett a tankönyvkutatásokban alkalmazható kutatási módszereket is számba veszi. A tankönyvkutatások eredményei és a tapasztalt jó gyakorlatok a didaktikai elemekkel folyamatosan és könnyedén bővíthető magyar digitalizált állami és katolikus oktatási keretrendszerek (NKP, Reftantár) fejlesztéséhez is hozzájárulhatnak.

A dolgozat egyik fontos üzenete a tanár szerepének és tudatosságának fontossága. Megfelelő tanári felkészítés nélkül a legjobb eszközök sem érhetik el céljaikat. Az összegzés tanulságai a Pázmány Péter Katolikus Egyetem történelemtanárképzési kurzusain már a kutatás szakaszában is hasznosultak, ezt követően pedig az előadások és példák mellett egy kiegészített egyetemi jegyzet, esetleg kötet formájában érhetik majd el a hallgatók. Az elméleti keretrendszerek és a tankönyvkutatás eredményei empirikus vizsgálatokat is indokolnak. Jelen munka terjedelmi kötöttségei nem tették lehetővé a területen zajló, folyamatban lévő és korábbi empirikus kutatási eredmények összegzését, de 2023 vége óta zajlik egy átfogó magyarországi felmérés tervezése és előkészítése.

Szintén izgalmas irányt jelenthet a komparatív elemzés mintájának szélesítése. Milyen eltérések jelentkeznek a bemutatott tanulságokhoz képest a történelemtanulás globális összehasonlításában? Kontinensünk jellemző rendszerein belül számtalan további eltérő, hibridnek tekinthető modell működik, amelyeket Észak-Amerika és Ázsia változatos rendszerei

tovább árnyalnak. Az analóg világ termékének számító „papírtankönyv” mellett egyre inkább teret nyerő virtuális tanulási környezetek (VLE) történelemdidaktikai elemzése, módszertani fejlesztése is elengedhetetlen.

A kutatás további irányai között említett empirikus vizsgálat, a virtuális tanulási környezetek elemzésének és a minta szélesítésének lehetőségei területein a disszertációs kutatásommal párhuzamosan folytattam feltáró vizsgálatokat. A digitális platformok összehasonlításának keretrendszere első verziójára az Mathias Corvinus Collegium PhD kutatói programjában tettem kísérletet (Fodor, 2023), további államok történelemtanulási rendszereivel az Mathias Corvinus Collegium Tanuláskutató Intézetének kutatási projektjében foglalkozom (Fodor, Máté, Tóth, 2024).

Ezek bemutatása és hasznosítása a Magyar Történelmi Társulat *Múlt és jelen kutatócsoport* és a Mathias Corvinus Collegium Tanuláskutató Intézet *History Education and Historical Thinking* kutatási projektek feladatait bővítik.

V. 3. A tudományos eredmények közzélése

Egyetemi hallgatóként kezdett kutatásaim indulása óta arra törekedtem, hogy a folyamatban lévő vizsgálataim részeredményeit a legváltozatosabb közönség előtt mutassam be, egyrészt a képzésben tanuló, köznevelési gyakorlatban tanító, valamint a pedagógusképzésben oktató kollégák figyelemfelkeltése céljából. Továbbá fontos szempontot jelentett a szakmai rendezvények közönségének folyamatos reflexiója, amely segíti a kutatás új szempontú megközelítéseit. Magyar nyelvű előadásokon és publikációkon kívül a téma szempontjából kiemelkedően fontos nemzetközi szakmai diskurzusban is igyekszem részt venni.

V. 3. 1. Megjelent publikációk

MTMT:

<https://m2.mtmt.hu/api/publication?format=html&labelLang=hun&sort=publishedYear,desc&cond=authors;eq;10071132>

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-6971-8967>

A kutatási témában 30 ismeretterjesztő és tudományos publikációt készítettem eltérő terjedelemben. A témában megjelent magyar nyelvű tudományos konferenciaelőadások száma 28, amelyek mellett négy alkalommal idegen nyelvű (angol) szakmai előadást tartottam Magyarországon és külföldön szervezett történelemdidaktikai konferenciákon.

VI. Idézett forrásmunkák

Elemzett tankönyvek

- Borhegyi P. & Nánay M. (2023). *Történelem 11*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Borhegyi P. & Nánay M. (2023). *Történelem 12*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Borhegyi P. & Szabados Gy. (2020). *Történelem 9*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Borhegyi P. & Szabados Gy. (2021). *Történelem 10*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Borhegyi, P. & Bódy, Zs. & Kojanitz L. (2017). *Történelem 12*. Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Bruce, L. & Wilkes, A. (2016). *Conflict and Tension in Asia 1950-1975*. Oxford University Press, Oxford.
- Clarke, H. (2016). *Norman England 1066-c1100*. Hodder Education, London.
- Ferriby, D. (2016). *Understanding the Modern World*. Hodder Education, London.
- Kovács, Ö. (Főszerk.) (2021). *Történelem 9*. Szent István Társulat, Budapest.
- Kovács, Ö. (Főszerk.) (2022). *Történelem 10*. Szent István Társulat, Budapest.
- Kovács, Ö. (Főszerk.) (2022). *Történelem 12*. Szent István Társulat, Budapest.
- Kovács, Ö.(Főszerk.) (2021). *Történelem 11*. Szent István Társulat, Budapest.
- Mohamud, A. & Whitburn, R. (2016). *Britain: Migration, Empires and the People* Oxford University Press, London.
- Podesta, E. (2016). *Restoration England 1660-1685*. Hodder Education, London.
- Podesta, E. & Webb, W. (2016). *Warfare through time c1250- present*. Hodder Education, London.
- Száray, M. (2021). *Történelem 10*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Száray, M. (2022). *Történelem 11*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Száray, M. (2023). *Történelem 12*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Száray, M. & Szabados, Gy. (2020). *Történelem 9*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Wilkes, A. (2018). *Conflict and Tension: First World War: 1894-1918*. Oxford University Press, Oxford.
- Williams, T. (2017). *Conflict and Tension between East and West 1945-1972*. Oxford University Press, Oxford.

Tantervek és vizsgakövetelmények

- 5/2020 (01.31.) A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (IV.4.) Kormányrendelet módosításáról
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (2024.06.20.)
- Department for Education (2014) GCSE Subject Specification: History. Department for Education.
https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7ef7ad40f0b6230268ca9a/history_GCSE_formatted.pdf (2024.06.20.)
- Department for Education (2013) National curriculum in England: History programmes of study. Department for Education.
<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study> (2024.06.20.)
- Oktatási Hivatal (2021) Részletes érettségi követelmények történelem szaktárgy. Oktatási Hivatal.
https://www.oktatas.hu/kozneveles/erettsegi/kozismereti_vizsgatargyak_2024tol (2024.06.20.)
- Oktatási Hivatal (2020) Történelem kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára.
https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (2024.06.20.)

Szakirodalom

- Assman, J. (2018). *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Budapest: Atlantisz Kiadó.
- Andorka, R. (2006). *Bevezetés a Nevelésszociológiába*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Albert, G. (2021). Történelemtankönyvek és tudatformálás – Unger Mátyásra emlékezve .
Újkor. <https://ujkor.hu/content/unger-matyasra-emlekezve> (2024.06.10.)
- ASEAN. (2012). *ASEAN Curriculum Sourcebook*. ASEAN.
- Advisory Group on Citizenship (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
<https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4385/1/crickreport1998.pdf> (2024.06.10.)

- Abbey, D., & Wansink, B. (2022). Brokers of multiperspectivity in history education in post-conflict societies. *Journal of Peace Education*, 19(1), 67-90.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17400201.2022.2051002> (2024.06.10.)
- Balatoni, K. (2014). Tankönyvek új generációja jön. *Új Köznevelés*, 2012(1-2).
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/lapszamok/2014-1-2> (2024.06.10.)
- Banks, J., & Banks, C. (9th ed.). (2016). *Multicultural Education - Issues and Perspectives*. Seattle: University of Washington. <https://www.wiley.com/en-us/Multicultural+Education%3A+Issues+and+Perspectives%2C+10th+Edition-p-9781119511564> (2024.06.10.)
- Balázs, É., Fazekas, Á., Fischer, M., Győri, J., Halász, G., Kovács, I. V., Molnár, L., Szöllősi, T., Vámos, Á., & Wolfné, B. J. (2015). „Okos köznevelés”. *Javaslat a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer stratégiájának kiegészítésére*. Budapest.
[https://halaszg.elte.hu/download/A_NOIR_plusz_\(2015.07.26\).pdf](https://halaszg.elte.hu/download/A_NOIR_plusz_(2015.07.26).pdf) (2024.06.10.)
- Benziger, K. (2021). Történelemtanítás, nemzeti mítosz és civil társadalom. *Történelemtanítás Online történelemdidaktikai folyóirat*, 56, *Új folyam*, 12(3).
https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/09/12_02_04_Benzinger.pdf (2024.06.10.)
- Bernstein, B. (1996). Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Meleg, Cs. (szerk.), *Iskola és társadalom I*. Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem.
<https://mek.oszk.hu/01900/01944/01944.htm> (2024.06.10.)
- Bhuttah, T. & Ullah, H. & Javed, S. (2019). Analysis of Curriculum Development Stages from the Perspective of Tyler, Taba and Wheeler.
https://www.researchgate.net/publication/349835298_Analysis_of_Curriculum_Development_Stages_from_the_Perspective_of_Tyler_Taba_and_Wheeler (2024.06.10.)
- Bihirabake, A.-M., Mugume, D., Immaculée, M., Murhega, M., Bisonga, J-E., & de Tafur, J. W. (2021). *Peace Education Handbook for the Great Lakes Region*. Bujumbura: International Conference on the Great Lakes Region. <https://icglr.org/icglr-peace-education-handbook/> (2024.06.10.)
- Bordieu, P. (1996). Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In Meleg, Cs. (szerk.), *Iskola és társadalom I*. Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék. <https://mek.oszk.hu/01900/01944/01944.htm> (2024.06.10.)
- British Conservative Party. (1987). *General Election Manifesto*. London.
<http://www.conservativemanifesto.com/1987/1987-conservative-manifesto.shtml> (2024.06.10.)

