

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

A DISSZERTÁCIÓ TÉZISEI

Fodor Richárd PhD hallgató (GFCRL4)

Témavezető:

Dr. habil. Kaposi József

2024.06.20.

Pécsi Tudományegyetem

Oktatás és társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola



A tézisfüzet tartalomjegyzéke

1. Bevezetés	3
1.1. A disszertáció célja	3
1.2. A téma relevanciája	4
1.3. A téma aktualitása	4
1.4. A kutatás értelmezési keretei	5
2. A kutatás módszertani apparátusa	7
2.1. Kutatási probléma, kérdések és hipotézisek	7
2.2. Alkalmazott kutatómódszertan	10
3. A dolgozat elemző fejezeteinek tézisei	11
3.1. A multiperspektivikus kompetencia modellje	11
3.2. Nemzetközi együttműködések	13
3.3. A tankönyvkutatás nemzetközi pozíciói	14
3.4. Történelemtanítás két rendszermodellben: Angliában és Magyarországon	15
3.5. Multiperspektivikus kompetenciafejlesztés a tantervekben és vizsgakövetelményekben.....	17
3.6. Mélységelvű elemzések.....	18
4. A disszertáció összegző eredményei a kutatói kérdésekhez rendelve	20
5. A tézisfüzetben idézett szakirodalmi hivatkozások	23

1. BEVEZETÉS

1.1. A disszertáció célja

Dolgozatom a multiperspektivikus tanulói kompetencia vizsgálatára épül. A disszertációból kirajzolódó módszertani egységek több megközelítésből tekintenek a multiperspektivitásra. 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 volt, amely két tudományterület és négy pillér, vagy részterület keretei között pozicionálja a kompetenciát. A kompetenciapillérek (történelmi gondolkodás, állampolgári és demokratikus kompetenciák, információs és médiaműveltség, multikulturális kompetencia) elemzése során egy sor deskriptort alakítottam ki, amelyek a komplex 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 legfontosabb módszere a didaktikai tankönyvkutatás, amely nemzetközi mintán valósult meg. Az elemzések bemutatását két fontos holisztikus szempont érvényesítése előzi meg. A kurrens nemzetközi tudományos irodalomban megjelenő tankönyvkutatások áttekintése a kutatómódszertani háttérrel gazdagítja. A disszertáció tankönyvelmélettel és nemzetközi tankönyvkutatásokkal foglalkozó fejezete a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság folyóiratának tanulmányait tekinti át. A kutatási minta diverzitása megköveteli az összehasonlított tankönyvek tartalomszabályozási környezetének komparatív elemzését is. A vizsgálatokat az oktatási rendszerek nevelésfilozófiai kereteinek különbségei mellett a szabályozódokumentumok, tantervek és vizsgakövetelmények eltérő megközelítései árnyalják. A gyakorlati elemzésekben kvantitatív és kvalitatív szempontok is érvényesülnek. 21 könyv képi elemeit összesítem és öt témakör tankönyvi megjelenítését tekintem át 20 lecke mélyélgelví vizsgálatával. A vizuális elemzések célja a forráshasználat általános tendenciáinak bemutatása, míg a mélysélgelví elemzésekben egy-egy téma kapcsán rajzolódnak ki a multiperspektivikus kompetenciafejlesztő tankönyvírói stratégiák, módszerek, technikák és jógyakorlatok.

1.2. A téma relevanciája

Kutatásom nemcsak a nemzetközi és hazai történelemdidaktikai szakirodalom kiemelkedően fontos témájáról, de egyúttal a mindennapok történelemóráinak fontos céljáról is szól. A multiperspektivikus tanulói kompetencia transzformatív, azaz különböző kontextusokra adaptálható ismeret-, attitűd-, érték- és képességrendszer, amely stabil alapot jelenthet a tájékozódáshoz, információk szelekciójához, kritikus mérlegeléséhez és felhasználásához, azaz a sikeres, aktív társadalmi részvételhez. A kompetencia relevanciáját a saját tanítási 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.