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bushuev, A. (2013). Contemporary history for the modern generation: the specificity of schoolchildren's historical consciousness formation in post-soviet Russia. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture Yearbook of the International Society for History Didactics*, 34. https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2013.pdf#page=239 (2024.06.10.)
- Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (Eds.) (2nd ed.). (2014). *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Springer Cham. DOI: 10.1007/978-3-319-05594-7. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-05594-7>
- Chapman, A. (2016). Historical Interpretations. In Davies, I. (Ed.), *Debates in History Teaching*. London and New York: Routledge. <https://www.routledge.com/Debates-in-History-Teaching/Davies/p/book/9781138187610> (2024.06.10.)
- Chapman, A. (2021). Mi a történelemtanítás célja? Nehézségek és lehetőségek. *Történelemtanítás Online történelemdidaktikai folyóirat*, 56, Új folyam, 12(3). https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/09/12_02_05_Chapman.pdf (2024.06.10.)
- Clavin, P. (2005). Defining Transnationalism. *Contemporary European History*, 14(4), 421-439. doi:10.1017/S0960777305002705 <https://www.cambridge.org/core/journals/contemporary-european-history/article/abs/defining-transnationalism/CFDA72A369D7C161034D363656646315> (2024.06.10.)
- Coleman, J. (1996). Iskolai teljesítmény és versenysztruktúra. In Meleg, Cs. (szerk.), *Iskola és társadalom I*. Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék. <https://mek.oszk.hu/01900/01944/01944.htm> (2024.06.10.)
- Council of Europe. (2007). *European Reference Framework of Key Competences for Lifelong Learning*. Office for Official Publications of the European Communities. Luxembourg: Council of Europe Publishing. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key-competences> (2024.06.10.)
- Council of Europe. (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Brussels: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/16806ccc07> (2024.06.10.)
- Council of Europe, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022). *Final report of the Commission expert group on tackling disinformation and*

- promoting digital literacy through education and training*. Publications Office of the European Union. doi: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/283100>
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/72421f53-4458-11ed-92ed-01aa75ed71a1/language-en> (2024.06.10.)
- Csapó, B. (2002). A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(2), 38-45. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00057/2002-02-ko-Csapo-Tudaskoncepcio.html> (2024.06.10.)
- Csapó, B. (2008). A taneszközfejlesztés megalapozása: A tudásról való tudás. In Simon, M. (szerk.), *Tankönyvdialógusok*. (pp. 11-21). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <https://real.mtak.hu/5639/1/1154438.pdf> (2024.06.10.)
- Dallman, K. (2021). Nézőpontok – A történelemdidaktika trendjei. *Újkor*.
<https://ujkor.hu/content/nezopontok-a-tortenelemdidaktika-trendjei> (2024. 06. 10.)
- Department for Education. (2010). *White Paper: The Importance of Teaching*. London: Her Majesty's Stationery Office.
<https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7b4029ed915d3ed9063285/CM-7980.pdf> (2024. 06. 10.)
- Department for Education. (2011). *The Framework for the National Curriculum. A report by the Expert Panel for the National Curriculum review*. London: Department for Education.
https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7572c5ed915d6faf2b3104/NCR-Expert_Panel_Report.pdf (2024. 06. 10.)
- Dupcsik, Cs. (2015). Képek, keretek, korszakok vázlat a magyarországi cigányok történetéhez. In O. Anna (szerk.), *A romológia alapjai*. (pp. 49-78). Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium.
<https://mek.oszk.hu/14700/14735/14735.pdf> (2024. 06. 10.)
- Durkheim, É. (1980). *Nevelés és szociológia*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Ecker, A. (Ed.). (2013). *Civic and History Teachers' Education in Europe. A comparative study on concepts, structures and standards of initial teacher education, assessment and tutorial structures for the subjects 'History', 'Civic/Citizenship education', 'Social/ Cultural Studies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Erdem, C., Oruç, E., & Atar, E., & Bağcı, H. (2022). The mediating effect of digital literacy in the relationship between media literacy and digital citizenship. *Education and*

- Information Technologies*, 28(5), 4875–4891. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11354-4>
- Erdmann, E. & Hasberg, W. (Eds.) (2011). *Facing – Mapping – Bridging Diversity: Foundation of a European Discourse on History Education*. Part 1-2. Schwalbach :Wochenschau Verlag.
- Erdmann, E. (2013). Crusades and peaceful co-existence in the Near East? And what do current history textbooks tell? *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture Yearbook of the International Society for History Didactics*, 34. 75-85. https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2013.pdf#page=73 (2024. 06. 10.)
- EuroClio. (2000). *The Past in Foreign Countries. EuroClio Annual Report 2000*. The Hague: EuroClio - European Association of History Teachers. https://www.euroclio.eu/wp-content/uploads/2019/03/2000_the_past_in_fpreign_countries_annual_report.pdf (2024. 06. 10.)
- EuroClio (2023). *Teaching European History in the 21st century*. <https://euroclio.eu/projects/teaching-european-history-in-the-21st-century/> (2024.06.20.)
- European Comission Education, Culture, Youth and Sport Department. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en> (2024.06.20.)
- European Commission. (2019). *European Qualification Framework: Supporting learning, work and cross-border mobility : 10th anniversary*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4e8acf5d-41eb-11e8-b5fe-01aa75ed71a1/language-en> (2024.06.20.)
- Eurydice. (2017). *Citizenship Education at School in Europe 2017. Eurydice Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. doi:10.2797/778483 <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1/language-en> (2024.06.20.)
- F. Dárdai, Á. (2002). Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás. In Nagy P. T., & Várnai, Gy.(szerk.), *Történelem tanítás módszertana – tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére*. (pp. 34-43). Budapest: Országos Pedagógia Könyvtár és Múzeum.

- F. Dárdai, Á. (2006). *Történelmi Megismerés - Történelmi gondolkodás I-II*. Pécs: Magyar Történelmi Társulat. <https://lib.pte.hu/sites/docs/polc/documents/F-Dardai-Agnes-Tortenelmi-megismeres-tortenelmi-gondolkodas-i-ii-ELTE-BTK-Pecs-2006/html/index.html> (2024.06.20.)
- F. Dárdai, Á. (2011). *The Teaching of History in Hungary at the Beginning of the 21st Century. Position and Perspectives*. In Erdmann, E. & Hasberg, W. (eds.), *Facing – Mapping – Bridging Diversity: Foundation of a European Discourse on History Education*. Part 1-2. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- F. Dárdai Á. & Kaposi J. (2020). Változó történelemtanítás Magyarországon (1990-2020) Trendek, mozaikok, mintázatok. In: F. Dárdai Á., Kaposi J. & Katona A. (szerk.), *A történelemtanítás a történelemtanításért*. (pp. 15-59). Budapest: Magyar Történelmi Társulat. DOI: 10.15170/MTT.2020 <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/23750> (2024.06.20.)
- F. Dárdai, Á., & Kaposi, J. (2022). Trends in changing history teaching in Hungary (1990–2020). *Hungarian Educational Research Journal*, 12(2). 164-192. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00058> <https://akjournals.com/view/journals/063/12/2/article-p164.xml> (2024.06.20.)
- F. Dárdai, Á. & Kojanitz, L. (2007). A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(1). 56-69. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00110/2007-01-ta-Tobbek-Tankonyvek.html> (2024.06.20.)
- F. Dárdai, Á. & Kojanitz, L. (2011). Textbooks Analysis Methods for the Longitudinal Study of Textbook Contents (Research Conclusions). *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture Yearbook of the International Society for History Didactics*, 32. 47-66. https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2011.pdf#page=47 (2024.06.20.)
- Felméri, L. (1881). *Az iskolázás jelene Angolországban*. Pestbuda: A Vallás- és Közoktatásügyi M. K. Ministerhez intézett jelentés.
- Fodor, R. (2019). A Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság aktualitásai, célkitűzései és programja. *Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat*, 54, *Új folyam*, 10(1). https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2019/02/10_01_09_Fodor.pdf (2024.06.20.)
- Fodor, R. (2021). Ügyvédek az iskola tárgyalótermében? Az EuroClio „Learning to Disagree” című kézikönyvének bemutatása. *Történelemtanítás online történelemdidaktikai*

- folyóirat*, 56, *Új folyam*, 12(3). https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/09/12_02_10_Fodor.pdf (2024.06.20.)
- Fodor, R. (2022). Didaktikai feladatok standardizációs lehetőségei. In Dezső, T., & Pócza, I. (szerk.), *Batthyány Lajos Alapítvány Doktori Ösztöndíjprogram Tanulmánykötet 2020/2021*. (pp. 626-646). Budapest: Batthyány Lajos Alapítvány.
- Fodor, R., & Tóth, J. (2021). „A történelemtanításban rejlő lehetőségek megmutatása a mi feladatunk”. *Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat*, 56, *Új folyam*, 12(4). https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2022/02/12_04_11_Fodor-Toth.pdf (2024.06.20.)
- Fodor, R. (2022). A történelemtanítás 30 éve Európában. Beszámoló az EuroClio Bolognában megrendezett 30. konferenciájáról és kongresszusáról *Új Köznevelés*, 78(5-6). 3-4. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/a-tortenelemtanitas-30-eve-europaban> (2024.06.20.)
- Fodor, R. (2022). Állampolgári nevelés Magyarországon és az Egyesült Királyságban. In Dezső, T. & Pócza, I. (szerk.), *Batthyány Lajos Doktori Ösztöndíjprogram 2021/2022 évkönyv*. Budapest: Batthyány Lajos Alapítvány.
- Fodor, R., & Mongyi, N. (2022). A digitális távoktatás módszertani apparátusa. In Szőke-Milinte, E., & Kaposi, J. (szerk.), *Kutatás közben: A digitális oktatásra való átállás tapasztalatai a katolikus iskolákban*. (pp- 47-60). Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központ. [https://btk.ppke.hu/storage/tinymce/uploads/old/uploads/articles/1734918/file/Binder1\(1\).pdf](https://btk.ppke.hu/storage/tinymce/uploads/old/uploads/articles/1734918/file/Binder1(1).pdf) (2024.06.20.)
- Fodor, R., Tóth, J., Kuluncsics, R., Mátó, Á., & Máté, A. (2022). Konferencia és műhely a Kádár-korszak és a rendszerváltás történelmi fogalmainak tanításáról – beszámoló. *Történelemtanítás Online történelemdidaktikai folyóirat*, 57, *Új folyam*, 13(3-4). https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2023/01/13_03_02_konferencia.pdf (2024.06.20.)
- Fodor, R., & Tóth, J. (2023). A történelemdidaktika trendjei a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (ISHD) kiadványainak tükrében. *Magyar Pedagógia*, 122(3). 145-167. doi: 10.14232/mped.2022.3.145145 <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/624/612> (2024.06.20.)
- Fodor, R., & Kojanitz, L. (2023). Kopogtat a történelem - Az orosz-ukrán háború megjelenése a történelemórákon. *Iskolakultúra*, 33(6). 3-23.

- <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.6.3>
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/44502>
(2024.06.20.)
- Fekete, Á. (2024). *Történelem mint tudomány és mint iskolai tantárgy II.* (pp. 43-56).
Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar. ISBN 978-80-8122-492-8.
- Franciaország Európai Ügyekért Felelős Minisztériuma (2019) *Vers la création d'un Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe.*
<https://www.diplomatie.gouv.fr/en/french-foreign-policy/educational-cooperation/news/article/creating-an-observatory-on-history-teaching-in-europe-12-nov-19> (2024.01.05.)
- Fuchs, E., & Vera, E. R. (Eds.) (2018). *Textbooks and War: Historical and Multinational Perspectives.* Cham: Palgrave Studies in Educational Media.
https://www.researchgate.net/publication/328072766_Textbooks_and_War_Historical_and_Multinational_Perspectives_Historical_and_Multinational_Perspectives
(2024.06.20.)
- Furrer, M. (2020). Migration: A difficult topic in history lessons? *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture Yearbook of the International Society for History Didactics*, 41.77-91. https://jhec.wochenschauverlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2022/02/issue_2020.pdf#page=78 (2024.06.20.)
- Fritzsche, K. P. (2001). *Unable to be tolerant?* In Farnen, R., Fritzsche, K. P., Kos, I., & Meyenberg, R. (Eds.), *Tolerance in Transition.* Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Gillard, D. (2023). *Education in England: a History.* <https://education-uk.org/history/>
(2024.06.20.)
- Goyanes, M., Demeter, M., Cheng, Z., & Homero Gil, D. (2022). Measuring publication diversity among the most productive scholars: how research trajectories differ in communication, psychology, and political science. *Scientometrics*, 127. 3661–3682.
<https://doi.org/10.1007/s11192-022-04386-7>
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11192-022-04386-7> (2024.06.20.)
- Gruber, B. (2006). Joint German-French History Book a History-Maker Itself. *Deutsche Welle.* <https://www.dw.com/en/joint-german-french-history-book-a-history-maker-itself/a-2078903> (2024.06.20.)

- Gyáni, G. (2014). Tanítható-e a tudomány? *Élet és irodalom*, 58, (51-52).
<https://www.es.hu/cikk/2014-12-19/gyani-gabor/tanithato-e-a-tudomany.html>
 (2024.06.20.)
- Gyáni, G. (2018). *Nemzeti vagy transznacionális történelem*. Budapest: Kalligram.
- Gyertyánfy, A. (2020). *A tartalom kiválasztásának szempontjai és szakaszai. Német és magyar történelemdidaktikai elméletek összehasonlító elemzése*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, [Disszertáció].
- Gyertyánfy, A. (Szerk.) (2023). *A történelemtanítás elmélete és gyakorlata. Szöveggyűjtemény*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar. <https://tanaritagozat.tortenelmitarsulat.hu/doc/gyertyanfy-andras-a-tortenelemtanitas-elmelete-es-gyakorlata-ptebtk-pecs-2023.pdf> (2024.06.20.)
- Hansard parliamentary report. (1987). *Queen's Speech 25 June 1987 Vol 118*.
<https://api.parliament.uk/historic-hansard/commons/1987/jun/25/queens-speech>
 (2024.06.20.)
- Halbwachs, M. (2018). *Az emlékezet társadalmi keretei*. Budapest: Atlantisz Kiadó.
- Halász, G. (2005). Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. Században. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(7–8), 65–70.
[http://halaszg.elte.hu/download/Aktiv%20allampolgarsagra%20neveles%20\(teljes\).htm](http://halaszg.elte.hu/download/Aktiv%20allampolgarsagra%20neveles%20(teljes).htm)
 (2024.06.20.)
- Halász, G. (2011). *Az oktatáspolitikai két évtizede Magyarországon: 1990-2010*. Budapest.
https://halaszg.elte.hu/download/Policy_kotet.pdf (2024.06.20.)
- Hardacre, H. (2023). *Constitutional Revision in Japan Research Project*.
<https://www.crjapan.org/chapters> (2024.06.20.)
- Hengán, K., & Karkó, Á. (2021). Beszámoló a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának Perspectives című kétnapos konferenciájáról. *Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat*, 56, Új folyam, 12(1-2).
https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/05/12_01_03_konferencia.pdf (2024.06.20.)
- Herber, A. (2023) A képi források elemzésének kérdései a középiskolai történelemtanításban In Kojanitz, L. (szerk.), *Új utak és megoldások - Korszerű Történelemtanítás*. (pp. 101-122). Szeged: Belvedere Meridionale. <https://real-eod.mtak.hu/17729/>
 (2024.06.20.)