1.3. A téma aktualitása

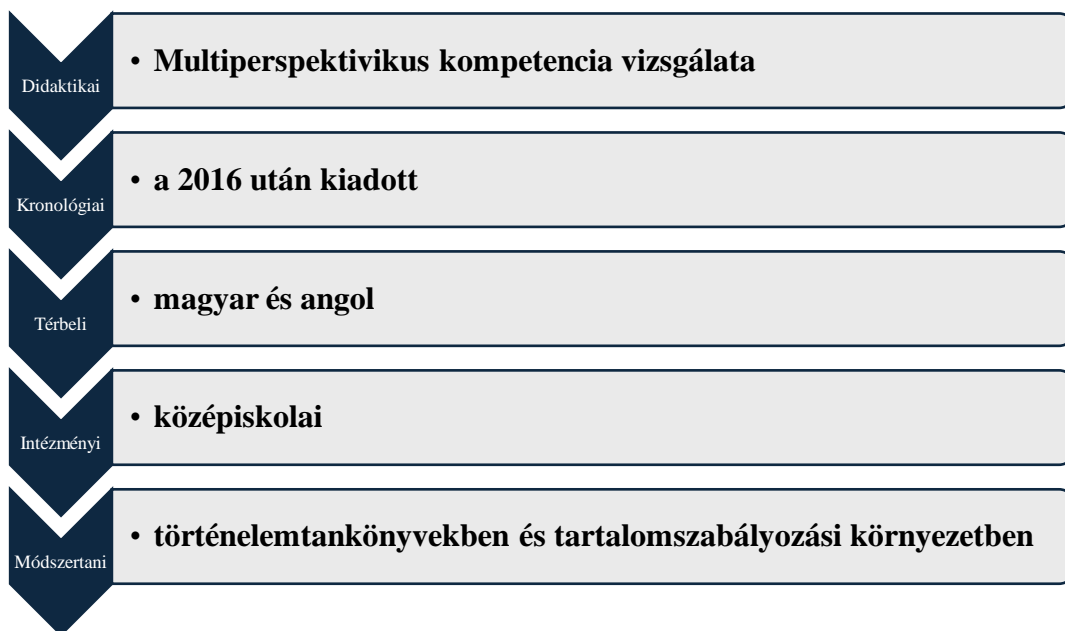
A huszonegyedik század harmadik évtizedének globális jelensége, hogy a korábban tapasztaltaknál is jobban megkérdőjeleződnek a demokratikus normák, csökken a bizalom a tanórákon és tankönyvekben megjelenő tartalmak és interpretációk iránt (Gautschi et al, 2023; OHTE, 2023). A gyakran hangoztatott információs cunamiban egyre nehezebbé válik a megbízható, ellenőrzött forrásból származó információk szűrése, azonosítása, összevetése és értékelése. Az Európa Tanács 2019-ben komparatív vizsgálataihoz a történelemtanítást választotta az európai köznevelési rendszerek szaktárgyai közül. A demokratikus nevelést zászlójára tűző Európai Történelemtanítás Obszervatóriumának Tudományos Tanácsadó Tanácsa (Observatory on History teaching in Europe Scientific Advisory Council) megalakulás után egyik első feladatának tekintette egy állásfoglalás kiadását 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). Éppen ezért a köznevelés tantermeiben szerepet kell, hogy kapjon a múlt interpretációinak aktív részvételre ösztönző

szempontja. Gyertyánfy a tartalomkiválasztás 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 történeti-historiográfiai értelmezések és a tanórán kialakuló plurális vélemények (Gyertyánfy, 2020, 2023)

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.

1.4. 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 multiperspektívikus 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 e mögött rejlő legfontosabb szervező elv az aktualitásra törekvés. Az Oktatókutatató 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 szervezőelve alapján a disszertáció lezárása előtti évben megjelent és tankönyvjegyzékre került katolikus Szent Imre tankönyvsorozattal is kiegészítettem.

Az intézményi szempontok komoly kihívást jelentettek 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. Emellett 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 (A 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 volt. Az Oktatási Hivatal „A” és „B” jelű tankönyvsorozatai mellett a Katolikus Pedagógiai Intézet Szent Imre tankönyvsorozata szerepel a hazai mintában. Az Egyesült Királyságban nincs állami tankönyvkiadás, mivel ezt piaci alapú magánkiadók végzik.

Ugyanakkor a tankönyvajánlás (endorsement) rendszere a szigetországban ismert fogalom, amelyért független szakmai szervezetek felelnek. Közülük szakmai konzultációk alapján az AQA szervezetet választottam a kutatáshoz. A társaság szakértői a 2016-tól érvényes javaslatot megfogalmazó eljárásában három kiadó tankönyveit ajánlották: az Oxford, a Cambridge és a Hodder cégek termékeit. A kutatás ezt az ajánlást követve választ mintát a három vállalattól. 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 a nem validált kiadványok és reformpedagógiai irányzatokhoz kapcsolódó alternatív tankönyvek vizsgálatára.

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

A disszertáció fókusza tehát az összehasonlító elemzés, amely tervezése során didaktikai, tér- és időbeli, 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.

2. A KUTATÁS MÓDSZERTANI APPARÁTUSA

2.1. Kutatási probléma, kérdések és hipotézisek

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 bőség adhatja, ugyanakkor a tervezett, többszemponútú 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 multiperspektívikus kompetencia, milyen ismeretek, értékek, attitűdök, képességek és részkompetenciák alapozzák meg?

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

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

- *H₂ Feltételezésem szerint a nemzetközi történelemdidaktikai célkitűzések alapján a magyar és angol alaptanterv és vizsgakövetelményrendszer is fejlesztési területként tekint a multiperspektívikus 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 és globális szinten és milyen közös pontok azonosíthatóak 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 történelmi ellentéteinek harmonizálása.

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

H₆ Feltételezésem szerint többségben a magyar „Történepszszemmel” 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 tankönyvvizsgálataim alapján keresem a választ.

2.2. Alkalmazott kutatásmódszertan

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 <i>oktatási modellek</i>	dokumentumelemzés	kvalitatív	<i>nemzetközi</i>
Tartalmi szabályozók I. <i>Tantervek</i>	dokumentumelemzés	kvalitatív	<i>nemzetközi, Anglia Nemzeti tanterve, Magyar nemzeti alaptanternv, Kerettantervek</i>
Tartalmi szabályozók II. <i>Vizsgakövetelmények</i>	dokumentumelemzés	kvalitatív	<i>nemzetközi, GSCE vizsgakövetelmények, érettségi vizsgakövetelmények</i>
Tartalomhordozók <i>Tankönyvek</i>	dokumentumelemzés, didaktikai-vizuális tankönyvkutatás, mélységelvű elemzés	kvalitatív és kvantitatív	<i>nemzetközi, 21 angolai és magyar tankönyv</i>

A kutatás módszertani előzményeihez a tankönyvkutatások didaktikai háttere révén F. Dárdai Ágnes, Kojanitz László (2007; 2011) és Vajda Barnabás (2018) munkái, az angolai tankönyvek szempontjából Kojanitz László (2006) és Légrádi Fruzsina (2014) tanulmányai szolgáltattak alapot.

3. A DOLGOZAT ELEMZŐ FEJEZETEINEK TÉZISEI (T₁- T₁₀)

a. A multiperspektivikus tanulói kompetencia modellje

T₁ A multiperspektivikus kompetencia egy komplex ismeret, attitűd, érték és képességrendszer. Célja a diákok aktív, forrásokkal szemben kritikus, narratívákat összegző, mérlegelő, önállóan érvelő és gondolkodási mintázatainak fejlesztése.

T₂ A kutatás konklúziója a diskurzusban párhuzamosan megjelenő terminusok – a szemlélet, beállítódás, értelmezési stratégia - helyett a kompetencia fogalmat használja. A kompetencia terminus használata kihangsúlyozza annak cselekvő természetét, neveléstudományban és történettudományban betöltött jelentőségét. A globális oktatáskutatásban több évtizedre visszatekintő kompetenciamodellek hierarchikus rendszereiben ez az a terminus, amely magában foglalja az ismeret, attitűd, érték és képesség jellegű kognitív tényezőket.

A nemzetközi kompetenciamodellek közös metszéspontjai a tudás, vagy ismeret, az attitűd, az érték és a képesség komponenseinek kiemelt szerepe. Jelen kutatás kompetenciamodelljét tanulói kognitív tevékenységek szempontjából ezekben a dimenziókban értelmezi. Az egyes komponensek nem önállóan jelennek meg, szoros kölcsönhatásban állnak egymással.

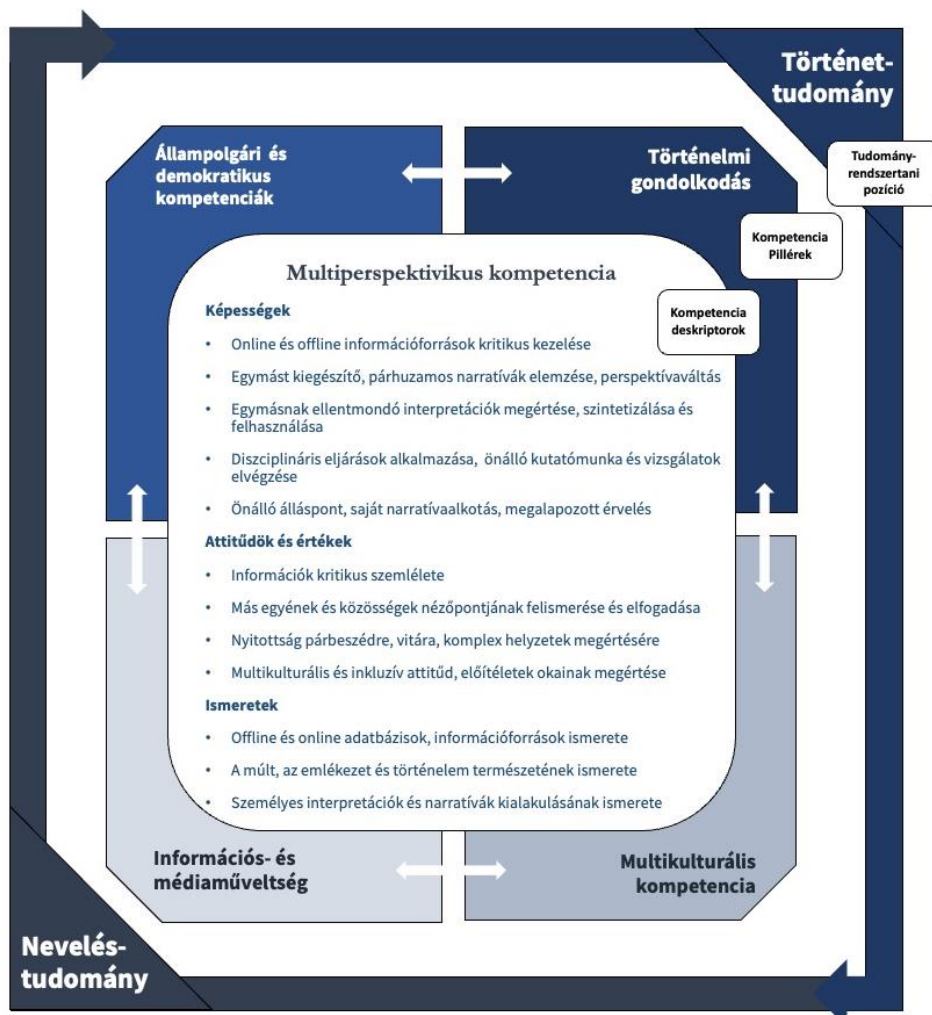
A magyar szakirodalomban a kutatás tárgyát adó multiperspektivikus kompetencia *szemléletként* jelenik meg (lásd többek között F. Dárdai, 2002; Kaposi, 2020). Ez párhuzamba állítható Robert Strandling hajlamot, fogékonyságot, beállítottságot kifejező *'predisposition'* fogalmával. Fritzsche ugyanerre 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 disszertációban bemutatott írások és módszertani ajánlások 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 multiperspektivitás 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 hosszszetszeti és összekötő jellegű, illetve transzformatív, átalakító (transformative) és interdiszciplináris, azaz tudományterületeken átívelő formában, ne csak egyetlen szaktárgyi órán, de a teljes formális és informális tanulási folyamatban, a mindennapokban is megjelenjen (Csapó, 2002.).