- Holmgren, A., & Lindmark, D. (2011). Methods in Swedish History Textbooks Research. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture Yearbook of the International Society for History Didactics*, 32. 89-102. https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2011.pdf#page=7 (2024.06.20.)
- Horváth-Lugossy, G. – Illik, P. (2022). „Cselt vetett a forgó szerencse” - A pozsonyi csata recepciója a hazai tankönyvekben. *Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat*, 57, Új folyam, 13(2). https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2022/08/13_02_08_Horvath-Illik.pdf (2024.06.20.)
- Hung, J. (2021. Szeptember). Towards a history education for the 21st Century: An interview with Dr. Jochen Hung. (A. Holtberget, Kérdező:) EuroClio. <https://euroclio.eu/2021/09/23/towards-a-history-education-for-the-21st-century-an-interview-with-dr-jochen-hung/> (2024.06.20.)
- Huszár, Á. (2015). A nyelvi szocializáció és az iskola. In Varga, A. (szerk.), *A nevelésszociológia alapjai*. (pp. 273-294). Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium. <https://mek.oszk.hu/14500/14566/14566.pdf> (2024.06.20.)
- International Society for Technology in Education. (2023). *Standards for Students in Digital Citizenship*. International Society for Technology in Education. <https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-students> (2024.06.20.)
- Ivanova, A. (2020. szeptember). *Learning History that is not yet History II*. EuroClio: <https://euroclio.eu/projects/learning-history-which-is-not-yet-history-ii/> (2024.06.20.)
- Jakab, Gy. (2007). Lehet-e közös magyar-szlovák történelemkönyvet írni? *Iskolakultúra*, 17 (8-10). 38–48. https://epa.oszk.hu/00000/00011/00118/pdf/iskolakultura_EPA00011_2007_11_12_050-062.pdf (2024.06.20.)
- Jakab, Gy. (2008). A magyar nemzeteszme változásai és a történelemtanítás kánonja. *Iskolakultúra*, 18(5-6), 3-28. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20743> (2024.06.20.)
- Jakab, Gy. (2011). EUROCLIO - Az Európai Történelemtanárok (egyesületeinek) Szervezete. *Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat*, 46, Új folyam, 2

- (1).https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2011/03/02_01_10_Jakab.pdf (2024.06.20.)
- Jakab, Gy. (2011). A migráns tanulók oktatási problémái, a multikulturális oktatás magyarországi gyakorlatának feltárása 1. *Új Pedagógiai Szemle*, 61(8-9), 144-164. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00148/pdf/> (2024.06.20.)
- Jakab, Gy. (2019). A közvetlen állampolgári nevelés hazai hagyományairól. *Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat*, 55, Új folyam, 11(1-2). https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2020/05/11_01_07_Jakab.pdf (2024.06.20.)
- Jakab, Gy. (2021). Nem múltó történelmünk: Az iskolai történelemoktatási kánon ellentmondásos alapmintázata. *Új Pedagógiai Szemle*, 31(9), 63-80. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34697>
- Jakab, Gy., ifj. Lator, L., Viliam, K., & Vajda, B. (2011). Magyar és szlovák történelemtanítók együttműködése. *Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat*, 46, Új folyam, 2(3). https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2011/10/02_03_05_Muhely.pdf (2024.06.20.)
- Jancsák, Cs., Kojanitz, L., Kósa, M., Kiss, G. F., & Mezei, M. (2021) A gyakorlaton alapuló kutatási tényektől a kutatási tényeken alapuló gyakorlatig – elbeszélte történelem a történelemoktatásban. *Iskolakultúra*, 31(11-12), 3–15. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.11-12.3><https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/43545> (2024.06.20.)
- Jikeli, G., & Allouche-Benayoun, J. (Eds.) (2012). *Perceptions of the Holocaust in Europe and Muslim Communities: Sources, Comparisons and Educational Challenges*. New York, London: Heidelberg. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-5307-5> (2024.06.20.)
- Kahne, J., & Westheimer, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269 DOI: 10.3102/00028312041002237 https://www.researchgate.net/publication/243786974_What_Kind_of_Citizen_The_Politics_of_Educating_for_Democracy (2024.06.20.)
- Kállay, E. (2015). Cigány csoportok Európában és Magyarországon. In Orsós, A. (szerk.), *A romológia alapjai*. (pp. 19–47). Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki

- Henrik Szakkollégium. DOI 10.15170/BTK.2015.00007
<https://mek.oszk.hu/14700/14735/html/index.htm> (2024.06.20.)
- Kamp, A. (2020). Az új fejlesztésű Okostankönyv módszertani lehetőségei a megújuló Nemzeti Köznevelési Portál keretrendszerében. In F. Dárdai, Á., Kaposi, J., & Katona, A. (szerk.), *Történelemt@nítás a Történelemtanításért*. (pp. 411-426). Budapest: Magyar Történelmi Társulat. DOI: 10.15170/MTT.2020
<https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/23750> (2024.06.20.)
- Kamp, A. (2024). *A történelemtanárok szakmódszertannal és digitális pedagógiával kapcsolatos nézeteinek vizsgálata, különös tekintettel az okostankönyvek használatára*. Eger: Eszterházi Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. [disszertációs kézirat].
- Kaposi, J. (2014). A kísérleti tankönyvek és a nemzeti közoktatási portál fejlesztése. In Bencze, L. (szerk.), *Polgári nevelés – digitális oktatás. Nyelv és módszer* (old.: 21-27.). Budapest: Magyar Nyelvstratégiai Intézet. <http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/6740/7/Polgári%20nevelés%20-%20digitális%20oktatás%20könyv.pdf> (2024.06.20.)
- Kaposi, J. (2014). *Tankönyvelméleti kérdések*. [előadás]. https://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2014/05/10_A-tank%C3%B6nyvelm%C3%A9leti-k%C3%A9rd%C3%A9sek.pdf (2024.06.20.)
- Kaposi, J. (2018). A kísérleti tankönyvek és a Nemzeti Közoktatási Portál fejlesztése. In Szujó, B. (szerk.), *Írások – Beszédék – Interjúk*. Budapest: Szaktudás Kiadó Ház Zrt. 124-127. http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2018/08/Kaposi_Irasok_Beszedek_Interjuk_nyomdai-pdf.pdf (2024.06.20.)
- Kaposi, J. (2019). A demokráciára nevelés aktuális kérdései. In Szőke-Milinte, E. (szerk.), *Pedagógiai mozaik*. (pp. 84-98.) Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar. <https://btk.ppke.hu/storage/tinymce/uploads/old/uploads/articles/1734918/file/Pedagógiai%20mozaik%20B1%2BB4%2Bbelv%20screen.pdf> (2024.06.20.)
- Kaposi, J. (2020). A hazai történelemoktatás dilemmái. *Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat*, 55, Új folyam, 11(1-2). https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2020/05/11_01_03_Kaposi.pdf (2024.06.20.)

- Kaposi, J. (2020). A hazai történelemtanítás történetének rövid áttekintése. In *Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához: Oktatási segédlet*. (pp. 41-60). Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem. http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2020/08/Kozelitesek_kotet_egyben_internetre-PDF-1.pdf (2024.06.20.)
- Kaposi, J. (2021). *Pendulum Movements: History Teaching in Hungary Circumstances and Issues*. Passau: Schenk Verlag. https://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2022/02/Kaposi_pendulum.pdf (2024.06.20.)
- Kaposi, J. (2022). Issues concerning education for democracy in contemporary Hungary. *International Journal of Research on History Didactics History Education and History Culture*, 41, 219-242. https://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2022/02/issue_2020_Kaposi.pdf (2024.06.21.)
- Kaposi, J., & Korpics, Zs. (2019). A demokrácia projektnap tartalmi-módszertani keretei. In Szőke-Milinte, E. (szerk.), *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. (pp. 251-266.) Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Vitéz János Tanárképző Központ. <https://btk.ppke.hu/storage/tinymce/uploads/old/uploads/articles/1734918/file/Pedag%C3%B3giai%20v%C3%A1ltoz%C3%A1sok%20B1%2BB4%2Bbel%C3%ADv%20screen.pdf> (2024.06.21.)
- Katona, A. (2022). *Fél évszázad a történelemtanítás szolgálatában*. Budapest: Magyar Történelmi Társulat. <https://tanaritagozat.tortenelmitarsulat.hu/doc/Fel-evszazad-nyomdai-netre.pdf> (2024.06.20.)
- Kimourtzis, P., Kokkinos, G., & Gatsotis, P. (2011). Educational Policy for Minorities – New History Textbooks in Greece: Exclusion and Suppression of Otherness. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture Yearbook of the International Society for History Didactics*, 32. 103-128. https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2011.pdf#page=103 (2024.06.20.)
- Kinyó, L. (2005). A narratív készségek fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 109-126. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/339/337> (2024.06.20.)
- Knausz, I. (2001). Miért tanítunk történelmet? Knausz, I., *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó, 11-23.

- Knausz, I. (2015). *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól*. Miskolc: Miskolci Egyetem. <https://mek.oszk.hu/15500/15519/15519.pdf> (2024.06.20.)
- Kojanitz, L. (1992). A tevékenység- és képességcentrikus történelemtanítás. *Iskolakultúra*, 2(11-12), 50–58.
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/28611>
(2024.06.20.)
- Kojanitz, L. (2006). Angol történelemtankönyvek bemutatása I., II, III. *Mentor, Támpont*.
- Kojanitz, L. (2014). Az újgenerációs tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere. *Új Pedagógiai Szemle*, 64(5-6.). 45-67. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-ujgeneracios-tankonyvek-fejlesztesenek-koncepcionalis-hattere>
(2024.06.20.)
- Kojanitz, L. (2019). A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái Harcba szállunk-e az „intellektuális alvilággal”? *Iskolakultúra*, 29(11), 54–77. DOI: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.11.54>
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33039>
(2024.06.20.)
- Kojanitz, L. (2020). A történelmi interpretáció és az oral history az oktatásban. *Belvedere Meridionale*, 32(4). 16-33. DOI 10.14232/belv.2020.4.2 http://www.belvedere-meridionale.hu/wp-content/uploads/2020/04/02_Kojanitz_2020_04.pdf (2024.06.20.)
- Kojanitz, L. (2021). *A történelmi gondolkodás fejlesztése - Válogatott tanulmányok*. Budapest: Belvedere Meridionale. <https://real-eod.mtak.hu/9843/> (2024.06.20.)
- Kojanitz, L., & Kerber, Z. (2018). A kísérleti tankönyvfejlesztés folyamata és tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 68(1-2). 87-101.
https://epa.oszk.hu/00000/00035/00185/pdf/EPA00035_upsz_2018_01-02_087-101.pdf (2024.06.20.)
- Koltay, T., & Szőke-Milinte, E. (2020). Complex Interdisciplinary Approach to Modelling Information Literacy Education. *Zagadnienia Informacji Naukowej - Studia Informacyjne*, 58(115A), 43-56 DOI: 10.36702/zin.724
https://www.researchgate.net/publication/346274377_Complex_Interdisciplinary_Approach_to_Modelling_Information_Literacy_Education (2024.06.20.)
- Kovács, Á. A. (2009). A közös történelem és az európai identitás reprezentációjának lehetőségei egy francia–német történelemtankönyvben. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(5). 77–85. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00113/2007-05-vt-Kovacs-Kozos.html>
(2024.06.20.)

- Kovács, Ö. (2020). Tankönyvkészítés kihívásai a 21. században. Egy új történelem tankönyvsorozat születése. *Belvedere Meridionale*, 32(4), 66-80. DOI 10.14232/belv.2020.4.5 http://www.belvedere-meridionale.hu/wp-content/uploads/2020/04/05_Kovács_2020_04.pdf (2024.06.20.)
- Kozma, T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. https://dea.lib.unideb.hu/bitstream/2437/163174/3/t_dekdb_bibDRT235627.pdf
- Kozma, T. (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum Kiadó. <https://mek.oszk.hu/08900/08963/08963.pdf> (2024.06.20.)
- Kozma, T. (2012). *Oktatáspolitiká*. Debrecen-Pécs. https://www.academia.edu/31928167/Oktatáspolitiká_jegyzet_pdf (2024.06.20.)
- Körber, A. (2009). The Franco-German history textbook from the perspective of specialist didactics. *Eckert Dossiers, 1*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung. https://www.researchgate.net/publication/263932914_The_Franco-German_history_textbook_from_the_perspective_of_specialist_didactics (2024.06.20.)
- Labischová, D. (2018). The influence of the didactic structuring of learning tasks on the quality of perception, analysis and interpretation of a historical cartoon. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture Yearbook of the International Society for History Didactics*, 39, 71-92. https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2018.pdf (2024.06.20.)
- Lengyel, N. (2022). Nőkérdés- és feminizmus-reprezentációk a két világháború közötti magyar sajtóban. In Dezső, T., & Pócza, I. (szerk.), *Batthyány Lajos Alapítvány Doktori Ösztöndíjprogram Tanulmánykötet 2020/2021*. (pp. 646-665). Budapest: Batthyány Lajos Alapítvány.
- Légrádi, J. F. (2014). A Dynamic Learning rendszer egy 2014-es angol történelemtankönyv tükrében. *Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat*, 49, *Új folyam*, 5(1-2-4). https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2014/12/05_02_14_Legradi.pdf (2024.06.20.)
- Lévesque, S. (2021). Viszlát, Trump, viszlát, Columbus: Miért kell történelmet tanulnunk? *Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat*, 56, *Új folyam*, 12(3). https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/09/12_02_03_Levesque.pdf (2024.06.20.)

- Maier, R. (2011). History Textbooks and the Acoustic Dimension. A New Field for Textbook Analysis? *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture Yearbook of the International Society for History Didactics*, 32, 193-202. https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2011.pdf#page=193 (2024.06.20.)
- Marat, G. (2014). Post-Soviet or post-colonial history in contemporary Russian history textbooks? *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture Yearbook of the International Society for History Didactics*, 35, 193-205. https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2014.pdf#page=193 (2024.06.20.)
- Martin, B. (2022). *Integrating Multiperspectivity in the History Classroom*. Observatory on History Teaching in Europe, Paris. <https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/-/integrating-multiperspectivity-in-the-history-classroom> (2024.06.10.)
- Maróti, Zs. (2021). „Arról, hogy melyik tankönyv jó, majd a tanárok és a diákok fognak dönteni.” – Elstartol a kattan.hu. *Újkor*. <https://ujkor.hu/content/kattanponthu> (2024.06.20.)
- Maróti, Zs. (2021). „Világos értékrenddel” – Összel új középiskolai történelem tankönyvvel bővül a kínálat. *Újkor*. <https://ujkor.hu/content/vilagos-ertekrenddel-osszel-uj-kozepiskolai-tortenelem-tankonyvvel-bovul-kinalat> (2024.06.20.)
- Maróti, Zs. (2022). Merre van előre? – Történelemtanításunk berögződéseinek kérdései a TTE konferenciáján. *Újkor*. <https://ujkor.hu/content/merre-van-elore-tortenelemtanitasunk-berogzodeseinekk-kerdesei-a-tte-konferenciajan> (2024.06.20.)
- Mihalik, G. (1941). A könyvnyomtatás jelentősége és szerepe gazdasági életünkben. *Városi Szemle, Városi Szemle*, 28. <https://mek.oszk.hu/10300/10358/10358.htm> (2024.06.20.)
- Mihály, I. (2005). Érettségi vizsgák hajdan és most - És a jövőben? *Új Pedagógiai Szemle*, 55(2). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/erettsegi-vizsgak-hajdan-es-most> (2024.06.20.)
- Molnár-Kovács, Zs. (2023). *A mohácsi csata az 1867 és 1945 közötti középiskolai történelemtankönyvekben*. In Kojanitz L. (szerk.), *Korszerű történelemoktatás – új utak és megoldások*. (pp. 67-86). Szeged: Belvedere Meridionale. https://real-eod.mtak.hu/17729/1/Kojanitz%20szerk%202023%20Korszeru_tortenelemoktatasi.pdf (2024.06.20.)
- Moonsun, C. (2016). A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 565-

607. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00933104.2016.1210549> (2024.06.20.)
- Morand, B. (2011). Questions on the Comparative Method of European and U.S. Textbooks: The Example of the Cold War and the Berlin Blockade. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture Yearbook of the International Society for History Didactics*, 32, 129-138.
https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2011.pdf#page=129 (2024.06.20.)
- Nagy, Gy. (2016). Tudománymetria és neveléstudomány. *Iskolakultúra*, 26(1-2). 50-62. DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.2.50
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21763/21553>
- Nemzeti Emlékezet Bizottsága. (2024). Középiskolai oktatási anyagok.
<https://neb.hu/hu/oktatas-kozepiskola> (2024.06.20.)
- Németh, A. (2013). A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai. *Neveléstudomány – oktatás – kutatás – innováció*, 1(1). 18-63.
https://real.mtak.hu/37990/1/nevelestudomany_2013_1_18_63_u.pdf (2024.06.20.)
- Nora, P. (1989). Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. *Representations*, 26, 7-24. <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ARCH230/PierreNora.pdf> (2024.06.20.)
- Observatory on History Education in Europe [OHTE] (2022). *Hungary joins the Observatory on History Teaching in Europe as Observer State*.
<https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/-/hungary-joins-the-observatory-on-history-teaching-in-europe-as-observer-state> (2024.01.05.)
- Observatory on History Education in Europe [OHTE] (2023) *OHTE General Report on the State of History Teaching in Europe Volume 1. Comparative Analysis*.
<https://rm.coe.int/oh-te-general-report-full-web/1680ad80c2> (2024.06.20.)
- OECD. (2006). *Definition and Selection of Key Competences (DeSeCo): Executive Summary*. OECD. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm> (2024.06.20.)
- OECD. (2019). *Learning Compass 2030*. OECD. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/> (2024.06.20.)
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022 United Kingdom*. OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/2d088c0c-en/index.html?itemId=/content/component/2d088c0c-en> (2024.06.20.)