A kutatásból kirajzolódó eredmények szerint a felvázolt ismeret, 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 történelemórakon, de a köznevelés több területén és a formális tanuláson túl is alkalmazható gondolkodási elveket és mintázatokat adhat a diákoknak.

3. ábra: A multiperspektivikus kompetencia modellje és pillérei, saját szerkesztés



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 tudományterületéhez híven a legalaposabban a történelemdidaktikai megközelítés érvényesül a kompetencia leírásának nemzetközi és hazai kísérletein keresztül.

3.1. Nemzetközi együttműködések a történelemtanítás és tankönyvfejlesztés területén

T₃ A multiperspektivikus kompetencia fejlesztésének egyik formája párhuzamos és ellentétes történeti narratívák ütköztetése, amelynek gyakori példája a szomszédos közösségek, népek, korábbi vagy folyamatban lévő háborúban résztvevő ellenséges államok történeti interpretációjának összevetése.

T₄ Két modell azonosítható a történelemtanítás területén elemzett transznacionális együttműködések és történelemtankönyvek vizsgálatában, amelyeket konfliktusrendezőnek és regionális identitásépítő típusoknak nevezhetünk.

A kutatás során három kontinensről több mint 20 együttműködést gyűjtöttem össze és vizsgáltam céljaik és szereplőik alapján. 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 őket. Ezek az egyeztető folyamatok az eredményektől és produktumoktól, vagy 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 tankönyvek szerepe és funkciói messze meghaladják az osztálytermi gyakorlat kereteit, hiszen a kezdetektől számos társadalmi és politikai cél határozza meg a tankönyvírás folyamatát. A kutatás során az első világháborútól egészen napjainkig vizsgáltam nemzetközi együttműködések, amelyek a történelemtankönyvek és történelemtanítás területén, didaktikai szempontokat is figyelembevéve születtek meg.

3.2. A tankönyvkutatás nemzetközi pozíciói az ISHD folyóirat alapján

T₃ A nemzetközi folyóiratkutatásban szereplő tankönyvkutatások azonos arányban vizsgálják a tankönyvet mint pedagógikumot és mint kordokumentumot. A didaktikai megközelítés a történettudományival megegyező hangsúlyt kap a nemzetközi diskurzusban. Ezeket a nemzeti tartalomszabályozás kérdésköre és politikai-ideológiai szerep vizsgálata követi.

Tankönyvkutatásaim egy hosszú hagyományokkal rendelkező kutatómódszertani irányzathoz kapcsolódnak, amelynek nemzetközi pozíciói szintén fontosak a disszertáció megközelítésének értékelésében. Négy európai szerző tankönyvkutatásokat kategorizáló rendszerét szintetizáltam, majd ezek alapján tekintetem a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (ISHD) folyóiratának 37 tankönyvkutatást tartalmazó tanulmányára. Az ISHD International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture (JHEC) című folyóiratban publikált tankönyvkutatási módszertanra fókuszáló kulcsszavas (topik) tartalomelemzés során összesen négy kategóriát állapítottam meg, amelyek a didaktikai elemzés (n=17), történeti- történettudományi narratívaelemzés (n=16), oktatáspolitikai helyzetértékelés (8), Politikai-ideológiai-tartalom és narratívaelemzés (7).