- O'Donnell, S., & Burgess, H. (2017). *Upper Secondary Education in England. Full Review*. National Council for Curriculum and Assessment. <https://ncca.ie/media/3328/england-full-review-1.pdf> (2024.06.20.)
- Oja, M. (2013). The image of the other in the history of Estonia on the basis of contemporary textbook analysis. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture Yearbook of the International Society for History Didactics*, 34, 57-72.. https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2013.pdf#page=57 (2024.06.20.)
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. (2013). *A tankönyvek új generációja*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/a_tankonyvek_uj_generacioja_konceptio_0.pdf (2024.06.20.)
- Ouest France (2021) *Alain Lamassoure: On ignore tout de ce qui est enseigné chez nos voisins européens*. https://www.ouest-france.fr/education/enseignement/entretien-alain-lamassoure-on-ignore-tout-de-ce-qui-est-enseigne-chez-nos-voisins-europeens-7166213?fbclid=IwAR2m_v71sJpKLOe8ySTJ9VUrgEghCMWsLiGEAj3rm55-7h0u4072aAaL6A (2024.01.05.)
- Peace Research Institute in the Middle East. (2007). *A Joint Palestinian and Israeli Curriculum Development Project*.
- Podeh, E., & Alayan, S. (2018). *Multiple Alterities Views of Others in Textbooks of the Middle East*. Palgrave Macmillan. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-62244-6> <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-62244-6> (2024.06.20.)
- Polónyi, I. (2022). Tükörbe nézve. *Educatio*, 30(3), 462-478. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.3.7> <https://akjournals.com/view/journals/2063/30/3/article-p462.xml> (2024.06.20.)
- Popp, S. (2021). „Az emberiség történelme”, „egyetemes történelem”, „világtörténelem”, „nagy történelem”, mint az iskolai történelemtanítás didaktikai megközelítései. *Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat*, 56, Új folyam, 12(3). https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/12/12_02_02_Popp_Susanne.pdf (2024.06.20.)
- Pusztai, G. (2015). Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In Varga, A. (szerk.), *A nevelésszociológia alapjai*. (pp. 137-160). Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar neveléstudományi intézet Romológia és Nevelésszociológia

- Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium.
<https://mek.oszk.hu/14500/14566/14566.pdf> (2024.06.20.)
- Pukánszky, B., & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti tankönyvkiadó RT.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Paris-Braunschweig: UNESCO, Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117188> (2024.06.20.)
- Raffe, D., Brannen, K., Croxford, L., & Martin, C. (1999). Comparing England, Scotland, Wales and Northern Ireland: The case for 'home internationals' in comparative research. *Comparative Education*, 35(1). 9-25. <https://www.jstor.org/stable/3099464> (2024.06.20.)
- Raudsepp, A., & Hiimaa, K. (2013). The image of the other: The example of the Russians and Germans on the basis of an analysis of Estonian history textbooks. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture Yearbook of the International Society for History Didactics*, 34., 45-55.
https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2013.pdf#page=45 (2024.06.20.)
- Rehman, S. (2013. May). The History Project: Inspiring Indian and Pakistani Children to Rethink the Past . *The Diplomat*. <https://thediplomat.com/2013/05/the-history-project-inspiring-indian-and-pakistani-children-to-rethink-the-past/> (2024.06.20.)
- Riba ,A., & Strausz, P. (2023). Szerves építkezés – a RETÖRKI Történelemdidaktikai és Pedagógiai Műhelyéről. *Rendszerváltó Szemle*, 8(3). 2-5.
<https://retorki.hu/storage/uploads/files/e0860fd369624726090f786d0d183926.pdf> (2024.06.20.)
- Rüsen, J. (1992). Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts. *Internationale Schulbuchforschung*, 14 (3), 237-250.
<https://www.jstor.org/stable/43055904> (2024.06.20.)
- Rüsen, J. (2002). *Western Historical Thinking: An Intercultural Debate (Making Sense of History, 1)*. New York-Oxford: Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York-Oxford: Berghahn Books.
- Ruth, F., Sami, A., & Pingel, F. (2004). *The Israeli-Palestinian Conflict in History and Civics Textbooks of Both Nations*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Seixas, P., & Morton T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
<https://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts> (2024.06.20.)

- Skotnicka-Palka, M., & Joanna, W. (2020). The Polish diaspora in history textbooks in Poland. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture Yearbook of the International Society for History Didactics*, 41, 93- 118. https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2022/02/issue_2020.pdf#page=94 (2024.06.20.)
- Stoop, J. (2016). *Education Partnership for Advocacy, Capacity-Building and Transformation*: <https://euroclio.eu/projects/epact-education-partnership-advocacy-capacity-building-transformation/> (2024.06.20.)
- Strandling, R. (1995). *The European Content of the School History Curriculum. Report*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168049443a> (2024.06.20.)
- Strandling, R. (2001). *Teaching 20th Century European History*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/1680494235> (2024.06.20.)
- Strandling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teacher*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/0900001680493c9e.pdf> (2024.06.20.)
- Szabó, H. P. (2015). Általános iskolai történelemtankönyvek női témáinak összehasonlító elemzése. *Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat*, 51, Új folyam, 7(1-2). https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2016/07/07_01_08_Szabo.pdf (2024.06.20.)
- Szalai, A. (2015). A cigány kisebbség nyelvei: szociolingvisztikai aspektusok. In Orsós, A (szerk.), *A romológia alapjai*. (pp. 117-150). Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium. <https://mek.oszk.hu/14700/14735/html/index.htm> (2024.06.20.)
- Szebenyi, P. (1989). *Történelemtanítás Angliában*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Techmańska, B. (2014). Decolonisation issues in contemporary history textbooks for secondary schools in Poland. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture Yearbook of the International Society for History Didactics*, 35, 137-146. https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2014.pdf#page=137 (2024.06.20.)
- Ting, H. (2013). History teaching and education for patriotic citizenship in Malaysia. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture Yearbook of the International Society for History Didactics*, 34, 103-

116. https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2013.pdf#page=103 (2024.06.20.)
- Trauttwein, É. (2022). Milyen a jó katolikus tankönyv? – Bemutatták a Szent Imre-tankönyvcsaládot. *Magyar Kurír*. <https://www.magyarkurir.hu/hirek/milyen-jo-katolikus-tankonyv-bemutattak-szent-imre-tankonyvcsaladot> (2024.06.20.)
- Töttösy, M. (2005). A magyarországi érettségi vizsga útja a kezdetektől 2005-ig. *Mester és tanítvány*, 8, 10-27. <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/6694/file/08.pdf> (2024.06.20.)
- Vass, V. (2009). A kompetencia fogalmának értelmezése. In Zoltán, K. (szerk), *Tudástár / Hidak a tantárgyak között*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/hazai-fejlesztesi/kompetencia-fogalmanak> (2024.06.20.)
- Van Nieuwenhuyse, K. (2014). From triumphalism to amnesia. Belgian-Congolese (post)colonial history in Belgian secondary history education curricula and textbooks (1945-1989). *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture Yearbook of the International Society for History Didactics*, 35, 79-100. https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2014.pdf#page=79 (2024.06.20.)
- Van Nieuwenhuyse, K. (2015). Increasing criticism and perspectivism: Belgian-Congolese (post)colonial history in Belgian secondary history education curricula and textbooks (1990-present). *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture Yearbook of the International Society for History Didactics*, 36, 183-204. https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2015.pdf#page=183 (2024.06.20.)
- Vajda, Z. (1997). Kompetencia. In Báthory, Z. , & Falus, I. (szerk.), *Pedagógiai lexikon* Budapest: Keraban Kiadó.
- Vajda, B. (2018): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába*. Komárom : Selye János Egyetem Tanárképző Kar.
- Vajda, B. (2020). *Történelemdidaktika és történelemtankönyv-kutatás*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar Történelem Tanszék. https://pf.ujs.sk/documents/books/03_VAJDA_Tortenelemdidaktika.pdf (2024.06.20.)
- Vajda, B. (2021). Teaching the Cold War in the post-Cold War era. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture Yearbook of the International Society for History Didactics*, 42, 13-26. http://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2023/05/issue_2021.pdf#page=14 (2024.06.20.)

- Vajda, B. (2023). Graz, Luzern, Budapest - Which Way the International History Didactics is Heading? *Hungarian Educational Research Journal*, 13(4), 594–607. DOI: <https://doi.org/10.1556/063.2023.00144>
<https://akjournals.com/view/journals/063/13/4/article-p594.xml> (2024.06.20.)
- Vajda, B. (2023). A „háború” a történelemtankönyvekben. In Engel E., & Korpás Á. (szerk.), *Történelem mint tudomány és mint iskola tantárgy I.* (pp. 37-55). Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar.
<https://pf.ujs.sk/documents/books/T%C3%B6rtenelem%20mint%20tudomany.pdf>
(2024. 06. 10.)
- Vajda, B (2023). Teaching history in Slovakia: an uncertain school subject? In Gautschi, P. – Furrer, M., & Fink, N. (eds.), *Why History Education?* (pp. 138-152). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag. DOI: [10.46499/1979](https://doi.org/10.46499/1979).
- Varga, A. (2015). Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In Varga, A. (szerk.), *A nevelésszociológia alapjai.* (pp. 241-272). Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. <https://mek.oszk.hu/14500/14566/14566.pdf>
(2024.06.20.)
- Wang, Z. (2009). Old Wounds, New Narratives: Joint History Textbook Writing and Peacebuilding in East Asia. *History and Memory*, 21(1). 101-126.
<https://www.jstor.org/stable/10.2979/his.2009.21.1.101> (2024.06.20.)
- Wansink, B., Akkermann, S., & Wubbels, T. (2017). Topic variability and criteria in interpretational history teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 640-662.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1238107>
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220272.2016.1238107> (2024.06.20.)
- Wansink, B., Akkerman, S., & Brianna, L. K. (2021). How conflicting perspectives lead a history teacher to epistemic, epistemological, moral and temporal switching: a case study of teaching about the holocaust in the Netherlands. *Intercultural Education*, 32(4), 430-445. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1889986>
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675986.2021.1889986> (2024.06.20.)
- Wansink, B., Akkerman, S., Kamman, M., Wubbels, T., & Zuiker, I. (2017). ‘If you had told me before that these students were Russians, I would not have believed it’: An international project about the (New) ‘Cold War’. *Teaching History*.
<https://www.history.org.uk/publications/resource/9180/if-you-had-told-me-before-that-these-students-wer> (2024.06.20.)