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

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	17

		a tankönyv szerzői szövege mellett a textuális és vizuális didaktikai apparátusa.	
Történeti-történettudományi narratívaelemzés	<i>kortörténet</i>	A tankönyvet mint kordokumentumot, a történettudomány forrását, egy-egy történelmi objektum historiográfiai narratíváit elemző kutatás.	16
Oktatáspolitikai helyzetértékelés	<i>társadalom-tudományi</i>	A tankönyvet tartalomhordozóként vizsgáló kutatás, amely a tartalomszabályozási környezetben elfoglalt pozícióját, kapcsolódó tantervet, tankönyvpiacot átfogóan elemzi.	8
Politikai-ideológiai-tartalom és narratívaelemzés		A tankönyvet mint politikai ideológiák manifesztálódását politikai-társadalomtudományi koncepciók megjelenését vizsgálja. Leggyakrabban a gyarmati múlt és a dekolonizáció nyugat-európai tankönyvekben megjelenő formáit elemző kutatások.	7

4.1. Történelemtanítás szabályozása két rendszermodellben: Angliában és Magyarországon

T₄ Anglia oktatási rendszere kialakulása óta a helyi kormányzás eszményére és szakmai autonómiára épül, amelyet csupán a közelmúlt központosító reformja módosított a nemzeti alaptanterv bevezetésével.

T₅ Magyarország kontinentális oktatási fejlődésmodellje ezzel szemben az állami szerepvállalás magasabb szintjét képviseli hagyományosan központosított és deskriptív kontinentális szabályozási környezetével. A történelemtanítás pozíciója Magyarországon meghatározóbbnak tekinthető, amelyet a kötelező vizsga garantál.

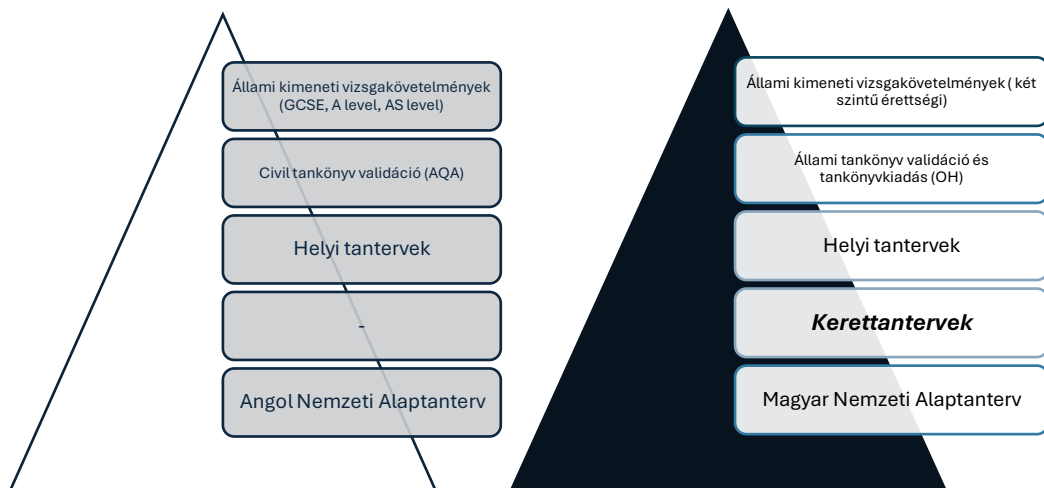
Az összehasonlítást három fő szempont határozta meg: (1) a két rendszer történelmi háttere, (2) az oktatásirányítás kérdései és (3) a tantervi tananyagtartalmak, célok és kompetenciák.

Történelmi szempontból a brit oktatási rendszer kialakulása és a devolúciós folyamatokban önállósódó országrészek 'home international's 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 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 szabályozása és szervezése jelent meg. A tankönyvkiadás elemzésekor pedig a magyar állami validáció és kiadás mellett 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.

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



5.1. Multiperspektivikus kompetenciafejlesztés a tantervekben és vizsgakövetelményekben

T₆ A szabályozási környezet ösztönzi a multiperspektivikus kompetencia fejlesztését, amely kiemelt célként jelenik meg a két ország minden vizsgált tartalomszabályozási dokumentumában.

A magyar tanterv két ciklusban, 5–8. évfolyamokon és 9–12. évfolyamokon is egyértelműen előírja a multiperspektivikus tanulói gondolkodásmód és kompetencia fejlesztését az ismeretszerzés, a tér- és 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.