- Wansink, B., Itzél, Z., Wubbels, T., & Akkerman, S. (2018). Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495-527.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439>
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00933104.2018.1480439> (2024.06.20.)
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wobring, M. (2014). The visual depiction of Islam in European history textbooks (1970-2010). *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture Yearbook of the International Society for History Didactics*, 35, 229-251. https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2014.pdf#page=229 (2024.06.20.)

VII. Mellékletek

VII. 1. Részletes tantervösszehasonlítási raszter

Tanterv összehasonlítása		
Szemponatok	Anglia (2014)	Magyarország (2020)
Kötelező történelemtanítás időszaka	1–9. évfolyamok (KS 1-3, ISCED 1-2)	5–12. évfolyamok (ISCED 2-3)
Tartalomszabályozás szintjei	Nemzeti, helyi	Nemzeti, kerettantervi, helyi
A történelemtanítás tantervi pozíciója	Foundation subjects/ alapozó tárgyak (v.ö. core subjects / magtantárgyak)	Kötelező érettségi tantárgy
Tanulási terület / Field of Learning	Nincs, önálló történelemtanítás, külön állampolgári nevelés	Történelem és állampolgári ismeretek tanulási terület, (történelem, állampolgári ismeretek, hon- és népismeret)
Tárgyalt történelmi korszakok	1 ciklusban, ókori civilizációk és a Brit-szigetek az 1066-os hastingsi csata korszakhatára előtt és után	2 ciklusban, ISCED 2 és 3 ismétlődik
Földrajzi fókusz	helyi, brit, globális	60% magyar történelem, 40% egyetemes
Prológus, a történelemtanítás célja	Ismerje és értse meg Nagy-Britannia és a globális világ egymásra gyakorolt hatását / a kérdés, mérlegelő gondolkodás, bizonyítékok mérlegelése, perspektívák fejlesztése, olyan történelmi fogalmak megértése, mint a folytonosság és a változás sokszínűsége, identitás	<ol style="list-style-type: none"> 1. alapvető ismereteket szerezzen a magyarság, a magyar nemzet és Magyarország, az európai civilizáció, valamint az emberiség múltjáról; 2. a megszerzett ismeretek által erős, határozott magyar identitással rendelkezzen, és így a magyarságot egyszerre tekintse a történelem során kialakult emberi közösségnek, valamint természetes vonatkoztatási pontnak; 3. elsajátítsa a közös kulturális kód leglényegesebb elemeit (szimbólumok, történelmi személyek, történetek, fogalmak, alkotások);

		<p>4. képes legyen a múlt és a jelen társadalmi, gazdasági, politikai és kulturális folyamatairól és jelenségeiről árnyalt, megalapozott véleményt alkotni, illetve ezek alakításában cselekvően részt vállalni;</p> <p>5. ismerje a demokratikus államszervezet működését, a jogállamiság elveit, az emberi jogokat, és legyen tisztában állampolgári jogaival és kötelességeivel;</p> <p>6. képes legyen a társadalmi viszonyok és folyamatok értelmezésére;</p> <p>7. ismerje a piacgazdaság működésének elveit, előnyeit és hátrányait, lehetőségeit, valamint veszélyeit, és ismereteit alkalmazni tudja saját döntései meghozatala során.</p>
Deklarált kulcs-kompetenciák	inklúzió , számolás és matematika, nyelv és írástudás	<p>1. A tanulás kompetenciái</p> <p>2. A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)</p> <p>3. A digitális kompetenciák</p> <p>4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák</p> <p>5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák</p> <p>6. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái</p> <p>7. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák”</p>
Tantervi témák száma ISCED 1	9 témakör 16 nem kötelező példával. Kőkortól-vaskortól a Római Birodalom hatásán át a helytörténetig és 1066-ig, + 1 egyetemes ókori téma (korai iszlám, Nyugat-Afrika, Maja civilizáció)	nincs kötelező történelemtanítás

Tantervi témák száma ISCED 2	<p>8 téma 12 nem kötelező</p> <p>példával: 1. Egyházi, állami és a társadalmi fejlődés a középkori Britanniában 1066 és 1509 között</p> <p>Egyházi, állami és a társadalmi fejlődés Britanniában 1509 és 1745 között</p> <p>Ideológia, politikai hatalom, ipar és birodalom: Britannia 1745 és 1901 között</p> <p>Britannia, Európa és a világ kihívásai 1901-től napjainkig</p> <p>Holokauszt</p> <p>Helytörténeti tanulmány</p> <p>Egy brit történelemből származó résztéma, amely megerősíti és szélesíti a tanulók kronológiai ismereteit az 1066 előtti időszakról</p> <p>Legalább egy tanulmány egy meghatározó társadalom vagy egyetemes történeti kihívás történetéről más történeti fejlődésekkel összefüggésben.</p>	25 témakör 78 téma, 293 kötelező altéma + Kötelező lexikák és fogalmak	
	Tantervi témák száma ISCED 3	nincs kötelező történelemtanítás	29 témakör, 87 kötelező téma, 359 altéma + kötelező lexikák, fogalmak
ISCED szintek	Angol key stages / magyar iskolaévek	Anglia (2014)	Magyarország (2020)

<p>ISCED 1</p>	<p>ENG KS1 (1-3. évf.) / HUN alsótagozat célok</p>	<p>kronológia, történettudományi kifejezések, történelmi kérdések, források használata, különböző interpretációk, az élő emlékezetben történt változások azonosítása és megértése, nemzeti, globális események, különböző időszakok összehasonlítása, események-helyek-jelentős személyek</p>	<p>"A történelemtanulás ugyan az ötödik évfolyamon kezdődik, de iskolai előzményekre is támaszkodik; az 1–4. évfolyamon elsajátított kompetenciákra éppúgy, mint az alsó tagozat történelmi tárgyú olvasmányaira, illetve a tanulónak a nemzeti ünnepek iskolai megünneplése és az emléknapok nyomán keletkező tudására" (NAT, 344)</p>
<p>ISCED 1</p>	<p>ENG KS2 (3-6) / HUN alsótagozat célok</p>	<p>időrendi ismeretek, trendek, történettudományi kifejezések, történelmi kérdések, változás, ok, hasonlóság, különbség, jelentőség, kiválasztás, szervezés [FR: értelmező kulcsfogalmak], történelmi információkra/forrásokra adott válaszok, mélységelvű tanulmányok+áttekintés,</p>	<p>-</p>
<p>ISCED 1</p>	<p>ENG KS2 (3-6) / HUN alsótagozat tartalom</p>	<p>9 témakör 16 nem kötelező példával. Kőkortól-vaskortól a Római Birodalom hatásán át a helytörténetig és 1066-ig, + 1 egyetemes ókori téma (korai iszlám, Nyugat-Afrika, Maja civilizáció)</p>	<p>-</p>

<p>ISCED 2</p>	<p>ENG KS3 (7-9) / HUN felső tagozat, célok</p>	<p>Szilárd és átfogó tudás a kronológiáról, eseményekről, kapcsolódásokról, a történettudományi kifejezések kifinomult használata, történelmi kérdések, saját narratíva / beszámoló, különböző forrástípusok, értelmezések, áttekintése + mélységelvű témák, a különböző források használatának megértése és elsajátítása, valamint azok alkalmazása a történelmi narratívák alátámasztására</p>	<p>"Konkrét élethelyzetek, szokások képszerű bemutatása, történetek elmesélése, azaz a történettanításon alapuló történelemtanítás jellemző, amely a történelmi tudatosság és szemlélet kialakítását alapozza meg (NAT, 344). (...) 1. Alapvető ismeretekkel rendelkezik a magyar nemzet, Magyarország és az európai civilizáció és Földünk legfontosabb régióinak múltjáról és jelenéről; 2. képes a múlt és jelen alapvető társadalmi, gazdasági, politikai és kulturális folyamatairól, jelenségeiről véleményt alkotni; 3. megérti, hogy minden történelmi eseménynek és folyamatnak okai és következményei vannak; 4. ismeri a közös magyar nemzeti, az európai, valamint az egyetemes emberi civilizáció kulturális örökségének, kódrendszerének legalapvetőbb elemeit; 5. különbséget tud tenni a múltból szóló fikatív történetek és a történelmi tények között; 6. megérti és méltányolja, hogy a múlt viszonyai, az emberek gondolkodása, értékítélete eltért a maitól; 7. alapvető ismereteket szerez a demokratikus államszervezetről, a társadalmi együttműködés szabályairól és a piacgazdaságról.</p>
----------------------------------	---	--	--

<p>ISCED 2</p>	<p>ENG KS3 (7-9) / HUN felső tagozat, tartalom</p>	<p>8 téma 12 nem kötelező példával: 1. Egyházi, állami és a társadalmi fejlődés a középkori Britanniában 1066 és 1509 között Egyházi, állami és a társadalmi fejlődés Britanniában 1509 és 1745 között Ideológia, politikai hatalom, ipar és birodalom: Britannia 1745 és 1901 között Britannia, Európa és a világ kihívásai 1901-től napjainkig Holokauszt Helytörténeti tanulmány Egy brit történelemből származó résztéma, amely megerősíti és szélesíti a tanulók kronológiai ismereteit az 1066 előtti időszakról Legalább egy tanulmány egy meghatározó társadalom vagy egyetemes történeti kihívás történetéről más történeti fejlődésekkel összefüggésben.</p>	<p>25 témakör 78 téma, 293 kötelező altéma + Kötelező lexikák és fogalmak</p>
<p>ISCED 3</p>	<p>ENG KS 4 / HUN közép-iskola, célok</p>	<p>-</p>	<p><i>"A történelemtanulás elsősorban a narratív megismerésre épül: történetek, leírások, sémák és interpretációk egymásra rakódása és kölcsönhatása révén fejlődik a tanuló történelmi tudása (NAT, 344) (...) 1. megbízható ismeretekkel bír az európai, valamint az egyetemes történelem és mélyebb tudással rendelkezik a magyar történelem fontosabb eseményeiről, történelmi folyamatairól, fordulópontjairól; 2. képes a múlt és jelen társadalmi, gazdasági,</i></p>

			<p>politikai és kulturális folyamatairól, jelenségeiről többszemponú, tárgyilagos érveléssel alátámasztott véleményt alkotni, ezekkel kapcsolatos problémákat megfogalmazni;</p> <p>3. ismeri a közös magyar nemzeti és európai, valamint az egyetemes emberi civilizáció kulturális örökségének, kódrendszerének lényeges elemeit;</p> <p>4. különbséget tud tenni történelmi tények és történelmi interpretáció, illetve vélemény között;</p> <p>5. képes következtetni történelmi események, folyamatok és jelenségek okaira és következményeire;</p> <p>6. képes a tanulási célhoz megfelelő információforrást választani, a források között szelektálni, azokat szakszerűen feldolgozni és értelmezni;</p> <p>7. kialakul a hiteles és tárgyilagos forráshasználat és kritika igénye;</p> <p>8. képes a múlt eseményeit és jelenségeit a saját történelmi összefüggésükben értelmezni, illetve a jelen viszonyait kapcsolatba hozni a múltban történetekkel;</p> <p>9. ismeri a demokratikus államszervezet működését, a társadalmi együttműködés szabályait, a piacgazdaság alapelveit; autonóm és felelős állampolgárként viselkedik" (NAT, 349).</p>
<p>ISCED 3</p>	<p>ENG KS 4 / HUN középiskol a tartalom</p>	<p>-</p>	<p>29 témakör, 87 kötelező téma, 359 altéma + kötelező lexikák, fogalmak</p>

VII. 2 Példa a vizuális elemzések raszterére

	Képzőművészeti alkotások							
	Fényképek		Rajzok, festmények, plakátok		Karikatúrák		Képregény részletek	
	Képes történeti forrás	Illusztráció	Képes történeti forrás	Illusztráció	Képes történeti forrás	Illusztráció	Képes történeti forrás	Illusztráció
KAT9			2					
OH/B9			6	1				
OH/A9			4	2				

	Grafikus ábrák									
	Gondolat Ábrák, idővonalak		Kartografikus ábra, Térképek		Táblázat, statisztika, grafikon		Írott források fényképe (oklevelek, régi könyvek, levéltári iratok)		Tárgyi források (régészeti leletek (használati) tárgyak, múzeumi) fényképe	
	Képes történeti forrás	Illusztráció	Képes történeti forrás	Illusztráció	Képes történeti forrás	Illusztráció	Képes történeti forrás	Illusztráció	Képes történeti forrás	Illusztráció
KAT9	2		4				1		3	
OH/B9	4		5	1	1				5	
OH/A9	1		3				1		3	

REZÜMÉ

Disszertációm a multiperspektivikus tanulói kompetencia vizsgálatára épül, amelyet a történelemtanítás kontextusában vizsgálok. A dolgozatban elsőként a problémátörténetet ismertetem, amely az elmúlt 25 évre tekint vissza, és elsősorban európai kutatók és szakmai platformok diskurzusában jelenik meg. Az említett részterület az általam vizsgált szakmai és oktatáspolitikai szervezetek munkájában fontos hívószóként szerepel. A szakirodalmi vizsgálatok pragmatikus célja egy kompetenciamodell megalkotása, amely két tudományterületen és négy tudományterületi pilléren pozicionálja a kompetenciát. A pillérek (történelmi gondolkodás, állampolgári és demokratikus kompetenciák, információs- és médiaműveltség, multikulturális kompetencia) elemzése során egy sor deskriptort alakítottam ki, amelyek a kompetencia összetevőinek meghatározását segítik. Kutatásom álláspontja szerint a modellben összesített ismeretek (3), attitűdök és értékek (4), illetve képességek (5) közvetítésével, kialakításával és fejlesztésével a diákok gondolkodása komplexebbé válik, és transzverzális formában a mindennapi feladatmegoldás során is segítséget nyújt.

A kutatás módszertani apparátusa a dolgozat címéhez hűen multiperspektivikus, hiszen több nézőpontból vizsgálja a fókuszban szereplő kompetenciát. Első szempontként a folyóiratkutatás eszközt felhasználva elemzem a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (ISHD) folyóiratának (JHEC) 2011 óta megjelent tanulmányait. A vizsgálat alapját négy tankönyvelmélettel foglalkozó szerző kategóriái alapján kialakított topik elemzés adja. A kutatási minta diverzitása megköveteli az összehasonlított angol és magyar tankönyvek tartalomszabályozási környezetének komparatív elemzését is. A vizsgálatokat az oktatási rendszerek nevelésfilozófiai kereteinek különbségei mellett a szabályozódokumentumok, tantervek és vizsgakövetelmények eltérő megközelítései árnyalják. A komparatív taneszközvizsgálat során kvantitatív és kvalitatív szempontok is érvényesülnek. 21 angol és magyar tankönyv képi elemeit összesítem, és öt témakör tankönyvi megjelenítését tekintem át 20 lecke mélységelvű vizsgálatával.

A disszertáció legfontosabb eredményei között szerepelnek a multiperspektivikus kompetencia multidiszciplináris modelljének szintetizálása, az ISHD folyóiratból kimutatott didaktikai és történettudományi fókuszok kettős trendje, az angol és magyar oktatási rendszer szakmai autonómiára épülő, illetve részletes kereteket definiáló megközelítései és szabályozási környezetben azonosított multiperspektivikus kompetencia fejlesztési célja. A kutatás a multiperspektivikus kompetencia fejlesztési eszközeként azonosított több mint 20

transznacionális történelemtanulásra épülő nemzetközi tankönyvharmonizációs és tananyagfejlesztő projektet. Az együttműködések között két mintázat jelenik meg, a konfliktusrendező és a regionális identitásépítő cél. A magyar és angol középiskolai tankönyvekre kiterjedő vizuális elemzések célja a forráshasználat általános tendenciáinak bemutatása, míg a mélységelvű elemzésekben egy-egy téma kapcsán (magyar őstörténet, három részre szakadt Magyar Királyság, első világháború, Németország a két világháború között, hidegháború) rajzolódnak ki a multiperspektivikus kompetenciafejlesztő tankönyvírói stratégiák, módszerek, technikák és jógyakorlatok. Utóbbiak között megjelennek a nagyszámú karikatúrát és propagandaképet felvonultató és a történész munkamódszereket ismertető, valamint vizsgafelkészítő didaktikai feladatblokkok.

Kulcsszavak: *történelemdidaktika, komparatív neveléstudomány, tankönyvkutatás, tartalomszabályozás, multiperspektivikus kompetencia, nemzetközi tankönyvrevízió*

Keywords: *history didactics, comparative education, textbook research, content regulation, multiperspective competency, international textbook revision*