Az angol szabályozás vonatkozó kulcsszava az interpretáció és átfogó gondolkodásmód elsajátítása, valamint az eltérő nézőpontok keletkezési körülményeinek megértése. A folyamat elemzését a középiskolát záró évfolyamokra fontos történelmi kutatómódszertani eszköznek tekinti. Több ponton kiemeli és a történelmi jelentőséghez, nézőpontokhoz és ezek alapjait adó sokszínű bizonyítékokhoz társítja a multiperspektivikus kompetenciafejlesztés célját.

A vizsgált multiperspektivikus kompetencia 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, történelmi hitelességben, hosszútávú folyamatok bemutatásában és a mérlegelő gondolkodás kapcsán. Alapszintű jártasságot követel a középiskolás diákoktól a történelmi múlt leírásának folyamatáról, de a differenciált vizsgarendszerben elsősorban az emeltszintre delegálja az összetettebb történettudományi eszközhasználat elsajátítását.

5.2. Mélységelvű elemzések a tankönyvi leckékben

T₇ Az angliai rendszer nevelésfilozófiai elvei nagyobb autonómiát biztosítanak a tanítási-tanulási folyamathoz, amely nagyobb teret ad egy-egy történelmi téma mélységelvű tárgyalásához mind a tankönyvszerzők, tananyagfejlesztők, mind a tanárok és tanulók számára.

T₈ Az angol tankönyvekben átfogó elvként jelentkezik a vizsgált kompetencia tervezett megjelenítése. Az előzetesen szabad témaválasztáson alapuló kimeneti vizsgálathoz igazodó tankönyvek szerkezete és terjedelme több lehetőséget ad párhuzamos, ellentétes és kiegészítő történelmi narratívák bemutatására, amelyet a szerkesztők kihasználnak és vizsgafelkészítő feladatokkal árnyalnak.

T₉ Magyarországon 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.

T₁₀ A magyar tankönyvek elsősorban a történettudomány diszciplináris eszközeivel, átgondolt forráshasználattal implicit módon fejlesztik a multiperspektivikus kompetenciát, amelyet a történettudomány eljárásainak szentelt tankönyvi rovatok (pl. Történészszemmel) emelnek ki.

A kutatás holisztikus megközelítésének iránya a történelemtanítás általános kontextusától a gyakorlatban alkalmazott tartalomhordozók felé tart. A mélységelvű elemzések szakaszában öt témán keresztül mutatja be az angol és magyar történelemtanítás hasonlóságait és különbségeit. A komparatív elemzésben szereplő témák minden évfolyamra kiterjednek és érintenek magyar, illetve egyetemes témaköröket is, amelyekkel az angliai tankönyvek is részletesen foglalkoznak. A mélységi elemzések sora az angol tantervi megközelítéshez hasonlóan tematikus, ezáltal szelektív, hiszen a dolgozat terjedelmi keretei az elemzéseknek is gátat szabnak. A kiválasztás és vizsgálatok szempontjainak meghatározását egy szakértői fókuszcsoportos beszélgetés előzte meg történelemdidaktikai szakértők és történelemtanárok részvételével, amelyen a magyar nemzeti történelem szempontjából az őstörténet és a török hódoltság kialakulása, egyetemes történelmi megközelítésben pedig az első világháború,

Németország két világháború közötti átalakulása és a hidegháború kezdete jelent meg. A témák mindegyike kiemelt helyen szerepel a magyar középiskolai kerettantervben, az egyetemes témakörök pedig az angol tanterv hasonlóan fontos pontjait adják.

6. ábra: A tankönyvi mélységelvű elemzések eredményeinek összegzése, saját szerkesztés

Oktatási Hivatal 'A' sorozat (OH/A)
- fejlesztő didaktikai blokkok: a leckét záró összefoglaló feladatok, amelyek Seixas és Morton Big six keretrendszerére épülnek (Seixas - Morton, 2012). - értelmező kulcsfogalmakat tartalmazó feladatok összesítése
Oktatási Hivatal 'B' sorozat (OH/B)
- 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
Szent Imre sorozat (KAT)
- rendszeres, egészoldalas, többszempontú forráselemző blokkok
Hodder sorozat (HODDER)
- multiperspektivikus vizsgamodul: azonos sémára épülő feladatcsoportok két-két rövid forrásrészlettel és három-három történelmi gondolkodást árnyaló didaktikai kérdéssel (Seixas - Morton, 2012)
Oxford sorozat (OXFORD)
- tág terjedelmi keretek: erős társadalomtörténeti fókusz - nagyszámú propagandaplakát és karikatúra - vizsgafelkészítő kérdésblokkok kontroverz forrásokkal

A magyar tankönyvi leckék közül kiemelkedik az őstörténet bemutatása, amely kapcsán mindhárom tankönyv részletesen foglalkozik a történettudomány forrásaival és eszközeivel. Megjelenik a források, bizonyítékok és társtudományok szerepének fontossága, történészi állítások alátámasztása és elméletek cáfolata, érvelés, tévhitek eloszlatása.

A három részre szakadt Magyar Királyság leckéje minden tankönyvben a történeti okok és következmények köré épül. A vizsgált leckék közül kiemelkedik a katolikus tankönyvsorozat 10. osztályos könyvének szerkezete. A mohácsi csatáról egészoldalas didaktikai feladatrendszer szerepel a tankönyvben, kortárs primer és történetírói oszmán és magyar leírásokat elemeznek a diákok, amelyekhez izgalmas feladatok, például egy kontrafaktuális gondolat kísérlet illeszkedik Szapolyai János vajda részvételével kapcsolatban. A három tankönyv Molnár-Kovács Zsófia (2023) szövegelemzési kategóriarendszerei közül eltérő narratívákat alakít ki a hadiesemény/helyszín/korszakhatár/veszteség konstrukciók mentén.

Az első világháború globális konfliktusként sokrétű megközelítést igényel a tankönyvektől. Az OH/A és OH/B tankönyvek a frontvonalak különböző oldalain zajló események ellentmondásos forrásainak elemzésével, valamint a békekötési kísérletek bemutatásával segítik a diákokat a

multiperspektivikus gondolkodás fejlesztésében. A társadalomtudományi megközelítés is kiemelt szerepet kap, különös figyelmet fordítva a háború által kiváltott társadalmi változásokra, például a női emancipációra. Az angol tankönyvek, köztük az Oxford és a Hodder, átfogó képet nyújtanak a világháborúról. Az Oxford a villámháborús terv részletes elemzésével járul hozzá a téma megértéséhez, míg a Hodder tankönyv összetett, vizsgára felkészítő feladatokkal segíti a diákokat a források kritikus elemzésében és a háborús felelősség kérdéskörének megértésében.

A náci Németország témakörének mélyebb megértéséhez elengedhetetlen a propaganda többoldalú vizsgálata. Az OH/A11 tankönyv mind a náci, mind az ellenálló erők propagandáját elemezi, rávilágítva a radikális mozgalmak manipulatív módszereire és az egyének tömegekbe verődve kifejtett hatalmára. Az OH/B sorozat a propaganda készítésének hátterét tárja fel, részletesen bemutatva a hatalmi mechanizmusokat. A KAT/11 tankönyv az ifjúsági nevelésre és a propagandára helyezi a hangsúlyt, míg a Hodder Education tankönyv a társadalom különböző csoportjainak nézőpontját összegzi, beleértve az egyházak és az ifjúsági szervezetek szerepét is.

A kétpólusú világ témájában a tankönyvek a szuperhatalmak szembenállását több nézőpontból mutatják be. Az OH/B és OH/A sorozatok Németország felosztásának különböző elképzeléseit és primer forrásokat elemeznek. A KAT/11 tankönyv a fegyverszüneti megállapodásokat és a hatalmi blokkokat hasonlítja össze. Az angol tankönyvek, különösen az OXFORD/1945-1972, részletesen bemutatják a két blokk közötti versengést, a szovjet blokk gazdasági és politikai struktúráját, valamint Németország felosztásának történetét.

7. A DISSZERTÁCIÓ ÖSSZEGZŐ EREDMÉNYEI A KUTATÁSI KÉRDÉSEKHEZ RENDELVE

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,

	<p>amelyek újszerűségét az adja, hogy erősen támaszkodik a kapcsolódó történelemdidaktikai elméletekre, de ki is tekint erről a tudományterületről, és egy interdiszciplináris megközelítésben értékeli a kompetencia 21. századi jelentőségét és hálózatát.</p>
<p><i>K₂: Megjelenik-e, és 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 elvéve (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. Eltérő mértékű tanári autonómia a tananyagkiválasztásban, tankönyvválasztásban. 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,</p>

	<p>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. Különböző deklarált kulcskompetenciák kiemelése. Három alapvető angol: inkluzió, 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. Nézőpontokat ütköztető források és kapcsolódó magasabb rendű didaktikai kérdések.</p> <p>Az álláspontokat árnyaló komplex ábrák és többszemponú térképek az OH/B sorozatban. Többnézőpontú, egész oldalas forráselemző modulok a katolikus könyvekben magasabb rendű feladatokat tartalmazó didaktikai kiegészítéssel. Vizsgafelkészítő feladatmodulok a Hodder és Oxford tankönyvekben 2-2 szöveges/képes történelmi forrással és 3-3 kérdéssel. Nagyszámú karikatúra, propagandaplakát és mélységelvű társadalomtörténelmi 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>

8. A TÉZISFÜZETBEN IDÉZETT SZAKIRODALOM

- F. Dárdai, Á. (2002). Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás. In N. P. Tibor, & G. Vargyai, *Történelem tanítás módszertana – tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére* (old.: 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. & Kojanitz, L. (2007). A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle* 57/1. 2007 január. <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). https://jhec.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/23/2021/05/issue_2011.pdf#page=47 (2024.06.20.)
- Fritzsche, K. P. (2001). *Unable to be tolerant?* Farnen, R. et al (Eds.) *Tolerance in Transition*, Oldenburg, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Gautschi, Peter – Furrer, Markus – Fink, Nadine (2023). *Why History Education?* Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 2023, ISBN 978-3-7344-1598-2. DOI: [10.46499/1979](https://doi.org/10.46499/1979).
- Gyáni, G. (2014). Tanítható-e a tudomány? *Élet és irodalom*, 51-52. <https://www.es.hu/cikk/2014-12-19/gyani-gabor/tanithato-e-a-tudomany.html> (2024.06.20.)
- 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. (2023). *A történelemtanítás elmélete és gyakorlata*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Egyetemi jegyzet.

- Jakab, Gy. (2007). Lehet-e közös magyar-szlovák történelemkönyvet írni? *Iskolakultúra*(8-10).https://epa.oszk.hu/00000/00011/00118/pdf/iskolakultura_EPA00011_2007_11_12_050-062.pdf (2024.06.20.)
- Kamp, A. (2024). *A történelemtanárok szakmódszertannal és digitális pedagógiával kapcsolatos nézeteinek vizsgálata, különös tekintettel az okostankönyvek használatára* [disszertációs kézirat].
- Kaposi, J. (2020). A hazai történelemoktatás dilemmái. *Történelemtanítás* 11(1-2).
https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2020/05/11_01_03_Kaposi.pdf (2024.06.20.)
- Kojanitz, L. (2006). Angol történelemtankönyvek bemutatása I., II, III. *Mentor, Támpont*.
- Légrádi, J. F. (2014). A Dynamic Learning rendszer egy 2014-es angol történelemtankönyv tükrében. *Történelemtanítás, (XLIX.) Új folyam V.*(2-4).
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2014/12/2-4-szam-2014/> (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.)
- Molnár-Kovács Zs. (2023). *A mohácsi csata az 1867 és 1945 közötti középiskolai történelemtankönyvekben* in: Kojanitz L. (szerk.) *Korszerű történelemoktatás – új utak és megoldások*, Szeged, Belvedere https://real-eod.mtak.hu/17729/1/Kojanitz%20szerk%202023%20Korszeru_tortenelemoktatas.pdf (2024.06.20.)
- 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.)
- 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). <https://www.jstor.org/stable/3099464> (2024.06.20.)
- Szebenyi, P. (1989). *Történelemtanítás Angliában*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Vajda, B. (2018): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába*. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom, 2018, 184 p. ISBN 978-80-8122-239-9.

Vajda, B. (2020). *Történelemdidaktika és történelemtankönyv-kutatás*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar Történelem Tanszék.

Wansink, B., Akkermann, S., & Wubbels, T. (2017). Topic variability and criteria in interpretational history teaching. *Journal of Curriculum Studies*(49:5), 640-662.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220272.2016.1238107> (2024.06.20.)

Mellékletek

1. Melléklet: 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</i> 9.	2020	kronologikus	OH/A9
Oktatási Hivatal	Oktatási Hivatal	Borhegyi Péter, Nánay Mihály	<i>Történelem</i> 10.	2021	kronologikus	OH/A10
Oktatási Hivatal	Oktatási Hivatal	Borhegyi Péter, Nánay Mihály	<i>Történelem</i> 11.	2023	kronologikus	OH/A11
Oktatási Hivatal	Oktatási Hivatal	Borhegyi Péter, Nánay Mihály	<i>Történelem</i> 12.	2023	kronologikus	OH/A12
Oktatási Hivatal	Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet	Borhegyi Péter, Bódy Zsombor, Kojanitz László	<i>Történelem</i> 12.	2017	kronologikus	EKE OFI/2012
Oktatási Hivatal	Oktatási Hivatal	Száray Miklós, Szabados György	<i>Történelem</i> 9.	2020	kronologikus	OH/B9
Oktatási Hivatal	Oktatási Hivatal	Száray Miklós	<i>Történelem</i> 10.	2021	kronologikus	OH/B10
Oktatási Hivatal	Oktatási Hivatal	Száray Miklós	<i>Történelem</i> 11.	2022	kronologikus	OH/B11
Oktatási Hivatal	Oktatási Hivatal	Száray Miklós	<i>Történelem</i> 12.	2023	kronologikus	OH/B12

Oktatási Hivatal	Szent István Társulat	Kovács Örs et al	<i>Történelem</i> 9.	2021	kronologikus	KAT/9
Oktatási Hivatal	Szent István Társulat	Kovács Örs et al	<i>Történelem</i> 10.	2022	kronologikus	KAT/10
Oktatási Hivatal	Szent István Társulat	Kovács Örs et al	<i>Történelem</i> 11.	2021	kronologikus	KAT/11
Oktatási Hivatal	Szent István Társulat	Kovács Örs et al	<i>Történelem</i> 12.	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
----------------------------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	------------------------------------------------------------	------	-----------	-----------------